

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



**Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση
της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στα
Δημοτικά Σχολεία**

Κατσικάς Απόστολος

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2023

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
Γεωργούλας Στράτος, Καθηγητής Τμ. Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Μέλος)
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Μέλος)

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργούλας Στράτος, Καθηγητής Τμ. Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παναγιωτόπουλος Νικόλαος, Καθηγητής Τμ. Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε., ΕΚΠΑ
Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μαυρίδης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάγκος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Τμ. Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

© **Κατσικάς Απόστολος, Ιωάννινα 2023**

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dro@uoi.gr).

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η περίοδος εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής, αποτέλεσε την πιο δημιουργική περίοδο της ζωής μου, στην οποία, βέβαια, συνάντησα και αρκετές δυσκολίες. Τις δυσκολίες αυτές κατάφερα να τις ξεπεράσω με τη στήριξη ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Καθοριστική ήταν η συμβολή του επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής κ. Θεόδωρου Θάνου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με την ψυχολογική και ηθική του συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια του δύσκολου αυτού εγχειρήματος. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω από καρδιάς για την πολύτιμη καθοδήγησή του και για τις χρήσιμες συμβουλές που μου παρείχε σε ζητήματα που αφορούσαν την επιλογή του θέματος, τη θεωρητική του συγκρότηση και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιστημονική του κατάρτιση στον συγκεκριμένο τομέα, η υπομονή του, η εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, η ανιδιοτέλειά του και οι καίριες επισημάνσεις του, συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής. Χωρίς τη στήριξή του, η περάτωση της παρούσας έρευνας θα ήταν αδύνατη. Όλη αυτήν την περίοδο, λειτουργούσε ως ένας «φάρος» για 'μένα που με καθοδηγούσε, χωρίς να χάνω τον προορισμό μου σε αυτό το ταξίδι της γνώσης και της δημιουργίας.

Σημαντική ήταν, επίσης, η συμβολή της Καθηγήτριας Μαρίας Σακελλαρίου και του Καθηγητή Στράτου Γεωργούλα, που ήταν μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, με την επιστημονική τους κατάρτιση, τη στήριξή τους, τις σημαντικές επισημάνσεις τους και τις αξιόλογες παρατηρήσεις τους.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους/τις διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, καθώς επίσης και τους/τις διευθυντές/τριες που με μεγάλη προθυμία δέχθηκαν να συζητήσουν μαζί μου στο πλαίσιο των συνεντεύξεων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που στέκεται αρωγός σε κάθε μου προσπάθεια να κάνω τα όνειρά μου πραγματικότητα.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iv
Κατάλογος γραφημάτων	ix
Κατάλογος πινάκων	x
Περίληψη	xxv
Abstract	xxvii
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1^ο Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παραβατικότητας ανηλίκων	4
1.1. Η θεωρία της ανομίας	7
1.2. Υποπολιτισμικές θεωρίες.....	9
1.3. Η θεωρία της «διαφοροποιούσας συναναστροφής»	12
1.4. Η θεωρία των τεχνικών εξουδετέρωσης	14
1.5. Θεωρίες κοινωνικού ελέγχου	15
Κεφάλαιο 2^ο Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, συχνότητα και ένταση, μορφές και χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών	18
2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	18
2.1.1. Σχολική βία.....	18
2.1.2. Σχολικός Εκφοβισμός.....	20
2.2. Συχνότητα και ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	23
2.3. Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	26
2.4. Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών.....	30
2.4.1. «θύτες».....	31
2.4.2. «θύματα».....	33
2.4.3. «θύτες-θύματα».....	34
2.4.4. «Παρατηρητές»	35
Κεφάλαιο 3^ο Παράγοντες κι επιπτώσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	37
3.1. Παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	37
3.1.1. Ατομικοί παράγοντες.....	37
3.1.2. Κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	40
3.2. Επιπτώσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή.....	45

Κεφάλαιο 4° Πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	48
4.1. Εθνικό επίπεδο	50
4.2. Περιφερειακό-τοπικό επίπεδο	54
4.3. Επίπεδο σχολικής μονάδας	56
4.3.1. Σημασία του σχολείου στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	56
4.3.2. Προγράμματα παρέμβασης	56
4.3.3. Δράσεις	57
4.3.4. Σχολικό κλίμα	61
4.3.5. Ο ρόλος των μελών και των διευθυντών/τριών	63
Κεφάλαιο 5° Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	65
5.1. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στο σχολείο	66
5.1.1. Ο ρόλος/αρμοδιότητες των διευθυντών/τριών	66
5.1.2. Ο θεσμός του/της διευθυντή/τριας	68
5.1.3. Ο/Η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/τρια	72
5.2. Συγκρούσεις στο σχολείο και ο ρόλος των διευθυντών/τριών	75
5.2.1. Συγκρούσεις στο σχολείο	75
5.2.2. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών	79
5.3. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	81
5.3.1. Έρευνες σχετικές με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπισή του	85
Κεφάλαιο 6° Μεθοδολογία της έρευνας	100
6.1. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	100
6.2. Σκοπός της έρευνας, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	101
6.3. Μέσα συλλογής δεδομένων	103
6.3.1. Ερωτηματολόγιο	103
6.3.2. Ημιδομημένη συνέντευξη	107
6.4. Δείγμα της έρευνας	109
6.4.1. Δείγμα ποσοτικής έρευνας	109
6.4.2. Δείγμα ποιοτικής έρευνας	114
6.5. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	115
6.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	116
6.7. Δεοντολογία της έρευνας	118

Κεφάλαιο 7° Αποτελέσματα της έρευνας.....	121
7.1. Συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	121
7.2. Ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	128
7.3. Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συχνότητά τους.....	134
7.4. Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.....	148
7.5. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες.....	158
7.6. Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή.....	179
7.7. Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα.....	190
7.8. Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται.....	205
7.9. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	219
7.9.1. <i>Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....</i>	<i>227</i>
7.9.2. <i>Τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.....</i>	<i>241</i>
7.10. Προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	246
Κεφάλαιο 8° Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	260
8.1. Συχνότητα, ένταση, χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.....	261
8.2. Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συχνότητά τους.....	264
8.3. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες.....	265
8.4. Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή.....	271
8.5. Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα.....	274
8.6. Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται.....	275
8.7. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	277
8.7.1. <i>Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....</i>	<i>279</i>
8.7.2. <i>Τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.....</i>	<i>282</i>

8.8. Προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	283
Κεφάλαιο 9^ο Συμπεράσματα-Περιορισμοί της Έρευνας-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	287
9.1. Συμπεράσματα	287
9.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	294
9.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	295
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	297
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	327
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Συχνότητα και ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού... 328	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συχνότητά τους ... 336	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	347
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες	359
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή	375
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	383
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται	396
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	413
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IX: Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1340/Β/16-10-2002).....	440
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών/τριών ποιοτικής έρευνας και στοιχεία σχολείων.....	445
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI: Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	447

Κατάλογος γραφημάτων

Κεφάλαιο 6^ο

ΓΡΑΦΗΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
6.3.1	Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου	106
6.3.2	Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το κατά πόσο το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο στη συμπλήρωση	106
6.3.3	Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό που το ερωτηματολόγιο κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας	107
6.4.1	Ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος και του συνόλου της χώρας κατά φύλο	110
6.4.2	Ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών του δείγματος και πρόσφατης έρευνας σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες	111

Κεφάλαιο 7^ο

ΓΡΑΦΗΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
7.2.1	Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους	129
7.2.2	Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους	130
7.3.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους	137
7.4.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	149
7.5.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες	160
7.7.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	192
7.8.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος ως προς τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές/τριες	208
7.9.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε πρακτική που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	228

Κεφάλαιο 6^ο

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
6.4.1	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των ειδικοτήτων των διευθυντών/τριών του δείγματος και του συνόλου της χώρας	110
6.4.2	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος σχετικά με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες	111
6.4.3	Ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος της έρευνας και διάφορων άλλων ερευνών σχετικά με τις επιπλέον σπουδές τους	112
6.4.4	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος και του συνόλου της χώρας με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου	112
6.4.5	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος και του συνόλου της χώρας με βάση την αστικότητα της περιοχής	113
6.4.6	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων	113
6.4.7	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των σχολείων όλης της χώρας και των σχολείων που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες του δείγματος κατά γεωγραφικό διαμέρισμα	114

Κεφάλαιο 7^ο

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
7.1.1	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους	122
7.1.2	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	124
7.1.3	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	125
7.1.4	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους	125
7.1.5	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	128
7.1.6	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	128
7.2.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ένταση της σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους	129
7.2.2	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τα σοβαρά φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	132
7.2.3	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής	133

	βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
7.2.4	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	133
7.2.5	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	134
7.3.1	Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών	135
7.3.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	147
7.4.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	156
7.6.1	Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπτώσεων	180
7.6.2	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά.	187
7.8.1	Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια για να τα διαχειριστεί. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λόγων παραπομπής	212
7.9.1	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	224
7.9.2	Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των χαρακτηριστικών	242

Παράρτημα Ι

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
I.1	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	329
I.2	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	329
I.3	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	329

	βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
I.18	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	335
I.19	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	335
I.20	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	335

Παράρτημα II

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
II.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	337
II.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την ειδικότητά τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	338
II.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	339
II.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	340
II.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	341
II.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	342
II. 7α	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	343
II. 7β	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	344
II. 7γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	345
II. 8	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	346

Παράρτημα III

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
III.1	Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του χώρου και του χρόνου εκδήλωσης	348
III.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	349
III.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	350
III.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	351
III.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	352
III.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	353
III.7α	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	354
III.7β	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το εάν έχουν κάνει εξομίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	355
III.7γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	356
III.8	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	357
III.9	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	358

Παράρτημα IV

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
IV.1	Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθένα από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων	360

IV.2	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών	361
IV.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	362
IV.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	363
IV.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	364
IV.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση την ειδικότητά τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	365
IV.7α	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση το εάν έχουν κάνει εξομίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	366
IV.7β	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	367
IV.7γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	368
IV.7δ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	369
IV.7ε	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	370
IV.8	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	371
IV.9	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	372
IV.10	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο τους, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	373
IV.11	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητά τους, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	373

IV.12	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	373
IV.13	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	373
IV.14	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	374
IV.15	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	374
IV.16	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	374

Παράρτημα V

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
V.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	376
V.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	376
V.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	376
V.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	377
V.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	377
V.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	378
V.7a	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	379
V. 7β	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού	379

	εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση το εάν έχουν κάνει εξομίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
V. 7γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο την κατοχή ή όχι δευτέρου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	379
V. 7δ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	380
V. 7ε	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	380
V.8	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο τους, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	380
V.9	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητά τους αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	381
V.10	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	381
V.11	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	381
V.12	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	382
V.13	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	382
V.14	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	382

Παράρτημα VI

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
VI.1	Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα ως προς τη συχνότητά τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πρακτικών αντιμετώπισης	384
VI.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού	385

	εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση την ειδικότητα των διευθυντών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
VI.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση το φύλο των διευθυντών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	386
VI.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	387
VI.5α	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση το εάν οι διευθυντές έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	388
VI.5β	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν μεταεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	389
VI.5γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν δεύτερο πτυχίο ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	390
VI.5δ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	391
VI.5ε	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν διδακτορικό δίπλωμα ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	392
VI.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	393
VI.7	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	394
VI.8	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	395

Παράρτημα VII

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
VII. 1	Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος ως προς τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών παραπομπής	397
VII. 2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με βάση το φύλο τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	398

	σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
VII. 11γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	410
VII. 11δ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	411
VII. 11ε	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	411
VII. 12	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	411
VII. 13	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	412
VII. 14	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	412
VII. 15	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	412

Παράρτημα VIII

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
VIII.1	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό	414
VIII.2	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	414
VIII.3	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές τους, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	414
VIII.4	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	415
VIII.5	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	415
VIII.6	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον	415

	σχολικό εκφοβισμό ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
VIII.7	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	415
VIII.8	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	416
VIII.9	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου	416
VIII.10	Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα κάθε πρακτικής που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πρακτικών αντιμετώπισης	417
VIII.11	Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	418
VIII.12	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	418
VIII.13	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	418
VIII.14	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές τους, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	419
VIII.15	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	419
VIII.16	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	419
VIII.17	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	419
VIII.18	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	420
VIII.19	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	420
VIII.20	Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος	420

	στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	
VIII. 44	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	437
VIII. 45α	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	437
VIII. 45β	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	438
VIII. 45γ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	438
VIII. 45δ	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	438
VIII. 46	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	439
VIII. 47	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	439

Παράρτημα X

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
X.1	Δημογραφικά στοιχεία Διευθυντών/τριών ποιοτικής έρευνας και στοιχεία σχολείων	446

Περίληψη

Η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν ζητήματα που απασχολούν έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Για την αντιμετώπισή τους οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές, μεταξύ των οποίων και την παραπομπή των περιστατικών στους/στις διευθυντές/τριες των σχολείων, οι οποίοι/ες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Εξετάζονται η συχνότητα, η ένταση και οι μορφές της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ο χώρος και ο χρόνος που εκδηλώνονται, οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνισή τους, οι επιπτώσεις που έχουν στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, οι πρακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούνται στο σχολείο, οι λόγοι παραπομπής των περιστατικών από τους/τις εκπαιδευτικούς, ο ρόλος των διευθυντών/τριών και οι προτάσεις τους για την πρόληψη κι αντιμετώπισή τους. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και στην ποιοτική η ημιδομημένη συνέντευξη. Δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 512 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων και της ποιοτικής 21 διευθυντές/τριες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2021. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι στο Δημοτικό Σχολείο, η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί λίγο συχνό φαινόμενο και αφορά, κυρίως, ήπια περιστατικά. Οι συχνότερες μορφές βίας είναι η λεκτική βία, η μη λεκτική, η σωματική και η ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση. Τα περιστατικά αυτά είναι ήπια κι εκδηλώνονται, συνήθως, στο προαύλιο του σχολείου. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες είναι η οικογένεια, τα ΜΜΕ και η παρέα συνομήλικων. Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν, συνήθως, πρακτικές με παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ωστόσο, πολύ συχνά παραπέμπουν περιστατικά στους/στις διευθυντές/τριες για να τα διαχειριστούν, επειδή δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή τους ή αδυνατούν να τα επιλύσουν. Οι διευθυντές/τριες διαχειρίζονται, συνήθως, σοβαρά και επαναλαμβανόμενα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας κι εκφοβισμού. Για την αντιμετώπισή τους εφαρμόζουν,

κυρίως, παιδαγωγικές πρακτικές, όπως είναι η συζήτηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες, τους/τις εκπαιδευτικούς, ειδικούς επιστήμονες και διάφορους θεσμικούς φορείς.

Λέξεις κλειδιά: Ρόλος των διευθυντών/τριών, σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, αντιμετώπιση, Δημοτικό Σχολείο

The role of Principals in preventing and tackling school violence and bullying in Primary Schools

Katsikas Apostolos

Abstract

Violence and bullying at school are issues of major concern to the educational community. In order to address them, teachers adopt various practices, including referring the incidents to the Principal of the School, whose role is of critical importance in tackling such phenomena. The purpose of this survey is to examine the views of Primary School Principals on the role that they play in preventing and tackling school violence and bullying. The survey looks into the frequency, the intensity and the forms of school violence and bullying; the place and time of occurring; the factors conducive to their occurrence; their impact on pupils and school life; the practices to address them; the reasons for which teachers refer the incidents; and the role of Principals and their suggestions to prevent and tackle those incidents. For the collection of data, a mixed methods research design was applied. The research tool used in this survey was the self-completion questionnaire in the quantitative research, and the semi-structured interview in the qualitative research. The sample was comprised of 512 Principals of Primary Schools in the quantitative research, and of 21 Principals in the qualitative research. The survey was conducted from April to June 2021. The results of the survey show that school violence and bullying in Primary Schools is a less frequent phenomenon, mainly related to moderate incidents. The most frequent forms of violence are verbal violence, non-verbal abuse, physical abuse and sarcastic / mocking / derogatory remarks. These incidents are moderate, and they usually occur in the schoolyard. The most important factors conducive to the adoption of delinquent behaviour by pupils are family, the media and peer relations. In order to address incidents of violence and bullying at school, the teachers usually adopt pedagogical practices. Nevertheless, they usually refer such incidents to the Principal in order to handle them, either because they do not have the time required to do so or because they cannot deal with them on their own. Principals usually manage serious and recurring incidents of physical and verbal abuse and bullying. In order to address them, they primarily apply pedagogical practices, such as

discussion at individual and collective level, and cooperation with parents / guardians, teachers, scientific experts and various institutional bodies.

Keywords: Principals' role, school violence, school bullying, tackling, Primary School

Εισαγωγή

Η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός, αποτελεί ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που επηρεάζει ολόκληρη την κοινωνία (Καντζάρα, 2021: 23). Προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010: 38· Ttofi & Farrington, 2011: 28) και δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Θάνος, 2017β: 59· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 131).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός απασχολούν έντονα την επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία γενικότερα (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 410). Ωστόσο, ενώ οι έρευνες αυξάνονται, παρατηρείται πως δεν είναι αρκετές (Θάνος, 2016: 36-37), διότι οι περισσότερες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε ορισμένες παραμέτρους της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι η συχνότητα, οι μορφές και οι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών. Επίσης, λίγες από αυτές τις έρευνες αφορούν στις απόψεις των διευθυντών/τριών, οι οποίοι/ες, μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς, αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην πρόληψη κι αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, καθώς είναι οι επίσημοι θεσμικοί φορείς κοινωνικού ελέγχου και διαχείρισης αυτών των φαινομένων (Foody et al., 2018: 127· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 132). Για τον λόγο αυτό, οι απόψεις τους κρίνονται σημαντικές κι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, οι επί μέρους στόχοι της μελέτης αυτής είναι η εξέταση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα, την ένταση και τις μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, την ύπαρξη περιστατικών που δεν τα αντιλαμβάνονται, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών, τους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνισή τους, τις επιπτώσεις που έχουν στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, τις πρακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούνται στο σχολείο, τους λόγους παραπομπής των περιστατικών από τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυτούς/ές, τις μορφές βίας που τους παραπέμπουν, τον ρόλο των διευθυντών/τριών και τις προτάσεις τους

για την πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Οι απόψεις αυτές των διευθυντών/τριών εξετάζονται σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων.

Η μελέτη αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία παρουσιάζονται με ενιαίο τρόπο. Η έρευνα επιμερίζεται σε εννέα συνολικά κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κυριότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι θεωρίες κοινωνικού ελέγχου, οι υποπολιτισμικές θεωρίες, η θεωρία της ανομίας, της διαφοροποιούσας συναναστροφής και των τεχνικών εξουδετέρωσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων «σχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός». Στη συνέχεια, παρουσιάζονται η συχνότητα και η ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνονται και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι, σύμφωνα με τις αιτιοκρατικές προσεγγίσεις, διακρίνονται σε ατομικούς και κοινωνικο-περιβαλλοντικούς. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι επιπτώσεις που έχουν τα φαινόμενα αυτά στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή γενικότερα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι πολιτικές πρόληψης κι αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε εθνικό επίπεδο, σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Στην αρχή του κεφαλαίου, γίνεται μια ιστορική αναδρομή της εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και της επίδρασης που είχε η εξέλιξη αυτή στον ρόλο των διευθυντών/τριών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών/τριών και ο ρόλος που διαδραματίζουν στη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, καθώς επίσης και στην πρόληψη κι αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται επισκόπηση ερευνών αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Στο έκτο κεφάλαιο, που ξεκινάει και το ερευνητικό μέρος, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφεται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της, καθώς επίσης και ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη συχνότητα, την ένταση και τις μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, την ύπαρξη περιστατικών που δεν τα αντιλαμβάνονται, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών, τους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνισή τους, τις επιπτώσεις που έχουν στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, τις πρακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούνται στο σχολείο, τους λόγους παραπομπής των περιστατικών από τους/τις εκπαιδευτικούς στους/στις διευθυντές/τριες, τις μορφές βίας που τους παραπέμπουν, τον ρόλο των διευθυντών/τριών και τις προτάσεις τους για την πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων.

Στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα θεωρητικά δεδομένα και τα ευρήματα σχετικών ερευνών.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παραβατικότητας ανηλίκων

Η επιστημονική κοινότητα μέχρι και τη δεκαετία του 1960 θεωρούσε πως η παραβατική συμπεριφορά που εμφανίζουν ορισμένα άτομα, έχει ως αποτέλεσμα να θίγονται οι αξίες και οι αρχές μιας κοινωνίας, οι οποίες θεωρούνται θεμελιώδεις και γίνονται αποδεκτές απ' όλους. Η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε έντονα από υποστηρικτές της «εγκληματολογίας της κοινωνικής αντίδρασης» ή της «κριτικής εγκληματολογίας», οι οποίοι πιστεύουν πως δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές αξίες για όλα τα μέλη της κοινωνίας, αλλά, αντίθετα, θεωρούν πως οι κοινωνίες είναι δομημένες με νόμους οι οποίοι ευνοούν κυρίως τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (Κουράκης, 1999: 11-13). Βάσει των προαναφερθέντων, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της βίας, μεταξύ άλλων, μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις συναινετικές και τις συγκρουσιακές προσεγγίσεις (Δασκαλάκης, 1985: 33-34· Θάνος, 2017α :539).

Σύμφωνα με τις θεωρίες συναινετικής προσέγγισης, οι κοινωνίες απαρτίζονται από κανόνες που εκφράζουν όλα τα μέλη, ανεξάρτητα από την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν, και αξίες τις οποίες ασπάζονται όλοι. Η εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών καθώς επίσης και η παράβαση των κανόνων, έχει ως αποτέλεσμα την προσβολή των θεμελιακών αυτών αξιών και την πρόκληση αναταραχών στο εσωτερικό της κοινωνίας. Στο πλαίσιο των συναινετικών προσεγγίσεων, η εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών εκλαμβάνεται ως περιθωριακό φαινόμενο, το οποίο η κοινωνία, προκειμένου να διασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία της, μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας κατάλληλα τους μηχανισμούς που έχει στη διάθεσή της (Θάνος, 2017α :544).

Αντίθετα, σύμφωνα με τις συγκρουσιακές προσεγγίσεις, οι νόμοι και οι αξίες που ισχύουν σε μια κοινωνία δεν έχουν καθολική αποδοχή, αλλά εκπροσωπούν, πρωτίστως, τα συμφέροντα των ατόμων που ανήκουν στις «ανώτερες» κοινωνικές τάξεις (Κουράκης, 1999: 11-13). Σύμφωνα με τις θεωρίες συγκρουσιακού προτύπου, οποιαδήποτε συμπεριφορά, ανεξάρτητα απ' το περιεχόμενό της, μπορεί να θεωρηθεί ως παραβατική. Εξαρτάται από τον χαρακτηρισμό που δίνεται στη συγκεκριμένη συμπεριφορά από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες, εφόσον έχουν την εξουσία, προσπαθούν να διασφαλίσουν και να προασπιστούν τα συμφέροντά τους

(Alexander, Thomson & Edles, 2016: 502· Δασκαλάκης, 1985: 36-37· Θάνος, 2017α: 553· Thio, 2003: 80). Στο πλαίσιο των συγκρουσιακών προσεγγίσεων, παρατηρείται διαφοροποίηση των θεωριών σε σχέση με το επίπεδο που κατατάσσονται οι συγκρούσεις. Οι θεωρίες αυτές κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το είδος της σύγκρουσης (Δασκαλάκης, 1985: 36-37).

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι θεωρίες που έχουν επηρεαστεί από τον Marx, σύμφωνα με τις οποίες οι συγκρούσεις, οφείλονται στις σχέσεις ιδιοκτησίας. Οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές είναι η εργατική τάξη από τη μία και η «ανώτερη» κοινωνική τάξη, που διαθέτει τα μέσα παραγωγής, από την άλλη. Η σύγκρουση, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι αποτέλεσμα των καπιταλιστικών κοινωνικών δομών και δημιουργείται με σκοπό την ανατροπή ή τη διατήρηση των σχέσεων ιδιοκτησίας. Η κοινωνική σύγκρουση που δημιουργείται αποτελεί βασική έννοια των θεωριών αυτών, βάσει της οποίας αιτιολογούνται διάφορες βίαιες συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως παραβατικές (Δασκαλάκης, 1985: 36-38· Θάνος, 2017α: 553-554).

Στη δεύτερη κατηγορία θεωριών συγκρουσιακού προτύπου, συγκαταλέγονται οι συγκρούσεις που δημιουργούνται εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών μεταξύ των ατόμων. Κύριοι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι ο T. Sellin και ο W. Miller. Έννοια-κλειδί στη θεωρία του Sellin αποτελεί ο «κανόνας διαγωγής», σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα, συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο και έχουν κοινές αρχές και αξίες. Όμως, οι κανόνες διαγωγής μιας κοινωνικής ομάδας μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με τους ποινικούς κανόνες μιας κοινωνίας. Συνεπώς, το άτομο προκειμένου να υπερασπιστεί τους κανόνες διαγωγής της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, παρανομεί ως προς τους κανόνες και τους νόμους του κράτους. Η παραβατική συμπεριφορά, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δε σχετίζεται με τη φύση της συμπεριφοράς, αλλά με τον χαρακτηρισμό που δίνουν τα άτομα που έχουν την εξουσία, τα οποία θεσμοθετούν τους κανόνες του κράτους. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και ο Miller προκειμένου να ερμηνεύσει την παραβατική συμπεριφορά των ατόμων που ανήκουν στα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα. Θεωρεί πως η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά που εκδηλώνουν, είναι απόρροια της κοινωνικοποίησής τους σε διαφορετικό σύστημα αξιών από αυτό των «ανώτερων» κοινωνικών τάξεων, το οποίο προστατεύεται απ' τους νόμους (Δασκαλάκης, 1985: 39-41).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες που έχουν επηρεαστεί από τον Weber και αναφέρονται στις συγκρούσεις που διαδραματίζονται σε επίπεδο εξουσίας.

Κύριος εκπρόσωπος των θεωριών αυτών είναι ο Dahrendorf, ο οποίος εντάσσει τις συγκρούσεις σε πολιτικό επίπεδο. Θεωρεί πως η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν ορισμένα άτομα και οι συγκρούσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είναι απόρροια των σχέσεων πολιτικής κυριαρχίας (Δασκαλάκης, 1985: 39-41· Θάνος, 2017α: 555).

Και στις τρεις κατηγορίες θεωριών συγκρουσιακού προτύπου, ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής δεν εξαρτάται από τη φύση της συμπεριφοράς, αλλά σχετίζεται με το πώς αξιολογείται από τους νόμους της κοινωνίας, οι οποίοι ευνοούν και προστατεύουν τα συμφέροντα των «ανώτερων» κοινωνικών ομάδων. Ενώ, αντίθετα, σύμφωνα με τις θεωρίες συναινετικής προσέγγισης, υπάρχουν αξίες και νόμοι που αποδέχονται όλοι και οποιαδήποτε συμπεριφορά παρεκκλίνει απ' τους συγκεκριμένους κανόνες χαρακτηρίζεται ως παραβατική (Θάνος, 2017α: 556).

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά που εμφανίζουν ορισμένα άτομα, σύμφωνα με τις θεωρίες συναινετικού προτύπου, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να προσβάλλονται οι θεμελιώδεις αυτές αξίες, οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Η μελέτη των συγκεκριμένων παραγόντων εξετάζεται στο πλαίσιο των αιτιοκρατικών προσεγγίσεων (Δασκαλάκης, 1985: 10-11, 18-19) και συμβάλλει στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας (Σπινέλλη, 2005: 175-176).

Οι θεωρίες που αποδίδουν την παραβατική συμπεριφορά σε συγκεκριμένους παράγοντες, αμφισβητήθηκαν έντονα από υποστηρικτές των κριτικών προσεγγίσεων, οι οποίοι θεωρούν πως ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής δεν οφείλεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, αλλά αποτελεί προϊόν κοινωνικής κατασκευής (Δασκαλάκης, 1985: 9-21, 47-75). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο συμπεριφορές της ίδιας κοινωνίας, με παρόμοια ή ακόμη και ίδια χαρακτηριστικά, ενώ παλαιότερα θεωρούνταν παραβατικές, πλέον να μη θεωρούνται ή και το αντίστροφο. (Θάνος, 2017α: 539-540). Βασικός άξονας των κριτικών προσεγγίσεων είναι πως η συμπεριφορά ενός ατόμου δεν αποτελεί πράξη ελεύθερης βούλησης, αλλά είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης και της ερμηνείας που δίνει το άτομο στις έννοιες ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Δασκαλάκης, 1985: 10-11, 18-19).

Στο πλαίσιο των αιτιοκρατικών προσεγγίσεων, ο Ιταλός ψυχίατρος Lomboso επισήμανε πως τα αίτια που ωθούν ένα άτομο στην εκδήλωση βίαιης και παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, είναι ένας συνδυασμός ψυχικών, βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1984: 88-93). Σύμφωνα με

τις ψυχολογικές θεωρίες, ένα άτομο συμπεριφέρεται επιθετικά εξαιτίας ψυχικών και ψυχολογικών διαταραχών. Οι κυριότερες απ' αυτές τις διαταραχές είναι: οι μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική υστέρηση, διάφορα οργανικά ψυχοσύνδρομα καθώς επίσης και δυσλειτουργίες του «εγώ» και του «υπερεγώ» (Σπινέλλη, 2005: 205). Στις βιολογικές θεωρίες, οι επιστήμονες αναφέρουν πως η επιθετική συμπεριφορά των ατόμων είναι έμφυτη και συσχετίζεται με χαρακτηριστικά του οργανισμού τους. Ειδικότερα στους νέους, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, η σωματική κατασκευή, διάφορες φυσικές ασθένειες και μειονεξίες που τους κάνουν να αισθάνονται κατώτεροι (Φαρσεδάκης, 1986: 38-49). Τέλος, βάσει των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, σύμφωνα με τις οποίες διερευνάται η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται, η παραβατική συμπεριφορά του υποκειμένου είναι απόρροια του κοινωνικού γίνεσθαι (Alexander, Thomson & Edles, 2016: 496).

Στα επόμενα κεφάλαια αναφέρονται οι σημαντικότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων.

1.1. Η θεωρία της ανομίας

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Emile Durkheim, πατέρας της εγκληματολογίας (Σπινέλλη, 2005: 238), είναι ένας απ' τους πιο θερμούς υποστηρικτές των συναινετικών προσεγγίσεων. Θεωρεί πως σε κάθε κοινωνία υπάρχουν θεμελιώδεις αξίες, σταθερότητα των δομών και αίσθημα αλληλεγγύης μεταξύ όλων των μελών. Στις συγκεκριμένες κοινωνίες, η εκδήλωση βίαιων και εγκληματικών συμπεριφορών αποτελεί περιθωριακό φαινόμενο που προσβάλλει τις θεμελιακές αυτές αξίες (Δασκαλάκης, 1985: 47-48) και προκαλεί έντονες αντιδράσεις και αποδοκιμασίες (Smith, 2008: 339). Οι αντιδράσεις αυτές εκφράζονται επίσημα μέσα απ' τους ποινικούς νόμους, οι οποίοι θεσμοθετούνται προκειμένου να αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά κάθε είδους παραβατική συμπεριφορά και να διατηρείται η σταθερότητα των δομών και η αρμονική συνύπαρξη των ατόμων (Δασκαλάκης, 1985: 47-48).

Ο Durkheim, όντας επηρεασμένος από τις κοινωνικές επιπτώσεις της βιομηχανικής επανάστασης (Σπινέλλη, 2005: 239), ασχολήθηκε μεταξύ άλλων με την κοινωνική συνοχή που επικρατεί στις κοινωνίες (Γεωργούλας, 2021: 44-45). Στις παραδοσιακές κοινωνίες υπήρχε ομοιογένεια και αρμονία μεταξύ των ατόμων ως προς

τον τρόπο ζωής και τις αντιλήψεις τους. Επικρατούσε συνεπώς μία «συλλογική συνείδηση» η οποία ενισχυόταν απ' τους κανόνες της κοινωνίας. Στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, η εγκληματική συμπεριφορά αποτελεί ένα «φυσιολογικό» κοινωνικό φαινόμενο, ενώ αντίθετα στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες δε χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια, η εκδήλωση εγκληματικών συμπεριφορών θεωρείται ως ένα γεγονός μη «φυσιολογικό» που αποδεικνύει πως στη συγκεκριμένη κοινωνία επικρατεί ανομία (Σπινέλλη, 2005: 239).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανομίας, η οποία αποτελεί «δημιούργημα» του Durkheim (Bernburg, 2002: 729· Smith, 2008: 333), η παραβατικότητα οφείλεται, εν μέρει, στην κακή λειτουργία μιας κοινωνίας (Smith, 2008: 339) της οποίας οι κοινωνικές αξίες είναι αποδυναμωμένες (Bernburg, 2002: 729) και οι κοινωνικοί κανόνες είναι ελλιπείς ή χαρακτηρίζονται από ασάφεια (Σπινέλλη, 2005: 239· Thorlindsson & Bernburg, 2004: 274). Η απουσία σαφών κοινωνικών κανόνων δημιουργεί αντικρουόμενες προσδοκίες, προκαλεί αβεβαιότητα στα μέλη της κοινωνίας (Thorlindsson & Bernburg, 2004: 274), διαταράσσει την κοινωνική συνοχή (Κουράκης, 2004: 121) και αμβλύνει τον κοινωνικό έλεγχο, καθώς δεν υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση στη συμπεριφορά των ατόμων (Σπινέλλη, 2005: 239-240). Ειδικότερα στους νέους, ο Durkheim συσχετίζει την παραβατική συμπεριφορά με την ελλιπή οργάνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος (DiCristina, 2016: 323). Σε μία κοινωνία που βρίσκεται σε κατάσταση ανομίας, οι νέοι, οι οποίοι αδυνατούν να κατανοήσουν και να αποδεχθούν κανόνες χωρίς νόημα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά (Thorlindsson & Bernburg, 2004: 276).

Ο Durkheim με τη θεωρία της ανομίας επηρέασε αρκετούς επιστήμονες (Σπινέλλη, 2005: 248). Ένας εξ αυτών ήταν και ο Robert Merton (Θάνος, 2017α: 544· Σπινέλλη, 2005: 248) ο οποίος αναπτύσσοντας τη θεωρία της δομικής έντασης/ανομίας (Hughes & Kroehler, 2007: 288), προσδιόρισε εκ νέου την έννοια της ανομίας (Σπινέλλη, 2005: 248). Σύμφωνα με τον Merton, η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι απόρροια ενός κοινωνικά κατασκευασμένου προβλήματος (Thorlindsson & Bernburg, 2004: 274) και οφείλεται στην ασυμφωνία μεταξύ των πολιτισμικά καθορισμένων στόχων μιας κοινωνίας και των διαθέσιμων αποδεκτών μέσων για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων (Δασκαλάκης, 1985: 40· Σπινέλλη, 2005: 248-249· Thorlindsson & Bernburg, 2004: 274). Τα άτομα, ιδιαίτερα των «κατώτερων» κοινωνικών τάξεων (Δασκαλάκης, 1985: 40), προκειμένου να πετύχουν τους στόχους

που έθεσαν, εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά (Γσαούσης, 1993: 131-134), καθώς η κοινωνία δεν τους παρέχει τα κατάλληλα μέσα (Merton, 1968: 185-186).

Η θεωρία της δομικής έντασης, μπορεί να εξηγήσει ορισμένες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που εκτυλίσσονται στο σχολικό περιβάλλον από μαθητές/τριες που ανήκουν στα «μεσαία» και «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα. Στο σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, κυριαρχεί η αίσθηση πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες, εφόσον καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια, μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικοί/ές. Προκειμένου να πετύχουν οι μαθητές/τριες, στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες και να προβούν σε μη επιτρεπτές ενέργειες (Θάνος, 2017α: 545-546).

Η θεωρία της ανομίας του Durkheim καθώς επίσης και η θεωρία της δομικής έντασης/ανομίας του Merton, συνέβαλλαν σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση και στην ερμηνεία ορισμένων εγκληματικών και παραβατικών συμπεριφορών (Coleman & Norris, 2000: 61).

1.2. Υποπολιτισμικές θεωρίες

Ο Merton με τη θεωρία της ανομίας/δομικής έντασης, επηρέασε την ερευνητική κοινότητα η οποία, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '40 μέχρι και τη δεκαετία του '60, ασχολήθηκε, μεταξύ άλλων, με την παραβατική συμπεριφορά των ατόμων που ανήκουν στα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα (Barlow & Kauzlarich, 2010: 64-65). Αποτέλεσμα των συγκεκριμένων ερευνών είναι η δημιουργία των υποπολιτισμικών θεωριών που επικεντρώνονται, κυρίως, στην παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων (Δασκαλάκης, 1985: 41· Χάιδου, 1996: 160).

Σύμφωνα με τις υποπολιτισμικές θεωρίες, η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά είναι απόρροια της ένταξής τους σε υποπολιτισμικές ομάδες οι οποίες έχουν διαφορετικούς κοινωνικούς κανόνες από αυτούς που ισχύουν σε μία κοινωνία και αξίες αντίθετες από τις θεμελιώδεις (Χάιδου, 1996: 160). Στις συγκεκριμένες υποπολιτισμικές ομάδες, συχνά αναπτύσσεται μία κουλτούρα διαφορετική από την κυρίαρχη και υιοθετούνται αποκλίνουσες συμπεριφορές (Barlow & Kauzlarich, 2010: 65) απ' όλα τα μέλη, τα οποία συνήθως διακρίνονται από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας ως προς τις αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες που ασπάζονται, την ένδυση και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν (Σπινέλλη, 2005: 252·

Χαΐδου, 1996: 161). Οι ανήλικοι, σύμφωνα με τις υποπολιτισμικές θεωρίες, μπορεί να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά είτε εξαιτίας της ένταξής τους σε μία υποπολιτισμική ομάδα, μέσα από την οποία υιοθετούν αποκλίνουσες συμπεριφορές, είτε εξαιτίας της στήριξης που παρέχει η υποπολιτισμική ομάδα σε άτομα που εμφανίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αναζητούν τις συγκεκριμένες ομάδες, προκειμένου να μπορούν να συνεχίσουν τη δράση τους (Χαΐδου, 1996: 160).

Ο Albert Cohen υπήρξε ένας απ' τους πρώτους εγκληματολόγους που ισχυρίστηκε πως η παραβατικότητα των ανηλίκων σχετίζεται με τις υποπολιτισμικές ομάδες (Barlow & Kauzlarich, 2010: 65). Το 1955 δημοσίευσε το σημαντικότερο έργο του (Coleman & Norris, 2000: 64) που είχε τίτλο: «Delinquent Boys. The culture of gang/ Παραβατικά αγόρια. Η κουλτούρα των συμμοριών» (Cohen, 1955), στο οποίο ερμήνευε τα υψηλά ποσοστά παραβατικότητας των ανηλίκων ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης μεταξύ της υποκουλτούρας των νέων της εργατικής τάξης και του κυρίαρχου πολιτισμού των «ανώτερων» κοινωνικών τάξεων (Barlow & Kauzlarich, 2010: 65). Ισχυρίστηκε πως, ιδιαίτερα στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες, υπάρχει έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση και οικονομικές ανισότητες, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων να αισθάνονται απογοήτευση για την κοινωνική τους θέση. Τα συγκεκριμένα παιδιά, έχοντας επίγνωση των ταξικών διαφορών που υπάρχουν (Χαΐδου, 1996: 162-164), αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχουν παιδιά που προσπαθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και μέσα από σκληρή δουλειά καταφέρνουν να ανέβουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα, άλλα που αποδέχονται την κοινωνική τους θέση και συμβιβάζονται με τους περιορισμούς της εργατικής τάξης και, τέλος, υπάρχουν ανήλικοι που αντιδρούν με τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν και προβαίνουν σε παραβατικές πράξεις (Cohen, 1955: 104-105).

Τα παιδιά που ανήκουν στην τελευταία κατηγορία, προκειμένου να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική τους θέση, συμμετέχουν σε συμμορίες ανηλίκων (Χαΐδου, 1996: 166) ή υποπολιτισμικές ομάδες (Σπινέλλη, 2005: 253). Σ' αυτές τις ομάδες τα παιδιά αντιμετωπίζουν κοινές δυσκολίες και εφαρμόζουν τις δικές τους αξίες (Χαΐδου, 1996: 166), οι οποίες είναι αντίθετες απ' αυτές της μεσαίας τάξης (Σπινέλλη, 2005: 253). Οι αξίες και η ηθική των λαϊκών στρωμάτων διαφέρουν, σύμφωνα με τον Cohen, από αυτές των «ανώτερων» κοινωνικών στρωμάτων. Η συνύπαρξη των αντικρουόμενων αυτών αξιών και η επιβολή τους στα παιδιά της

εργατικής τάξης, προκαλεί σύγχυση και δημιουργεί συγκρούσεις (Κουράκης, 2004: 101· Χάιδου, 1996: 164). Σύγχυση δημιουργείται ακόμη και στο πλαίσιο του σχολείου, που λειτουργεί σύμφωνα με τις αξίες της μεσαίας τάξης (Barlow & Kauzlarich, 2010: 65· Coleman & Norris, 2000: 64· Κουράκης, 2004: 101). Η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών των λαϊκών στρωμάτων σε διαφορετικό σύστημα αξιών από αυτό των συμμαθητών/τριών τους έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται απογοήτευση, επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα πρότυπα του σχολείου (Barlow & Kauzlarich, 2010: 66), και να νιώθουν μειονεκτικά. Οι αποτυχίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο του σχολικού ανταγωνισμού και η ανεπιτυχής εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, λόγω οικονομικών ή άλλων δυσκολιών, τους οδηγεί στην παραβατικότητα μέσω ομάδων ή συμμοριών με αντίστοιχα εγκληματικά πρότυπα (Κουράκης, 2004: 101). Η συμμετοχή των ανηλίκων της εργατικής τάξης σε υποπολιτισμικές ομάδες, σύμφωνα με τον Cohen, καταδεικνύει την αντίδρασή τους στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Coleman & Norris, 2000: 64).

Η παραβατική συμπεριφορά των παιδιών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και εκδηλώνεται μέσα από υποπολιτισμικές ομάδες ή συμμορίες ανηλίκων απασχόλησε επίσης και τους Cloward και Ohlin. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Merton (Δασκαλάκης, 1985: 40-41· Κουράκης, 2004: 103) κι άλλων εγκληματολόγων, όπως ο Sutherland (Κουράκης, 2004: 103) και ο Cohen (Barlow & Kauzlarich, 2010: 66), ανέπτυξαν τη θεωρία της διαφοροποιούσας ευκαιρίας (Σπινέλλη, 2005: 256). Θεωρούν πως στις σύγχρονες κοινωνίες, οι πολιτισμικοί στόχοι που θέτουν συνήθως τα παιδιά είναι να αποκτήσουν εξουσία και να έχουν οικονομική ευμάρεια. Η επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων επιτυγχάνεται μέσα από νόμιμα μέσα, τα οποία έχουν στη διάθεσή τους μόνο τα άτομα που ανήκουν στη μεσαία τάξη (Κουράκης, 2004: 103). Αντίθετα, τα άτομα των λαϊκών στρωμάτων, λόγω του ότι αποκλείονται από τα νόμιμα αυτά μέσα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν σε παραβατικές υποπολιτισμικές ομάδες ή συμμορίες ανηλίκων, προκειμένου να πετύχουν τους συγκεκριμένους στόχους που έθεσαν (Barlow & Kauzlarich, 2010: 66· Κουράκης, 2004: 103).

Οι ανήλικοι θα επιδιώξουν να ενσωματωθούν σε υποπολιτισμικές ομάδες ανάλογα με τις παράνομες ευκαιρίες που παρουσιάζονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Σπινέλλη, 2005: 256-257). Σύμφωνα με τους Cloward και Ohlin, τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες υποπολιτισμικών ομάδων. Αρχικά προσπαθούν να ενσωματωθούν σε «εγκληματικές συμμορίες» οι οποίες είναι σωστά

οργανωμένες ιεραρχικά και λειτουργούν ως πρότυπα για τα νεότερα μέλη, στα οποία παρέχεται η δυνατότητα εκμάθησης παραβατικών συμπεριφορών. Όσοι δεν καταφέρουν να ενταχθούν σε αυτές τις συμμορίες επιδιώκουν να ενσωματωθούν στις «συγκρουσιακές συμμορίες», οι οποίες εμφανίζονται σε αποδιοργανωμένες περιοχές με μειωμένο κοινωνικό έλεγχο και επικεντρώνονται κυρίως στις συγκρούσεις, οι οποίες λειτουργούν ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους και της κοινωνικής τους θέσης. Στην τρίτη κατηγορία τέλος, αυτή που αναφέρεται ως «αναχωρητική συμμορία», υπάγονται όσοι δεν κατόρθωσαν να ενταχθούν σε καμία από τις δύο ομάδες, λόγω διάφορων δυσκολιών, και αποσύρονται (Barlow & Kauzlarich, 2010: 67· Κουράκης, 2004: 104· Σπινέλλη, 2005: 257).

1.3. Η θεωρία της «διαφοροποιούσας συναναστροφής»

Ο κοινωνιολόγος Edwin Sutherland, αφού μελέτησε τις επιρροές που ασκούν οι παρέες και οι συνομήλικοι στην εξέλιξη ενός ανηλίκου (Κουράκης, 2004: 97), διατύπωσε τη θεωρία της «διαφοροποιούσας συναναστροφής» (Σπινέλλη, 2005: 264). Η συγκεκριμένη θεωρία, συγκαταλέγεται στις θεωρίες πολιτισμικής μεταβίβασης (Θάνος, 2017α: 547) και εκμάθησης της παραβατικής συμπεριφοράς (Σπινέλλη, 2005: 264). Ο Sutherland ισχυρίστηκε πως τα άτομα που συμμετέχουν σε κλειστές ομάδες, όπως είναι η παρέα συνομηλίκων και οι φίλοι, με παραβατική συμπεριφορά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και οι ίδιοι/ες παραβατική συμπεριφορά (Κουράκης, 2004: 98· Moon, Hwang & McCluskey, 2011: 854). Στις ομάδες αυτές, εκτός του ότι μαθαίνουν να συμπεριφέρονται με παραβατικό τρόπο, υιοθετούν επίσης στάσεις και αντιλήψεις που ενθαρρύνουν την παραβατικότητα (Hughes & Kroehler, 2007: 293).

Σύμφωνα με τον Sutherland, η εγκληματικότητα συσχετίζεται με την κοινωνική οργάνωση (Κουράκης, 2004: 99). Αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι κοινωνίες είναι οργανωμένες με διαφορετικό τρόπο, γι' αυτό και σε ορισμένες περιοχές που υπάρχουν μηχανισμοί πρόληψης και καταστολής, η εγκληματικότητα κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ, σε άλλες περιοχές που η εγκληματικότητα ενθαρρύνεται, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά παραβατικότητας (Shoemaker, 2010: 184).

Η θεωρία της «διαφοροποιούσας συναναστροφής», η οποία διατυπώθηκε το 1939 στο βιβλίο του Sutherland με τίτλο «αρχές της εγκληματολογίας», συνοψίζεται στις ακόλουθες προτάσεις:

- Η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται από τον συγχρωτισμό με άτομα τα οποία εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά.
- Η εκμάθηση της παραβατικής συμπεριφοράς προϋποθέτει την ύπαρξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Η εκμάθηση περιλαμβάνει τις τεχνικές τέλεσης μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς καθώς επίσης και τρόπους διαμόρφωσης κινήτρων, στάσεων, κινήσεων και ορθολογισμών, προκειμένου να κατανοούν οι παραβάτες όχι μόνο το πώς διαπράττεται μια παραβατική συμπεριφορά αλλά και τον λόγο για τον οποίο πραγματοποιείται.
- Στη διαμόρφωση αυτή, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι απόψεις των μελών μιας κοινωνίας σχετικά με την τήρηση των νόμων.
- Οι αντιλήψεις ενός ατόμου που εκδηλώνει αποκλίνουσα συμπεριφορά ευνοούν την παράβαση των νόμων παρά την υπακοή τους.
- Οι διαφορικές συναναστροφές ποικίλουν ως προς τη συχνότητα, τη διάρκεια, την ένταση και τη συνέπεια.
- Η εκμάθηση παραβατικών συμπεριφορών περιλαμβάνει όλους τους μηχανισμούς που εμπεριέχονται σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία (Σπινέλλη, 2005: 264-265; Shoemaker, 2010: 185-186).

Η θεωρία του Sutherland, δύναται να ερμηνεύσει ως ένα βαθμό την παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων (Σπινέλλη, 2005: 267), και ιδιαίτερα των παιδιών που βρίσκονται στην εφηβική ηλικία, καθώς οι φίλοι σε αυτή την ηλικία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή τους και στον τρόπο συμπεριφοράς. Αυτό αναφέρεται και από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία επισημαίνουν πως οι φίλοι τους ασκούν σημαντική επιρροή στην υιοθέτηση διάφορων συμπεριφορών (Θάνος, 2017α: 548). Μάλιστα, όσο πιο ισχυρές είναι οι σχέσεις μεταξύ των φίλων, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες να εκδηλώσει κάποιος/α παραβατική συμπεριφορά (Σπινέλλη, 2005: 264-265). Γι' αυτό και οι γονείς/κηδεμόνες είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τις παρέες των παιδιών τους (Θάνος, 2017α: 548).

1.4. Η θεωρία των τεχνικών εξουδετέρωσης

Με την παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων ασχολήθηκαν επίσης και οι Αμερικανοί επιστήμονες David Matza και Gresham Sykes (Κουράκης, 2004: 93· Σπινέλλη, 2005: 268), οι οποίοι ανέπτυξαν τη θεωρία των τεχνικών εξουδετέρωσης το 1957 (Holland, 2018: 2· Siebert & Stewart, 2019: 8· Siponen, Puhakainen & Vance, 2020: 3). Οι συγκεκριμένες τεχνικές, αναπτύσσονται από τους ανηλίκους προκειμένου να αιτιολογήσουν και να ερμηνεύσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά που εκδηλώνουν (Holland, 2018: 2· Shoemaker, 2010: 198). Πολλές από αυτές τις τεχνικές, ενώ γίνονται αποδεκτές από τις παραβατικές ομάδες, δε θεωρούνται έγκυρες από το νομικό σύστημα και την ευρύτερη κοινωνία (Sykes & Matza, 1957: 666).

Οι Sykes και Matza (1957: 667- 669) κατέταξαν τις τεχνικές εξουδετέρωσης σε πέντε βασικές κατηγορίες (Holland, 2018: 2· Σπινέλλη, 2005: 268-269· Shoemaker, 2010: 198· Siebert & Stewart, 2019: 8-9· Siponen, Puhakainen & Vance, 2020: 3):

- Η άρνηση ευθύνης. Τα παιδιά αποποιούνται την προσωπική ευθύνη για τις πράξεις τους και ισχυρίζονται πως η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν, οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως είναι η ανατροφή σε μία διαλυμένη οικογένεια, η έλλειψη αγάπης και τρυφερότητας, καθώς επίσης και το γεγονός ότι προέρχονται από περιοχές με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο.
- Η άρνηση τραυματισμού ή βλάβης. Ο «δράστης», ενώ γνωρίζει πως με τη συμπεριφορά του παραβαίνει τους νόμους, αισθάνεται πως δεν προκαλεί πραγματικά μεγάλη ζημιά.
- Άρνηση πως υπάρχει πραγματικό «θύμα». Ακόμη κι αν οι «δράστες» αποδέχονται τις πράξεις τους, ισχυρίζονται πως τα «θύματα» αξίζουν να γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές, έχουν ως στόχο την τιμωρία των «θυμάτων», οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις, λειτουργούν ως αντίποινα για τις πράξεις τους.
- Κατηγορία από τον «δράστη» εναντίον όσων τον καταδικάζουν. Ο «δράστης», επιδιώκει να αντιστρέψει τις κατηγορίες που τού επιρρίπτονται και να μετατοπίσει αλλού το βάρος των ευθυνών του. Χαρακτηρίζει τους επικριτές του ως υποκριτές και θεωρεί πως οι κατηγορίες προς το πρόσωπό του είναι απόρροια προσωπικής αντιπαλότητας.
- Επίκληση εμπιστοσύνης σε έναν ανώτερο φορέα κοινωνικοποίησης, όπως η ομάδα συνομηλίκων και το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι «δράστες» στη

συγκεκριμένη περίπτωση ισχυρίζονται πως η παράβαση έγινε προς όφελος της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν.

Ένας βασικός παράγοντας που καθορίζει την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τον «δράστη» είναι η ικανότητά του να εφαρμόζει τις συγκεκριμένες τεχνικές (Shoemaker, 2010: 197). Η θεωρία των τεχνικών εξουδετέρωσης μπορεί να ερμηνεύσει ορισμένες από τις αποκλίνοσες συμπεριφορές των ανηλίκων (Sykes & Matza, 1957: 669). Πράγματι, οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν βία σε αρκετές περιπτώσεις αρνούνται ότι το έκαναν αυτοί/ές (τεχνική άρνησης τραυματισμού ή βλάβης), αναφέρουν ότι δεν μπορούσαν να κάνουν αλλιώς ή ότι τους το ζήτησε κάποιος/α άλλος/η μαθητής/τρια (τεχνική άρνησης ευθύνης).

1.5. Θεωρίες κοινωνικού ελέγχου

Τη δεκαετία του 1950, αναπτύχθηκε μία κατηγορία θεωριών που διερευνούσαν τις παραβατικές πράξεις των ατόμων με μία διαφορετική προσέγγιση (Kuhn, 2009: 1). Η διαφορετικότητα έγκειται στο ότι προσέγγιζαν την παραβατικότητα εστιάζοντας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη συμμόρφωση του ατόμου με τους κανόνες και τις αξίες της εκάστοτε κοινωνίας (Holland, 2018: 1· Σπινέλλη, 2005: 270). Οι συγκεκριμένες θεωρίες, λόγω του ότι έδιναν μεγάλη βαρύτητα στην έννοια του ελέγχου, έγιναν γνωστές ως θεωρίες ελέγχου ή θεωρίες κοινωνικού ελέγχου (Kuhn, 2009: 1).

Οι θεωρίες κοινωνικού ελέγχου, βασίζονται στην παραδοχή πως οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η ομάδα συνομηλίκων (Σπινέλλη, 2005: 270), οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μελών μιας κοινωνίας (Κουράκης, 2004: 91), δύναται να συγκρατήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά σε ένα πλαίσιο που είναι κοινωνικά αποδεκτό (Σπινέλλη, 2005: 270). Η ομαλή κοινωνικοποίηση των ατόμων συμβάλλει στη δημιουργία μηχανισμών αυτοελέγχου και αυτοσυγκράτησης της συμπεριφοράς τους (Κουράκης, 2004: 91), αποτρέποντας την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών (Holland, 2018: 1).

Οι κυριότερες θεωρίες κοινωνικού ελέγχου είναι η θεωρία της αυτοεκτίμησης που ανέπτυξε ο Albert Reiss το 1951, της συγκράτησης που διατυπώθηκε από τον

Walter Reckless το 1967 καθώς επίσης και η θεωρία των κοινωνικών δεσμών που αναπτύχθηκε από τον Travis Hirschi το 1969 (Σπινέλλη, 2005: 270). Στο πλαίσιο των θεωριών κοινωνικού ελέγχου συγκαταλέγεται επίσης και η θεωρία που δημοσίευσε ο Ivan Nye το 1958, στην οποία τόνιζε τον ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός, στην εκδήλωση ή στην αποτροπή της νεανικής παραβατικότητας (Κουράκης, 2004: 91-92).

Η θεωρία της αυτοεκτίμησης (Reiss, 1951) είναι η πρώτη θεωρία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των θεωριών κοινωνικού ελέγχου (Kuhn, 2009: 17· Σπινέλλη, 2005: 270) και επηρέασε αρκετές μελέτες που έγιναν μεταγενέστερα (Holland, 2018: 2). Ο Reiss διατύπωσε την υπόθεση πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων οφείλεται στο ασθενές «εγώ» ή στην ελλιπή αυτοεκτίμησή τους. Η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην εμπλοκή των ανηλίκων σε παραβατικές πράξεις (Σπινέλλη, 2005: 270-271).

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Nye (1958) με τη θεωρία που διατύπωσε, εστίασε στην επιρροή που ασκεί η οικογένεια στη νεανική παραβατικότητα, καθώς θεωρεί πως η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικού ελέγχου (Kuhn, 2009: 20). Αναφέρει πως, εκτός από τον άμεσο έλεγχο που ασκεί μέσα από τις απειλές και τις τιμωρίες που επιβάλλει, ασκεί επίσης και έμμεσο έλεγχο. Ο έμμεσος έλεγχος επιτυγχάνεται μέσα από τις σχέσεις αγάπης, τρυφερότητας και κατανόησης που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η αρμονική συνύπαρξη των δύο αυτών μεθόδων ελέγχου, δημιουργεί ισχυρούς μηχανισμούς εσωτερικού ελέγχου στα παιδιά, οι οποίοι τα συγκρατούν και τα αποτρέπουν από τη συμμετοχή τους σε παραβατικές συμπεριφορές (Κουράκης, 2004: 92).

Στη θεωρία συγκράτησης που ανέπτυξε ο Reckless (1967), επισημαίνονται ορισμένοι παράγοντες που επιδρούν αποτελεσματικά στην αυτοσυγκράτηση των ανηλίκων από παραβατικές πράξεις (Κουράκης, 2004: 92). Είναι ένας συνδυασμός ενδογενών παραγόντων, όπως η υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών, καθώς επίσης και εξωγενών, όπως η υποστήριξη από την παρέα συνομηλίκων (Holland, 2018: 2· Kuhn, 2009: 22· Σπινέλλη, 2005: 271), που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Holland, 2018: 2) και επενεργούν ως μέσο συγκράτησης των παιδιών από την τέλεση παραβατικών συμπεριφορών (Σπινέλλη, 2005: 271). Η θεωρία της συγκράτησης βασίζεται στην παραδοχή πως η θετική αυτοεικόνα των ανηλίκων (Shoemaker, 2010: 212), και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από εγκληματογόνες περιοχές (Σπινέλλη, 2005: 271),

συμβάλλει καθοριστικά στην απομόνωση των αρνητικών επιρροών που δέχονται (Shoemaker, 2010: 212) και στην απομάκρυνσή τους από καταστάσεις οι οποίες ενθαρρύνουν την παραβατικότητα (Κουράκης, 2004: 92· Σπινέλλη, 2005: 271).

Ο Hirschi (1969) δημοσίευσε τη θεωρία των κοινωνικών δεσμών, σύμφωνα με την οποία ερμηνεύεται ένα μεγάλο ποσοστό νεανικής εγκληματικότητας, εστιάζοντας στον κοινωνικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ των ανηλίκων (Holland, 2018: 3) με το οικογενειακό τους περιβάλλον και τον κοινωνικό τους περίγυρο (Κουράκης, 2004: 94). Τα παιδιά με ανίσχυρους κοινωνικούς δεσμούς, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές, ενώ, αντίθετα, τα παιδιά με ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς, συμμορφώνονται με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας (Holland, 2018: 3· Kuhn, 2009: 23).

Οι συμμορφούμενοι αυτοί πολίτες, σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών δεσμών, διαθέτουν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Holland, 2018: 3· Κουράκης, 2004: 94-95· Kuhn, 2009: 23· Σπινέλλη, 2005: 271-272· Shoemaker, 2010: 219-220):

- Προσκόλληση σε πρόσωπα, όπως οι γονείς και η ομάδα συνομηλίκων, και σε άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο, μέσα απ' τους οποίους μεταβιβάζονται αξίες, κοινωνικοί κανόνες και αναπτύσσεται η κοινωνική συνείδηση των παιδιών.
- Δέσμευση σε έναν συμβατικό τρόπο ζωής, με κοινωνικά αποδεκτούς στόχους.
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες που είναι κοινωνικά αποδεκτές, ώστε να καλύπτεται επικοινωνητικά ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών.
- Σεβασμός προς τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες που ισχύουν στην εκάστοτε κοινωνία.

Κεφάλαιο 2^ο Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, συχνότητα και ένταση, μορφές και χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών

2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Σχολικός εκφοβισμός είναι κάθε μορφή βίας κατά προσώπου, που είναι επαναλαμβανόμενη, υπάρχει πρόθεση για πρόκληση ζημιάς ή βλάβης από την πλευρά του «θύτη» και χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών (Θάνος, 2017α: 570· Κουράκης, 2009α: 86· Νικολάου, 2013: 52-53· Rigby, 2004: 288, 2007: 15· Smith, 1997: 249). Επειδή ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με όλες τις υπόλοιπες μορφές της σχολικής βίας κατά προσώπου, πολύ συχνά, όπως και στην παρούσα έρευνα, οι δύο αυτοί όροι συγχέονται και χρησιμοποιούνται ως ένας κοινός. Ο διαχωρισμός της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι δύσκολος, γι' αυτό παρατηρείται συχνά στη βιβλιογραφία οι έννοιες αυτές, αν και διαφοροποιούνται μεταξύ τους, να ταυτίζονται και να αναφέρονται πολλές φορές με τον κοινό όρο bullying (Αρτινοπούλου, 2001: 14· Θάνος, 2017α: 570).

2.1.1. Σχολική βία

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ο άνθρωπος εκδηλώνει βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές (Νικολάου, 2013: 51) εναντίον άλλων ατόμων ή ακόμη και εναντίον του ίδιου του εαυτού, προκαλώντας φυσικές βλάβες ή συναισθηματικές διαταραχές (Burton & Leoschut, 2013: 2· Henry, 2000: 20· Miller & Kraus, 2008: 15). Το σχολείο, μεταξύ άλλων, είναι ένα χώρος μέσα στον οποίο εμφανίζονται τέτοιου είδους συμπεριφορές (Νικολάου, 2013: 51). Η βία που εκδηλώνεται εντός του χώρου του σχολείου χαρακτηρίζεται απ' την επιστημονική κοινότητα ως σχολική βία (Θάνος, 2017α: 532· Πανούσης, 2013: 21). Η σχολική βία δεν αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, αλλά αντιθέτως έχει παρατηρηθεί και ερευνηθεί εδώ και πολλά χρόνια (Αρτινοπούλου, 2010: 1· Furlong & Morrison, 2000: 71-72). Θεωρείται ένα

σύνθετο (Furlong & Morrison, 2000: 71) και πολυδιάστατο φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001: 12· Miller & Kraus, 2008: 18), που αποτελεί αντικείμενο μελέτης διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως της κοινωνιολογίας, της εγκληματολογίας, της ψυχολογίας και των επιστημών αγωγής (Αρτινοπούλου, 2010: 22· Θάνος, 2016: 20).

Για την ορθή διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου, κρίνεται απαραίτητη εξ αρχής η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου σχολική βία (Κουράκης, 2009β: 105· Παναγιωτόπουλος, 2009: 130). Γενικότερα, παρατηρείται πως υπάρχει μία σύγχυση και ασάφεια σχετικά με τη χρήση και τον ορισμό των εννοιών που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη σχολική βία κι αυτό, σύμφωνα με τον Θάνο (2017α: 538-539), οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Οι βασικότεροι από αυτούς είναι πως η βία στο σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο (Furlong & Morrison, 2000: 71) και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001: 12· Miller & Kraus, 2008: 18) το οποίο μελετάται διεπιστημονικά (Αρτινοπούλου, 2010: 22· Θάνος, 2016: 20) και αποτελεί απόρροια ξεχωριστών πεποιθήσεων και αναπαραστάσεων του κάθε ανθρώπου, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται τη βία και την παραβατικότητα (Πανούσης, 2009γ: 74, 2018: 22). Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι ότι η σχολική βία αποτελεί ένα επιστημονικό αντικείμενο «υπό κατασκευή» στη χώρα μας (Αρτινοπούλου, 2001: 85· Θάνος, 2016: 17). Μολονότι οι έρευνες, για το συγκεκριμένο φαινόμενο, αυξάνονται τα τελευταία χρόνια, είναι περιορισμένες (Θάνος, 2016: 17). Ακόμη, η σύγχυση αυτή οφείλεται στο διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται ένα περιστατικό σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2010: 1). Μια συμπεριφορά για παράδειγμα που χαρακτηρίζεται ως βίαιη και μη αποδεκτή σε μία κοινωνία, σε μία άλλη κοινωνία την ίδια χρονική περίοδο, γίνεται αποδεκτή και θεωρείται πως δεν είναι βίαιη (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1984: 33). Αυτός είναι και ο λόγος που ακόμη και στην ίδια κοινωνία, περιστατικά που παλαιότερα δε θεωρούνταν βίαια, σήμερα θεωρούνται ή και το αντίστροφο (Θάνος, 2017α: 539-540).

Παρ' όλη τη διαφορετικότητα και τη σύγχυση που παρατηρείται, η Αρτινοπούλου (2001) διακρίνει κάποια στοιχεία του ορισμού της σχολικής βίας, όπως: «η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης» (σελ. 13). Σύμφωνα με την ίδια, η σχολική βία ορίζεται «ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001: 16). Οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν αρνητικά τη σωματική και ψυχολογική υγεία των εμπλεκόμενων μερών (Burton & Leoschut, 2013: 2· Θάνος, 2017α: 559· Miller &

Kraus, 2008: 15). Οι Furlong και Morrison (2000: 71) ορίζουν τη σχολική βία ως ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που εμπεριέχει όλες τις συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα και τη μάθηση. Ο Θάνος (2017α), αποδίδει έναν διαφορετικό ορισμό για τη σχολική βία. Συγκεκριμένα ορίζει τη σχολική βία και την παραβατικότητα ως τη «συμπεριφορά που είναι αντίθετη με το αξιακό σύστημα του σχολείου, το οποίο εκπροσωπεί τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων» (σελ. 557). Οποιαδήποτε συμπεριφορά αποκλίνει από τους κανόνες του σχολείου θεωρείται παραβατική. Ο συγκεκριμένος ορισμός βασίζεται στις θεωρίες συγκρουσιακού προτύπου, κατά τις οποίες οι κανόνες που δημιουργούνται και ισχύουν σε μία σχολική μονάδα, εξυπηρετούν πρωτίστως τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Θάνος, 2017α: 556-560).

Η σχολική βία περιλαμβάνει συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών καθώς επίσης και βίαιες συμπεριφορές εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες ή και το αντίστροφο (Αρτινοπούλου, 2001: 13· Burton & Leoschut, 2013: 27). Η βία που εκδηλώνεται μπορεί να είναι σωματική, λεκτική, συναισθηματική, σεξουαλική (Αρτινοπούλου, 2001: 15· Θάνος, 2017α: 568· Κουράκης, 2009α: 86), μη λεκτική, ηλεκτρονική ή ακόμη μπορεί να εκδηλώνεται με τη μορφή εκφοβισμού (Θάνος, 2017α: 568). Στις μορφές σχολικής βίας εκτός των συγκρούσεων μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβάνονται ακόμη και οι παραβατικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ή του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001: 13· Θάνος, 2017α: 568-569).

2.1.2. Σχολικός Εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός μεταξύ παιδιών είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που αποτελεί το επίκεντρο πολλών ερευνών σε διεθνές επίπεδο, εδώ και πολλά χρόνια. (Αρτινοπούλου, 2010: 1· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3· Canty, Stubbe, Steers & Collings, 2016: 49· Espelage & Swearer, 2003: 365). Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας ξεκίνησε από τη Σουηδία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο εκφοβισμός τότε ήταν γνωστός ως «mobbing» ή «mobbing» (Heinemann, 1969· Olweus, 2013: 753). Ο Heinemann (1969), στο πλαίσιο φυλετικών διακρίσεων, εισήγαγε τη σουηδική λέξη

mobbing για να περιγράψει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μιας ομάδας παιδιών και ενός ατόμου που θεωρούσαν πως είναι διαφορετικό (Canty et al., 2016: 49). Τον συγκεκριμένο όρο τον δανείστηκε από την επιστήμη της ηθολογίας, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συλλογική επίθεση μιας ομάδας ζώων προς ένα ζώο διαφορετικού είδους, το οποίο είναι συνήθως μεγαλύτερο και φυσικός εχθρός αυτής της ομάδας (Olweus, 2013: 753).

Ο Σουηδός καθηγητής Dan Olweus, τη δεκαετία του 1970 εξέφρασε αμφιβολίες σχετικά με την καταλληλότητα του όρου mobbing για την περιγραφή περιστατικών βίας. Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε περιστατικά συλλογικής επιθετικότητας, αποκλείοντας τους μεμονωμένους «δράστες» και τις μικρές υποομάδες. Έτσι, οι ενέργειες των δραστών και ο ρόλος τους μπορεί να χαθεί στο πλαίσιο της ομάδας και της συλλογικής επίθεσης. Επίσης, σύμφωνα με τον όρο mobbing την ευθύνη για μια βίαη συμπεριφορά την έχει το «θύμα» που ερεθίζει και προκαλεί την πλειοψηφία των «δραστών». Θεώρησε συνεπώς, πως οι όροι «mob» και «mobbing» σε ένα αγγλόφωνο ακροατήριο δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφή βίαιων περιστατικών μεταξύ μαθητών/τριών, διότι συγχέονται με έννοιες της ηθολογίας. Έτσι, σε μία έρευνα που διεξήγαγε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 σχετικά με τη βία στα σχολεία, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «bully». Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δημοσιεύθηκαν αρχικά σε βιβλίο του στη Σουηδία το 1973 και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής το 1978 με τον τίτλο: «Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys» (Olweus, 2013: 753-755). Σύμφωνα με το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ο όρος bully σημαίνει ο «δράστης», ο «νταής» (Rigby, 2008: 32). Στα ελληνικά ο όρος «bullying» αποδίδεται με την έννοια του εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001: 14).

Οι συστηματικές έρευνες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970 από τον Dan Olweus, στο πανεπιστήμιο του Bergen της Νορβηγίας και στη συνέχεια επεκτάθηκαν και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Rigby, 2007: 12; Smith & Brain, 2000: 3). Στην υπόλοιπη Ευρώπη, το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού άρχισε να μελετάται συστηματικά τη δεκαετία του 1990 (Αρτινοπούλου, 2001: 11). Οι έρευνες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών ορισμών σχετικών με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η Αρτινοπούλου (2001: 14) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως την επαναλαμβανόμενη βία που ασκείται σε μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου, ενώ ο Randall (1991: 4) τον χαρακτηρίζει ως την εμπρόθετη επίθεση που ασκεί κάποιος με σκοπό να προκαλέσει

σωματικό ή ψυχολογικό πόνο σε κάποιον άλλο. Οι Lösel και Bliesener (1999: 242) επισήμαναν πως ένα περιστατικό εκφοβισμού έχει διάρκεια, ενώ οι Sullivan, Cleary και Sullivan (2004: 3-5) αναφέρουν πως ο εκφοβισμός είναι μία αρνητική πράξη που εκδηλώνεται από ένα ή περισσότερα άτομα εναντίον κάποιου άλλου προσώπου, συνήθως σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και βασίζεται σε ανισορροπία δύναμης. Τέλος, ο Olweus (1994: 1.173, 1999a: 21, 2013: 755) θεωρεί πως ένας/μία μαθητής/τρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές ενέργειες από έναν/μία ή περισσότερους/ες μαθητές/τριες. Η επίθεση αυτή γίνεται σκόπιμα και χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης. Ο/Η μαθητής/τρια που θυματοποιείται δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της.

Ο σχολικός εκφοβισμός, κατά την εκδήλωσή του, παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά βάσει των οποίων διακρίνεται από τις υπόλοιπες μορφές βίας (Θάνος, 2017a: 571). Ο σχολικός εκφοβισμός έχει τα εξής χαρακτηριστικά: «επαναληπτικότητα, χρονική διάρκεια, διάθεση κακότητας για τον άλλον και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους» (Κουράκης, 2018: 62). Ο Rigby (2008: 67) αναφέρει ακόμα δύο χαρακτηριστικά που διακρίνονται σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Το αίσθημα ευχαρίστησης που νιώθει ο «θύτης» και το αίσθημα καταπίεσης που νιώθει το «θύμα». Η πίεση των «θυμάτων» μπορεί να είναι σωματική, συναισθηματική ή ψυχολογική (Rigby, 2007: 15· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 5).

Ένα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρεται στη βιβλιογραφία σε ένα περιστατικό εκφοβισμού είναι η σκοπιμότητα και η επιθυμία του «θύτη» να προκαλέσει βλάβη στο «θύμα». Οι ερευνητές/τριες χαρακτηρίζουν μια συμπεριφορά ως βίαιη, όταν αντιλαμβάνονται πως οι «δράστες» έχουν συνείδηση των πράξεών τους και αντιλαμβάνονται πλήρως τις συνέπειες που θα έχουν οι πράξεις αυτές στα «θύματα» (Olweus, 2013: 757). Η δράση των «θυτών» στα περιστατικά εκφοβισμού είναι στοχευμένη και οργανωμένη (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 5). Σημαντικό χαρακτηριστικό σε ένα περιστατικό εκφοβισμού αποτελεί επίσης το γεγονός ότι το «θύμα» δέχεται την επίθεση χωρίς να έχει προκαλέσει τον «δράστη» (Frey & Hoppe-Graff, 1994: 250· Θάνος, 2017a: 570· Κουράκης, 2009a: 86· Νικολάου, 2013: 52-53).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού είναι η συστηματικότητα και επανάληψη της βίας που ασκεί ο «δράστης» (Αρτινοπούλου, 2001: 14· Θάνος, 2017a: 572· Κουράκης, 2009a: 86· Νικολάου, 2013: 52-53· Olweus, 1994: 1.173, 1999a: 21, 2013: 755· Smith, 1997: 249· Smith & Brain, 2000: 1). Η χρονική διάρκεια

βέβαια και η επανάληψη δε θεωρούνται από όλους τους επιστήμονες ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό εκφοβισμού. Ακόμη κι ένα μεμονωμένο περιστατικό μπορεί να είναι σοβαρό ώστε να προκαλέσει σωματικές βλάβες και ψυχικές διαταραχές στους/στις εμπλεκόμενους/ες (Rigby, 2008: 41-42). Συνεπώς, ο εκφοβισμός είναι μία πράξη που συνήθως επαναλαμβάνεται (Olweus, 2013: 757· Rigby, 2008: 62).

Σημαντικό χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού είναι η ανισορροπία ισχύος μεταξύ «θύματος» και «θύτη» (Θάνος, 2017α: 570· Κουράκης, 2009α: 86· Νικολάου, 2013: 52-53· Rigby, 2004: 288, 2007: 15· Smith, 1997: 249). Όταν συγκρούονται δύο ή και περισσότεροι/ες μαθητές/τριες ίδιας δυναμικότητας, η σύγκρουση αυτή δε θεωρείται περιστατικό σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 2007: 2· Smith, 1997: 249). Η ανισορροπία δύναμης μεταξύ «θύματος» και «θύτη» μπορεί να οφείλεται σε αντικειμενικούς παράγοντες όπως είναι η σωματική δομή και τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός/μιας μαθητή/τριας, όμως μπορεί να σχετίζεται και με χαρακτηριστικά που δεν είναι τόσο εμφανή, όπως είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση ενός/μιας μαθητή/τριας, και η αποδοχή του/της από τους/τις άλλους/ες (Olweus, 2013: 758). Η ασυμμετρία δύναμης μεταξύ «θύματος» και «θύτη» μπορεί να οφείλεται επίσης σε ψυχολογικούς παράγοντες και σε ψυχικές διαταραχές. Η ψυχική αδυναμία των «θυμάτων», δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή από τους/τις υπόλοιπους/ες (Rigby, 2007: 15). Η σωματική και ψυχολογική υπεροχή του «θύτη», δημιουργεί ανασφάλεια και αίσθηση ανικανότητας στο «θύμα», με αποτέλεσμα να αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της και να αντιδράσει (Smith & Brain, 2000: 1).

2.2. Συχνότητα και ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο που απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 410). Το ενδιαφέρον αυτό σχετίζεται με την έκταση του φαινομένου, καθώς υπάρχει η αντίληψη πως τα περιστατικά θυματοποίησης τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί. Τα ευρήματα όμως των περισσότερων ερευνών δε συμφωνούν με την αντίληψη αυτή (Θάνος, 2017α: 562). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν κυρίως τα μέσα μαζικής επικοινωνίας στη δημιουργία της αίσθησης πως η σχολική βία είναι ένα συνεχώς αυξανόμενο φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001: 148· Θάνος, 2017β: 34-34· Καλογρίδη, 1995: 157· Πανούσης, 2013: 22). Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας,

διογκώνουν τα ποσοστά θυματοποίησης και δραματοποιούν περιστατικά τέτοιου είδους (Πανούσης, 2013: 22), διότι οι ειδήσεις που έχουν ως θέμα τη βία και τον εκφοβισμό, προκαλούν έντονο ενδιαφέρον (Πανούσης, 2006: 13-14) και διεγείρουν το κοινό (Courtecuisse, 1998: 35).

Τα διαφορετικά ευρήματα που προκύπτουν σχετικά με την έκταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού οφείλονται σε διάφορους παράγοντες (Θάνος & Τσατσάκης, 2018: 11). Ένας από αυτούς είναι πως σε πολλές μελέτες δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σχετικών όρων (Πανούσης, 2013: 22). Η ασάφεια αυτή επιδρά αρνητικά στις εκτιμήσεις για την έκταση του φαινομένου της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001: 85). Γι' αυτό, κρίνεται απαραίτητο εξ αρχής να γίνεται αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών (Κουράκης, 2009β: 105· Παναγιωτόπουλος, 2009: 130).

Στη δυσκολία εκτίμησης της συχνότητας του συγκεκριμένου φαινομένου συμβάλλει επίσης η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τη μέτρησή του. Η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός εξαιτίας της ετερογένειας και της πολυπλοκότητας τους δεν μπορούν να καταγραφούν με ένα μόνο μεθοδολογικό εργαλείο. Θα πρέπει, συνεπώς, να χρησιμοποιούνται διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και να συνδυάζονται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, προκειμένου να γίνεται μία πιο ολιστική διερεύνηση του φαινομένου (Θάνος, 2017β: 35-36).

Ένας άλλος παράγοντας που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με την έκταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, είναι το γεγονός ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ καταγεγραμμένης/επίσημης και μη καταγεγραμμένης/ανεπίσημης σχολικής βίας (Θάνος, 2017α: 562). Η διαφορά αυτή δημιουργείται, επειδή οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, είτε ως «θύματα» είτε ως «παρατηρητές», συνήθως σιωπούν για τη βία που δέχονται ή αντιλαμβάνονται, με αποτέλεσμα πολλά περιστατικά εκφοβισμού να μη γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους/τις εκπαιδευτικούς ή από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Θάνος, 2017β: 37). Οι έρευνες που πραγματοποιούνται σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό δεν προβάλλουν την πραγματική εικόνα του φαινομένου, αφού υπάρχουν αρκετά περιστατικά βίας τα οποία δεν καταγράφονται (Γεωργούλας, 2018: 42). Οι εκπαιδευτικοί, συχνά αποφεύγουν να δημοσιοποιούν και να καταγράφουν περιστατικά βίας που εκτυλίσσονται στο εσωτερικό της σχολικής τους μονάδας, διότι αφενός θεωρούν πως έτσι στιγματίζεται το σχολείο τους και αφετέρου πως κρίνονται οι ίδιοι/ες

ανεπαρκείς να διαχειριστούν περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001: 85· Θάνος, 2017α: 562, 2017β: 37).

Η παρατήρηση και η καταγραφή της έκτασης της σχολικής βίας αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, καθώς είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές οι οποίες έχουν ξεχωριστή βαρύτητα και ισχύ (Θάνος, 2017β: 35).

Υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό τα τελευταία χρόνια (Αρτινοπούλου, 2016: 45). Εντούτοις, από τα αποτελέσματά τους δεν προκύπτει μία ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με την ένταση και τη συχνότητα του φαινομένου (Γεωργούλη-Κούκου, 1995: 119· Θάνος & Τσατσάκης, 2018: 14). Υπάρχουν έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η σχολική βία και ο εκφοβισμός αυξάνονται σε ανησυχητικό βαθμό (Καλογρίδη, 1995: 157· Κωνσταντόπουλος, 1997: 161), όμως οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η βία στην Ελλάδα κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και εκδηλώνεται με ήπιες μορφές (Αρτινοπούλου, 2001: 92, 2016: 51· Θάνος, 2016: 55-63, 2017β: 40· Κουράκης, 2009β: 110· Πανούσης, 2009γ: 78-81· Καλαμπαλίκη, 1995: 35).

Σύμφωνα με τον Πανούση (2018: 22), η σχολική βία στην Ελλάδα δεν αποτελεί ανησυχητικό γεγονός, καθώς τα ποσοστά βίας στα σχολεία είναι μόλις το 4% της νεανικής παραβατικότητας, η οποία κυμαίνεται από 6 μέχρι 7% της γενικής βίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα πανελλήνιας έρευνας που διεξήχθη από τον Δεκέμβριο του 2015 έως και τον Ιανουάριο του 2016, η οποία είχε ως σκοπό την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας μας σε σχέση με το φαινόμενο της βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 3.667 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 33.112 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, η βία που εκδηλώνεται από τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς βρίσκεται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως οι πιο συχνές μορφές βίας είναι η σωματική, η λεκτική και η άσχημη συμπεριφορά. Ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μορφές βίας που εκδηλώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι η λεκτική βία που φτάνει το 28,25%, στη συνέχεια η σωματική βία με ποσοστό 27,20% και σε μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται μορφές βίας, όπως είναι τα υποτιμητικά σχόλια, οι απειλές, η σεξουαλική παρενόχληση, οι κλοπές, ο βανδαλισμός και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων. Στην ίδια έρευνα φαίνεται ακόμη πως τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε σύγκριση με τα κορίτσια σε περιστατικά εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 12-25). Παρόμοια

είναι τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό στο Δημοτικό Σχολείο, που διεξήχθη σε δείγμα 1.312 μαθητών/τριών, εκ των οποίων το 51% ήταν αγόρια και το 49% κορίτσια, από οχτώ δημόσια κι ένα ιδιωτικό σχολείο της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Απ' αυτούς/ές το 6,24% δήλωσαν πως ενεργούσαν ως «θύτες» σε περιστατικά εκφοβισμού, το 14,7% ήταν «θύματα» και το 4,8% υπήρξαν «θύτες» και «θύματα». Όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών/τριών, τα ποσοστά αυτά μειώνονται. Η ίδια έρευνα έδειξε ακόμη πως τα αγόρια φαίνεται να εμπλέκονται πιο συχνά σε σχέση με τα κορίτσια σε περιστατικά εκφοβισμού (Χατζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000: 97-111).

Ο Κουράκης (2018: 67) αναφέρει πως και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τα ποσοστά είναι παρόμοια. Από τα στοιχεία που δημοσιεύθηκαν το 2001 από το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης, προέκυψε πως το 10% των μαθητών/τριών έχει πέσει «θύμα» σχολικής βίας, το 13% ήταν «θύτες» και το 6% ήταν «θύτες» και «θύματα». Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο σχολικός εκφοβισμός κυμαίνεται από 5 μέχρι 22% (Αρτινοπούλου, 2001: 145).

2.3. Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Η σχολική βία εμφανίζεται με διάφορες μορφές. Οι μορφές αυτές περιλαμβάνουν βίαιες συμπεριφορές κατά προσώπων, κατά της διδακτικής διαδικασίας ή κατά του σχολείου. Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μία μορφή βίας κατά προσώπων, που εκδηλώνεται με τις ίδιες μορφές που εκδηλώνεται και η σχολική βία (Θάνος, 2017α: 567-573).

Αρκετοί επιστήμονες διακρίνουν τις διάφορες μορφές βίας κι εκφοβισμού σε άμεση και έμμεση. Στην άμεση βία υπάρχει ανοιχτή επίθεση του «δράστη» προς το «θύμα», ενώ στην έμμεση ο «δράστης» δεν επιτίθεται απευθείας στο «θύμα», αλλά ενεργεί με συγκεκαλυμμένες πράξεις (Αρτινοπούλου, 2010: 27· Espelage & Swearer, 2003: 368· Lee, 2004: 9· Olweus, 2013: 756· O'Moore & Minton, 2004: 7· Rigby, 2007: 20· Smith, 2012: 27· Smith & Sharp, 1994: 6· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 7).

Η άμεση βία εκδηλώνεται απροκάλυπτα, με ανοιχτή επίθεση του «θύτη» προς το «θύμα». Μπορεί να είναι φυσική/σωματική, λεκτική ή μη λεκτική. Η σωματική βία

περιλαμβάνει χτυπήματα, όπως κλωτσιές, μπουνιές, σφαλιάρες, δαγκωματιές, τράβηγμα μαλλιών, φτύσιμο, πέταγμα αντικειμένων προς το «θύμα» με σκοπό τον τραυματισμό του και γενικότερα κάθε είδους επίθεση που μπορεί να πραγματοποιηθεί με το σώμα. Η λεκτική βία περιλαμβάνει απειλές, προσβολές, βρισιές, καβγάδες, φασαρία, φωνές, κοροϊδία, χυδαία λόγια, αρνητικά και πληγωτικά παρατσούκλια. Τέλος, η άμεση μη λεκτική βία περιλαμβάνει άσεμνες χειρονομίες, απειλητικά βλέμματα και μορφασμούς (Θάνος, 2017α: 568· Espelage & Swearer, 2003: 368· Olweus, 2013: 755-756· Rigby, 2007: 20· Smith, 2012: 27· Smith & Sharp, 1994: 6· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 7).

Η έμμεση βία, από την άλλη, εκδηλώνεται με συγκεκριμένες πράξεις που είναι δύσκολο να αναγνωριστούν (O'Moore & Minton, 2004: 7-8· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 7). Μπορεί να εκδηλωθεί φυσικά/σωματικά, λεκτικά ή μη λεκτικά. Στην περίπτωση της έμμεσης σωματικής επίθεσης, ο «δράστης» πείθει και προωθεί κάποιον/α άλλο/η για να επιτεθεί στο «θύμα» αντ' αυτού/ής (Rigby, 2007: 20· Smith & Sharp, 1994: 6). Η έμμεση λεκτική βία επιτυγχάνεται με την καθοδήγηση και την προώθηση ενός τρίτου προσώπου ώστε να προσβάλει το «θύμα» (Rigby, 2007: 20) καθώς επίσης και με τη διάδοση κακόβουλων φημών και ψεμάτων (Espelage & Swearer, 2003: 368· Olweus, 2013: 755-756· Rigby, 2007: 20· Smith & Sharp, 1994: 6). Η έμμεση μη λεκτική βία περιλαμβάνει πράξεις οι οποίες έχουν σκοπό τη χειραγώγηση των κοινωνικών σχέσεων και την απομόνωση του «θύματος» (O'Moore & Minton, 2004: 7-8). Οι «θύτες» προσπαθούν με τις ενέργειές τους να απομονώσουν ή να αποκλείσουν τα «θύματα» από διάφορες κοινωνικές ομάδες, δεν τους αφήνουν να παίξουν στα παιχνίδια, προσπαθούν να στρέψουν τους υπόλοιπους εναντίον τους, στέλνουν ανώνυμα υβριστικά μηνύματα και αφαιρούν, αποκρύπτουν ή καταστρέφουν αντικείμενα που τους ανήκουν (Θάνος, 2017α: 568· Lee, 2004: 10· Olweus, 2013: 755-756· O'Moore & Minton, 2004: 7-8· Rigby, 2007: 20· Smith, 2012: 27· Smith & Sharp, 1994: 6· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 7).

Οι διάφορες μορφές βίας κι εκφοβισμού, συνήθως, εκδηλώνονται συνδυαστικά κι όχι ξέχωρα η μία από την άλλη (Θάνος, 2017α: 569). Ο «θύτης» μπορεί να ασκεί ταυτόχρονα σωματική, λεκτική και μη λεκτική βία χρησιμοποιώντας από κοινού μορφές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού, έτσι ώστε να ενισχύει τη δράση του (Rigby, 2007: 20).

Οι αρχικές έρευνες για την παραβατική συμπεριφορά επικεντρώθηκαν περισσότερο στη μελέτη της φυσικής/σωματικής βίας (Smith & Monks, 2013: 5), ενώ

οι έμμεσες και ψυχολογικές μορφές βίας, διερευνήθηκαν κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα (Crick & Bigbee, 1998: 337). Τη δεκαετία του 2000, εμφανίστηκε μία νέα μορφή εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός που διεθνώς είναι γνωστός με τον όρο «cyberbullying». Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου (Θάνος, 2017α: 573· Smith et al., 2008: 376) και μπορεί να εκδηλωθεί είτε άμεσα είτε έμμεσα (Αρτινοπούλου, 2010: 28· Smith et al., 2008: 376).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή cyberbullying, όπως αναφέρεται διεθνώς, είναι μία σύγχρονη μορφή βίας (Θάνος, 2017α: 573· Lee, 2004: 10) που αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (Olweus, 2013: 765) και παρατηρείται συνήθως μεταξύ εφήβων (Rodríguez-Enríquez, Bennasar-Veny, Leiva, Garaigordobil & Yañez, 2019: 1). Ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται η βίαη συμπεριφορά που είναι εμπρόθετη και ασκείται, συνήθως, επανειλημμένα από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων προς ένα «θύμα» με τη χρήση οποιουδήποτε ηλεκτρονικού μέσου (Smith et al., 2008: 376), όπως του κινητού τηλεφώνου, του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου (Θάνος, 2017α: 573· Olweus, 2013: 765). Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ο «θύτης» μπορεί να εκφοβίζει το «θύμα» άμεσα με στοχευμένες επιθέσεις και έμμεσα με πράξεις κατά τις οποίες δεν αποκαλύπτονται τα προσωπικά του στοιχεία (Smith et al., 2008: 376). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, περιλαμβάνει ενέργειες, όπως τη δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, τον αρνητικό σχολιασμό και την κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την αποστολή απειλητικών μηνυμάτων και βλαβερών ιών καθώς επίσης και τη διάδοση ψεμάτων και κακόβουλων φημών που πραγματοποιούνται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Θάνος, 2017α: 573· Σπυρόπουλος, 2011: 56-59· Smith et al., 2008: 376). Η διάδοση των πληροφοριών γίνεται με ταχείς ρυθμούς και εξαπλώνονται σε μεγάλο αριθμό ατόμων (Olweus, 2013: 756), προκαλώντας έτσι την αδυναμία του «θύματος» να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Smith et al., 2008: 376). Συνέπεια αυτής της αδυναμίας είναι η εμφάνιση αισθήματος χαμηλής αυτοεκτίμησης των «θυμάτων» (Olweus, 2013: 758).

Οι σύγχρονες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, επίσης, στον εκφοβισμό που εκδηλώνεται από «θύτες» οι οποίοι είναι προκατειλημμένοι με τα «θύματα». Η προκατάληψη αυτή οφείλεται στα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα του ατόμου (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 13). Αποτέλεσμα αυτών των προκαταλήψεων είναι η εμφάνιση της σεξουαλικής βίας, του ρατσιστικού και ομοφοβικού εκφοβισμού (Smith & Monks,

2013: 5) καθώς επίσης και του εκφοβισμού που εκδηλώνεται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14). Οι διάφορες αυτές μορφές βίας μπορούν να εκδηλώνονται άμεσα και έμμεσα.

Η σεξουαλική βία είναι μία μορφή βίας που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Συνήθως περιλαμβάνει τον εξαναγκασμό των αγοριών ώστε να υποκύψουν τα κορίτσια στις υπαινικτικές απαιτήσεις τους, πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, χειρονομίες (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14), άσεμνα και προσβλητικά σχόλια καθώς επίσης και σεξουαλικά υπονοούμενα (Rigby, 2008: 52). Η σεξουαλική βία μπορεί ακόμη να εκδηλωθεί από κορίτσια που βρίσκονται στην εφηβεία προς αγόρια μικρότερης ηλικίας ή προς άλλα κορίτσια, ιδιαίτερα όμορφα, τα οποία προσπαθούν να δυσφημίσουν και να απομονώσουν, διότι τα αισθάνονται ως μία απειλή (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι μία μορφή βίας κατά την οποία ο «δράστης» επιτίθεται σε ένα άτομο εξαιτίας της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσής του (Rigby, 2008: 50-51). Η βίαιη συμπεριφορά του «δράστη» στη συγκεκριμένη περίπτωση, οφείλεται στον επιθετικό του χαρακτήρα και στις ρατσιστικές του προκαταλήψεις. Ο συνδυασμός αυτών των δύο χαρακτηριστικών έχει ως αποτέλεσμα τη σωματική και ψυχολογική θυματοποίηση ατόμων διαφορετικής φυλής και εθνικότητας. Η συχνότερη μορφή ρατσιστικού εκφοβισμού είναι η λεκτική βία κατά την οποία το «θύμα» δέχεται λεκτικές επιθέσεις και υβριστικά σχόλια σχετικά με την καταγωγή του (Sullivan, 2000: 12). Τα άτομα των μειονοτήτων δέχονται συχνά επιθέσεις και κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους ως προς τις συνήθειες που έχουν, τις αξίες, την κουλτούρα και τη γλώσσα τους (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14).

Τα άτομα που έχουν διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, από αυτόν που είναι περισσότερο αποδεκτός στην κοινωνία, γίνονται συχνά «θύματα» βίαιων συμπεριφορών (Espelage, Aragon, Birkett & Koenig, 2008: 203). Ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων προς άτομα, τα οποία διαφέρουν απ' τους/τις ίδιους/ες ως προς τις σεξουαλικές τους προτιμήσεις και τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, αποκαλείται απ' την επιστημονική κοινότητα ως ομοφοβικός εκφοβισμός (O'Higgins-Norman, 2008: 6-7· Orue, Calvete & Dowdy, 2018: 102· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14· Warwick, Aggleton & Douglas, 2001: 136). Συνήθως εκδηλώνεται με απειλές, παρενόχληση, επίθεση (Espelage et al., 2008: 203) και με έντονη και προσβλητική λεκτική βία (Warwick, Aggleton & Douglas, 2001:

136). Οι επιθέσεις αυτές δημιουργούν αρνητικά αποτελέσματα (Espelage et al., 2008: 213) στη φυσική και συναισθηματική ευεξία των «θυμάτων» (Warwick, Aggleton & Douglas, 2001: 136). Η στήριξη που παρέχουν οι γονείς σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό (Ogue, Calvete & Dowdy, 2018: 102-103), συμβάλλουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση και στην προστασία των «θυμάτων» από ομοφοβικές επιθέσεις (Espelage et al., 2008: 213).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Μ' αυτόν τον τρόπο, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν σχέσεις με παιδιά του γενικού σχολείου, να κοινωνικοποιηθούν και να μάθουν να λειτουργούν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα γίνεται. Από την άλλη μεριά όμως, η συναναστροφή των παιδιών αυτών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, να παρουσιάζονται φαινόμενα εκφοβισμού (Thompson, Whitney & Smith, 1994: 103-105). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν θυματοποίηση σε σύγκριση με μαθητές/τριες τυπική ανάπτυξης (Estell et al., 2009: 147· Fink, Deighton, Humphrey & Wolpert, 2015: 617-618· Rigby, 2008: 51· Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011:125) κι αυτό οφείλεται κυρίως στη φύση της αναπηρίας τους (Thompson, Whitney & Smith, 1994: 105-106). Οι μαθητές/τριες με σοβαρότερες σωματικές ή ψυχικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν λιγότερη θυματοποίηση σε σύγκριση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011:125). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός απ' τη θυματοποίηση που δέχονται, μπορεί να εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και ως «θύτες» (Estell et al., 2009: 147· Fink et al., 2015: 617).

2.4. Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών

Οι εμπλεκόμενοι/ες σε περιστατικά σχολικής βίας μπορεί να έχουν πολλαπλούς ρόλους. Μπορεί να έχουν τον ρόλο του «θύτη» (bully), του «θύματος» (victim) καθώς επίσης και του «θύτη» που παλαιότερα υπήρξε «θύμα» ή και το αντίστροφο (bully/victim) (Αρτινοπούλου, 2010: 30· Glew et al., 2005: 1.026· Huitsing, Snijders, Van Duijn & Veenstra, 2014: 646· Meland et al., 2010: 365· O'Moore & Kirkham,

2001: 281· Van Noorden et al., 2017: 260). Σημαντικός είναι και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι «παρατηρητές» (Bystanders) στην εξέλιξη ενός περιστατικού εκφοβισμού (Hawkins, Pepler & Craig, 2001: 522· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 19).

Σε πολλές μελέτες παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα συγκεκριμένα άτομα (Κουράκης, 2018: 63-64· Olweus, 1997: 496-501· Rigby, 2007: 72-73· Σπυρόπουλος, 2011: 87-104· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 15-20· Van Noorden et al., 2017: 255-260· Waasdorp & Bradshaw, 2018: 28-29). Αξίζει να επισημανθεί βέβαια, πως τα χαρακτηριστικά αυτά δεν ισχύουν καθολικά για όλους/ες όσους/ες εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά μπορεί να υπάρχουν διαφοροποιήσεις από το ένα άτομο στο άλλο (Κουράκης, 2018: 63). Επίσης, δεν είναι σαφές εάν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών προϋπήρχαν ή προέκυψαν ύστερα από την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2010: 28-29).

2.4.1. «θύτες»

Οι «θύτες» είναι άτομα με θετική στάση απέναντι στη βία. Συμπεριφέρονται βίαια τόσο σε συνομήλικους όσο και σε ενήλικες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους (Olweus, 1994: 1.180, 1997: 500). Υπερέχουν σωματικά αλλά και ψυχολογικά από τον μέσο όρο των μαθητών/τριών (Rigby, 2007: 72· Σπυρόπουλος, 2011: 87-104), είναι παρορμητικοί (Olweus, 1997: 500· Rigby, 2007: 72), έχουν τη διάθεση να κυριαρχούν έναντι των άλλων (Κουράκης, 2018: 63· Olweus, 1997: 500), δεν υπακούν στους κανόνες του σχολείου (Κουράκης, 2018: 63) και διακατέχονται από αίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης όταν ασκούν βία (Σπυρόπουλος, 2011: 87-104). Είναι άτομα με λιγότερο άγχος, δε νιώθουν ενοχές για τις πράξεις τους (Κουράκης, 2018: 63· Smith & Sharp, 1994: 5) και έχουν μειωμένη ενσυναίσθηση, καθώς δεν έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν ή αδιαφορούν για το πώς αισθάνονται τα «θύματά» τους (Κουράκης, 2018: 63· Olweus, 1997: 500· Rigby, 2007: 72· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 15· Van Noorden et al., 2017: 255). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση των «δραστών» είναι αυτή που βρίσκεται κυρίως σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα (Jolliffe & Farrington, 2011: 68).

Οι «θύτες» είναι άτομα μέσης ή ελαφρώς χαμηλότερης δημοτικότητας. Όσο αυξάνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης που φοιτούν, τόσο μειώνεται η δημοτικότητά τους (Olweus, 1997: 500). Θεωρούνται άτομα με χαμηλότερο πνευματικό υπόβαθρο (O'Moore & Kirkham, 2001: 275-276) τα οποία υποφέρουν από συναισθηματικά προβλήματα. Τέλος, εμφανίζονται πιο καταθλιπτικοί/ές σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που δε συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Meland et al., 2010: 365).

Σχετικά με την αυτοεκτίμηση που παρατηρείται στους «θύτες», δεν έχει ξεκαθαριστεί εάν βρίσκεται σε υψηλά ή χαμηλά επίπεδα, καθώς τα ευρήματα των ερευνών είναι συγκεκριμένα. Υπάρχουν έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι «θύτες» παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Κουράκης, 2018: 63· Olweus, 1997: 500· Rigby, 2007: 72) και, αντίθετα, έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι «θύτες» εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Andreou, 2000: 53· O'Moore & Kirkham, 2001: 273).

Οι μαθητές/τριες που έχουν τον ρόλο του «θύτη», δε συμπεριφέρονται όλοι/ες με τον ίδιο τρόπο (Rigby, 2007: 73), γι' αυτό και αρκετοί επιστήμονες τους διαχωρίζουν σε διάφορες κατηγορίες. Αρχικά γίνεται διάκριση μεταξύ του «θύτη» που, συνήθως, ενεργεί μόνος του και εκείνων που εκφοβίζουν ομαδικά (Olweus, 1997: 500· Rigby, 2007: 73). Ο Olweus (1997: 500) διακρίνει επίσης τους «θύτες» σε «επιθετικούς», που συμμετέχουν ενεργά σε περιστατικά βίας και σε «παθητικούς» οι οποίοι δεν έχουν ενεργή δράση, όμως με τη στάση τους και τις ενέργειές τους ενισχύουν επεισόδια εκφοβισμού. Τέλος, οι Sullivan, Cleary και Sullivan (2004: 15-17) αναφέρουν πως υπάρχουν τρεις τύποι «δραστών» σε περιστατικά σχολικής βίας. Οι «έξυπνοι», οι «όχι και τόσο έξυπνοι» και οι «θύτες-θύματα». Οι «έξυπνοι θύτες» επιτίθενται συγκαλυμμένα, έχουν αυτοπεποίθηση και γίνονται δύσκολα αντιληπτοί. Οι «όχι και τόσο έξυπνοι θύτες» έχουν αρνητική άποψη για τον κόσμο, συχνά αποτυγχάνουν στο σχολείο και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Μεταφέρουν τον θυμό τους σε άτομα που θεωρούν πιο αδύναμα κι έτσι κατορθώνουν να αποκτήσουν έναν ρόλο μεταξύ των συμμαθητών/τριών τους. Τέλος, οι «θύτες-θύματα» είναι μία κατηγορία «θυτών» που δέχεται ή έχει δεχθεί εκφοβισμό. Αυτή η κατηγορία είναι η πιο δύσκολη, καθώς οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν έντονη παραβατική συμπεριφορά απ' τη μία μεριά και απ' την άλλη φαίνονται ανήμποροι/ες και εύάλωτοι/ες σε επιθέσεις που δέχονται από άτομα πιο ισχυρά.

2.4.2. «θύματα»

Τα «θύματα» είναι άτομα ευαίσθητα (Olweus, 1997: 499· Σπυρόπουλος, 2011: 87-104), εσωστρεφή (Αρτινοπούλου, 2001: 15· Κουράκης, 2018: 63-64· Rigby, 2007: 73) και πολλές φορές ανίσχυρα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Αρτινοπούλου, 2001: 15· Κουράκης, 2018: 63-64· Olweus, 1997: 496). Είναι πιο αδύναμοι/ες μαθητές/τριες (Κουράκης, 2018: 63-64· Rigby, 2007: 73· Σπυρόπουλος, 2011: 87-104) και μπορεί να εμφανίζουν κάποια στοιχεία διαφορετικότητας (Κουράκης, 2018: 63-64· Σπυρόπουλος, 2011: 87-104· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004:18). Είναι συχνά ανασφαλείς (Glew et al., 2005: 1.030· Κουράκης, 2018: 63-64· Olweus, 1997: 496) και επιφυλακτικοί (Olweus, 1997: 496). Έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ (Huitsing, Veenstra, Sainio & Salmivalli, 2012: 384· Olweus, 1997: 499· O'Moore & Kirkham, 2001: 273· Rigby, 2007: 73) και όταν θυματοποιούνται συνήθως αντιδρούν με κλάματα, ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες των μικρότερων τάξεων, και απομονώνονται (Olweus, 1997: 496).

Οι μαθητές/τριες που γίνονται αποδέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς (Αρτινοπούλου, 2001: 15· Rigby, 2008: 175), δεν έχουν φίλους/ες ή έχουν ελάχιστους/ες (Meland et al., 2010: 365· Olweus, 1997: 499· Rigby, 2007: 73, 2008: 175· Σπυρόπουλος, 2011: 87-104) και είναι απομονωμένοι/ες (Rigby, 2008: 175). Επίσης, φαίνεται πως αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα με τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Fox & Boulton, 2005: 324). Συνήθως, παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στην κοινωνικοποίησή τους (Σπυρόπουλος, 2011: 87-104) και δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση, ώστε να αναπτύξουν σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους (Smith & Sharp, 1994: 5).

Τα «θύματα» παρουσιάζουν μεγαλύτερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Meland et al., 2010: 365). Νιώθουν αποτυχημένοι/ες, μη ελκυστικοί/ές και απογοητεύονται με τον ίδιο τους τον εαυτό (Olweus, 1997: 499). Τείνουν να αισθάνονται ενοχές για τη βία που υφίστανται, καθώς θεωρούν ότι ευθύνονται οι ίδιοι/ες που δεν μπορούν να αντιδράσουν, λόγω της ανεπάρκειάς τους (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004:18). Τα «θύματα» φαίνεται ακόμη πως διακατέχονται από άγχος (Huitsing et al., 2012: 384) και συχνά βιώνουν κατάθλιψη (Huitsing et al., 2012: 384· Meland et al., 2010: 365· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004:18). Η κατάθλιψη που βιώνει το «θύμα» μπορεί να επιδεινωθεί σε ακραία ή επαναλαμβανόμενα περιστατικά

βίας και να καταλήξει μέχρι και σε αυτοτραυματισμό ή αυτοκτονία (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 18).

Οποιοσδήποτε/οποιαδήποτε μαθητής/τρια είναι ευάλωτος/η και δεν έχει καμία υποστήριξη μπορεί να γίνει «θύμα» σχολικού εκφοβισμού (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004:17). Δε συμπεριφέρονται όλα τα «θύματα» με τον ίδιο τρόπο ούτε έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά, γι' αυτό και πολλοί επιστήμονες διακρίνουν κυρίως δύο κατηγορίες «θυμάτων». Τα «προκλητικά» και τα «παθητικά θύματα» (Olweus, 1997: 499· Rigby, 2007: 73· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 18). Τα «προκλητικά θύματα» συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 18) που μπορεί να προκαλέσει ένταση, οδηγώντας σε αρνητικές αντιδράσεις από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Olweus, 1997: 500). Η προκλητική συμπεριφορά τους μπορεί να γίνεται σκόπιμα, για να τραβήξουν την προσοχή των υπολοίπων ή μπορεί να γίνεται χωρίς να το κατανοούν (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 18-19). Αντίθετα, τα «παθητικά θύματα» δεν ενεργούν σκόπιμα ώστε να προκαλέσουν τους υπόλοιπους (Rigby, 2007: 73). Δεν είναι επιθετικοί/ές μαθητές/τριες (Olweus, 1997: 499), έχουν λίγες άμυνες (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 18) και συνήθως δεν αντιδρούν στις επιθέσεις που δέχονται (Olweus, 1997: 499).

2.4.3. «θύτες-θύματα»

Η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός δεν πρέπει να θεωρούνται ως δύο αντίθετες πράξεις, καθώς αρκετοί/ές είναι οι μαθητές/τριες που έχουν τον διπλό ρόλο του «θύτη» και του «θύματος» (Haynie et al., 2001: 44). Είναι μαθητές/τριες που σε ορισμένα περιστατικά βίας εκφοβίζουν τους πιο μικρούς και αδύναμους και σε άλλα εκφοβίζονται από άτομα που είναι πιο ισχυρά (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 16). Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες αισθάνονται πως δεν ανήκουν στο σχολείο που φοιτούν (Glew et al., 2005: 1.030) κι έχουν αρνητική άποψη τόσο για τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και για τους υπόλοιπους (Andreou, 2000: 54). Δημιουργούν δύσκολα φιλίες με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αντικοινωνική και αποκλίνουσα συμπεριφορά (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 17).

Οι «θύτες-θύματα» θεωρούνται ως μία ομάδα μαθητών/τριών υψηλού κινδύνου με προβληματική συμπεριφορά (Haynie et al., 2001: 44). Είναι ανασφαλείς (Glew et

al., 2005: 1.030) κι έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, σχετικά με ζητήματα επικοινωνίας κι επίλυσης συγκρούσεων (Haynie et al., 2001: 44-45). Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Andreou, 2000: 54), παρουσιάζουν συναισθηματική ανεπάρκεια (O'Moore & Kirkham, 2001: 277) και συχνά εκδηλώνουν καταθλιπτικά συμπτώματα (Haynie et al., 2001: 44· Meland et al., 2010: 365).

2.4.4. «Παρατηρητές»

Η βία και ο εκφοβισμός αποτελούν «ομαδικό» φαινόμενο (Salmivalli et al., 1996: 11), στο οποίο εκτός από τους «θύτες» και τα «θύματα» εμπλέκονται, σε μεγάλο ποσοστό (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007: 368· Hawkins, Pepler & Craig, 2001: 250), και άτομα που είτε παρευρίσκονται είτε απουσιάζουν, έχοντας όμως επίγνωση των συγκεκριμένων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τα άτομα αυτά στη βιβλιογραφία συχνά αναφέρονται με τον όρο «παρατηρητές» ή «παριστάμενοι» (Rigby, 2008: 264-265· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14). Οι «παρατηρητές» διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη ενός περιστατικού βίας (Hawkins, Pepler & Craig, 2001: 250· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 19· Twemlow & Sacco, 2013: 291) και επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία εκδηλώνεται (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011: 673), καθώς με τις ενέργειές τους και τη στάση τους συμβάλλουν στην ενίσχυση ή στην αποδυνάμωσή του (Hawkins, Pepler & Craig, 2001: 522· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 19).

Οι «παρατηρητές» αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο σ' ένα περιστατικό εκφοβισμού. Υπάρχουν άτομα που υπερασπίζονται τα «θύματα», άλλα που βοηθούν ή ενισχύουν τη δράση του «θύτη» και τέλος υπάρχουν και «παρατηρητές» που παραμένουν «απαθείς» και αποστασιοποιούνται από τα περιστατικά βίας (Huitsing et al., 2014: 646· Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2012: 734· Salmivalli et al., 1996: 11-13).

Οι υπερασπιστές είναι άτομα που παρέχουν υποστήριξη (Salmivalli et al., 1996: 11-13· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 20), βοηθούν και ταυτίζονται με τα «θύματα». Είναι δίπλα τους (Huitsing et al., 2014: 646) και μέσα από τη στήριξή τους προσδοκούν να μειωθεί η δυστυχία που νιώθουν τα «θύματα» (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2012: 734-735). Λειτουργούν με ενσυναίσθηση για τα «θύματα» και

αντιλαμβάνονται το άγχος και τη ντροπή που αισθάνονται για τη βία που τους ασκείται (Twemlow & Sacco, 2013: 292). Συνήθως οι μαθητές/τριες που έχουν υποστεί παλαιότερα βία, φαίνεται πιο πιθανό να έχουν τον ρόλο του υπερασπιστή (Waasdorp & Bradshaw, 2018: 28). Η απόρριψη των εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους υπερασπιστές καθώς επίσης και η στήριξη που παρέχουν στα «θύματα», συμβάλλουν καθοριστικά στον τερματισμό ή στην αποδυνάμωση συμβάντων σχολικής βίας (Hawkins, Pepler & Craig, 2001: 522· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 20).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν οι βοηθοί και οι ενισχυτές των «εκφοβιστών» οι οποίοι υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν τα περιστατικά βίας (Huitsing et al., 2014: 646· Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2012: 734· Salmivalli et al., 1996: 11-13· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 19). Οι βοηθοί είναι στενοί φίλοι των «δραστών» (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 19) χωρίς ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες (Twemlow & Sacco, 2013: 292) που συμμετέχουν ενεργά στον εκφοβισμό (Huitsing et al., 2014: 646· Salmivalli et al., 1996: 11). Ταυτίζονται με τους «θύτες» και δεν έχουν ενσυναίσθηση για το πώς νιώθουν τα «θύματα» (Twemlow & Sacco, 2013: 291). Οι ενισχυτές είναι άτομα που επικροτούν τις βίαιες συμπεριφορές των «εκφοβιστών» (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 19) με θετικά σχόλια, επευφημίες και γέλια (Huitsing et al., 2014: 646· Salmivalli et al., 1996: 11-13). Η λεκτική και μη λεκτική επιβράβευση που λαμβάνουν οι «θύτες», έχει ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνσή τους, ώστε να συνεχίσουν να ασκούν βία (Salmivalli, 2010: 114).

Τέλος, υπάρχουν και αρκετοί «παρατηρητές» που δεν ταυτίζονται έντονα ούτε με τον «θύτη» ούτε με το «θύμα» (Twemlow & Sacco, 2013: 293), αλλά παραμένουν «απαθείς» και αποσύρονται από περιστατικά σχολικής βίας (Huitsing et al., 2014: 646· Salmivalli et al., 1996: 11-13). Συνήθως αποστασιοποιούνται, διότι ενώ μπορεί να έχουν τη διάθεση να παρέμβουν για να υπερασπιστούν το «θύμα», ωστόσο δε διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές για να το καταφέρουν (Huitsing et al., 2012: 384· Twemlow & Sacco, 2013: 293). Επίσης, ανησυχούν μήπως η παρέμβασή τους προκαλέσει και τη θυματοποίηση των ίδιων (Huitsing et al., 2012: 384· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 20). Τα άτομα που παραμένουν παθητικά, έχουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής ευθύνης για παρέμβαση (Pozzoli & Gini, 2010: 825) και ενώ θεωρούν σημαντικό τον τερματισμό ενός βίαιου περιστατικού, πιστεύουν πως με τις ενέργειές τους, δεν μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην αντιμετώπισή του (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2012: 735-736).

Κεφάλαιο 3^ο Παράγοντες κι επιπτώσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

3.1. Παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, διερευνώνται στο πλαίσιο των αιτιοκρατικών προσεγγίσεων (Θάνος, 2017α: 577). Οι αρχικές μελέτες επικεντρώνονταν στη διερεύνηση του παράγοντα που συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, ενώ αργότερα, που διαπιστώθηκε πως οι παραβατικές συμπεριφορές οφείλονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ διάφορων παραγόντων, οι έρευνες ακολούθησαν μία πιο συστηματική προσέγγιση του φαινομένου (Θάνος, 2017β: 44).

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός, αποτελούν ένα σύνθετο (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Anderson et al., 2003: 105· Barboza et al., 2009: 119· Παναγιωτόπουλος, 2013: 173) και πολυδιάστατο φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013: 138) που οφείλεται, σύμφωνα με τις αιτιοκρατικές προσεγγίσεις (Θάνος, 2017α: 578, 2017β: 45), στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Barboza et al., 2009: 119· Γεωργούλας, 2009: 23· Cook et al., 2010: 75· Κουράκης, 2004: 54-55).

3.1.1. Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή ενός ατόμου σε βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές, είναι το φύλο, βιολογικά και κληρονομικά χαρακτηριστικά καθώς επίσης και ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες (Θάνος, 2017α: 578, 2017β: 45). Οι ατομικοί παράγοντες αποτελούν δυνάμεις που βρίσκονται στο εσωτερικό του ατόμου, οι οποίες αλληλεπιδρούν με άλλους κοινωνικούς παράγοντες, διαμορφώνοντας την εγκληματική προδιάθεση του ατόμου (Γεωργούλας, 2009: 23).

Το φύλο, παρόλο που διερευνάται ως βιολογικό χαρακτηριστικό, καθώς στις μελέτες εξετάζεται το βιολογικό φύλο των ατόμων που εμπλέκονται σε παραβατικές συμπεριφορές (Θάνος, 2017β: 45), ενέχει αρκετά κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία

εκλαμβάνονται ως βιολογικά (Bourdieu, 1996). Τα αγόρια, σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών, φαίνεται πως είναι πιο επιθετικά συγκριτικά με τα κορίτσια (Olweus, 2010: 31· Salmivalli & Kaukiainen, 2005: 161) και η εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι συχνότερη (Αρτινοπούλου, 2001: 147· Barboza et al., 2009: 116· Cook et al., 2010: 76-77· Θάνος, 2017α: 579, 2017β: 46· Olweus, 1994: 1.175· Seals & Young, 2003: 735). Επίσης, τα δύο φύλα διαφοροποιούνται ως προς τις μορφές βίας που εκδηλώνουν. Τα αγόρια, ως επί το πλείστον, προβαίνουν σε άμεσες επιθέσεις, όπως είναι η σωματική και η λεκτική βία, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο έμμεσες πρακτικές όπως τη διάδοση κακόβουλων φημών και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «θυμάτων» (Baldry, 2003: 727· Giavrimis, 2017: 39· Θάνος, 2017α: 579, 2017β: 46· Olweus, 1994: 1.177· Salmivalli & Kaukiainen, 2005: 161).

Οι έρευνες που διεξάγονται σχετικά με τους βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες εστιάζουν, μεταξύ άλλων, στην επιρροή που ασκεί η κληρονομικότητα, η σωματική διάπλαση του ατόμου, οι δυσλειτουργίες του αυτόνομου νευρικού συστήματος, οι ασθένειες και οι οργανικές δυσλειτουργίες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Θάνος, 2017α: 579-580, 2017β: 47).

Ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες υποστηρίζουν πως πολλά από τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου, οφείλονται στην κληρονομικότητα (Rigby, 2008: 193). Θεωρούν ότι η κληρονομικότητα, αποτελεί έναν από τους παράγοντες που αυξάνει τις πιθανότητες εμπλοκής των παιδιών σε παραβατικές πράξεις (Γεωργούλας, 2009: 31· Rigby, 2008: 193). Για την επίδραση της κληρονομικότητας αρκετές έρευνες εστίασαν στη μελέτη μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων που έχουν υιοθετηθεί (Γεωργούλας, 2009: 31). Στις έρευνες αυτές παρατηρήθηκε ότι όταν ο ένας εκ των δύο μονοζυγωτικών διδύμων παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά, τότε οι πιθανότητες να εμφανίσει και ο άλλος την ίδια συμπεριφορά αυξάνονται, ενώ στους διζυγωτικούς διδύμους δε διαπιστώθηκε κάτι αντίστοιχο (Γεωργούλας, 2009: 32· Rigby, 2008: 193· Tehrani & Mednick, 2000: 25).

Οι σύγχρονες εγκληματολογικές έρευνες διερευνούν την επίδραση που ασκούν οι γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου στην ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών (Αλεξιάδης, 1996: 61-62). Συγκεκριμένα, εξετάζουν την επίδραση που ασκεί η ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Γεωργούλας, 2009: 32). Από έρευνα που διεξήχθη σε ανηλίκους με παραβατική συμπεριφορά στο νοσοκομείο Αγίας Σοφίας από τους Jacobs, Moor και Ματσανιώτη, προέκυψε πως τα

παιδιά που έχουν ένα επιπλέον ανδρικό χρωμόσωμα «υπεράρρενες», σύνδρομο XYY, έχουν περισσότερες πιθανότητες να προβούν σε παραβατικές πράξεις (Φαρσεδάκης, 1986: 38). Περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν βίαιες συμπεριφορές έχουν, ακόμη, τα άτομα με ενδοκρινικές διαταραχές καθώς επίσης και τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα δερμικής αγωγιμότητας (Γεωργούλας, 2009: 33).

Η βία ως ένα ενδογενές χαρακτηριστικό των ανθρώπων, είναι δύσκολο να διερευνηθεί αποκλειστικά στον πλαίσιο των βιολογικών και κληρονομικών παραγόντων, καθώς ο άνθρωπος δέχεται επιρροές κι από περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι αδύνατο να απομονωθούν (Κουράκης, 2013: 116).

Πηγή επιρροής στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς αποτελούν, επίσης, οι ψυχικές και ψυχολογικές διαταραχές του ατόμου (Kumpulainen et al., 1998: 712· Σπινέλλη, 2005: 205· Tehrani & Mednick, 2000: 24), όπως οι διαταραχές άγχους, η σχιζοφρένεια, η κατάθλιψη (Tehrani & Mednick, 2000: 24), η διπολική διαταραχή, οι δυσλειτουργίες του «εγώ» και του «υπερ-εγώ», οι μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική υστέρηση, καθώς επίσης και διάφορες νευρώσεις και οργανικά ψυχοσύνδρομα, όπως η επιληψία (Σπινέλλη, 2005: 205).

Αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, αν και σε αρκετές ερευνητικές υποθέσεις αποτελούν παράγοντα υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς, από τα ερευνητικά δεδομένα δεν προκύπτει ξεκάθαρη συσχέτιση μεταξύ παραβατικότητας και μαθησιακών δυσκολιών (Θεμελή, 2013: 86-87).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ακόμη πως τα παιδιά που είναι υπερκινητικά ή παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς, Πλεξουσάκης & Stavrou, 2013: 340· Kumpulainen et al., 1998: 714) και δε διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες στη διαχείριση συγκρούσεων, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού (Cook et al., 2010: 77).

Η παραβατικότητα, στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, θεωρείται ως μία πράξη που δεν αποτελεί προϊόν ελεύθερης βούλησης, αλλά αποτέλεσμα των ψυχικών και ψυχολογικών δυσλειτουργιών (Γεωργούλας, 2009: 42· Σπινέλλη, 2005: 204), οι οποίες εκδηλώνονται με διαφορετική ένταση στον κάθε άνθρωπο (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013: 137).

3.1.2. Κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες που επιδρούν στα παιδιά επηρεάζοντας τη συμμετοχή τους σε παραβατικές πράξεις, είναι η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα συνομηλίκων και οι φίλοι, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, η περιοχή στην οποία διαμένουν και η μετανάστευση (Θάνος, 2017α: 583-594, 2017β: 49-56· Φαρσεδάκης, 1986: 50-99).

Η οικογένεια θεωρείται πως επηρεάζει σημαντικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των παιδιών (Rigby, 2007: 74, 2008: 194). Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητάς τους και στην κοινωνικοποίησή τους. Προκειμένου να αποβεί ομαλή η κοινωνικοποίηση των παιδιών, χρειάζεται η σχέση μεταξύ των μελών της οικογένειας να διαπνέεται από αγάπη. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια θετικού αυτοσυναισθήματος στο παιδί, η συνέπεια μεταξύ λόγων και έργων από τους γονείς, η αποφυγή υπερβολικής αυστηρότητας και η σταθερότητα στη συμπεριφορά τους (Πυργιωτάκης, 2003: 59-65). Η οικογένεια αποτελεί έναν απ' τους πιο συχνά αναφερόμενους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών (Γεωργούλας, 2009: 59), καθώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ του τρόπου διαπαιδαγώγησης ενός παιδιού από τους γονείς του και της συμμετοχής του σε παραβατικές πράξεις (Θάνος, 2016: 74· Χρηστάκης, 2001: 87). Οι ασθενείς (Αρτινοπούλου, 2001: 147) και διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, η παραμέληση και η συναισθηματική ανεπάρκεια των παιδιών (Γεωργούλας, 2009: 59), η ενδοοικογενειακή βία (Αρτινοπούλου, 2001: 147· Baldry, 2003: 713· Bowes et al., 2009: 551· Espelage, Bosworth & Simon, 2000: 331), τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι αντίξοες συνθήκες διαβίωσης (Αρτινοπούλου, 2001: 147), αποτελούν ορισμένους από τους οικογενειακούς παράγοντες που συσχετίζονται με την εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού (Bowes et al., 2009: 551).

Το σχολείο αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού και θεωρείται ότι μεταξύ άλλων συμβάλλει στη μείωση της βίας και της παραβατικότητας. Πράγματι, το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ο οποίος δε «μεταλαμπαδεύει» μόνο γνώσεις (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3· Γεωργούλας, 2009: 66), αλλά παρέχει ήθος και διαμορφώνει τον χαρακτήρα των ανθρώπων, διδάσκοντας

κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, μεταδίδοντας αρχές και αξίες (Γεωργούλας, 2009: 66).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες. Η υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών. Η συχνότητα εκφοβισμού εξαρτάται από τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ευημερία των μαθητών/τριών, βοηθούν όσους/ες έχουν ανάγκη, προωθούν τη συνεργατικότητα και δημιουργούν ένα δίκαιο σχολικό περιβάλλον (Barboza et al., 2009: 117).

Υπάρχουν όμως και ορισμένοι σχολικοί παράγοντες που επιδρούν ενισχύοντας την παραβατικότητα των μαθητών/τριών, όπως: η μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, η αδιαφορία των μαθητών/τριών για τους κανόνες της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Αρτινοπούλου, 2001: 147-148), η απουσία των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων (Φαρσεδάκης, 1986: 73-74), η ανία που νιώθουν οι μαθητές/τριες για την εκπαιδευτική διαδικασία και η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργούν και ως πρότυπα για τους «εκφοβιστές». Ένας άλλος παράγοντας είναι η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών. Ο ανταγωνισμός μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες, ενώ σε άλλους/ες μπορεί να έχει επιβλαβείς επιπτώσεις, συμβάλλοντας, έτσι, στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η επίδραση του ανταγωνισμού είναι δύσκολο να προβλεφθεί, καθώς αλληλεπιδρά και με άλλους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα του παιδιού και το γενικό ήθος του σχολείου (Rigby, 2007: 82-85). Ακόμη, η παραβατικότητα των μαθητών/τριών συνδέεται με τη σχολική αποτυχία, η οποία συσχετίζεται με τη δυσκολία προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον. Στην πλειονότητα των ερευνών διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Θάνος, 2017α: 587, 2017β: 51).

Σύμφωνα με τον Θάνο (2017α: 588), ενώ οι σχολικοί παράγοντες επιδρούν σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, μόνο ορισμένοι/ες από αυτούς/ές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά. Προκειμένου να διερευνηθεί αυτή η παράμετρος, η επιστημονική κοινότητα μελετά την επίδραση των σχολικών παραγόντων σε συνάρτηση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και το κοινωνικό τους περιβάλλον, όπως είναι η οικογένεια και η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

Σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά των παιδιών ασκούν επίσης, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους, οι φίλοι και η παρέα με την οποία συναναστρέφονται

(Rigby, 2008: 207). Η επίδραση των φίλων γίνεται εντονότερη κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Τάτσης, 1999: 356-359), που αποτελεί μία περίοδο κατά την οποία μειώνεται η επίδραση της οικογένειας (Θάνος, 2017β: 52· Rigby, 2008: 216). Οι θεωρίες της «διαφοροποιούσας συναναστροφής» του Sutherland, του «παραβατικού υποπολιτισμού» του Cohen και της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» των Cloward και Ohlin ανέδειξαν την επίδραση των συνομηλίκων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και βίας από τους/τις ανηλίκους/ες (Κουράκης, 2004: 97, 100-104). Στη θεωρία της «διαφοροποιούσας συναναστροφής» επισημαίνεται πως η παραβατική συμπεριφορά των παιδιών μαθαίνεται από τη συναναστροφή τους με άτομα τα οποία έχουν θετική στάση απέναντι στη βία. Η θεωρία του Sutherland κι άλλες μεταγενέστερες μελέτες σηματοδοτούν πως η παρέα των συνομηλίκων και οι συμμορίες, ως υποπολιτισμικές ομάδες, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την παραβατικότητα των ανηλίκων (Γεωργούλας, 2009: 91). Η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» του Cohen και η θεωρία της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» των Cloward και Ohlin ερμηνεύουν τη συμμετοχή των ανηλίκων σε υποπολιτισμικές ομάδες με παραβατική συμπεριφορά ως αντίδραση στο κυρίαρχο σύστημα αξιών, που εξυπηρετεί, κυρίως, τα συμφέροντα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Κουράκης, 2004: 100-104).

Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ), αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα μείζονος σημασίας στη ζωή των παιδιών (Rigby, 2007: 78), τα οποία φαίνεται πως επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Anderson et al., 2003: 105). Η βία που προβάλλεται από τα ΜΜΕ θεωρείται πως αυξάνει τα συναισθήματα επιθετικότητας των ανηλίκων. Τα συναισθήματα αυτά δημιουργούνται κατά την περίοδο της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης (Barboza et al., 2009: 118), επηρεάζοντας τη συμμετοχή τους σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Anderson et al., 2003: 105· Barboza et al., 2009: 118). Ωστόσο, για να προβούν οι μαθητές/τριες σε αυτές τις ενέργειες, χρειάζεται να συνυπάρξουν κι άλλοι παράγοντες, όπως οι προβληματικές σχέσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και ο ευάλωτος χαρακτήρας τους (Κουράκης, 2004: 110). Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες με χαμηλή αυτοπεποίθηση (Barboza et al., 2009: 118), οι οποίοι/ες παρακολουθούν συχνά τηλεοπτικά προγράμματα με σκηνές βίας και παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσουν παραβατικές συμπεριφορές και να αποτελέσουν μελλοντικούς «θύτες» σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Barboza et al., 2009: 118· Rigby, 2007: 79).

Οι βίαιες εικόνες που προβάλλονται από τα ΜΜΕ αποτελούν έναν αιτιώδη παράγοντα κινδύνου, ο οποίος πρέπει να αντιμετωπιστεί προσεκτικά (Anderson et al., 2003: 105). Για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου έχουν ληφθεί διάφορα μέτρα, όπως είναι η τοποθέτηση συμβόλων στα τηλεοπτικά προγράμματα, προκειμένου να είναι ενήμεροι οι τηλεθεατές για την καταλληλότητά τους (Θάνος, 2017α: 591-592).

Η εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, επηρεάζεται επίσης κι από άλλους κοινωνικούς παράγοντες όπως τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, την περιοχή στην οποία διαμένουν και τη μετανάστευση (Θάνος, 2017β: 54· Φαρσεδάκης, 1986: 50-99). Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη της παραβατικότητας των ανηλίκων, διότι εμπλέκονται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και επιδρούν περισσότερο σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα σε αντίθεση με τις υπόλοιπες. Οι σχετικές έρευνες, όμως, βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, καθώς γίνονται προσπάθειες σύνθεσης του θεωρητικού πλαισίου (Φαρσεδάκης, 1986: 91-93). Στην Ελλάδα, η επιρροή της κοινωνικοοικονομικής κρίσης στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας αποτελεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος, πρωτίστως, των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Θάνος, 2017β: 54).

Η ασφάλεια που επικρατεί στις γειτονιές και στην ευρύτερη περιοχή διαμονής των μαθητών/τριών φαίνεται πως επιδρά (Espelage, Bosworth & Simon, 2000: 331), όχι άμεσα αλλά έμμεσα, μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος (Φαρσεδάκης, 1986: 81-85), στην εκδήλωση περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Στις περιοχές που θεωρούνται μη ασφαλείς, ενδέχεται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού να είναι συχνότερα (Espelage, Bosworth & Simon, 2000: 331-332).

Η περιοχή που βρίσκεται μία σχολική μονάδα φαίνεται πως συντελεί στην παραβατικότητα των μαθητών/τριών (Θάνος, 2017α: 592), καθώς, όπως προκύπτει κι από τα ερευνητικά δεδομένα, η βία που εκδηλώνεται στα σχολεία, συσχετίζεται με το χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της συγκεκριμένης περιοχής (Αρτινοπούλου, 2001: 148). Τα ποσοστά παραβατικών συμπεριφορών, φαίνεται πως είναι υψηλότερα στις πόλεις σε αντίθεση με την ύπαιθρο, ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση αυτής της διαφοράς (Θάνος, 2017β: 54· Φαρσεδάκης, 1986: 81-85).

Η μετανάστευση, τέλος, αποτελεί ακόμη έναν κοινωνικό παράγοντα που διερευνάται σε σχέση με την επίδραση που ασκεί στην παραβατική συμπεριφορά των

παιδιών (Θάνος, 2017α: 594). Τις τελευταίες δεκαετίες, το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την εθνικότητα των παιδιών και τον εκφοβισμό έχει αυξηθεί, καθώς ζητήματα που αφορούν τον στιγματισμό των ανθρώπων, τις ανισότητες και την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν θέματα πρώτης γραμμής του δημόσιου λόγου (Xu, Macrynikola, Waseem & Miranda, 2020: 17). Τα ευρήματα των ερευνών αναφορικά με την επίδραση που ασκεί η μετανάστευση στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες δε συμφωνούν μεταξύ τους. Υπάρχουν μελέτες σύμφωνα με τις οποίες τα ποσοστά συμμετοχής των μεταναστών/τριών (Fandrem et al., 2010: 413· Xu et al., 2020: 3), και ιδιαίτερος των αγοριών (Fandrem et al., 2010: 413· Larochette, Murphy & Craig, 2010: 401), σε περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού, είναι υψηλότερα συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Fandrem et al., 2010: 413· Xu et al., 2020: 3). Η βίαιη συμπεριφορά των παιδιών, στη συγκεκριμένη περίπτωση, οφείλεται στο ότι οι μετανάστες/τριες ή οι μαθητές/τριες των μειονοτήτων βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με δύο, συχνά, συγκρουόμενους μεταξύ τους πολιτισμούς (Αρτινοπούλου, 2001: 147· Γεωργούλας, 2009: 85) κι αυτό τους/τις οδηγεί στην παραβίαση των κοινωνικών κανόνων (Γεωργούλας, 2009: 85). Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που δε συσχετίζουν την παραβατικότητα των μαθητών/τριών με την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Οι συγκεκριμένες έρευνες βασίζονται στο γεγονός πως η παραβατική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο, δεν είναι απόρροια της διαφορετικότητάς τους, αλλά μπορεί να οφείλεται στις ιδιαίτερες κοινωνικές καταστάσεις που βιώνουν οι οικογένειές τους (Νικολάου, 2013: 51).

Οι μετανάστες/τριες και οι μαθητές/τριες των μειονοτήτων έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχθούν βίαιες και εκφοβιστικές συμπεριφορές σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Strohmeier, Karna & Salmivalli, 2011: 252· Xu et al., 2020: 3). Τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων γίνονται, συχνά, αποδέκτες σωματικών και ρατσιστικών επιθέσεων (Strohmeier, Karna & Salmivalli, 2011: 252), οι οποίες οφείλονται κυρίως στις αρνητικές αντιλήψεις που έχουν τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και τις προκαταλήψεις σχετικά με τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες (Xu et al., 2020: 3-11).

3.2. Επιπτώσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή

Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού προκαλούν ανησυχία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Karikari, Brown, Ashirifi & Storms, 2020: 73), καθώς έχουν επιπτώσεις τόσο στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες όσο και σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Αρτινοπούλου, 2010: 31).

Τα φαινόμενα αυτά διαταράσσουν τη ζωή και την ψυχοσύνθεση των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 33) και προκαλούν σοβαρές επιπτώσεις (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010: 38· Ttofi & Farrington, 2011: 28), δημιουργώντας προβλήματα στη σωματική (Ttofi & Farrington, 2011: 28), ψυχολογική (Cantone et al., 2015: 73· Wolke & Lereya, 2015: 881-882) και ψυχική τους υγεία (Ttofi & Farrington, 2011: 28· Wolke & Lereya, 2015: 881-882). Ειδικότερα οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, όπως έχει τεκμηριωθεί, παρουσιάζουν βαθμιαία τάσεις κατάθλιψης (Αρτινοπούλου, 2010: 31· Crews, Crews & Turner, 2008: 25· Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg & Thompson, 2010: 1· Κουράκης, 2018: 66), μετατραυματικής διαταραχής άγχους (Ασημόπουλος, 2014: 40· Κουράκης, 2018: 66), απομόνωσης (Αρτινοπούλου, 2010: 31· Iyer et al., 2010: 1· Κουράκης, 2018: 66), αρνητικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Bauman & Yoon, 2014: 253) και αντικοινωνικής ή βίαιης συμπεριφοράς απέναντι σε άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 33). Επιπλέον, μπορεί να αναπτύξουν συναισθήματα φόβου (Crews, Crews & Turner, 2008: 25), ντροπής (Κουράκης, 2018: 66) και θυμού, να νιώθουν σωματική και ψυχολογική εξάντληση, να έχουν διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως είναι ο πονοκέφαλος και η διαταραχή ύπνου (Αρτινοπούλου, 2010: 32) και σε σπανιότερες περιπτώσεις μπορεί να αναπτύξουν αυτοκτονικό ιδεασμό (Κουράκης, 2018: 66).

Παράλληλα, η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους πορεία (Wolke & Lereya, 2015: 881-882). Όταν εκδηλώνονται τέτοιου είδους περιστατικά, οι μαθητές/τριες νιώθουν ανασφαλείς και ανικανοποίητοι/ες με τη σχολική ζωή (Αρτινοπούλου, 2010: 31· Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 15). Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα, την άρνησή τους να πάνε στο σχολείο και να απουσιάζουν συχνά (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 33· Bauman & Yoon, 2014: 253· Berger, 2007: 106· Rigby,

2007: 52), την επιθυμία τους για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή την εγκατάλειψη του σχολείου (Crews, Crews & Turner, 2008: 25). Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013: 50), την αδυναμία να συγκεντρωθούν στα σχολικά τους καθήκοντα (Rigby, 2007: 54) και την έλλειψη κινήτρων για να πετύχουν όσο το δυνατόν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Iyer et al., 2010: 381). Οι επιπτώσεις αυτές εμποδίζουν τη σχολική πρόοδο των μαθητών/τριών (Rigby, 2007: 54) και οδηγούν σε χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Ασημόπουλος, 2014: 40· Bauman & Yoon, 2014: 253· Berger, 2007: 106· Iyer et al., 2010: 380· Κουράκης, 2018: 66· Karikari et al., 2020: 61). Σύμφωνα με τους Crews, Crews και Turner (2008: 25), όταν οι μαθητές/τριες δε νιώθουν άνετα σε έναν σχολικό περιβάλλον, τότε η μάθηση είναι ελάχιστη.

Τα περιστατικά σχολικής βίας, εκτός από τις σοβαρές επιπτώσεις που έχουν για τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες, δημιουργούν επίσης προβλήματα στη σχολική ζωή και στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Τα συγκεκριμένα περιστατικά επιδρούν αρνητικά στο σχολικό κλίμα και στη διδακτική διαδικασία (Θάνος, 2017β: 59· Mehta et al., 2013: 50· Σαϊτή, 2019: 321· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 131). Ακόμη και ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών να υπάρχει με παραβατική συμπεριφορά, είναι αρκετός ώστε να διαταραχτεί η συνοχή ολόκληρης της τάξης ή ακόμη και ολόκληρου του σχολείου (Θάνος, 2017β: 59· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 131).

Η ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών σε μία σχολική μονάδα, δημιουργεί στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας μία αίσθηση ανασφάλειας (Mehta et al., 2013: 50) και διαταράσσει τη μάθηση (Iyer et al., 2010: 380), καθώς οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος κι έτσι επηρεάζεται η παρεχόμενη εκπαίδευση όλων (Berger, 2007: 107· Crews, Crews & Turner, 2008: 25). Επιπρόσθετα, μειώνεται ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν, επειδή προσπαθούν να ηρεμήσουν και να ελέγξουν τα παιδιά που εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές, μέσα κι έξω από την τάξη (Crews, Crews & Turner, 2008: 25· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 131).

Η εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/τριες της σχολικής μονάδας, οι οποίοι/ες προκειμένου να αποφύγουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις, αναγκάζονται, σε ορισμένες περιπτώσεις, μέχρι και να συνταξιοδοτηθούν πρόωρα. Επιπλέον,

διαπιστώνεται πως καταναλώνουν αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο τους για την πρόληψη και τη μείωση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού κι αυτό λειτουργεί εις βάρος των υπόλοιπων καθηκόντων που έχουν (Crews, Crews & Turner, 2008: 25).

Πράγματι, το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στους/στις μαθητές/τριες και στην εξέλιξη της μετέπειτα πορείας τους όσο και σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Αρτινοπούλου, 2010: 31, 36).

Κεφάλαιο 4^ο Πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο που εμφανίστηκε με τη δημιουργία των σχολείων (Smith, 2016: 142) και παραμένει έως και σήμερα ένα πρόβλημα με παγκόσμιες διαστάσεις (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019: 111). Τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως (Αρτινοπούλου, 2010: 40), αποτελεί αντικείμενο έντονου επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (Θάνος & Τσατσάκης, 2018: 11) που απασχολεί ιδιαίτερα όσους εμπλέκονται με τον χώρο της εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, 2010: 40), καθώς θεωρείται ως ένα μείζον πρόβλημα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Cantone et al., 2015: 73· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 225). Αυτός είναι και ο λόγος που σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες όπως και στην Αμερική και στην Αυστραλία, παρατηρείται, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η μεθόδευση συστηματικών δράσεων πρόληψης κι αντιμετώπισης της βίας και του εκφοβισμού (Ανδρέου, 2007: 260).

Η αύξηση των περιστατικών βίας κι εκφοβισμού στα σχολεία (Smith, 2013: 92· Xu et al., 2020: 16) και οι αρνητικές συνέπειες που προκαλούν στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες (Olweus, Solberg & Breivik, 2020: 108· Smith, 2013: 92), ώθησαν την επιστημονική κοινότητα, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες (Xu et al., 2020: 16), στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισής τους (Olweus, Solberg & Breivik, 2020: 108· Xu et al., 2020: 16), καθότι κρίνεται επιτακτική ανάγκη η καταπολέμησή τους (Smith, 2013: 92).

Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 224· Kennedy, 2020: 8) στη μείωση των περιστατικών (Kennedy, 2020: 8), προστατεύοντας τη δημόσια υγεία (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019: 112). Τα προγράμματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά γιατί συμβάλλουν στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών, καθώς επίσης και στην προσαρμογή των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176).

Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα δύσκολο εγχείρημα (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 210-212), καθώς αποτελεί ένα σύνθετο (Cantone et al., 2015: 73· Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou &

Georgiadi, 2010: 2213· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 210-212) και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο (Cantone et al., 2015: 73). Οι παρεμβάσεις, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, χρειάζεται να είναι ολιστικές (Giovazolias et al., 2010: 2213) και προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας, της οικογένειάς του/της, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία εκδηλώνεται η βίας και ο εκφοβισμός (Barboza et al., 2009: 119· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 210-212· Swearer et al., 2010: 43).

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι ένα ζήτημα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν μεθόδους αποτελεσματικής παρέμβασης (Θάνος, 2017β: 59), ώστε να δημιουργηθούν περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές/τριες θα μπορούν να ζήσουν, να μάθουν και να παίξουν με ασφάλεια (Smith, 2013: 92). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών, η επιμόρφωσή τους σε ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα και η προσωπικότητά τους, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιστούν οι προβληματικές αυτές καταστάσεις τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 214).

Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αποφεύγουν να επιλέγουν τμήματα στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά (Θάνος, 2017β: 59· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 132), διότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν την κατάσταση, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς εκπαίδευσής τους σε θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών βίας (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 412· Κουράκης, 2009α: 101· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219· Olweus & Limber, 2010: 132) και της έλλειψης χρόνου, καθώς δε θέλουν να διακόψουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Θάνος & Κατσικάς, 2021: 81· Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 412).

Οι προσπάθειες παρέμβασης κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις, φαίνεται πως είναι αποτελεσματικές (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019: 112), κυρίως για τους/τις μικρότερους/ες μαθητές/τριες. Στους/στις μεγαλύτερους/ες μαθητές/τριες (Smith, 2016: 158) τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά (Ttofi & Farrington, 2011: 48), αλλά σε μικρότερο βαθμό (Smith, 2016: 158).

Ενώ υπάρχει έντονη ευαισθητοποίηση κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Θάνος, 2017α: 596), παρατηρείται πως οι σχετικές έρευνες εστιάζουν περισσότερο

στη συχνότητα, τις μορφές και τους παράγοντες εμφάνισής του και λιγότερο στις μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισής του (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 412). Οι συγκεκριμένες μελέτες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πανούσης (2016: 115), παρόλο που συνεχίζονται και εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο, φαίνεται πως είναι ελλιπείς. Πολλές μελέτες και έρευνες επισημαίνουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι σημαντική στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Θάνος, 2017α: 597). Πράγματι, όπως τονίζεται από την πλειονότητα των μελετών, η ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, στην οποία υπάρχει αλληλοκατανόηση και αμοιβαία εμπιστοσύνη έχει ιδιαίτερη σημασία (Κουράκης, 2018: 71-72· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 218-219· Πανούσης, 2013: 26-28, 2016: 117).

Οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών βίας και γενικότερα της παραβατικότητας είναι εστιασμένες στους ατομικούς και περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν ένα παιδί στην εκδήλωση βίας και εκφοβισμού (Θάνος, 2017β: 61). Οι πρακτικές που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται σε πολλά κράτη της Ευρώπης για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων παραγόντων εφαρμόζονται, κυρίως, σε τρία επίπεδα. Σε εθνικό, περιφερειακό-τοπικό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Αρτινοπούλου, 2001: 153). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συνδυάζονται αντικειμενικές πρακτικές, οι οποίες εστιάζουν στο κοινωνικό περιβάλλον, με υποκειμενικές, οι οποίες εστιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Θάνος, 2017α: 597).

4.1. Εθνικό επίπεδο

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας συσχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική (Πανούσης, 2016: 13). Η πολιτεία μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη μείωση της παραβατικότητας στο σχολείο (Κουράκης, 2018: 74), με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών οι οποίες βασίζονται σε προγράμματα υψηλής ποιότητας, τα οποία έχει τεκμηριωθεί πως είναι αποτελεσματικά (Ttofi & Farrington, 2011: 44).

Η πολιτική που ακολουθεί μία χώρα στον τομέα της παιδείας, περιλαμβάνει στρατηγικές που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό, οι χώρες,

διεθνώς, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία ενός νομοθετικού πλαισίου που προάγει την ασφάλεια των παιδιών ως βασικό δικαίωμα και στην οργάνωση κεντρικών υπηρεσιών που εξειδικεύονται στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ακόμη, εστιάζουν στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της ξενοφοβίας, στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2001: 153-154).

Οι πολιτικές σε εθνικό επίπεδο χρειάζεται να περιλαμβάνουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από αρμόδιους φορείς, προκειμένου να μπορούν να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τους ένα ασφαλές περιβάλλον κατάλληλο για μάθηση. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Ανδρέου, 2007: 258). Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτεία θα πρέπει να στελεχώσει τα σχολεία με ειδικούς επιστήμονες, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι θα συνεργάζονται και θα υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Οι επιστήμονες αυτοί θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη κουλτούρας πρόληψης των περιστατικών βίας, στην ένταξη των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 225) καθώς και στην υποστήριξη των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συμβουλευτικές συνεδρίες (Giovazolias et al., 2010: 2213). Πράγματι, η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικούς επιστήμονες κρίνεται αναγκαία (Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 143).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών/τριών είναι ανεπαρκής (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 412· Κουράκης, 2009α: 101· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219· Olweus & Limber, 2010: 132) κι αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην αντιμετώπισή τους (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219). Για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία (Rigby, 2008: 300, 2017: 37) και ιδιαίτερα σημαντική (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3) η θέσπιση επίσημης πολιτικής (Rigby, 2008: 300) και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό (Αρτινοπούλου, 2001: 95· Giannimis, 2017: 39· Rigby, 2008: 300), προκειμένου να έχουν τα κατάλληλα εφόδια για την πρόληψη και αντιμετώπιση τους (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3· Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 174· Rigby, 2017: 37). Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται χρήσιμη, πρωτίστως, η εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Κουράκης, 2018: 76· Olweus & Limber, 2010: 132),

ώστε τα άτομα που πρόκειται να ασχοληθούν επαγγελματικά, κυρίως, με την εκπαίδευση, την υγεία, την ψυχική υγεία και την επιβολή των νόμων (Oliveus & Limber, 2010: 132) να έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο (Κουράκης, 2018: 76· Oliveus & Limber, 2010: 132). Επιπρόσθετα, χρειάζεται να υλοποιούνται συνεχείς επιμορφώσεις τις οποίες θα πρέπει να μπορούν να παρακολουθούν όλοι. Η συμμετοχή όλων μπορεί να διασφαλιστεί εάν οι επιμορφώσεις πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας ή εφόσον υλοποιούνται συνδυαστικά διαδικτυακά και δια ζώσης, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής και για τα άτομα που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές (Hawley & Williford, 2015: 11-12).

Σε εθνικό επίπεδο, επίσης, θα μπορούσαν να αναληφθούν πρωτοβουλίες διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Κουράκης, 2018: 74), το οποίο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, θεωρείται γνωσιοκεντρικό και άκαμπτο (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 215). Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, προκειμένου η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι ουσιαστικότερη και η σχολική ζωή να γίνει λιγότερο βαρετή (Κουράκης, 2018: 74).

Αναφορικά με τη μείωση της σχολικής αποτυχίας, που αποτελεί έναν από τους παράγοντες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, το Υπουργείο Παιδείας χρειάζεται να επεκτείνει τον θεσμό των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) για την ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ώστε να μειωθεί η μαθητική διαρροή (Κουράκης, 2018: 75) και να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Αρτινοπούλου, 2001: 94). Στο πλαίσιο παροχής ίσων ευκαιριών, η πολιτεία οφείλει ακόμη να δημιουργήσει νομοθετικό πλαίσιο και να υλοποιήσει δράσεις που στοχεύουν στην ένταξη των ατόμων που προέρχονται από εθνικές μειονότητες, στη μείωση της ξενοφοβίας και στην αντιμετώπιση του ρατσισμού (Αρτινοπούλου, 2001: 153).

Για την αντιμετώπιση των οικογενειακών προβλημάτων που βιώνουν ορισμένοι/ες μαθητές/τριες, θα ήταν ωφέλιμο εάν το Υπουργείο Παιδείας καθιέρωνε μία υπηρεσία η οποία θα διερευνά, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, την καταλληλότητα ή μη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Σε περίπτωση που αξιολογεί πως το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού είναι ακατάλληλο για να ανατραφεί, η συγκεκριμένη υπηρεσία θα έχει τη δυνατότητα να προβεί στις

απαραίτητες ενέργειες απομάκρυνσής του, ώστε να μεγαλώσει σε ένα υγιές περιβάλλον (Κουράκης, 2018: 76).

Σε εθνικό επίπεδο, χρειάζεται επίσης να ασκούνται πιο αυστηροί και εντατικοί έλεγχοι στα προγράμματα των μέσων μαζικής επικοινωνίας, προκειμένου να μην προβάλλονται σκηνές άσκοπης βίας και εγκληματικών πράξεων, καθώς τα συγκεκριμένα προγράμματα, ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη σωματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη των ανηλίκων (Κουράκης, 2018: 76). Ένα θετικό μέτρο που εφάρμοσε η πολιτεία προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η τοποθέτηση συμβόλων στα τηλεοπτικά προγράμματα, ώστε να ενημερώνονται οι τηλεθεατές για την καταλληλότητά τους, ανάλογα με την ηλικία τους (Θάνος, 2017α: 601). Τα συγκεκριμένα σύμβολα αναπροσαρμόστηκαν με την υπ' Αριθμ. 106/2019 Υπουργική Απόφαση, η οποία προέβλεπε ακόμη την τοποθέτηση μιας ειδικής λεκτικής σήμανσης (π.χ. σκηνές βίας, σεξουαλικές σκηνές, χρήσης ουσιών και σκηνές απρεπούς εκφοράς λόγου), ώστε να προσδιορίζεται το περιεχόμενο του τηλεοπτικού προγράμματος που πρόκειται να προβληθεί και να προστατεύονται πληρέστερα οι ανήλικοι τηλεθεατές (ΦΕΚ 2300/Β/12-6-2019).

Στην Ελλάδα, η σχολική βία και ο εκφοβισμός φαίνεται πως δεν αποτελεί κύρια προτεραιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Αρτινοπούλου, 2001: 94· Πανούσης, 2016: 13). Ωστόσο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται πως έχουν υλοποιηθεί ορισμένες δράσεις με σκοπό την πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 4-5). Συγκεκριμένα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι, μεταξύ άλλων, η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας κατά την οποία στηρίζονται μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, η εισαγωγή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης που υλοποιούνται από καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς, η λειτουργία των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η εφαρμογή μέτρων στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η υλοποίηση προγραμμάτων κατά του κοινωνικού αποκλεισμού (Αρτινοπούλου, 2010: 44).

Επίσης, τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ), διαμόρφωσε μία εθνική κεντρική πολιτική για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ορισμένες δράσεις που έχουν υλοποιηθεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων

σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, καθώς επίσης και η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας (ΣΒΕ), στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράψουν τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολείο που υπηρετούν (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 4-5). Ακόμη, το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς σε θέματα σχετικά με τη βία στο σχολείο, καθιέρωσε την 6^η Μαρτίου ως Πανελλήνια ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού, για την υλοποίηση σχετικών δράσεων στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (<https://www.minedu.gov.gr/>). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και σε άλλες χώρες, όπως στη Μεγάλη Βρετανία, που η τελευταία εβδομάδα του Νοεμβρίου καθιερώθηκε ως «εβδομάδα ενάντια στον εκφοβισμό στο σχολείο» και στον Καναδά που έχουν καθιερώσει την τελευταία Τετάρτη του Φεβρουαρίου, ως μέρα κατά την οποία υλοποιούνται δράσεις ενάντια στη σχολική βία (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 226). Μία ακόμη δράση του Υπουργείου Παιδείας ήταν η ίδρυση των Παρατηρητηρίων Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού με την υπ' αρ. πρωτ. 159704/Γ7/17-12-2012 Υπουργική Απόφαση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη Υπουργική Απόφαση, ο/η Περιφερειακός/ή διευθυντής/τρια εκπαίδευσης ορίζει έναν/μία εκπαιδευτικό που υπηρετεί στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως συντονιστή/τρια δράσεων πρόληψης της βίας. Κατόπιν, ο/η συντονιστής/τρια συνεργάζεται με στελέχη της εκπαίδευσης, όπως τον/τη διευθυντή/τρια εκπαίδευσης, τους/τις συντονιστές/τριες εκπαιδευτικού έργου και τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων και αναπτύσσει ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ όλων των φορέων, επιδιώκοντας την εμπλοκή των θεσμικών, κοινοτικών και τοπικών φορέων καθώς επίσης και των υπηρεσιών που ειδικεύονται σε ζητήματα βίας, κοινοτικής διαμεσολάβησης, υποστήριξης των παιδιών και κοινωνικής ένταξης.

4.2. Περιφερειακό-τοπικό επίπεδο

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο με σκοπό την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας, αποτελούν το ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ των εθνικών πολιτικών και των πρακτικών που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Θάνος, 2017α: 601, 2017β: 63).

Βασική επιδίωξη των πολιτικών σε περιφερειακό επίπεδο είναι η ανάπτυξη μίας θετικής σχέσης μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Αφενός, οι κοινωνικοί φορείς και οι ειδικές υπηρεσίες των τοπικών κοινωνιών χρειάζεται να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες της περιοχής και αφετέρου οι σχολικές μονάδες οφείλουν να συνδέονται με αυτούς τους φορείς και τις ειδικές υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα δίκτυο συνεργασίας και επικοινωνίας που θα λειτουργεί αποτελεσματικά (Αρτινοπούλου, 2001: 154).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, θεσμοθετήθηκαν με τον Νόμο 2713/1999 (άρθρο 16) τα Τοπικά Συμβούλια Πρόληψης της Παραβατικότητας (ΤΟ.Σ.Π.ΠΑ.), που λειτουργούν σε δήμους με περισσότερους από 3.000 κατοίκους ή σε περιοχές με ιδιαιτερότητες (Θάνος, 2017α: 601), στοχεύοντας στη μείωση της εγκληματικότητας, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δράσεων, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι κοινοτικοί φορείς (Αρτινοπούλου, 2001: 98). Ορισμένες από τις δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν οι συγκεκριμένες δομές σε συνεργασία με τα σχολεία είναι η διοργάνωση σεμιναρίων και η προώθηση εκδηλώσεων και δράσεων ευαισθητοποίησης των μελών της τοπικής κοινωνίας σχετικά με ζητήματα που αφορούν την ξеноφοβία, τον ρατσισμό και τη σχολική βία. Οι δράσεις αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν τη διανομή φυλλαδίων, τη δημιουργία ειδικής ιστοσελίδας και την προβολή σχετικών θεμάτων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Επίσης, το Τοπικό Συμβούλιο Πρόληψης της Παραβατικότητας σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων, μπορούν να οργανώσουν τα Γραφεία Διαμεσολάβησης, τα οποία θα ασχολούνται με τη διαχείριση των συγκρούσεων που εκδηλώνονται μεταξύ των πολιτών, συμβάλλοντας έτσι και στην επίλυση των ενδοοικογενειακών διενέξεων που εκδηλώνονται μεταξύ των γονέων με τα παιδιά τους (Κουράκης, 2018: 71, 75).

Στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θα συνέβαλε ακόμη η επέκταση των χώρων άθλησης και των κέντρων νεότητας από τις τοπικές αρχές, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, να αξιοποιούν κατάλληλα τον ελεύθερό τους χρόνο (Κουράκης, 2018: 76). Επίσης, οι κοινότητες, στο ίδιο πλαίσιο, θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν διάφορες δραστηριότητες μετά τη λήξη των μαθημάτων ή κατά τη περίοδο των καλοκαιρινών διακοπών, μέσα από τις οποίες οι μαθητές/τριες θα μπορούν να απασχολούνται δημιουργικά (Αρτινοπούλου, 2001: 158).

4.3. Επίπεδο σχολικής μονάδας

4.3.1. Σημασία του σχολείου στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Τα περιστατικά σχολικής βίας επηρεάζουν αρνητικά τόσο τους/τις μαθητές/τριες σε προσωπικό επίπεδο όσο και τη λειτουργία και το κλίμα του σχολείου. Τα συγκεκριμένα περιστατικά, προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, στους γονείς και στους/στις μαθητές/τριες, καθώς επηρεάζουν το κλίμα που επικρατεί σε μία τάξη και υπονομεύουν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Ανδρέου, 2007: 257).

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός (Θάνος, 2017α: 532), διαδραματίζει, διεθνώς, έναν πολυεπίπεδο ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3), έχοντας ως βασικότερο στόχο την κοινωνικοποίησή τους και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (Θάνος, 2017α: 532-533). Το έργο των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις απειλές της σύγχρονης κοινωνίας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3).

Το σχολείο, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Θάνος (2009: 34), είναι ένας οργανισμός που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται μία πολυδιάστατη προσέγγιση, καθώς η σχολική βία, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο (Smith, Cowie & Sharp, 1994: 212).

4.3.2. Προγράμματα παρέμβασης

Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία προγράμματα πρόληψης κι αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Η σχολική κοινότητα δύναται να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον στο οποίο αποθαρρύνεται κάθε είδους παραβατικής συμπεριφοράς και υποστηρίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών (Farrell et al., 2018: 833). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών

(Sharp & Cowie, 1994: 84), η οποία συμβάλλει ιδιαίτερα στην πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 174).

Τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τη μείωση και την εξάλειψη της σχολικής βίας εστιάζουν είτε στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες (Cantone et al., 2015: 73), είτε σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Cantone et al., 2015: 73· Swearer et al., 2010: 41), στοχεύοντας στην αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών (Swearer et al., 2010: 41) και στην αλλαγή του κλίματος που επικρατεί (Cantone et al., 2015:73). Τα προγράμματα παρέμβασης συσχετίζονται με τη μείωση των περιστατικών βίας κι εκφοβισμού (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019: 123· Ttofi & Farrington, 2011: 48). Από τα ευρήματα μελετών προκύπτει πως οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε προγράμματα κατά του εκφοβισμού έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά βίας, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες που δε συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019: 123).

4.3.3. Δράσεις

Στο πλαίσιο του σχολείου, μπορούν να εφαρμοστούν αρκετές δράσεις με σκοπό να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον που αποθαρρύνει τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών (Smith, Cowie & Sharp, 1994: 193). Οι συγκεκριμένες δράσεις προϋποθέτουν συνήθως τη συμμετοχή και την αगाστή συνεργασία όλων όσοι απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή τους (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 230).

Μια σημαντική δράση, στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο, είναι η θέσπιση των κανόνων λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Κουράκης, 2018: 73), οι οποίοι θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να επικεντρώνονται και σε ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως η σχολική βία και ο εκφοβισμός (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 34). Οι κανόνες, χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένοι στις ιδιαίτερες πολιτισμικές αξίες και ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας (Θάνος, 2012α: 33-34), προκειμένου να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του/της (Κουρκούτας, 2007β: 113). Ακόμη, θα πρέπει να αποτελούν προϊόν συμμετοχικής διαδικασίας, στην οποία εκτός από τους/τις εκπαιδευτικούς του

σχολείου θα εμπλέκονται και οι μαθητές/τριες (Κουράκης, 2018: 73), οι οποίοι/ες φαίνεται πως απουσιάζουν από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων γενικότερα (Κάπαρη, 2018: 198). Μέσω της συμμετοχικής αυτής διαδικασίας, διασφαλίζεται η δημοκρατική λειτουργία ενός σχολείου (Πανούσης, 2013: 26) και δημιουργείται σε όλους μία αίσθηση ευθύνης για την τήρηση των συγκεκριμένων κανόνων (Κουράκης, 2018: 73). Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό οι κανόνες του σχολείου να προκύπτουν μέσα από έναν επικοινωνιακό διάλογο, που θα διεξάγεται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν είναι να προτείνει ο/η ίδιος/α τους κανόνες, αλλά να ενθαρρύνει τη συζήτηση, στην τάξη, ώστε να προκύψουν αυθόρμητα, μέσα από έναν υγιή διάλογο (Rigby, 2007: 159).

Οι κανόνες μιας σχολικής μονάδας, συνήθως, προβλέπουν και τις αντίστοιχες κυρώσεις σε όσους τους παραβαίνουν. Οι κυρώσεις αυτές, βέβαια, δεν πρέπει να έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα (Θάνος, 2017α: 605), αλλά περισσότερο προειδοποιητικό και παιδαγωγικό (Κουράκης, 2018: 73), καθώς οι τιμωρητικές πρακτικές είναι συχνά αναποτελεσματικές (Κυρίδης, 2006: 119-120· Rigby, 2017: 36), αφού, αντί να επιλύουν ένα πρόβλημα, το ενισχύουν περισσότερο (Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 133).

Επίσης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να εφαρμοστούν δράσεις οι οποίες αφορούν τους/τις μαθητές/τριες που δεν έχουν αναπτύξει καλή επικοινωνία με τους γονείς τους. Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες χρειάζεται να ενθαρρύνονται, ώστε να συζητούν τα προβλήματά τους με κάποιον/α εκπαιδευτικό του σχολείου ή κάποιον ειδικό, όπως παιδοψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Στο ίδιο πλαίσιο, θα ήταν χρήσιμο, ακόμη, να αναληφθούν πρωτοβουλίες ώστε οι μαθητές/τριες αυτού/ές να έρθουν σε επαφή με έναν παλαιότερο/η μαθητή/τρια που αντιμετώπιζε ανάλογα προβλήματα, ο/η οποίος/α πλέον τα έχει ξεπεράσει, για να ακούσουν τη γνώμη του/της και, πιθανόν, πολύτιμες συμβουλές (Κουράκης, 2018: 72).

Στο πλαίσιο του σχολείου, θα μπορούσαν ακόμη να υλοποιηθούν δράσεις οι οποίες στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Smith, Cowie & Sharp, 1994: 193), στην ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων (Giovazolias et al., 2010: 2213· Rigby, 2008: 312) και στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 34· Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176). Οι συγκεκριμένες πρακτικές φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη μείωση της βίας και του εκφοβισμού (Αρτινοπούλου,

Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 34· Cantone et al., 2015: 74· Giovazolias et al., 2010: 2213· Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176· Rigby, 2008: 312· Smith, Cowie & Sharp, 1994: 193) καθώς ενισχύουν την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών/τριών και βελτιώνουν την αυτοπροστασία τους (Giovazolias et al., 2010: 2213).

Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση των μαθητών/τριών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κρίνουν πότε και με ποιον τρόπο χρειάζεται να παρέμβουν, σε περίπτωση που γίνουν μάρτυρες ενός βίαιου περιστατικού. Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών κρίνεται αναγκαία (Rigby, 2008: 333), προκειμένου να μπορέσουν να ξεφύγουν από το κοινωνικό δίλημμα που, ορισμένες φορές, τους ταλανίζει. Ενώ από τη μία πλευρά γνωρίζουν πως ο εκφοβισμός είναι μία μη επιτρεπτή συμπεριφορά στην οποία πρέπει να παρέμβουν για να σταματήσει, από την άλλη φοβούνται μήπως με την παρέμβασή τους διαταράξουν και τη δική τους ασφάλεια. Ωστόσο, ο εκφοβισμός των ατόμων θα μειωνόταν σημαντικά, εάν υπήρχαν λιγότεροι/ες μαθητές/τριες που υποστηρίζουν και επιβραβεύουν τους «θύτες» για τη συμπεριφορά τους. Παρόλο που οι μαθητές/τριες είναι ευκολότερο να επηρεαστούν από τη συμπεριφορά του «θύτη», συνήθως θεωρούν πως ο εκφοβισμός είναι μία λανθασμένη πράξη στην οποία θα ήθελαν να παρέμβουν ώστε να βοηθήσουν το «θύμα». Η υποστήριξη του «θύματος» από τους συνομήλικους, θεωρείται ζωτικής σημασίας καθώς συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει (Salmivalli, 2010: 117).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, θα μπορούσαν να διοργανωθούν σεμινάρια και ενημερωτικές εκδηλώσεις με ομιλίες από ειδικούς στον τομέα (Giovazolias et al., 2010: 2213· Κουράκης, 2018: 69), ώστε να επιμορφωθούν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται και τις επιπτώσεις που έχει στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176).

Στο σχολείο, θα μπορούσαν ακόμη να προβληθούν ταινίες και να παρουσιαστούν θεατρικές παραστάσεις με συναφή θεματολογία (Giovazolias et al., 2010: 2213· Κουράκης, 2018: 69· Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176· Rigby, 2007: 160-162), μέσα από τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν τη δυναμική της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, χωρίς την άμεση εμπλοκή του/της εκπαιδευτικού (Giovazolias et al., 2010: 2213· Rigby, 2007: 160-162). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συζήτηση που αναπτύσσεται μετά το πέρας της προβολής μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού της τάξης ή ακόμη και με τους ηθοποιούς της παράστασης, εφόσον είναι εφικτό (Rigby, 2007: 160-162).

Επίσης, μία πολύ ισχυρή μέθοδος που μπορεί να υλοποιηθεί στο ίδιο πλαίσιο, είναι το παιχνίδι ρόλων κατά το οποίο δύναται να δραματοποιηθεί ένα περιστατικό βίας κι εκφοβισμού (Rigby, 2007: 162· Sharp & Cowie, 1994: 95). Το συγκεκριμένο περιστατικό, πρέπει να διαμορφωθεί έτσι ώστε να υποστηρίζεται το «θύμα» και να έχει θετική έκβαση η ιστορία (Rigby, 2007: 162). Τα παιχνίδια ρόλων είναι μία μέθοδος με πολλαπλά οφέλη (Cantone et al., 2015: 74· Sharp & Cowie, 1994: 96), που προϋποθέτουν, όμως, τη σωστή προετοιμασία και τις κατάλληλες δεξιότητες εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Rigby, 2007: 162). Οι μαθητές/τριες, με τη συμμετοχή τους σε υποθετικά περιστατικά εκφοβισμού, μαθαίνουν να συνεργάζονται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων και κατανοούν το πώς νιώθουν και σκέφτονται τα παιδιά που θυματοποιούνται (Sharp & Cowie, 1994: 95-96). Ακόμη, καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Rigby, 2007: 174) και μαθαίνουν να διαχειρίζονται ορισμένα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φόβος, ο θυμός και το μίσος, που παλαιότερα ίσως αδυνατούσαν να διαχειριστούν (Sharp & Cowie, 1994: 95-96). Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές/τριες μπορούν ακόμη να διδαχθούν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων και διαμεσολάβησης (Rigby, 2008: 311).

Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων ή σχολική διαμεσολάβηση είναι μία μορφή διαμεσολάβησης που εφαρμόζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αποτελεί μία μέθοδο ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων που εκδηλώνονται μεταξύ των μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, 2010: 60). Δεν αποτελεί μία σύγχρονη μέθοδο (Hansberry & Hansberry, 2018: 7), καθώς εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1980 σε σχολεία των ΗΠΑ κι άλλων χωρών (Θάνος, 2017β: 111), με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στη μείωση των περιστατικών σχολικής βίας (Flecknoe, 2005: 228· Θάνος, 2017β: 111). Στην Ελλάδα, η εφαρμογή της ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 κι έπειτα (Θάνος, 2017β: 111).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία εναλλακτική πρακτική που αποκαθιστά τις τιμωρητικές μεθόδους (Αρτινοπούλου, 2010: 60) και εντάσσεται στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Αρτινοπούλου, 2011α: 15-25). Είναι μία διαδικασία με συγκεκριμένη δομή και σαφή όρια, κατά την οποία δύο ή περισσότεροι/ες μαθητές/τριες επιλύουν εποικοδομητικά τις διαφορές τους, με τη συμβολή ενός/μιας τρίτου/ης, ουδέτερου/ης μαθητή/τριας, του/της διαμεσολαβητή/τριας (Αρτινοπούλου, 2010: 60). Ο/Η διαμεσολαβητής/τρια χρειάζεται να είναι άρτια εκπαιδευμένος/η στη διαδικασία της διαμεσολάβησης (Rigby, 2014: 413). Ο ρόλος του/της είναι πολύ

σημαντικός, καθώς είναι υπεύθυνος/η για την τήρηση των κανόνων και την ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας (Θάνος, 2017β: 114-115). Καθ' όλη τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, οφείλει να διατηρεί ουδέτερη στάση (Cremin, 2007: 41), να αποφεύγει τις κατηγορίες (Sharp & Cowie, 1994: 112) και να προσπαθεί να κρατήσει την ισορροπία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Cremin, 2007: 41). Μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης συνομηλίκων, μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα φροντίδας και συνεργασίας στο σχολείο (Hansberry & Hansberry, 2018: 7), να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών (Cremin, 2007: 150), να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθησή τους (Κουράκης & Σπυρόπουλος, 2018: 154) και να ενισχυθεί η κριτική τους ικανότητα και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Αρτινοπούλου, 2011β: 44).

Στα σχολεία της Ελλάδας, η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόστηκε με μεγάλη καθυστέρηση σε σχέση με άλλες χώρες (Θάνος & Σταθά, 2018: 189). Η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε επιλεκτικά και σταδιακά (Αρτινοπούλου, 2010: 106), κυρίως σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Θάνος & Σταθά, 2018: 189), έχοντας ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, 2010: 106· Θάνος & Σταθά, 2018: 189-190). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση αντίστοιχων πρακτικών σε εθνικό επίπεδο στο μέλλον (Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης & Κατσιούλας, 2013: 333).

4.3.4. Σχολικό κλίμα

Το θετικό σχολικό κλίμα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη μείωση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού (Ανδρέου, 2007: 271· Αρτινοπούλου, 2001: 99· Θάνος, 2017α: 607· Κουράκης, 2018: 71). Αντίθετα, το αρνητικό σχολικό κλίμα επιτείνει τις επικίνδυνες ενέργειες οδηγώντας στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες (Giouazolias et al., 2010: 2212). Η ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών/τριών εκπαιδευτικών και γονέων και την ενεργή συμμετοχή όλων (Θάνος, 2017α: 607).

Οι εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, χρειάζεται, μεταξύ άλλων, να στέκονται δίπλα στους/στις μαθητές/τριες, επιδιώκοντας την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους (Κουράκης, 2018: 72), να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Giovazolias et al., 2010: 2212), να υποστηρίζουν την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο σχολείο, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές τους επιδόσεις και τον τρόπο που συμπεριφέρονται, και να αποφεύγουν τον στιγματισμό (Κουρκούτας, 2007α: 185) και τη διάκριση μεταξύ των μαθητών/τριών (Κουράκης, 2018: 72).

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης (Θάνος, 2017α: 607· Κουρκούτας, 2007α: 185· Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2021: 274) και η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες τους (Τσιάρα, Σακελλαρίου, Καλογιαννάκη & Κόνσολας, 2022: 252), ώστε να λυθεί ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, το οποίο, όπως ισχυρίζονται, είναι ότι δεν τους ακούνε (Κουράκης, 2018: 72). Έτσι, αυξάνονται οι πιθανότητες να αναφέρουν οι μαθητές/τριες τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού που βιώνουν ή αντιλαμβάνονται. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται περισσότερες ώρες μέσα στην τάξη, παρατηρείται πως έχουν στενότερες σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες τους, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται λιγότερες ώρες μέσα στην ίδια τάξη (O'Brennan, Waasdorp & Bradshaw, 2014: 871, 876).

Η ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος, όπως προαναφέρθηκε, εκτός από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, προϋποθέτει και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα (Θάνος, 2017α: 608). Πρωτίστως, θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική η ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/τριών, καθώς η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στη βέλτιστη εφαρμογή των πρακτικών πρόληψης κι αντιμετώπισης της παραβατικότητας (Cantone et al., 2015: 74· Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς, Πλεξουσάκης & Stavrou, 2013: 359· Κωνσταντίνου & Ψάλλη, 2012: 241· Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 175· Rigby, 2017: 35, 2020: 9· Ttofi & Farrington, 2011: 43) και συσχετίζεται με τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Ttofi & Farrington, 2011: 46).

Οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να ενθαρρύνουν τους γονείς να συζητούν για τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται μεταξύ των μαθητών/τριών (Rigby, 2007: 147) και

να τους εμπλέκουν ενεργά στις προσπάθειες παρέμβασης, με σκοπό την αποτελεσματική τους αντιμετώπιση (Hawley & Williford, 2015: 11). Στην προσπάθεια αυτή θα συνέβαλε ιδιαίτερα η ευαισθητοποίηση των γονέων και η ενημέρωσή τους μέσα από τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων, που θα πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς ή από εξειδικευμένους επιστήμονες και θα σχετίζονται με το φαινόμενο της σχολικής βίας (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 240· Ttofi & Farrington, 2011: 46) και τις συνέπειες που δημιουργεί (Hawley & Williford, 2015: 11). Χρήσιμη θεωρείται ακόμη η ενεργοποίηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, η λειτουργία των σχολών γονέων (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 34) και η ενθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν σε ομάδες που αποτελούνται από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, οι οποίες θα στοχεύουν στον σχεδιασμό δράσεων πρόληψης κι αντιμετώπισης της παραβατικότητας (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 240).

4.3.5. Ο ρόλος των μελών και των διευθυντών/τριών

Τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι ιδιαίτερος σημαντικό να συνειδητοποιήσουν τις επιπτώσεις που δημιουργούνται από τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού και να επιδιώξουν τη χρήση πρακτικών πρόληψης και αντιμετώπισης στη σχολική καθημερινότητα, προκειμένου να μπορέσουν να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά (Kiriakidis, 2014: 36).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι υπεύθυνοι/ες για την εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας με σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος είναι οι διευθυντές/τριες (Meyer, 2008: 568). Γενικότερα, οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των διευθυντών/τριών έχουν αυξηθεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες (Costello, 2015: 4). Ο ρόλος τους έχει γίνει πολυδιάστατος (Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 61), διότι εκτός από διοικητικός είναι και επιστημονικός-παιδαγωγικός (Γαϊτανίδου, 2019: 226· Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 61-62· Στραβάκου, 2003α: 105· Tingle, Corrales & Peters, 2017: 3). Αναφορικά με τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολείο, οι διευθυντές/τριες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη κι αντιμετώπισή τους (Foody, Murphy, Downes & O'Higgins Norman, 2018:

136· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78· Meyer, 2008: 568). Ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούν, παιδαγωγικά αλλά και θεσμικά, τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την έκβασή τους (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 214).

Κεφάλαιο 5° Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Το σχολείο, όπως κάθε κοινωνικός θεσμός, αποσκοπεί στην επίτευξη κάποιου σκοπού και στόχων προκειμένου να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 25· Σαΐτης, 2008: 12). Οι βασικότερες λειτουργίες μιας σχολικής μονάδας είναι η μορφωτική και η παιδαγωγική. Η μορφωτική λειτουργία συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ενώ η παιδαγωγική συντελεί στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων, αξιών και κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Θάνος, 2017α: 587).

Η επίτευξη του σκοπού αυτού επιτυγχάνεται μέσα από τον συνδυασμό διάφορων παραγόντων, όπως είναι, μεταξύ άλλων, οι ικανότητες και οι γνώσεις των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα, τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, η καταλληλότητα του χώρου και ο χρόνος μέσα στο οποίο δύναται να παραχθεί το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες συνδυάζονται μεταξύ τους και ενεργοποιούνται με τη συμβολή των ατόμων που διευθύνουν τον οργανισμό (Σαΐτης, 2008: 12), οι οποίοι/ες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρονται ως διευθυντές/τριες σχολικής μονάδας (Λαΐνας, 2004: 155).

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, προκειμένου να πετύχουν το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, χρειάζεται να αξιοποιήσουν κατάλληλα όλους τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους. Η πολύπλοκη δράση ενός/μιας διευθυντή/τριας με σκοπό την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, περιγράφεται κατάλληλα με την έννοια της «διοίκησης»¹ (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 47).

Τις τελευταίες δεκαετίες το έργο των διευθυντών/τριών, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών, έχει διευρυνθεί, με αποτέλεσμα να αυξάνονται και οι καθημερινές τους

¹Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012), ως «διοίκηση» ορίζεται «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» (σελ. 48). Η έννοια της «διοίκησης» (administration) άλλοτε συγχέεται κι άλλοτε διαφοροποιείται από την έννοια της «διεύθυνσης» (management). Οι έννοιες αυτές είναι δύσκολο να απομονωθούν και να μελετηθούν συστηματικά, καθώς οι ερευνητές/τριες της διοικητικής επιστήμης αποδίδουν διαφορετικές ερμηνείες για τον προσδιορισμό τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 26). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 211-212), μία ακόμη έννοια που παλαιότερα θεωρούνταν συνώνυμη με τους προαναφερθέντες όρους, είναι η έννοια της «ηγεσίας» (leadership). Συνεπώς οι όροι αυτοί, μολοντί διαφέρουν, αλληλοσυμπληρώνονται. Στην παρούσα μελέτη οι όροι «διοίκηση», «διεύθυνση» και «ηγεσία» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

ευθύνες. Οι διευθυντές/τριες καλούνται, μεταξύ άλλων, να ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα, να διαχειρίζονται το προσωπικό και τους/τις μαθητές/τριες, να επικοινωνούν με εξωτερικούς φορείς, να συνεργάζονται με τους γονείς, να διαχειρίζονται τα οικονομικά, να αντιμετωπίζουν τις κρίσεις και να επιλύουν τις συγκρούσεις (Costello, 2015: 4). Επίσης, καλούνται να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού που εκδηλώνονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, έχοντας πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και στην αντιμετώπισή τους (Foody, Murphy, Downes & O'Higgins Norman, 2018: 136· Θάνος, 2017β: 64· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78· Meyer, 2008: 568· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46· Reyes-Rodríguez, Valdés-Cuervo, Vera-Noriega & Parra-Pérez, 2021: 6).

5.1. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στο σχολείο

5.1.1. Ο ρόλος/αρμοδιότητες των διευθυντών/τριών

Η έννοια της ηγεσίας χρονολογείται από την αρχαιότητα, καθώς συναντάται στα έργα του Πλάτωνα, του Καίσαρα και του Πλούταρχου. Στη διάρκεια των αιώνων η ηγεσία έχει συνδεθεί άμεσα με την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού, όπως είναι και το σχολείο, καθώς θεωρείται ζωτικής σημασίας για την επιτυχή λειτουργία του (Marzano, Waters & McNulty, 2005: 4-5).

Ως αντικείμενο μελέτης, η διοίκηση σχολικών μονάδων προήλθε από μοντέλα διοίκησης που εφαρμόστηκαν κυρίως στον τομέα της βιομηχανίας και του εμπορίου. Η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου αρχικά περιλάμβανε την εφαρμογή βιομηχανικών μοντέλων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εφόσον το θέμα καθιερώθηκε ως αυτόνομο ακαδημαϊκό πεδίο, οι ερευνητές/τριες, εν συνεχεία, ανέπτυξαν εναλλακτικά μοντέλα με βάση την παρατήρηση και την εμπειρία τους σε σχολεία, εξελίσσοντας έτσι την επιστήμη της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοίκησης με σημαντικά θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα (Bush, 2008: 274-275).

Στο πλαίσιο μελετών αναφορικά με το έργο των διοικητικών στελεχών, χρησιμοποιείται ιδιαίτερα η κοινωνιολογική θεωρία των ρόλων, παρέχοντας ένα χρήσιμο σύνολο εννοιών για το έργο τους. Σύμφωνα με τον Λαΐνα (2004), ως ρόλος ορίζεται «το πρότυπο/οι μορφές συμπεριφοράς που αντιστοιχούν σε μία

προσδιορισμένη θέση ή αξίωμα και οι οποίες αναμένεται να ασκηθούν από τον κάτοχο της θέσης ή τον φορέα του αξιώματος» (σελ. 158). Τα διοικητικά στελέχη αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το πρόσωπο που αναλαμβάνει τους πολλαπλούς αυτούς ρόλους είναι ο/η εκάστοτε διευθυντής/τρια (Λαΐνας, 2004: 158-159).

Οι ρόλοι που αναλαμβάνει ένας/μία διευθυντής/τρια σχολείου παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ των χωρών, ανάλογα με τον τρόπο που είναι οργανωμένο το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Στις χώρες που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό, όπως οι Σκανδιναβικές, παρατηρείται πως οι διευθυντές/τριες έχουν τη δυνατότητα να είναι ανεξάρτητοι/ες από την κεντρική διοίκηση και να λειτουργούν αυτόνομα (Κατσαρός, 2008: 186, 188). Εν αντιθέσει με αυτές τις χώρες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πιο συγκεντρωτικό χαρακτήρα (Γαϊτανίδου, 2019: 226· Κατσαρός, 2008: 186, 188), με αποτέλεσμα τα σχολεία να μην έχουν πολλά περιθώρια αυτονομίας (Λαΐνας, 2004: 160), οι διευθυντές/τριες να είναι πιο περιορισμένοι/ες (Κατσαρός, 2008: 188· Σαϊτης, 2008: 24) και να μην έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής ανάπτυξης όλων των ρόλων. Παρόλα αυτά υπάρχουν περιθώρια, έστω και περιορισμένης, ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον/τη διευθυντή/τρια ενός σχολείου κατά την άσκηση αυτών των ρόλων (Λαΐνας, 2004: 160).

Ο/Η διευθυντής/τρια ενός σχολείου προκειμένου να συμβάλει στην επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος, μεταξύ άλλων, χρειάζεται να θέτει υψηλές προσδοκίες για τον/την ίδιο/α, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, να προωθεί τη διδασκαλία και τη μάθηση δίνοντας το δικό του/της παράδειγμα, να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών/τριών (Θεοφιλίδης, 2012: 184) και να κινητοποιεί την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες με κατεύθυνση την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που ορίζονται από τη νομοθεσία, οι οποίοι, βέβαια, θα πρέπει να εμπλουτίζονται και από τα προσωπικά οράματα και τις προσδοκίες όλων των μελών, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003α: 13). Γι' αυτό χρειάζεται να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε έναν οργανισμό που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες θα εξελίσσονται συνεχώς, ώστε να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους (Costello, 2015: 5· Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 62). Επιπλέον, θα πρέπει να παρακινεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας να δραστηριοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο και να χρησιμοποιεί κατάλληλα όλους τους διαθέσιμους πόρους

που απαιτούνται, προκειμένου να συνεισφέρει στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Spillane, Halverson & Diamond, 2004: 11-12).

Στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές/τριες, μεταξύ άλλων, μπορούν να διοργανώνουν επιμορφώσεις στο σχολείο, οι οποίες θα υλοποιούνται με σκοπό την προσωπική τους επαγγελματική ανέλιξη καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης, 2012: 184). Επίσης, μπορούν να πραγματοποιούν συναντήσεις με το διδακτικό προσωπικό κατά τις οποίες θα μοιράζονται ιδέες και χρήσιμο υλικό. Ακόμη, οι διευθυντές/τριες δύναται να επισκέπτονται την τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όταν ολοκληρώνεται η διδασκαλία να συζητούν με τους/τις εκπαιδευτικούς για το αν ήταν αποτελεσματική ή όχι, και σε περίπτωση που δεν ήταν, να διερευνούν τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό και να προσπαθούν να βρουν λύσεις, ώστε να βελτιωθεί στο μέλλον. Μπορούν να παροτρύνουν και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου να κάνουν κάτι αντίστοιχο, παρακολουθώντας τη διδασκαλία των συναδέλφων τους. Γενικά, χρειάζεται να διαμορφώσουν ένα κλίμα κοινής ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο, που θα συμβάλλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα στην εξέλιξη των μαθητών/τριών (Costello, 2015: 5).

5.1.2. Ο θεσμός του/της διευθυντή/τριας

Στην Ελλάδα, η θέση του/της διευθυντή/τριας δε συνδέεται εξαρχής με την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Κατά τη Βαυαρική Αντιβασιλεία τη δεκαετία του 1830, κατά την οποία επιχειρείται η πρώτη προσπάθεια οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτής, 2008: 21), μέχρι και το 1880, τον ρόλο των διοικητικών οργάνων είχε αναλάβει αρχικά η Επιτόπια Εφορευτική Επιτροπή και στη συνέχεια οι Δήμαρχοι της εκάστοτε περιοχής, οι οποίοι εκείνη την περίοδο ήταν υπεύθυνοι ακόμη και για την ίδρυση μιας σχολικής μονάδας (Μαυρικάκης, 2017: 507· Σαϊτής, 2008: 21). Επειδή, όμως, υπήρχε ανάγκη για μαζική εκπαίδευση των ανθρώπων, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής, το παραμελημένο εκπαιδευτικό σύστημα χρειαζόταν να μετατραπεί σε ένα οργανωμένο κρατικό σύστημα. Έτσι, κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}, θεμελιώθηκε το κεντρικό επίπεδο διοίκησης και συντονίστηκε το έργο των σχολείων μέσα από τον κεντρικό έλεγχο και την εποπτεία των περιφερειακών οργάνων (Μαυρικάκης, 2017: 507-508).

Ο θεσμός των διευθυντών/τριών δημοτικών σχολείων καθιερώθηκε νομοθετικά το 1895 με τον Νόμο ΒΤΜΘ'/1895 (ΦΕΚ 37/Α/05-10-1895). Τα σχολεία, αρχικά, στελεχώθηκαν με διευθύνοντες δημοδιδασκάλους κι έπειτα με διευθυντές/τριες, οι οποίοι/ες δεν ασκούσαν τα διοικητικά τους καθήκοντα ανεξάρτητα, αλλά βάσει εντολών που έπαιρναν από τους επιθεωρητές και υπό τον αυστηρό έλεγχο τους. Παρά το γεγονός ότι η διοίκηση των σχολείων ασκούσαν από εξωτερικούς φορείς και ο ρόλος των διευθυντών/τριών ήταν απλά διεκπεραιωτικός και γραφειοκρατικός, διαφαίνεται πως οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν με το πέρασμα του χρόνου στο εκπαιδευτικό σύστημα είχαν θετική επίδραση στον ρόλο του/της διευθυντή/τριας, ο οποίος αρχίζει να αναβαθμίζεται και να συστηματοποιείται. Όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώθηκαν με διευθυντές/τριες (Μαυρικάκης, 2017: 509-510).

Πράγματι, από τη δεκαετία του 1970 κι έπειτα ο ρόλος των διευθυντών/τριών αναβαθμίζεται. Οι κοινωνικοοικονομικές, ιδεολογικές και επιστημονικές εξελίξεις της προηγούμενης δεκαετίας επηρέασαν και τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Τα σχολεία πλέον δεν είναι απομονωμένα από το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά θεωρούνται ως ανοιχτοί οργανισμοί που αλληλεπιδρούν συνεχώς με την ευρύτερη κοινωνία. Ο παραδοσιακός ρόλος που είχαν οι διευθυντές/τριες έως τότε φαίνεται πως κρίνεται ανεπαρκής στην ανταπόκριση των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής (Μαυρικάκης, 2017: 258-259, 512-513). Στο πλαίσιο αυτό, κρίσιμη θεωρείται «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976». Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Νόμο 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/Α/30-04-1976) «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης», οι διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα καλούνται να ασκήσουν εποπτικά και διοικητικά καθήκοντα επί του προσωπικού και της λειτουργίας του σχολείου (άρθρο 17, παρ. 5). Ακόμη, έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, μέσα από τις ειδικές εκθέσεις που συντάσσουν στο τέλος κάθε σχολικού έτους. Δεν αξιολογούν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο αξιολογείται από τους επιθεωρητές, αλλά τη διοικητική τους επάρκεια, την ευσυνειδησία και τη δράση τους καθώς και τη συμπεριφορά τους (άρθρο 60, παρ. 5 & 7β). Εν συνεχεία, το 1985 γίνεται μία σημαντική προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής διοίκησης (Σαΐτης, 2008: 22) και επαναπροσδιορίζεται ο θεσμός της. Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985) η διοίκηση στο σχολείο ασκείται από τον/τη διευθυντή/τρια, τον/την υποδιευθυντή/τρια και τον σύλλογο διδασκόντων. Ο/Η διευθυντής/τρια σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ.

167/A/30-09-1985), είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των εγκυκλίων και των νόμων, καθώς επίσης και για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ακόμη, ο/η διευθυντής/τρια συμμετέχει στην αξιολόγηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και συνεργάζεται με τον/τη σχολικό/ή σύμβουλο.

Τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που έχουν οι διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων σήμερα, καθορίστηκαν με την υπ' αριθμ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/B/16-10-2002) Υπουργική Απόφαση². Βάσει της συγκεκριμένης Απόφασης, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος (άρθρο 27, παρ. 1). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το κεφάλαιο Δ' της υπ' αριθμ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/B/16-10-2002) Υπουργικής Απόφασης και τις τροποποιητικές διατάξεις που ακολούθησαν, ο/η διευθυντής/τρια ή ο προϊστάμενος/η του σχολείου συνεργάζεται με τους/τις Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου, τα στελέχη της διοίκησης, την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να επιτευχθούν, από κοινού, οι στόχοι που τέθηκαν (άρθρο 28, παρ. 1). Μεταξύ άλλων, ενημερώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου (άρθρο 28, παρ. 2), καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς (άρθρο 27, παρ. 2) και τους/τις ενθαρρύνει, ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών (άρθρο 28, παρ. 1). Ακόμη, είναι υπεύθυνος/η για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών (άρθρο 27, παρ. 2). Ειδικότερα, όσον αφορά:

- Τον σύλλογο διδασκόντων, μεταξύ άλλων, είναι υπεύθυνος/η για την ενημέρωσή του αναφορικά με τις εγκυκλίους, τη νομοθεσία και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου (άρθρο 29, παρ. 6).
- Τον/Τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου, τον/τη Διευθυντή/τρια Εκπαίδευσης και τον/την Προϊστάμενο/η του Γραφείου, μεταξύ άλλων, είναι υπεύθυνος/η για την ενημέρωση τους αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και συνεργάζεται μαζί τους (άρθρο 30, παρ. 2)

² Η υπ' αριθμ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/B/16-10-2002) Υπουργική Απόφαση παρατίθεται στο παράρτημα ΙΧ.

με σκοπό την υλοποίηση παιδαγωγικών, διοικητικών και επιστημονικών επιμορφώσεων (άρθρο 27, παρ. 2) για τους/τις εκπαιδευτικούς, στις οποίες συμμετέχει και ο/η ίδιος/α (άρθρο 30, παρ. 1).

- Τους/Τις μαθητές/τριες, μεταξύ άλλων, εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο (άρθρο 31, παρ. 4) και τους/τις κατανέμει σε τμήματα βάσει της νομοθεσίας και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς (άρθρο 31, παρ. 1). Ακόμη, συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/τριες για την οργάνωση της σχολικής ζωής (άρθρο 31, παρ. 3) και συντελεί στη δημιουργία φιλικού και παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (άρθρο 31, παρ. 5).
- Τους γονείς, μεταξύ άλλων, τους καλεί για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο (άρθρο 32, παρ. 2).

Το 2021 ψηφίστηκε ο υπ' αριθμ. 4823/2021 (Φ.Ε.Κ. 136/A/3-8-2021) Νόμος «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών κι άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το κεφάλαιο Β' του Δ' μέρους του συγκεκριμένου Νόμου, ενισχύεται ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης. Στα άρθρα 92 έως 103 του παρόντος Νόμου δεν αναφέρονται οι αρμοδιότητες του/της διευθυντή/τριας, αλλά ορισμένα επιπλέον καθήκοντα που έχει. Μεταξύ άλλων, οι διευθυντές/τριες αποφασίζουν για διάφορες θέσεις ευθύνης που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής κοινότητας, όπως είναι οι «ενδοσχολικοί συντονιστές» (άρθρο 92, παρ. 2) και ο «παιδαγωγικός σύμβουλος μέντορας» (άρθρο 93, παρ. 2). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/τριες είναι υπεύθυνοι/ες για την υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων των οποίων τη θεματολογία θα αποφασίζουν οι ίδιοι/ες (άρθρο 95, παρ. 1 και 2).

Με τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας ενός σχολείου έχει αλλάξει πολύ (Ediger, 2014: 265) κι έχει γίνει σύνθετος και πολυδιάστατος (Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 61), καθώς το έργο που επιτελεί είναι ταυτόχρονα διοικητικό και παιδαγωγικό (Γαϊτανίδου, 2019: 226· Λαϊνας, 2004: 155-156· Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 61-62· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 286· Στραβάκου, 2003α: 105· Tingle, Corrales & Peters, 2017: 3). Όπως διαφαίνεται κι από τις πολυάριθμες αρμοδιότητες που έχουν οι διευθυντές/τριες, βάσει της προαναφερθείσας υπουργικής απόφασης

(Φ.Ε.Κ. 1340/B/16-10-2002), κατανοούμε πως ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα δύσκολος και κρίσιμος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 282) για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Λαΐνας, 2004: 175).

Μολονότι ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της εκπαιδευτικής διοίκησης, (Σαΐτης, 2008: 26· Στραβάκου, 2003α: 13, 2018: 143) καλείται να εκτελέσει ένα απαιτητικό (Λαΐνας, 2004: 176· Tingle, Corrales & Peters, 2017: 5) και πολύπλευρο έργο (Λαΐνας, 2004: 176· Σαΐτης, 2008: 26· Στραβάκου, 2003α: 13), μέσα από το οποίο μπορεί να συντελέσει στην εύρυθμη ή μη λειτουργία της σχολικής μονάδας, οδηγώντας συνακόλουθα στην αναβάθμιση ή στην υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003α: 13, 2018: 143).

5.1.3. Ο/Η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/τρια

Η αποτελεσματικότητα των διευθυντών/τριών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία των σχολείων (Marzano, Waters & McNulty, 2005: 5). Προκειμένου να μπορέσει σήμερα ένας/μία διευθυντής/τρια να ανταπεξέλθει στις πολυπληθείς αρμοδιότητες που του/της έχουν ανατεθεί, πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 282· Στραβάκου, 2003α: 105-106) και συγχρόνως να έχει την απαιτούμενη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση (Στραβάκου, 2003α: 17). Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτεία χρειάζεται να προετοιμάζει πλήρως τους/τις διευθυντές/τριες και να προγραμματίζει επιμορφώσεις, κάτι που φαίνεται πως απουσιάζει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί/ές στο έργο τους (Λαΐνας, 2004: 176).

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που διακρίνονται σε έναν αποτελεσματικό ηγέτη, είναι πως διέπεται από όραμα για το σχολείο και εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά για την υλοποίησή του (Bush & Glover, 2014: 555· Θεοφιλίδης, 2012: 185). Το όραμα που αναπτύσσεται είναι απόρροια των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών των διευθυντών/τριών, οι οποίοι/ες προσπαθούν, εν συνεχεία, να εμπνεύσουν και να επηρεάσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να το ενστερνιστούν και οι ίδιοι και να επιδιώξουν, από κοινού, την επίτευξή του. Η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος θα επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Bush, 2007: 403· Bush & Glover, 2003: 8-10, 31).

Επίσης, ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/τρια διαθέτει την ικανότητα να παρακινεί τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει κάθε μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων και το κάνει να αισθάνεται σημαντικό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς και με την πολιτική ενθάρρυνσης που ακολουθεί κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 283). Η παροχή κινήτρων από τον/τη διευθυντή/τρια προς τους/τις εκπαιδευτικούς, μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους και να εξασφαλίσει τη δέσμευσή τους για την επίτευξη υψηλότερων στόχων (Σαΐτης, 2008: 26).

Ένα ακόμη στοιχείο των επιτυχημένων ηγετών είναι πως επικεντρώνονται στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς θεωρείται ένας από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών οργανισμών (Bush, 2007: 391· Bush & Glover, 2014: 564). Μετά τη διδασκαλία στην τάξη (Bush & Glover, 2014: 553), η επιρροή της ηγεσίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Sun & Leithwood, 2017: 80).

Ένα από τα βασικά γνωρίσματα των επιτυχημένων ηγετών αποτελεί, επίσης, η ικανότητά τους να συνεργάζονται αρμονικά με το εξωτερικό περιβάλλον, καθώς το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 284) και τα όρια του χρειάζεται να είναι διευρυμένα, προκειμένου να ευημερεί και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Σαΐτης, 2008: 48).

Ο/Η διευθυντής/τρια λόγω της θέσης που κατέχει, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος (Λαΐνας, 2004: 162-163). Η αποτελεσματικότητά του/της, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, σχετίζεται με την επιδεξιότητά του/της να αλληλεπιδρά με τους εξωτερικούς φορείς, προκειμένου να αισθάνονται μέρος του σχολείου και να συνεισφέρουν τα μέγιστα (Σαΐτης, 2008: 50). Για τον λόγο αυτό, πρέπει να επιδιώκει τη συμμετοχή τους στην καθημερινότητα του σχολείου, να τους πληροφορεί για τα προβλήματα και τις επιτυχίες του και να παρουσιάζει προς τα έξω μία θετική εικόνα της σχολικής κοινότητας (Θεοφιλίδης, 2012: 185). Επομένως, η συνεργασία των διευθυντών/τριών με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003α: 13).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η δημιουργία ενός εποικοδομητικού διαύλου επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων των μαθητών/τριών. Η θετική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ένα από

τα κύρια στοιχεία που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, καθώς συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση των προβλημάτων που ταλανίζουν τη σχολική μονάδα και συντελεί στην επίτευξη ποιοτικότερων αποτελεσμάτων στον τομέα αγωγής των μαθητών/τριών. Κύριος/α υπεύθυνος/η για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών κοινωνικών φορέων είναι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου (Σαΐτης, 2008: 166).

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό που έχουν οι επιτυχημένοι/ες διευθυντές/τριες, είναι η δυνατότητα επιρροής των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Bush & Glover, 2003: 10· Πασιαρδής, 2004: 209). Η αλληλεπίδραση αυτή που αναπτύσσεται μεταξύ των διευθυντών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ένα βασικό στοιχείο της κουλτούρας που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2012: 57), η οποία διαμορφώνεται από τη σύνθεση των αξιών που έχουν οι διευθυντές/τριες με τις κοινές αξίες που ασπάζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Στραβάκου, 2018: 143).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη μιας θετικής σχολικής κουλτούρας, βάσει της οποίας θα επικρατεί η αίσθηση του συνανήκειν σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές/τριες θα αλληλοϋποστηρίζονται (Tingle, Corrales & Peters, 2017: 4), θα έχουν θετικά συναισθήματα ο/η ένας/μία για τον/την άλλο/η, δε θα αισθάνονται απομονωμένοι/ες (Ediger, 2014: 265) και θα μοιράζονται κοινούς στόχους και αξίες (Tingle, Corrales & Peters, 2017: 4).

Συμπερασματικά, καθοριστική κρίνεται η συμβολή του/της διευθυντή/τριας στη διαμόρφωση της κουλτούρας ενός σχολείου (Στραβάκου, 2018: 143· Tingle, Corrales & Peters, 2017: 4), καθώς με τη στάση του/της λειτουργεί ως θετικό παράδειγμα για τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία επηρεάζονται από τη συμπεριφορά του/της και από τον τρόπο που διαχειρίζεται τα ζητήματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα όπως είναι, μεταξύ άλλων, και ο τρόπος που αντιδρά και επιλύει τις κρίσεις και τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο εσωτερικό του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2012: 26· Στραβάκου, 2018: 143).

5.2. Συγκρούσεις στο σχολείο και ο ρόλος των διευθυντών/τριών

5.2.1. Συγκρούσεις στο σχολείο

Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει νέες συνθήκες κι έχει επιφέρει πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις σε όλες τις χώρες και στους κοινωνικούς οργανισμούς προκαλώντας, μεταξύ άλλων, διάφορες μορφές κρίσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 321). Οι κρίσεις, πλέον, αποτελούν ένα στοιχείο της καθημερινότητάς μας και γίνονται ιδιαίτερα αντιληπτές σε κάθε εργασιακό χώρο, όπως είναι και το σχολείο (Σαΐτης, 2008: 106). Ο όρος «κρίση» έχει διάφορες έννοιες. Δύναται να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή πολιτικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων. Ακόμη, μπορεί να περιγράψει προσωπικά και συναισθηματικά τραύματα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005: 15) καθώς επίσης και προβλήματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (Κατσαρός, 2008: 171) οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρούσεων (Saiti, 2015: 600).

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των μελών μιας κοινωνίας (Omisore & Abiodun, 2014: 119). Εμφανίστηκαν από τότε που ο άνθρωπος οργανώθηκε σε ομάδες με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων και θεωρούνται σήμερα ως ένα φυσικό και αναπόφευκτο κοινωνικό φαινόμενο (Balay, 2006: 6· Ιορδανίδης, 2014: 9). Η σύγκρουση είναι μία κατάσταση που μπορεί να εκδηλωθεί σε οποιαδήποτε ομάδα ατόμων και σε οποιονδήποτε οργανισμό (Saiti, 2015: 583), μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών (Johnson & Johnson, 1996: 462) που βρίσκονται «σε αντίθεση και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι καταστροφική για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού» (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2018: 1.378).

Τα σχολεία δε διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους οργανισμούς, καθώς οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών τους είναι φαινομενικά αναπόφευκτες (Saiti, 2015: 583). Η κάθε σχολική μονάδα είναι ένας κοινωνικός οργανισμός ευάλωτος σε συγκρούσεις (Balay, 2006: 6) λόγω του γεγονότος ότι στο εσωτερικό της περιβάλλον συγχρωτίζονται και αλληλεπιδρούν άτομα, όπως ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου, οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι τοπικοί παράγοντες και τα ανώτερα ηγετικά στελέχη, τα οποία διαφέρουν ως προς το φύλο και την ηλικία, ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα και δεν έχουν κοινούς στόχους και

κοινά ενδιαφέροντα (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011: 199). Τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται πίεση και άγχος εξαιτίας αυτού του περιβάλλοντος, της φύσης της εργασίας τους και της ποικιλομορφίας των αλληλεπιδράσεων και των καθηκόντων τους κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλές φορές, να δημιουργούνται συγκρούσεις, οι οποίες διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Balay, 2006: 6· Ιορδανίδης, 2014: 10).

Γενικότερα, η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός στον οποίο παρουσιάζονται συχνά κρίσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 321), καθώς καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα κινδύνων, προκλήσεων και επιζήμιων γεγονότων που απειλούν την ασφάλεια και την υγεία (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 23). Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2005: 57), η «κρίση» σε έναν σχολικό οργανισμό ορίζεται ως ένα αιφνίδιο και αναπάντεχο συμβάν που μπορεί να επηρεάσει το προσωπικό ενός οργανισμού, καθώς επίσης και την υγεία, την ασφάλεια και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Οι κρίσεις που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στις εξελικτικές και τις περιστασιακές. Οι εξελικτικές κρίσεις των μαθητών/τριών, όπως: η έναρξη της σχολικής ζωής, η μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, η είσοδος στην εφηβεία και η ενηλικίωση σχετίζονται με τη μετάβαση των μαθητών/τριών από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής τους στο επόμενο (Brock, Sandoval & Lewis, 2005: 15). Είναι γεγονότα γενικά προβλέψιμα, τα οποία, όμως, μπορεί να επιδεινωθούν από διάφορα φαινόμενα της σύγχρονης εποχής, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η υποβάθμιση της παραδοσιακής οικογένειας, οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες και η έλλειψη ανεκτικής στάσης των ατόμων απέναντι στη διαφορετικότητα (Κατσαρός, 2008: 172). Οι περιστασιακές κρίσεις, από την άλλη, σχετίζονται με περιστατικά απρόσμενα, όπως: ένας απροσδόκητος θάνατος, μία ασθένεια, ένας πόλεμος, βιομηχανικές καταστροφές και προβλήματα που δημιουργούνται από διάφορα φυσικά φαινόμενα, όπως είναι οι πλημμύρες και οι σεισμοί (Brock, Sandoval & Lewis, 2005: 15-16). Ακόμη, οι περιστασιακές κρίσεις μπορεί να προκληθούν από περιστατικά βίας κι εκφοβισμού των μαθητών/τριών (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 18) καθώς επίσης και από τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική κοινότητα (Aspiranti et al., 2011: 147· Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 18· Τριάντη, 2020: 80). Οι περιστασιακές κρίσεις δύνανται να επηρεάσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Κατσαρός, 2008: 172). Θεωρούνται

δυσκολότερες στην αντιμετώπισή τους, καθώς είναι απρόσμενες, και όσοι καλούνται να τις διαχειριστούν δεν έχουν πάντα στη διάθεσή τους τις κατάλληλες στρατηγικές. Και οι δύο, αυτές, μορφές κρίσεων θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές καθώς δημιουργούν προβλήματα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 323).

Οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται σε μία σχολική μονάδα, μπορούν επίσης, να ταξινομηθούν σε διαπροσωπικές που προκύπτουν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2018: 1.378), όπως λόγου χάρη ανάμεσα σε μαθητές/τριες, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (Saiti, 2015: 583· Τριάντη, 2020: 81), σε ομαδικές που εκδηλώνονται ανάμεσα σε δύο ομάδες, όπως είναι για παράδειγμα ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και ο Σύλλογος Διδασκόντων, και συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, όπως λόγου χάρη, μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και του Συλλόγου Διδασκόντων (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2018: 1.378). Όλα τα είδη συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι εξίσου σημαντικά. Ιδιαίτερα κρίσιμες, όμως, θεωρούνται οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, διότι με την ύπαρξή τους δύναται να επηρεαστεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς επίσης και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίες συχνά έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κι άλλων συγκρούσεων, όπως είναι για παράδειγμα μεταξύ των γονέων με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου (Τριάντη, 2020: 81).

Οι συγκρούσεις και γενικότερα οι κρίσεις που παρουσιάζονται σε μία σχολική μονάδα διαταράσσουν τη σταθερότητα και την εύρυθμη λειτουργία της (Σαΐτης, 2008: 112· Saiti, 2015: 583) κι έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα μέλη της (Τριάντη, 2020: 82). Ακόμη, επιδρούν αρνητικά στο σχολικό κλίμα (Saiti, 2015: 599· Τριάντη, 2020: 82), προκαλούν ψυχική αναστάτωση στους/στις μαθητές/τριες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 321· Σαΐτης, 2008: 112· Στραβάκου, 2003α: 15) και ενδέχεται να επηρεάσουν τη σχολική διαδικασία και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 321· Στραβάκου, 2003α: 15· Saiti, 2015: 583, 599· Τριάντη, 2020: 82). Οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά, επίσης, την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές/τριες εκτός από την ψυχολογική αναστάτωση, αισθάνονται επιπροσθέτως και άγχος, καθώς θεωρούν πως είναι οι ίδιοι/ες υπεύθυνοι/ες για την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων (Τριάντη, 2020: 82).

Λόγω του γεγονότος ότι οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στις σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 59· Νικολάου, 2019: 93), κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη και αποτελεσματική διαχείρισή τους (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2018: 1.380). Ο όρος «διαχείριση συγκρούσεων» αναφέρεται στη «διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ενθαρρύνεται η εμπλοκή ατόμων με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις με σκοπό τη γεφύρωση διαφορών και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων» (Ιορδανίδης, 2014: 53).

Η κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων έχει ιδιαίτερη αξία για την ανάπτυξη ενός οργανισμού (Ιορδανίδης, 2014: 9), όπως είναι η σχολική μονάδα, καθώς συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωτικών στόχων και επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς των μελών της. Αντίθετα, η αναποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία περισσότερων συγκρούσεων κι επηρεάζει αρνητικά τον οργανισμό στο σύνολό του (Balay, 2006: 6, 18).

Στο σχολικό πλαίσιο, η ορθή διαχείριση των συγκρούσεων χρειάζεται να γίνει από άτομα που διαθέτουν γνώσεις, ικανότητες (Ιορδανίδης, 2014: 74), δεξιότητες υψηλού επιπέδου (Balay, 2006: 6) και εμπειρία, διότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις είναι πολυδιάστατες, κυρίως λόγω των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων και των ατόμων που δραστηριοποιούνται σε αυτήν (Ιορδανίδης, 2014: 74). Τα άτομα που καλούνται να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και τις κρίσεις γενικότερα που παρουσιάζονται σε μία σχολική μονάδα είναι οι διευθυντές/τριες των σχολείων (Geraki, 2014: 47· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 84· Νικολάου, 2019: 93· Omisore & Abiodun, 2014: 119· Σαΐτης, 2008: 50· Στραβάκου, 2003α: 15· Saiti, 2015: 599· Τριάντη, 2020: 87), οι οποίοι/ες, όπως προκύπτει από τα ευρήματα ερευνών, φαίνεται πως αναλώνουν αρκετό χρόνο για τη διαχείριση τέτοιου είδους περιστατικών (Balay, 2006: 6· Ιορδανίδης, 2014: 10· Λαΐνας, 2004: 165· Saiti, 2015: 583· Τριάντη, 2020: 83). Σε κάθε περίπτωση, κύριο μέλημά τους καθ' όλη τη διάρκεια ενός κρίσιμου περιστατικού θα πρέπει να είναι η διαφύλαξη της σωματικής ασφάλειας και της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών (Aspiranti et al., 2011: 147).

5.2.2. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών

Ο/Η διευθυντής/τρια είναι υπεύθυνος/η για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αρμονική συνεργασία μεταξύ όλων των, άμεσα και έμμεσα, εμπλεκόμενων μερών (Ιορδανίδης, 2014: 10· Σαΐτης, 2008: 117· Τριάντη, 2020: 83, 87). Ο ρόλος του/της σε κρίσιμες καταστάσεις (Λαΐνας, 2004: 164) και σε φαινόμενα συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός (Νικολάου, 2019: 90), καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείρισή τους (Ιορδανίδης, 2014: 183· Saiti, 2015: 599· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 84). Προκειμένου, όμως, να το καταφέρει αυτό, χρειάζεται πρωτίστως να γνωρίζει τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Omisore & Abiodun, 2014: 119· Saiti, 2015: 600) και να έχει επίγνωση των επιπτώσεών τους (Saiti, 2015: 600), να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα (Σαΐτης, 2008: 113· Τριάντη, 2020: 87), να προσπαθεί να τις προβλέψει πριν εκδηλωθούν και να επιδιώκει την έγκαιρη αντιμετώπισή τους, ώστε να επαναφέρει την ισορροπία που διαταράσσεται και να επανέλθει η σχολική μονάδα σε κανονικό ρυθμό (Ιορδανίδης, 2014: 10, 53). Ενώ, εάν παραμένει αμέτοχος/η και δρα εκ των υστέρων, τότε δημιουργούνται προβλήματα και επηρεάζεται η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Τριάντη, 2020: 83).

Για την ορθή διαχείριση των συγκρούσεων ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει επίσης να διερευνά εις βάθος τα αίτια που προκαλούν τη συγκεκριμένη κατάσταση (Omisore & Abiodun, 2014: 119· Σαΐτης, 2008: 26), να ακούει προσεκτικά τα εμπλεκόμενα μέρη και να έχει υποστηρικτική στάση απέναντί τους (Ιορδανίδης, 2014: 184· Λαΐνας, 2004: 172). Επιπροσθέτως, χρειάζεται να λειτουργεί διαμεσολαβητικά με συνεργατικές διαδικασίες (Νικολάου, 2019: 93· Τριάντη, 2020: 83, 87) και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με αμεροληψία και δικαιοσύνη (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 85), επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη μέθοδο, καθώς η κάθε κατάσταση είναι διαφορετική και χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης (Ιορδανίδης, 2014: 75).

Επίσης, κρίνεται επωφελές να επιζητάει την άμεση και προσωπική επαφή με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Λαΐνας, 2004: 172), να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις που έχουν μεταξύ τους (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 59) και να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για τις σχέσεις τους. Ακόμη, χρειάζεται να καλλιεργεί συλλογικό πνεύμα μεταξύ όλων (Geraki, 2014: 57· Τριάντη, 2020: 87), να προωθεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων (Ιορδανίδης, 2014: 184· Νικολάου, 2019: 90), να είναι δημοκρατικός/ή, να

τους αντιμετωπίζει όλους με τον ίδιο τρόπο, να αποφεύγει τον στιγματισμό και να σέβεται τη διαφορετικότητα (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 85).

Για την αποφυγή των συγκρούσεων και την αποτελεσματική διαχείρισή τους εκ μέρους του/της διευθυντή/τριας, συμβάλλει επίσης η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο εσωτερικό του σχολείου (Geraki, 2014: 56-57· Ιορδανίδης, 2014: 184· Σαΐτης, 2008: 118) και η σύναψη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Δημητρόπουλος, 2020: 201· Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2018: 1.378). Αυτό, μεταξύ άλλων, μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της αλληλοεκτίμησης μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών ενός οργανισμού συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία του (Δημητρόπουλος, 2020: 201-202· Ιορδανίδης, 2014: 53), ενώ, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν αναταραχές και προκαλούν συγκρούσεις, επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Saiti, 2015: 600).

Τέλος, στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από τον/τη διευθυντή/τρια σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 85· Σαΐτης, 2008: 118· Τριάντη, 2020: 84), κάτι που φαίνεται να απουσιάζει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τριάντη, 2020: 86). Οι επιμορφώσεις αυτές δε συμβάλλουν μόνο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση αλλά και στην πρόληψη τέτοιου είδους περιστατικών (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 85). Ο/Η διευθυντής/τρια μέσα από τις επιμορφωτικές αυτές συναντήσεις, δύναται να αποφύγει τη δημιουργία υποομάδων στο εσωτερικό του σχολείου και να διαμορφώσει μια ενιαία ομάδα με συνοχή, της οποίας τα μέλη αλληλοϋποστηρίζονται στοχεύοντας προς την ίδια κατεύθυνση (Νικολάου, 2019: 93).

Όπως διαφαίνεται, ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας ενός σχολείου στην αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και των συγκρούσεων που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα είναι πολύπλοκος και απαιτητικός. Για να μπορέσει να διαχειριστεί τα συγκεκριμένα φαινόμενα και να μειώσει όσο περισσότερο γίνεται τις συνέπειες που προκαλούνται, χρειάζεται να βρίσκεται σε μία διαρκή ετοιμότητα (Σαΐτης, 2008: 113).

5.3. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Το σχολείο θεωρείται κύριος χώρος μάθησης και φροντίδας των μαθητών/τριών (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 18), όμως συχνά αποτελεί και χώρο εκδήλωσης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού (Ζέρβα, 2017: 119· Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 18· Σαΐτη, 2019: 66). Τα περιστατικά αυτά επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 18) και διαταράσσουν το μαθησιακό κλίμα του σχολείου (Σαΐτη, 2019: 321). Ακόμη, απειλούν την ασφάλεια των μαθητών/τριών (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 23), η οποία, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008: 46), αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων.

Οι διευθυντές/τριες με τη δράση τους, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου στα σχολεία, προκειμένου να λειτουργούν ως κοινότητες φροντίδας. Το κοινωνικό κεφάλαιο διέπεται από κανόνες, υποχρεώσεις και σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές/τριες που έχουν πρόσβαση στο κοινωνικό κεφάλαιο βρίσκουν την απαιτούμενη υποστήριξη για μάθηση, ενώ όσοι δεν έχουν πρόσβαση προσπαθούν να το δημιουργήσουν μόνοι τους, αναπτύσσοντας πολλές φορές μία υποκουλτούρα στην οποία έχουν δικούς τους κώδικες και κανόνες συμπεριφοράς που συχνά είναι αντίθετοι με αυτούς του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται τόσο η ακαδημαϊκή τους απόδοση όσο και η κοινωνική τους συμπεριφορά (Sergionanni, 1998: 38-39).

Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Bosworth, Garcia, Judkins & Saliba, 2018: 362· Ζέρβα, 2017: 119· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6). Η επίσημη θέση που κατέχουν οι διευθυντές/τριες ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας και η εξουσία που έχουν, τους προσδίδουν ένα ιδιαίτερο κύρος (Λαΐνας, 2004: 160), το οποίο φαίνεται πως συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών αυτών (Θάνος & Κατσικάς, 2021: 88).

Για την άμβλυνση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου, χρειάζεται πρωτίστως να εφαρμόσει μέτρα που στοχεύουν στην αποφυγή της απομόνωσης, του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών (Πανούσης, 2013: 28), καθώς οι συγκεκριμένες καταστάσεις έχουν ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και την επιδείνωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

(Θάνος, 2017α: 603). Επιπλέον, θα πρέπει να εφαρμόσει πρακτικές που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών από τη σχολική κοινότητα (Πανούσης, 2013: 28).

Η διεύθυνση του σχολείου χρειάζεται να αναπτύξει και να υιοθετήσει συγκεκριμένες πολιτικές για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού (Harris & Hathorn, 2006: 66), οι οποίες θα πρέπει να είναι εστιασμένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Aspiranti et al., 2011: 148). Ακόμη, χρειάζεται να θεσπίσει σαφείς και δίκαιους κανόνες για την αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων (Saldıraner & Gizir, 2021: 308).

Παράλληλα, οι διευθυντές/τριες του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, χρειάζεται να συζητούν με τους/τις μαθητές/τριες για το συγκεκριμένο φαινόμενο (Ζέρβα, 2017: 112· Harris & Hathorn, 2006: 65), να οργανώνουν διάφορες εκδηλώσεις και να δημιουργούν ώρες ψυχαγωγίας (Πανούσης, 2013: 28). Επίσης καλό θα ήταν, αντί να εφαρμόζουν τιμωρητικές πρακτικές για τους «θύτες», να υλοποιούν σχέδια παρέμβασης που θα εστιάζουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρακτήρα, προκειμένου να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να γίνουν πιο ευαίσθητοι και να σέβονται μαθητές/τριες που διαφέρουν εθνικά, κοινωνικά, οικονομικά ή σωματικά από τους ίδιους (Harris & Hathorn, 2006: 66).

Η μείωση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού μπορεί να επιτευχθεί, ακόμη, με τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο εσωτερικό του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001: 99· Bosworth et al., 2018: 363· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6· Saldıraner & Gizir, 2021: 308). Η Κάπαρη (2014: 158) αναφέρει χαρακτηριστικά πως σε μία σχολική μονάδα στην οποία επικρατεί ένα θετικό κλίμα είναι δυνατόν να περιοριστούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με μία σχολική μονάδα στην οποία επικρατεί αρνητικό κλίμα. Υπεύθυνος/η για τη διαμόρφωση αυτού του κλίματος, είναι ο/η εκάστοτε διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας (Λαΐνας, 2004: 172). Στο πλαίσιο αυτό, η διεύθυνση του σχολείου χρειάζεται να καλλιεργήσει τον αλληλοσεβασμό και την εμπιστοσύνη (Bosworth et al., 2018: 363· Saiti, 2015: 601), να επιδιώξει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων στο εσωτερικό του οργανισμού (Παπαγεωργόπουλος, 2021: 168) και να ενισχύσει τις σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς για το κοινό καλό, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και τη φροντίδα των μαθητών/τριών (Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6). Η

συνεργασία αυτή, θα στοχεύει στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα είναι ευαίσθητοι στις προσδοκίες και στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Saldıraner & Gizir, 2021: 308). Έτσι, η μάθηση θα γίνεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Harris & Hathorn, 2006: 66) και οι μαθητές/τριες θα μπορούν να νιώθουν πως οι διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, τους υποστηρίζουν για οτιδήποτε χρειαστούν (Saldıraner & Gizir, 2021: 308). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναφέρουν στα μέλη της σχολικής κοινότητας βίαιες συμπεριφορές που έχουν δεχθεί οι ίδιοι/ες ή έχουν αντιληφθεί, χωρίς να φοβούνται για αντίποινα (Harris & Hathorn, 2006: 66).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/τριες θα πρέπει να επιστρατεύσουν συντονισμένες στρατηγικές για να πετύχουν την αποτελεσματικότερη επικοινωνία (Trump, 2011: 110) και την καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (Λαΐνας, 2004: 172-173· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6· Saldıraner & Gizir, 2021: 308). Η άριστη επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Δημητρόπουλος, 2020: 202· Παπαγεωργόπουλος, 2021: 168· Σαΐτης, 2008: 161), καλλιεργούν σε όλους ένα αίσθημα ικανοποίησης, επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών και στη διάθεσή τους για ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία και μειώνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών (Δημητρόπουλος, 2020: 201-202).

Για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και τη δημιουργία ενός ασφαλέστερου μαθησιακού περιβάλλοντος οι διευθυντές/τριες θα πρέπει να επιδιώξουν τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση (Geraki, 2014: 56-57· Meyer, 2008: 568· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46). Όλοι όσοι εμπλέκονται, άμεσα ή έμμεσα, με το σχολείο, χρειάζεται να οργανώσουν τη σχολική ζωή, με σκοπό τη δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος, στο οποίο προάγεται η μάθηση, υποστηρίζονται οι μαθητές/τριες και ενισχύονται οι θετικές συμπεριφορές (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 23). Γενικότερα, το σχολείο πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες υγιούς συμπεριφοράς (Σαΐτης, 2014: 266), να φροντίζει για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο (Αρτινοπούλου, 2001: 161) και να εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, καθώς με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνονται οι δεσμοί του/της μαθητή/τριας με το σχολείο και αποφεύγεται η σχολική αποτυχία, η οποία συντελεί στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Θάνος, 2017α: 604).

Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται πως έχει η συνεργασία των διευθυντών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου, για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συναισθηματικές και κοινωνικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες τους και έτσι έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν, να παρέμβουν και, εντέλει, να αποτρέψουν περιστατικά εκφοβισμού (Saldıraner & Gizir, 2021: 307). Παράλληλα, σημαντική θεωρείται η συνεργασία και η τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών για την πρόληψη και τη διαχείριση βίαιων συμπεριφορών (Ζέρβα, 2017: 111· Σαΐτης, 2014: 268· Saldıraner & Gizir, 2021: 307). Οι διευθυντές/τριες θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους γονείς, ώστε να συζητούν για τα περιστατικά εκφοβισμού που, τυχόν, αντιλαμβάνονται. Επιπλέον, η διεύθυνση του σχολείου χρειάζεται να εφαρμόζει παρεμβάσεις που θα εστιάζουν στην εκπαίδευση των γονέων, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν με εναλλακτικούς τρόπους τη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών τους (Harris & Hathorn, 2006: 65-66).

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, όπως επίσης και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, διότι έχουν ελλιπή επιμόρφωση πάνω σε αυτό το ζήτημα (Ζέρβα, 2017: 115· Μπέκα & Σφυρά, 2021: 107· Saldıraner & Gizir, 2021: 307-308). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση όλων, προκειμένου να αισθάνονται πιο έτοιμοι και να μπορούν να διαχειρίζονται όσο το δυνατόν καλύτερα τα περιστατικά βίας που θα παρουσιαστούν στο μέλλον (Ζέρβα, 2017: 115· Μπέκα & Σφυρά, 2021: 107· Harris & Hathorn, 2006: 65-66).

Συνεπώς, φαίνεται πως ένας/μία διευθυντής/τρια μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται, αρκεί να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες (Bosworth et al., 2018: 362· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46). Ο ρόλος που διαδραματίζει στην πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η στάση του/της, η άμεση παρέμβαση και η υποστήριξη που παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Ζέρβα, 2017: 119· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6).

5.3.1. Έρευνες σχετικές με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπισή του

Οι έρευνες που μελετούν τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι λίγες, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς. Ωστόσο, στις έρευνες που αφορούν τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό γενικότερα εξετάζεται μεταξύ άλλων και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι διευθυντές/τριες στην πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου.

5.3.1.1. Έρευνες σε εθνικό επίπεδο

Η Γκάτσα (2015) στο πλαίσιο του Παρατηρητήριου και Συντονισμού των δράσεων Πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στην ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου, παρουσίασε τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σύνολο των 357 σχολείων που υπάρχουν στην Ήπειρο, συμπλήρωσαν τη φόρμα καταγραφής περιστατικών βίας τα 248. Τα περιστατικά στα Δημοτικά Σχολεία αντιμετωπίστηκαν αρχικά σε ατομικό επίπεδο από τους/τις εκπαιδευτικούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να τα επιλύσουν, τα παρέπεμπαν στους/στις διευθυντές/τριες του σχολείου. Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας οι διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόταν με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου, τον/την Προϊστάμενο/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, με ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, με ειδικό ψυχικής υγείας και με τον/τη Συντονιστή/τρια Δράσεων Πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.

Ο Θάνος (2016) εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο. Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των μορφών αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολείο και οι πρακτικές διαχείρισής τους. Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ήταν 581 και του Νηπιαγωγείου 115. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιούν «λίγο συχνά» την πρακτική της αντιμετώπισης ενός περιστατικού με την παραπομπή του στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου.

Οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης και Νικολόπουλος (2016) διεξήγαγαν πανελλήνια έρευνα η οποία είχε σκοπό την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας μας σε σχέση με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 3.667 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 33.112 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2015 έως και τον Ιανουάριο του 2016. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές παραπέμπουν τα περιστατικά βίας στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου για να τα διαχειριστεί.

Η Αλεξανδρίδου (2017), μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή του/της διευθυντή/τριας στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί και 5 διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων της πόλης της Αλεξανδρούπολης. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως η σχολική βία κι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο. Τα περιστατικά βίας είναι μικρής έντασης κι εκδηλώνονται κυρίως λεκτικά και σωματικά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες είναι η οικογένεια, και συγκεκριμένα όταν οι γονείς παραμελούν τα παιδιά τους ή όταν υπάρχει ενδοοικογενειακή βία, τα παιχνίδια και η τηλεόραση που προβάλλουν βίαιες συμπεριφορές, οι διάφορες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών/τριών και η δομή του σχολείου. Ως προς τη δομή του σχολείου, αναφέρεται πως η απουσία κανόνων, η χαλαρότητα του σχολείου απέναντι σε τέτοια περιστατικά, η αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, η ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών, η απρόσιτη στάση των εκπαιδευτικών και οι διακρίσεις που μπορεί να κάνουν μεταξύ των μαθητών/τριών, επιδρούν στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες. Οι σχολική κοινότητα χρησιμοποιεί

διάφορες πρακτικές για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας. Όταν ένα περιστατικό είναι σοβαρό ή επαναλαμβανόμενο και δεν μπορεί να επιλυθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς, τότε το παραπέμπουν στη διεύθυνση του σχολείου, η οποία σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως ο/η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες με σκοπό την πρόληψη κι αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, έχοντας ενεργό ρόλο. Για την πρόληψη του συγκεκριμένου φαινομένου διοργανώνει ενημερωτικές συναντήσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων. Ακόμη, συζητάει συμβουλευτικά με τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αποτρέψει περιστατικά θυματοποίησης και συγκαλεί Συλλόγους Διδασκόντων, προκειμένου να ενημερώσει τους/τις εκπαιδευτικούς και να τους επιστήσει την προσοχή για το συγκεκριμένο ζήτημα, ώστε να βρίσκονται σε εγρήγορση. Όταν ενημερώνονται για την ύπαρξη ενός περιστατικού, οι διευθυντές/τριες αρχικά συζητούν με τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να μάθουν τι ακριβώς έγινε και να συναποφασίσουν τις ενέργειες που θα κάνουν στη συνέχεια. Επίσης, συζητούν με τους/τις μαθητές/τριες σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης. Εάν δεν επιλυθεί το περιστατικό ή εάν είναι πιο σοβαρό, τότε ενημερώνουν τους γονείς και στη συνέχεια τους καλούν στο σχολείο, για να συζητήσουν παρουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης και των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών. Στη συζήτηση αυτή, καλείται ο «θύτης» να προτείνει τις συνέπειες που θα έχει η πράξη του. Για την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειονότητά τους ανέφεραν πως τα περιστατικά σχολικής βίας επιλύονται αποτελεσματικά. Σε αυτό συμβάλλει αρκετά η εμπειρία τους, μέσα από την οποία γνωρίζουν τον τρόπο επίλυσης παρόμοιων καταστάσεων που έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν.

Η Ζέρβα (2017) μελετάει τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 95 εκπαιδευτικούς και 7 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων, που βρίσκονται στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων και στην Περιφερειακή Ενότητα Άρτας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συχνότερες μορφές βίας που εκδηλώνονται στα σχολεία των

συμμετεχόντων/ουσών, είναι η λεκτική βία, η σωματική βία και ο εσκεμμένος αποκλεισμός. Οι επιπτώσεις που έχουν οι συμπεριφορές αυτές στους/στις μαθητές/τριες φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει πως ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι πάρα πολύ σημαντικός. Η στάση που θα κρατήσουν απέναντι σε ένα περιστατικό εκφοβισμού και η άμεση παρέμβασή τους, συντελούν στην επίλυσή του. Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας, οι διευθυντές/τριες χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν συχνότερα, είναι: η συζήτηση, η προστασία του παιδιού, η ενημέρωση των γονέων, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η αυστηρότερη επίβλεψη.

Η Καλεντερίδου (2018) διερευνά τις απόψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας σχετικά με τον ρόλο που έχουν στην πρόληψη, στη διαχείριση και στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 165 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων, των οποίων η οργανικότητα ήταν από 6/θέσιο και άνω. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, οι μορφές σχολής βίας που εκδηλώνονται συχνότερα στο σχολείο τους είναι η λεκτική βία και η σωματική, σπανιότερα παρουσιάζεται η ψυχολογική βία και η ρατσιστική, ενώ ποτέ δεν έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα σεξουαλικής και ηλεκτρονικής βίας.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι καθοριστικός. Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας κι εκφοβισμού οι διευθυντές/τριες εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές, όπως: συζήτηση με τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες, ενημέρωση των γονέων, καταγραφή του περιστατικού, συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και αυστηρές συστάσεις.

Οι Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος (2019) διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 108 εκπαιδευτικοί και 42 διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων του Δήμου Πάτρας. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως οι μορφές παραβατικής συμπεριφοράς που παρατηρούν συχνότερα στο σχολείο τους είναι: η λεκτική βία και η

σωματική. Ακολουθεί η καταστροφή αντικειμένων, η διάδοση κακόβουλων φημών, οι απειλές και ο εξαναγκασμός, ενώ λιγότερο συχνά παρατηρούνται τα απειλητικά μηνύματα, οι χειρονομίες και τα νοήματα σεξουαλικού περιεχομένου. Τα περιστατικά αυτά παρατηρούνται κυρίως στο προαύλιο του σχολείου κατά την ώρα του διαλείμματος, ενώ το ¼ των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε πως εκτυλίσσονται περιστατικά βίας και στην τάξη, όταν απουσιάζει ο/η εκπαιδευτικός. Οι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες είναι, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, η διαπαιδαγώγηση του παιδιού από την οικογένεια και τα προβλήματα που υπάρχουν σ' αυτήν, η επιρροή που ασκεί η παρέα συνομηλίκων και η απόρριψη από αυτούς. Επίσης, το 1/3 των συμμετεχόντων/ουσών αξιολογεί πως η οικονομική κρίση συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες.

Οι διευθυντές/τριες των σχολείων διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Για την αντιμετώπιση των περιστατικών, τόσο οι διευθυντές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, υποστηρίζουν ψυχολογικά το «θύμα», συζητάνε σε επίπεδο τάξης, ενημερώνουν τους γονείς και παροτρύνουν για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς. Λιγότερο συχνά χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές όπως η λεκτική επίπληξη, η στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων και η τιμωρία, ενώ σπανιότερα εισηγούνται την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή αδιαφορούν για ένα περιστατικό.

Η Μπισκετζή (2019) διερεύνησε τις απόψεις διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διοικητική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 6 διευθυντές/τριες και 6 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ροδόπης. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως οι διευθυντές/τριες έχουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων περιστατικών οι διευθυντές/τριες ανέφεραν πως συζητούν με τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες και με τους γονείς τους. Επιπρόσθετα ανέφεραν πως συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και με ειδικό ψυχολόγο. Οι προτάσεις των διευθυντών/τριών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών σε ζητήματα σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο, η στενότερη συνεργασία με διάφορα συμβουλευτικά κέντρα και υποστηρικτικές δομές, οι οποίες

φαίνεται πως απουσιάζουν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και η στενότερη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών, τους οποίους θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικούς για την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Οι διευθυντές/τριες του δείγματος πρότειναν ακόμη τη δημιουργία ενός πιο αυστηρού πλαισίου σε επίπεδο πολιτείας, με το οποίο θα μπορούν να επιβάλλουν τιμωρίες και κυρώσεις στους «θύτες».

Η Τριάντη (2020) διερεύνησε τις απόψεις διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στη διαχείριση συγκρούσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων των Νομών Έβρου, Ξάνθης και Καβάλας. Τα στοιχεία της μελέτης συλλέχθηκαν με ατομικές συνεντεύξεις.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/τριών εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του σχολείου. Θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, διότι έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς διαταράσσουν τόσο τις σχέσεις τους, προκαλώντας αρνητικά συναισθήματα για τους/τις συμμαθητές/τριες τους, όσο και τη ροή του σχολικού προγράμματος. Ακόμη, οι μαθητές/τριες χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και σε ορισμένες περιπτώσεις μειώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Οι συγκρούσεις επηρεάζουν ακόμη τους/τις διευθυντές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι/ες φαίνεται πως πιέζονται ψυχολογικά και νιώθουν έντονο άγχος. Επίσης, οι διευθυντές/τριες ανέφεραν πως η διαχείριση των συγκρούσεων καταλαμβάνει αρκετό από τον χρόνο τους, με αποτέλεσμα να καθυστερούν οι υπόλοιπες λειτουργίες του σχολείου. Οι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες είναι η ενδοοικογενειακή βία, ο εγωκεντρικός χαρακτήρας των παιδιών, η ανάγκη να καλύψουν τις μαθησιακές τους αδυναμίες και το αίσθημα μοναξιάς και απόρριψης που βιώνουν, επειδή ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως οι συμπεριφορές αυτές των μαθητών/τριών μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, στο αίσθημα αδικίας που μπορεί να νιώθουν οι μαθητές/τριες στον χώρο του σχολείου και σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν τηρούν, όπως πρέπει, τα καθήκοντά τους, θέτοντας σε κίνδυνο την ασφάλεια των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παραπέμπουν τα περιστατικά βίας στους/στις διευθυντές/τριες όταν είναι πιο σοβαρά ή όταν αδυνατούν να τα επιλύσουν.

Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στη διαχείριση των περιστατικών βίας είναι πολύ σημαντικός. Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν πως ο/η διευθυντής/τρια είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να μεριμνά για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας οι διευθυντές/τριες ανέφεραν πως αναλαμβάνουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή και με συζήτηση προσπαθούν να βρουν μία λύση κοινά αποδεκτή. Εάν το περιστατικό είναι μεγαλύτερης έντασης, τότε συνεργάζονται με τον Σύλλογο Διδασκόντων και προσπαθούν να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά και διοργανώνουν διάφορα εργαστήρια στα διαλείμματα, με σκοπό να τους απασχολούν δημιουργικά. Εάν το περιστατικό επαναλαμβάνεται, τότε καλούν τους γονείς στο σχολείο για να συζητήσουν. Ως έσχατη λύση, ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν πως εφαρμόζουν πιο τιμωρητικές πρακτικές, επιβάλλοντας διάφορες ποινές στους/στις μαθητές/τριες. Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν πως τα χαρακτηριστικά ενός/μίας διευθυντή/τριας που συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση και ο διπλωματικός διάλογος, καθώς και οι ηγετικές τους δεξιότητες, που χρειάζεται να διαθέτουν προκειμένου να μπορέσουν να δημιουργήσουν ένα δημοκρατικό περιβάλλον στο σχολείο, στο οποίο θα υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ όλων των μελών. Σημαντική θεωρούν, ακόμη, την εμπειρία μέσα από την οποία μαθαίνουν να δρουν πιο άμεσα και πιο αποτελεσματικά όπως επίσης και τις γνώσεις που διαθέτουν σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Η πλειονότητα των διευθυντών/τριών του δείγματος δήλωσε πως δεν έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, μολονότι αξιολογούν πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό θέμα. Για τον λόγο αυτό, προτείνουν πως χρειάζεται να διοργανώνονται επιμορφώσεις στο σχολείο ή ομιλίες με ειδικούς, ώστε να προετοιμαστούν όλοι καλύτερα.

Οι Θάνος και Κατσικάς (2021) διερεύνησαν τις απόψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στη διαχείριση περιστατικών βίας που παραπέμπονται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως τα περιστατικά βίας δεν αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο στο σχολείο τους και εκδηλώνονται με ήπιες μορφές, κυρίως

σωματικά και λεκτικά. Τα συγκεκριμένα περιστατικά εκδηλώνονται κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του σχολείου και σε μικρότερο βαθμό κατά την ώρα του μαθήματος μέσα στην τάξη. Ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν τα περιστατικά αυτά στον/στη διευθυντή/τρια για να τα διαχειριστεί, επειδή δεν έχουν τον χρόνο να τα αντιμετωπίσουν είτε επειδή έχουν εφημερία είτε επειδή δεν επιθυμούν να διακόψουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί περιστατικά βίας στους/στις διευθυντές/τριες είναι το κύρος που τους προσδίδει η θέση που έχουν και τους βοηθά να συμβάλλουν στην επίλυση της βίας την οποία εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες του σχολείου τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν ένα περιστατικό βίας στον/στη διευθυντή/τρια όταν δεν μπορούν να το επιλύσουν οι ίδιοι και συνεχίζεται.

Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στη διαχείριση των περιστατικών βίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Για την αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών οι διευθυντές/τριες ανέφεραν πως εφαρμόζουν παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες βασίζονται, κυρίως, στον διάλογο. Εάν ένα περιστατικό συνεχίζεται, τότε ενημερώνουν τους γονείς και σε επόμενο στάδιο τους καλούν στο σχολείο. Ακόμη, συνεργάζονται με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) και αξιοποιούν την Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν πως για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας συνεργάζονται με ειδικούς, κυρίως ψυχολόγους, ή υλοποιούν διάφορες δράσεις μέσα στην τάξη. Σε περίπτωση που τα περιστατικά βίας δεν επιλύονται, κάποιοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν πως χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές, όπως στέρηση του διαλείμματος ή της Γυμναστικής. Για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, οι διευθυντές/τριες προτείνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχετικά θέματα, τη στελέχωση των σχολείων με ειδικούς, κυρίως ψυχολόγους, και τη μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών σε επίπεδο τμήματος/τάξης αλλά και σε επίπεδο σχολείου.

Οι Μπέκα και Σφυρά (2021) μελέτησαν τις απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών στο Γυμνάσιο. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 11 διευθυντές/τριες Γυμνασίων της Ανατολικής Αττικής. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση συνεντεύξεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μορφές σχολικής βίας που παρατηρούνται, είναι: η σωματική, η λεκτική, η ρατσιστική και η ηλεκτρονική. Οι «θύτες», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, είναι μαθητές/τριες που

αντιμετωπίζουν διάφορα οικογενειακά προβλήματα, έχουν ελλιπή έλεγχο από το σπίτι, δεν έχουν όρια, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κι έχουν πολύ χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης. Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν, ακόμη, πως κάποιοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να γίνονται «θύτες», διότι μιμούνται βίαιες συμπεριφορές που έχουν δεχθεί οι ίδιοι/ες από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή έχουν δει στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο. Τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται, κυρίως, στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αλλά και στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος. Ορισμένα περιστατικά συνεχίζονται και μετά το πέρας των μαθημάτων εκτός σχολείου.

Για να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συχνά το παραπέμπουν στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, είναι επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή τους εξαιτίας των καθημερινών τους υποχρεώσεων, δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις κι επειδή αδιαφορούν να ασχοληθούν με την επίλυση του περιστατικού. Για την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες, αρχικά, συζητούν με τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες. Όταν επαναλαμβάνεται το περιστατικό, τότε το παρακολουθούν πιο συστηματικά για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ενημερώνουν τον Σύλλογο Διδασκόντων και επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών/τριών. Οι συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν πως η αгаστή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός περιστατικού. Ορισμένοι/ες ανέφεραν πως παρεμβαίνουν οι ίδιοι/ες εφαρμόζοντας πρακτικές που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών. Κάποιοι/ες άλλοι/ες συνεργάζονται με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς του σχολείου και με διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου. Εάν το περιστατικό δεν επιλυθεί, τότε εισηγούνται την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του/της μαθητή/τριας. Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως οι γνώσεις τους σχετικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι επαρκείς. Για τον λόγο αυτό επισημαίνουν πως πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς από την υπηρεσία, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί/ές στη διαχείριση περιστατικών βίας. Ωστόσο, ορισμένοι/ες τονίζουν πως ενώ δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, μέσα από την πολύχρονη εμπειρία τους, έχουν μάθει τρόπους αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων.

Τέλος, η Πασχάλη (2022) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτουν προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά περιστατικά βίας και τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής βίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 105 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά την πρακτική της αντιμετώπισης ενός περιστατικού με την παραπομπή του στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί πως οχτώ στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς ζητούν την παρέμβαση των διευθυντών/τριών για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας.

5.3.1.2. Διεθνείς έρευνες

Οι Dake et al. (2004), θέλησαν να εξετάσουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των διευθυντών/τριών σχετικά με την πρόληψη του εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία των ΗΠΑ. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 378 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Ως προς την έκταση του σχολικού εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες αντιλήφθηκαν πως στο σχολείο τους η έκταση των συγκεκριμένων φαινομένων είναι μικρότερη από την έκταση του εκφοβισμού στο σύνολο των Δημοτικών Σχολείων των Η.Π.Α, η οποία σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας μελέτης είναι 19%. Σχετικά με την πρόληψη του εκφοβισμού, οι ερευνητές/τριες διαπίστωσαν πως μία προσέγγιση από ολόκληρο το σχολείο γινόταν σπάνια στα Δημοτικά Σχολεία. Αυτό, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οφείλεται στην έλλειψη κατάρτισης ή πόρων και στο γεγονός πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα πρόβλημα το οποίο έχουν σε προτεραιότητα. Για τον λόγο αυτό, οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως πρέπει να εκπαιδευτούν σε ζητήματα σχετικά με τα προβλήματα που δημιουργούν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία και τις πρακτικές που χρειάζεται να εφαρμόσουν για να μειωθούν. Αναφορικά με την έλλειψη πόρων, οι διευθυντές/τριες προτείνουν πρακτικές που απαιτούν ελάχιστους πόρους, όπως: η διοργάνωση ημερών σχολικών συνεδρίων, η έρευνα από μαθητές/τριες σχετικά με τα περιστατικά που διαδραματίζονται στο σχολείο τους και η σύσταση μιας ομάδας που θα είναι υπεύθυνη για την πρόληψη του εκφοβισμού. Σημαντική κρίθηκε, επίσης, η ανάγκη συμμετοχής

των γονέων στην πρόληψη του εκφοβισμού. Άλλη μια πρακτική που θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού θα περιλάμβανε συνεχή αυτοαξιολόγηση, για να διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικοί κανόνες αλλάζουν προς μια ατμόσφαιρα στην οποία οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως απαράδεκτη συμπεριφορά.

Εν κατακλείδι, οι ερευνητές/τριες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το μόνο αποτελεσματικό μέσο για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού είναι να πραγματοποιείται μία προσέγγιση από ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Ακόμη, τονίζουν πως ο/η διευθυντής/τρια είναι ο βασικός φορέας λήψης αποφάσεων στα σχολεία γι' αυτό και χρειάζεται να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η στην εφαρμογή μέτρων πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Οι Harris και Hathorn (2006) μελέτησαν τις απόψεις των διευθυντών/τριών Γυμνασίων αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία τους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή του. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 59 διευθυντές/τριες Γυμνασίων του Τέξας. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Οι μορφές βίας που παρατηρούν συχνότερα οι διευθυντές/τριες στην παρούσα μελέτη είναι: η διάδοση κακόβουλων φημών, τα πειράγματα και οι προσβολές. Λιγότερα συχνά παρατηρούν κλοπές, περιστατικά σωματικής βίας και απειλές. Οι απόψεις των διευθυντών/τριών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους για τη μορφή «κλοπή», η οποία σύμφωνα με τις γυναίκες διευθύντριες εμφανίζεται περισσότερο συχνά, ενώ οι άνδρες διευθυντές θεωρούν πως εκδηλώνεται λιγότερο συχνά. Σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο που εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν πως συχνότερα παρατηρούνται στους διαδρόμους, στο διάλειμμα και κατά την ώρα του μεσημεριανού φαγητού. Λιγότερο συχνά παρατηρούνται περιστατικά βίας μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης των μαθητών/τριών από το σχολείο.

Η ασφάλεια των μαθητών/τριών είναι ένα από τα θέματα που απασχολεί έντονα τους/τις διευθυντές/τριες του σχολείου. Αυτός είναι και ο λόγος που επιδιώκουν «πολύ συχνά», να σταματήσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Για τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού οι διευθυντές/τριες προτείνουν την εκπαίδευση του προσωπικού, τη διεξαγωγή συζητήσεων στην τάξη για τον σχολικό εκφοβισμό και την εντονότερη παρακολούθηση από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ακόμη, προτείνουν να εφαρμοστούν πολιτικές που να εστιάζουν στην ανταπόκριση της

κοινωνίας, κάποιες τιμωρητικές πρακτικές που θα εφαρμόζονται άμεσα και την εκπαίδευση των «θυμάτων» μέσα από μαθήματα που θα πραγματοποιούνται στο σχολείο. Οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς τις τιμωρητικές πρακτικές. Οι διευθυντές/τριες που είναι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν τιμωρητικές πρακτικές σε σχέση με τους/τις νεότερους/ες διευθυντές/τριες.

Η έρευνα των Farrelly, O'Higgins Norman και O'Leary (2017), προσπάθησε να προσδιορίσει το επίπεδο ευαισθητοποίησης των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων της Ιρλανδίας, σχετικά με τον ομοφοβικό εκφοβισμό. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 238 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Ιρλανδίας. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως οι διευθυντές/τριες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην οργάνωση του σχολείου. Αναφορικά με τα περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού προκύπτει πως ένας/μία στους/στις δύο διευθυντές/τριες τα έχουν αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Για τη μείωση αυτού του φαινομένου, οι συμμετέχοντες/ουσες προτείνουν την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντών/τριών.

Οι Karikari et al. (2020) διερεύνησαν τις απόψεις των διευθυντών/τριών σχολείων, των κοινωνικών λειτουργών, των οδηγών λεωφορείων και των γονέων σχετικά με το φαινόμενο της βίας και του εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 άτομα από μια αστική περιοχή των κεντροδυτικών ΗΠΑ. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση συνεντεύξεων.

Οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν πως υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους, όμως σε μικρό βαθμό. Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως είναι: η σωματική βία, η λεκτική και η μη λεκτική. Τα τελευταία δύο χρόνια, όπως αναφέρουν, παρατηρούνται και φαινόμενα ηλεκτρονικής βίας. Αναφορικά με τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού, οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών οφείλεται σε κοινωνιολογικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Σχετικά με τους κοινωνιολογικούς παράγοντες, θεωρούν πως οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά επηρεάζονται από το οικογενειακό περιβάλλον, τις κοινότητες και τη γειτονιά στην οποία ζουν. Σε σχέση με την οικογένεια, αναφέρεται πως οι μαθητές/τριες μπορεί να εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές που έχουν μάθει από το σπίτι, οι οποίες όμως είναι

αντίθετες με τον κώδικα δεοντολογίας των σχολείων. Αναφορικά με τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν πως οι μαθητές/τριες μπορεί να είναι «θύτες», επειδή έχουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Ως προς το φύλο των μαθητών/τριών, από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει πως η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια.

Για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, σημαντικός θεωρείται ο τρόπος που ενεργεί ο/η διευθυντής/τρια. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως η έλλειψη αποφασιστικής δράσης από ορισμένους/ες διευθυντές/τριες έχει ως αποτέλεσμα να συνεχίζεται η κακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών και ο εκφοβισμός. Σημαντική θεωρείται, επίσης, η συνεργασία με τους γονείς. Ειδικότερα, αναφέρεται πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν αρκετά στην αλλαγή συμπεριφοράς των παιδιών τους, με αποτέλεσμα τη μείωση αυτών των φαινομένων.

Οι Kennedy, Russom και Kevorikian (2012) μελέτησαν τις απόψεις των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 98 εκπαιδευτικοί και 41 διευθυντές/τριες, που υπηρετούν σε διάφορα σχολεία των ΗΠΑ. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν πως τα σχολεία μπορεί να ωφεληθούν από την επαρκή επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών σε ζητήματα σχετικά με την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Περίπου το 90% των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών συμφώνησαν ότι η πρόληψη του εκφοβισμού θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών σε όλα τα σχολεία. Προκειμένου να επιτύχουν οι προσπάθειες πρόληψης του εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες είναι σημαντικό να συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς και όλους όσους εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα. Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς το φύλο αναφορικά με τη σημασία της πρόληψης του εκφοβισμού ως μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών. Ειδικότερα, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν περισσότερο από τους άνδρες με την ανάγκη για πρόληψη του εκφοβισμού, ως μέρος ενός τυποποιημένου σχολικού προγράμματος.

Η έρευνα των LaRocco, Nestler-Rusack και Freiberg (2007) εξετάζει την εμπειρία των διευθυντών/τριών σχετικά με την εφαρμογή του νόμου ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 192 διευθυντές/τριες σχολείων του

Κονέκτικατ των ΗΠΑ. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Όπως προκύπτει από την έρευνα, μόλις γίνει αντιληπτό ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/τριες του δείγματος απάντησαν πως ενημερώνουν τους γονείς και τους κηδεμόνες των «εκφοβιστών» (97,9%) και των «θυμάτων» (97,4%). Η συγκεκριμένη πρακτική ορίζεται από τον αντίστοιχο νόμο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν πως για να είναι αποτελεσματικές οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στα σχολεία, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων πριν την καθιέρωση συγκεκριμένων πολιτικών από το κράτος.

Οι Reyes-Rodríguez et al. (2021) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις πρακτικές των διευθυντών/τριών και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου για την πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού. Το δείγμα αποτελείται από 403 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία στο Μεξικό. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Η συμμετοχή και η υποστήριξη ενός/μίας διευθυντή/τριας σε πρακτικές κατά του εκφοβισμού, επηρεάζει θετικά το σχολικό κλίμα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου στη διαχείριση περιστατικών βίας κι εκφοβισμού.

Τέλος, οι Saldıraner και Gızır (2021) διερεύνησαν τις απόψεις των διευθυντών/τριών Γυμνασίων αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 20 διευθυντές/τριες. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση συνεντεύξεων.

Οι μορφές βίας που εκδηλώνονται συχνότερα στα σχολεία τους είναι: η σωματική, η λεκτική, η μη λεκτική και η ηλεκτρονική. Οι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες είναι η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα συνομηλίκων, τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο. Η οικογένεια είναι ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες για να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών. Τόνισαν πως όταν οι γονείς είναι απρόσεκτοι, αδιάφοροι για τα

παιδιά τους, τα κακοποιούν, τα καταπιέζουν ή εφαρμόζουν τιμωρητικές πρακτικές, τότε τα παιδιά μπορεί να εκδηλώσουν βίαιες συμπεριφορές. Ορισμένοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σημείωσαν ακόμη πως τα παιδιά διαζευγμένων γονιών ή οικογενειών με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι πιθανό να είναι «θύτες» στο σχολείο. Σχετικά με το σχολείο, προκύπτει πως τα συχνά μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, η έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στα σχολεία, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με την ηθική αγωγή των μαθητών/τριών, οι αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες και η υπερφόρτωση με εργασίες αναφέρθηκαν ως παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν εκφοβισμό στα σχολεία.

Για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν πως συνεργάζονται με τους/τις Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες. Περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές, ανέφεραν τη σημασία της συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς για την εξάλειψη του εκφοβισμού. Όμως, σχεδόν οι μισοί/ές από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες παραπονέθηκαν για το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται μαζί τους. Κάποιοι/ες από αυτούς/ες συσχέτισαν αυτό το θέμα με τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ κάποιοι/ες εστίασαν στην απροθυμία ή στην έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τον εκφοβισμό. Σχετικά με τον φόρτο εργασίας, ανέφεραν πως επειδή οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για ακαδημαϊκά θέματα, όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με έναν/μία μαθητή/τρια, το παραπέμπουν σε αυτούς/ές για να το αντιμετωπίσει. Άλλες πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού είναι: η συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και η παροχή συμβουλών στον «θύτη» και στο «θύμα», η πρόταση συμφιλίωσης των δύο πλευρών και η απειλή στους «εκφοβιστές» για να μην το ξανακάνουν. Εάν το περιστατικό επαναλαμβάνεται, τότε εφαρμόζουν και πιο τιμωρητικές πρακτικές όπως είναι η στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων ή παραπέμπουν τους/τις μαθητές/τριες στον/στη Σύμβουλο Αξιολόγησης Συμπεριφοράς.

Κεφάλαιο 6° Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η σχολική βία αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος τόσο από την επιστημονική κοινότητα όσο και από την ευρύτερη κοινωνία γενικότερα (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 410). Αυτό συμβαίνει γιατί είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα, που δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Θάνος, 2017β: 59· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 131), προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010: 38· Ttofi & Farrington, 2011: 28) αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία στην οποία εκδηλώνεται (Καντζάρα, 2021: 23). Γι' αυτό κρίνεται επιτακτική ανάγκη η αντιμετώπισή της (Smith, 2013: 92).

Μετά από ενδελεχή ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε πως οι διεθνείς έρευνες που ασχολούνται με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό αυξάνονται τα τελευταία χρόνια, αν και για την Ελλάδα είναι ακόμα περιορισμένες (Θάνος, 2016: 36-37). Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καλύψει το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης, εστιάζοντας στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, καθώς αποτελούν τους επίσημους θεσμικούς φορείς κοινωνικού ελέγχου και διαχείρισης αυτών των φαινομένων (Foody, Murphy, Downes & O'Higgins Norman, 2018: 127, 136· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78). Γι' αυτό και οι απόψεις τους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είναι σημαντικές για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

Η μεγαλύτερη συμβολή της έρευνας έγκειται στην πρωτοτυπία της, με δεδομένο πως εξετάζει δείγμα και μεταβλητές που δεν έχουν εξεταστεί από άλλες έρευνες ή έχουν εξεταστεί σε μικρότερο βαθμό. Ειδικότερα, οι μέχρι τώρα διενεργηθείσες έρευνες αφορούν συνήθως τις απόψεις μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ λίγες έρευνες ασχολούνται με τις απόψεις των διευθυντών/τριών για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Επιπλέον, οι περισσότερες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε ορισμένες παραμέτρους της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι η

συχνότητα, οι μορφές και οι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών/τριών σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων, παράμετροι που δεν έχουν μελετηθεί ως τώρα. Επομένως, η έρευνα ευελπιστεί να συμβάλλει στη σφαιρική κατανόηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, στην εκπόνηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και στη λήψη αποφάσεων από την πλευρά της Πολιτείας για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

6.2. Σκοπός της έρευνας, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με:

- τη συχνότητα και την ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού,
- την ύπαρξη περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που δεν τα αντιλαμβάνονται,
- τις μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού των μαθητών/τριών και τη συχνότητά τους,
- τον χώρο που εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού,
- τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού,
- τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες,
- τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή,
- τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα,

- τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια,
- τις μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπονται στον/στη διευθυντή/τρια,
- τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού,
- τις προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Οι απόψεις αυτές των διευθυντών/τριών εξετάζονται σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους αυτούς, είναι τα εξής:

- ❖ Ποια είναι η συχνότητα και η ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού;
- ❖ Υπάρχουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που δεν τα αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/τριες;
- ❖ Ποιες μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται στο σχολείο τους και με ποια συχνότητα;
- ❖ Πού εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού;
- ❖ Πότε εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού;
- ❖ Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες;
- ❖ Ποιες είναι οι επιπτώσεις της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή;
- ❖ Ποιες πρακτικές χρησιμοποιεί η σχολική κοινότητα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού;
- ❖ Ποιοι είναι οι λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια;
- ❖ Ποιες μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού παραπέμπονται στον/στη διευθυντή/τρια;

- ❖ Ποιος είναι ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού;
- ❖ Τι προτείνουν οι διευθυντές/τριες για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού;
- ❖ Διαφοροποιούνται οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος ανάλογα με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων;

6.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, γι' αυτό και η έρευνά του χρήζει την αξιοποίηση συνδυασμού μεθοδολογικών εργαλείων (Θάνος, 2017β: 36). Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε προσέγγιση μεικτών μεθόδων. Η συγκεκριμένη μέθοδος, η οποία έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στην κοινωνική έρευνα (Bryman, 2017: 686), θεωρείται ιδιαίτερα ισχυρή, διότι βασίζεται στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα και ελαχιστοποιεί τους περιορισμούς αυτών των ερευνητικών μεθόδων (Creswell & Creswell, 2019: 270). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη.

6.3.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα, ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και σχεδιάστηκε με τη χρήση του εργαλείου Google Form³. Γενικότερα, η χρήση των διαδικτυακών επισκοπήσεων στην ποσοτική έρευνα, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 114). Ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη μέθοδος επισκόπησης είναι, μεταξύ άλλων, η απεριόριστη εμβέλεια που προσφέρει, καθώς ο/η

³ Το Google Form αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο στη συνέχεια δύναται να αποσταλεί στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ως ηλεκτρονικός σύνδεσμος (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 111).

ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα από απομακρυσμένες περιοχές, χωρίς να υπάρχει περιορισμός γεωγραφικής κάλυψης (Bryman, 2017: 273).

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη συναφή βιβλιογραφία. Επίσης, υπόψη λήφθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, βάσει του περιεχομένου τους, χωρίζονται σε δύο μεγάλες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις αφορούν τα ατομικά στοιχεία των διευθυντών/τριών όπως είναι: το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες και οι επιπλέον σπουδές τους. Επίσης, στην ίδια ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται, τον πληθυσμό των πόλεων και το γεωγραφικό διαμέρισμα στο οποίο ανήκουν. Στη δεύτερη ενότητα, περιλαμβάνονται ειδικές ερωτήσεις αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων για το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι/ες στην πρόληψη κι αντιμετώπισή του.

Οι ειδικές ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας χωρίζονται σε δύο θεματικές υποενότητες. Η πρώτη θεματική υποενότητα περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις (ειδικές ερωτήσεις 8 έως 17) οι οποίες αφορούν στις απόψεις των διευθυντών/τριών για τη βία στο σχολείο. Συγκεκριμένα τις απόψεις τους για τη συχνότητα, την ένταση, την ύπαρξη περιστατικών που δεν τα αντιλαμβάνονται, τις μορφές, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών, τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, τις επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή και τις πρακτικές που εφαρμόζει η σχολική κοινότητα για την αντιμετώπισή της. Η δεύτερη θεματική υποενότητα περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις (ειδικές ερωτήσεις 18 έως 27), οι οποίες αφορούν στη σχολική βία που διαχειρίζονται οι ίδιοι/ες. Εξετάζονται οι μορφές των περιστατικών που παραπέμπονται, οι λόγοι παραπομπής τους και ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Επίσης, οι διευθυντές/τριες καλούνται να προτείνουν τρόπους πρόληψης κι αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο πολιτείας και σε επίπεδο σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Η πλειονότητα των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής, NAI-OXI, και κλίμακας Likert. Η κλίμακα Likert ήταν 5βάθμια και είχε τις τιμές: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», οι οποίες αποτελούν ένα από τα παραδείγματα 5βάθμιας κλίμακας που παρουσιάζουν οι

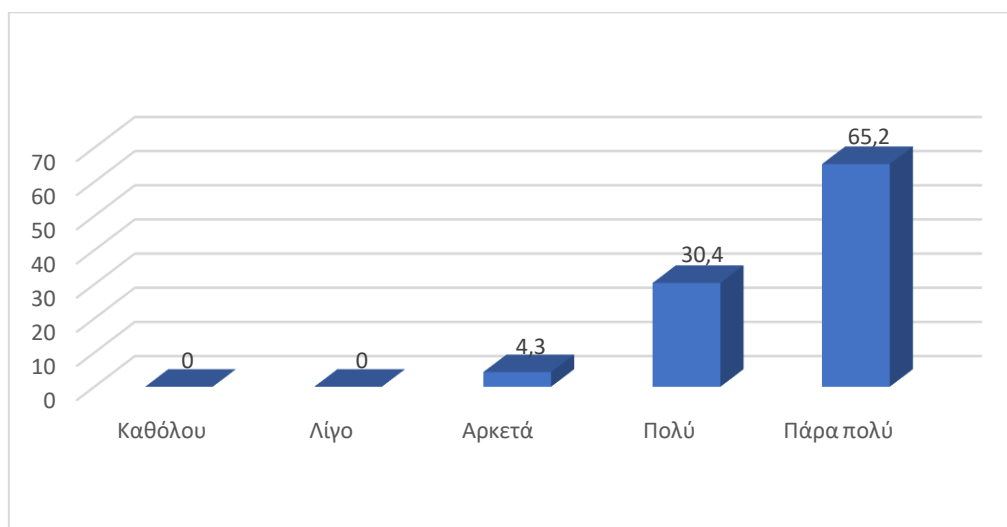
Λιαργκόβας, Δερμάτης και Κομνηνός (2019: 121). Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων, παρέχει μεγαλύτερη αξιοπιστία και ακρίβεια σε ένα ερωτηματολόγιο, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στον/στην ερωτώμενο/η να εκφραστεί ανάμεσα σε έναν μεγαλύτερο αριθμό εναλλακτικών απαντήσεων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 121). Οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, από την άλλη, χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες/ουσες να δώσουν μία «άλλη» απάντηση πέραν των προκαθορισμένων. Επίσης, οι ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου οι διευθυντές/τριες να αναφέρουν τις προτάσεις τους για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Μετά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου και πριν την τελική του επίδοση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, διανεμήθηκε πιλοτικά σε έξι διευθυντές/τριες. Η πιλοτική έρευνα χρειάζεται να πραγματοποιείται σε ένα δείγμα πέντε έως δέκα ατόμων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 123-124), καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η καλή λειτουργία του ερωτηματολογίου στο σύνολό του (Bryman, 2017: 299) και αυξάνεται η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητά του. Ακόμη, ελέγχεται η σαφήνεια των ερωτήσεων, η έκτασή του και ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Επίσης, με τις επισημάνσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην πιλοτική έρευνα, δύναται να προστεθούν καινούριες ερωτήσεις ή κατηγορίες απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακες (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 439-440).

Οι επισημάνσεις, τα σχόλια και οι προτάσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος της πιλοτικής έρευνας, λήφθηκαν υπόψη στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Η διάρκεια συμπλήρωσής του ήταν από δώδεκα έως δεκαπέντε λεπτά περίπου. Η τελική επίδοση του ερωτηματολογίου ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2021 κι ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2021.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου, υπήρχε προαιρετική αξιολόγησή του σχετικά με τη σαφήνιά του, το κατά πόσο ήταν εύκολο στη συμπλήρωση και τον βαθμό που κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Από τους/τις 512 διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, αξιολόγησαν το ερωτηματολόγιο οι 505.

Αναφορικά με τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου, σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/τριες (95,6%) ανέφεραν πως το ερωτηματολόγιο ήταν «πολύ» ή «πέρα πολύ» σαφές και το 4,3% απάντησαν πως ήταν «αρκετά» σαφές. Κανένας/καμία διευθυντής/τρια δεν αξιολόγησε πως το ερωτηματολόγιο ήταν «καθόλου» ή «λίγο» σαφές (Γράφημα 6.3.1).



Γράφημα 6.3.1 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου

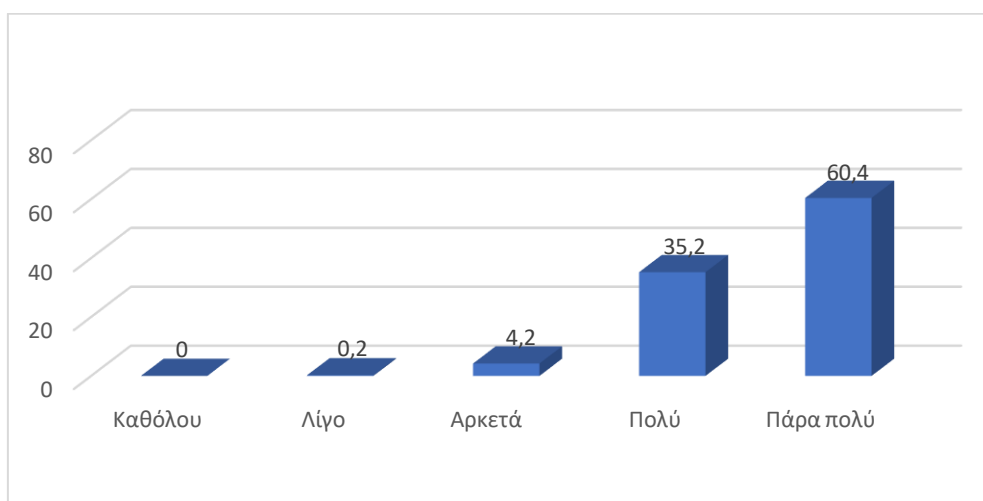
Σχετικά με το κατά πόσο ήταν εύκολο το ερωτηματολόγιο στη συμπλήρωση, εννιά στους/στις δέκα (91,1%) διευθυντές/τριες ανέφεραν πως ήταν «πολύ» ή «πάρα πολύ» εύκολο, το 6,5% πως ήταν «αρκετά» εύκολο και το 2,4% αξιολόγησε πως το ερωτηματολόγιο ήταν «καθόλου» ή «λίγο» εύκολο στη συμπλήρωση (Γράφημα 6.3.2).



Γράφημα 6.3.2 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το κατά πόσο το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο στη συμπλήρωση

Αναφορικά με τον βαθμό που το ερωτηματολόγιο κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/τριες που αξιολόγησαν το ερωτηματολόγιο (95,6%) απάντησαν πως κάλυπτε «πολύ» ή «πάρα πολύ» τον σκοπό και τους στόχους, το 4,2% πως τους κάλυπτε «αρκετά» και το 0,2% «λίγο».

Κανένας/καμία διευθυντής/τρια δεν ανέφερε πως το ερωτηματολόγιο κάλυπτε «καθόλου» τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας (Γράφημα 6.3.3).



Γράφημα 6.3.3 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό που το ερωτηματολόγιο κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας

6.3.2. Ημιδομημένη συνέντευξη

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις αποτελούν το πιο διαδομένο και ευρύτερα εφαρμοσμένο μέσο συλλογής δεδομένων της ποιοτικής μεθόδου (Bryman, 2017: 514; Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 126). Ένα από τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, έναντι των άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, είναι πως προσφέρει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να μελετήσει ένα θέμα εις βάθος μέσα από τη συζήτηση που αναπτύσσεται με τον/τη συνεντευξιζόμενο/η (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 453).

Στην παρούσα έρευνα, για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται για την ευελιξία, καθώς ο/η ερευνητής/τρια δύναται να προσαρμόσει τις ερωτήσεις ανάλογα με το πλαίσιο της συνέντευξης (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 132-133). Επιπλέον, προσφέρουν ελευθερία στον τρόπο που απαντά ο/η συνεντευξιζόμενος/η, παρά το γεγονός πως υπάρχει ένας οδηγός συνέντευξης για την κάλυψη του σκοπού και των στόχων της έρευνας (Bryman, 2017: 515), δίνοντας τη δυνατότητα να

συζητηθούν κι άλλα θέματα που προκύπτουν κατά τη συζήτηση σε μεγαλύτερο βάθος (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 132).

Οι θεματικές ενότητες και οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων⁴ είναι αντίστοιχες με τις θεματικές ενότητες και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προκειμένου να καλυφθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και να επιτευχθεί τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις εξετάζονται οι απόψεις των διευθυντών/τριών για το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού αναφορικά με: τη συχνότητα και την έντασή του, την ύπαρξη περιστατικών που δεν τα αντιλαμβάνονται, τις μορφές, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών, τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, τις επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, τις πρακτικές που εφαρμόζει η σχολική κοινότητα για την αντιμετώπισή του, τους λόγους παραπομπής των περιστατικών στον/στη διευθυντή/τρια από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, τις μορφές που τους παραπέμπουν και τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Στο τέλος, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες καλούνται να προτείνουν τρόπους πρόληψης κι αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο πολιτείας και σε επίπεδο σχολείου.

Επίσης, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/τριες να αναφέρουν κάποια ατομικά τους στοιχεία όπως είναι: η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες και οι επιπλέον σπουδές τους. Ακόμη, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/τριες να αναφέρουν κάποια στοιχεία από τη σχολική μονάδα που διευθύνουν, όπως είναι η δυναμικότητά της και η περιοχή στην οποία βρίσκεται. Κλείνοντας δόθηκε η ευκαιρία στους/στις συνεντευξιαζόμενους/ες να συμπληρώσουν, να διευκρινίσουν ή να αναφέρουν οτιδήποτε άλλο επιθυμούν και δεν τους δόθηκε η ευκαιρία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Ως προς τον τύπο των ερωτήσεων της συνέντευξης είναι όλες ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκε αυτός ο τύπος ερωτήσεων γιατί επιτρέπουν στον/στη συνεντευξιαζόμενο/η να αναπτύξει ελεύθερα την άποψή του/της με τον δικό του/της τρόπο χωρίς προκαθορισμούς (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 131), είναι ευέλικτες, παρέχουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης ή διευκρίνησης ενός θέματος που ενδιαφέρει περισσότερο τον/την ερευνητή/τρια και συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 463).

⁴ Ο οδηγός της συνέντευξης, όπως και το ερωτηματολόγιο, παρατίθενται στο Παράρτημα XI.

Για τον έλεγχο των ερωτήσεων ως προς τη σύνταξη, τη σαφήνεια και την πληρότητά τους υλοποιήθηκαν πιλοτικά τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε διευθυντές/τριες, που δε θα λάμβαναν μέρος στην ποιοτική έρευνα. Τα σχόλια τους συνέβαλαν στην τελική διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 28).

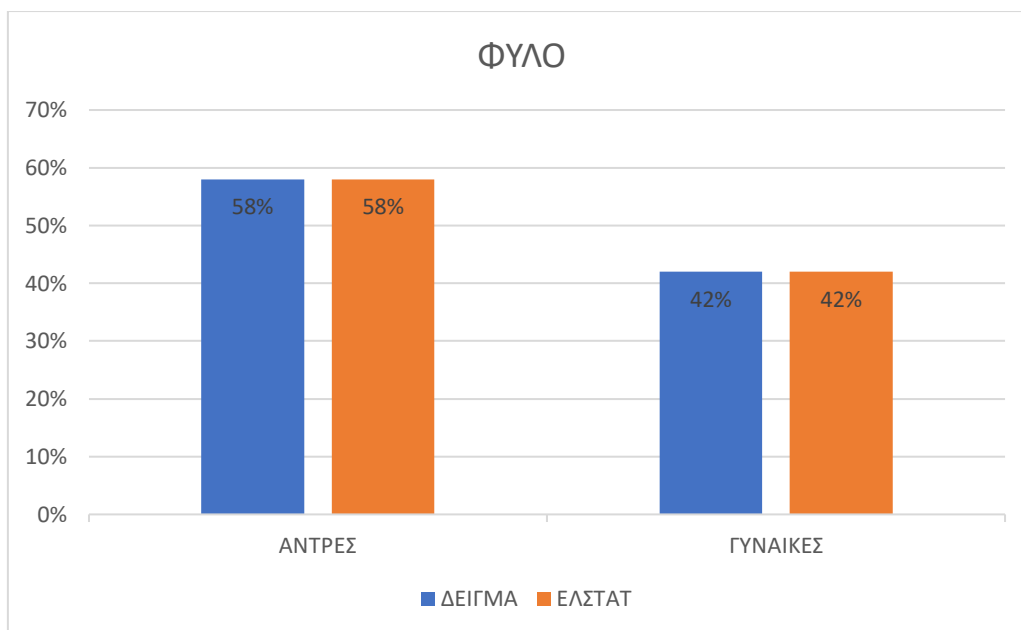
Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις κατά το διάστημα Απριλίου-Ιουνίου 2021. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε διά ζώσης είτε τηλεφωνικά ή μέσω Skype. Διά ζώσης πραγματοποιήθηκαν με τα υποκείμενα της έρευνας που βρίσκονταν κοντά με τον ερευνητή και τηλεφωνικά ή μέσω Skype, ανάλογα με την επιθυμία τους, με τα υποκείμενα της έρευνας που βρίσκονταν μακριά. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου μία ώρα.

6.4. Δείγμα της έρευνας

6.4.1. Δείγμα ποσοτικής έρευνας

Για την επιλογή του δείγματος, αρχικά, έγινε καταγραφή των ηλεκτρονικών διευθύνσεων όλων των Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδας, τα οποία σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) (<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/->) κατά το σχολικό έτος 2019-2020 ήταν 4.429, όσοι/ες και οι διευθυντές/τριες των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια, στάλθηκε ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος (link), του ερωτηματολογίου που είχε δημιουργηθεί μέσω Google Form, σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 512 διευθυντές/τριες, δηλαδή το 11,6% του συνόλου των διευθυντών/τριών. Ως προς το φύλο, το 58% του δείγματος είναι άντρες και το 42% είναι γυναίκες. Τα συγκεκριμένα ποσοστά συμφωνούν απόλυτα με τα αντίστοιχα ποσοστά του συνολικού πληθυσμού των διευθυντών/τριών της χώρας, όπως προκύπτουν από τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) (Γράφημα 6.4.1).



Γράφημα 6.4.1 Ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος και του συνόλου της χώρας κατά φύλο

Αναφορικά με την ειδικότητα, οι διευθυντές/τριες του δείγματος σε ποσοστό 93% είναι δάσκαλοι/ες και σε ποσοστό 7% καθηγητές ειδικοτήτων (καθηγητές: Φυσικής Αγωγής 4%, Ξένων Γλωσσών 2%, Μουσικής 1% και Πληροφορικής 0%). Η ειδικότητα που έχουν οι διευθυντές/τριες του δείγματος, φαίνεται πως είναι αντίστοιχη ή παραπλήσια με την ειδικότητα που έχουν οι διευθυντές/τριες του πληθυσμού της χώρας, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) (Πίνακας 6.4.1).

Πίνακας 6.4.1 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των ειδικοτήτων των διευθυντών/τριών του δείγματος και του συνόλου της χώρας

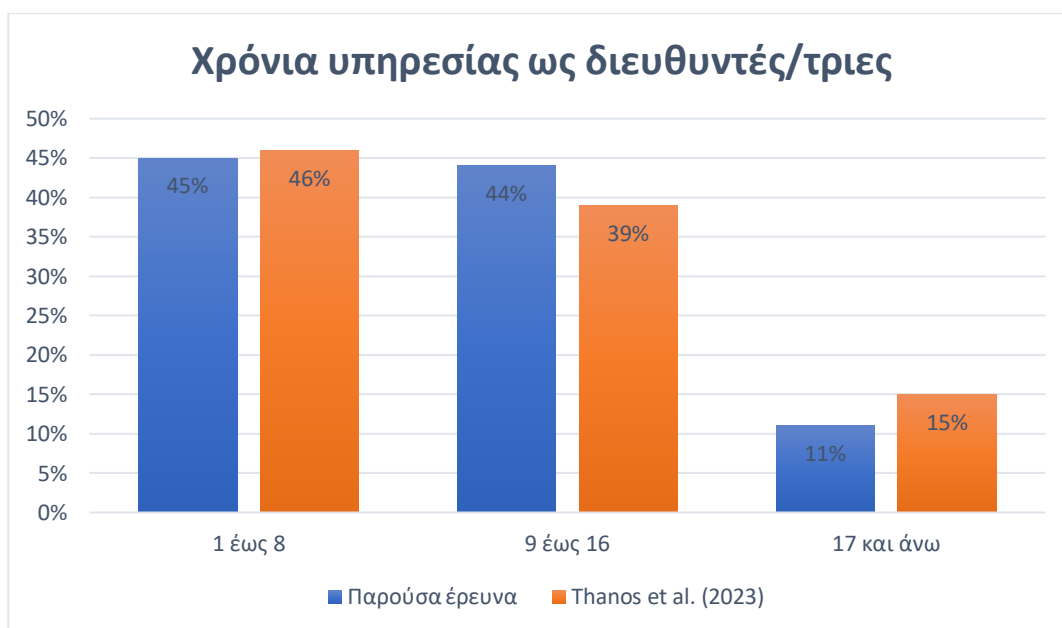
Ειδικότητα	Σύνολο πληθυσμού		Δείγμα έρευνας	
	ν	%	ν	%
Δάσκαλοι (ΠΕ70)	4203	95	477	93
Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών (ΠΕ06/ΠΕ05)	52	1	8	2
Μουσικής (ΠΕ79)	17	0	4	1
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)	155	3	22	4
Πληροφορικής (ΠΕ86)	2	0	1	0
Σύνολο	4.429	100	512	100

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, φαίνεται πως το 1/4 των διευθυντών/τριών του δείγματος (25%) έχει από 1 έως 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια, οι 101 διευθυντές/τριες (20%) έχουν από 5 έως 8 χρόνια, οι 118 (23%)

από 9 έως 11 χρόνια, οι 107 (21%) από 12 έως 16 χρόνια και οι 57 (11%) έχουν περισσότερα από 17 χρόνια υπηρεσίας σε αυτή τη θέση (Πίνακας 6.4.2). Η ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών πρόσφατης έρευνας (Thanos et al., 2023) (Γράφημα 6.4.2).

Πίνακας 6.4.2 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος σχετικά με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες

Έτη	Διευθυντές/τριες (υπηρεσία ως διευθυντές/τριες)	
	ν	%
1 έως 4	129	25
5 έως 8	101	20
9 έως 11	118	23
12 έως 16	107	21
17 και άνω	57	11
Σύνολο	512	100



Γράφημα 6.4.2 Ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών του δείγματος και πρόσφατης έρευνας σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες

Οι πρόσθετες σπουδές αποτελούν σημαντικό κριτήριο στην κάλυψη της διευθυντικής θέσης (Ν. 4473/2017-ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017). Πράγματι, περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές διευθυντές/τριες του δείγματος (55%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Περίπου έξι στους/στις δέκα έχουν κάνει σπουδές μετεκπαίδευσης και

εξομοίωσης (59% και 64% αντίστοιχα) και, σχεδόν, τέσσερις στους/στις δέκα (39%) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Το 7% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Η ποσοστιαία κατανομή (%) των διευθυντών/τριών του δείγματος σχετικά με τις επιπλέον σπουδές που έχουν, δε συμφωνεί με την ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών πρόσφατων ερευνών, παρά μόνο σε ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις (Πίνακας 6.4.3).

Πίνακας 6.4.3 Ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος της έρευνας και διάφορων άλλων ερευνών σχετικά με τις επιπλέον σπουδές τους

Πρόσθετες σπουδές	Παρούσα έρευνα	Thanos et al. (2023)	Λουκέρη (2019)	Γαϊτανίδου (2019)	Σαΐτη (2019)
Δεύτερο πτυχίο	39%	36%	19%	6%	35%
Μεταπτυχιακό	55%	61%	67%	30%	33%
Διδακτορικό	7%	8%	8%	1%	5%
Μετεκπαίδευση	59%	50%	-	8%	24%
Εξομοίωση	64%	-	62%	5%	1,3%
(Δείγμα)	(512)	(372)	(285)	(229)	(234)

Με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές διευθυντές/τριες του δείγματος (56%) είναι σε σχολεία με δυναμικότητα από 7/θέσιο και πάνω. Το 29% είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία και το 15% σε σχολεία των οποίων η δυναμικότητα είναι έως 5/θέσιο. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), η ποσοστιαία (%) αυτή κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος είναι παρόμοια με την ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού των διευθυντών/τριών της χώρας, με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Πίνακας 6.4.4).

Πίνακας 6.4.4 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος και του συνόλου της χώρας με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου

Δυναμικότητα σχολείου	Σύνολο πληθυσμού		Δείγμα έρευνας	
	ν	%	ν	%
Έως 5/θέσιο	1.014	23	78	15
6/θέσιο	1.123	25	150	29
7/θέσιο και άνω	2.292	52	284	56
Σύνολο	4.429	100	512	100

Ως προς την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο που διευθύνουν, το 45% των διευθυντών/τριών του δείγματος είναι σε αστικές περιοχές, το

25% σε ημιαστικές και το 30% σε αγροτικές περιοχές. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), η κατανομή αυτή είναι παραπλήσια της κατανομής του πληθυσμού της χώρας, ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκονται τα Δημοτικά Σχολεία. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών/τριών υπήρχε επεξήγηση πως αγροτική περιοχή θεωρείται η περιοχή μέχρι 2.000 κατοίκους, ημιαστική από 2.000 μέχρι 10.000 κατοίκους και αστική πάνω από 10.000 κατοίκους. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε βάσει των στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) (Πίνακας 6.4.5).

Πίνακας 6.4.5 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος και του συνόλου της χώρας με βάση την αστικότητα της περιοχής

Αστικότητα περιοχής	Σύνολο πληθυσμού		Δείγμα έρευνας	
	ν	%	ν	%
Αγροτική	1.683	38	156	30
Ημιαστική	734	17	129	25
Αστική	2.012	45	227	45
Σύνολο	4.429	100	512	100

Με κριτήριο το μέγεθος της πόλης, 137 (60%) διευθυντές/τριες απάντησαν πως βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό έως 100.000 κατοίκους, 38 (17%) σε πόλεις με πληθυσμό από 100.001 έως 1.000.000 κατοίκους και 52 (23%) σε πόλεις με πληθυσμό μεγαλύτερο του 1.000.000 κατοίκων (Πίνακας 7.4.6).

Πίνακας 6.4.6 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των διευθυντών/τριών του δείγματος ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων

Πληθυσμός Πόλεων	Διευθυντές/τριες	
	ν	%
Έως 100.000	137	60
100.001-1.000.000	38	17
Πάνω από 1.000.000	52	23
Σύνολο	227	100

Ως προς το γεωγραφικό διαμέρισμα των σχολείων που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες του δείγματος, εκτός από δύο περιπτώσεις που η κατανομή είναι λίγο μεγαλύτερη (Ιόνια Νησιά και Κρήτη), στις υπόλοιπες περιπτώσεις είναι αντίστοιχη ή παραπλήσια του πληθυσμού της χώρας. Παρόμοια είναι τα στοιχεία στην Περιφέρεια Αττικής και στον Νομό Θεσσαλονίκης, τα οποία παρουσιάζονται ξεχωριστά λόγω του

μεγάλου αριθμού σχολείων που έχουν, καθώς στις συγκεκριμένες περιοχές βρίσκεται το 30% των Δημοτικών Σχολείων της χώρας (Πίνακες 6.4.7).

Πίνακας 6.4.7 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των σχολείων όλης της χώρας και των σχολείων που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες του δείγματος κατά γεωγραφικό διαμέρισμα

Γεωγραφικό Διαμέρισμα	Σύνολο πληθυσμού		Δείγμα έρευνας	
	ν	%	ν	%
Θράκη	231	5,2	26	5,1
Μακεδονία (πλην Ν. Θεσσαλονίκης)	681	15,4	78	15,2
Θεσσαλονίκη	325	7,3	41	8
Θεσσαλία	346	7,8	42	8,2
Ήπειρος	184	4,2	17	3,3
Ιόνια Νησιά	104	2,3	28	5,5
Νησιά Αιγαίου Πελάγους	319	7,2	28	5,5
Κρήτη	316	7,1	52	10,2
Στερεά Ελλάδα (πλην Αττικής)	421	9,5	44	8,6
Αττική	1.006	22,7	101	19,7
Πελοπόννησος	496	11,2	55	10,7
Σύνολο	4.429	100	512	100

6.4.2. Δείγμα ποιοτικής έρευνας

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδας. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι μία μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, κατά την οποία το δείγμα επιλέγεται σκόπιμα, με γνώμονα τη συνάφειά του με τα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να μπορέσουν να απαντηθούν. Η διαδικασία των συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε, καθορίζοντας το δείγμα της έρευνας, μόλις επήλθε «κορεσμός δεδομένων», όπως ονομάζεται, δηλαδή από τη στιγμή που σταμάτησαν να προκύπτουν νέα ευρήματα (Bryman, 2017: 463-464, 467).

Συνολικά συμμετείχαν είκοσι ένας/μία (21) διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων⁵ από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η επιλογή έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα διευθυντές/τριες από όλες τις κατηγορίες που

⁵ Στο παράρτημα Χ, παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα και τα στοιχεία των σχολείων που διευθύνουν.

εξετάζονται στην έρευνα, ως προς: το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων.

6.5. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, συγχωνεύτηκαν και η περιγραφή τους έγινε σύμφωνα με το σχέδιο παράλληλης σύγκλισης, κατά το οποίο τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συγκρίθηκαν μεταξύ τους, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ενιαίο όλον και να υπάρξει η δυνατότητα τριγωνοποίησης των ευρημάτων (Bryman, 2017: 690, 731).

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics v.23, είναι περιγραφική και επαγωγική.

Στην ανάλυση κατά την οποία γίνεται περιγραφή των αποτελεσμάτων, παρουσιάζεται η κατανομή των απόλυτων και των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ο μέσος όρος (μ.ό.) ως δείκτης κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως δείκτης διασποράς των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος. Οι συγκεκριμένοι δείκτες εμφανίζονται σε όλες τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στις οποίες, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert με τιμές από «καθόλου» έως «πάρα πολύ». Προκειμένου να αξιολογηθούν οι δείκτες αυτοί, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα της μελέτης με τον εξής τρόπο: «καθόλου» = 1, «λίγο» = 2, «αρκετά» = 3, «πολύ» = 4 και «πάρα πολύ» = 5. Με βάση αυτήν την κωδικοποίηση, το εύρος των τιμών είναι «καθόλου» εάν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν ξεπερνά την τιμή 1,50, «λίγο» εάν κυμαίνεται μεταξύ 1,51 έως 2,50, «αρκετά» εάν βρίσκεται μεταξύ 2,51 και 3,50, «πολύ» εάν εντοπιστεί μεταξύ 3,51 και 4,50 και «πάρα πολύ» εάν ο αντίστοιχος μέσος όρος βρεθεί στο διάστημα 4,51 έως 5,00.

Αναφορικά με τις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η ανάλυσή τους έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αφού αναγνώστηκαν πολλές φορές, στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν και

ομαδοποιήθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην περιγραφική ανάλυση.

Στην επαγωγική στατιστική ανάλυση, διερευνάται η συνάφεια μεταξύ των διάφορων μεταβλητών. Για να ελεγχθεί η συνάφεια μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με δύο κατηγορίες (π.χ. φύλο) και μίας ποιοτικής (π.χ. «ευκαιρίες για επανόρθωση» ως πρακτική που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τον έλεγχο της συνάφειας μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με περισσότερες από δύο κατηγορίες (π.χ. δυναμικότητα σχολείου) και μίας ποιοτικής (π.χ. ο παράγοντας «ενδοοικογενειακή βία»), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Εφόσον το συγκεκριμένο κριτήριο παρουσίαζε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών, εφαρμόζοταν συμπληρωματικά το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=0.05$.

Σχετικά με τα ποιοτικά δεδομένα, η ανάλυσή τους έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 479· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 208-211). Με την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης γινόταν η απομαγνητοφώνησή της, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν λάθη λόγω παρερμηνειών. Η απομαγνητοφώνηση δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να ελέγξει καλύτερα το περιεχόμενο των συνεντεύξεων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 208). Ακολούθησε πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων που προέκυψαν και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Σε επόμενο στάδιο, έγινε κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων με αντιπροσωπευτικούς κωδικούς για κάθε απόσπασμα, οι οποίοι συγκρίθηκαν στη συνέχεια μεταξύ τους, προκειμένου να εντοπιστούν κωδικοί με κοινά χαρακτηριστικά και νοήματα.

6.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι δύο έννοιες που εφαρμόζονται τόσο σε ποσοτικές όσο και σε ποιοτικές έρευνες (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 175). Παρόλο που διαχωρίζονται σε επίπεδο ανάλυσης, οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, διότι για να θεωρείται μια έρευνα έγκυρη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είναι

αξιόπιστη (Bryman, 2017: 192) και το αντίστροφο (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 175).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στην παρούσα μελέτη εξασφαλίζονται, πρωτίστως, με την εφαρμογή της τριγωνοποίησης, καθώς η έρευνα μεικτών μεθόδων συντελεί στην ενίσχυση της ακεραιότητας και της εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων (Bryman, 2017: 692-693· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 125· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 142-143).

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία στην έρευνα, εφαρμόστηκαν διάφορες τεχνικές, οι οποίες σύμφωνα με τους Λιαργκόβα, Δερμάτη και Κομνηνό (2019: 144-145) συμβάλλουν αρκετά σε αυτό. Αρχικά, έγινε πιλοτική έρευνα για την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης. Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ενημερώθηκαν, πριν τη συμμετοχή τους, για τον σκοπό και τους στόχους της. Ειδικότερα, τα υποκείμενα της ποιοτικής έρευνας ενημερώθηκαν προσωπικά, ενώ όσοι/ες συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ενημερώθηκαν μέσω μιας συνοδευτικής επιστολής, η οποία παρείχε οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αλλά και πληροφορίες για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τον ερευνητή και τον φορέα της έρευνας. Η αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας εξασφαλίζεται, ακόμη, με το γεγονός πως οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται και στα δύο ερευνητικά εργαλεία δεν κατευθύνουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αλλά τους/τις αφήνουν να απαντήσουν ελεύθερα. Ιδιαίτερα, για την αξιοπιστία του παρόντος ερωτηματολογίου, σημαντική θεωρείται, επιπλέον, η ύπαρξη ερωτήσεων τύπου Likert, οι απαντήσεις των οποίων παρέχουν ακριβέστερες πληροφορίες για την άποψη των υποκειμένων της έρευνας.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον συντελεστή alpha, σύμφωνα με τον οποίο βρέθηκε Cronbach's Alpha = .973 για N=153. Ο μεγάλος αυτός συντελεστής, καταδεικνύει πως η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύ υψηλή (Bryman, 2017: 190· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 146).

Δύο βασικοί τύποι εγκυρότητας είναι η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής και η εγκυρότητα περιεχομένου οι οποίες, στην παρούσα μελέτη, διασφαλίστηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, γιατί η κατασκευή των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων βασίστηκαν στη βιβλιογραφία (Bryman, 2017: 191) και λήφθηκε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 184).

Επίσης, η εξασφάλιση της εγκυρότητας στην ποσοτική έρευνα επιτυγχάνεται με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο, σε συνδυασμό με τη χρήση, κυρίως, ερωτήσεων κλειστού τύπου. Σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες/ουσες δεν καλυπτόταν από τις απαντήσεις των κλειστών ερωτήσεων, τους δινόταν η δυνατότητα να καταγράψουν μία διαφορετική απάντηση πέραν των προκαθορισμένων, γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο την εγκυρότητα της έρευνας (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 147). Επιπλέον, έγινε προσπάθεια βελτίωσης του ποσοστού απόκρισης των συμμετεχόντων με την επανάληψη αποστολής του ερωτηματολογίου και της συνοδευτικής επιστολής, ώστε να απαντήσουν όσοι/ες προηγουμένως δεν είχαν απαντήσει (Bryman, 2017: 262).

Αναφορικά με τη διασφάλιση της εγκυρότητας στην ποιοτική μελέτη εφαρμόστηκαν διάφορες στρατηγικές. Όλες οι συνεντεύξεις έχουν ηχογραφηθεί κι έχουν φυλαχτεί μαζί με τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα, προκειμένου να είναι διαθέσιμα προς τρίτους για πιθανό έλεγχο. Τα πιο αντιπροσωπευτικά από αυτά τα αποσπάσματα, παρατίθενται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας (Bryman, 2017: 421). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, στο τέλος κάθε ερώτησης γινόταν σύνοψη των κυριότερων σημείων από τον ερευνητή και ο/η συνεντευξιζόμενος/η ανέφερε εάν είχαν γίνει πλήρως κατανοητά τα λεγόμενά του (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 214). Εν συνεχεία εφαρμόστηκε η τεχνική της επικύρωσης του ερωτώμενου. Μετά την απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης, αποστέλλονταν το απομαγνητοφωνημένο κείμενο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες με σκοπό την επιβεβαίωση όλων όσων ειπώθηκαν (Bryman, 2017: 420-421).

6.7. Δεοντολογία της έρευνας

Οι εξελίξεις των τελευταίων ετών στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας. Για την ορθή διεξαγωγή μιας μελέτης, ο/η εκάστοτε ερευνητής/τρια χρειάζεται να τηρεί με αυστηρότητα όλους τους προβλεπόμενους κανόνες προκειμένου να προστατευτεί η ασφάλεια, η αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των υποκειμένων της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 79· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 39-41).

Σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (<http://www.rc.uoi.gr/index.php/thesmiko-plaisio/kodikas-deontologias>) και τις

σχετικές αναφορές της επιστημονικής κοινότητας (Bryman, 2017: 154-164· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 81-116· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 130· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 41-54, 125), οι αρχές που θα πρέπει να τηρούνται σε κάθε ερευνητική διαδικασία είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής:

- Συνειδητή συναίνεση, εθελοντική συμμετοχή και δικαίωμα αποχώρησης των συμμετεχόντων/ουσών ανά πάσα στιγμή.
- Σεβασμός στην προσωπικότητα του ατόμου, αποφυγή οποιασδήποτε βλάβης και ανεπιθύμητης κατάστασης.
- Διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών και προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.
- Εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας των ερευνητικών δεδομένων.
- Αποσαφήνιση του σκοπού και των στόχων της έρευνας.
- Αποφυγή παραπλάνησης.

Οι αρχές αυτές διασφαλίστηκαν τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα. Αναφορικά με την ποιοτική έρευνα, αρχικά έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, προκειμένου να ενημερωθούν για το πλαίσιο της έρευνας και τη διάρκειά της. Ακόμη, προγραμματίστηκε ο χρόνος και ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Στην αρχή της συνέντευξης οι διευθυντές/τριες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Έλαβαν, επίσης, διαβεβαίωση πως η μελέτη είναι ανώνυμη και πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της. Ενημερώθηκαν, ακόμη, πως για τις ανάγκες της μελέτης η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και ανά πάσα στιγμή μπορούν να διακόψουν τη συνέντευξη, εφόσον δεν το επιθυμούν ή δεν αισθάνονται καλά. Τους ζητήθηκε, τέλος, να επιβεβαιώσουν πως συμμετέχουν με τη θέλησή τους και συναινούν στη συμμετοχή τους. Όλοι/ες οι διευθυντές/τριες του δείγματος συναίνεσαν να συμμετέχουν εθελοντικά στην ποιοτική έρευνα.

Στην ποσοτική έρευνα, από την άλλη, όλες οι προαναφερθείσες αρχές του κώδικα δεοντολογίας διασφαλίστηκαν με την ενημερωτική επιστολή, η οποία υπήρχε στην αρχή του ερωτηματολογίου. Αφού διάβαζαν οι ερωτώμενοι/ες τη συγκεκριμένη επιστολή και εφόσον είχαν κατανοήσει πλήρως τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, στη συνέχεια έπρεπε να επιλέξουν εάν συναινούν ή όχι στη συμμετοχή τους. Όλοι/ες οι διευθυντές/τριες του δείγματος συναίνεσαν να συμμετέχουν εθελοντικά

στην ποσοτική έρευνα. Μετά από τη διαδικασία αυτή, τους/τις δινόταν η δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Κεφάλαιο 7^ο Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό αναφορικά με α) τη συχνότητα και την ύπαρξη περιστατικών που δεν τα αντιλαμβάνονται, β) την ένταση, γ) τις μορφές, δ) τον χώρο και τον χρόνο που εκδηλώνονται, ε) τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, στ) τις επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, ζ) τις πρακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούνται στο σχολείο, η) τους λόγους παραπομπής των περιστατικών από τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυτούς/ές, τις μορφές που τους παραπέμπουν, θ) τον ρόλο των διευθυντών/τριών και τις προτάσεις τους για την πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Επίσης, παρουσιάζονται οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής και τον πληθυσμό των πόλεων. Στο τέλος παρουσιάζονται οι προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

7.1. Συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Ως προς τη συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων του δείγματος θεωρούν ότι αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο στο σχολείο τους, όπως διαφαίνεται από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων τους (μ.ό.= 2,43, τ.α.= 0,979). Πιο συγκεκριμένα, το 18% των διευθυντών/τριών αναφέρει ότι η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι «καθόλου συχνό» φαινόμενο και το 36,1% αναφέρουν ότι είναι «λίγο συχνό» φαινόμενο, δηλαδή οι περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές διευθυντές/τριες του δείγματος (54,1%) δηλώνουν πως η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «καθόλου» ή «λίγο συχνό» φαινόμενο στο σχολείο που θητεύουν. Το 1/3 των διευθυντών/τριών (33%) θεωρεί ότι αποτελεί ένα «αρκετά συχνό» φαινόμενο και, περίπου, ένας/μία στους/στις δέκα (12,8%) δηλώνει πως τα συγκεκριμένα περιστατικά εκδηλώνονται στο σχολείο τους «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» (πίνακας 7.1.1).

Πίνακας 7.1.1 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

Συχνότητα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	ν	%
Καθόλου συχνό	92	18
Λίγο συχνό	185	36,1
Αρκετά συχνό	169	33
Πολύ συχνό	54	10,5
Πάρα πολύ συχνό	12	2,3
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	2,43	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,979	

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που διευθύνουν, δεν αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο. Αναφέρουν ότι τα συγκεκριμένα περιστατικά είναι «σπάνια» και «προσπαθούν» να θυμηθούν κάποιο φαινόμενο. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι είναι ένα «σποραδικό» κι όχι «συστηματικό» φαινόμενο.

Εδώ στο σχολείο το δικό μας όχι σε μεγάλο βαθμό (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Γενικά δεν έχω αντιμετωπίσει, προσπαθώ να βρω κάποιο μικροφαινόμενο. Αν έβαζα έναν δείκτη από το ένα μέχρι το δέκα θα έλεγα δύο στα δέκα (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Διαπιστώνω και εγώ και οι συνάδελφοί μου ότι δεν είχαμε περιπτώσεις παιδιών που να ασκούν σχολική βία, που σημαίνει έτσι συστηματική ενόχληση παιδιών. Θα έλεγα περίπου 4-5 περιπτώσεις τη χρονιά γενικά πως αντιμετωπίζουμε (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Στο συγκεκριμένο σχολείο μπορώ να πω ότι είναι σπάνια τα περιστατικά βίας. Τα φαινόμενα είναι παροδικά, δεν είναι συστηματικά. Δεν είναι

περιστατικά τα οποία είναι αμέτρητα και να λέμε τι θα κάνουμε τώρα; Αντιμετωπίζονται. Γενικά τα περιστατικά βίας στο σχολείο είναι λίγα. 1-2 το μήνα θα έλεγα, γιατί σας ξαναλέω ότι η κατάσταση είναι ελεγχόμενη, γιατί τα παιδιά είναι λίγα στο σχολείο και τα ελέγχουμε. Παιδιά με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που είναι «θύτες», υπάρχουν, αλλά τους έχουμε υπό επιτήρηση. Συνεχή παρακολούθηση (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως διαχειρίζονται «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο σχολείο που διευθύνουν τα τελευταία χρόνια.

Αντιμετωπίζω αρκετά συχνά περιστατικά βίας μεταξύ μαθητών/τριών (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Αρκετά συχνά έρχομαι αντιμέτωπος με περιστατικά βίας. Με τη στενή έννοια και την παρενόχληση, που εγώ τη θεωρώ ένα είδος σχολικής βίας... Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν τρία με πέντε περιστατικά μέσα στην εβδομάδα. Παλαιότερα ήταν πολύ πιο έντονα αυτά τα στοιχεία, έχουμε καταφέρει την τελευταία πενταετία να τα μειώσουμε (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Με κριτήριο το φύλο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού δεν παρουσιάζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p=0.057$). Τόσο οι γυναίκες ($\mu.o.=2,50$) όσο και οι άνδρες ($\mu.o.=2,37$), θεωρούν αντίστοιχα πως η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο στο σχολείο τους (βλ. Παράρτημα I, πίνακας I.1).

Επίσης, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ανάλογα με την ειδικότητά τους ($p=0.352$), τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν ως διευθυντές/τριες ($p=0.140$), την αστικότητα της περιοχής ($p=0.202$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=0.882$) που βρίσκεται η σχολική μονάδα που διευθύνουν (βλ. Παράρτημα I, πίνακες I.2 έως I.5).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.1.2, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ανάλογα με τις σπουδές: εξομοίωσης ($p=.099$), μετεκπαίδευσης ($p=.400$), μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($p=.423$) και διδακτορικού διπλώματος ($p=.089$). Εξαίρεση αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών/τριών που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ($p=.044$). Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου θεωρούν πως η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «αρκετά συχνό» ($\mu.o.= 2,53$) φαινόμενο στο σχολείο τους, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν πως το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι «λίγο συχνό» ($\mu.o.= 2,37$).

Πίνακας 7.1.2 Απόλυτη συχνότητα (v), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	v	τ.α.	μ.ό.	v	τ.α.		
Εξομοίωση	2,39	330	0,958	2,52	182	1,012	-1,651	.099
Μετεκπαίδευση	2,46	301	0,967	2,40	211	0,997	-0,842	.400
Δεύτερο πτυχίο	2,53	201	0,928	2,37	311	1,006	-2,009	.044
Μεταπτυχιακό	2,46	284	0,971	2,40	228	0,990	-0,801	.423
Διδακτορικό	2,69	36	0,887	2,41	476	0,983	-1,704	.089

Βάσει της δυναμικότητας του σχολείου, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.000$). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω ($\mu.o.=2,57$), δηλώνουν πως τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στο σχολείο τους είναι «αρκετά συχνό» φαινόμενο, ενώ όσοι είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία ($\mu.o.=2,21$) και κάτω ($\mu.o.=2,35$), δηλώνουν πως τα συγκεκριμένα περιστατικά παρουσιάζονται «λίγο συχνά» (Πίνακας 7.1.3).

Πίνακας 7.1.3 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	2,35	78	1,055	15,825	.000
6/θέσιο	2,21	150	0,985		
7/θέσιο και άνω	2,57	284	0,931		
Σύνολο	2,43	512	0,979		

Οι διευθυντές/τριες του σχολείου θεωρούν ότι δεν αντιλαμβάνονται περιστατικά βίας και εκφοβισμού «λίγο συχνά», όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων τους (μ.ό.= 2,15, τ.α.= 0,959). Πράγματι, εφτά στους/στις δέκα, περίπου, διευθυντές/τριες του δείγματος (68,3%) θεωρούν «καθόλου» ή «λίγο συχνό» το γεγονός να υπάρχουν στο σχολείο τους περιστατικά βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται. Το 1/5 των διευθυντών/τριών (22,1%) δηλώνει πως αυτό μπορεί να συμβαίνει «αρκετά συχνά» και σχεδόν ένας/μία στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (9,6%) θεωρεί πως μπορεί να μην αντιλαμβάνεται τα περιστατικά βίας «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» (πίνακας 7.1.4).

Πίνακας 7.1.4 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους

Συχνότητα μη αντιλαμβανόμενων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	ν	%
Καθόλου συχνά	142	27,7
Λίγο συχνά	208	40,6
Αρκετά συχνά	113	22,1
Πολύ συχνά	43	8,4
Πάρα πολύ συχνά	6	1,2
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	2,15	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,959	

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα είναι παρεμφερή. Σύμφωνα με ορισμένους/ες διευθυντές/τριες «πιθανόν» να «υπάρχουν» περιστατικά βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους, αλλά θεωρούν πως αυτό δε

συμβαίνει «σε μεγάλο βαθμό» ούτε «πολύ συχνά» και αφορά, συνήθως, περιστατικά «μικρής έκτασης».

Όχι, όλα περνάνε από τα μάτια τα δικά μου. (Σ-21: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Πιθανόν να υπάρχουν, αλλά όχι πολύ συχνά, καθώς φροντίζουμε να μην υπάρχουν. Φροντίζουμε να είμαστε κοντά στα παιδιά (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Πιθανόν. Μπορεί να υπάρχουν και να μην τα αντιλαμβάνομαι γιατί είναι κάποια παιδιά τα οποία δε μιλάνε. Αλλά δε θεωρώ ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Μερικές φορές μπορεί να υπάρχουν και να μη φαίνονται. Απλά αυτά θεωρώ ότι είναι περιστατικά μικρής έκτασης (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες διευθυντές/τριες, αναφέρουν πως είναι «πάρα πολύ πιθανό» να διαδραματίζονται στο σχολείο τους περιστατικά βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται, γιατί δεν είναι «δυνατόν» να γνωρίζουν «τα πάντα». Τονίζουν πως όσο καλά οργανωμένο και να είναι ένα σχολείο, «πάντα» μπορεί να «συμβεί» κάτι που δε θα γίνει αντιληπτό από τη σχολική κοινότητα. Ακόμη, επισημαίνουν πως τα συγκεκριμένα περιστατικά «πολλές φορές» τα αντιλαμβάνονται τυχαία.

Εννοείται ότι υπάρχουν. Δεν μπορούμε να τα αντιληφθούμε όλα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Φυσικά υπάρχουν και πράγματα που δεν τα αντιλαμβάνομαι και εγώ και οι εκπαιδευτικοί (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Φυσικά. Επειδή ακριβώς για τον σχολικό εκφοβισμό έχει γίνει πολλή συζήτηση και τα παιδιά ξέρουν και τι είναι αυτό και έχουν πάρει και ιδέες, ακούγοντας διάφορα... Θεωρώ πάρα πολύ πιθανό ειδικά στις μεγάλες τάξεις, πέμπτη και έκτη, να υπάρχουν καταστάσεις που το σχολείο τις αγνοεί... Και το σχολείο τις αγνοεί γιατί ο θιγόμενος ή η θιγόμενη φοβάται να μιλήσει, για να μην έχει χειρότερα μετά. Οι «θύτες» ξέρουν πάρα πολύ καλά πώς να προφυλάσσονται. Πολλές φορές αυτά τα περιστατικά, τα αντιλαμβανόμαστε στο σχολείο από σύμπτωση, από τύχη. Επειδή συνέβη κάτι και έπιασε ένας δάσκαλος κάτι στον αέρα στο διάλειμμα... Η επειδή το παιδί μίλησε στο σπίτι αλλά δεν ήθελε να μιλήσει στο σχολείο γιατί θα το απομόνωναν εντελώς κι έτσι ενημερωθήκαμε από τους γονείς (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Προσωπικά δεν είναι δυνατόν να έχω τη δυνατότητα να αντιληφθώ τα πάντα. Υπάρχουν πράγματα που μπορεί να μου ξεφύγουν, όπως είναι πολύ φυσιολογικό... (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.373$), την ειδικότητα ($p=.531$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.694$), την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο ($p=.315$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.671$), αναφορικά με τα περιστατικά βίας που δεν αντιλαμβάνονται (βλ. Παράρτημα I, πίνακες I.6 έως I.10).

Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεων τους με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές: εξομοίωσης ($p=.553$), μετεκπαίδευσης ($p=.680$), κατοχής δεύτερου πτυχίου ($p=.877$) και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($p=.490$). Εξαίρεση αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών/τριών που έχουν διδακτορικό δίπλωμα, οι οποίες διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από αυτούς/ές που δεν έχουν ($p=.018$). Και στις δύο κατηγορίες οι διευθυντές/τριες θεωρούν πως υπάρχουν «λίγο συχνά» περιστατικά βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται, όμως παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, με τον μέσο όρο των απόψεων των διευθυντών/τριών που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ($\mu.o.=2,50$) να είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο των διευθυντών/τριών που δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ($\mu.o.=2,12$) (πίνακας 7.1.5).

Πίνακας 7.1.5 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	2,12	330	0,928	2,19	182	1,015	-0,594	.553
Μετεκπαίδευση	2,16	301	0,968	2,12	211	0,948	-0,414	.680
Δεύτερο πτυχίο	2,14	201	0,940	2,15	311	0,973	-0,155	.877
Μεταπτυχιακό	2,17	284	0,938	2,12	228	0,986	-0,692	.490
Διδακτορικό	2,50	36	0,971	2,12	476	0,954	-2,349	.018

Επίσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με το εάν υπάρχουν στο σχολείο τους περιστατικά βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται, παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.007$). Η διαφορά αυτή παρατηρείται μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε 6/θέσια σχολεία ($\mu.o.=1,98$) και αυτών που είναι σε 7/θέσια και πάνω ($\mu.o.=2,24$). Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, δηλώνουν ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.1.6).

Πίνακας 7.1.6 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	2,12	78	0,911		
6/θέσιο	1,98	150	0,999		
7/θέσιο και άνω	2,24	284	0,940		
Σύνολο	2,15	512	0,959		

7.2. Ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

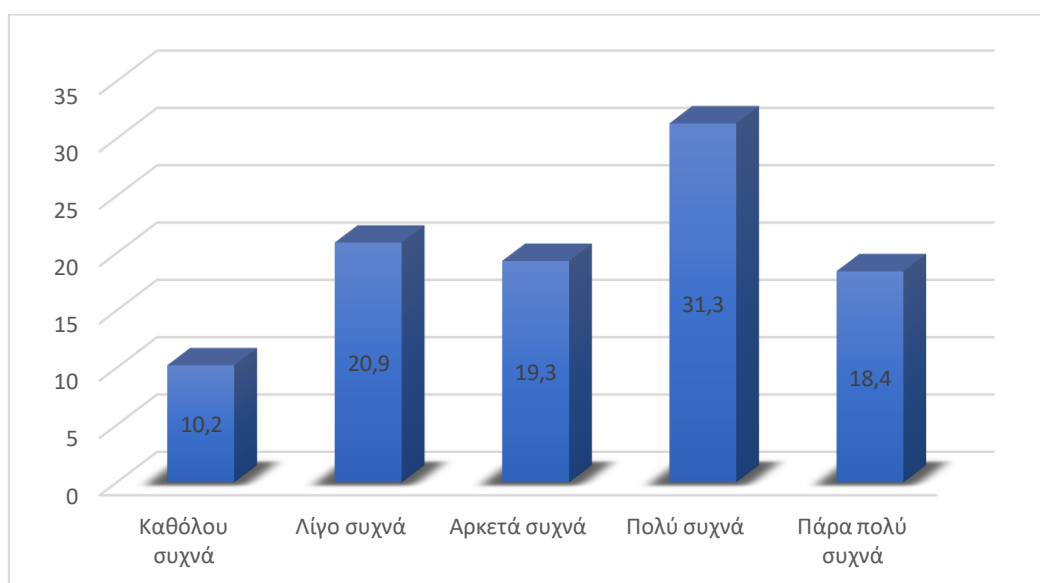
Η ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού αφορά στη συχνότητα εμφάνισης ήπιων και σοβαρών περιστατικών. Σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος τα ήπια περιστατικά σχολικής

βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ό.= 3,27, τ.α.= 1,262) ενώ τα σοβαρά περιστατικά εκδηλώνονται «καθόλου συχνά» (μ.ό.= 1,48, τ.α.=0,707) (πίνακας 7.2.1).

Πίνακας 7.2.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ένταση της σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

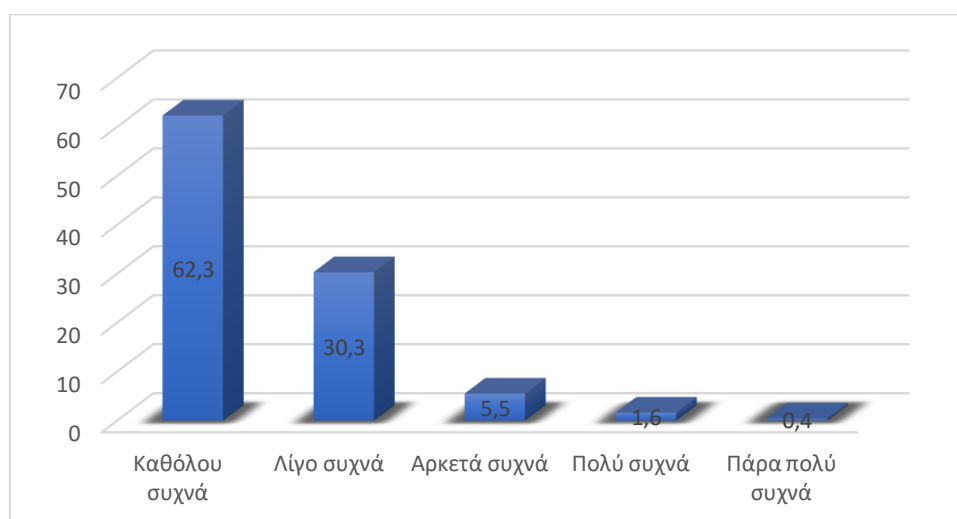
Ένταση σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	μ.ο.	τ.α.
Ήπια φαινόμενα	3,27	1,262
Σοβαρά φαινόμενα	1,48	0,707

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τα ήπια φαινόμενα, τρεις στους/στις δέκα διευθυντές/τριες του δείγματος (31,1%) θεωρούν ότι τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολείο τους αφορούν «καθόλου» ή «λίγο συχνά» ήπια περιστατικά. Το 1/5 των διευθυντών/τριών (19,3%) αναφέρει πως «αρκετά συχνά» στο σχολείο τους εκδηλώνονται ήπια περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και, σχεδόν, οι μισοί/ές διευθυντές/τριες του δείγματος (49,7%) δηλώνουν πως τα συγκεκριμένα φαινόμενα αφορούν «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» ήπια περιστατικά (Γράφημα 7.2.1).



Γράφημα 7.2.1 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

Αναφορικά με τα σοβαρά φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εννιά στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (92,6%) δηλώνουν πως τα σοβαρά περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «καθόλου» ή «λίγο συχνά» στο σχολείο τους, το 5% πως εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» και μόλις το 2% «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» (Γράφημα 7.2.2).



Γράφημα 7.2.2 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολείο τους, «συνήθως», αφορούν «ήπια» περιστατικά.

Σοβαρά περιστατικά μέχρι στιγμής δεν είχαμε (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Υπάρχουν, αλλά είναι μικρο-φαινόμενα, έτσι θα τα χαρακτήριζα.[...] Πάντως ιδιαίτερα φαινόμενα εγώ δεν έχω ζήσει (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Πιο πολύ δεν έχουμε αντιμετωπίσει έντονα περιστατικά. Τα πιο ήπια περιστατικά υπάρχουν. Σοβαρά περιστατικά δεν είχαμε σχεδόν κανένα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13

χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Μικροκαβγάδες, όπως σε όλα τα σχολεία έχουμε βιώσει, αλλά μέχρι εκεί. Δεν υπήρχε επανάληψη, δεν υπήρχε στοχοποίηση παιδιού από άλλο παιδί (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως διαχειρίζονται εκτός από ήπια και «πιο σοβαρά» περιστατικά, όμως «πιο σπάνια».

Στο σχολείο μας τα περιστατικά είναι κυρίως ήπια, όμως υπάρχουν και σοβαρά περιστατικά, πιο σπάνια βέβαια (Σ-21: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ξεκινάνε από πολύ απλές περιπτώσεις και φτάνει μέχρι πολύ δύσκολα πράγματα. Σίγουρα θα έχεις πάντα ένα τέτοιο φαινόμενο το οποίο έχει διάρκεια μέσα στη σχολική χρονιά. Άλλες φορές έχει εντάσεις και άλλες φορές αυτό φαίνεται να ηρεμεί... Δεν ηρεμεί εάν δε βρεις τη λύση του και τη ρίζα του. Εγώ πολλές φορές έχω πει ότι τα παιδιά είναι σκληρά και υιοθετούν έναν κώδικα που θα πρέπει και εσύ να τον υιοθετήσεις για να καταλάβεις πώς σκέφτονται και πώς λειτουργούν. Υπάρχουν και σοβαρά περιστατικά αλλά και ήπια (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών της βίας και του εκφοβισμού δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.568$), την ειδικότητα ($p=.090$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.948$), τις σπουδές τους (εξομοίωση: $p=.887$, μετεκπαίδευση: $p=.819$, δεύτερο πτυχίο $p=.675$, μεταπτυχιακό: $p=.440$ και διδακτορικό: $p=.279$), την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο ($p=.158$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.500$) (βλ. Παράρτημα I, πίνακες I. 11 έως I.16). Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.004$). Ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες που είναι σε 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο αναφέρουν πως τα σοβαρά περιστατικά εκδηλώνονται

«καθόλου συχνά», ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία των οποίων η δυναμικότητα είναι είτε έως 5/θέσια είτε από 7/θέσια και πάνω θεωρούν πως τα φαινόμενα μεγάλης σοβαρότητας εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (πίνακας 7.2.2).

Πίνακας 7.2.2 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τα σοβαρά φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	1,59	78	0,780	11,301	.004
6/θέσιο	1,35	150	0,706		
7/θέσιο και άνω	1,51	284	0,680		
Σύνολο	1,48	512	0,707		

Σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς: το φύλο ($p=.682$), την ειδικότητα ($p=.246$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.072$), και τον πληθυσμό των πόλεων που βρίσκεται το σχολείο ($p=.306$) (βλ. Παράρτημα I, πίνακες I.17 έως I.20).

Αναφορικά με τις σπουδές, οι διευθυντές/τριες του δείγματος δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την κατοχή ή όχι πτυχίου εξομοίωσης ($p=.874$) και την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου ($p=.976$). Αντίθετα παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών με κριτήριο την κατοχή ή όχι διπλώματος μετεκπαίδευσης ($p=.021$), μεταπτυχιακού διπλώματος ($p=.006$) και διδακτορικού διπλώματος ($p=.025$). Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες κάτοχοι ή μη κάτοχοι διπλώματος μετεκπαίδευσης και μεταπτυχιακού διπλώματος δηλώνουν ότι τα ήπια περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εκδηλώνονται «αρκετά συχνά». Οι διευθυντές/τριες κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος αναφέρουν ότι τα ήπια περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εκδηλώνονται «πολύ συχνά» ($\mu.o.= 3,72$) ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος αναφέρουν ότι τα ήπια περιστατικά εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» ($\mu.o.= 3,23$) (πίνακας 7.2.3).

Πίνακας 7.2.3 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	3,26	330	1,281	3,28	182	1,232	-0,158	.874
Μετεκπαίδευση	3,38	301	1,237	3,11	211	1,285	-2,313	.021
Δεύτερο πτυχίο	3,28	201	1,151	3,26	311	1,331	-0,031	.976
Μεταπτυχιακό	3,41	284	1,210	3,09	228	1,306	-2,768	.006
Διδακτορικό	3,72	36	1,137	3,23	476	1,266	-2,240	.025

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.000$) μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω ($\mu.o.= 3,50$) κι αυτών που είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία ($\mu.o.=3,00$) και κάτω ($\mu.o.=2,95$). Ωστόσο, σε όλες τις κατηγορίες σχολείων, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου των απαντήσεων, οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι τα ήπια περιστατικά είναι «αρκετά συχνό» φαινόμενο (πίνακας 7.2.4).

Πίνακας 7.2.4 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	2,95	78	1,308		
6/θέσιο	3,00	150	1,336		
7/θέσιο και άνω	3,50	284	1,163		
Σύνολο	3,27	512	1,262		

Τέλος, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.2.5, οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τα ήπια περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν διαφορά μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου ($p=.007$). Η διαφορά αυτή εντοπίζεται μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών που τα σχολεία τους βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές ($\mu.o.= 2,97$) και αυτών που τα σχολεία τους βρίσκονται σε ημιαστικές ($\mu.o.= 3,37$) και αστικές περιοχές ($\mu.o.= 3,41$). Ωστόσο, σε

όλες τις περιπτώσεις οι διευθυντές/τριες θεωρούν πως τα ήπια περιστατικά εκδηλώνονται «αρκετά συχνά».

Πίνακας 7.2.5 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την αστικότητα της περιοχής.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	2,97	156	1,260	12,155	.007
Ημιαστική	3,37	129	1,238		
Αστική	3,41	227	1,277		
Σύνολο	3,27	512	1,262		

7.3. Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συχνότητά τους

Στον πίνακα 7.3.1 παρουσιάζεται η απόλυτη και η ποσοστιαία κατανομή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ως προς τη συχνότητά εμφάνισής τους.

Πίνακας 7.3.1 Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών

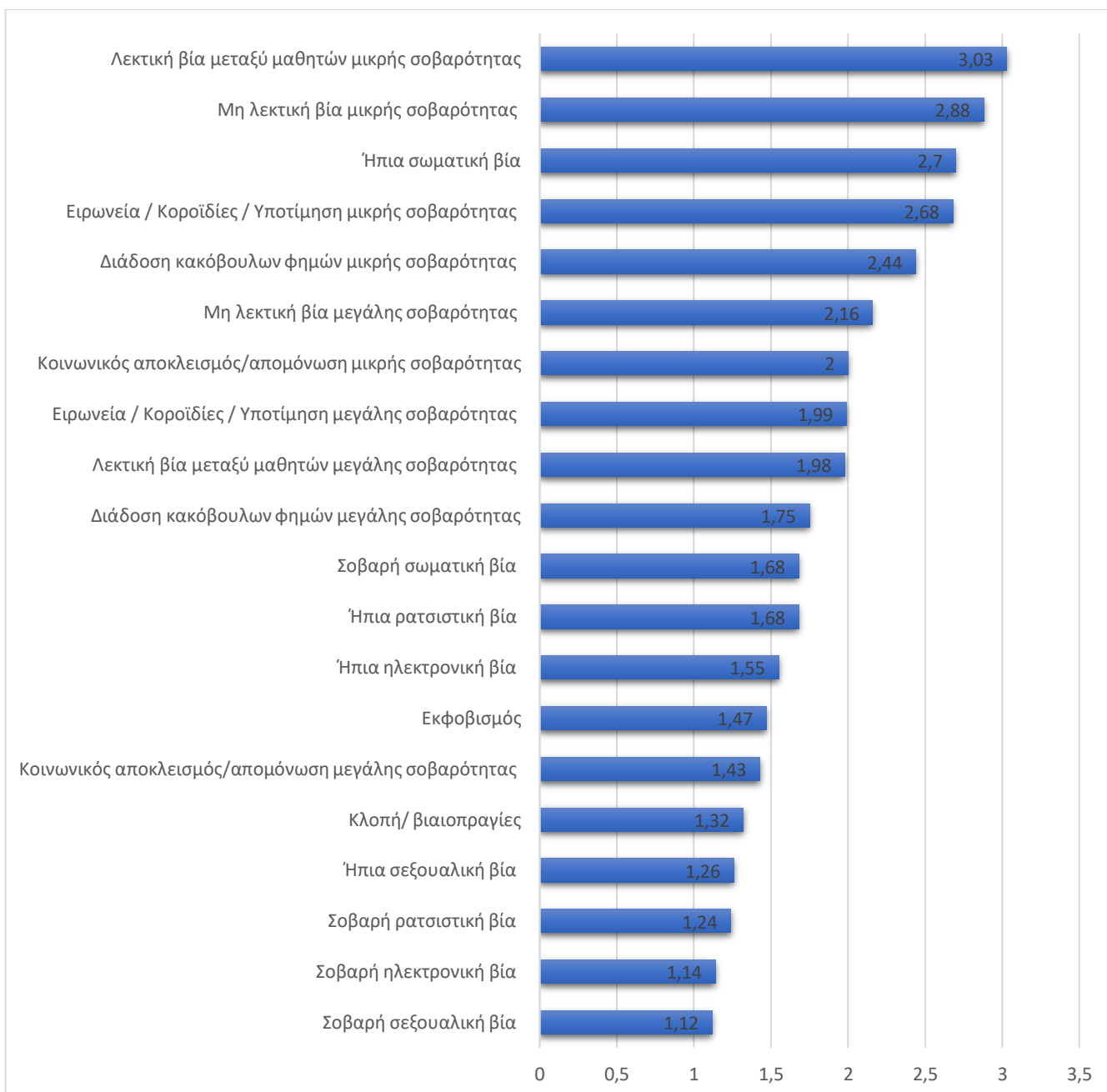
Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου συχνά		Λίγο συχνά		Αρκετά συχνά		Πολύ συχνά		Πάρα πολύ συχνά		μ.ο.	τ.α.
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	40	7,8	198	38,7	175	34,2	76	14,8	23	4,5	2,70	0,968
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	232	45,3	225	43,9	42	8,2	12	2,3	1	0,2	1,68	0,739
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	14	2,7	152	29,7	188	36,7	121	23,6	37	7,2	3,03	0,966
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	169	33,0	222	43,4	84	16,4	35	6,8	2	0,4	1,98	0,897
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	35	6,8	174	34,0	161	31,4	101	19,7	41	8,0	2,88	1,058
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	133	26,0	222	43,4	111	21,7	36	7,0	10	2,0	2,16	0,954
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	107	20,9	180	35,2	134	26,2	75	14,6	16	3,1	2,44	1,071
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	238	46,5	195	38,1	48	9,4	29	5,7	2	0,4	1,75	0,873
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	57	11,1	189	36,9	151	29,5	90	17,6	25	4,9	2,68	1,042
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	183	35,7	204	39,8	81	15,8	35	6,8	9	1,8	1,99	0,974
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	166	32,4	221	43,2	87	17,0	33	6,4	5	1,0	2,00	0,917
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών/τριών)	357	69,7	108	21,1	33	6,4	11	2,1	3	0,6	1,43	0,758
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	387	75,6	91	17,8	28	5,5	5	1,0	1	0,2	1,32	0,641
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών)	322	62,9	152	29,7	26	5,1	12	2,3	0	0	1,47	0,702
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	307	60,0	148	28,9	41	8,0	15	2,9	1	0,2	1,55	0,780
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	462	90,2	35	6,8	11	2,1	3	0,6	1	0,2	1,14	0,469
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	403	78,7	89	17,4	15	2,9	5	1,0	0	0	1,26	0,558
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	465	90,8	38	7,4	6	1,2	2	0,4	1	0,2	1,12	0,417
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	252	49,2	196	38,3	44	8,6	18	3,5	2	0,4	1,68	0,806
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	422	82,4	65	12,7	20	3,9	4	0,8	1	0,2	1,24	0,574

Όλοι/ες οι διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων του δείγματος θεωρούν πως καμία μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού δεν εκδηλώνεται «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» στο σχολείο τους.

Οι μορφές βίας που εκδηλώνονται «αρκετά συχνά», σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών είναι, με φθίνουσα σειρά: η «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.= 3,03), η «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.= 2,88), η «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» (μ.ο.= 2,70) και η «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.=2,68). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών, όλες οι μορφές βίας που εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» στο Δημοτικό Σχολείο είναι ήπιας μορφής.

Οι μισές, περίπου, από τις μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (9 μορφές στις 20), σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών παρατηρούνται «λίγο συχνά» στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτές, σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου, είναι με φθίνουσα σειρά οι εξής: «διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.=2,44), «μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,16), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.=2), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=1,99), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=1,98), «διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=1,75), «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» (μ.ο.=1,68), «ήπια ρατσιστική βία» (μ.ο.=1,68) και «ήπια ηλεκτρονική βία» (μ.ο.=1,55).

Το 1/3 περίπου των μορφών βίας και εκφοβισμού που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (7 μορφές στις 20) εκδηλώνονται «καθόλου συχνά» σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος. Πρόκειται για τις εξής μορφές κατά φθίνουσα σειρά: «εκφοβισμός» (μ.ο.=1,47), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=1,43), «κλοπή/βιαιοπραγίες» (μ.ο.=1,32), «ήπια σεξουαλική βία» (μ.ο.=1,26), «σοβαρή ρατσιστική βία» (μ.ο.=1,24), «σοβαρή ηλεκτρονική βία» (μ.ο.=1,14) και «σοβαρή σεξουαλική βία» (μ.ο.=1,12) (πίνακας 7.3.1 και γράφημα 7.3.1).



Γράφημα 7.3.1 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ως προς τη συχνότητα εμφάνισης τους

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα. Οι διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα απάντησαν πως οι μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται «αρκετά συχνά» στο Δημοτικό Σχολείο είναι η «λεκτική βία μικρής σοβαρότητας», η «λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας», η «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας», η «μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας», η «ήπια σωματική βία», η «ειρωνεία» και ο «κοινωνικός αποκλεισμός».

Περισσότερο κάποιο χτύπημα με το χέρι ή κάποιο υβριστικό σχόλιο, όπως: άσε μας ρε χοντρή, είσαι βλαμμένος, σπανιότερα το μαλάκας και α στο διάολο... Υπάρχει και κάποια πιο βαριά βρισιά μερικές φορές από κάποιο μαθητή όσον αφορά για τη μάνα του άλλου (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Οι μορφές σχολικής βίας που εκδηλώνεται αρκετά συχνά είναι η λεκτική και λιγότερο η σωματική (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Τα περιστατικά ήπιας σωματικής βίας υπάρχουν καθημερινά (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομείωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Αρκετά συχνά υπάρχει η λεκτική βία που εκδηλώνεται με ήπια αλλά και σοβαρά περιστατικά και η σωματική που εκδηλώνεται κυρίως με ήπια περιστατικά. Λεκτικά θα έλεγα ότι οι μαθητές/τριες επιτίθενται περισσότερο με προσβολές κι όχι βωμολοχίες. Προσβολές επί προσωπικού κυρίως, υποτίμηση της προσωπικότητας του άλλου, η οποία μπορεί να ξεκινάει από το είσαι χαζός, είσαι βλάκας και δεν ξέρεις τίποτε... Μπορεί να ξεκινάει από το πώς είσαι έτσι μωρέ; Εννοώντας μία αρνητική κριτική στην εξωτερική του εμφάνιση και να καταλήγει, που εκεί είναι και το πλέον δύσκολο να το παλέψουμε, αφού εσείς δεν έχετε να φάτε πού την βρήκες αυτήν την κασετίνα; Η σωματική βία υπάρχει σε μικρότερο βαθμό στο σχολείο, ιδίως από την τετάρτη και πάνω (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Αρκετά συχνά παρατηρείται η λεκτική βία και λιγότερο συχνά η σωματική. Με τα λόγια, ξεκινάνε να μιλάνε λεκτικά και να λένε κάποια πράγματα και μπορεί να απλώσουν και χέρι. Συνήθως αυτό συμβαίνει στα μεγάλα παιδιά. Περισσότερο τετάρτη με έκτη. Και εκεί συνήθως ξεκινάνε λεκτικά ή μπορεί να ξεκινήσουν με παιχνίδι, να παίζουν παιχνίδι και ξαφνικά να παίξουν ζύλο (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Θα έλεγα πως στο σχολείο που είμαι διευθυντής υπάρχει αρκετά συχνά η λεκτική βία και η μη λεκτική. Υπάρχουν βρισιές και χαρακτηρισμοί μαθητών/τριών. Στις βρισιές θα έλεγα τουλάχιστον πως είναι μέτρια τα περιστατικά. Δηλαδή όταν βλέπεις μία συγκεκριμένη ομάδα

μαθητών/τριών να στοχοποιούν κάποιον, και μάλιστα τον πουν άσχετο αλλά αυτό κλιμακώνεται. Ο άσχετος μπορεί να χαρακτηριστεί και βρωμιάρης, ή όταν περνάει δίπλα μας να κλείνουμε τη μύτη, ή λένε βρωμιάρη, μαλάκα, γαμήσου... Είναι πιο σοβαρά τα περιστατικά λεκτικής βίας. Επίσης, υπάρχει η απομόνωση των μαθητών/τριών. Η απομόνωση δεν μπορώ να πω ότι γίνεται από το 100% του σχολείου, αλλά στη δομή της τάξης υπάρχει ένας μαθητής Star ο οποίος επηρεάζει και άλλους συμμαθητές και απομονώνουν έναν μαθητή στόχο. Η απομόνωση των μαθητών/τριών θεωρώ ότι έχει τις πιο βαριές επιπτώσεις. Το «θύμα» πιο εύκολα θα ξεπεράσει μία έξαρση βίας είτε λεκτικής είτε σωματικής, ενώ θα δυσκολευτεί να ξεπεράσει μία μακρόσυρτη μορφή βίας η οποία πιθανότατα να αργήσει να γίνει και αντιληπτή από τον σύλλογο, που θα έχει ως σκοπό την απομόνωση του παιδιού και δε θα γίνεται αυτό με λόγια... (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Πιο συχνά παρατηρούνται περιστατικά λεκτικής βίας όπως για παράδειγμα: δεν έχεις μυαλό, δε σε κόβει, έχεις μυαλό κουκούτσι...ή αποκλεισμού μαθητών/τριών, λέγοντας πως εσένα δε σε θέλω... (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Συχνή είναι η λεκτική βία. Είναι ένα παιχνίδι δύναμης, επικράτησης των παιδιών. Είτε αγοριών είτε κοριτσιών, δε διαχωρίζονται αυτά, εμφανίζονται συμπεριφορές επιθετικότητας και από τα κορίτσια. Και στη συνέχεια ακολουθούν τα προβλήματα σωματικής βίας (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Λεκτική, κυρίως, και σωματική, αλλά ήπια περιστατικά. Γιατί είναι ένα σχολείο που είναι ανοιχτό. Δηλαδή θα έρθουν οι γονείς, θα μεταφέρουν κάτι τα παιδιά, θα μας το πούνε, θα μας πάρουν ένα τηλέφωνο, οπότε ό,τι και να γίνει μένει σε πολύ αρχικό στάδιο. Χωρίς να αντιμετωπίσουμε πρόβλημα. Σπάνια δηλαδή μπορεί να χρειαστεί σ' ένα παιδάκι, να το πάρουμε, να μιλήσουμε, να πάμε στο γραφείο. Πολύ σπάνια. Γενικά είναι πάρα πολύ ήπια τα περιστατικά, χαρακτηρισμοί υπάρχουν κάποια μικρά σπρωξίματα, ένας μικρός τσακωμός μπορεί να υπάρχει... Μέχρι εκεί (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως στο σχολείο τους εκδηλώνονται και περιστατικά «ηλεκτρονικής» και «ψυχολογικής βίας», κυρίως «ήπιας» έντασης.

Έχουμε και κάποια περιστατικά ηλεκτρονικής βίας. Έχω αντιμετωπίσει ένα με δύο περιστατικά ηλεκτρονικής βίας, δυστυχώς. Αλλά είναι μεμονωμένα τα περιστατικά και όλα τα χρόνια που είμαι διευθύντρια είχα μόνο ένα με δύο περιστατικά ηλεκτρονικής βίας (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Έχουμε βέβαια και την ψυχολογική βία. Την ψυχολογική βία δεν είναι όμως εύκολο να την προσδιορίσουμε. Δηλαδή τα βλέπεις τα παιδιά έξω, αλλά ξέρεις τι γίνεται; Άλλα σου λένε τα παιδιά όταν τα φωνάζεις για να σου πούνε τι γίνεται. Είναι αυτό που δεν μπορούμε να το καταλάβουμε. Είναι αυτήν η βία που δεν μπορούμε να την αναγνωρίσουμε. Είναι κάτι το οποίο δεν μπορώ να προσδιορίσω εύκολα, όμως είμαι σίγουρος ότι υπάρχει. Δηλαδή τα βλέπουμε τα παιδιά μεταξύ τους ότι θα μιλήσουν σε έντονο ύφος... (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Επίσης στο σχολείο έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα ηλεκτρονικής βίας. Ειδικά τα τελευταία χρόνια ήτανε πολύ έντονα, λόγω της καραντίνας. Είναι κυρίως περιστατικά που ξεκινούσαν από το Viber. Τα παιδιά βρίζουν υποτιμώντας τον άλλον, διαγράφουν από την ομαδική συνομιλία ένα παιδί... Αυτό ξέρετε αφορά κυρίως κορίτσια. Στα αγόρια, στις ομάδες στο Viber και αυτό που αντιμετωπίσαμε, ήταν το: Θα σε δω στο πάρκο για να σου δείξω εγώ! Ενώ στα κορίτσια ήτανε ασ' την μωρέ τη χαμένη... Και στο τέλος την έσβηνε η διαχειρίστρια της ομάδας και μετά είχαμε δράματα (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Στο σχολείο μας παρατηρούνται επίσης περιστατικά ψυχολογικής βίας. Είχαμε πέρσι δύο τρία παιδιά που έπιαναν κάποιον και του έλεγαν ότι πήγαινε σπρώξε την τάδε, τσίμπησέ την, κάνε κάτι... Αλλιώς δε θα σε αφήσουμε να ψωνίσεις από το κυλικείο. Μου είχε κάνει εντύπωση αυτό γιατί δεν είχαμε ξανά τέτοιο φαινόμενο. Πιο πολύ με τη μορφή απειλής και αισθανόταν αυτός ότι πρέπει να το κάνει, γιατί αλλιώς θα έμενε νηστικός (Σ-11: Διευθύντρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου).

*Τα τελευταία χρόνια παρατηρώ και περιστατικά ηλεκτρονικής βίας, ήπια όμως περιστατικά, όχι σοβαρά. Μέσα από διάφορες εφαρμογές, όπως το *vineer*, γίνονται κάποια περιστατικά. Γράφουνε: εμείς θα κάνουμε παρέα, αλλά εκείνη την άλλη τη δακτυλοδεικτούμενη δε θα την κάνουμε παρέα. Μου έτυχε τέτοιο περιστατικό (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).*

Υπάρχουν επίσης και φαινόμενα ψυχολογικής βίας. Η ψυχολογική είναι κάτι το οποίο δεν μπορείς να το καταλάβεις, αλλά πιστεύω ότι είναι σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Εάν σκεφτείς ότι προσπαθεί ο άλλος να φοβίσει κάποιον μαθητή και να μην πει αυτό που σκέφτεται, αυτό είναι ψυχολογική βία για μένα. "Αν τολμήσεις και το πεις, την έβαψες" Εάν δεν είναι αυτό ψυχολογική βία, τότε τι είναι; (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών)

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί πολύ και το ηλεκτρονικό κομμάτι. Τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με την τεχνολογία, συμμετέχουν σε δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης, φτιάχνουν δικές τους προσωπικές ομάδες που εκεί φαίνεται το σκληρό κομμάτι επιθετικότητας... Πώς απομονώνουν κάποιον, πώς βάζουν ρόλους, πώς έχουν σκληρούς χαρακτηρισμούς... Υπήρχαν ομάδες μαθητών/τριών κυρίως μεγάλων τάξεων, πέμπτης και έκτης, οι οποίες λειτουργούσαν με ένα καθεστώς ομερτά. Έμπαινες μέσα, ήξερες τον κωδικό, αναλάμβανες τον ρόλο, δεχόσουν ό,τι θα σου πούνε... Και ήταν πολύ δύσκολο να έχουμε την πρόσβαση και να μπορέσουμε να τα αντιμετωπίσουμε (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Κάποιοι/ες διευθυντές/τριες απάντησαν πως στο σχολείο τους ορισμένες φορές εκτυλίσσονται περιστατικά «σοβαρής σωματικής βίας» και «ρατσιστικής βίας» μεταξύ των μαθητών/τριών.

Υπάρχει μερικές φορές και η έντονη σωματική βία, γιατί εμάς η περιοχή που είναι το σχολείο είναι 5-6 χιλιόμετρα από την πόλη και οι γονείς είναι κυρίως ξενοδοχοϋπάλληλοι. Δηλαδή η οικογένεια είναι χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Επίσης έχουμε μαθητές/τριες που προέρχονται από καταυλισμό Ρομά. Έχουμε αρκετούς Ρομά στο σχολείο και έχουμε και αρκετούς αλλοδαπούς. Οπότε υπάρχει μία έντονη δράση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Πιο συχνά οι μαθητές/τριες προσπαθούν να λύσουν τις διαφορές τους με τα χέρια. Είναι σύνηθες το

φαινόμενο την ώρα του διαλείμματος να πλακώνονται στο ξύλο μαθητές/τριες στο προαύλιο (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Παρατηρούνται στο σχολείο τα τελευταία χρόνια που έχουν έρθει οι πρόσφυγες και φαινόμενα ρατσιστικής βίας. Σοβαρά περιστατικά όμως μέχρι στιγμής, ευτυχώς, δεν είχαμε (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα μαθητή ο οποίος μεγάλωσε σε ένα σκληροπυρηνικό εθνικιστικό περιβάλλον και αντιμετώπιζε τα υπόλοιπα παιδιά, τους μετανάστες και κάποιους πρόσφυγες που είχαμε με πολύ αρνητική συμπεριφορά. Χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια και σύγκρουση και με την οικογένεια, όταν εντοπίσαμε αυτά τα θέματα (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Υπάρχει και ρατσιστική βία, σε μικρό βαθμό, αλλά υπάρχει με τους αλλοδαπούς μαθητές και τους Ρομά. Οι μαθητές κρίνουν τους συμμαθητές τους ανάλογα με την εθνικότητά τους, λένε για παράδειγμα εσύ είσαι μαύρος... Τους λένε γύφτους και όλα αυτά (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Και σωματική βία είναι σοβαρή θα έλεγα. Κλωτσιές, πετάνε πέτρες ο ένας στον άλλο. Αλλά αυτό επειδή είμαστε σε μία αγροτική περιοχή και οι περισσότεροι ασχολούνται με πρόβατα. Ξέρουν και την τεχνική να πετάς την πέτρα. Έτσι, όπως την πετάνε στα ζώα, την πετάνε και στον άνθρωπο. Οπότε υπάρχει η σωματική βία που εκδηλώνεται με πιο σοβαρά περιστατικά (Σ-21: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Με κριτήριο το φύλο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις μορφές: «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.041$) και «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.021$). Ωστόσο τόσο οι διευθύντριες όσο και οι διευθυντές θεωρούν ότι η «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» είναι «αρκετά συχνό» (μ.ο. 2,80 και 2,62 αντίστοιχα) φαινόμενο στο σχολείο τους και η «σοβαρή σωματική βία μεταξύ

μαθητών/τριών» αποτελεί «λίγο συχνό» (μ.ο. 1,79 και 1,61 αντίστοιχα) φαινόμενο (βλ. Παράρτημα II, πίνακας II.1).

Ανάλογα με την ειδικότητα των διευθυντών/τριών του δείγματος, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία μόνο μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα στην «κλοπή/βιαιοπραγίες» ($p=.022$). Η διαφορά παρατηρείται μεταξύ του διευθυντή που έχει την ειδικότητα του πληροφορικού με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν τις υπόλοιπες ειδικότητες. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής με ειδικότητα στην πληροφορική θεωρεί πως η μορφή «κλοπή/βιαιοπραγίες» εκδηλώνεται «πολύ συχνά» (μ.ο.=4) στο σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες θεωρούν πως η συγκεκριμένη μορφή εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» (μ.ο. 1,09 έως 1,33) (βλ. Παράρτημα II, πίνακας II.2).

Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε ορισμένες μορφές βίας:

- «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.037$)
- «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» ($p=.017$)
- «σοβαρή ηλεκτρονική βία» ($p=.031$)

Σχετικά με τη μορφή «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας», εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 9-11 χρόνια προϋπηρεσίας με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 12-16 χρόνια προϋπηρεσίας και 5-8 χρόνια προϋπηρεσίας. Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν σ' αυτήν τη θέση, δηλώνουν πως η συγκεκριμένη μορφή βίας εκδηλώνεται «λίγο συχνά».

Αναφορικά με τον «κοινωνικό αποκλεισμό/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 9-11 χρόνια προϋπηρεσίας με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 5-8 χρόνια, 12-16 χρόνια και 17 έτη και πάνω. Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν έως 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες κι αυτών που έχουν από 17 έτη και άνω. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες σε όλες τις κατηγορίες αξιολογούν πως η συγκεκριμένη μορφή βίας εκδηλώνεται «λίγο συχνά».

Σχετικά με τη μορφή «σοβαρή ηλεκτρονική βία», εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν έως 4 χρόνια υπηρεσίας σ' αυτήν τη θέση με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 5-8 χρόνια, 12-16 χρόνια και 17 έτη και πάνω. Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες σε όλες τις περιπτώσεις αξιολογούν πως η «σοβαρή ηλεκτρονική βία» εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» (βλ. Παράρτημα II, πίνακας II.3).

Με κριτήριο τον πληθυσμό των πόλεων που βρίσκεται το σχολείο, το εάν οι διευθυντές/τριες του δείγματος έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι και το εάν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ή όχι, οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα II, πίνακες II.4 έως II.6).

Οι σπουδές μετεκπαίδευσης δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εκτός από μία περίπτωση. Πρόκειται για τη μορφή «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.004$), η οποία σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί αποτελεί «λίγο συχνό» ($\mu.o.= 1,63$) φαινόμενο, ενώ για τους/τις διευθυντές/τριες που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί αποτελεί «καθόλου συχνό» ($\mu.o.= 1,42$) φαινόμενο (βλ. Παράρτημα II, πίνακας II.7α).

Βάσει της κατοχής ή όχι δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο από τις είκοσι μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Η διαφορά παρατηρείται στην «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.046$) και στην «ήπια σεξουαλική βία» ($p=.044$). Η «ήπια ηλεκτρονική βία» σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου εκδηλώνεται «λίγο συχνά» ($\mu.o.=1,64$) ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν πως η συγκεκριμένη μορφή εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» ($\mu.o.=1,49$). Αναφορικά με την «ήπια σεξουαλική βία» και οι δύο κατηγορίες διευθυντών/τριών δηλώνουν πως εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» (βλ. Παράρτημα II, πίνακας II.7β).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις μορφές: «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.017$), «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας» ($p=.034$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας» ($p=.015$) και «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.026$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι

μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μη κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος απαντούν ότι αποτελούν «αρκετά συχνό» φαινόμενο οι μορφές: «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών», «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας» και «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας». Εξάιρεση αποτελεί μόνο η «ήπια ηλεκτρονική βία», η οποία σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εκδηλώνεται «λίγο συχνά» (μ.ο.=1,61), ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν πως η συγκεκριμένη μορφή εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» (μ.ο.=1,47) (βλ. Παράρτημα ΙΙ, πίνακας ΙΙ.7γ).

Στον πίνακα 7.3.2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δεκατέσσερις από τις είκοσι μορφές. Στις εννιά από τις δεκατέσσερις μορφές παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων, οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της βίας. Οι μορφές αυτές είναι: «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.010$), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας» ($p=.000$), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.002$), «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας» ($p=.000$), «μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.000$), «διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.021$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.000$), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» ($p=.000$) και «σοβαρή ρατσιστική βία» ($p=.049$). Στις υπόλοιπες μορφές βίας στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητά τους. Σε τέσσερις περιπτώσεις οι διευθυντές/τριες των 7/θεσίων και άνω σχολείων θεωρούν ότι οι μορφές αυτές εκδηλώνονται περισσότερο συχνά σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες των μικρότερων σχολείων. Πρόκειται για τις μορφές: «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.000$), «διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας» ($p=.022$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας» ($p=.000$) και «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.001$). Στην περίπτωση του «κοινωνικού αποκλεισμού/απομόνωσης μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.003$) οι διευθυντές/τριες των

σχολείων μικρής δυναμικότητας (έως 5/θέσια) θεωρούν ότι εμφανίζεται «λίγο συχνά» ενώ οι διευθυντές/τριες των υπολοίπων σχολείων «καθόλου συχνά».

Πίνακας 7.3.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,44	0,975	2,53	0,917	2,85	0,966	18,153	.000
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,65	0,699	1,54	0,672	1,76	0,773	9,244	.010
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,89	1,069	2,79	0,909	3,20	0,934	19,390	.000
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	1,99	0,933	1,76	0,744	2,10	0,927	12,742	.002
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,60	1,049	2,63	0,908	3,09	1,091	23,469	.000
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	1,99	0,100	1,95	0,830	2,31	0,978	17,105	.000
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,36	1,105	2,26	0,972	2,56	1,100	7,619	.022
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,90	0,920	1,60	0,794	1,80	0,890	7,697	.021
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,50	1,125	2,45	0,945	2,86	1,038	17,904	.000
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,15	1,174	1,70	0,825	2,10	0,957	19,547	.000
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,09	1,071	1,75	0,785	2,11	0,914	15,886	.000
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών/τριών)	1,69	0,998	1,25	0,508	1,45	0,771	11,893	.003
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,37	0,808	1,23	0,511	1,36	0,650	3,969	.137
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών)	1,54	0,768	1,37	0,618	1,50	0,721	4,577	.101
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,35	0,681	1,46	0,701	1,64	0,830	13,055	.001
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,13	0,466	1,11	0,376	1,15	0,513	0,180	.914
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,14	0,386	1,23	0,484	1,31	0,626	4,936	.085
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,12	0,483	1,08	0,296	1,14	0,451	2,248	.325
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,64	0,738	1,57	0,699	1,74	0,870	3,158	.206
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,32	0,634	1,15	0,424	1,26	0,620	6,031	.049

Με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής του σχολείου, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στις μορφές «ήπια σωματική βία» ($p=.026$) και «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.001$):

- Αναφορικά με την «ήπια σωματική βία» εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές κι αυτών που βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών δηλώνουν πως η συγκεκριμένη μορφή βίας εκδηλώνεται «αρκετά συχνά».
- Η «ήπια ηλεκτρονική βία» σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες των αγροτικών περιοχών εμφανίζεται «καθόλου συχνά» ($\mu.o.=1,38$), ενώ σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες των αστικών περιοχών «λίγο συχνά» ($\mu.o.=1,66$) (βλ. Παράρτημα II, πίνακας II. 8).

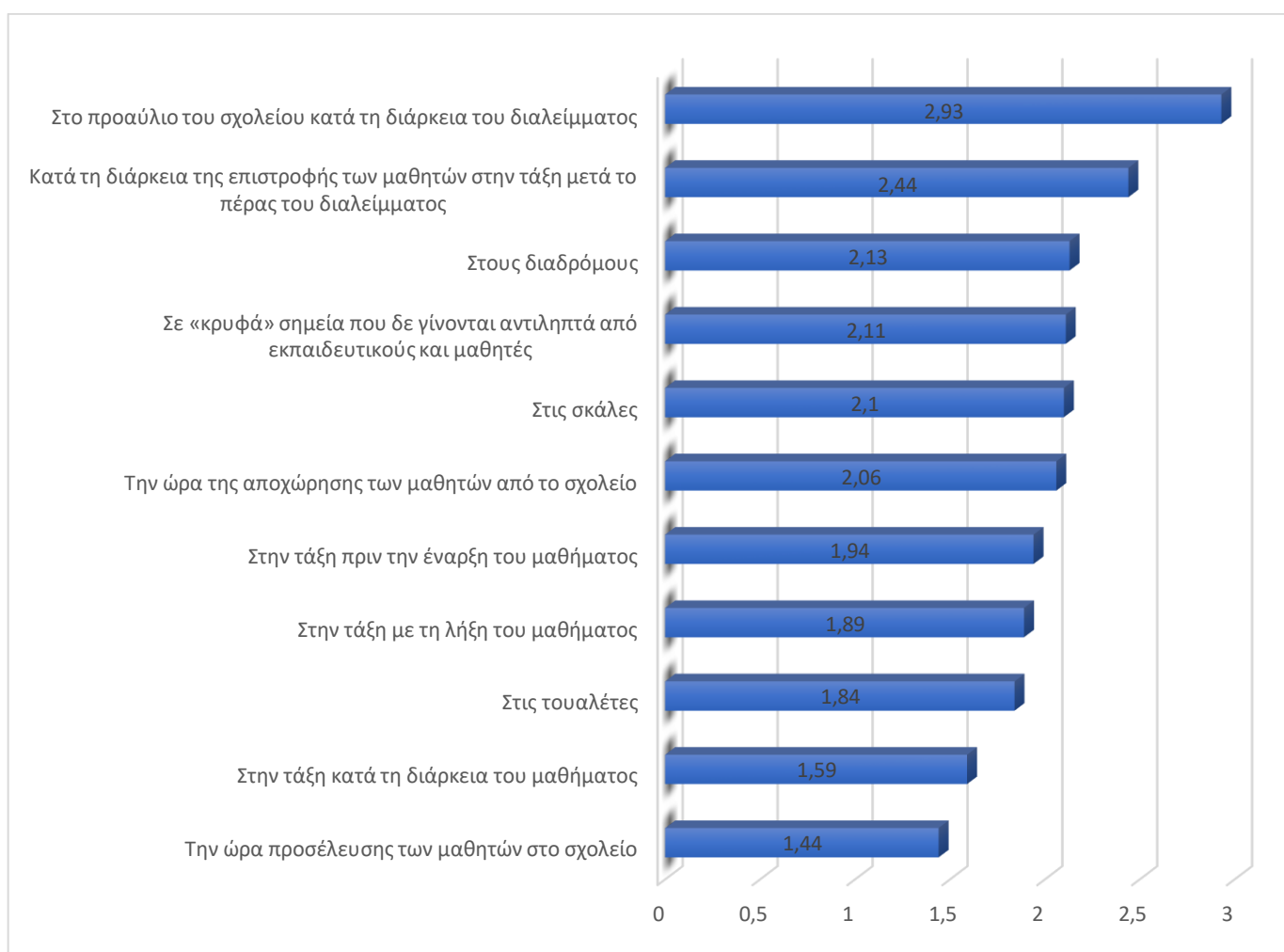
7.4. Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» στο «προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος», όπως διαφαίνεται από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος ($\mu.o.= 2,93$). Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία στους/στις τέσσερις διευθυντές/τριες (26,1%) αναφέρει πως τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Το 1/3 (36,7%) θεωρεί πως εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και, σχεδόν, τα 2/5 των διευθυντών/τριών (37,1%) δηλώνουν πως τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «καθόλου» ή «λίγο συχνά» στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (βλ. Παράρτημα III, πίνακας III.1).

Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «λίγο συχνά», σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων, «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($\mu.o.= 2,44$), «στους διαδρόμους» ($\mu.o.= 2,13$), «σε κρυφά σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες» ($\mu.o.= 2,11$), «στις σκάλες» ($\mu.o.= 2,10$), «την

ώρα της αποχώρησης των μαθητών/τριών από το σχολείο» (μ.ο.= 2,06), «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» (μ.ο.= 1,94), «στην τάξη με τη λήξη του μαθήματος» (μ.ο.= 1,89), «στις τουαλέτες» (μ.ο.= 1,84) και «στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (μ.ο.= 1,59).

Την «ώρα προσέλευσης των μαθητών/τριών στο σχολείο» δεν παρατηρούνται «καθόλου συχνά» (μ.ο.= 1,44) περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος (γράφημα 7.4.1).



Γράφημα 7.4.1 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Από την ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου προκύπτει πως τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού δύναται να εκδηλωθούν, ακόμη, «κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών επισκέψεων» και στο «ολοήμερο» κατά τη «διάρκεια της σίτισης». Επίσης, τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού μπορεί να

εκδηλωθούν κατά τη διάρκεια της μεταφοράς των μαθητών/τριών με το «σχολικό λεωφορείο» ή την ώρα που περιμένουν στη «στάση» για να τους παραλάβει το λεωφορείο.

«Κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών επισκέψεων/εκδρομών/εξόδων από το σχολείο» (Ερωτ. 51).

«Στις εκδρομές-εκπαιδευτικές επισκέψεις» (Ερωτ. 46).

«Στη διάρκεια του ολοήμερου και συγκεκριμένα την ώρα της σίτισης» (Ερωτ. 74).

«Στο σχολικό λεωφορείο-σχόλασμα» (Ερωτ. 31).

«Μερικές φορές στο λεωφορείο που μεταφέρει τους/τις μαθητές/τριες» (Ερωτ. 37).

«Στη στάση του λεωφορείου» (Ερωτ. 65).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο, εκδηλώνονται, κυρίως, στον «προαύλιο χώρο» του σχολείου κατά τη «διάρκεια του διαλείμματος». Ακόμη, παρατηρούνται φαινόμενα μεταξύ των μαθητών/τριών «στις σκάλες» και «στους διαδρόμους» την «ώρα» που «βγαίνουν για διάλειμμα» ή κατά τη διάρκεια της «επιστροφής» τους στην τάξη μετά «το πέρας του διαλείμματος».

Κυρίως στο διάλειμμα. Βασικά όλα τα περιστατικά μπορεί να εκδηλωθούνε στο διάλειμμα. Υπάρχει ένας προγραμματισμός με βάση το πλαίσιο και τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου. Οι δάσκαλοι συνοδεύουν τα παιδιά από την αίθουσα όταν τελειώσει η διδασκαλία στο προαύλιο και τα παραλαμβάνουν από το προαύλιο. Άρα κατά τη διάρκεια της μετάβασης στην τάξη από το προαύλιο υπάρχει συνοδός δάσκαλος. Δεν μπαίνουν τα παιδιά μέσα μόνα τους, διότι θα μπορούσαν να το συνεχίσουν στις σκάλες ανεβαίνοντας είτε μπαίνοντας μέσα στην τάξη. Άρα όποτε συμβαίνει, συμβαίνει στον αύλειο χώρο του σχολείου (Σ-1: Διευθνής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθνής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Στο προαύλιο την ώρα του διαλείμματος (Σ-11: Διευθνήτρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια

υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου).

Στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Και κάποια περιστατικά, αλλά πάρα πολύ λίγα, μπορεί να συμβούν καμιά φορά και στη σκάλα όπως γυρνάνε στην τάξη από το διάλειμμα. Αλλά συνήθως στο διάλειμμα (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Στην αυλή του σχολείου ή μία δυο φορές και ανεβαίνοντας, μετά από το διάλειμμα στην τάξη (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Τα περισσότερα συμβαίνουν στο διάλειμμα και μάλιστα την ώρα που τα παιδιά ετοιμάζονται για να ανέβουν στις τάξεις. Εκεί έχουμε τα περισσότερα περιστατικά (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και στους διαδρόμους όταν οι μαθητές/τριες βγαίνουν έξω στο διάλειμμα. Εκεί που στριμώχνονται, την ώρα που βιάζονται να βγουν, κάποιος για παράδειγμα που δεν τα πάει καλά με κάποιον άλλο σπρώχνει πιο πολύ, προσπαθεί να του βάλει τρικλοποδιά, προσπαθεί να τον χτυπήσει... Και στο διάλειμμα εκεί που παίζουν κάποιο παιχνίδι, από ήρεμο μπορεί να γίνει πιο βίαιο (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ακόμα και στις σκάλες όταν ανεβαίνουν από την αυλή πάνω στην τάξη και εκεί μπορεί να συμβεί αυτό (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Στην αυλή ή κατά τη διάρκεια της διαδρομής προς την αυλή καμιά φορά. Όταν χτυπάει το κουδούνι για να βγούνε διάλειμμα. Βέβαια από την τάξη βγαίνουνε όλοι μαζί με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους. Πηγαίνει μπροστά και από πίσω έρχονται τα παιδιά... Αλλά επειδή είναι ένας χώρος που μπορεί να κατεβαίνουν τις σκάλες σιγά-σιγά και κάποιοι να είναι λίγο πιο πίσω μπορεί να πούνε κάτι, μπορεί να γίνει κάτι... (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται μέσα «στην τάξη» την ώρα «του μαθήματος», αλλά δεν είναι τόσο «έντονα» και τόσο συχνά, και σε «κρυφά σημεία» που δεν μπορεί να ελέγξει εύκολα ο/η εκπαιδευτικός, όπως είναι «οι τουαλέτες».

Υπάρχουν και περιστατικά μέσα στην τάξη αλλά δεν είναι τόσο έντονα (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Έχουμε και περιπτώσεις που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη. Ελάχιστες μεν, σε σχέση με το διάλειμμα, αλλά ναι, υπάρχουν και εκδηλώσεις βίας μέσα στην τάξη (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Και στην τάξη παρατηρούνται φαινόμενα βίας απλά είναι πιο ελεγχόμενη η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Σε περιοχές όπου δεν μπορεί να σε ελέγξει ο δάσκαλος. Μέσα στην τάξη θα σταματήσει ό,τι και να ξεκινήσει. Παρατηρούνται στο διάλειμμα όταν απομακρυνθούν από τον χώρο που έχεις οριοθετήσει. Όταν πάνε σε ένα χώρο που δεν τους πιάνει το μάτι του εκπαιδευτικού. Ακόμα και για 10 δευτερόλεπτα. Στο σχολείο έτσι γίνονται αυτά... (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Έχουν παρατηρηθεί, σε μικρότερο βαθμό βέβαια, και στον χώρο των τουαλετών. Και μέσα στην τάξη έχουν παρατηρηθεί... Όταν βέβαια, καλώς ή κακώς, υπάρχουν συνάδελφοι που δεν είναι τόσο επιμελείς στην άσκηση των καθηκόντων τους (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες διευθυντές/τριες απάντησαν πως τα συγκεκριμένα περιστατικά εκδηλώνονται, επίσης, την «ώρα προσέλευσης» και «αποχώρησης» των μαθητών/τριών από το σχολείο και ορισμένες φορές στις «σχολικές εκδρομές» και στο «ολοήμερο».

Τα περιστατικά συμβαίνουν και κατά την ώρα της αποχώρησης των μαθητών/τριών (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Κατά την προσέλευση των παιδιών το πρωί και στο σχόλασμα (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Ορισμένα περιστατικά βίας διαδραματίζονται στο ολοήμερο και στις σχολικές εκδρομές (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο την ειδικότητά τους, το εάν είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ή όχι και τον πληθυσμό των πόλεων που βρίσκεται το σχολείο (βλ. Παράρτημα III, πίνακες III.2 έως III.4).

Με κριτήριο το φύλο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εκτός από μία περίπτωση. Πρόκειται για τα περιστατικά που εκδηλώνονται στις «σκάλες» ($p=.028$). Ωστόσο τόσο οι διευθύντριες όσο και οι διευθυντές θεωρούν ότι στις «σκάλες» εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.: 2,21 και 2,02 αντίστοιχα) φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα III, πίνακας III.5).

Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο περιπτώσεις. Η διαφορά παρατηρείται στα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» ($p=.026$) και στα περιστατικά που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($p=.029$). Σχετικά με τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος», εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν έως 4 χρόνια υπηρεσίας σ' αυτήν τη θέση με τους/τις

διευθυντές/τριες που έχουν περισσότερα από 11 χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 9-11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες κι αυτών που έχουν από 17 έτη και άνω. Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν σ' αυτήν τη θέση, δηλώνουν πως «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού. Αναφορικά με τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 9-11 χρόνια προϋπηρεσίας και αυτών που έχουν περισσότερα από 11 χρόνια προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες με 9-11 χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούν πως «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας, ενώ οι διευθυντές/τριες που έχουν περισσότερα από 11 χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούν πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά». Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν έως 4 χρόνια προϋπηρεσίας κι αυτών που έχουν 12-16 χρόνια προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, οι πρώτοι αξιολογούν πως «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.= 2,53) περιστατικά βίας, ενώ οι δεύτεροι «λίγο συχνά» (μ.ο.= 2,27) (βλ. Παράρτημα III, πίνακας III.6).

Οι σπουδές μετεκπαίδευσης δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εκτός από δύο περιπτώσεις. Πρόκειται για τα περιστατικά που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($p=.045$) και τα περιστατικά που εκδηλώνονται «στις σκάλες» ($p=.010$). Στην πρώτη περίπτωση, οι διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί αξιολογούν πως «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.= 2,53) περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί αξιολογούν πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.= 2,32). Αναφορικά με τις «σκάλες», τόσο οι διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί όσο και αυτοί/ές που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί δηλώνουν πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα III, πίνακας III.7α).

Με κριτήριο το εάν οι διευθυντές/τριες έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία μόνο περίπτωση. Πρόκειται για τα περιστατικά που εκδηλώνονται «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» ($p=.017$). Ωστόσο, τόσο οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει εξομοίωση όσο και αυτοί/ές που δεν έχουν κάνει, θεωρούν ότι «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.: 2,85 και 3,06 αντίστοιχα) περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, πίνακας ΙΙΙ.7β).

Βάσει της κατοχής ή όχι διδακτορικού διπλώματος, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται: «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($p=.010$), «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» ($p=.019$) και «στις σκάλες» ($p=.012$). Σχετικά με τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος», οι διευθυντές/τριες που έχουν διδακτορικό δίπλωμα αξιολογούν πως εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,89), ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.=2,41). Αναφορικά με τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» και «στις σκάλες» και οι δύο κατηγορίες διευθυντών/τριών δηλώνουν πως εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» και «λίγο συχνά» αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, πίνακας ΙΙΙ.7γ).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται: «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» ($p=.032$), «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» ($p=.012$), «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($p=.001$), «στις σκάλες» ($p=.000$) και «στους διαδρόμους» ($p=.016$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μη κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος συμφωνούν ως προς τη

συχνότητα εκδήλωσης της βίας και του εκφοβισμού στα συγκεκριμένα μέρη και χρονικά διαστήματα. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η περίπτωση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος». Ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αναφέρουν πως «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,57) περιστατικά βίας κι εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό αναφέρουν πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.=2,27) (πίνακας 7.4.1).

Πίνακας 7.4.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,63	0,635	1,54	0,618	-1,774	.076
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	2,02	0,863	1,84	0,730	-2,146	.032
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,94	0,888	1,82	0,738	-1,138	.257
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	3,02	0,973	2,80	0,945	-2,504	.012
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,57	1,029	2,27	0,946	-3,236	.001
Στις σκάλες	2,24	1,016	1,91	0,901	-3,681	.000
Στους διαδρόμους	2,24	1,028	2	0,898	-2,416	.016
Στις τουαλέτες	1,90	0,988	1,77	0,944	-1,595	.111
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες	2,16	1,129	2,04	1,063	-1,156	.248
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών/τριών από το σχολείο	2,12	1,079	1,98	0,953	-1,093	.275
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών/τριών στο σχολείο	1,43	0,682	1,46	0,723	-0,033	.974

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που

εκδηλώνονται: «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» ($p=.001$), «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» ($p=.000$), «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($p=.000$), «στις σκάλες» ($p=.000$), «στους διαδρόμους» ($p=.000$) και «στις τουαλέτες» ($p=.004$). Εκτός από την περίπτωση των περιστατικών βίας που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος», τα οποία οι διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία μεγάλης δυναμικότητας (7/θέσια και άνω) θεωρούν ότι εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,62), ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε μικρότερα σχολεία (έως 5/θέσιο ή 6/θέσιο) πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.: 2,26 και 2,19 αντίστοιχα), στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι διευθυντές/τριες του δείγματος συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της βίας και του εκφοβισμού στα συγκεκριμένα μέρη και χρονικά διαστήματα (βλ. Παράρτημα III, πίνακας III.8).

Βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται: «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» ($p=.006$), «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» ($p=.005$), «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» ($p=.001$), «στις σκάλες» ($p=.000$) και «στους διαδρόμους» ($p=.000$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι σε αστικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που είναι σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες σε όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από την περιοχή στην οποία βρίσκονται, συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της βίας και του εκφοβισμού στα συγκεκριμένα μέρη και χρονικά διαστήματα. Εξαιρεση αποτελεί μόνο η περίπτωση των περιστατικών βίας που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος», τα οποία οι διευθυντές/τριες που βρίσκονται σε αστικές περιοχές θεωρούν πως εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.: 2,60), ενώ οι διευθυντές/τριες που βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.: 2,18 και 2,44 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα III, πίνακας III.9).

7.5. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες

Στον γράφημα 7.5.1 παρουσιάζονται οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες στο Δημοτικό Σχολείο.

Όλοι/ες οι διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων θεωρούν πως κανένας παράγοντας δε συμβάλλει «πάρα πολύ» ή «καθόλου» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες.

Οι διευθυντές/τριες αξιολογούν πως οι παράγοντες που διαδραματίζουν «πολύ» σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες είναι ο «τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια» (μ.ο.= 3,72) και οι «προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών» (μ.ο.= 3,51). Αναφορικά με τον «τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια», περίπου, έξι στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (58,2%) αξιολογούν πως διαδραματίζει «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά και το 1/4 των διευθυντών/τριών (25,8%) πως διαδραματίζει «αρκετά» σημαντικό ρόλο. Ως προς τις «προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών» περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές διευθυντές/τριες του δείγματος (56,2%) θεωρούν πως συμβάλλουν «πολύ» ή «πάρα πολύ» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες και, σχεδόν, ένας/μία στους/στις πέντε (19,1%) αξιολογεί πως συμβάλλουν «αρκετά». Δηλαδή, περισσότεροι/ες από εφτά στους/στις δέκα διευθυντές/τριες θεωρούν πως οι συγκεκριμένοι παράγοντες διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων, είναι με φθίνουσα σειρά: η «ενδοοικογενειακή βία» (μ.ο.= 3,35), τα «ΜΜΕ και η τεχνολογία» (μ.ο.= 3,23), τα «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα κτλ.) (μ.ο.= 3,14), η «κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι» (μ.ο.= 3,13), η «παραβατική συμπεριφορά των γονέων» (μ.ο.= 3,04), η «παρέα συνομηλίκων» (μ.ο.= 2,91), τα «συναισθήματα κατωτερότητας» (μ.ο.= 2,69), η «οικονομική κατάσταση της οικογένειας/δύσκολες

συνθήκες διαβίωσης» (μ.ο.= 2,67), η «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις συμμαθητές/τριες» (μ.ο.= 2,65) και οι «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες των μαθητών/τριών (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη κτλ.)» (μ.ο.= 2,56).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, τα χαρακτηριστικά του ατόμου και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επιδρούν «λίγο» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων. Από αυτούς, οι παράγοντες που συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό είναι: «μοναχικοί μαθητές/τριες» (μ.ο.= 2,46), «ζουν σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» (μ.ο.= 2,41), «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» (μ.ο.= 2,40), «κοινωνική προέλευση του/της μαθητή/τριας» (μ.ο.= 2,39), «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» (μ.ο.= 2,37), «χαμηλές επιδόσεις» (μ.ο.= 2,36) και «προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών» (μ.ο.= 2,31). Ακολουθούν, βάσει της τιμής του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών, οι παράγοντες: «κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης» (μ.ο.= 2,16), «φύλο του/της μαθητή/τριας» (μ.ο.= 2,15), «μαθητές/τριες που ανήκουν σε μειονότητες» (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.) (μ.ο.= 2,12), «προέλευση από άλλη χώρα/εξωτερικός μετανάστης» (μ.ο.= 2,05), «μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών» (μ.ο.= 2,05), «δυσλεξία/ΔΕΠΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού» (μ.ο.= 2,05), «αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών/τριών» (μ.ο.= 2,03), «τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» (μ.ο.= 2,02), «αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών» (μ.ο.= 2,01), «πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας» (μ.ο.= 2) και «προβληματικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών» (μ.ο.= 1,99). Τέλος, οι παράγοντες με τις χαμηλότερες τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων οι οποίοι επιδρούν «λίγο» στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες είναι: η «απουσία των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων» (μ.ο.= 1,96), η «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» (μ.ο.= 1,93), οι «υψηλές επιδόσεις του/της μαθητή/τριας» (μ.ο.= 1,90), η «αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» (μ.ο.= 1,88), η «κληρονομικότητα» (μ.ο.= 1,87) και οι «γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)» (μ.ο.= 1,79) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.1 και γράφημα 7.5.1).



Γράφημα 7.5.1 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες

Οι διευθυντές/τριες του δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην αντίστοιχη ανοιχτή ερώτηση, θεωρούν πως η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζεται ακόμη, από: την «αδιαφορία των γονέων», την

«έλλειψη οριοθέτησης από την οικογένεια», τις «προκαταλήψεις των γονέων για τις μειονότητες και τα ευπαθή άτομα», τις «συγκρούσεις μεταξύ οικογενειών» και τον «ανίσχυρο κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου έναντι άλλων ισχυρών πηγών, όπως είναι τα ΜΜΕ».

«Αδιαφορία γονέων» (Ερωτ. 77).

«Έλλειψη οριοθέτησης από τους γονείς» (Ερωτ. 84).

«Οι προκαταλήψεις των γονέων για τη μειονότητα και τα ευπαθή άτομα» (Ερωτ. 90).

«Προστριβές οικογενειών μεταξύ τους μπορεί να μεταφέρουν προβλήματα στον σχολικό χώρο» (Ερωτ. 96).

«Η έκπτωση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου έναντι άλλων ισχυρότερων πηγών επίδρασης, όπως για παράδειγμα η τηλεόραση και το διαδίκτυο» (Ερωτ. 78).

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα. Οι διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα αναφέρουν πως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι διευθυντές/τριες θεωρούν «σημαντικότερο» την «οικογένεια» και συγκεκριμένα τον «τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού», την «ενδοοικογενειακή βία», την «κακοποίηση του παιδιού», τα διάφορα «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας», όπως είναι ο «αλκοολισμός» και το «διαζύγιο μεταξύ των γονέων», καθώς επίσης και τα «οικονομικά προβλήματα» που υπάρχουν στην οικογένεια, τα οποία έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, κυρίως, εξαιτίας της «οικονομικής κρίσης». Σημαντική θεωρείται, ακόμη, η «έλλειψη ορίων» από το σπίτι και τα «συναισθηματικά κενά» που δημιουργούνται στα παιδιά, λόγω της «παραμέλησής» τους από τους γονείς.

Οι «θύτες» είναι συνήθως μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα στην οικογένεια. Όπως ότι είναι παιδιά χωρισμένων γονιών. Γενικά φαίνεται τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην οικογένεια είτε είναι χωρισμένοι γονείς είτε λείπει το πρότυπο του πατέρα από το σπίτι είτε αντιμετωπίζουν διάφορα άλλα προβλήματα. Δηλαδή έχουνε σκληρές βίας στο σπίτι, αυτό το ξέρουμε, γιατί ψάχνοντας στα παιδιά βγαίνει ένα φόντο από πίσω από τα παιδιά και κάποιες φορές

μπορούμε να δικαιολογούμε τη συμπεριφορά του παιδιού. Επειδή λοιπόν εγώ προσωπικά ξέρω ότι τα παιδιά βλέπουν σκηνές είτε λεκτικής είτε ακόμα και σωματικής βίας μέσα στο σπίτι τους. Και κάποιες φορές βιώνουν και οι ίδιοι κάποιες συμπεριφορές σωματικής ή λεκτικής βίας στο σπίτι. Αυτά τα παιδιά νομίζω ναι, είναι πιο πολύ εμπλεκόμενα σε τέτοιες καταστάσεις διαπληκτισμών μέσα στον χώρο του σχολείου (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Προσωπικά θεωρώ το οικογενειακό υπόβαθρο. Θεωρώ ότι είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εκδήλωση μιας παραβατικής ή επιθετικής συμπεριφοράς. Η απουσία κάποιου γονέα, η φτώχεια ίσως, η βία στην οικογένεια... Η βία είναι ένας καταλυτικός παράγοντας. Το θεωρώ ως τον πιο σημαντικό παράγοντα, γιατί τα παιδιά αντιγράφουν. «Θύτες» είναι τα παιδιά που έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων συμπεριφορών στο σπίτι ή στο περιβάλλον τους. Άλλος παράγοντας είναι ένα παιδί που μεγαλώνει χωρίς όρια και δεν έχει μάθει να διεκδικεί σεβόμενο την ύπαρξη του άλλου (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Αυτό που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στο να εκδηλώσει ένας μαθητής βία είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Ο τρόπος που μεγαλώνουν τα παιδιά από την οικογένεια. Το εάν τα παιδιά έχουν όρια (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Εκείνο που έχω δει από εμπειρία είναι ότι τα παιδιά που ασκούν βία έρχονται από οικογένειες στις οποίες υπάρχει βία, λεκτική κυρίως αλλά και σωματική καμιά φορά. Είναι ο τρόπος για να επιβάλει αυτό που θέλει, δε γίνεται με συζήτηση. Συνήθως ξεκινάει έτσι. [...] Ο αλκοολισμός συνήθως φέρνει τη βία στο σπίτι (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Θεωρώ ότι κάτι συμβαίνει στο σπίτι. Πρέπει να υπάρχει ενδοοικογενειακή βία ή είναι ο τρόπος συμπεριφοράς των γονέων. Ενδοοικογενειακή βία εννοώ και μεταξύ των γονιών αλλά και στον μαθητή. Μπορεί να τον δέρνουν στο σπίτι και αυτό που έχει αποθηκευμένο να το βγάζει. Τα παιδιά που τρώνε ζύλο συνήθως χτυπάνε. Συνήθως είναι παιδιά από χωρισμένες οικογένειες (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Κυρίως η αγωγή και η διαπαιδαγώγηση που παίρνουν από το σπίτι και αφορά στη συμπεριφορά απέναντι σε τρίτους. Μπορεί να είναι παιδιά που δε ζούνε σε ένα ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον. Πιθανόν να υπάρχουν προβλήματα στην οικογένεια, όπως οικονομικά. Μπορεί να μην υπάρχει μία τόσο καλή συμπεριφορά από τους γονείς. Παραμέληση κάποιες φορές ή συμπεριφορά βίαιη (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Ο αλκοολισμός και μία οικογένεια που είναι σε διάσταση αποτελούν αίτια παραβατικών συμπεριφορών (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Σίγουρα η οικονομική κρίση έπαιξε πάρα πολύ μεγάλο ρόλο μέσα στην οικογένεια. Δημιούργησε πολλά προβλήματα ενδοοικογενειακά, τα παιδιά βιώνουν καταστάσεις πάρα πολύ κακές... (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Το πώς έχει μεγαλώσει ένας μαθητής, τι παραδείγματα παίρνει από την οικογένειά του... Το παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του φτιάχνει τον χαρακτήρα του, όπως λέει και η ψυχολογία μέχρι τα 3-4 χρόνια... Οπότε, όταν μία οικογένεια είναι συγκροτημένη, είναι πειθαρχημένη, δίνει παραδείγματα στα παιδιά για το πώς θα ζήσουν, για το πώς θα συμπεριφερθούν και το πώς θα μιλήσουν. Όλα αυτά επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες και τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Νομίζω συναισθηματικά κενά που έχουν από το σπίτι. Υπάρχουν προβλήματα στα σπίτια που δημιουργούν άλλες καταστάσεις. Δηλαδή από τη συμπεριφορά του παιδιού καταλαβαίνουμε ότι υπάρχουν κάποια προβλήματα στο σπίτι, ότι υπάρχει ένα συναισθηματικό κενό, όταν το παιδί δεν παίρνει την αγάπη που χρειάζεται από το σπίτι, όταν υπάρχουν προβλήματα στο σπίτι, όταν, όταν, όταν... Το παιδί προσπαθεί να τραβήξει το ενδιαφέρον, προσπαθεί να κάνει πράγματα που βλέπει... (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται ακόμη η επιρροή που ασκούν τα «ΜΜΕ», η «τεχνολογία» και η «παρέα συνομηλίκων» στην υιοθέτηση παραβατικής

συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών.

Μπορεί να επηρεαστεί και από αυτά που βλέπει στην τηλεόραση. Επίσης παίζει καθοριστικό ρόλο και η παρέα συνομηλίκων. Όλοι οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφονται τους επηρεάζουν, είτε είναι στο σχολείο είτε είναι στην παιδική χαρά το απόγευμα που έρχονται. Όταν είναι τέσσερις ώρες εδώ τα παιδιά αυτά με παιδιά Λυκείου και παιδιά Γυμνασίου, σίγουρα επηρεάζονται. Και θα μαλώσουν και ακούνε και άσχημες λέξεις... Και λένε γιατί να μην το κάνω και εγώ αυτό;(Σ-3: Διευθνής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθνής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Ένας δεύτερος λόγος είναι το γεγονός ότι βομβαρδίζονται καθημερινά από εικόνες βίας. Είτε από τα βιντεάκια που βλέπουν ολημερίς και ολονυχτίς και τα περιγράφουν την άλλη μέρα στις δασκάλες είτε από ταινίες... Ακόμα και τα κόμικς τα οποία διαβάζουν και τα κινούμενα σχέδια που βλέπουν στην τηλεόραση έχουν πάρα πολλή βία. Η βία είναι πάρα πολύ στην καθημερινότητά τους (Σ-5: Διευθνήτρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθνήτρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Άλλος παράγοντας εξίσου σημαντικός είναι οι ταινίες που βλέπουνε, που έχουν πολύ ζύλο. Οι ταινίες βίας που βλέπουν συνήθως ή τα θρίλερ που τα θεωρούμε απόλυτα φυσιολογικά για την ηλικία τους... Και πολλές φορές και κάποια κινούμενα σχέδια, κάποια παιδικά που υπάρχουν τα οποία εμμέσως πλην σαφώς οδηγούν στη βία. Και οι φίλοι αποτελούν παράγοντα βίας. Θεωρώ πως παίζουν σημαντικό ρόλο οι συνομηλικοί τους. Πολλές φορές ταυτίζονται και αν το κάνει ο ένας, πρέπει να το κάνει και ο άλλος (Σ-6: Διευθνήτρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθνήτρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Βέβαια και οι παρέες των συνομηλίκων θεωρώ ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή, ίσως, όμως, σε μικρότερο βαθμό από την οικογένεια. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες που έρχονται στις πρώτες τάξεις και είναι ήρεμα παιδιά, επηρεάζονται μετά, ζηλεύουν και δημιουργούν πρότυπα τους «νταήδες» του σχολείου (Σ-7: Διευθνής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθνής, έχει κάνει εξομοίωση).

Μπορεί να είναι, εκτός από την οικογένεια, το θέμα με τα βιντεοπαιχνίδια. Γιατί έχουμε παιδιά τα οποία ξενυχτάνε τα βράδια γιατί κοιμούνται πάρα

πολύ αργά, διότι παίζουνε παιχνίδια στον υπολογιστή τα οποία είναι σίγουρα βίαια (Σ-11: Διευθύντρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου).

Όταν ένα παιδί το παρκάρει η οικογένεια μπροστά σε μία τηλεόραση και ανεξέλεγκτα βλέπει μία σειρά από σήριαλ, μία σειρά από σκηνές όπου κι εκεί είναι έντονες οι αντιπαραθέσεις οι λεκτικές, οι σωματικές... Τα βλέπει. Βλέπει το ζύλο, ακούει το πώς μιλάνε οι άνθρωποι... Όταν αυτό το παιδί επίσης το αφήνεις μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ανεξέλεγκτα να παίζει παιχνίδια που το μόνο πράγμα που έχουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι το πόσα άτομα θα σκοτώσεις περισσότερα... Η έννοια του σκοτώνω, του αφανίζω, του δεν αφήνω τον άλλον να αναπνεύσει δίπλα μου...Είναι πολύ έντονο στα ηλεκτρονικά παιχνίδια της εποχής μας (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Κάποιοι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι, σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι διευθυντές/τριες τους δείγματος: τα «συναισθήματα κατωτερότητας» που νιώθουν και η «απόρριψη» που βιώνουν από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, η οποία τους οδηγεί σε έναν πιο «μοναχικό δρόμο». Επίσης ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως οι «θύτες», μερικές φορές, είναι μαθητές/τριες με «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα» (ΔΕΠΥ).

Ένας ακόμη παράγοντας είναι να είναι μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Για παράδειγμα ένα παιδί που έχουμε εδώ στην τρίτη τάξη που έχει ΔΕΠΥ, δέρνει... Την άλλη φορά τράβηξε την κοπέλα της παράλληλης από τα μαλλιά (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες όπως είναι το αίσθημα κατωτερότητας που νιώθουν λόγω της απόρριψης από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής,

δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Και η απόρριψη από τους/τις συμμαθητές/τριες οδηγεί σε βία. Αν σε απορρίπτουν οι συμμαθητές/τριες σου, τότε ακολουθείς έναν πιο μοναχικό δρόμο και ψάχνεις κάπου να κρατηθείς (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Και το «φύλο» των μαθητών/τριών αποτελεί «παράγοντα βίας», δευτερεύουσας σημασίας όμως. Τα «αγόρια», όπως αναφέρουν οι διευθυντές/τριες, «εμπλέκονται συχνότερα» σε περιστατικά βίας σε σχέση με τα κορίτσια, με «διαφορετικό» όμως «τρόπο». Τα κορίτσια φαίνεται πως εμπλέκονται με πιο έμμεσες μορφές βίας όπως είναι ο «αποκλεισμός», ενώ τα αγόρια «εκφράζουν πιο ανοιχτά την επιθετικότητά τους», κυρίως λεκτικά και σωματικά.

Οι «θύτες» συνήθως είναι αγόρια (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ως προς το φύλο τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο από τα κορίτσια. Τα κορίτσια εμπλέκονται σε πολύ μικρότερο ποσοστό (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Συγκριτικά, είναι περισσότερα τα περιστατικά των αγοριών. Εάν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ένα 60-65% εμφανίζονται στα αγόρια και σε ένα 35 με 40% είναι στα κορίτσια (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Θα έλεγα ότι εμπλέκονται λίγο περισσότερο τα αγόρια, κυρίως, λεκτικά και σωματικά. Τα κορίτσια έχουν έναν άλλον τρόπο εάν θέλουν να προσβάλλουν κάποιον (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Αυτό που θα έλεγα για το φύλο, είναι ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε συμπεριφορές τύπου χειροδικίας, να χτυπήσουν... Όμως τα κορίτσια κυρίως λειτουργούν μέσω της απόρριψης. Εκεί κυρίως εντοπίζω τη διαφορά. Όχι ότι τα κορίτσια είναι αμέτοχα, εμπλέκονται με διαφορετική μορφή. Το αγόρι θα το δεις πιο πολύ να εμπλέκεται σε

σωματικές μορφές βίας, ενώ το κορίτσι θα το δεις στο υπόγειο παιχνίδι. (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Τα αγόρια εκφράζουν πιο ανοιχτά την επιθετικότητα τους, τα κορίτσια κυρίως με τον αποκλεισμό (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Τα αγόρια βλέπω πως εμπλέκονται περισσότερο. Έχω μεγαλύτερο πρόβλημα με τα αγόρια. Δε σημαίνει όμως ότι στα κορίτσια δεν υπάρχει η απομόνωση (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως, συνήθως, παρατηρείται να εμπλέκονται ως «θύτες», μαθητές/τριες με «χαμηλή επίδοση» σε περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, χωρίς, βέβαια, να αποκλείουν την εμπλοκή και των «καλών μαθητών/τριών», πιο «σπάνια» όμως.

Ένας αδύναμος μαθητής, στα μαθήματα, ο οποίος μπορεί να νιώθει ότι είναι πολύ πίσω από τους υπόλοιπους συμμαθητές του και τον θεωρούν ότι δεν είναι καλός, όσον αφορά τον μαθησιακό τομέα, να θέλει έτσι μέσα από άλλες παραμέτρους να φανεί και αυτός κάπου πρώτος (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Συνήθως είναι παράγοντας και η χαμηλή επίδοσή τους. Βέβαια, έχει παρατηρηθεί και σε μαθητές με υψηλή επίδοση να έχουν επιθετική συμπεριφορά. Σπανιότερα βέβαια, αλλά έχει παρατηρηθεί. Μαθητές πανέξυπνοι, που τελειώνουν γρήγορα τα μαθήματά τους και θεωρούν ότι είναι αυθεντίες και δε δέχονται το λάθος, χλευάζουν, κοροϊδεύουν μαθητές πρώτα λεκτικά και μετά και σωματικά (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι χαμηλές επιδόσεις μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα βίας για τα παιδιά (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Συχνά παρατηρείται πως οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας, είναι μαθητές με χαμηλή επίδοση (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Είναι μαθητές με χαμηλότερη επίδοση αλλά αυτό δεν είναι 100% σίγουρο. Μπορεί και καλοί μαθητές, έχει συμβεί αυτό, να ασκούν βία σε μικρότερους (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση συνήθως εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές. Πάνε κλωτσάνε, χτυπάνε... Από τέτοιους μαθητές μπορούν να εκδηλωθούν αυτά τα φαινόμενα (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως οι παράγοντες που σχετίζονται με το «ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον», την «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής», το «περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα», την «προέλευση από άλλη χώρα» και το γεγονός ότι ορισμένοι/ες μαθητές/τριες ανήκουν σε «μειονότητες» επιδρούν στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, σε μικρότερο όμως βαθμό.

Όταν ζεις σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα σίγουρα επηρεάζεσαι. Είναι παράγοντας γιατί... Όταν μένεις με τους τσιγγάνους και κάθε μέρα έχεις τρία-τέσσερα επεισόδια και ζεις σε μία τέτοια περιοχή... Παιίζει ένα ρόλο, αλλά όχι και τόσο σημαντικό. Πρέπει να το έχεις και στο αίμα σου (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Συνήθως επηρεάζει και η κοινωνική προέλευση. Είναι μαθητές/τριες Ρομά. Παρατηρούνται προβλήματα, όταν υπάρχουν Ρομά. Ενδεχομένως, επειδή απομονώνονται, στοχοποιούνται πιο εύκολα με αποτέλεσμα να υπάρχει περισσότερη σχολική βία σε τέτοια σχολεία (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Η περιοχή και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα επηρεάζουν. Η γειτονιά που παίζουν... Όλα αυτά επηρεάζουν (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο

αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Ναι, εγώ ζούσα στον Δενδροπόταμο για πάρα πολλά χρόνια, όπου φυσικά το περιβάλλον είναι αυτό που οδηγούσε σε μία έξαρση βίας και επιθετικότητας. Όταν εσύ είσαι στο σπίτι σου και η μόνη όαση που βρίσκεις είναι το σχολείο, γιατί εκεί υπάρχει μία ηρεμία, και βγαίνοντας από το σχολείο να πας στο σπίτι από μπροστά και πίσω γίνεται διακίνηση ναρκωτικών, βλέπεις ανθρώπους να μαλώνουν μεταξύ τους για να πάρουν τη δόση τους... Εσύ λοιπόν πώς θα αντιμετωπίσεις τη ζωή από κάποια στιγμή και μετά; Φυσικά το περιβάλλον αυτό δεν προάγει την ηρεμία, προάγει μία άλλη μορφή συμπεριφοράς. Τώρα εάν ζεις σε ένα άλλο περιβάλλον που οι σχέσεις είναι πιο ήρεμες, φαντάζομαι και εσύ θα φέρεσαι με έναν πιο ήρεμο τρόπο στη ζωή σου (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Ακολουθεί το ευρύτερο πλαίσιο. Δηλαδή ο χώρος που μένουν τα παιδιά, δηλαδή η γειτονιά τους (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Η περιοχή που διαμένουν σίγουρα επηρεάζει. Τα παραδείγματα που ακούμε από τον κοινωνικό τους περίγυρο τα παιδιά τα επηρεάζει. Έχουν παρατηρηθεί μεμονωμένα περιστατικά και μεταξύ μαθητών/τριών από διαφορετικές χώρες. Υπάρχει μία αντιδικία. Είναι δηλαδή μαθητές/τριες που αρκετές φορές δέχονται βία και αντιδρούν στη βία που δέχονται ή πολλές φορές τσακώνονται και μεταξύ τους. Ιδιαίτερα αυτό παρατηρείται μεταξύ των Ρομά που έχουν προβλήματα μεταξύ τους οι οικογένειες και αυτό συνεχίζεται και με τους/τις μαθητές/τριες εντός του χώρου του σχολείου (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Και το σχολείο αποτελεί «παράγοντα βίας», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, ο οποίος, όμως, αναφέρεται ως λιγότερο σημαντικός σε σχέση με τους προαναφερθέντες. Ειδικότερα, η «πολιτική του σχολείου» στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας, η «αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση μεταξύ των μαθητών/τριών», ο «γραφειοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου», «η καλλιέργεια εχθρικού κλίματος μέσα στην τάξη» και ο «ανταγωνισμός μεταξύ των

μαθητών/τριών» συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου.

Παίζει ρόλο πώς θα αντιμετωπίσεις τη βία σαν σχολείο, γιατί ανάλογα θα αντιδράσει και ο/η μαθητής/τρια μετά. Επίσης η αδιαφορία είναι ένας παράγοντας. Όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι αδιάφορος και τα παιδιά είναι ανεξέλεγκτα, τότε θα βρουν κίνητρα και τρόπους για να γίνει πανικός (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Έπειτα ένα σχολείο το οποίο έχει μείνει πιστό στις παραδόσεις και στην αντιμετώπιση των περιστατικών το οποίο καμιά φορά δεν μπορεί να αποδώσει όλα αυτά, παρόλο που κάνουμε πολλά προγράμματα τα τελευταία χρόνια, δυστυχώς δε βλέπω το φαινόμενο να μειώνεται. Καμιά φορά και οι εκπαιδευτικοί άθελά τους, μπορεί να μη δώσουν τη δέουσα σημασία σε μία περίπτωση, σε ένα περιστατικό και αυτό να οδηγήσει σε μία κόντρα μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών που μπορεί να οδηγήσει σε πιο ανησυχητικά προβλήματα (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Μπορεί να αποτελεί και το σχολείο παράγοντα βίας. Όχι με την έννοια ότι ένα παιδί θα το φτιάξω να γίνει ενώ δεν είναι «θύτης». Αλλά 100% το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης. Δηλαδή μπορεί να παραλάβει έναν «θύτη» και με την πάροδο του χρόνου όχι μόνο να μην παρέμβει αλλά να κάνει πιο έντονη τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ο «θύτης». Ειδικά το σχολείο όπως έχει δομηθεί τα τελευταία χρόνια, εμείς τρέχουμε να συμπληρώνουμε χαρτιά. Μόνο τα χαρτιά μάς ενδιαφέρουν (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Και το σχολείο αποτελεί πολλές φορές παράγοντα βίας. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα μπορεί να καλλιεργεί ένα κλίμα το οποίο θα οδηγήσει σε επεισόδιο... Αυτό μπορεί να συμβεί όταν εκθειάζεις κάποιον παιδί ή το περιορίζεις, βάζοντάς το εντελώς στην αφάνεια, στο πίσω θρανίο, δεν του μιλάς καθόλου... Και αυτό για να τραβήξει την προσοχή η μονή του λύση είναι να χτυπήσει κάποιον μήπως και το μαλώσεις και τραβήξει τουλάχιστον την προσοχή αρνητικά (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εάν δεν είναι αρμονικό το κλίμα μέσα σε μία τάξη, δε σέβεται ο ένας τον άλλον και υπάρχει ειρωνεία, δεν υπάρχουν αρχές μέσα στην τάξη... Όλα αυτά δημιουργούν σοβαρότατο πρόβλημα (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Η επιθετικότητα που υπάρχει στα παιδιά, οφείλεται και στον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται μεταξύ τους στο σχολείο (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εάν δε λειτουργεί σωστά το σχολείο είναι σημαντικός παράγοντας. Γνωρίζω σχολικές δομές που η αδιαφορία των συναδέλφων έχει καταστήσει το σχολείο έναν επικίνδυνο χώρο (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες και τον πληθυσμό των πόλεων που βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες (βλ. Παράρτημα IV, πίνακες IV.3 και IV.4).

Ως προς το φύλο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στους εξής παράγοντες: «συναισθήματα κατωτερότητας» ($p=.002$), «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη κτλ.)» ($p=.003$), «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα κτλ.)» ($p=.048$), «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($p=.025$) και «χαμηλές επιδόσεις του/της μαθητή/τριας» ($p=.032$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθύντριες εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών. Ωστόσο τόσο οι διευθύντριες όσο και οι διευθυντές συμφωνούν ως προς τη συμβολή των συγκεκριμένων παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Εξαίρεση αποτελεί μόνο ο παράγοντας «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού» τον οποίο οι διευθύντριες αξιολογούν ως «αρκετά» ($\mu.o.=2,72$) σημαντικό ενώ οι διευθυντές ως «λίγο» ($\mu.o.=2,45$) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.5).

Με κριτήριο την ειδικότητα, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στους εξής παράγοντες:

- «Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη κτλ.)» ($p=.012$). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν ειδικότητα στη Μουσική και των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες, στην Πληροφορική και τους/τις δασκάλους/ες. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες με ειδικότητα στη Μουσική αξιολογούν πως οι «Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού» συμβάλλουν «καθόλου» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες αξιολογούν πως συμβάλλουν «αρκετά» ή «πολύ». Επίσης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες και των δασκάλων. Οι πρώτοι δηλώνουν πως ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλλει «πολύ» ($\mu.o.= 3,57$) στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι δεύτεροι «αρκετά» ($\mu.o.= 2,56$).
- «Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα κτλ.)» ($p=.042$). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες και των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στη Μουσική, στη Γυμναστική και τους/τις δασκάλους/ες. Ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες αναφέρουν πως τα «Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» συμβάλλουν «πολύ» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες αξιολογούν πως συμβάλλουν «λίγο» ή «αρκετά». Επίσης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στη Μουσική και των δασκάλων. Οι διευθυντές/τριες με ειδικότητα στη Μουσική δηλώνουν πως ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλλει «λίγο» ($\mu.o.= 1,75$) στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι δάσκαλοι/ες «αρκετά» ($\mu.o.= 3,14$).
- «Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/δύσκολες συνθήκες διαβίωσης» ($p=.035$) και «κοινωνική προέλευση του/της μαθητή/τριας» ($p=.039$). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν ειδικότητα στη Μουσική και των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες, στη Γυμναστική και τους/τις δασκάλους/ες. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες με ειδικότητα στη Μουσική αξιολογούν πως οι συγκεκριμένοι

παράγοντες συμβάλλουν «καθόλου» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες αξιολογούν πως συμβάλλουν «λίγο» ή «αρκετά».

- «Μοναχικοί μαθητές/τριες (παιδιά που δεν έχουν παρέες)» ($p=.040$) και «προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών» ($p=.032$). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν ειδικότητα στη Μουσική και των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες, στη Γυμναστική και τους/τις δασκάλους/ες. Ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες με ειδικότητα στη Μουσική αξιολογούν πως οι συγκεκριμένοι παράγοντες συμβάλλουν «καθόλου» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες αξιολογούν πως συμβάλλουν «λίγο» ή «αρκετά». Επίσης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών με ειδικότητα στις ξένες γλώσσες κι αυτών με ειδικότητα στη Γυμναστική. Οι πρώτοι δηλώνουν πως οι συγκεκριμένοι παράγοντες συμβάλλουν «αρκετά» (μ.ο.: 3,29 και 3,43 αντίστοιχα) στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι δεύτεροι αξιολογούν πως συμβάλλουν «λίγο» (μ.ο.: 2,18 και 2,27 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.6).

Βάσει της εξομοίωσης ή όχι των διευθυντών/τριών, οι απόψεις τους ως προς τη συμβολή του κάθε παράγοντα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε οχτώ παράγοντες: «συναισθήματα κατωτερότητας» ($p=.024$), «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» ($p=.022$), «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» ($p=.034$), «οικονομική κατάσταση της οικογένειας/δύσκολες συνθήκες διαβίωσης» ($p=.047$), «παραβατική συμπεριφορά των γονέων» ($p=.011$), «κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι» ($p=.008$), «ζει σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» ($p=.019$) και «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» ($p=.033$). Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται πως οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει εξομοίωση, θεωρούν σημαντικότερους τους συγκεκριμένους παράγοντες συγκριτικά με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν κάνει εξομοίωση. Εκτός από τους παράγοντες: «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» και «ζει σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» τους οποίους οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει εξομοίωση τους αξιολογούν ως «αρκετά» σημαντικούς ενώ οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει ως «λίγο» σημαντικούς, στις υπόλοιπες περιπτώσεις

οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συμβολή των συγκεκριμένων παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.7α).

Με κριτήριο τις σπουδές μετεκπαίδευσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά σε είκοσι από τους τριάντα έξι παράγοντες. Στους δεκαπέντε από τους είκοσι παράγοντες παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Οι παράγοντες αυτοί είναι: «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» ($p=.012$), «ενδοοικογενειακή βία» ($p=.028$), «κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι» ($p=.023$), «τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» ($p=.040$), «αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών» ($p=.000$), «προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών/τριών» ($p=.004$), «μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών» ($p=.006$), «κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης» ($p=.006$), «αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών/τριών» ($p=.027$), «απουσία των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων» ($p=.003$), «αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» ($p=.000$), «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($p=.006$), «προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών» ($p=.001$), «παρέα συνομηλίκων» ($p=.000$) και «ΜΜΕ και τεχνολογία» ($p=.004$). Στους υπόλοιπους παράγοντες στους οποίους παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Πρόκειται για τους παράγοντες: «προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών» ($p=.041$), «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις συμμαθητές/τριες» ($p=.000$), «μοναχικοί μαθητές/τριες» ($p=.018$), «ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα» ($p=.034$) και «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» ($p=.020$) τους οποίους οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση τους αξιολογούν ως πιο σημαντικούς σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.7β).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συμβολή του κάθε παράγοντα στην εκδήλωση

παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, εκτός από μία περίπτωση. Πρόκειται για τον «τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» ($p=.029$). Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες κάτοχοι ($\mu.o.=2,14$) ή μη κάτοχοι ($\mu.o.=1,94$) δεύτερου πτυχίου δηλώνουν πως αποτελεί «λίγο» σημαντικό παράγοντα (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.7γ).

Βάσει της κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σε είκοσι ένα από τους τριάντα έξι παράγοντες. Στους δεκαπέντε από τους είκοσι ένα παράγοντες παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Οι παράγοντες αυτοί είναι: «ψυχοκοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» ($p=.001$), «οικονομική κατάσταση της οικογένειας/δύσκολες συνθήκες διαβίωσης» ($p=.006$), «παραβατική συμπεριφορά των γονέων» ($p=.033$), «τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του» ($p=.008$), «ενδοοικογενειακή βία» ($p=.032$), «κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι» ($p=.013$), «κοινωνική προέλευση του/της μαθητή/τριας» ($p=.027$), «προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών/τριών» ($p=.012$), «μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών» ($p=.015$), «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($p=.025$), «χαμηλές επιδόσεις του/της μαθητή/τριας» ($p=.035$), «υψηλές επιδόσεις του/της μαθητή/τριας» ($p=.031$), «προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών» ($p=.017$), «παρέα συνομηλίκων» ($p=.000$) και «ΜΜΕ και τεχνολογία» ($p=.012$). Στους υπόλοιπους παράγοντες στους οποίους παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Πρόκειται για τους παράγοντες: «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού» ($p=.002$), «προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών» ($p=.005$), «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις συμμαθητές/τριες» ($p=.015$), «μοναχικοί μαθητές/τριες» ($p=.011$), «ζει σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» ($p=.001$) και «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» ($p=.001$), τους οποίους οι έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τους αξιολογούν ως πιο σημαντικούς σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.7δ).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο το εάν έχουν διδακτορικό ή όχι σε δύο περιπτώσεις. Πρόκειται για τον «τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του» ($p=.020$) και την «παρέα συνομηλίκων» ($p=.048$). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι συγκεκριμένοι παράγοντες αξιολογούνται ως «πολύ» και «αρκετά» σημαντικοί, αντίστοιχα τόσο από τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν διδακτορικό δίπλωμα (μ.ο.: 4,11 και 3,28 αντίστοιχα) όσο και από αυτούς/ές που δεν έχουν (μ.ο.: 3,69 και 2,89 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.7ε).

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε έξι από τους τριάντα έξι παράγοντες. Στους τρεις από τους έξι παράγοντες παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Οι παράγοντες αυτοί είναι: «δυσλεξία/ΔΕΠΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού» ($p=.020$), «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» ($p=.008$) και «ΜΜΕ και τεχνολογία» ($p=.024$). Στους υπόλοιπους παράγοντες στους οποίους παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Πρόκειται για τους παράγοντες: «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» ($p=.011$), «κοινωνική προέλευση του/της μαθητή/τριας» ($p=.018$) και «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού» ($p=.009$). Αναφορικά με τις «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες» και την «κοινωνική προέλευση του/της μαθητή/τριας», οι διευθυντές/τριες των σχολείων μικρής δυναμικότητας (έως 5/θέσια) αναφέρουν πως συμβάλλουν «αρκετά» στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες δηλώνουν πως συμβάλλουν «λίγο». Σχετικά με τις «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού», οι διευθυντές/τριες που είναι σε 6/θέσια σχολεία δηλώνουν πως συμβάλλουν «λίγο» στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες δηλώνουν πως συμβάλλουν «αρκετά» (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.8).

Βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τη συμβολή του κάθε παράγοντα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες, εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους εξής παράγοντες: «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας» ($p=.003$), «προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών» ($p=.027$), «μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών» ($p=.020$), «κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης» ($p=.007$) και «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις συμμαθητές/τριες» ($p=.049$). Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε αστικές περιοχές και αυτών που είναι σε αγροτικές περιοχές. Αναφορικά με τους παράγοντες «ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας», «μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών» και «κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης», παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων, οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συμβολή που έχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Σχετικά με τις «προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών» και την «απόρριψη/αποκλεισμό από τους/τις συμμαθητές/τριες», οι διευθυντές/τριες που είναι σε αστικές περιοχές θεωρούν τους συγκεκριμένους παράγοντες σημαντικότερους στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που είναι σε αγροτικές περιοχές (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.9).

Οι διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων τους ($\mu.ό.= 2,58$, $\tau.α.= 0,100$) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.2).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα είναι παρόμοια. Σύμφωνα με ορισμένους/ες διευθυντές/τριες «πιθανόν» να «υπάρχουν» βίαιες συμπεριφορές που εκδηλώνονται για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει από μαθητές/τριες με «χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις» για να δείξουν ότι «αξίζουν» ή από μαθητές/τριες που θέλουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούν πως δεν τους δίνουν τη σημασία που χρειάζονται.

Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση συνήθως είναι επιθετικοί γιατί θέλουν να κερδίσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των μαθητών της τάξης. Πειράζουν τους συμμαθητές τους, τους κοροϊδεύουν για να δείξουν ότι κάτι κάνουν και αυτοί. Υπάρχουν κάποια παιδιά που προκαλούν, αλλά πιστεύω ότι είναι σε μικρότερο βαθμό (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Μπορεί να συμβεί, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του δασκάλου. Για να δείξει ότι αξίζει και με την υπεροχή αυτή της ισχύος να προβεί σε τέτοιες συμπεριφορές (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Αυτό συμβαίνει όταν έχουμε μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όταν ένα παιδί δηλαδή δεν τα πηγαίνει και τόσο καλά όσο θα ήθελε στα μαθήματα, παρόλα αυτά δε θέλει να θεωρηθεί ο τελευταίος τροχός της αμάξης... Θέλει με κάποιον τρόπο την προσοχή μας (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Είναι σε ένα μικρό ποσοστό. Στη δικιά μας περίπτωση δηλαδή με την κλίμακα του 100 θα έβαζα ένα 20-25%. Οι μαθητές θέλουν να κερδίσουν την αναγνώριση στον χώρο και ενδεχομένως ο/η εκπαιδευτικός πολλές φορές είτε άθελά του είτε βάσει κάποιων προτιμήσεων που μπορεί να έχει, δε δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον. Και ο μαθητής για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του ή για να αποδείξει την αξία του μέσα στην ομάδα, προσπαθεί με αυτόν τον λάθος παραβατικό τρόπο να προσεγγίσει το ενδιαφέρον και να δείξει ότι είναι εκεί (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με το εάν οι μαθητές/τριες στο σχολείο εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.392$), την ειδικότητα ($p=.248$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.079$), την αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο ($p=.723$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.393$) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακες IV.10 έως IV.14).

Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεών τους με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές: εξομοίωσης ($p=.127$), μετεκπαίδευσης ($p=.624$) και κατοχής δεύτερου πτυχίου ($p=.417$). Εξαιρέση αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών/τριών που έχουν διδακτορικό δίπλωμα ($p=.040$) και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ($p=.038$), οι οποίες διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από αυτούς/ές που δεν έχουν τις σπουδές αυτές. Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες κάτοχοι ($\mu.o.=2,97$) ή μη κάτοχοι ($\mu.o.=2,55$) διδακτορικού διπλώματος αξιολογούν πως οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» παραβατική συμπεριφορά για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/τριες κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αναφέρουν πως οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=2,67$) παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν πως αυτό συμβαίνει «λίγο συχνά» ($\mu.o.=2,47$) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.15).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με το εάν οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν στο σχολείο παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.015$). Οι διευθυντές/τριες που είναι σε 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν πως οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ($\mu.o.=2,40$) παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε Δημοτικό Σχολείο που έχει δυναμικότητα έως 5/θέσιο ή από 7/θέσιο και άνω, αξιολογούν πως αυτό συμβαίνει «αρκετά συχνά» ($\mu.o.: 2,76$ και $2,63$ αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα IV, πίνακας IV.16).

7.6. Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή

Στον πίνακα 7.6.1 παρουσιάζεται η απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος, αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή.

Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν «αρκετά» τους/τις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή (μ.ό.: κυμαίνονται από 2,58 έως 2,99), όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών. Ειδικότερα, τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο Δημοτικό Σχολείο, επηρεάζουν «αρκετά»: την «ψυχολογία των μαθητών/τριών» (μ.ο.=2,99), τη «διδασκτική διαδικασία» (μ.ο.=2,99), το «σχολικό κλίμα» (μ.ο.=2,92), την «άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/τριών» (μ.ο.=2,83) και την «ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών» (μ.ο.=2,58) (Πίνακας 7.6.1).

Πίνακας 7.6.1 Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπτώσεων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		μ.ο.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Στο σχολικό κλίμα	44	8,6	129	25,2	199	38,9	102	19,9	38	7,4	2,92	1,043
Στην ψυχολογία των μαθητών/τριών	43	8,4	116	22,7	199	38,9	113	22,1	41	8	2,99	1,051
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών	92	18	146	28,5	179	35	75	14,6	20	3,9	2,58	1,064
Στη διδασκτική διαδικασία	58	11,3	118	23	160	31,3	123	24	53	10,4	2,99	1,158
Στην άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/τριών	103	20,1	107	20,9	138	27	103	20,1	61	11,9	2,83	1,290

Τα προαναφερθέντα ευρήματα συμφωνούν με τα ποιοτικά δεδομένα, καθώς από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων διευθυντών/τριών στην αντίστοιχη ερώτηση, φαίνεται πως τα περιστατικά σχολικής βίας που διαδραματίζονται στο σχολείο επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή. Ειδικότερα, φαίνεται πως επηρεάζεται «αρνητικά» η «ψυχολογία» των μαθητών/τριών, «διαταράσσεται η ψυχική τους ηρεμία», αισθάνονται «φόβο», «λύπη» και «άγχος». Ακόμη, οι μαθητές/τριες πολλές φορές «αρνούνται» να πάνε στο σχολείο ή, όταν πηγαίνουν, δεν μπορούν να αποδώσουν στο μάθημα, διότι «αποπροσανατολίζονται» από τη διδασκτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η «ακαδημαϊκή τους πρόοδος».

Τους αποσπά και τους μαθητές τους αναστατώνει από τη μαθησιακή διαδικασία, τους διαταράσσει. Διαταράσσει την ψυχική τους ηρεμία. Πιστεύω τους προκαλεί και άγχος. Και γενικότερα μέσα στην τάξη υπάρχει μία αναστάτωση, οπότε όλο αυτό επιφέρει συνέπειες και στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Έχω την εντύπωση ότι την επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Δηλαδή ακόμη και να θέλεις, το μυαλό δεν είναι όλο εκεί στο να προσπαθήσεις να προοδεύσεις και να προχωρήσεις. Μπορεί να μην το θέλει, αλλά δεν μπορεί να βγει από το μυαλό αυτό το οποίο βιώνει ένας μαθητής (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσια σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Οι μαθητές βεβαίως επηρεάζονται αρνητικά, φοβούνται να έχουν κανονική συμπεριφορά για να μη βρεθούν στο στόχαστρο αυτών των «θυτών» (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Σίγουρα επηρεάζουν. Τα «θύματα» κυρίως μπορεί να κυριαρχούνται από φόβο, από άρνηση, από κακή επίδοση, από απουσίες, κάποιες φορές, από αλλαγή στη συμπεριφορά και οτιδήποτε. Σίγουρα επηρεάζεται ψυχολογικά ένα παιδί που δέχεται συστηματικά βία και εκφοβισμό. Είναι τροχοπέδη, είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στην πρόοδο των μαθητών. Αυτά τα παιδιά αρχίζουν να αποστασιοποιούνται από το κομμάτι αυτό και σίγουρα επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, γιατί είναι μία δύσκολη κατάσταση, να βιώνει ένα παιδί εκφοβισμό στον χώρο του σχολείου, που πρέπει να είναι χώρος χαράς και δημιουργίας και να έρχεται με φόβο σε καθημερινή βάση. Τι θα μου συμβεί; Θα γυρίσω στο σπίτι καλά; Τι θα μου πούνε; Πώς θα νιώσω; Σίγουρα επικεντρώνεται στο να κάνει άμυνα παρά να κάνει δημιουργικό έργο μέσα στον χώρο του σχολείου (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Αποπροσανατολίζονται οι μαθητές από το μάθημα. Κάποιες φορές αυτό μπορεί να γίνει ακόμα και με το βλέμμα (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσια σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Τους αποσπά από τον κύριο ρόλο τους, που βρίσκονται εδώ για να μάθουν σε ένα χαρούμενο περιβάλλον. Άρα όταν χαθεί αυτήν η χαρά, αυτό το πλαίσιο συνεργασίας, για την εργασία, για κάτι καλύτερο... Λογικό είναι

να μειώνονται οι αποδόσεις των μαθητών (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Έχουν επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών και μεγάλη. Όταν υπάρχουν χαρακτηρισμοί ή τσακωμοί αυτό δημιουργεί σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών. Επίσης επηρεάζει την απόδοση των μαθητών, γιατί ο μαθητής που δέχεται βία θεωρώ πως δεν έχει το μυαλό του στο να αποδώσει στα μαθήματα (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Επίσης, τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού όπως αναφέρουν οι διευθυντές/τριες του δείγματος, επιδρούν «αρνητικά» στο «σχολικό κλίμα». «Διαταράσσουν» την «εύρυθμη λειτουργία του σχολείου», την «ηρεμία» την «κανονικότητα» και το «δημιουργικό κλίμα». Δημιουργούν «εντάσεις μεταξύ των μελών» της σχολικής κοινότητας και επηρεάζουν «το κύρος του σχολείου». Παράλληλα τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, μειώνουν την «αποτελεσματικότητα» του σχολείου και επηρεάζουν τη «διδασκτική διαδικασία», διότι διακόπτεται η «ροή του μαθήματος» και «αφιερώνεται περισσότερος χρόνος» για την αντιμετώπιση των περιστατικών παρά για τη μάθηση.

Διαταράσσουν το καλό και ήρεμο κλίμα που απαιτείται για να υλοποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Το διαταράσσουν, το αναστατώνουν. Διαταράσσεται το αρμονικό, το ήρεμο, το ασφαλές και το δημιουργικό κλίμα. Δυστυχώς υπάρχει μία μεγάλη αναστάτωση στο σχολείο (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Όταν υπάρχουν σε μία τάξη περιστατικά βίας και θα πρέπει να αφιερώσεις ένα τέταρτο της ώρας για να λύσεις το περιστατικό βίας, δε σου απομένει χρόνος για τη διδακτική διαδικασία. Μέχρι να συνέλθουν από την όλη κατάσταση, τελείωσε μετά. Χαλάει η διάθεση. Πώς μπορεί να γίνει σωστό μάθημα; (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσια σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Ένα περιστατικό πρώτα έχει επιπτώσεις μαθησιακές. Με την έννοια ότι όταν έχεις να αντιμετωπίσεις ένα σοβαρό περιστατικό βίας, καταναλώνεις

πολύ χρόνο τον οποίο θα μπορούσες να τον διαθέσεις στο μαθησιακό κομμάτι (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σίγουρα επηρεάζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Χάνεται η ηρεμία και η κανονικότητα στο σχολείο, γιατί είναι γεγονότα τα οποία δεν μπορείς να τα κρατήσεις χαμηλά. Θα το αντιληφθούν και οι μαθητές των υπολοίπων τάξεων, θα περάσουν και στην οικογένεια. Θα γίνει γνωστό αυτό, οπότε δεν υπάρχει μία ηρεμία στην καθημερινότητα του σχολείου. Υπάρχει ένα αγκάθι το οποίο επηρεάζει αυτήν την κατάσταση (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομίωση).

Οι επιπτώσεις είναι και αρνητικές και σοβαρές. Υπάρχουν επιπτώσεις μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Μεταξύ μαθητών, μαθητών με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικών με τους γονείς και γονιών με γονείς. Είναι καθολικές οι επιδράσεις, δεν αφήνει τίποτε ανεπηρέαστο. Επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου σε όλα τα επίπεδα. Μέχρι και οι σχέσεις των γονέων των μαθητών μπορεί να διαταραχθούν (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Επηρεάζουν πολύ το κλίμα του σχολείου και το κύρος του (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσια σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Επηρεάζεται και η διδακτική διαδικασία, γιατί ο δάσκαλος θα κάνει το μάθημα του αλλά το παιδί μέσα εκεί συνέχεια θα σταματάει το μάθημα. Θα αναγκάζεται να κάνει παρατηρήσεις στο παιδί, να λέει πρόσεχε, μη μιλάς... (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Όλη η ηρεμία μιας σχολικής κοινότητας απέναντι σε ένα τέτοιο επεισόδιο βίας διαταράσσεται (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Οποσδήποτε επηρεάζουν το σχολικό κλίμα αρνητικά. Επίσης μειώνεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου γιατί αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε επίλυση τέτοιων προβλημάτων παρά για τη μάθηση (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Επιπρόσθετα, τα φαινόμενα σχολικής βίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων διευθυντών/τριών, επηρεάζουν την άσκηση των καθηκόντων τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως όταν παρουσιάζονται τέτοιου είδους περιστατικά, «αφιερώνουν περισσότερο χρόνο» για να τα λύσουν και τους μένει λιγότερος χρόνος για να ασκήσουν τα υπόλοιπά τους καθήκοντα. Θεωρούν πως με τις «εντάσεις», «αποπροσανατολίζεται» το αντικείμενο της δουλειάς τους, με αποτέλεσμα να αφήνουν «ατελείς τις υπόλοιπες υποχρεώσεις», οι οποίες απαιτούνται για την «ανάπτυξη της σχολικής μονάδας». Τα φαινόμενα αυτά επιδρούν, ορισμένες φορές, και στην «ψυχολογία» των διευθυντών/τριών, προκαλώντας τους αρνητικά συναισθήματα όπως: «φόβος», «στεναχώρια», «άγχος», «πίεση» και «κούραση».

Φυσικά με επηρεάζουν. Γιατί ο διευθυντής λαμβάνει γνώση όλων των περιστατικών στο σχολείο και πρέπει να παρεμβαίνει σε όλα τα περιστατικά. Και όταν υπάρχουν εδώ τα περιστατικά, φυσικά ο διευθυντής δεν είναι ένας άνθρωπος αμέτοχος. Είναι ένας άνθρωπος σαν όλους τους άλλους και η ψυχολογία του επηρεάζεται... Χαίρεται με τα χαρούμενα πράγματα και στεναχωριέται με τα δυσάρεστα πράγματα. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα δώσει λύση, θα παρακολουθήσει το πρόβλημα, θα κάνει παρεμβάσεις, προγράμματα... Άρα θα του πάρει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του που είναι πολύτιμος για να διεκπεραιώσει τις δουλειές που έχει ένα σχολείο (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Με κουράζουν και εμένα πλέον αυτά τα περιστατικά, γιατί προσπαθώ να καταλάβω ακριβώς τι συμβαίνει και να κατανοήσουμε όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές τι συμβαίνει. Δηλαδή και οι γονείς από την άλλη πλευρά και τα παιδιά. Και πρέπει να τα διαχειριστώ με τέτοιο τρόπο που και ο συνάδελφος να μην έχει θέμα. Επίσης τα περιστατικά αυτά καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του εργασιακού μου χρόνου, γιατί πρέπει να ψάξω ακριβώς και να βρω τι συμβαίνει με το παιδί (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Μου δημιουργούν πάρα πολλά προβλήματα γιατί μου καταναλώνουν πάρα πολύ χρόνο στην επίλυσή τους, που θα μπορούσα να τον χρησιμοποιήσω αυτόν τον χρόνο σε άλλες λειτουργίες του σχολείου. Να αναπτυχθεί το σχολείο είτε σε εκπαιδευτικά προγράμματα είτε να λυθούν διάφορα κτιριακά προβλήματα και αναλώνομαι και χρονικά και ψυχολογικά πάρα πολύ (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομίωση).

Σίγουρα με επηρεάζουν. Και φόβο με προκαλούν ορισμένες φορές, διότι είναι παιδιά και δεν ξέρουμε ένα περιστατικό που μπορεί να καταλήξει. Μπορεί να είναι ένας μικρός τραυματισμός, μπορεί και μεγαλύτερος. Αλλά μπορεί να είναι και ένας ψυχικός τραυματισμός που δύσκολα ξεπερνιέται αργότερα. Σίγουρα με προβληματίζουν (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Σίγουρα με επηρεάζουν, γιατί πρέπει να αφιερώνεις περισσότερο χρόνο στο να λύνεις τέτοια περιστατικά και σου μένει λιγότερος χρόνος για να δημιουργήσεις τις προϋποθέσεις, προκειμένου να προωθείς δράσεις του σχολείου. Σίγουρα πρέπει να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Αποπροσανατολίζεται το αντικείμενο της δουλειάς μου το οποίο είναι διοικητικό και δεν μπορώ να τελειώσω πολλά πράγματα, γιατί υπάρχει μία ένταση (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Με επηρεάζει και ψυχολογικά, γιατί στεναχωριέμαι. Όταν ένα παιδί κάνει πράγματα τα οποία δεν είναι σωστά, στεναχωριέμαι (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσια σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Υπάρχουν φορές που αγχώνεσαι, πιέζεσαι για να αντιμετωπίσεις κάποιο περιστατικό (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως δεν επηρεάζεται η άσκηση των καθηκόντων τους όταν αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Όταν έχω να λύσω τέτοια θέματα ζυπνάω το πρωί λίγο πιο νωρίς και σκέφτομαι λίγο τι ακριβώς πρέπει να κάνω. Δεν με επηρεάζει σε τίποτε άλλο. Είναι μέσα στο πρόγραμμα και αυτά, οπότε δεν μπορεί να επηρεάζει την άσκηση των καθηκόντων μου (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσια σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Μετά από 20 χρόνια εμπειρίας, δε νομίζω ότι με επηρεάζουν στην άσκηση των καθηκόντων μου (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, με κριτήριο: το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων (βλ. Παράρτημα V, πίνακες V.1 έως V.6).

Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεων τους με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές: εξομοίωσης, κατοχής δεύτερου πτυχίου και διδακτορικού διπλώματος. Αντίθετα παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών με κριτήριο τις σπουδές μετεκπαίδευσης και την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι σπουδές μετεκπαίδευσης διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος σε μία μόνο περίπτωση και συγκεκριμένα στις επιπτώσεις που έχουν τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο «σχολικό κλίμα» ($p=.029$). Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση και αυτοί/ές που δεν έχουν κάνει, θεωρούν ότι το «σχολικό κλίμα» επηρεάζεται «αρκετά» (μ.ο.: 3 και 2,81 αντίστοιχα) από τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σχετικά με την επιρροή που ασκούν τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στην «ψυχολογία των μαθητών/τριών» ($p=.036$), στην «ακαδημαϊκή τους πρόοδο» ($p=.006$) και στη «διδασκτική διαδικασία» ($p=.030$). Η «ακαδημαϊκή πρόοδος» των μαθητών/τριών σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών επηρεάζεται «αρκετά» (μ.ο.=2,69) από τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αξιολογούν πως επηρεάζεται «λίγο» (μ.ο.=2,44). Αναφορικά με την «ψυχολογία των μαθητών/τριών» και τη «διδασκτική διαδικασία» και οι δύο κατηγορίες διευθυντών/τριών αξιολογούν

πως επηρεάζονται «αρκετά» από τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα V, πίνακες V.7α έως V.7ε).

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου «πολύ συχνά» αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών (μ.ό.= 3,79, τ.α.= 1,093). Πράγματι επτά στους/στις δέκα, περίπου, διευθυντές/τριες (65,7%) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά. Το 1/5 των διευθυντών/τριών (19,9%) αξιολογεί πως αυτό συμβαίνει «αρκετά συχνά» και, περίπου, ένας/μία στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (14,5%) πως συμβαίνει «καθόλου» ή «λίγο συχνά» (Πίνακας 7.6.2).

Πίνακας 7.6.2 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά

Συχνότητα αποφυγής τάξεων από τους/τις εκπαιδευτικούς λόγω ύπαρξης μαθητών/τριών με παραβατική συμπεριφορά	ν	%
Καθόλου συχνά	15	2,9
Λίγο συχνά	59	11,5
Αρκετά συχνά	102	19,9
Πολύ συχνά	177	34,6
Πάρα πολύ συχνά	159	31,1
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	3,79	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	1,093	

Το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου «συχνά» αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά αναφέρεται και από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες διευθυντές/τριες. Αυτό θεωρούν πως συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να υπάρχει «ηρεμία» στην τάξη. Δε θέλουν να έχουν μαθητές/τριες που έρχονται σε «αντιπαραθέσεις», γιατί χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια και διάβασμα για την αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, τα περιστατικά αυτά τους/τις «εξουθενώνουν» και τους/τις προκαλούν «φόβο» μήπως δεν καταφέρουν να τα διαχειριστούν κατάλληλα ή για τυχόν προστριβές με τους γονείς των μαθητών/τριών.

Πάρα πολύ συχνά παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν τμήματα που έχουν μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει εκτός από τα μαθησιακά και ζητήματα σχολικής βίας. Όταν υπάρχουν περιστατικά σχολικής βίας δεν είναι μόνο για μία μέρα, αλλά κρατάνε πάνω από έναν μήνα συνεχόμενης προσπάθειας και θέλει κόπο (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ναι ναι, φυσικά. Αυτό πιστεύω γίνεται για να αποφύγουν όλη αυτήν την εξουθένωση, την ψυχική εξουθένωση και το γεγονός των προστριβών με τους γονείς. Γιατί σκέφτονται πως όλη την ώρα θα έχουν την γκρίνια των γονιών, θα θέλουνε συναντήσεις οι άλλοι γονείς, να φύγει το παιδί, δεν το θέλουμε εδώ, δημιουργεί πρόβλημα... (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Είναι πολλοί εκπαιδευτικοί που λένε πως δε θέλουν το συγκεκριμένο τμήμα γιατί υπάρχει ο τάδε μαθητής ή η τάδε μαθήτρια. Είναι μια ευκολία για τους εκπαιδευτικούς. Δε θέλει ο κάθε εκπαιδευτικός να βρεθεί στη θέση ουσιαστικά να αντιμετωπίσει με πολλές ή λίγες πιθανότητες ένα τμήμα το οποίο είχε δημιουργήσει προβλήματα στον εκπαιδευτικό της προηγούμενης χρονιάς (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν μία τάξη όταν ξέρουν ότι υπάρχουν μαθητές που δημιουργούν έντονα προβλήματα και μέσα στην τάξη αλλά και στα διαλείμματα. Συνήθως αρνούνται ή βρίσκουν δικαιολογίες για να μην πάρουν μία τάξη τέτοια. Αυτό γίνεται πιστεύω γιατί μπορεί να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δε θα μπορέσουν να τα καταφέρουν με αυτήν την τάξη... Φοβούνται! (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση)

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν τμήματα με μαθητές που έχουν παραβατική συμπεριφορά. Γιατί αρχικά νιώθουν φόβο, ειδικά οι νέοι συνάδελφοι και δεύτερον γιατί είναι δύσκολο και χρειάζεται πολύ περισσότερη δουλειά. Έχει πολύ περισσότερη δουλειά όταν κάθεται και ασχολείται με τα παιδιά τα οποία έχουν μία αποκλίνουσα συμπεριφορά. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο, περισσότερη προσπάθεια, θέλει να διαβάσεις, να το διαχειριστείς, να το συζητήσεις... (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Είναι συχνό αυτό το φαινόμενο. Γιατί ο εκπαιδευτικός προτιμά να έχει ένα πιο ήρεμο περιβάλλον, να έχει πιο ήρεμες προσωπικότητες ώστε να γίνεται πιο εύκολα το μάθημα (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσια σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που «ρискάρουν» και «επιλέγουν» τα συγκεκριμένα τμήματα, διότι τα βλέπουν σαν «κίνητρο». Οι περιπτώσεις όμως αυτές είναι «ελάχιστες».

Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που ρискάρουν και λένε θα πάρω μία τάξη που έχει 1-2 παιδιά, γιατί θέλω να δοκιμάσω και τις δικές μου αντοχές. Να βάλω και εγώ πλάτη στο σχολείο, γιατί κάποιος πρέπει να τα πάρει. Κάποιος πρέπει να πάρει αυτήν την τάξη. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί όμως είναι οι λιγότεροι (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Υπάρχουν και ελάχιστες περιπτώσεις, και αυτό οφείλουμε να το καταγράψουμε, που είναι και κίνητρο για να πάρουν την τάξη. Ελάχιστες, αλλά για να είμαστε δίκαιοι πρέπει να το καταγράψουμε (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που έχουν σαν πρόκληση να παίρνουν τέτοια τμήματα (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσια σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά, οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.837$), την ειδικότητα ($p=.770$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.053$), τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.408$), την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται ($p=.304$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.063$) (βλ. Παράρτημα V, πίνακες V.8 έως V.13). Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεών τους με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές: εξομοίωσης ($p=.409$), μετεκπαίδευσης ($p=.109$) και κατοχής δεύτερου

πτυχίου ($p=.836$). Αντίθετα παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος ($p=.000$) και διδακτορικού διπλώματος ($p=.035$). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες κάτοχοι και μη κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος απαντούν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου «πολύ συχνά» αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά (βλ. Παράρτημα V, πίνακας V.14).

7.7. Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα

Στο γράφημα 7.7.1 παρουσιάζεται η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί η σχολική κοινότητα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του γραφήματος, η σχολική κοινότητα εφαρμόζει τις μισές από τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (έντεκα από τις είκοσι μία) «πολύ συχνά». Οι πρακτικές αυτές, είναι με φθίνουσα σειρά οι εξής: «δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση» ($\mu.o.= 4,38$), «προτείνουν στα παιδιά να συμφιλωθούν» ($\mu.o.= 4,36$) και «να ζητήσουν συγγνώμη» ($\mu.o.= 4,32$), συζήτηση σε «επίπεδο τάξης» ($\mu.o.= 4,30$) και σε «ατομικό επίπεδο» ($\mu.o.= 4,28$), «ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών» ($\mu.o.= 4,22$), «συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($\mu.o.= 4,21$), «ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων» ($\mu.o.= 4,04$), «παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης» ($\mu.o.= 4,02$), «ανάθεση δραστηριοτήτων /ρόλων» ($\mu.o.= 3,85$) και «παραπομπή στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου» ($\mu.o.= 3,79$).

Το 1/5, περίπου, των πρακτικών αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (τέσσερις από τις είκοσι μία) χρησιμοποιούνται «αρκετά συχνά» από τη σχολική κοινότητα. Αυτές με φθίνουσα σειρά, σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου, είναι οι εξής: «συνεργασία με

φορείς» (μ.ο.= 3,41), «βοήθεια ειδικών» (μ.ο.= 3,28), «λεκτική επίπληξη» (μ.ο.= 2,92) και «σχολική διαμεσολάβηση» (μ.ο.= 2,90).

Οι υπόλοιπες πρακτικές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο εφαρμόζονται από τη σχολική κοινότητα «λίγο» ή «καθόλου συχνά», σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί «λίγο συχνά», είναι: η «στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» (μ.ο.= 2,43), η «στέρηση του διαλείμματος» (μ.ο.= 2,06) και η «απειλή» (μ.ο.= 1,58), ενώ «καθόλου συχνά» χρησιμοποιούν την «αδιαφορία» (μ.ο.= 1,40), τη «γραπτή τιμωρία» (μ.ο.= 1,40) και την «απόρριψη/περιθωριοποίηση (από τον/την εκπαιδευτικό ή την τάξη του)» (μ.ο.= 1,28) (γράφημα 7.7.1).



Γράφημα 7.7.1 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συνήθως χρησιμοποιούν την πολιτική της «επανορθωτικής συμπεριφοράς». Αρχικά «συζητούν» με τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες, προσπαθούν να τους/τις συμφιλιώσουν προτείνοντας να «ζητήσουν συγγνώμη» και τους/τις αφήνουν να βρουν «οι ίδιοι/ες μια λύση». Επίσης, «συζητούν με τους/τις μαθητές/τριες ολόκληρης της τάξης» και

«συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς» του σχολείου για να το αντιμετωπίσουν από κοινού.

Το σχολείο υιοθετεί την πολιτική της επανορθωτικής συμπεριφοράς και όχι της τιμωρίας. Κοιτάμε το θέμα πάρα πολύ. Όταν ένα παιδί εκδηλώσει κάποιες επιθετικές συμπεριφορές αρχικά ασχολείται ο δάσκαλος με αυτό. Συζητά πάρα πολύ με το παιδί. Μιλά στην ψυχή του. Αναπτύσσεται μία σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Το πρώτο που κάνουνε είναι να τους χωρίσουν, μετά τους ακούνε. Λέει ο ένας την άποψή του, προσπαθούν να τους μάθουν ότι δε διακόπτουμε μέχρι να ολοκληρώσει ο άλλος. Και μετά προσπαθούν να τους πουν τι λύση θα δίνετε εσείς, ούτως ώστε να το καταλάβουν από μόνοι τους, γιατί εμάς μας ενδιαφέρει να αντιληφθούν ότι αυτό που κάνουν είναι λάθος και ότι δημιουργεί πρόβλημα στον άλλον. Όλα με συζήτηση γίνονται (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Πηγαίνουμε όλοι μαζί και οτιδήποτε είναι το συζητάμε πρώτα στον σύλλογο διδασκόντων... Έτυχε για παράδειγμα αυτό το περιστατικό, πώς θα το επιλύσουμε και το συζητάμε όλοι μαζί, δεν έχει ο καθένας τη δική του πολιτική, πάμε όλοι μαζί (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Κυρίως οι ίδιοι προσπαθούν να δουν τι συμβαίνει. Προσπαθούν να ακούσουν τους εμπλεκόμενους. Κάνουν σχετική κουβέντα και κατ' ιδίαν ή κάποιες φορές και γενικά στην τάξη χωρίς να αναφέρουν ονόματα και λοιπά (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Όταν βλέπουν ένα παιδάκι να σπρώχνει ένα άλλο. Θα του μιλήσουν ότι δε σπρώχνουμε, είμαστε όλοι φίλοι, εδώ περνάμε τη μισή μας ζωή... Μιλάνε με τους εμπλεκόμενους πρώτα και με την τάξη μετά (Σ-11: Διευθύντρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου).

Όταν υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη γίνεται μία συζήτηση για να αναγνωρίσουν το πρόβλημα. Προσπαθούνε να βρουνε από πού προέρχεται το πρόβλημα. Ζητάνε από τους μαθητές να προτείνουν τι πρέπει να γίνει ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα σε επίπεδο

τάξης (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Προσπαθούν να προσεγγίσουν αυτά τα παιδιά για να καταλάβουν το λάθος τους. Κάνουμε Σύλλογο Διδασκόντων και στην αρχή αλλά και πολύ συχνά και συζητάμε για τέτοιου είδους θέματα και κανονίζουμε το νομοθετικό πλαίσιο κανονισμού λειτουργίας του σχολείου (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Το πρώτο είναι να λύσει το θέμα εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή να τους χωρίσει, να τους μιλήσει, να τους κάνει παρατήρηση και να τους προτείνει να ζητήσουν συγγνώμη και να μην το ξανακάνουν (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Εάν το περιστατικό δεν επιλυθεί, τότε στη συνέχεια παραπέμπεται στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου και ενημερώνονται οι γονείς. Οι γονείς μπορεί να κληθούν και στο σχολείο, εάν είναι κάτι πιο σοβαρό ή συνεχίζεται, για να συζητήσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς που ήταν παρόντες στο περιστατικό. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται επίσης με το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) και αξιοποιούν, όπου υπάρχει, την Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαίδευσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) η οποία αποτελείται, κυρίως, από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Εάν το περιστατικό επαναλαμβάνεται, τότε ο μαθητής παραπέμπεται και στη διευθύντρια. Επίσης συνεργαζόμαστε με τους ψυχολόγους του ΚΕΣΥ, με τους συντονιστές Ειδικής και Γενικής Αγωγής και με την ψυχολόγο του σχολείου μου όταν υπήρχε, με την ΕΔΕΑΥ, γιατί κάποια χρόνια είχαμε και ΕΔΕΑΥ (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Συζητάνε με τους μαθητές, τους κάνουν σύσταση, κάνουν διάφορα προγράμματα μέσα στην τάξη (δύο ωρών), φωνάζουν και κάποιον ειδικό και τους μιλάει και αυτός... Εάν δε δουν κάποιο αποτέλεσμα, τότε καλούνε τους γονείς και συζητάνε (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής

περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Συνεργαζόμαστε πολύ με το Κ.Ε.Σ.Υ. Συνεργαζόμαστε γιατί δε φοβόμαστε και δε θέλουμε να κρύψουμε το πρόβλημα κάτω από το χαλάκι. Θέλουμε να το λύσουμε, αλλά όχι να φύγει εκτός σχολείου άτακτα, χωρίς να το ελέγχουμε. Δηλαδή να ενημερώσουμε τους φορείς για να έρθουν και να λύσουμε το θέμα μας. Να ενημερώσουμε τον προϊστάμενο, το Κ.Ε.Σ.Υ., ότι υπάρχει αυτό το θέμα και να ζητήσουμε βοήθεια (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Και σε εμένα να φτάσει το περιστατικό, όχι ως ενημέρωση, αλλά ως δράση (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Εάν τυχόν επαναληφθεί καλούν τον γονέα, σαν δάσκαλος και δασκάλα και πάλι δε φτάνει στον διευθυντή. Διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τον γονέα, του μιλάνε είτε του «θύτη» είτε του «θύματος». Όταν επαναληφθεί ή όταν είναι πολύ σοβαρό, ιδιαίτερα στην επανάληψη, τότε φτάνει στον διευθυντή (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Στην αρχή θα το συζητήσουνε μόνοι τους, μετά μπορεί να βάλουνε και εμένα, εάν δουν ότι το περιστατικό αρχίζει και ξεφεύγει και στη συνέχεια βέβαια να ενημερώσουμε τους γονείς. Αυτή είναι η τακτική που ακολουθούν. Εάν δουν και ξεφεύγει, και τον συντονιστή εκπαίδευσης θα καλέσουν.. Έχουνε γίνει οι ομάδες ΕΔΕΑΥ. Αυτές οι ομάδες βοηθούν πάρα πολύ, ειδικά στα σχολεία που έχουνε μπει (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Με το ΚΕΣΥ έχουμε συχνή επαφή, όσον αφορά παραβατικές συμπεριφορές μαθητών. Μας επισκέπτονται συχνά, κυρίως όταν το ζητάμε και δίνονται λύσεις. Και με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου συνεργαζόμαστε (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Στη συνέχεια, καλούνται οι γονείς να συζητήσουμε. Όταν βλέπουμε ότι ένα πρόβλημα δεν επιλύεται, πέρα από την επιτήρηση που θεωρώ ότι είναι σημαντική, γίνεται συστηματική αντιμετώπιση γιατί όλοι είναι ενήμεροι για το γεγονός, όλοι ξέρουν, όλοι έχουν ακούσει το όνομα του παιδιού, το τι ακριβώς έγινε... Έχουμε τη βοήθεια της κοινωνικής λειτουργού και της

ψυχολόγου που έχουμε στο σχολείο και ζητάμε συνεδρίες για να δούμε το πώς βλέπουν και αυτές τα γεγονότα (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Εάν είναι επαναλαμβανόμενη, γύρω στις τρεις φορές, ενημερώνεται ο γονέας τηλεφωνικά. Σε δεύτερη φάση, ζητάνε από τον γονιό να έρθει από το σχολείο για να συζητήσουν μαζί και να τον συμβουλέψουν πώς μπορεί να το προσεγγίσει (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εάν δεν μπορέσει να επιλυθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, έρχεται στον Σύλλογο Διδασκόντων και στον διευθυντή του σχολείου, υπάρχει συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες και αν το περιστατικό είναι ακόμη σοβαρότερο, υπάρχει συνεργασία με τα θεσμοθετημένα όργανα του υπουργείου όπως είναι το ΚΕΣΥ, η ΕΔΕΑΥ, που αποτελείται από τον ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό, και τον σχολικό σύμβουλο (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Κάποιοι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικής βίας με διάφορες «δράσεις μέσα στην τάξη», όπως είναι τα «παιχνίδια ρόλων», ή «συνεργάζονται» με διάφορους «ειδικούς», κυρίως ψυχολόγους, με σκοπό να καλλιεργήσουν την «ενσυναίσθηση» και να ενισχύσουν την «ψυχοσύνθεση» των μαθητών/τριών. Επιπλέον, μερικοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το «πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης».

Συνεργαζόμαστε με το Αθηνά Ορφέα. Έρχονται από εκεί, μπαίνουν στις τάξεις, κάνουν ένα Project. Έχει διάφορες ειδικότητες. Σε εμάς έρχεται μία ψυχολόγος και κάνει κάποια προγράμματα μέσα στην τάξη (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Έχουμε καλέσει ψυχολόγους από το Χαμόγελο του Παιδιού οι οποίοι έχουν κάνει βιωματικές δράσεις στα μεγάλα τμήματα της πέμπτης και της έκτης (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Όλες οι τάξεις κάνουνε διάφορα προγράμματα! Φωνάζουμε τον ψυχολόγο που μας στηρίζει για να κάνει διάφορα προγράμματα μέσα στην τάξη για τη σχολική βία. Δουλεύουν πάρα πολύ με την ενσυναίσθηση, βάζοντας στη θέση του «θύματος» τον «θύτη». Βλέπουνε και διάφορα βιντεάκια και συζητάνε πάνω σε αυτά (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Όταν μας δίνεται η ευκαιρία έχουμε καλέσει ειδικούς και άλλες φορές με παιγνιώδη τρόπο, άλλες φορές με δράσεις και δραστηριότητες διδάσκουν με τον τρόπο τους τη συνεργασία, το ήπιο κλίμα μέσα στον χώρο του σχολείου... Έχουμε καλέσει αρκετές φορές ειδικούς (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη κάνουν διάφορα παιχνίδια ρόλων είτε πριν από ένα περιστατικό βίας είτε μετά, για να φέρουν τον έναν μαθητή στη θέση του άλλου. Προσπαθεί να το λύσει με αυτόν τον τρόπο για να μην πάρει έκταση ένα περιστατικό (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εφαρμόζουν το πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Δραστηριότητες οι οποίες ενισχύουν την ψυχοσύνθεση των μαθητών, με τη βοήθεια των ψυχολόγων που υπάρχουν στο σχολείο (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εφαρμόζουν δράσεις όπως είναι ο θεσμός του σχολικού διαμεσολαβητή (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Προγράμματα που γίνονται μέσα στις τάξεις, υπάρχουν και ψυχολόγοι που υποστηρίζουν άμα χρειαστεί (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιλύσουν τα περιστατικά σχολικής βίας με την «απειλή» ή τη χρήση «τιμωρητικών πρακτικών» όπως «στέρηση του διαλείμματος», της «Γυμναστικής» ή «κάποιας εκδρομής». Επίσης, σε «έκτακτες

περιπτώσεις» προτείνουν να γίνει «αλλαγή τμήματος» του/της μαθητή/τριας, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν αυτές τις πρακτικές όταν ένα περιστατικό δεν έχει προηγουμένως επιλυθεί με τη συζήτηση και με άλλους παιδαγωγικούς τρόπους που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, όπως αναφέρουν κάποιοι/ες διευθυντές/τριες, οι «τιμωρητικές πρακτικές» μπορεί να έχουν τα «αντίθετα αποτελέσματα».

Τιμωρητικές πρακτικές δεν έχουμε στο σχολείο. Μπορεί κάποια στιγμή να έχουμε απειλή μιας τέτοιας τιμωρίας, όπως ότι θα χάσει ένας μαθητής το διάλειμμα, αλλά δε γίνεται πράξη (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Οι εκπαιδευτικοί συζητάνε με τους μαθητές και, αν δούμε ότι μια-δυο φορές δεν συμμορφώνονται, μετά έχουμε τη στέρηση προνομίων. Μπορεί να μην κάνουνε τη Γυμναστική τους, μπορεί να καθίσουν εδώ στο διάδρομο μέσα και να περάσουν το διάλειμμά τους μέσα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν πίνακα που όταν είναι ένας μαθητής και ενοχλεί βάζουν μία κόκκινη τελίτσα. Όταν φτάσει τρεις τελίτσες ή πέντε κόκκινες ένας μαθητής, ανάλογα την τάξη και τη σοβαρότητα του περιστατικού, δε θα έρθουν στην επίσκεψη οπότε θα μείνουν στο σχολείο μαζί μου για να κάνουνε μαθήματα που τους αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτά γίνονται σε συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Πολλές φορές τιμωρήθηκε κιόλας από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από τον διευθυντή, παρόλο που δεν μου αρέσει εμένα αυτό καθόλου, αλλά μερικές φορές δεν έχουμε άλλον τρόπο να το διαχειριστούμε. Να μη βγει διάλειμμα, να καθίσει έξω από το γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων το παιδί σε ένα διάλειμμα προκειμένου να ηρεμήσει λίγο και να σκεφτεί το τι έκανε ή να μη συμμετέχει στη Γυμναστική. Μερικές φορές, δεν πιάνει πάντα, γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο ένα παιδί να αλλάξει ακόμα και τμήμα. Σε έκτακτες περιπτώσεις αλλάζει τμήμα με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα. Χρησιμοποιούνε τιμωρητικές πρακτικές, όμως αυτό μπορεί να είναι και μπουμέραγκ μερικές φορές. Μπορεί να φέρει και τα αντίθετα αποτελέσματα. Ενώ βραχυπρόθεσμα το παιδί να συμμορφωθεί,

μακροπρόθεσμα αυτό να το κουβαλάει και να βρει ευκαιρία κάποια στιγμή να γίνει ακόμα πιο δυνατό το συναίσθημα το επιθετικό. Δε θεωρώ ότι επιλύονται μακροπρόθεσμα με αυτόν τον τρόπο, αλλά βγαίνουν στο Γυμνάσιο (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Και το τρίτο είναι εάν δεν ενδιαφερθεί κανείς και υπάρχει συνέχεια, έχει τιμωρία το παιδί. Μπορεί ο δάσκαλος να το κρατήσει μέσα την ώρα του διαλείμματος. Μπορεί εάν συμβεί κάτι στη Γυμναστική, να μην κάνει Γυμναστική, να το έχει στο παγκάκι ο συνάδελφος. Όχι να γράφουν ότι δε θα το ξανακάνουν, τους στερείς κάτι που τους εξηγείς όμως γιατί το κάνεις, δεν είναι κάτι εκδικητικό. Αυτό το πράγμα που κάνουν πρέπει να ξέρουν ότι έχει συνέπειες (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Υπάρχουν οι συμβουλές, οι παραινέσεις, υπάρχει το παράδειγμα, υπάρχουν τα πρότυπα... Αυτά σε επίπεδο τάξης. Εάν ξεφύγουν από αυτά υπάρχουν κάποιες τιμωρίες σε εισαγωγικά, όπως το να μείνει στο παγκάκι στο διάλειμμα. Εγώ βέβαια δεν είμαι αυτής της λογικής αλλά υπάρχει σαν στρατηγική (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Με κριτήριο την ειδικότητα των διευθυντών/τριών, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεών τους, σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.2).

Ως προς το φύλο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των διευθυντριών και των διευθυντών στις πρακτικές: «συζήτηση/προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» ($p=.028$), «παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης» ($p=.011$), «βοήθεια ειδικών» ($p=.011$) και «συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($p=.014$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθύντριες εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών. Ωστόσο, οι διευθύντριες και οι διευθυντές συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών από τη σχολική κοινότητα για την

αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.3).

Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα, εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο πρακτικές: «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» ($p=.003$) και «ενίσχυση με την προβολή των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών» ($p=.005$). Σχετικά με την «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 12-16 χρόνια προϋπηρεσίας με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 1-4 χρόνια, 9-11 χρόνια και 17 έτη και πάνω. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες με 12-16 χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν «πάρα πολύ συχνά» ($\mu.o.= 4,55$) τη συγκεκριμένη πρακτική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες αξιολογούν πως τη χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» (1-4 έτη $\mu.o.=4,26$, 9-11 έτη $\mu.o.= 4,26$ και 17 έτη και άνω $\mu.o.= 4,25$). Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 5-8 χρόνια προϋπηρεσίας με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 1-4 χρόνια και 17 έτη και πάνω. Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες και των τριών κατηγοριών δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» τη συγκεκριμένη πρακτική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με την πρακτική «ενίσχυση με την προβολή των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών», παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 12-16 χρόνια προϋπηρεσίας με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 1-4 χρόνια προϋπηρεσίας και 9-11 χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 1-4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες κι αυτών που έχουν 5-8 χρόνια υπηρεσίας. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες σε όλες τις κατηγορίες αξιολογούν πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» τη συγκεκριμένη πρακτική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.4).

Βάσει της εξομοίωσης ή όχι των διευθυντών/τριών, οι απόψεις τους αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά

σε οχτώ από τις είκοσι μία πρακτικές. Στις έξι από τις οχτώ πρακτικές παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών από τη σχολική κοινότητα. Οι πρακτικές αυτές είναι: «βοήθεια ειδικών» ($p=.003$), «συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου» ($p=.011$), «σχολική διαμεσολάβηση» ($p=.003$), «γραπτή τιμωρία» ($p=.034$), «στέρηση διαλείμματος» ($p=.006$) και «αδιαφορία» ($p=.028$). Στις υπόλοιπες πρακτικές στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους από τη σχολική κοινότητα. Πρόκειται για τις πρακτικές: «συνεργασία με φορείς» ($p=.016$) και «στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» ($p=.028$). Αναφορικά με τη «συνεργασία με φορείς», οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει εξομοίωση αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» ($\mu.o.=3,52$) για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει εξομοίωση θεωρούν πως τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=3,22$). Αντίθετα, σχετικά με την πρακτική «στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει εξομοίωση αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν «λίγο συχνά» ($\mu.o.=2,36$) για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει εξομοίωση θεωρούν πως τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=2,56$) (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.5α).

Με κριτήριο τις σπουδές μετεκπαίδευσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα, εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές: «βοήθεια ειδικών», ($p=.000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=.009$), «παραπομπή στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου» ($p=.001$), «ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων» ($p=.002$) και «σχολική διαμεσολάβηση» ($p=.019$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών από τη σχολική κοινότητα. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η πρακτική «συνεργασία με φορείς», η οποία σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται «πολύ

συχνά» (μ.ο.=3,54) από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» (μ.ο.=3,23) τη συγκεκριμένη πρακτική (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.5β).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές: «συνεργασία με φορείς» ($p=.043$) και «ενίσχυση με την προβολή των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών» ($p=.028$). Σχετικά με τη «συνεργασία με φορείς» οι διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» (μ.ο.=3,56), ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο αξιολογούν πως τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» (μ.ο.=3,32). Αναφορικά με την «ενίσχυση με την προβολή των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών» και οι δύο κατηγορίες διευθυντών/τριών δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τη χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.5γ).

Βάσει της κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε δώδεκα από τις είκοσι μία πρακτικές. Στις εννιά από τις δώδεκα πρακτικές παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών από τη σχολική κοινότητα. Οι πρακτικές αυτές είναι: «βοήθεια ειδικών» ($p=.016$), «παραπομπή στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου» ($p=.011$), «γραπτή τιμωρία» ($p=.031$), «στέρηση διαλείμματος» ($p=.019$), «λεκτική επίπληξη» ($p=.001$), «ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων» ($p=.004$), «αδιαφορία» ($p=.036$), «απόρριψη/ περιθωριοποίηση (από τον/την εκπαιδευτικό ή την τάξη του)» ($p=.015$) και «σχολική διαμεσολάβηση» ($p=.041$). Στις υπόλοιπες πρακτικές στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους από τη σχολική κοινότητα. Πρόκειται για τις πρακτικές: «συνεργασία με φορείς» ($p=.019$), «απειλή» ($p=.018$) και «στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» ($p=.004$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο συχνά

τις συγκεκριμένες πρακτικές για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό αξιολογούν πως τις χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.5δ).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις εξής πρακτικές:

- «Βοήθεια ειδικών» ($p=.037$), η οποία αξιολογείται από τους/τις διευθυντές/τριες με διδακτορικό δίπλωμα πως χρησιμοποιείται «πολύ συχνά» ($\mu.o.=3,69$) από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν διδακτορικό δηλώνουν πως χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=3,25$).
- «Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» ($p=.025$), η οποία αξιολογείται από τους/τις διευθυντές/τριες με διδακτορικό δίπλωμα πως χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=2,83$) από τη σχολική κοινότητα, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν διδακτορικό κρίνουν πως χρησιμοποιείται «λίγο συχνά» ($\mu.o.=2,40$).
- «Σχολική διαμεσολάβηση» ($p=.015$), η οποία αξιολογείται από τους/τις διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών πως χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» από τη σχολική κοινότητα (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.5ε).

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε πέντε από τις είκοσι μία πρακτικές. Στις δύο από τις πέντε πρακτικές παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών από τη σχολική κοινότητα. Οι πρακτικές αυτές είναι η «λεκτική επίπληξη» ($p=.000$) και η «ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων» ($p=.002$). Στις υπόλοιπες πρακτικές στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους από τη σχολική κοινότητα. Πρόκειται για τις πρακτικές: «βοήθεια ειδικών» ($p=.000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=.012$) και «παραπομπή στον/στη διευθυντή/ρια του σχολείου» ($p=.008$). Αναφορικά με τις πρακτικές «βοήθεια ειδικών» και «συνεργασία με φορείς», οι διευθυντές/τριες που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω ($\mu.o.: 3,60$ και $3,57$ αντίστοιχα) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τις

χρησιμοποιούν «πολύ συχνά», ενώ όσοι/ες είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία (μ.ο.: 2,89 και 3,25 αντίστοιχα) και κάτω (μ.ο.: 2,87 και 3,14 αντίστοιχα), δηλώνουν πως τις χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά». Σχετικά με την πρακτική «παραπομπή στον/στη διευθυντή/ρια του σχολείου», οι διευθυντές που είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία (μ.ο.=3,71) και πάνω (μ.ο.=3,92) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες των σχολείων μικρής δυναμικότητας (έως 5/θέσια) (μ.ο.=3,47) αναφέρουν πως τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.6).

Βάσει την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί η σχολική κοινότητα για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές: «βοήθεια ειδικών» ($p=.000$), «λεκτική επίπληξη» ($p=.002$) και «ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων» ($p=.000$). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες όλων των κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών από τη σχολική κοινότητα. Εξαιρέση αποτελεί μόνο η πρακτική «βοήθεια ειδικών» η οποία σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες που είναι σε αστικές περιοχές χρησιμοποιείται «πολύ συχνά» (μ.ο.=3,76) από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές θεωρούν πως χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,75 και 3,10 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.7).

Ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στις πρακτικές: «συζήτηση/προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο» ($p=.017$) και «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» ($p=.018$). Και στις δύο περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι σε πόλεις με πληθυσμό από 100.001 έως 1.000.000 κατοίκους αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «πάρα πολύ συχνά» τις συγκεκριμένες πρακτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε πόλεις με πληθυσμό μικρότερο των 100.000 κατοίκων ή μεγαλύτερο του 1.000.000 αναφέρουν πως τις χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.8).

7.8. Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται

Μία πρακτική που χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι η «παραπομπή των περιστατικών στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου» (μ.ο.= 3,79, τ.α.= 1,025). Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (10,7%) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική «καθόλου» ή «λίγο συχνά». Το 1/4 των διευθυντών/τριών (25,8%) δηλώνει πως την εφαρμόζουν «αρκετά συχνά» κι έξι στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (63,5%) θεωρούν πως η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόζεται «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» από τους/τις εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα VI, πίνακας VI.1).

Το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παραπέμπουν «πολλές φορές» περιστατικά σχολικής βίας για να τα διαχειριστεί ο/η διευθυντής/τρια, αναφέρεται και από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες διευθυντές/τριες. Κάποιοι/ες αναφέρουν πως μπορεί να τους παραπέμπουν «καθημερινά» από «ένα μέχρι και τρία» περιστατικά για να τα διαχειριστούν. Άλλοι/ες αναφέρουν ότι τους παραπέμπουν «δύο με τρία» περιστατικά την «εβδομάδα».

Αρκετές φορές όμως λένε στους μαθητές να έρθουν στο γραφείο του διευθυντή. Δηλαδή υπάρχει και αυτό. Έρχονται μαθητές στο γραφείο μου επειδή τους έστειλε η κυρία ή ο κύριος. Θα σας έλεγα ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει περίπου δύο με τρεις φορές μέσα στην εβδομάδα (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Παραπέμπουν περιστατικά για να τα διαχειριστώ πολλές φορές, πάρα πολλές φορές θα έλεγα. Σε καθημερινή βάση θα είναι δύο-τρία περιστατικά (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Μπορεί να μου παραπέμπουν 5 περιστατικά την εβδομάδα (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Μία με δύο φορές την ημέρα όχι περισσότερο (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως

διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ένα 50%. Περίπου δύο-τρία την εβδομάδα (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Αρκετές φορές. Συνήθως έχω δύο με τρία περιστατικά την ημέρα (Σ-21: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως τους παραπέμπουν «λιγότερο συχνά» περιστατικά βίας για να τα διαχειριστούν. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως διαχειρίζονται περίπου «δύο με τρία» περιστατικά τον «μήνα».

Όχι πολύ συχνά. Θα έλεγα περίπου δύο τον μήνα (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Ούτε ένα την εβδομάδα. Δύο-τρία τον μήνα θα έλεγα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Δύο φορές τον μήνα σίγουρα (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

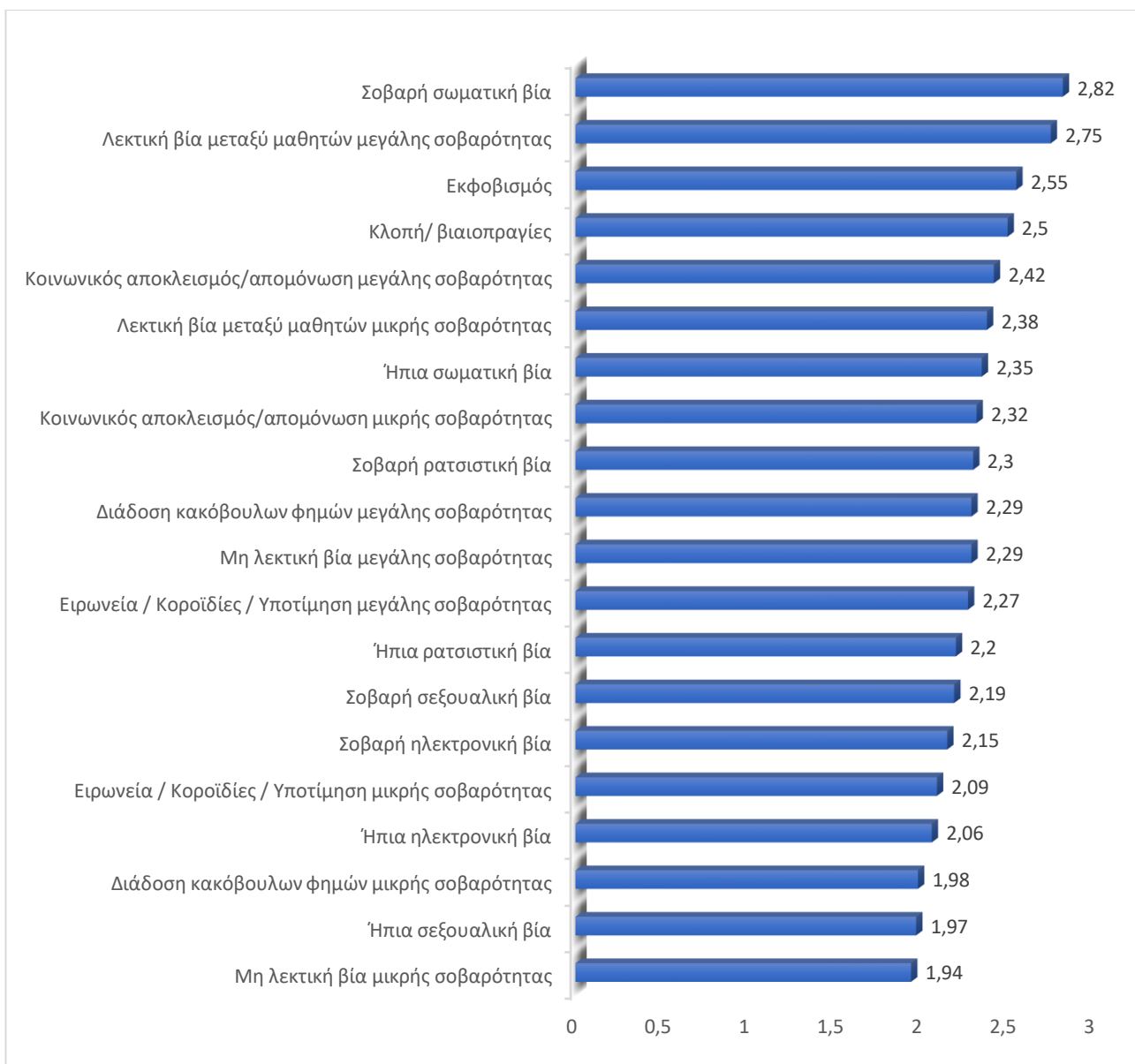
Ορισμένοι/ες απάντησαν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν πιο «σπάνια» περιστατικά σχολικής βίας. Ειδικότερα αναφέρουν πως καλούνται να διαχειριστούν λιγότερα από «πέντε» περιστατικά μέσα στη «σχολική χρονιά».

Δύο με τρεις φορές τον χρόνο (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Θα έλεγα πάνω από πέντε μέσα στη σχολική χρονιά (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Οι μορφές βίας που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί «αρκετά συχνά» στους/στις διευθυντές/τριες για να διαχειριστούν, είναι με φθίνουσα σειρά οι εξής: «σοβαρή σωματική βία» (μ.ο.= 2,82), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,75) και «εκφοβισμός» (μ.ο.= 2,55). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών, όλες οι μορφές βίας που τους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί «αρκετά συχνά» είναι μεγάλης σοβαρότητας.

Οι υπόλοιπες μορφές σχολικής βίας που παραπέμπονται στους/στις διευθυντές/τριες για να τις διαχειριστούν, οι οποίες περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, παρατηρούνται «λίγο συχνά». Από αυτές, οι μορφές που συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό είναι οι εξής: «κλοπή/βιαιοπραγίες» (μ.ο.=2,50), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,42), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.= 2,38), «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» (μ.ο.= 2,35), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.=2,32), «σοβαρή ρατσιστική βία» (μ.ο.=2,30), «διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,29), «μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,29) και «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,27). Ακολουθούν, βάσει της τιμής του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών, οι μορφές: «ήπια ρατσιστική βία» (μ.ο.=2,20), «σοβαρή σεξουαλική βία» (μ.ο.=2,19), «σοβαρή ηλεκτρονική βία» (μ.ο.=2,15), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.=2,09), «ήπια ηλεκτρονική βία» (μ.ο.=2,06), «διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.=1,98), «ήπια σεξουαλική βία» (μ.ο.=1,97) και «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας» (μ.ο.= 1,94) (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 1 και γράφημα 7.8.1).



Γράφημα 7.8.1 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος ως προς τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές/τριες

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών/τριών. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν στους/στις διευθυντές/τριες πιο «έντονα» περιστατικά. Οι συχνότερες μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που τους παραπέμπουν είναι η «σοβαρή» «σωματική βία» αλλά και η πιο «ήπια», η «σοβαρή» «λεκτική» και «μη λεκτική βία», περιστατικά «εκφοβισμού των μαθητών/τριών», «έντονου» «προσβλητικοί χαρακτηρισμοί» και «σοβαρά» «ρατσιστικά σχόλια».

Μία σωματική βία έντονη, ένα χτύπημα δυνατό το στέλνουν αμέσως σ' εμένα. Μπορεί μία έντονη λεκτική βία του ενός προς έναν άλλο συμμαθητή, που όμως να ακουστεί σε όλο το προαύλιο. Δηλαδή πιο έντονα περιστατικά (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Σωματική βία μεταξύ μαθητών, λεκτικά περιστατικά, όπως για παράδειγμα «με είπε χοντρή»... Έκανε χειρονομίες ο ένας στον άλλον, έβγαλε τη γλώσσα... (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Χτυπήματα, χειρονομίες... Τέτοιου είδους περιστατικά θα έλεγα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Όταν έχουμε περιστατικά εκφοβισμού των μαθητών θα έρθουν σε εμένα να με ενημερώσουν οι εκπαιδευτικοί και να δούμε τι θα κάνουμε (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Σωματική και λεκτική βία σε άσχημο βαθμό. Βρίσιμο με άσχημο λεξιλόγιο, παίρνει πράγματα και τα πετάει στον άλλο, από το θρανίο του από την τσάντα του ή περνάει από το θρανίο του άλλου παιδιού και του πετάει τα πράγματά του κάτω. Παιδί που μπαινοβγαίνει από τα παράθυρα με κίνδυνο να χτυπήσει κάποιον. Μπαινοβγαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος... (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Περιστατικά αντιπαράθεσης που πάει πέρα από τα όρια της ηρεμίας. Μία λεκτική αντιπαράθεση που φτάνει και μέχρι τα χέρια, το ξύλο (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Σωματική βία, λεκτική, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς, ρατσιστικά σχόλια... Έντονα περιστατικά όμως (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Τσως μπορεί να είναι κάποια κλωτσιά που θα ρίξει ένας μαθητής ή κάποιος έντονος χαρακτηρισμός. Είναι περιστατικά πιο σοβαρά λεκτικά

και σωματικά (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις διευθυντές/τριες για να διαχειριστούν, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες και τον πληθυσμό των πόλεων που βρίσκεται το σχολείο (βλ. Παράρτημα VII, πίνακες VII. 2 έως VII. 5). Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεών τους με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές: εξομοίωσης και διδακτορικού διπλώματος (βλ. Παράρτημα VII, πίνακες VII. 6α και VII. 6β).

Βάσει των σπουδών μετεκπαίδευσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σε τρεις μορφές. Πρόκειται για τις μορφές: «μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.021$), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» ($p=.005$) και «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.007$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή και οι δύο κατηγορίες διευθυντών/τριών αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «λίγο συχνά» τις συγκεκριμένες μορφές βίας για να τις διαχειριστούν (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 6γ).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις μορφές: «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.046$), «ήπια σεξουαλική βία» ($p=.043$) και «ήπια ρατσιστική βία» ($p=.043$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν δεύτερο πτυχίο εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο. Ωστόσο, τόσο οι διευθυντές/τριες κάτοχοι δεύτερου πτυχίου όσο και οι μη κάτοχοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «λίγο συχνά» τις συγκεκριμένες μορφές βίας για να τις διαχειριστούν (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 6δ).

Βάσει της κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στις εξής μορφές: «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.046$),

«λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας» ($p=.043$), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.026$), «διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας» ($p=.018$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας» ($p=.000$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.006$), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» ($p=.042$), «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.009$) και «ήπια ρατσιστική βία» ($p=.018$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μη κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος συμφωνούν ως προς τη συχνότητα παραπομπής των συγκεκριμένων μορφών βίας (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 6ε).

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις μορφές σχολικής βίας που τους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ τους στις εξής μορφές: «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» ($p=.014$), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.008$), «ειρωνεία/κοροϊδίες /υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=.027$), «εκφοβισμός» ($p=.015$), «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=.001$), «σοβαρή ηλεκτρονική βία» ($p=.021$) και «ήπια σεξουαλική βία» ($p=.037$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες των 7/θεσίων και άνω σχολείων εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών των μικρότερων σχολείων. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες όλων των κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συχνότητα παραπομπής των συγκεκριμένων μορφών βίας. Εξαιρέση αποτελεί μόνο ο «εκφοβισμός». Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών των 7/θεσίων και άνω σχολείων οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες των υπολοίπων σχολείων αναφέρουν πως τους παραπέμπουν «λίγο συχνά» τέτοιου είδους περιστατικά (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 7).

Βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τις μορφές σχολικής βίας που τους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο μορφές: «ήπια» ($p=.002$) και «σοβαρή ηλεκτρονική βία» ($p=.048$). Η διαφορά

εμφανίζεται μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε αστικές περιοχές κι αυτών που είναι σε αγροτικές περιοχές. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες όλων των κατηγοριών αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «λίγο συχνά» τις συγκεκριμένες μορφές βίας για να τις διαχειριστούν (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII.8).

Στον πίνακα 7.8.1 παρουσιάζεται η απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού για να τα διαχειριστούν. Όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «αρκετά συχνά» στους/στις διευθυντές/τριες περιστατικά τα οποία είναι «επαναλαμβανόμενα» (μ.ο.=2,96), «σοβαρά» (μ.ο.=2,94) και περιστατικά που «υπάρχει τραυματισμός» (μ.ο.=2,77). Επίσης, τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά επειδή «αδυνατούν να τα διαχειριστούν» (μ.ο.=2,77) ή «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα λόγω εφημερίας» (μ.ο.=2,76).

Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «λίγο συχνά» περιστατικά βίας στον/στη διευθυντή/τρια, εφόσον «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» (μ.ο.=2,42) (Πίνακας 7.8.1).

Πίνακας 7.8.1 Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια για να τα διαχειριστεί. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λόγων παραπομπής

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου συχνά		Λίγο συχνά		Αρκετά συχνά		Πολύ συχνά		Πάρα πολύ συχνά		μ.ο.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Είναι επαναλαμβανόμενα	42	8,2	142	27,7	164	32	124	24,2	40	7,8	2,96	1,077
Υπάρχει τραυματισμός	99	19,3	164	32	82	16	89	17,4	78	15,2	2,77	1,352
Είναι σοβαρά	99	19,3	131	25,6	84	16,4	99	19,3	99	19,3	2,94	1,413
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	90	17,6	152	29,7	118	23	92	18	60	11,7	2,77	1,264
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	81	15,8	156	30,5	128	25	101	19,7	46	9	2,76	1,199
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	135	26,4	164	32	107	20,9	77	15	29	5,7	2,42	1,189

Από την ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου στο συγκεκριμένο ερώτημα, προκύπτει, ακόμη, πως οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν στον/στη διευθυντή/τρια περιστατικά σχολικής βίας για να τα διαχειριστεί, επειδή δε θέλουν να αναλάβουν «την ευθύνη» και θέλουν να «μεταθέσουν αλλού το βάρος».

«Να διώξουν την ευθύνη από πάνω τους» (Ερωτ. 137).

«Φοβούνται την ευθύνη» (Ερωτ. 140).

«Δε θέλουν να αναλάβουν την ευθύνη μόνοι τους» (Ερωτ. 145).

«Επειδή θέλουν να μεταθέσουν αλλού το βάρος» (Ερωτ. 148).

«Πιθανώς δε θέλουν να αναλάβουν την ευθύνη» (Ερωτ. 161).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού για διάφορους λόγους. Αναφέρουν πως, κυρίως, τους παραπέμπουν περιστατικά τα οποία είναι «σοβαρά», «επαναλαμβανόμενα» και περιστατικά που υπάρχει «τραυματισμός».

Σε μένα φτάνουν τα πιο σοβαρά περιστατικά, όταν είναι ένα περιστατικό απλό δεν έρχεται σε μένα. Επίσης σε 'μένα φτάνουν τα περιστατικά τα οποία είναι επαναλαμβανόμενα (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Είναι περιστατικά που όπως ανέφερα και πριν είναι πιο σοβαρά και όχι απλά. Δε θα μου στείλει για παράδειγμα κάποιο παιδί και θα μου πει παρ' τον γιατί δε μου έγραψε σήμερα. Επίσης μου παραπέμπουν περιστατικά που είναι επαναλαμβανόμενα. Τους έχω πει αφού γίνει μία-δύο φορές μετά να το παραπέμπουν σε εμένα. Επίσης μου στέλνουν περιστατικά που υπάρχει τραυματισμός (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Μπορεί να είναι κάποιο έντονο περιστατικό, σοβαρό ή εκρηκτικό. Επίσης μου στέλνουν περιστατικά που είναι επαναλαμβανόμενα. Το περιστατικό δε θα το στείλουν με την πρώτη. Τους το έχω ζητήσει και εγώ να μου το στέλνουν. Επίσης μου στέλνουν περιστατικά που υπάρχει τραυματισμός από πρόθεση (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Μου στέλνουν κάποιο επαναλαμβανόμενο ή κάποιο πάρα πολύ έντονο περιστατικό. Αν υπάρχει τραυματισμός ή κίνδυνος τραυματισμού (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Όταν είναι πιο σοβαρά, υπάρχει τραυματισμός, όταν υπάρχουν χτυπήματα... (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Άλλοι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας στους/στις διευθυντές/τριες είναι για «να μη διακόψουν το μάθημα και χάσουν χρόνο από τη διδασκαλία τους», καθώς θεωρούν πως «ο χρόνος δεν τους επαρκεί». Ακόμη, μπορεί να έχουν «εφημερία» και να μην έχουν στη διάθεσή τους τον «απαιτούμενο χρόνο».

Άλλες φορές επειδή είναι στο μάθημα και εκείνη την ώρα, επειδή δεν έχει αρκετό χρόνο, δεν μπορεί να διακόψει, μπορεί να τους πει πηγαίνετε κάτω στον διευθυντή για να του πείτε τι συνέβη και να το κουβεντιάσετε μαζί του (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Αν έγινε για παράδειγμα κάτι έξω στο διάλειμμα, έρχεται ο εκπαιδευτικός, γιατί δεν έχει χρόνο να το διαχειριστεί, όταν στο σχολείο είναι για παράδειγμα 120 παιδιά. Εκείνη την ώρα θα πανε να δουν τι έγινε, αλλά όταν είναι δύο-τρεις εφημερεύοντες σε 120 παιδιά δεν μπορούν να ασχοληθούν και οι τρεις. Πηγαίνουν και αν δουν ότι είναι κάτι σοβαρό ή δεν μπορούν να βρουν λύση, γιατί ο κάθε μαθητής θα λέει κάτι διαφορετικό, τότε αναγκαστικά τους παραπέμπουν σε μένα και το αναλαμβάνω εγώ. Ή μπορεί να χρειαστεί εκείνη την ώρα να πάνε αυτοί για μάθημα. Δε θα χαλάσουν το μάθημά τους για να το λύσουν. Τότε θα το αναλάβω εγώ. Οι εφημερεύοντες δεν μπορούν εκείνη την ώρα να λύσουν το πρόβλημα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν στους/στις διευθυντές/τριες περιστατικά που «δεν κατάφεραν να επιλύσουν» ή θεωρούν πως αυτή είναι η «εύκολη λύση» για να αποφύγουν την «ευθύνη».

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάτι τέτοιο ειδικά σε δύσκολες καταστάσεις. Δηλαδή πολλές φορές μπορεί να ρίχνουν το μπαλάκι στον διευθυντή. Κατευθείαν πήγαινε στον διευθυντή (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Οι λόγοι που μου το παραπέμπουν είναι είτε γιατί δεν έχουν την εκπαίδευση οι ίδιοι να το αντιμετωπίσουν είτε για να φύγει η ευθύνη πάνω από το κεφάλι τους και να το στείλουν σε εμένα, καθώς θεωρούν πως είναι η εύκολη λύση (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Είναι περιστατικά που δεν μπορούν να τα διαχειριστούν γιατί ξεφεύγει από αυτούς. Δεν μπορεί να τους ακούσει το παιδί. Δεν μπορούν να επιβληθούν στο παιδί (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Περιστατικά που δεν μπορούν να διαχειριστούν οι δάσκαλοι. Έχουν φτάσει στο αμύη και δεν μπορούν να κάνουν τίποτα (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Είναι και περιστατικά τα οποία προσπάθησαν να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί και δεν τα κατάφεραν (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Επειδή λένε μία κουβέντα και άμα δεν τους ακούνε τους παραπέμπουν στον διευθυντή. Λόγοι ευθύνης είναι, δεν είναι τίποτε άλλο. Σου λέει θα βγάλω από πάνω μου την ευθύνη και θα τη μεταφέρω στον διευθυντή (Σ-21: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν περιστατικά, γιατί πρέπει να είναι «ενήμεροι/ες» για «οτιδήποτε συμβαίνει» στον χώρο του σχολείου.

Γιατί πρέπει να με ενημερώσουν για οτιδήποτε συμβαίνει στον χώρο του σχολείου, για να είμαι ενήμερη (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο

αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Εγώ τους έχω πει ότι θέλω να έχω γνώση για οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στο σχολείο. Να μην είμαι αυτός ο οποίος θα το μάθω τελευταίος και να έρθει ο γονέας την επόμενη μέρα και να μου πει ότι έγινε αυτό και αυτό και εγώ να μην έχω ιδέα. Άρα πρέπει να έχω εικόνα και γνώση του κάθε περιστατικού που γίνεται σε οποιοδήποτε μέρος της μονάδας, σε οποιοδήποτε τμήμα της σχολικής μονάδας (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: την ειδικότητα και τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες (βλ. Παράρτημα VII, πίνακες VII. 9 και VII. 10). Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεών τους με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές: εξομοίωσης και δεύτερου πτυχίου (βλ. Παράρτημα VII, πίνακες VII. 11α και VII. 11β).

Οι σπουδές μετεκπαίδευσης διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας στους/στις διευθυντές/τριες, σε όλες τις κατηγορίες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο [επαναλαμβανόμενα ($p=.004$), τραυματισμός ($p=.003$), σοβαρά ($p=.019$), αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι ($p=.000$), δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν ($p=.009$) και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα ($p=.014$)]. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση. Ωστόσο και οι δύο κατηγορίες διευθυντών/τριών αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους. Εξαιρέση αποτελεί μόνο μία περίπτωση και συγκεκριμένα ο λόγος ότι «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα». Οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» ($\mu.ο.=2,53$) περιστατικά βίας για τον συγκεκριμένο λόγο, ενώ οι

διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει «λίγο συχνά» (μ.ο.=2,25) (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 11γ).

Βάσει της κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας στους/στις διευθυντές/τριες, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις εξής περιπτώσεις: «επαναλαμβανόμενα» περιστατικά (p=.014), «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» (p=.000), «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν» (p=.046) και «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» (p=.000). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ωστόσο, τόσο οι διευθυντές/τριες κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος όσο και οι μη κάτοχοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους. Εξαίρεση αποτελεί μόνο μία περίπτωση και συγκεκριμένα ο λόγος ότι «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα». Οι διευθυντές/τριες που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,59) περιστατικά βίας για τον συγκεκριμένο λόγο, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει «λίγο συχνά» (μ.ο.=2,20) (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 11δ).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας στους/στις διευθυντές/τριες, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής περιπτώσεις: «υπάρχει τραυματισμός» (p=.046), «είναι σοβαρά περιστατικά» (p=.020) και «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» (p=.024). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν διδακτορικό δίπλωμα εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Ωστόσο, τόσο οι διευθυντές/τριες κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος όσο και οι μη κάτοχοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 11ε).

Με κριτήριο το φύλο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας στους/στις διευθυντές/τριες, δεν

παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο εκτός από μία περίπτωση και συγκεκριμένα τον λόγο ότι «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» ($p=.011$). Ειδικότερα, οι διευθύντριες θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=2,60$) περιστατικά σχολικής βίας εφόσον δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα, ενώ οι διευθυντές αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει «λίγο συχνά» ($\mu.o.=2,28$) (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 12).

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας σε αυτούς/ές, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σε όλες τις κατηγορίες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο [επαναλαμβανόμενα ($p=.000$), τραυματισμός ($p=.000$), σοβαρά ($p=.000$), αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι ($p=.000$), δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν ($p=.002$) και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα ($p=.003$)]. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω και αυτών που είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία και κάτω. Αναφορικά με τα «σοβαρά» και τα «επαναλαμβανόμενα» περιστατικά βίας, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων, οι διευθυντές/τριες όλων των κατηγοριών απαντούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητα παραπομπής των περιστατικών βίας για τους συγκεκριμένους λόγους. Οι διευθυντές/τριες των 7/θεσίων και άνω σχολείων θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν συχνότερα περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες των μικρότερων σχολείων (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 13).

Βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας σε αυτούς/ές, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σε όλες τις κατηγορίες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο [επαναλαμβανόμενα ($p=.004$), τραυματισμός ($p=.000$), σοβαρά ($p=.002$), αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι ($p=.020$), δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν ($p=.001$) και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα

($p=.004$)]. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε αγροτικές περιοχές και αυτών που είναι σε αστικές περιοχές. Αναφορικά με τα «επαναλαμβανόμενα» περιστατικά, τα «σοβαρά» και την «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων, οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών απαντούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητα παραπομπής των περιστατικών βίας για τους συγκεκριμένους λόγους. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες που είναι σε αστικές περιοχές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους, ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε αγροτικές περιοχές θεωρούν πως αυτό συμβαίνει «λίγο συχνά» (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 14).

Ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών βίας σε αυτούς/ές, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από μία περίπτωση: την «αδυναμία να διαχειριστούν τα περιστατικά οι εκπαιδευτικοί» ($p=.039$). Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες, ανεξάρτητα από τον πληθυσμό των πόλεων, αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν «αρκετά συχνά» περιστατικά βίας επειδή αδυνατούν να τα διαχειριστούν (βλ. Παράρτημα VII, πίνακας VII. 15).

7.9. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο «πολύ» σημαντικό, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες του δείγματος ($\mu.o.= 4,49$, $\tau.a.= 0,713$). Αξίζει να αναφερθεί πως, περίπου, εννιά στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (89%) θεωρούν πως η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντικό φαινόμενο και ένας/μία στους/στις δέκα (10%) πως είναι «αρκετά» σημαντικό φαινόμενο. Κανένας/καμία διευθυντής/τρια δεν ανέφερε πως η σχολική βία είναι «καθόλου» σημαντική (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII.1).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, το θέμα της σχολικής βίας είναι «πάρα πολύ» σημαντικό, γιατί όταν υπάρχουν τέτοια φαινόμενα «διαταράσσεται το ήρεμο κλίμα» του σχολείου και «επηρεάζεται η ψυχική υγεία» των μαθητών/τριών.

Πάρα πολύ σημαντικό, γιατί αναστατώνει τους πάντες στη σχολική κοινότητα. Διαταράσσει το ήρεμο και ασφαλές κλίμα του σχολείου. Μπορεί να υπάρξουν πάρα πολύ άσχημες συνέπειες στην ψυχική υγεία των μαθητών, όταν υπάρχει εκφοβισμός. Είναι πολύ σημαντικό (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Θεωρώ ότι αυτήν τη στιγμή είναι το μείζον θέμα που απασχολεί και ταλανίζει όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Όταν εγώ πρωτομπήκα πριν 25 χρόνια στην εκπαίδευση, δεν είχαμε αυτά τα περιστατικά βίας. Ήτανε μόνο ο κλασικός τσαμπουκάς που μπορούσαν δυο-τρεις μαθητές να παίζουν ζύλο. Πλέον έχει αρχίσει και παίρνει ανεξέλεγκτες διαστάσεις και τα επόμενα χρόνια θα το βρούμε μπροστά μας πολύ πιο έντονα (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί το παιδί στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι ασφαλές. Τα φαινόμενα βίας δε νομίζω ότι θα μπορούσαν να εξαλειφθούν ποτέ, αλλά να μειωθούν όσο μπορούν (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, αναφορικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν το θέμα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς: την ειδικότητα ($p=.927$), τις σπουδές τους (εξομοίωση: $p=.212$, μετεκπαίδευση: $p=.547$, δεύτερο πτυχίο $p=.828$, μεταπτυχιακό: $p=.205$ και διδακτορικό: $p=.766$), τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.344$), την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται ($p=.569$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.453$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 2 έως VIII. 6). Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο το φύλο ($p=.001$) και τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν ως διευθυντές/τριες ($p=.014$). Ως προς το φύλο, φαίνεται πως οι διευθύντριες

αξιολογούν πως το θέμα της σχολικής βίας είναι «πάρα πολύ» σημαντικό (μ.ο.= 4,61), ενώ οι διευθυντές πως είναι «πολύ» σημαντικό (μ.ο.= 4,41). Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν ως διευθυντές/τριες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν έως 4 χρόνια υπηρεσίας σε αυτή τη θέση με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν από 17 χρόνια και πάνω. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι θεωρούν πως το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πάρα πολύ» σημαντικό (μ.ο.= 4,62), ενώ οι δεύτεροι πως είναι «πολύ» σημαντικό (μ.ο.= 4,28) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 7 και VIII. 8).

Η ασφάλεια των μαθητών/τριών είναι ένα ζήτημα που ενδιαφέρει τους/τις διευθυντές/τριες του δείγματος σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, όπως διαφαίνεται από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους (μ.ο.= 4,90, τ.α.= 0,390). Πράγματι, σχεδόν όλοι/ες οι διευθυντές/τριες (98,2%) αναφέρουν πως η ασφάλεια των μαθητών/τριών του σχολείου είναι ένα ζήτημα που τους ενδιαφέρει σε «πολύ» ή «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII.9).

Η άποψη αυτή επισημαίνεται και από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες διευθυντές/τριες. Αναφέρουν πως η ασφάλεια των μαθητών/τριών είναι «πάρα πολύ σημαντική». Τονίζουν πως είναι το «μεγαλύτερο μέλημα» που έχουν, διότι έχει «πρωταρχική σημασία» για τους/τις ίδιους/ες ένα παιδί που έρχεται «αρτιμελές» στο σχολείο, να επιστέφει με τον ίδιο τρόπο στο σπίτι του. Ακόμη, επισημαίνουν πως σε κάθε σχολείο προέχει η «ασφάλεια των μαθητών/τριών» και έπεται η «μάθηση».

Το μεγαλύτερο μέλημα που έχω, να είναι τα παιδιά ασφαλή. Από κάθε πλευρά ασφαλή. Δηλαδή για τη σωματική τους ασφάλεια, για την υγεία τους, να μην πάθουν κάτι... Είναι πάρα πολύ σημαντικό και είναι το πρώτο μέλημα για έναν διευθυντή η ασφάλεια των παιδιών (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Η ασφάλεια είναι το α και το ω στο σχολείο. Από το πρωί που ξεκινάμε μέχρι να φύγουν τα παιδιά, όλοι αυτήν την έγνοια έχουμε, την ασφάλεια των μαθητών, γιατί οι γονείς έρχονται το πρωί και αφήνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και πρέπει να τα παραλάβουν το μεσημέρι σώα και αβλαβή (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Είναι από τα θέματα που δίνουμε μεγάλη προτεραιότητα, γιατί πιστεύω ότι, όπως ένα παιδί έρχεται το πρωί γερό και αρτιμελές και δυνατό στο

σχολείο, έτσι πρέπει να το παραδώσουμε. Το σχολείο πρέπει να πάρει τα απαραίτητα μέτρα έτσι ώστε ένα παιδί να επιστρέψει στο σπίτι του αρτιμελές, και σωματικά αλλά και ψυχικά, όπως ήρθε το πρωί. Σίγουρα η ασφάλεια είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος που είμαστε υπεύθυνοι όλοι μας απέναντι στα παιδιά (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα η ασφάλεια των μαθητών. Καλύτερα να μη μάθει τίποτα ένα παιδί παρά να σου τραυματιστεί (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Η ασφάλεια των μαθητών έχει πρωταρχική σημασία για εμένα. Οι μαθητές πρέπει να έρχονται στο σχολείο και να φεύγουν ασφαλείς. Το πρώτο πράγμα που κοιτάμε στο σχολείο. Από κει και πέρα έρχονται όλα τα άλλα (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Η ασφάλεια των μαθητών είναι το πρώτο πράγμα που έχω εγώ ως έγνοια στο σχολείο. Εννοείται ότι δεν μπορώ να αδιαφορήσω για κάτι που μου λένε. Ασφάλεια από όλα τα επίπεδα και για τη σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία που δέχονται οι μαθητές αλλά και για τις εγκαταστάσεις του κτηρίου. Όλα αυτά με απασχολούν (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Πάρα πολύ σημαντική, διότι αν δεν υπάρξει η ασφάλεια των μαθητών, σωματική και ψυχολογική, δεν μπορούμε να πάμε στη μάθηση. Η πρώτη κουβέντα που λέω στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές είναι ότι προέχει η ασφάλεια των μαθητών και στη συνέχεια το εκπαιδευτικό έργο (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους/τις ίδιους/ες η ασφάλεια των μαθητών/τριών, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.069$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.454$), τις σπουδές τους (εξομοίωση: $p=.935$, μετεκπαίδευση: $p=.059$, δεύτερο πτυχίο $p=.381$, μεταπτυχιακό: $p=.648$ και διδακτορικό: $p=.104$), τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.737$), την αστικότητα της

περιοχής στην οποία βρίσκεται ($p=.538$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.617$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 12 έως VIII. 17). Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο την ειδικότητά τους ($p=.001$). Η διαφορά παρατηρείται μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν ειδικότητα στη Μουσική και στην Πληροφορική με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν τις υπόλοιπες ειδικότητες. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι αναφέρουν πως η ασφάλεια των μαθητών/τριών είναι ένα ζήτημα που τους ενδιαφέρει σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, ενώ οι υπόλοιποι/ες διευθυντές/τριες δηλώνουν πως τους ενδιαφέρει σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 18).

Στον πίνακα 7.9.1 παρουσιάζεται η απόλυτη και η ποσοστιαία κατανομή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους, ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πάρα πολύ» σημαντικός ($\mu.o.= 4,56$, $\tau.a.= 0,616$). Είναι χαρακτηριστικό ότι το 93,8% των διευθυντών/τριών του δείγματος θεωρεί πως ο ρόλος τους είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντικός στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Το 6,1% απάντησε πως είναι «αρκετά» σημαντικός και το 0,2% «λίγο». Κανένας/καμία διευθυντής/τρια δεν ανέφερε ότι ο ρόλος τους είναι «καθόλου» σημαντικός στην πρόληψη κι αντιμετώπιση των συγκεκριμένων φαινομένων.

Πίνακας 7.9.1 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Σημαντικότητα του ρόλου του/της διευθυντή/τριας στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	ν	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	0,2
Αρκετά	31	6,1
Πολύ	160	31,3
Πάρα πολύ	320	62,5
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	4,56	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,616	

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα είναι παρεμφερή. Σύμφωνα με ορισμένους/ες διευθυντές/τριες ο ρόλος τους είναι «πολύπλοκος», καθώς ο/η διευθυντής/τρια είναι «διοικητικός», «παιδαγωγικός» και «επιστημονικός» υπεύθυνος για την «ομαλή λειτουργία» του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, τονίζουν πως ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πάρα πολύ» σημαντικός. Για να το πετύχει αυτό χρειάζεται να λειτουργεί ως «καθοδηγητής», να «συνεργάζεται» με τη σχολική κοινότητα, να «εμπνέει» τους/τις εκπαιδευτικούς και να τους/τις «παροτρύνει» να «αναλάβουν» διάφορες «δράσεις» τις οποίες οφείλει να «συντονίζει». Θα πρέπει επίσης να καλλιεργεί στο σχολείο ένα «κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης» μεταξύ όλων των μελών και να «διαμορφώνει» την κατάλληλη «κουλτούρα» στο εσωτερικό του οργανισμού, προκειμένου να «αποφεύγονται» τέτοιου είδους φαινόμενα.

Ο διευθυντής δεν είναι μόνο ο διοικητικός προϊστάμενος, είναι και παιδαγωγός και υπεύθυνος να λειτουργεί καλά το σχολείο. Είναι αυτός που προσπαθεί να ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε δράσεις πρόληψης. Είναι αυτός που εμπνέει και δίνει ερεθίσματα και κίνητρα για να γίνουν δράσεις, ώστε το σχολείο να γίνει ελκυστικό, με ποιότητα. Αυτός που θα ενθαρρύνει τους μαθητές, θα τους δίνει κίνητρα, βιωματική μάθηση, για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, για συλλογική προσπάθεια, για δημιουργία σχέσεων αλληλοσεβασμού. Είναι αυτός που φέρνει το σχολείο σε επαφή με την κοινωνία. Οπότε καταλαβαίνεις πως ο ρόλος του

διευθυντή στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρεμβάσεων για τον σχολικό εκφοβισμό είναι καθοριστικής σημασίας. Ο διευθυντής είναι αυτός που διαμορφώνει θετικό κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Είναι αυτός που αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και γονέων και μαθητών και αυτό είναι παράγοντας για να μην υπάρχει σχολικός εκφοβισμός (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του. Γιατί πρέπει να συντονίζει, να αναλάβει και να κάνει δράσεις για να μπορέσει να υπάρξει άμεση αντιμετώπιση των περιστατικών και όσο το δυνατόν καταστολή των περιστατικών. Να μην υπάρχουν και να μη διαιωνίζονται (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Ο διευθυντής είναι στην κορυφή της πυραμίδας. Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται μαζί τους, τους παροτρύνει, ακούει τις δικές τους απόψεις, κάνει τις δικές του προτάσεις. Προτείνει ή ακούει πιθανές δράσεις που μπορεί να γίνουν μέσα στο σχολείο, σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των παραπάνω καταστάσεων και γενικώς θα λέγαμε ότι πρέπει να είναι άγρυπνος, να αφογκράζεται και να βλέπει οτιδήποτε είναι εφικτό. Ο ρόλος του είναι πάρα πολύ σημαντικός. Ο διευθυντής του σχολείου έχει έναν ρόλο θα έλεγα πολύπλοκο, έναν ρόλο που μπορεί στα μάτια των μαθητών να δώσει τη λύση στο πρόβλημα που θα ακούσει από τον μαθητή, να βρει ένα τρόπο να ισορροπήσει πράγματα και καταστάσεις (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Είναι πολύπλοκος ο ρόλος του διευθυντή. Δεν είναι τόσο απλός. Έχει πάρα πολλά καθήκοντα. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πάρα πολύ σημαντικός και καταλυτικός στην πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών βίας. Όλα ξεκινάνε από τον διευθυντή (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Ο διευθυντής βάσει νόμου είναι διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικότερος (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Ο διευθυντής είναι η κορυφή του σχολείου. Είναι αυτός που θα καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς και θα διαμορφώσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς το κλίμα του σχολείου και την κουλτούρα και φυσικά όλα όσα πρέπει να γίνουν στον χώρο του σχολείου. Γιατί όπως είπαμε το σχολείο δεν είναι μόνο για να μάθεις Γλώσσα και Μαθηματικά, αλλά είναι για να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές, να δημιουργήσει ομάδες... Δηλαδή να βοηθήσει σε αυτόν τον τομέα. Και στον ψυχοκοινωνικό αλλά και στον συναισθηματικό τομέα, δηλαδή να ενεργοποιήσει τις δυνάμεις των μαθητών. Από τη στιγμή που το καταφέρνει αυτό, τότε αντιμετωπίζει και τέτοια φαινόμενα. Οπότε ο ρόλος του διευθυντή κατά τη γνώμη μου είναι πάρα πολύ σημαντικός (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Είναι σημαντικός, γιατί βρίσκεται σε μία θέση ευθύνης. Επομένως, θα πρέπει να καταλαγιάσει τα πράγματα. Για μένα πάνω από όλα ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι για να πάει και να κάνει μαθήματα, είναι παιδαγωγικός-κατηχητικός-ησυχαστικός ο ρόλος του (Σ-21: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.891$), την ειδικότητα ($p=.116$), τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.089$), την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται ($p=.155$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.948$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 19 έως VIII. 23). Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεών τους ανάλογα με τις σπουδές: δεύτερου πτυχίου ($p=.863$), μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($p=.642$) και διδακτορικού διπλώματος ($p=.815$). Εξάιρεση αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών/τριών που έχουν μετεκπαιδευτεί ($p=.021$) κι αυτών που έχουν κάνει εξομοίωση ($p=.004$), οι οποίες διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από αυτούς/ές που δεν έχουν κάνει τις σπουδές αυτές. Ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες που έχουν κάνει μετεκπαίδευση και αυτοί/ές που έχουν κάνει εξομοίωση θεωρούν πως ο ρόλος των διευθυντών/τριών είναι «πάρα πολύ» σημαντικός ($\mu.o.=4,61$ και στις δύο περιπτώσεις) στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν κάνει τις συγκεκριμένες σπουδές, αξιολογούν πως ο

ρόλος τους είναι «πολύ» σημαντικός (μ.ο.: 4,50 και 4,47 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 24).

Επίσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν ως διευθυντές/τριες ($p=.007$). Η διαφορά παρατηρείται μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν έως 4 χρόνια σε αυτή τη θέση με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν από 5 έως 16 χρόνια. Οι διευθυντές/τριες που έχουν έως 4 χρόνια προϋπηρεσίας κρίνουν πως ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πολύ» σημαντικός (μ.ο.= 4,43), ενώ οι διευθυντές/τριες που έχουν από 5 έως 16 χρόνια προϋπηρεσίας αξιολογούν πως ο ρόλος τους είναι «πάρα πολύ» σημαντικός (οι μ.ο. κυμαίνονται από 4,59 έως 4,65) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 25).

7.9.1. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

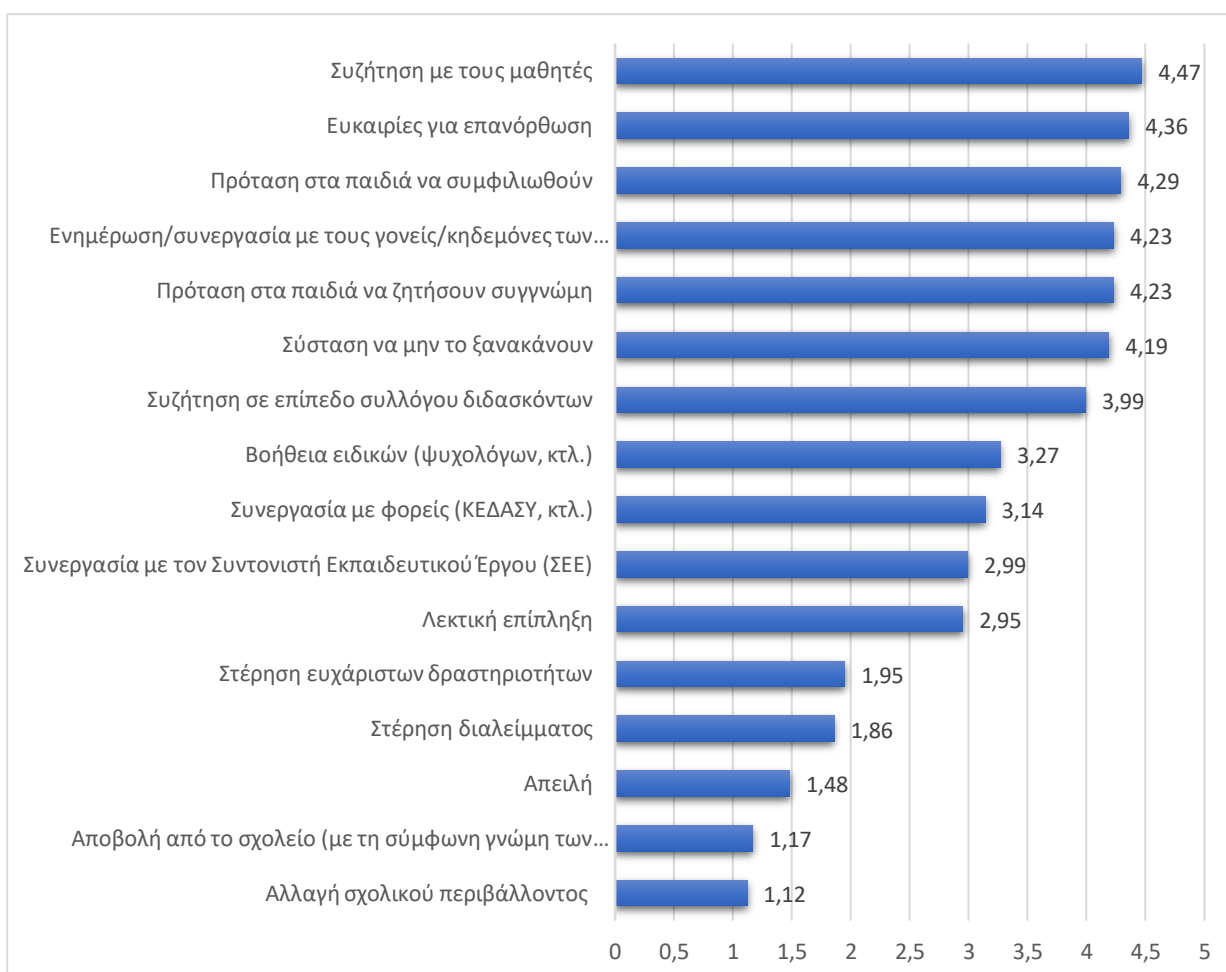
Στο γράφημα 7.9.1 παρουσιάζεται η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του γραφήματος, οι πρακτικές που εφαρμόζουν «πολύ συχνά» οι διευθυντές/τριες στο Δημοτικό Σχολείο για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, είναι με φθίνουσα σειρά οι εξής: «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» (μ.ο.= 4,47), «δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση» (μ.ο.= 4,36), «προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν» (μ.ο.= 4,29), «ενημερώνουν/συνεργάζονται με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών» (μ.ο.= 4,23), «προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη» (μ.ο.= 4,23), «τους κάνουν σύσταση για να μην το ξανακάνουν» (μ.ο.= 4,19) και συζητάνε σε «επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων» (μ.ο.= 3,99). Αξίζει να αναφερθεί πως περισσότεροι/ες από επτά στους/στις δέκα διευθυντές/τριες απάντησαν πως χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες πρακτικές «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά».⁶

⁶ Το ποσοστό των διευθυντών/τριών που εφαρμόζει τις συγκεκριμένες πρακτικές «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» κυμαίνεται από 71,8% έως 89,7% (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII.10).

Το 1/4 των πρακτικών αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (τέσσερις από τις δεκαέξι) χρησιμοποιούνται «αρκετά συχνά» από τους/τις διευθυντές/τριες. Οι πρακτικές αυτές, είναι με φθίνουσα σειρά οι εξής: «βοήθεια ειδικών» (μ.ο.= 3,27), «συνεργασία με φορείς» (μ.ο.= 3,14), «συνεργασία με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου» (μ.ο.= 2,99) και «λεκτική επίπληξη» (μ.ο.= 2,95).

Οι υπόλοιπες πρακτικές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο εφαρμόζονται από τους/τις διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων «λίγο» ή «καθόλου συχνά». Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «λίγο συχνά» σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, είναι η «στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» (μ.ο.= 1,95) και η «στέρηση του διαλείμματος» (μ.ο.= 1,86), ενώ «καθόλου συχνά» χρησιμοποιούν την «απειλή» (μ.ο.= 1,48), την «αποβολή από το σχολείο» (μ.ο.= 1,17) και την «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος» (μ.ο.= 1,12).



Γράφημα 7.9.1 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε πρακτική που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Παρόμοιες είναι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, «συζητούν» με τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες προσπαθώντας να τους/τις δώσουν την «ευκαιρία να επανορθώσουν» για την πράξη τους και να «συμφιλιωθούν». Στο πλαίσιο αυτό τους/τις «προτρέπουν να ζητήσουν συγγνώμη» και τους/τις αφήνουν «να βρουν μια λύση» μόνοι/ες τους. Επίσης, τους/τις «κάνουν συστάσεις» για να μην επαναλάβουν την ίδια πράξη. Εάν το περιστατικό δεν επιλυθεί, «ενημερώνουν τους γονείς» κι αν συνεχίζεται και πάλι «τους καλούν να έρθουν» στο σχολείο.

Καταρχάς τους λέω να καθίσουν και όταν ηρεμήσουν να μπου στο γραφείο μέσα και να μου πουν τι συνέβη. Όταν έρθουν λοιπόν, θέλω να συζητήσουμε. Όταν ξεκινήσει η κουβέντα, τους ακούω με προσοχή και προσπαθώ να πω στον καθένα τι νιώθει γι' αυτό που έκανε. Εάν νιώθει υπεύθυνος ή γιατί το έκανε και να κουβεντιάσει με τον συμμαθητή του. Τέλος πάντων γίνεται μία κουβέντα όπου προσπαθούν τα παιδιά να πούνε σε τι φταίνε σε τι δεν φταίνε και από εκεί και πέρα να βρουν τη λύση μόνα τους. Σε δεύτερο στάδιο ενημερώνω τους γονείς. Αλλά αυτό γίνεται πολύ αργότερα. Οι γονείς θα κληθούν στο σχολείο όταν τα πράγματα δεν μπορούν να λυθούν για να ξέρουν τι συμβαίνει με το παιδί τους στο σχολείο και σε ποιο πρόβλημα έχει εμπλακεί και ποια είναι η συμπεριφορά του απέναντι σε έναν συμμαθητή του. Προσπαθούμε έτσι να λύσουμε το θέμα (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Μόνο συζήτηση και επιχειρήματα δεν έχω κάτι άλλο. Ακούω τι λέει ο ένας και τι λέει ο άλλος. Λέω τι πρέπει να κάνουν. Αυτή είναι η σωστή συμπεριφορά, αυτό έπρεπε να κάνεις... Του λέω να ζητήσει συγγνώμη και να μην το ξανακάνει. Εάν υπάρξει συνέχεια μετά από μία-δύο φορές, αφού γίνει η συζήτηση αυτή, μετά καταλήγω στον γονέα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Χρησιμοποιώ τον διάλογο. Προσπαθώ με τον διάλογο να τους δώσω να καταλάβουν ότι με τα λόγια λύνονται όλα τα προβλήματα. Αυτή είναι η πρώτη επαφή μ' εμένα. Προσπαθώ να ακούσω, να μάθω τι έγινε και από τους δύο μαθητές και προσπαθώ να τους δώσω να καταλάβουν ότι με τη βία και τη σωματική αλλά και τη λεκτική δε λύνονται τα προβλήματα, απλώς αυξάνονται. Εάν δε λυθεί το θέμα με τον διάλογο, τότε μιλάμε και

με τους γονείς (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σε πρώτη φάση δε θα επιδείξω καθόλου επιθετική συμπεριφορά στον μαθητή ούτε τιμωρητική. Θα συζητήσουμε το γιατί, τις αιτίες και τις αφορμές που έγιναν αυτά. Αν επαναληφθεί σε δεύτερη φάση, θα ενημερώσω τους γονείς και θα τους καλέσω στο σχολείο για να συζητήσουμε γιατί επανειλημμένα ο μαθητής ή η μαθήτρια έχει μία παραβατική συμπεριφορά (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Το πρώτο που κάνω είναι να μιλήσω με τα παιδιά. Πρώτα κατ' ιδίαν, όχι σε αντιπαράθεση. Δηλαδή μία με τον έναν, μία με τον άλλον. Αυτό είναι το πρώτο βήμα. Εάν επαναληφθεί θα ξαναμιλήσουμε με τα παιδιά αλλά εκεί πια θα έχω τηλεφωνήσει και στους γονείς. Την τρίτη φορά γίνεται συνάντηση με τους γονείς χωρίς παρουσία των παιδιών. Η τέταρτη φορά είναι συνάντηση με γονείς και παιδιά παρόντες στο γραφείο μου (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Θα καλέσω τα παιδάκια που διαπληκτίστηκαν στο γραφείο μου, θα καθίσει ο ένας απέναντι από τον άλλον και θα συζητήσουμε. Θα δούμε τι συνέβη, ποιος έφταιγε... Με έναν όμορφο και γλυκό τρόπο θα τους παρακαλέσω να μην ξανασυμβεί κάτι τέτοιο, γιατί ο ρόλος του σχολείου είναι εντελώς διαφορετικός από αυτόν που εσείς επιλέξατε να κάνετε. Και δηλαδή όταν θα 'ρθουν τα παιδιά συνήθως λύνεται με τον τρόπο αυτό. Όταν δούμε ότι έχουμε ένα περιστατικό το οποίο έχει ξεφύγει, δηλαδή επαναλαμβάνεται πολλές φορές παρόλο που έχω μεσολαβήσει εγώ, η επόμενη κίνηση είναι να ενημερώσουμε και να καλέσουμε τους γονείς στο σχολείο (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Έρχονται στο γραφείο κάθονται και ηρεμούν. Το συζητάμε καλά καλά. Λέω πως πρέπει να φερόμαστε. Ρωτάω αν θα τους άρεσε να τους συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο και αμέσως καταλαβαίνουν το λάθος τους. Λέω να μην το ξανακάνουνε. Εφόσον αντιληφθεί το λάθος του το παιδί προχωράμε μετά στη συγγνώμη. Οποσδήποτε συγγνώμη για να επιλυθεί το θέμα και να έρθει η δικαίωση. Προσπαθώ δηλαδή μέσα από τη συζήτηση να δώσω στα παιδιά την ευκαιρία να επανορθώσουν (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Αυτό που κάνω είναι να ζητήσω από τους μαθητές να συμφιλιωθούν και να ζητήσουν συγγνώμη. Δίνω ευκαιρίες για επανόρθωση, γιατί αυτό είναι το μέλημα του δασκάλου. Να μπορεί να συμφιλιώσει τα παιδιά, να μπορέσει να ηρεμήσει τις ψυχές τους (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Πρώτον δίνω στον «παραβάτη» το δικαίωμα να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Τον βοηθώ να εντοπίσει τα λάθη του, να κάνει την αυτοκριτική του... Του κάνω τις συστάσεις, τις παραινέσεις και συζητάμε, αν και εγώ αποφασίζω, εάν πρέπει να ενημερωθεί και η οικογένειά του. Προσπαθώ πάντα να το φτάνω στο σημείο να αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Σε επόμενο στάδιο ενημερώνω τους γονείς οι οποίοι συνεργάζονται με τον δάσκαλο της τάξης και μ' εμένα. Εάν είναι περιστατικά που δεν είναι πολύ σοβαρά θα γίνει μία απλή τηλεφωνική επικοινωνία, εάν είναι πιο σοβαρά και επαναλαμβάνονται θα τους καλέσω να έρθουν στο σχολείο να συζητήσουμε από κοντά (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σε περίπτωση που το περιστατικό «επαναλαμβάνεται ή είναι πιο σοβαρό», τότε το συζητούν σε «επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων», προκειμένου να γίνει μια συλλογική αντιμετώπιση. Επιπλέον, συνεργάζονται με τον/τη «Συντονιστή/τρια εκπαιδευτικού έργου» (ΣΕΕ), το «Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΣΥ) και αξιοποιούν, όπου υπάρχει, την «ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων» που έχουν δημιουργήσει ορισμένα σχολεία και την «Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαίδευσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΕΔΕΑΥ), η οποία αποτελείται, κυρίως, από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Φέτος έχουμε και ψυχολόγο μέσα στο σχολείο, όχι μόνο εμείς βέβαια, ανά πέντε σχολεία είναι μία ψυχολόγος. Οπότε έχουμε και από εκεί μία βοήθεια (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Συνεργασία με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς του ΚΕΣΥ και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Εάν βέβαια το περιστατικό επαναλαμβάνεται ή είναι πιο σοβαρό, όπως αυτό που σας ανέφερα πριν με το ΔΕΠΥ, τότε κάνω Σύλλογο Διδασκόντων, για να βρούμε κάποια λύση. Τότε που ήταν σοβαρό το θέμα αναγκαστικά συνεδρίαζε ο Σύλλογος. Τα υπόλοιπα θέματα τα λύνουμε και χωρίς να συνεδριάσει ο Σύλλογος (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Το επόμενο στάδιο είναι να καλέσω τη συντονίστρια, να τους πω να μιλήσουν με την ψυχολόγο για κάποια περιστατικά και με την ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Αν δούμε τώρα ότι έχει περάσει ένα χρονικό διάστημα και η οικογένεια δεν κάνει κάτι ή το παιδί συνεχίζει να έχει παραβατική συμπεριφορά, τότε θα κάνουμε αυτήν τη διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών. Την ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων. Θα καλέσουμε πλέον τον γονέα ενώπιον της ομάδας αυτής στο σχολείο η οποία αποτελείται από τον διευθυντή, τον δάσκαλο του τμήματος, τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης και τον γυμναστή. Θα καθίσουμε όλοι μαζί να συζητήσουμε πλέον, όχι στο δεκάλεπτο αλλά θα αφιερώσουμε και μία και δύο διδακτικές ώρες σε έναν χώρο μακριά από τη φασαρία του σχολείου να συζητήσουμε για το τι μπορούμε να κάνουμε με το περιστατικό ή το συμβάν το οποίο δε δέχεται καμίας αμφισβήτησης. Σε έσχατη λύση θα καλέσουμε τους ειδικούς επιστήμονες να επιληφθούν επί του θέματος (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Εάν ξεφεύγει και από μένα δυστυχώς, ακολουθούμε τα επόμενα βήματα: ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων, ψυχολόγο του σχολείου και Σύλλογο Διδασκόντων. Επίσης για σοβαρά θέματα, καλώ και τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου για να κάνει συναντήσεις με τους γονείς και μετά θα γίνει συνάντηση με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον συντονιστή και τους γονείς. Θα καταλήξουμε στον Σύλλογο Διδασκόντων, σαν τελευταίο μέτρο (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εάν δούμε ότι συνεχίζονται κάποια πράγματα, αυτό σημαίνει ότι δεν πήραν θέση οι γονείς. Τότε, η επόμενη κίνηση είναι να καλέσουμε και τον συντονιστή εκπαίδευσης και να το συζητήσουμε όλοι μαζί. Εκεί πάμε σε άλλη βαθμίδα. [...] Συνήθως, όταν έχουμε ιδιαίτερα περιστατικά, συνεργαζόμαστε με τον συντονιστή εκπαίδευσης. Επιπλέον βοηθούν πάρα πολύ οι ομάδες ΕΔΕΑΥ, που αποτελούνται από ψυχολόγους και

κοινωνικούς λειτουργούς. Επίσης, μπορεί να συνεργαστώ κάποια φορά με το ΚΕΣΥ (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Όταν, λοιπόν, κάποια θέματα πάρουν μεγαλύτερη διάσταση, τότε γίνεται Σύλλογος για να δούμε πώς θα μπορέσουμε να διαχειριστούμε μια τέτοια συμπεριφορά (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες, προσπαθούν να επιλύσουν τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζονται στο σχολείο τους με την «απειλή» ή τη «χρήση τιμωρητικών πρακτικών», όπως «στέρηση του διαλείμματος», της «Γυμναστικής» ή «κάποιας εκδρομής». Αναφέρουν επίσης, πως μερικές φορές «επιπλήττουν λεκτικά» τους/τις μαθητές/τριες για την πράξη τους και σε πιο σπάνιες περιπτώσεις προτείνουν την «απουσία τους από το σχολείο για λίγες μέρες», με τη «σύμφωνη γνώμη των γονέων». Οι διευθυντές/τριες εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές όταν προηγουμένως δεν έχει επιλυθεί το περιστατικό με τον διάλογο κι άλλες παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, όπως αναφέρουν κάποιοι/ες διευθυντές/τριες, οι «τιμωρητικές αυτές πρακτικές» μπορεί να επιφέρουν τα «αντίθετα αποτελέσματα», επιδεινώνοντας μία κατάσταση.

Επειδή είμαι λίγο της παλιάς σχολής, προσπαθώ να κόψω κάτι από αυτά που τους αρέσουν. Τους αρέσει στο διάλειμμα να βγούνε να παίζουνε, οπότε του λέω ξέρεις τα πράγματα είναι έτσι και θα δούμε μετά. Να ξέρεις ότι από εδώ και πέρα θα έχει και τις τιμωρίες του και τις επιπτώσεις του... Δε θα κάνει Γυμναστική, δε θα παίζει το ποδόσφαιρο του, δε θα κάνει αυτό... Αυτά τα έχουμε (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Και θα υψώσω τον τόνο της φωνής μου και θα απειλήσω με αλλαγή τμήματος του μαθητή ή με αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος ως έσχατη λύση εκφοβισμού, να το πούμε έτσι, τον μαθητή. Άλλη μία μέθοδος όπως σας είπα είναι να στερήσουμε την εκδρομή σε έναν μαθητή (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Η τιμωρία κάποιες φορές δεν επιφέρει τα αποτελέσματα που αναμένουμε. Μπορεί να χειροτερέψει τα πράγματα και να τα κάνει πιο δύσκολα. Χρειάζεται υπομονή, αγάπη και πειθώ. Είναι τρία όπλα που μπορεί να επιλύσουν τέτοιες καταστάσεις (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Το ανώτερο στάδιο που φτάνω είναι ότι μπορεί να βάλω ένα παιδί τιμωρία στο διάλειμμα ή να του πω ως απειλή αν τυχόν το επαναλάβει ξανά την επόμενη φορά δε θα κάνει Γυμναστική. Αυτό πολλές φορές πιάνει, για τη Γυμναστική, επειδή παίζουν ειδικά τα μεγάλα παιδιά ποδόσφαιρο, τους πονάει πάρα πολύ. Κι εκεί λύνεται ως δια μαγείας το πρόβλημα. Αυτό είναι ακραίο. Για να φτάσω στην απειλή δε θα φτάσω κατευθείαν. Αυτό θα γίνει την τρίτη φορά (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Η πιο αυστηρή μέθοδος που χρησιμοποιώ, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, εάν κάποιος μαθητής συνεχίζει να έχει παραβατική συμπεριφορά και δεν μπορεί να ηρεμήσει, μένει για μία με δύο μέρες στο σπίτι (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Κάποιες φορές, με τη συναίνεση των ίδιων των γονέων και τη συνεργασία τους, τα παιδιά έχουν ένα είδος αποβολής. Στο Δημοτικό βέβαια δεν έχουμε τέτοια δυνατότητα, απλά τα παιδιά παραμένουν μία μέρα στον χώρο του σπιτιού για να έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν περισσότερο και στη συνέχεια επανέρχονται στο σχολείο. Στα δέκα χρόνια που είμαι στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν τέσσερις οι περιπτώσεις που έγινε αυτό. Υπήρχε χειροδικία και άρνηση αντίληψης των περιστατικών. Η συνέπεια της αποβολής είναι μία συνέπεια που γνωρίζουν και οι μαθητές και οι γονείς μέσω των κανονισμών που τους στέλνουμε στην αρχή της χρονιάς (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Υπάρχουν φορές που μπορεί να είναι κάτι πιο έντονο και να είναι πιο επικίνδυνο ή να μην ακολουθεί το παιδί τους κανόνες. Εκεί υπάρχουν και τιμωρίες, όπως να μείνει το παιδί σε κάποιο διάλειμμα μέσα ή το παιδί να μην έρθει σε μια εκδρομή που θα πάει το σχολείο. Γιατί αφού δεν ακολουθεί ένας μαθητής τους κανόνες του σχολείου το ίδιο θα κάνει και εκτός σχολείου και θα έχουμε πρόβλημα. Από κει και πέρα μιλάω μαζί τους και ήρεμα αλλά και πιο έντονα, τους μαλώνω δηλαδή (Σ-20:

Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Με κριτήριο την ειδικότητα των διευθυντών/τριών, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεών τους, σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 26).

Ως προς το φύλο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των διευθυντριών και των διευθυντών στις μισές πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (οχτώ από τις δεκαέξι). Πρόκειται για τις πρακτικές: «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» ($p=.001$), «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» ($p=.004$), «πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη» ($p=.048$), «ευκαιρίες για επανόρθωση» ($p=.005$), «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών» ($p=.000$), «βοήθεια ειδικών» ($p=.004$), «συνεργασία με φορείς» ($p=.006$) και «συνεργασία με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)» ($p=.008$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθύντριες εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών. Ωστόσο, οι διευθύντριες και οι διευθυντές συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η πρακτική «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες», την οποία οι διευθύντριες εφαρμόζουν «πάρα πολύ συχνά» ($\mu.o.= 4,59$), ενώ οι διευθυντές «πολύ συχνά» ($\mu.o.= 4,38$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 27).

Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών τους δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από μία περίπτωση και συγκεκριμένα τη «στέρωση διαλείμματος» ($p=.015$). Η διαφορά εμφανίζεται μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν 9-11 χρόνια προϋπηρεσίας με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν 1-4 χρόνια, 12-16 χρόνια και 17 έτη και πάνω. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι διευθυντές/τριες, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν σ' αυτή τη θέση, χρησιμοποιούν τη «στέρωση διαλείμματος» «λίγο συχνά» (οι $\mu.o.$ κυμαίνονται από 1,61 έως 2,14) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 28).

Βάσει της εξομοίωσης ή όχι των διευθυντών/τριών, οι απόψεις τους αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από δύο περιπτώσεις. Πρόκειται για τη «λεκτική επίπληξη» ($p=.041$) και τη «στέριση διαλείμματος» ($p=.044$). Παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 29α).

Με κριτήριο τις σπουδές μετεκπαίδευσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά σε έξι από τις δεκαέξι πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές είναι: «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» ($p=.009$), «ευκαιρίες για επανόρθωση» ($p=.035$), «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών» ($p=.032$), «βοήθεια ειδικών» ($p=.000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=.003$) και «συνεργασία με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου» ($p=.000$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η πρακτική «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες», την οποία οι διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί εφαρμόζουν «πάρα πολύ συχνά» ($\mu.o.=4,53$), ενώ οι διευθυντές/τριες που δε έχουν μετεκπαιδευτεί «πολύ συχνά» ($\mu.o.=4,38$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 29β).

Βάσει της κατοχής ή όχι δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις από τις δεκαέξι πρακτικές. Πρόκειται για τις πρακτικές: «συνεργασία με φορείς» ($p=.003$), «συνεργασία με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου» ($p=.009$) και «συζήτηση σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων» ($p=.006$). Παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των

συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 29γ).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές: «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» ($p=.001$), «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» ($p=.027$), «πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη» ($p=.012$), «ευκαιρίες για επανόρθωση» ($p=.000$), «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών» ($p=.000$), «βοήθεια ειδικών» ($p=.000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=.000$), «συνεργασία με τον/τη Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)» ($p=.000$), «συζήτηση σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων» ($p=.036$), «σύσταση να μην το ξανακάνουν» ($p=.022$), «στέριση ευχάριστων δραστηριοτήτων» ($p=.009$) και «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος» ($p=.039$). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Εξαίρεση αποτελεί μόνο η πρακτική «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες», την οποία οι διευθυντές/τριες με μεταπτυχιακό εφαρμόζουν «πάρα πολύ συχνά» ($\mu.o.=4,56$), ενώ οι διευθυντές/τριες χωρίς μεταπτυχιακό «πολύ συχνά» ($\mu.o.=4,35$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 29δ).

Με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από δύο περιπτώσεις:

- Τη «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» ($p=.020$), την οποία οι διευθυντές/τριες με διδακτορικό δίπλωμα εφαρμόζουν «πάρα πολύ συχνά» ($\mu.o.=4,72$), ενώ οι διευθυντές/τριες χωρίς διδακτορικό δίπλωμα «πολύ συχνά» ($\mu.o.=4,45$).
- Τη «βοήθεια ειδικών» ($p=.043$), η οποία χρησιμοποιείται από τους/τις διευθυντές/τριες με διδακτορικό δίπλωμα «πολύ συχνά» ($\mu.o.=3,69$), ενώ από τους/τις διευθυντές/τριες χωρίς διδακτορικό «αρκετά συχνά» ($\mu.o.=3,24$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 29ε).

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την

αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε τέσσερις από τις δεκαέξι πρακτικές. Στις δύο από τις τέσσερις πρακτικές παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Οι πρακτικές αυτές είναι η «συνεργασία με φορείς» ($p=.005$) και η «λεκτική επίπληξη» ($p=.024$). Στις υπόλοιπες δύο πρακτικές στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά διαφοροποιούνται και οι απόψεις των διευθυντών/τριών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους. Πρόκειται για τη «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» ($p=.042$) και τη «βοήθεια ειδικών» ($p=.000$). Οι διευθυντές/τριες των 7/θεσίων και άνω σχολείων χρησιμοποιούν συχνότερα τις συγκεκριμένες πρακτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες των μικρότερων σχολείων (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 30).

Βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές: «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών» ($p=.010$), «βοήθεια ειδικών» ($p=.000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=.001$) και «λεκτική επίπληξη» ($p=.023$). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες όλων των κατηγοριών συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η «βοήθεια ειδικών», την οποία οι διευθυντές/τριες που είναι σε αστικές περιοχές τη χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» ($\mu.ο.=3,81$), ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τη χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» ($\mu.ο.=2,67$ και $3,05$ αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 31).

Ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στις πρακτικές: «συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες» ($p=.040$), «πρόταση στα παιδιά να συμφιλωθούν» ($p=.012$) και «να ζητήσουν συγγνώμη» ($p=.025$). Και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρείται πως οι διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία με πληθυσμό από 100.001 έως 1.000.0000 κατοίκους χρησιμοποιούν «πάρα πολύ συχνά» τις

πρακτικές αυτές (Οι μ.ο. κυμαίνονται από 4,63 έως 4,76), ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε πόλεις με πληθυσμό μικρότερο των 100.000 κατοίκων ή μεγαλύτερο του 1.000.000 κατοίκων τις χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» (οι μ.ο. κυμαίνονται από 4,12 έως 4,49) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 32).

Οι διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων του δείγματος θεωρούν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού επιλύονται σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους (μ.ο.= 4,16, τ.α.= 0,675). Πράγματι, περίπου, εννιά στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (87,7%), θεωρούν πως τα περιστατικά σχολικής βίας επιλύονται σε «πολύ» ή «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό και ένας/μία στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (10,7%) απάντησε πως τα συγκεκριμένα περιστατικά επιλύονται σε «αρκετά» μεγάλο βαθμό (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII.11).

Τα ευρήματα που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα είναι παρεμφερή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολείο τους, «επιλύονται» σε έναν «πολύ μεγάλο βαθμό». Αναφέρουν πως «εννιά στα δέκα» περιστατικά επιλύονται. Σε αυτό συμβάλλει, μεταξύ άλλων, η «συνεργασία με την οικογένεια» και το πραγματικό ενδιαφέρον των διευθυντών/τριών για την επίλυση του προβλήματος.

Τις περισσότερες φορές επιλύονται. Όταν ασχοληθείς πραγματικά και δείξεις τη δέουσα σημασία, εγώ πιστεύω ότι λύνονται. Μπορεί να πάρουν λίγο περισσότερο χρόνο κάποια, αλλά θα επιλυθούν. Εάν το αφήσεις δεν πρόκειται να επιλυθούν. Πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ότι είσαι εκεί, είσαι κοντά τους, τα νιώθεις, τα προσέχεις... Εάν τα παιδιά νιώσουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον, τότε θα επιλυθεί το πρόβλημα (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Μέχρι τώρα δεν έχει δημιουργηθεί κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Δεν ξέρω αν φταίει το ότι τα συζητάω εγώ μαζί τους ή το ότι ενημερώνονται οι γονείς. Εννιά στις δέκα φορές λύνεται το πρόβλημα (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Τις περισσότερες φορές τα λύνουμε τα περιστατικά. Όταν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι και ακολουθούν τον τρόπο που διαχειριζόμαστε το περιστατικό, έχουμε δει βελτίωση και δε συνεχίζεται ούτε στο Γυμνάσιο.

Όταν μας βοηθάνε. Είναι η συνεργασία (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Σε ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 90% λύνεται, ναι. Συνήθως εμάς τα περιστατικά μας φτάνουν μέχρι τους γονείς (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Θέλω να πιστεύω, εκτός εάν υπάρχει κάτι το σκοτεινό το οποίο δεν μπορούμε να το αντιληφθούμε εμείς, ότι σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό, σχεδόν καθολικά, ότι επιλύονται αυτά τα θέματα (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: το φύλο ($p=.807$), την ειδικότητα ($p=.187$), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες ($p=.316$), την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο ($p=.107$) και τον πληθυσμό των πόλεων ($p=.280$) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 33 έως VIII. 37). Επίσης, δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των απαντήσεών τους ανάλογα με τις σπουδές: εξομοίωσης ($p=.692$), δεύτερου πτυχίου ($p=.783$), μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($p=.431$) και διδακτορικού διπλώματος ($p=.539$). Εξαίρεση αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών/τριών που έχουν μετεκπαιδευτεί, οι οποίες διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από αυτούς/ές που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί ($p=.023$). Ωστόσο, τόσο οι διευθυντές/τριες που έχουν μετεκπαιδευτεί (μ.ο.= 4,10) όσο και οι διευθυντές/τριες που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί (μ.ο.= 4,25) θεωρούν πως τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, επιλύονται σε «πολύ» μεγάλο βαθμό (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 38).

Επίσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου ($p=.021$). Η διαφορά παρατηρείται μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία κι αυτών που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες και των δύο κατηγοριών θεωρούν πως τα

περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού επιλύονται σε «πολύ» μεγάλο βαθμό (μ.ο.: 4,29 και 4,09 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 39).

7.9.2. Τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Στον πίνακα 7.9.2 παρουσιάζεται η απόλυτη και η ποσοστιαία κατανομή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Οι διευθυντές/τριες του δείγματος θεωρούν πως η «εμπειρία» διαδραματίζει «πάρα πολύ» (μ.ο.= 4,60, τ.α.= 0,617) σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, το 93,4% των διευθυντών/τριών αναφέρει πως η εμπειρία είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντική στη διαχείριση αυτών των φαινομένων, το 6,4% απάντησε πως είναι «αρκετά» σημαντική και το 0,2% «λίγο». Κανένας/καμία διευθυντής/τρια δεν ανέφερε ότι η εμπειρία είναι «καθόλου» σημαντική στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, οι διευθυντές/τριες του δείγματος αναφέρουν πως το «κύρος» τους και οι «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» διαδραματίζουν «πολύ» (μ.ο.: 4,01 και 3,86 αντίστοιχα) σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται πως, περίπου, εφτά στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (73% και 65,8% αντίστοιχα) θεωρούν πως το «κύρος» και «οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» διαδραματίζουν «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Δύο στους/στις δέκα διευθυντές/τριες (19,3% και 21,7% αντίστοιχα) απάντησαν πως τα χαρακτηριστικά αυτά είναι «αρκετά» σημαντικά και ένας/μία στους/στις δέκα (7,7% και 12,5% αντίστοιχα) «λίγο» ή «καθόλου» σημαντικά (πίνακας 7.9.2).

Πίνακας 7.9.2 Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των χαρακτηριστικών

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		μ.ο.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Το κύρος	7	1,4	32	6,3	99	19,3	186	36,3	188	36,7	4,01	0,967
Η εμπειρία	0	0	1	0,2	33	6,4	135	26,4	343	67	4,60	0,617
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	10	2	54	10,5	111	21,7	152	29,7	185	36,1	3,86	1,078

Τα προαναφερθέντα ευρήματα συμφωνούν με τα ποιοτικά δεδομένα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων διευθυντών/τριών, ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών το οποίο συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού είναι η «εμπειρία». Αναφέρουν πως η εμπειρία ενός/μιας διευθυντή/τριας αυξάνει τις πιθανότητες «επίλυσης» ενός περιστατικού, διότι είναι σε θέση να «γνωρίζει» πώς «να διαχειριστεί» πιο αποτελεσματικά ένα περιστατικό, καθώς έχει αντιμετωπίσει «παρόμοιες καταστάσεις στο παρελθόν» και μπορεί να «αντιδράσει αναλόγως».

Είναι πάρα πολύ σημαντική η εμπειρία, διότι έχεις αντιμετωπίσει πάρα πολλά περιστατικά μέσα στη διάρκεια της καριέρας σου ως δάσκαλος, έχεις αντιμετωπίσει διαφορετικού είδους περιστατικά, έχεις δει από τον τρόπο που διαχειρίστηκες αυτά τα περιστατικά εάν απέδωσαν και πού δεν απέδωσαν αυτά που έκανες... Οπότε μέσω αυτής της εμπειρίας γνωρίζεις τι είναι το καλύτερο να κάνεις και τότε έχεις περισσότερες πιθανότητες με βάση ποια τακτική. Οι πιθανότητες αυξάνονται για να λύσεις το πρόβλημα το οποίο έχεις μπροστά σου (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Η εμπειρία είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό που χρειάζεται να έχει ο διευθυντής (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Η εμπειρία ενός διευθυντή παίζει τεράστιο ρόλο, γιατί έχοντε δει πολλά τα μάτια σου και από παιδιά και από γονείς, όποτε μπορείς να αντιδράσεις ανάλογα την περίπτωση (Σ-5: Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής

περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σίγουρα μετράει η εμπειρία γιατί έχω δει πολλά περιστατικά... Βλέπω από τον εαυτό μου. Αλλιώς ήμουν την πρώτη χρονιά που δούλεψα ως διευθύντρια, αλλιώς είμαι τώρα. Εμπειρία, ωριμότητα, συνεργασία με άλλους διευθυντές που έχουν αντιμετωπίσει και άλλα περιστατικά στο δικό τους σχολείο... Οπότε καταλαβαίνεις πώς να διαχειριστείς κάτι αντίστοιχο, εάν σου προκύψει. Ξέρεις πιο εύκολα να λύσεις θέματα που προκύπτουν (Σ-11: Διευθύντρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου).

Η εμπειρία είναι πολύ σημαντική γιατί δε λειτουργείς ακαριαία, αλλά αντιμετωπίζοντας πολλά ζητήματα στο παρελθόν, μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι και να διαχειρίζεσαι παρόμοιες καταστάσεις (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι διευθυντές/τριες αναφέρουν, ακόμη, πως το «κύρος» και οι «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» που έχουν, συμβάλλουν αρκετά στην αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Το κύρος θεωρούν πως είναι σημαντικό διότι «δίνεται άλλη βαρύτητα» στη αντιμετώπιση ενός περιστατικού, καθώς ο/η διευθυντής/τρια εμπνέει περισσότερο «σεβασμό» και «εμπιστοσύνη» στη σχολική κοινότητα και στους «εμπλεκόμενους φορείς». Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση, οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως συμβάλλουν κι αυτές αρκετά, διότι «διευρύνουν τους ορίζοντες» και «δίνουν λύσεις» στα διάφορα προβλήματα. Η επιμόρφωση, όπως αναφέρουν, βοηθά στο να αναγνωρίζεις τα «κίνητρα από κάποιες συμπεριφορές» και να «ενεργείς ανάλογα» σε κάθε περίπτωση.

Το κύρος είναι σημαντικό γιατί δίνεται άλλη βαρύτητα στην αντιμετώπιση του περιστατικού (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Το κύρος είναι σημαντικό, γιατί καλώς ή κακώς το πρόσωπο του σχολείου, η εικόνα του σχολείου είναι ο διευθυντής. Από εκεί ξεκινάνε τα πάντα (Σ-11: Διευθύντρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου).

Το κύρος παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Ο διευθυντής εμπνέει περισσότερη εμπιστοσύνη (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Όταν αποπνέεις κύρος, με την έννοια να είσαι σοβαρός στις αποφάσεις σου και ακριβοδίκαιος, τα παιδιά σε σέβονται. Όταν σε σέβονται έχουν και μία άλλη συμπεριφορά. Δηλαδή μπορείς να τους εμπνεύσεις και να τους καθοδηγήσεις πιο εύκολα. Να βρουν σε σένα έναν άνθρωπο τον οποίο θα μπορούν να τον εμπιστευτούν. Είναι θέμα εμπιστοσύνης και σεβασμού (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Οι γνώσεις είναι σημαντικές κυρίως για να μπορείς να καταλάβεις και να κατανοήσεις τα κίνητρα συμπεριφοράς. Τι κρύβεται πίσω από κάθε συμπεριφορά. Γιατί δεν είναι απλά ο κακός χαρακτήρας ενός παιδιού, μπορεί να είναι οτιδήποτε... Οι γνώσεις βοηθάνε στο να βρεις τα κίνητρα (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Η επιμόρφωση και βέβαια είναι σημαντική, γιατί ο κάθε διευθυντής ξέρει πώς να ενεργήσει σε κάθε περίπτωση (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Το κύρος είναι σημαντικό, γιατί ο διευθυντής κερδίζει με το κύρος του την εμπιστοσύνη των εμπλεκομένων φορέων. Επίσης και οι σπουδές είναι σημαντικές, γιατί διευρύνουν τους ορίζοντες και δίνουν λύσεις στα διάφορα προβλήματα. Εάν δεν είχα σπουδάσει για παράδειγμα και νηπιαγωγός, δε θα ήξερα την ψυχολογία των παιδιών που θα έρθουν στην πρώτη δημοτικού από το νηπιαγωγείο (Σ-17: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς: την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές εξομοίωσης και τον πληθυσμό των πόλεων που βρίσκονται τα σχολεία (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 40 έως VIII. 43).

Με κριτήριο το φύλο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία περίπτωση και συγκεκριμένα στις «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» ($p=.022$). Ωστόσο, τόσο οι διευθύντριες όσο και οι διευθυντές θεωρούν ότι οι «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» διαδραματίζουν «πολύ» σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (μ.ο. 4,01 και 3,78 αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 44).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν βάσει των σπουδών: μετεκπαίδευσης ($p=.000$), δεύτερου πτυχίου ($p=.001$), μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($p=.000$) και διδακτορικού διπλώματος ($p=.006$). Οι απόψεις των διευθυντών/τριών διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σχετικά με τις «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση». Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που έχουν τις συγκεκριμένες επιπλέον σπουδές εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που δεν έχουν τις σπουδές αυτές. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι διευθυντές/τριες ανεξάρτητα από το εάν έχουν κάνει ή όχι τις σπουδές αυτές, αξιολογούν πως οι «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» διαδραματίζουν «πολύ» (οι μ.ο. κυμαίνονται από 3,53 έως 4,33) σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακες VIII. 45α έως VIII. 45δ).

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς το «κύρος» των διευθυντών/τριών ($p=.002$). Η διαφορά παρατηρείται μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω (μ.ο.= 4,09) κι αυτών που είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία (μ.ο.= 4,05) και κάτω (μ.ο.= 3,64). Παρά το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων οι διευθυντές/τριες και στις τρεις κατηγορίες σχολείων αξιολογούν πως το «κύρος» του/της διευθυντή/τριας είναι «πολύ» σημαντικό στη διαχείριση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 46).

Ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι «πρόσθετες

σπουδές/επιμόρφωση» ($p=.000$) στη διαχείριση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Η διαφορά παρατηρείται μεταξύ των διευθυντών/τριών που είναι σε αγροτικές περιοχές (μ.ο.= 3,58) κι αυτών που είναι σε ημιαστικές (μ.ο.= 3,87) και αστικές περιοχές (μ.ο.= 4,08). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, οι διευθυντές/τριες όλων των κατηγοριών θεωρούν πως οι «πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση» είναι «πολύ» σημαντικές στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα VIII, πίνακας VIII. 47).

7.10. Προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού οι διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα, προτείνουν διάφορα μέτρα σε επίπεδο πολιτείας και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σε επίπεδο πολιτείας, κάποιιοι/ες προτείνουν την «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού με «σεμινάρια» που θα υλοποιούνται «ανά τακτά χρονικά διαστήματα» και την «ενημέρωση των γονέων» για το συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα από τη λειτουργία «σχολών γονέων» σε όλες τις σχολικές μονάδες.

«Ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με το τι ακριβώς είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τρόπους διαχείρισης» (Ερωτ. 278).

«Μεγαλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως σχολές γονέων» (Ερωτ. 287).

«Εκπαίδευση-ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών). Τακτικές στοχευμένες ενέργειες, οργανωμένες στα σχολεία για την πρόληψη ανάλογων συμπεριφορών» (Ερωτ. 304).

«Τη λειτουργία σχολών γονέων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Ερωτ. 312).

«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα» (Ερωτ. 347).

«Υποχρεωτική παρακολούθηση σχολών γονέων, ενημέρωση για τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης του παιδιού, τη σημασία της μίμησης κλπ.

Ακόμη, ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με παιχνίδια ρόλων, διαχείριση συναισθημάτων και αναστοχασμό, ευαισθητοποίηση στους παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία ενός ασφαλούς, συναισθηματικά και σωματικά, περιβάλλοντος» (Ερωτ. 373).

Σε επίπεδο πολιτείας θα πρότεινα να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς για το θέμα της σχολικής βίας και την αντιμετώπισή της. Από εκεί και πέρα θα ήθελα να γίνουν και σχολές γονέων ώστε να υπάρχει ενημέρωση των γονέων για το φαινόμενο και την αντιμετώπισή του (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Η πολιτεία θα πρέπει να κάνει πιο συστηματικές και σοβαρές επιμορφώσεις σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, να υποστηρίζει με κάποιον τρόπο και την καλύτερη λειτουργία των σχολών γονέων που από κει πιστεύω έχει πολλά να κερδίσει και ο γονέας και το παιδί που θα μας έρθει στο σχολείο αλλά και γενικά όλο το σχολείο. Όταν έχουμε γονείς οι οποίοι γνωρίζουν και οι ίδιοι, βάζουν το πρώτο λιθαράκι έτσι ώστε να είναι μαθητές που φέρονται στο σχολείο υπεύθυνα, να γνωρίζουν αρκετά πράγματα. Θεωρώ ότι θα μπορούσαν να κάνουν πολλά περισσότερα. Όχι ότι δεν κάνουν, αλλά νομίζω ότι μπορεί να γίνουν πιο συστηματικά και με περισσότερη πυκνότητα. Όχι μία φορά τον χρόνο. Αυτό το μία φορά τον χρόνο κάποιες φορές με πληγώνει. Μία φορά τον χρόνο γιορτάζουμε αυτό, μία φορά τον χρόνο γιορτάζουμε το άλλο... Η βία και ο εκφοβισμός μπορεί να είναι κάθε μέρα. Θα έλεγα πιο συστηματικά πιο πυκνά να γίνονται τέτοιες δράσεις μέσα στα σχολεία (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Περισσότερα σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς. Να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά το συναισθηματικό και τον ψυχολογικό τομέα (Σ-15: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Θα πρέπει να γίνονται και σεμινάρια, γιατί δεν είναι όλοι επιμορφωμένοι. Θα πρέπει να υπάρχει πολύ συγκεκριμένος τρόπος, σεμιναριακός, στους συναδέλφους που προσλαμβάνονται κάθε χρόνο ως αναπληρωτές και για αυτούς που διορίζονται. Θα πρέπει κατάλληλοι επιστήμονες να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς για σχετικά θέματα ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους καταστάσεις. Αυτό που κάνουμε εμείς στο σχολείο εσωτερικά, θα έπρεπε να υπάρχει ως γενικότερη πολιτική. Να τους προετοιμάζουν, γιατί τα παιδιά δεν χρειάζεται να μάθουν μόνο

Γλώσσα και Μαθηματικά... Θα αντιμετωπίσουν και τέτοια περιστατικά οπότε θα πρέπει να είναι έτοιμοι (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες προτείνουν τη στελέχωση των σχολείων με «ψυχολόγους» και «κοινωνικούς λειτουργούς» σε «καθημερινή βάση», οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν στην «πρόληψη», την «πρώιμη παρέμβαση» και την «αντιμετώπιση» των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, προτείνουν τη «δημιουργία» περισσότερων «δομών με ειδικούς επιστήμονες» και την «ενίσχυση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.» με «έμπειρο» προσωπικό. Τονίζουν πως θα είναι ωφέλιμο οι φορείς αυτοί να «συνεργάζονται» πιο συχνά με το σχολείο.

«Στελέχωση των σχολείων με ειδικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς» (Ερωτ. 270).

«Θα πρέπει το νομοθετικό πλαίσιο να είναι προσαρμοσμένο στην εποχή που διανύουμε. Δηλαδή, να μπορεί το σχολείο να έχει τη δύναμη να ζητήσει άμεσο έλεγχο του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, τη συμπεριφορά των γονέων του, του κοινωνικού περίγυρου, τις συναναστροφές του και όχι να μπερδεύονται υπηρεσίες που ουσιαστικά δε γνωρίζουν τι έχει συμβεί πριν. Αυτό σημαίνει επάνδρωση με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς των σχολικών μονάδων, οι οποίοι θα πρέπει να συνεργάζονται με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου πριν κάνουν οποιαδήποτε κίνηση. Πολλές φορές δεν έχουν τη γνώση που χρειάζονται γι' αυτό και είμαι κάθετος στη σωστή συνεργασία» (Ερωτ. 293).

«Υπαρξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού καθημερινά σε όλα τα σχολεία» (Ερωτ. 315).

«Να αλλάξει το νομοθετικό πλαίσιο. Να υπάρχουν υποστηρικτικές δομές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σε κάθε σχολείο» (Ερωτ. 342).

«Περισσότερες δομές με ειδικούς επιστήμονες που θα συνεργάζονται σε μόνιμη βάση με το σχολείο για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και εκφοβισμού» (Ερωτ. 361).

«Σταθερή παρουσία ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου, κοινωνικής λειτουργού) στα σχολεία» (Ερωτ. 366).

«Θέσπιση ύπαρξης κοινωνικών φορέων που στηρίζουν το σχολείο σε τέτοια θέματα, με προσωπικό έμπειρο, με επιστημονική επάρκεια και όρεξη να λύσει προβλήματα» (Ερωτ. 372).

«Το Δημοτικό Σχολείο δεν έχει ουσιαστικά εφόδια για να αντιμετωπίσει τη σχολική βία/εκφοβισμό πέρα από τις γνώσεις και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση κι υποστήριξη των σχολείων κι από άλλες υπηρεσίες (π.χ. Κ.Ε.Σ.Υ.)» (Ερωτ. 502).

Σε ένα σύγχρονο σχολείο είναι αναγκαιότητα πραγματικά η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Ειδικότητες που μπορούν να συμβάλλουν σε προγράμματα πρόληψης, πρόωμης παρέμβασης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός πρέπει να γίνουν καθημερινότητα στο σχολείο και να παρατηρούν και να επεμβαίνουν μέσα στις τάξεις όχι μία φορά τη βδομάδα, αλλά συνέχεια. Εμένα με ενδιαφέρει όπως έρχεται η ωραία μου ομάδα την Τετάρτη, να έρχεται κάθε μέρα να αναπνέει το σχολείο (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Να μπουν ψυχολόγοι στα σχολεία, οι οποίοι να μπορούν να μιλήσουν με τις οικογένειες, όποτε θεωρήσουν πως είναι απαραίτητο, όποτε υπάρχει προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή (Σ-20: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής).

Κάποιοι/ες διευθυντές/τριες προτείνουν τη «θέσπιση» ενός συγκεκριμένου «θεσμικού πλαισίου» με οδηγίες για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, καθώς θεωρούν πως «δεν υπάρχει» κάτι ξεκάθαρο. Σε «πιο δύσκολες περιπτώσεις», προτείνουν, ακόμη, την ύπαρξη ενός «αυστηρότερου πλαισίου» με «ποινές» για τους/τις μαθητές/τριες, όπως η στέρηση του διαλείμματος ή κάποιας ευχάριστης

δραστηριότητας. Αναφέρουν πως οι ποινές αυτές θα πρέπει να είναι «προσαρμοσμένες με τη βαθμίδα» που φοιτά ο/η εκάστοτε μαθητής/τρια.

«Νομοθετικό ισχυρό πλαίσιο και προσδιορισμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων» (Ερωτ. 253).

«Θέσπιση ειδικών πρωτόκολλων, υποχρεωτικά εφαρμοζόμενα, που προσιδιάζουν στην κάθε περίπτωση» (Ερωτ. 254).

«Καθίσταται ανάγκη η σύνταξη, δημοσιοποίηση και εφαρμογή πολιτικών που διασαφηνίζουν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά από τη μη κοινωνικά αποδεκτή. Οι πολιτικές αυτές πρέπει να δείχνουν μηδενική ανοχή σε όσους την παραβιάζουν και θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια των άλλων μαθητών» (Ερωτ. 263).

«Νομοθεσία ανάλογη με τη βαθμίδα εκπαίδευσης» (Ερωτ. 280).

«Να υπάρχει αυστηρότατο νομοθετικό πλαίσιο, αποβολές, αλλαγή σχολείου χωρίς συγκατάθεση των γονέων» (Ερωτ. 302).

«Τη θέσπιση συγκεκριμένης νομοθεσίας. Θεωρώ ότι η υπάρχουσα νομοθεσία είναι γενικόλογη σε αρκετά σημεία και δε διευκρινίζει με σαφήνεια τι μπορεί να κάνει το σχολείο και τι όχι» (Ερωτ. 317).

«Να υπάρχουν διατάξεις με κάποια τιμωρία, π.χ. έστω ωριαία ή ημερήσια αποβολή ή στέρηση ευχάριστης δραστηριότητας, διαλείμματος... Κατοχυρωμένο όμως και με σαφήνεια» (Ερωτ. 345).

Θα έπρεπε να υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με οδηγίες και συμβουλές ως προς όλους (Σ-18: Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σε επίπεδο πολιτείας πρέπει να υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο που είναι στάνταρ. Κάνεις αυτό, μετά το άλλο... Θα σε καλύψω εγώ. Όχι θα βγεις εσύ για να το κάνεις. Δηλαδή δεν υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο. Θα ήθελα να υπάρχει πιο ξεκάθαρο θεσμικό πλαίσιο, γιατί όταν υπάρχει κινείσαι αλλιώς μετά (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Επίσης, θα μπορούσε να υπάρχει ένα πλαίσιο που σε πολύ δύσκολα περιστατικά θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και κάποιες ποινές. Κάποια

στέριση, με κάποιο όμορφο τρόπο πρέπει να υπάρχει σε κάποιους που δεν καταλαβαίνουν από λόγια. Θα μπορούσαν να υπήρχαν κάποιες μικρές ποινές, κάποιες στερήσεις όπως η στέριση του διαλείμματος, η στέριση κάποιας εκδρομής, κάποιου περιπάτου... Ίσως αυτό να αναχαιτίζει ως ένα βαθμό κάποιες παραβατικές συμπεριφορές (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Θεωρώ ότι η νομοθεσία και τα προεδρικά διατάγματα πρέπει να εστιαστούν και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην πρόληψη και καταπολέμηση της σχολικής βίας. Ακόμη και με κυρώσεις. Να γίνει πολύ πιο αυστηρό το πλαίσιο. Χωρίς να είμαι άνθρωπος της βίας, θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν και κάποιες ποινές στο θέμα της αποδεδειγμένης σχολικής βίας και γενικά της παραβατικής συμπεριφοράς. Όπως αυτή τη στιγμή στην κοινωνία υπάρχει ποινή για οτιδήποτε κάνεις και η σχολική κοινότητα είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας, πρέπει να υπάρχει ποινή για οτιδήποτε γίνεται και να υπάρχει ουσιαστικά ένα αποτέλεσμα. Δηλαδή κάνεις κάτι κακό, πρέπει να πληρώσεις για αυτές τις πράξεις σου. Πρέπει να λογοδοτήσεις γι' αυτό (Σ-7: Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση).

Θα πρέπει να υπάρξει σε μερικά πράγματα και πρωτόκολλο διαχείρισης περιστατικών. Να στηριχτεί ο εκπαιδευτικός νομικά, για να μη φοβάται να δράσει. Στέριση μέχρι δύο διαλείμματα για παράδειγμα, να μην έρθει μία εκδρομή... Αλλά αυτά να είναι γραμμένα (Σ-9: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες προτείνουν, επιπροσθέτως, την ενίσχυση του «ρόλου του/της διευθυντή/τριας» και των «εκπαιδευτικών» γενικότερα και την «εφαρμογή πρακτικών» με σκοπό την «άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων», οι οποίες θεωρούν πως «συμβάλλουν» στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών.

«Ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή» (Ερωτ. 341).

«Την άμβλυση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων» (Ερωτ. 284).

«Άρση των κοινωνικών ανισοτήτων» (Ερωτ. 329).

«Η πολιτεία οφείλει να εστιάσει στην εξάλειψη των κοινωνικών προβλημάτων τα οποία οδηγούν στη βία σε κοινωνικό επίπεδο» (Ερωτ. 334).

Θα πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή. Δυστυχώς το καινούριο νομοσχέδιο δίνει πάρα πολλές αρμοδιότητες στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και καθόλου στον διευθυντή. Πιστεύω ότι αντί να αναβαθμίσει τον διευθυντή που είναι όλη τη μέρα στο σχολείο, αντί να τον θωρακίσει, αντί να τον κάνει άτρωτο απέναντι στους γονείς... Γιατί όλο το πρόβλημα των διευθυντών είναι οι απειλές που δεχόμαστε από τους γονείς. Εάν εκεί λοιπόν θωρακιστεί ο διευθυντής και καταλάβει ο γονέας ότι έχει να κάνει με ένα θεσμό που δεν μπορεί να τον απειλήσει, το σχολείο σαν σχολείο θα λειτουργούσε καλύτερα. Γιατί ο γονέας τον διευθυντή τον βλέπει κάθε μέρα μπροστά του, ενώ τον σχολικό σύμβουλο δε θα τον βλέπει κάθε μέρα μπροστά του (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Πρέπει να δώσει το κύρος που πρέπει στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Επιπλέον, προτείνουν τη διαμόρφωση ενός πιο «ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά», την αλλαγή στο «ωρολόγιο πρόγραμμα», ώστε να υπάρχει περισσότερος «χρόνος δημιουργικότητας» και την «υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας», με υποστηρικτικό υλικό που θα καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς.

«Διαμόρφωση πιο ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά (Ερωτ. 332).

«Διαμόρφωση πιο ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος, αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα από το ΥΠΑΙΘ, έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για δημιουργικότητα, όχι πίεση στα μαθήματα» (Ερωτ. 457).

«Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας με θεματολογία π.χ. λεκτική- σωματική- ψυχολογική... Αυτό θα πρέπει να γίνεται σε υποχρεωτική βάση με διδακτικό υλικό που θα καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό» (Ερωτ. 284).

Ίσως ακόμα θα μπορούσαν για παράδειγμα στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης να υλοποιηθούν προγράμματα κατά της βίας και του εκφοβισμού (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κάποιοι/ες προτείνουν να γίνονται «συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων», ώστε να υπάρχει «συλλογική λήψη αποφάσεων». Στους Συλλόγους αυτούς είναι σημαντικό να συντάσσεται ο «εσωτερικός κανονισμός» του σχολείου, στον οποίο θα αναφέρεται, μεταξύ άλλων, και το «πρωτόκολλο αντιμετώπισης» της σχολικής βίας, για να υπάρχει «κοινή αντιμετώπιση» από όλους. Επιπλέον, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να διοργανώνει «επιμορφωτικές δράσεις» με σκοπό την «ευαισθητοποίηση» «των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων» για αυτά τα ζητήματα.

«Συχνές συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων για ενημέρωση όλων και λήψη αποφάσεων, άμεσα εκτελέσιμων» (Ερωτ. 377).

«Να υπάρχει πρωτόκολλο αντιμετώπισης φαινομένων» (Ερωτ. 404).

«Η ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου όπου θα αναφέρονται οι τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών βίας» (Ερωτ. 408).

«Αντιμετώπιση των θεμάτων από τον Σύλλογο Διδασκόντων, κοινή γραμμή από όλους» (Ερωτ. 423).

«Να τηρείται από όλους τους συναδέλφους με συνέπεια ό,τι έχει αποφασιστεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών» (Ερωτ. 435).

«Σύνταξη εσωτερικού κανονισμού στην αρχή της σχολικής χρονιάς που θα τηρείται από όλους τους εμπλεκόμενους με απόλυτη συνέπεια» (Ερωτ. 439).

«Στοχευμένη βιωματική επιμόρφωση» (Ερωτ. 382).

«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων» (Ερωτ. 416).

«Περισσότερη ενδοσχολική επιμόρφωση για τη διαχείριση περιστατικών βίας» (Ερωτ. 431).

Σε επίπεδο σχολείου μπορεί ο Σύλλογος Διδασκόντων να αποφασίζει αυτά τα οποία λογικά κάνουμε και εμείς εδώ στο σχολείο. Λέμε έτσι αντιμετωπίζουμε, έτσι κάνουμε, αυτό κάνουμε με την πρώτη σύσταση, αυτό με τη δεύτερη σε όλους τους μαθητές. Όταν υπάρχουν διαχωρισμοί και ο κάθε δάσκαλος λειτουργεί διαφορετικά στα δικά του παιδιά, τότε ένα άλλο παιδί από διαφορετική τάξη θα πει γιατί αυτός αντέδρασε έτσι; Εμείς από τη στιγμή που ακολουθούμε την ίδια πολιτική σε όλους τους μαθητές, σίγουρα λειτουργεί, γιατί ξέρουν τα παιδιά ότι δε θα έχουν πατήματα. Στο παιδί είναι να μη δώσεις πάτημα (Σ-3: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου).

Να γίνονται επιμορφωτικές ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς, γιατί βοηθάνε πάρα πολύ, να διοργανώνονται σεμινάρια για τους γονείς και τους μαθητές (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Να γίνονται περισσότερες επιμορφώσεις με θέματα τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό, να μην είναι γενικότητες που μέσα σε αυτές να περιλαμβάνεται απλά και η σχολική βία (Σ-10: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού).

Δράσεις επιμορφωτικές για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Αυτές θα μπορούν να διοργανώνονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων (Σ-19: Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως το σχολείο πρέπει να υιοθετεί μια «ολιστική-συστημική πολιτική» κατά του εκφοβισμού. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η διευθυντής/τρια χρειάζεται να αναπτύξει ένα «δίκτυο επικοινωνίας» μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με τη σχολική κοινότητα και να δημιουργήσει «σχέσεις εμπιστοσύνης» και «αυτοεκτίμησης» για την αποφυγή τέτοιου είδους φαινομένων. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται η «αγαστή συνεργασία» μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών και άλλων φορέων που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, όπως είναι ο/η Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

«Ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και δημιουργία μιας ενιαίας παιδαγωγικής φιλοσοφίας του σχολείου, στην οποία πρώτο λόγο θα έχει ο σεβασμός και η αμοιβαία εμπιστοσύνη» (Ερωτ. 462).

«Επένδυση χρόνου και κόπου στο χτίσιμο σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς-μαθητές και εκπαιδευτικούς-γονείς» (Ερωτ. 467).

«Πάρα πολύ καλή συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών με τους γονείς» (Ερωτ. 480).

«Το σχολείο πρέπει να υιοθετεί μια ολιστική-συστημική πολιτική κατά του εκφοβισμού και ο διευθυντής να ηγείται στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης όλων των εμπλεκόμενων για την αποτροπή εκδήλωσης τέτοιων φαινομένων» (Ερωτ. 482).

«Κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» (Ερωτ. 493).

«Καλή συνεργασία με όλους τους φορείς (γονείς, συντονιστή, ΚΕΣΥ, κτλ.)» (Ερωτ. 411).

«Συνεργασία κυρίως της οικογένειας με το σχολείο και του σχολείου με τους φορείς» (Ερωτ. 458).

«Ενίσχυση συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων)» (Ερωτ. 475).

«Συνεργασία μεταξύ Συλλόγου Διδασκόντων-μαθητών-γονέων» (Ερωτ. 401).

«Αγαστή συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους και ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια» (Ερωτ. 400).

«Συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Συχνή και ουσιαστική επικοινωνία/συνεργασία σχολείου οικογένειας» (Ερωτ. 437).

«Η δόμηση ενός πλέγματος σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων» (Ερωτ. 494).

Θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ώστε να υπάρχει μία σταθερή πολιτική όλων των εμπλεκόμενων στο θέμα που αφορά τη σχολική βία και τον εκφοβισμό (Σ-

6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Θα έλεγα περισσότερο ότι πρέπει να εμπλακούν φορείς, πέρα από τους εκπαιδευτικούς. Θεωρώ πως θα είναι πολύ καλό να υπάρξει μία συνεργασία με τα σχολεία (Σ-12: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση).

Κάποιοι/ες διευθυντές/τριες προτείνουν την υλοποίηση περισσότερων «δράσεων» «παιδαγωγικού» και «κοινωνικού» χαρακτήρα και την εκπόνηση προγραμμάτων «συναισθηματικής αγωγής», με σκοπό να καλλιεργηθεί η «ενσυναίσθηση» των μαθητών/τριών και να διαμορφωθεί ένα κλίμα «αλληλοσεβασμού» και «αποδοχής της διαφορετικότητας». Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το «θεατρικό παιχνίδι», την «προβολή σχετικών βίντεο ή ταινιών» και τη δημιουργία «κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού» που θα είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

«Περισσότερες δράσεις» (Ερωτ. 389).

«Πρόληψη με εκπόνηση προγραμμάτων αντιμετώπισης της με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς και κατά τη διάρκειά της» (Ερωτ. 393).

«Πρόληψη, προγράμματα διαχείρισης συναισθημάτων και διδασκαλία της δημοκρατικής παιδείας: αλληλοσεβασμός, δικαίωμα στη διαφορετικότητα» (Ερωτ. 407).

«Να δημιουργηθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών (μέσα από ταινία ή κόμικ που να εστιάζει στο πρόβλημα και τις συνέπειές του)» (Ερωτ. 410).

«Δράσεις παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα» (Ερωτ. 425).

«Ενσυναίσθηση, παιχνίδι, προγραμματισμός καινοτόμου προγράμματος» (Ερωτ. 440).

«Έμφαση σε σχετικά μαθήματα και άρθρα, όπως επίσης και βίντεο σχετικά με τη σχολική βία και δημιουργία θεατρικού με θέμα τη σχολική βία» (Ερωτ. 443).

«Προγράμματα συναισθηματικής αγωγής» (Ερωτ. 447).

«Εκπόνηση προγραμμάτων με θέματα διαχείρισης συγκρούσεων» (Ερωτ. 460).

«Καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας» (Ερωτ. 483).

«Πρόγραμμα για την ενσυναίσθηση. Επίσης παραδοσιακά παιχνίδια (μέσα από το παραδοσιακό παιχνίδι διδάσκονται κανόνες και όρια, μαθαίνουν να χάνουν και να κερδίζουν) και άλλες δραστηριότητες» (Ερωτ. 489).

Να γίνονται βιωματικές δράσεις αλλά σε τακτική βάση και ακόμα να ενταχθούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Σ-2: Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου).

Στο σχολείο θα μπορούσαν να γίνουν διάφορα προγράμματα για την πρόληψη της βίας. Η πρόληψη είναι το σημαντικότερο σε όλα τα θέματα και να γίνονται τακτικά, τουλάχιστον μία φορά το τρίμηνο, κάποια προγράμματα ώστε οι μαθητές να μπορούν να είναι σε θέση να διαχειρίζονται και να προλαμβάνουν τέτοια περιστατικά (Σ-4: Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Κάποια προγράμματα σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας που γίνονται στα σχολεία. Δηλαδή σχολικές δραστηριότητες, αγωγή υγείας, περιβαλλοντικών και πολιτιστικών θεμάτων που υπάρχουν θα πρέπει να συνεχιστούν, γιατί μέσα από 'κείνα τα προγράμματα προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να περάσουν τα μηνύματα. Όλα αυτά απαιτούνε χρόνο για να γίνονται. Δε γίνονται από τη μία στιγμή στην άλλη (Σ-6: Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών).

Σε επίπεδο σχολείου, το σχολείο μπορεί να κάνει δράσεις. Υπάρχει πλούσιο ψηφιακό υλικό από το οποίο μπορούμε να επιλέξουμε το καταλληλότερο. Μέσα από μαθήματα, μέσα από παιχνίδια που μπορεί να είναι η Γυμναστική ή άλλα μαθήματα... Μπορεί το σχολείο να αμβλύνει αυτές τις καταστάσεις. Βιωματικά τα παιδιά να βοηθούνται και να ξεπερνούν τέτοιες καταστάσεις (Σ-8: Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση).

Κάνοντας συγκεκριμένες δράσεις όμως, που θα είναι κατά κάποιον τρόπο υποχρεωτικές. Δηλαδή συναισθηματικής αγωγής, που εγώ είδα ότι μας

βοήθησε πάρα πολύ στο σχολείο. Αλλά αυτό ήταν πρωτοβουλία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού τάξης. Αυτό βοήθησε πάρα πολύ τα παιδιά, οπότε θεωρώ ότι θα βοηθούσε κάτι αντίστοιχο (Σ-13: Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια).

Εφαρμογή προγραμμάτων μέσα από τα οποία θα δουλεύουμε με τα παιδιά έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, η διαφορετικότητα... (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, ορισμένοι/ες, διευθυντές/τριες προτείνουν, ακόμη, την εφαρμογή του προγράμματος «σχολικής διαμεσολάβησης» στο σχολείο και την ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων, με τη σχολική κοινότητα, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της. Επιπλέον, προτείνουν τη δημιουργία ομάδων, σε κάθε σχολείο, που θα αποτελούνται από γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Οι ομάδες αυτές θα είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή δράσεων με σκοπό την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο.

«Ενεργοποίηση του θεσμού της διαμεσολάβησης καθώς και έγκυρη ενημέρωση των γονέων» (Ερωτ. 396).

«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές μεγαλύτερων μαθητών στον ρόλο των διαμεσολαβητών» (Ερωτ. 399).

« Σχολική Διαμεσολάβηση» (Ερωτ. 438).

«Εκπαίδευση όλων στην εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης» (Ερωτ. 492).

«Πρέπει να δημιουργηθεί στα σχολεία μία ομάδα αποτελούμενη από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με σκοπό τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης για την ύπαρξη ενός ασφαλούς σχολείου χωρίς βία και εκφοβισμό» (Ερωτ. 385).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι προτάσεις μου θα ήταν να υπάρχει μία ομάδα που να ασχολείται με αυτό το θέμα, αναλαμβάνοντας να οργανώνει διάφορες εκδηλώσεις είτε για τους μαθητές είτε για τους εκπαιδευτικούς είτε για τους γονείς. Να έρχεται σε επαφή με τους φορείς, να ενημερώνεται για ζητήματα που τρέχουν όσον αφορά το θέμα και να ενημερώνει στη

συνέχεια ως πολλαπλασιαστής... (Σ-1: Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου)

Σε κάθε σχολείο να υπάρχει μία ομάδα δράσης που να διαχειρίζεται όλα αυτά τα περιστατικά. Να υπάρχει μία ομάδα στην οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο δάσκαλος να μπορεί να αναφέρει τα προβλήματα και αυτοί να παρεμβαίνουν με την εφαρμογή προγραμμάτων μέσα στη σχολική τάξη (Σ-16: Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες διευθυντές/τριες προτείνουν να γίνεται «καλύτερη επιτήρηση» από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφημερίας, κι όχι μόνο, ώστε να γίνονται «αντιληπτά» τα φαινόμενα «εν τη γενέσει» .

«Επιτήρηση-παρατήρηση με σκοπό την πρόληψη. Να γίνει αντιληπτό ένα φαινόμενο πριν πάρει διαστάσεις» (Ερωτ. 426).

«Την πανοπτική επιτήρηση των χώρων και των μαθητών του σχολείου» (Ερωτ. 434).

«Σωστή εφημερία» (Ερωτ. 476).

Συνεχής παρακολούθηση κατά τη διάρκεια της εφημερίας, κι όχι μόνο, ώστε να τα προλαβαίνουμε και να μπορούμε να τα θεραπεύουμε εν τη γενέσει (Σ-14: Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού).

Κεφάλαιο 8^ο Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το θέμα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία τα τελευταία χρόνια (Θάνος & Τσατσάκης, 2018: 11). Η συχνότητα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών είναι μικρή και αφορά περιστατικά ήπιας μορφής (Αρτινοπούλου, 2001: 92, 2016: 51· Θάνος, 2016: 55-63, 2017β: 40· Καλαμπαλίκη, 1995: 35· Κουράκης, 2009β: 110· Πανούσης, 2009γ: 78-81). Το έντονο ενδιαφέρον συνδέεται με το γεγονός ότι ακόμη και λίγα περιστατικά βίας κι εκφοβισμού σε ένα σχολείο μπορεί να είναι αρκετά για να διαταραχτεί η συνοχή ολόκληρου, σχεδόν, του σχολείου (Θάνος, 2017β: 59).

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός, θεωρείται ως ένα μείζον πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης (Cantone et al., 2015: 73· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 225). Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι διευθυντές/τριες του δείγματος αναφέρουν πως η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο «πολύ» σημαντικό, διότι *«τους αναστατώνει όλους στη σχολική κοινότητα και διαταράσσει το ήρεμο και ασφαλές κλίμα του σχολείου. Επίσης, μπορεί να υπάρξουν πάρα πολύ άσχημες συνέπειες στην ψυχική υγεία των μαθητών/τριών, όταν υπάρχει εκφοβισμός»* (Σ-2).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών, αναφορικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν το θέμα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο τους και τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν ως διευθυντές/τριες. Οι διευθύντριες αξιολογούν πως το θέμα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πάρα πολύ» σημαντικό, ενώ οι διευθυντές πως είναι «πολύ» σημαντικό. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι οι άντρες σε σχέση με τις γυναίκες, όταν ήταν παιδιά, εμπλέκονταν σε μεγαλύτερο βαθμό σε περιστατικά βίας και έτσι έχουν μεγαλύτερη «οικειότητα» με το φαινόμενο αυτό (Αρτινοπούλου, 2001: 147· Barboza et al., 2009: 116· Cook et al., 2010: 76-77· Θάνος, 2017α: 579, 2017β: 58· Μπέκα & Σφυρά, 2021: 111· Olweus, 1994: 1.175· Πασχάλη, 2022: 130· Seals & Young, 2003: 735). Επίσης, οι διευθυντές/τριες που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν περισσότερα χρόνια σε αυτή τη θέση αναγνωρίζουν ως πιο σημαντικό το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Ίσως οι διευθυντές/τριες με τα

περισσότερα χρόνια σε αυτή τη θέση να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού, λόγω της εμπειρίας τους (Αλεξανδρίδου, 2017: 82· Τριάντη, 2020: 71), κι αυτό να έχει ως αποτέλεσμα τα περιστατικά αυτά να εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες της εκάστοτε σχολικής μονάδας αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, καθώς είναι οι επίσημοι θεσμικοί φορείς κοινωνικού ελέγχου και διαχείρισης αυτών των φαινομένων (Foody et al., 2018: 127· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 132).

Οι διευθυντές/τριες αναλαμβάνουν τη διαχείριση περιστατικών βίας που οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν ή δεν έχουν τον χρόνο να τα αντιμετωπίσουν (Θάνος & Κατσικάς, 2021: 81-82). Υπό αυτή την έννοια, ο ρόλος των διευθυντών/τριών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού (Bosworth, Garcia, Judkins & Saliba, 2018: 362· Ζέρβα, 2017: 119· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6· Παζαράκης, 2022: 93). Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς η πλειονότητα των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφέρουν πως διαδραματίζουν «πάρα πολύ» σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.

8.1. Συχνότητα, ένταση, χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Η παρατήρηση και η καταγραφή της συχνότητας της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, διότι είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές οι οποίες έχουν ξεχωριστή βαρύτητα και ένταση (Θάνος, 2017β: 35). Στη δυσκολία καταγραφής αυτού του φαινομένου συμβάλλει, επίσης, ο διαφορετικός τρόπος οριοθέτησης τόσο από τις διάφορες επιστήμες όσο και από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Γενικότερα, η αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς ως «βία» εξαρτάται από τις αναπαραστάσεις του κάθε ανθρώπου (Πανούσης, 2018: 22), αλλά και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο «παράγεται» (Γεωργούλας, 2015: 364). Επίσης, η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στις έρευνες επηρεάζει την καταμέτρηση της σχολικής βίας και του

σχολικού εκφοβισμού (Θάνος, 2017β: 35). Σε διάφορες έρευνες, για παράδειγμα, δεν εξετάζεται ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (μήνας, έτος), αλλά ερευνάται γενικά η σχολική ζωή των μαθητών/τριών (Κουράκης, 2018: 61-62). Ακόμη, οι έρευνες που διεξάγονται σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, δεν προβάλλουν την πραγματική εικόνα του φαινομένου, καθώς υπάρχουν αρκετά περιστατικά τα οποία δεν καταγράφονται (Γεωργούλας, 2018: 42). Οι παράγοντες αυτοί έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μία σύγχυση σχετικά με τη συχνότητα και την ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Γεωργούλη-Κούκου, 1995: 119· Θάνος & Τσατσάκης, 2018: 14).

Πράγματι, υπάρχει διαφορά μεταξύ των ευρημάτων αναφορικά με τη συχνότητα και την ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό ερευνών σύμφωνα με τις οποίες η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο αρκετά συχνό που αυξάνεται ανησυχητικά (Καλογρίδη, 1995: 157· Κωνσταντόπουλος, 1997: 161). Ωστόσο, από την πλειονότητα των ερευνών προκύπτει πως η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο «λίγο συχνό» (Αρτινοπούλου, 2001: 92, 2016: 51· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016: 55-63, 2017β: 40· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Κουράκης, 2009β: 110· Πανούσης, 2009γ: 78-81· Καλαμπαλίκη, 1995: 35· Τσατσάκης, 2019: 219· Χριστοφή, 2015: 317). Και στην παρούσα μελέτη οι διευθυντές/τριες αξιολογούν πως η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο. Εάν εξεταστούν επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά της βίας, τότε η συχνότητα εκδήλωσής της διαφοροποιείται. Δηλαδή, ενώ τα σοβαρά περιστατικά εκδηλώνονται «καθόλου συχνά», τα περιστατικά ήπιας μορφής εκδηλώνονται «αρκετά συχνά», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων μελετών (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος, 2016· Θάνος & Κατσικάς, 2021).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συχνότητα και την ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού δεν εμφανίζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις πρόσθετες σπουδές, την αστικότητα της περιοχής και τον πληθυσμό των πόλεων, εκτός από κάποια μεμονωμένα χαρακτηριστικά. Οι απόψεις των διευθυντών/τριών εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές/τριες σχολείων μεγάλης δυναμικότητας αναφέρουν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού είναι πιο

συχνά σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία μικρότερης δυναμικότητας. Αυτό πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός πως όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του σχολείου, τόσο περισσότερο οι σχέσεις των μαθητών/τριών είναι απρόσωπες (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004: 1271· Ferris & West, 2004: 1681-1683· Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013: 2, 7-10).

Τα περιστατικά βίας κι εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος συμβαίνουν «αρκετά συχνά» στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2015· Harris & Hathorn, 2006· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Πασχάλη, 2022· Σαπουνά, 2006· Τριάντη, 2020). Γενικά, τα παιδιά στο διάλειμμα είναι πιο ελεύθερα και ενδεχομένως τα περιστατικά αυτά να συνδέονται με το παιχνίδι (Harris & Hathorn, 2006: 52· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 81· Τριάντη, 2020: 55-56).

Σε όλες τις μεταβλητές (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, πρόσθετες σπουδές και πληθυσμός πόλεων) δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών εκτός από ορισμένες περιπτώσεις. Εξάιρεση αποτελεί η μεταβλητή που αφορά στη δυναμικότητα του σχολείου και στην αστικότητα της περιοχής. Καταρχάς, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών παρατηρούνται, κυρίως, στις αστικές περιοχές. Το πλήθος των μαθητών/τριών και ο αστικός χαρακτήρας των σχολείων ευνοούν τις απρόσωπες σχέσεις και τις πιθανότητες εκδήλωσης περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004: 1271· Ferris & West, 2004: 1681-1683· Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013: 2, 7-10). Επίσης, ο συνωστισμός που υπάρχει στα μεγαλύτερα σχολεία αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης αυτών των φαινομένων (Bowes et al., 2009: 545· Saldıraner & Gizir, 2021: 304).

Το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν ότι η σχολική βία κι ο εκφοβισμός είναι «λίγο συχνό» φαινόμενο, μπορεί να οφείλεται στη διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της καταγεγραμμένης βίας, γνωστής ως «σκοτεινός αριθμός» (Θάνος, 2017β: 37). Γι' αυτό το θέμα οι διευθυντές/τριες ανέφεραν ότι «λίγο συχνά» υπάρχουν περιστατικά βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται και συνήθως αφορούν περιστατικά που δεν έχουν μεγάλη έκταση. Όπως αναφέρει ένας διευθυντής «*Μερικές φορές μπορεί να υπάρχουν και να μη φαίνονται, απλά αυτά θεωρώ ότι είναι περιστατικά μικρής έκτασης*» (Σ-15).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ύπαρξη περιστατικών βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, βάσει των χαρακτηριστικών των σχολείων, των περιοχών που βρίσκονται και των χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις.

8.2. Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συχνότητά τους

Η σχολική βία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Anderson et al., 2003: 105· Barboza et al., 2009: 119· Παναγιωτόπουλος, 2013: 173) που παρουσιάζεται με διάφορες μορφές (Θάνος, 2016: 21) και μπορεί να εκδηλωθεί άμεσα ή έμμεσα (Αρτινοπούλου, 2010: 27· Espelage & Swearer, 2003: 368· Lee, 2004: 9· Olweus, 2013: 756· O'Moore & Minton, 2004: 7· Rigby, 2007: 20· Smith, 2012: 27· Smith & Sharp, 1994: 6· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 7).

Οι διάφορες μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η σχολική βία είναι, μεταξύ άλλων, η σωματική, η λεκτική, η μη λεκτική, η σεξουαλική, η συναισθηματική, ο εκφοβισμός, οι βιαιοπραγίες, οι παραβατικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ή του σχολείου κ.ά. (Θάνος, 2017β: 41-42). Τα τελευταία χρόνια, οι επιστήμονες εστιάζουν, επίσης, το ενδιαφέρον τους σε μία νέα μορφή βίας, της ηλεκτρονικής (Θάνος, 2017α: 573· Smith et al., 2008: 376) καθώς επίσης και σε βίαιες συμπεριφορές που εκδηλώνονται εξαιτίας της διαφορετικότητας των ατόμων (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 13), όπως είναι ο ρατσιστικός και ο ομοφοβικός εκφοβισμός (Smith & Monks, 2013: 5) και η βία που ασκείται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004: 14). Οι διάφορες αυτές μορφές βίας κι εκφοβισμού δεν εκδηλώνονται ξεχωριστά η μία από την άλλη, αλλά συνδυαστικά (Θάνος, 2017α: 569), προκειμένου ο «θύτης» να ενισχύσει τη δράση του (Rigby, 2007: 20).

Οι μορφές βίας που εκδηλώνονται «αρκετά συχνά», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, είναι η «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας», η «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας», η «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» και η «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας». Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες οι μορφές αυτές βίας παρουσιάζονται με μεγάλη συχνότητα (Αλεξανδρίδου, 2017·

Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016· Karikari et al., 2020· Σαπουνά, 2006· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).

Οι περισσότερες μορφές βίας που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο εκδηλώνονται «καθόλου» ή «λίγο συχνά», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, «καθόλου συχνά» παρατηρείται: ο «εκφοβισμός», ο «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας», η «κλοπή/βιαιοπραγίες», η «ήπια σεξουαλική βία», η «σοβαρή ρατσιστική βία», η «σοβαρή ηλεκτρονική βία» και η «σοβαρή σεξουαλική βία». «Λίγο συχνά» παρατηρείται: η «διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας», η «μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας», ο «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας», η «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας», η «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας», η «διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας», η «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών», η «ήπια ρατσιστική βία» και η «ήπια ηλεκτρονική βία». Τα ευρήματα αυτά είναι παραπλήσια με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Θάνος, 2016· Καλεντερίδου, 2018· Μπούνα, 2018· Τσατσάκης, 2019).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε καμία μεταβλητή (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, πρόσθετες σπουδές, δυναμικότητα σχολείου, αστικότητα της περιοχής και πληθυσμός πόλεων), εκτός από μεμονωμένες μορφές βίας.

8.3. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Anderson et al., 2003: 105· Barboza et al., 2009: 119· Παναγιωτόπουλος, 2013: 173) και πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013: 138· Χριστοφή, 2015: 336). Αυτό προκύπτει κι από τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, οι οποίοι/ες αξιολογούν πως κανένας παράγοντας δεν επηρεάζει «καθόλου» ή «πάρα πολύ» στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες. Η άποψη αυτή των διευθυντών/τριών συμφωνεί με άλλες σχετικές έρευνες (Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019).

Οι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση βίας διακρίνονται σε ατομικούς και κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς (Αρτινοπούλου, 2010: 33· Barboza et al., 2009: 119· Γεωργούλας, 2009: 23· Cook et al., 2010: 75· Κουράκης, 2004: 54-55). Οι περισσότερες μελέτες και έρευνες αξιολογούν ως πιο σημαντικούς τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, τα ΜΜΕ, η παρέα συνομηλίκων κ.λπ. (Θάνος, 2016: 74· Rigby, 2007: 74, 2008: 194· Τσατσάκης & Θάνος, 2021: 66-67). Και στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές/τριες αξιολογούν ως σημαντικούς παράγοντες, δηλαδή παράγοντες που επιδρούν «αρκετά» ή «πολύ» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες εκτός από το σχολείο και την κοινωνική προέλευση του/της μαθητή/τριας.

Από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες οι διευθυντές/τριες αξιολογούν ως σημαντικότερο την οικογένεια. Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται και σε άλλες θεωρίες και έρευνες ως ο σημαντικότερος (Θάνος, 2016· Κουράκης, 2018: 65· Saldiraner & Gizir, 2021· Τσατσάκης, 2019: 229-230· Χριστοφή, 2015: 336). Όλες οι παράμετροι που αφορούν στην οικογένεια, όπως ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού, οι μεταξύ τους σχέσεις, προβλήματα της οικογένειας, η ενδοοικογενειακή βία και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας οι διευθυντές/τριες του δείγματος τους αξιολογούν ως «αρκετά» ή «πολύ» σημαντικούς παράγοντες.

Οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την οικογένεια και οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών συμβάλλουν «πολύ» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες. Πράγματι, ο τρόπος κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, οι αυστηρές τιμωρίες, η απόρριψη από τους γονείς κ.λπ., όπως επισημαίνεται σε πάρα πολλές έρευνες (Θάνος, 2016: 74, 2017α: 586· Πυργιωτάκης, 2003: 59-65· Τσατσάκης, 2019: 230-231· Χρηστάκης, 2001: 87· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας ή όχι από τους/τις μαθητές/τριες. Ένας διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«αυτό που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στο να εκδηλώσει ένας μαθητής βία είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Ο τρόπος που μεγαλώνουν τα παιδιά από την οικογένεια. Το εάν τα παιδιά έχουν όρια»* (Σ-3). Οι σχέσεις, επίσης, μεταξύ γονέων και παιδιών πρέπει να χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, σεβασμό, κατανόηση και αγάπη. Όταν δεν υπάρχουν όλα αυτά και τα παιδιά αισθάνονται ότι οι γονείς δεν τα εμπιστεύονται, δεν τα αγαπάνε και γενικά έχουν μία αρνητική στάση απέναντι τους, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν βία και εκφοβισμό (Θάνος, 2017α: 587· Πανούσης, 2009γ: 80-81). Όταν οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών είναι αρνητικές

και δεν είναι σχέσεις αγάπης, ενδεχομένως αυτό να οδηγήσει και στην κακοποίηση του παιδιού. Αυτόν τον παράγοντα οι διευθυντές/τριες τον αναφέρουν ως «αρκετά» σημαντικό. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως τα παιδιά που δέχονται βία έχουν πολλές πιθανότητες να εκδηλώνουν κι αυτά βία (Baldry, 2003: 713· Θάνος, 2017β: 50-51· Κουράκης, 2018: 64· Τσατσάκης, 2019: 230). Ένας διευθυντής αναφέρει πως «τα παιδιά που βιώνουν συμπεριφορές σωματικής ή λεκτικής βίας στο σπίτι, νομίζω ότι είναι πιο πολύ εμπλεκόμενα σε τέτοιες καταστάσεις διαπληκτισμών μέσα στον χώρο του σχολείου» (Σ-1).

Οι υπόλοιποι οικογενειακοί παράγοντες, όπως είναι η ενδοοικογενειακή βία, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (αλκοολισμός γονέα, χρήση ουσιών κ.λπ.) και η παραβατική συμπεριφορά των γονέων, οι διευθυντές/τριες του δείγματος αναφέρουν ότι συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες. Η συμπεριφορά αυτή των γονέων αυξάνει τις πιθανότητες να εκδηλώσουν οι μαθητές/τριες βίαη συμπεριφορά, διότι μιμούνται τα συγκεκριμένα πρότυπα (Αλεξανδρίδου, 2017· Αρτινοπούλου, 2001: 147· Baldry, 2003: 713· Bowes et al., 2009: 551· Espelage, Bosworth & Simon, 2000: 331· Θάνος, 2016: 75· Saldıraner & Gızır, 2021· Τριάντη, 2020). Επίσης, οι διευθυντές/τριες του δείγματος θεωρούν ότι και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας μπορεί να συμβάλλει «αρκετά» στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ενδεχομένως, οι διευθυντές/τριες να αναπαράγουν το στερεότυπο ότι οι «φτωχοί/ές» μαθητές/τριες έχουν περισσότερες πιθανότητες να προβούν σε βίαιες συμπεριφορές στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αγαθά τα οποία δεν μπορούν εξαιτίας της οικονομικής τους κατάστασης (Θάνος, 2016: 76· Χριστοφή, 2015: 114-115). Παρόλα αυτά, όμως, θεωρούν ότι η κοινωνική προέλευση, ενώ εξαρτάται από την οικονομική κατάσταση, δε συμβάλλει αρκετά στην εκδήλωση βίας κι εκφοβισμού. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει επειδή στην κοινωνική προέλευση εκτός από το οικονομικό κεφάλαιο περιλαμβάνονται μέσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο κ.λπ. Κάποιος/α που έχει ενδεχομένως χαμηλό οικονομικό κεφάλαιο δε συνεπάγεται ότι έχει και χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, δηλαδή ένα αξιακό σύστημα το οποίο ευνοεί την εκδήλωση βίας.

Τα «ΜΜΕ και η τεχνολογία», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, αποτελούν «αρκετά» σημαντικό παράγοντα στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Μία διευθύντρια αναφέρει πως τα παιδιά: «βομβαρδίζονται καθημερινά από εικόνες βίας. Είτε από τα βιντεάκια που

βλέπουν ολημερίς και ολονυχτίς είτε από ταινίες... Ακόμα και τα κόμικς τα οποία διαβάζουν και τα κινούμενα σχέδια που βλέπουν στην τηλεόραση έχουν πάρα πολλή βία. Η βία είναι στην καθημερινότητά τους» (Σ-5). Η επίδραση των ΜΜΕ στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς, επισημαίνεται και σε άλλες μελέτες (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος, 2016: 74· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Saldıraner & Gızır, 2021· Τσατσάκης, 2019: 232· Χριστοφή, 2015: 336-337). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως τα ΜΜΕ δεν μπορούν να επηρεάσουν από μόνα τους τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται να συνυπάρχουν κι άλλοι παράγοντες, όπως είναι οι προβληματικές σχέσεις της οικογένειας και ο χαρακτήρας των ανηλίκων (Κουράκης, 2004: 110).

Αρκετά σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ασκούν επίσης οι φίλοι και η παρέα με την οποία συναναστρέφονται (Rigby, 2008: 207). Σύμφωνα με τις θεωρίες του «παραβατικού υποπολιτισμού» του Cohen (Barlow & Kauzlarich, 2010: 66), της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας» των Cloward και Ohlin και της «διαφοροποιούσας συναναστροφής» του Sutherland (Σπινέλλη, 2005: 264-265), η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών μαθαίνεται από τη συναναστροφή τους με άτομα τα οποία έχουν θετική στάση απέναντι στη βία (Γεωργούλας, 2009: 91· Shoemaker, 2010: 185-186). Αυτό προκύπτει και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, στην οποία οι διευθυντές/τριες αξιολογούν ότι η παρέα συνομηλίκων αποτελεί «αρκετά» σημαντικό παράγοντα. Ένας διευθυντής αναφέρει πως *«και οι παρέες των συνομηλίκων θεωρώ ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που έρχονται στις πρώτες τάξεις και είναι ήρεμα παιδιά, επηρεάζονται μετά, ζηλεύουν και δημιουργούν πρότυπα τους νταήδες του σχολείου» (Σ-7).*

Οι συναισθηματικοί και ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, όπως τα «συναισθήματα κατωτερότητας», η «απόρριψη/αποκλεισμός από τους/τις συμμαθητές/τριες» και οι «ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες των μαθητών/τριών» επηρεάζουν «αρκετά» στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες του δείγματος. Πράγματι, όπως αναφέρεται σε διάφορες θεωρίες και έρευνες οι συναισθηματικοί παράγοντες (Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019) και οι ψυχικές και ψυχολογικές διαταραχές του ατόμου (Kumpulainen et al., 1998: 712· Σπινέλλη, 2005: 205· Tehrani & Mednick, 2000: 24) όπως οι διαταραχές άγχους, η κατάθλιψη (Tehrani & Mednick, 2000: 24), η διπολική διαταραχή, οι δυσλειτουργίες του «εγώ» και του «υπερ-εγώ», η νοητική υστέρηση καθώς επίσης και διάφορες νευρώσεις και οργανικά ψυχοσύνδρομα, όπως η επιληψία

(Σπινέλλη, 2005: 205), αποτελούν πηγή επιρροής στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ένας άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί μέσα στα ψυχολογικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών η «μοναξιά», αξιολογείται από τους/τις διευθυντές/τριες ως «λίγο» σημαντικός παράγοντας.

Τους ατομικούς παράγοντες όπως το «φύλο», τις «νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες», την «κληρονομικότητα» και τις «γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου» οι διευθυντές/τριες τους αξιολογούν ως «λίγο» σημαντικούς στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών. Αυτό επικουρείται από πολλές μελέτες, έρευνες και θεωρίες ότι οι ατομικοί παράγοντες δε συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και εκφοβισμού ή αν συμβάλλουν αυτό συμβαίνει σε συνδυασμό με τους κοινωνικο-περιβαλλοντικούς παράγοντες και σε μικρότερο βαθμό (Γεωργούλας, 2009· Θάνος, 2016, 2017β: 45· Rigby, 2007: 74, 2008: 194· Τσατσάκης, 2019· Τσατσάκης & Θάνος, 2021: 65· Φαρσεδάκης, 1986). Εξάιρεση αποτελεί το φύλο, αλλά είναι πλέον γνωστό ότι το φύλο έχει κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η διαφοροποίηση που εμφανίζουν τα δύο φύλα όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εμπλέκονται στα περιστατικά βίας και τις διαφορές σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια εμπλέκονται σε διαφορετικές μορφές βίας, αυτό οφείλεται στα κοινωνικά στερεότυπα κι όχι στο φύλο ως βιολογικό ατομικό χαρακτηριστικό (Θάνος, 2017β: 46).

Οι παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως η «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» και «το περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» αξιολογούνται από τους/τις διευθυντές/τριες του δείγματος ως «λίγο» σημαντικοί, άποψη που συμφωνεί με τα ευρήματα σχετικής μελέτης (Τσατσάκης & Θάνος, 2021). Πράγματι, η ασφάλεια που επικρατεί στις γειτονιές και στην ευρύτερη περιοχή διαμονής των μαθητών/τριών, φαίνεται πως επιδρά στην υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών (Espelage, Bosworth & Simon, 2000: 331), όχι, όμως, άμεσα αλλά έμμεσα, μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος (Φαρσεδάκης, 1986: 81-85).

Οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε μειονότητες και οι μετανάστες/τριες συχνά συνδέονται με περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού (Νικολάου, 2013: 51). Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες συνήθως είναι «θύματα» βίαιων κι εκφοβιστικών συμπεριφορών κι όχι «θύτες» (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010: 175-178· Strohmeier, Karna & Salmivalli, 2011: 252). Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι διευθυντές/τριες του δείγματος αξιολογούν πως οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε μειονότητες και οι μετανάστες/τριες υιοθετούν βίαιες και εκφοβιστικές

συμπεριφορές «λίγο» συχνά. Φαίνεται πως οι διευθυντές/τριες δεν επιβεβαιώνουν το αρνητικό στερεότυπο του «αλλοδαπού-παραβάτη» (Καρύδης, 2008: 46· Χριστοφή, 2015: 317).

Το σχολείο αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού και θεωρείται ότι μεταξύ άλλων συμβάλλει στη μείωση της βίας και της παραβατικότητας. Πράγματι, το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ο οποίος δε μεταδίδει μόνο γνώσεις (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3· Γεωργούλας, 2009: 66), αλλά μεταδίδει αρχές κι αξίες (Γεωργούλας, 2009: 66). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι σχολικοί παράγοντες που ενισχύουν την εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, όπως: η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών (Rigby, 2007: 84-85), η μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, 2001: 147-148), η απουσία των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων (Φαρσεδάκης, 1986: 73-74), η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών/τριών (Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2015· Θάνος, 2017α: 587· Πασχάλη, 2022· Saldıraner & Gizir, 2021), η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η ανία που νιώθουν οι μαθητές/τριες για την εκπαιδευτική διαδικασία (Rigby, 2007: 82-83) και για το περιεχόμενο των μαθημάτων (Κουράκης, 2018: 74). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, όμως, έρχονται σε αντίθεση με τα θεωρητικά και τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς οι διευθυντές/τριες του δείγματος αξιολογούν πως ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, η πολιτική που ακολουθεί στην αντιμετώπιση της βίας, οι κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης, η αδιαφορία τους για την αρμονική συμβίωση των μαθητών/τριών, η αυταρχική συμπεριφορά τους, η απόρριψη των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι προβληματικές σχέσεις και η μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, η απουσία των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων, η ανία των μαθητών/τριών για το περιεχόμενο των μαθημάτων, οι χαμηλές και υψηλές τους επιδόσεις και η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών/τριών επιδρούν «λίγο» στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες. Η διαφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί συχνά προσπαθούν να αποποιηθούν τις ευθύνες τους αναφορικά με την παραβατικότητα των μαθητών/τριών και αξιολογούν πως για τη συμπεριφορά αυτή ευθύνονται οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες, οι οικογένειές τους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Θάνος, 2016: 83). Και σε άλλες μελέτες, το σχολείο αξιολογείται πως

αποτελεί «λίγο» σημαντικό παράγοντα στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες (Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019· Χριστοφή, 2015).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών, αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες, δεν παρουσιάζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις πρόσθετες σπουδές, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής και τον πληθυσμό των πόλεων, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις. Εξαιρέση αποτελούν οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν κάνει μετεκπαίδευση κι αυτών που δεν έχουν κάνει, όπως επίσης και των κατόχων ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Φαίνεται πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μετεκπαίδευσης σε σχέση με τους μη κατόχους, μπορούν να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή των περιβαλλοντικών παραγόντων, και ιδιαίτερα της οικογένειας και του σχολείου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές πιθανόν να σχετίζονται με το γεγονός πως οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι σπουδές ειδίκευσης, συνήθως, στις επιστήμες αγωγής και η μετεκπαίδευση αποτελεί μία επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα.

8.4. Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού προκαλεί ανησυχία στις σχολικές μονάδες (Karikari et al., 2020: 73), καθώς έχει επιπτώσεις τόσο στους/στις μαθητές/τριες, όσο και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Αρτινοπούλου, 2010: 31).

Τα περιστατικά αυτά διαταράσσουν τη ζωή των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, επηρεάζουν την ψυχολογία τους (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 33) και προκαλούν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογία και στην ψυχική τους υγεία (Cantone et al., 2015: 73· Swearer et al., 2010: 38· Ttofi & Farrington, 2011: 28· Wolke & Lereya, 2015: 881-882). Αυτό προκύπτει και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι διευθυντές/τριες του δείγματος αξιολογούν πως τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού επηρεάζουν «αρκετά» την «ψυχολογία των μαθητών/τριών» και διαταράσσουν «την ψυχική τους ηρεμία» (Σ-2).

Οι διευθυντές/τριες του δείγματος αξιολογούν επίσης πως τα φαινόμενα σχολικής βίας κι εκφοβισμού επηρεάζουν «αρκετά» την «ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών». Ένας διευθυντής αναφέρει πως τα περιστατικά αυτά «αποσπούν τους μαθητές από τον κύριο ρόλο τους, που βρίσκονται εδώ για να μάθουν σε ένα χαρούμενο περιβάλλον. Όταν χαθεί αυτή η χαρά, αυτό το πλαίσιο συνεργασίας, λογικό είναι να μειώνονται οι αποδόσεις των μαθητών» (Σ-17). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται κι από τα πορίσματα άλλων μελετών (Ασημόπουλος, 2014· Iyer et al., 2010· Τριάντη, 2020). Πράγματι, η ύπαρξη τέτοιου είδους συμπεριφορών, κάνει τους/τις μαθητές/τριες να αισθάνονται ανασφαλείς, ανικανοποίητοι/ες από τη σχολική ζωή (Αρτινοπούλου, 2010: 31· Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000: 15), να αρνούνται να πάνε στο σχολείο, να απουσιάζουν συχνά (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 33· Bauman & Yoon, 2014: 253· Berger, 2007: 106· Rigby, 2007: 52), να αδυνατούν να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα (Rigby, 2007: 54) και να μην έχουν κίνητρα για να πετύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Iyer et al., 2010: 381). Οι επιπτώσεις αυτές εμποδίζουν τη σχολική πρόοδο των μαθητών/τριών (Ασημόπουλος, 2014: 40· Bauman & Yoon, 2014: 253· Berger, 2007: 106· Iyer et al., 2010: 380· Κουράκης, 2018: 66· Karikari et al., 2020: 61· Rigby, 2007: 54· Wolke & Lereya, 2015: 881-882).

Τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού δεν επηρεάζουν μόνο τους/τις μαθητές/τριες, αλλά δημιουργούν προβλήματα και στη σχολική ζωή και στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών, ακόμα κι όταν αφορούν σ' έναν μικρό αριθμό μαθητών/τριών, επιδρούν αρνητικά στο σχολικό κλίμα και στη διδακτική διαδικασία (Θάνος, 2017β: 59· Μπισκετζή, 2019· Mehta et al., 2013: 50· Πασχάλη, 2022· Σαϊτή, 2019: 321· Τριάντη, 2020· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018). Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι διευθυντές/τριες του δείγματος θεωρούν πως τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού επηρεάζουν «αρκετά» το «σχολικό κλίμα». «*Το διαταράσσουν, το αναστατώνουν... Διαταράσσεται το αρμονικό, το ήρεμο, το ασφαλές και το δημιουργικό κλίμα. Δυστυχώς υπάρχει μία μεγάλη αναστάτωση στο σχολείο*» (Σ-2). Παράλληλα, οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως από τα περιστατικά αυτά επηρεάζεται «αρκετά» και η «διδακτική διαδικασία». Ένας διευθυντής αναφέρει πως «*όταν υπάρχουν σε μία τάξη περιστατικά βίας και θα πρέπει να αφιερώσεις ένα τέταρτο της ώρας για να τα λύσεις, δε σου απομένει χρόνος για τη διδακτική διαδικασία. Μέχρι να συνέλθουν από την όλη*

κατάσταση, τελείωσε μετά. Χαλάει η διάθεση. Πώς μπορεί να γίνει σωστό μάθημα;» (Σ-3).

Η εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/τριες της σχολικής μονάδας. Διαπιστώνεται πως καταναλώνουν αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο τους για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού κι αυτό λειτουργεί εις βάρος των υπόλοιπων καθηκόντων που έχουν (Crews, Crews & Turner, 2008: 25· Τριάντη, 2020). Πράγματι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν «αρκετά» «την άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/τριών». Ένας διευθυντής αναφέρει: «Μου δημιουργούν πάρα πολλά προβλήματα, γιατί μου καταναλώνουν πάρα πολύ χρόνο στην επίλυσή τους, που θα μπορούσα να τον χρησιμοποιήσω σε άλλες λειτουργίες του σχολείου. Να αναπτυχθεί το σχολείο είτε σε εκπαιδευτικά προγράμματα είτε να λυθούν διάφορα κτιριακά προβλήματα... Αναλώνομαι και χρονικά και ψυχολογικά πάρα πολύ» (Σ-7).

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, «πολύ συχνά» αποφεύγουν να επιλέξουν τάξεις στις οποίες υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά, γιατί «φοβούνται μήπως δεν τα καταφέρουν με αυτήν την τάξη» (Σ-8) και επειδή «έχει πολύ περισσότερη δουλειά όταν κάθεται και ασχολείται με τα παιδιά τα οποία έχουν μία αποκλίνουσα συμπεριφορά. Χρειάζεσαι περισσότερο χρόνο, περισσότερη προσπάθεια, θέλει να διαβάσεις, να το διαχειριστείς, να το συζητήσεις...» (Σ-16). Η άποψη αυτή των διευθυντών/τριών συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Martin, 2012· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018· Tracy, 2010).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, με κριτήριο: το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό των πόλεων και τις επιπλέον σπουδές. Εξάιρεση αποτελεί μόνο το κριτήριο κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ενδεχομένως η διαφοροποίηση αυτή να συνδέεται με το είδος των σπουδών, καθώς οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι σπουδές ειδίκευσης. Αυτός ίσως είναι και ο λόγος που παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις μεταπτυχιακές σπουδές κι όχι στους υπόλοιπους τίτλους σπουδών.

8.5. Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα

Οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού χρησιμοποιούν μία ποικιλία πρακτικών οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμπεριφορών και των μαθητών/τριών κι έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα. Οι τιμωρητικές πρακτικές εφαρμόζονται σπάνια και όταν έχουν «αποτύχει» οι παιδαγωγικές πρακτικές (Θάνος, 2016: 91· Τσατσάκης, 2019: 186-189· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν «αρκετά» ή «πολύ συχνά» παιδαγωγικές πρακτικές και «λίγο» ή «καθόλου συχνά» τιμωρητικές πρακτικές, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν «πολύ συχνά» οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, αφορούν τη δυνατότητα επανόρθωσης, τη συζήτηση, τη συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντή/τρια, εκπαιδευτικούς και γονείς), την ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών, την παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς και την ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αλεξανδρίδου, 2017· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019).

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν «αρκετά συχνά» οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος, είναι επίσης παιδαγωγικές και αφορούν στη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.λπ.) και ειδικές δομές (ΚΕΔΑΣΥ κ.λπ.) και εναλλακτικές μορφές επίλυσης των συγκρούσεων (σχολική διαμεσολάβηση). Επίσης, «αρκετά συχνά» χρησιμοποιούν τη λεκτική επίπληξη, μία ήπια τιμωρητική πρακτική.

Αντίθετα, πρακτικές με τιμωρητικό χαρακτήρα χρησιμοποιούνται «λίγο» ή «καθόλου συχνά» και αφορούν: στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομής και διαλείμματος), απειλές, αδιαφορία απέναντι στον/στη μαθητή/τρια ή περιθωριοποίησή του/της και γραπτή τιμωρία. Οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται εφόσον τα περιστατικά δεν επιλύονται με άλλες μεθόδους. Ένας διευθυντής αναφέρει: *«οι εκπαιδευτικοί συζητάνε με τους μαθητές και, αν δουν ότι μια-δυο φορές δε*

συμμορφώνονται, μετά έχουμε τη στέρηση προνομίων. Μπορεί να μην κάνουνε τη Γυμναστική τους, μπορεί να καθίσουν εδώ στον διάδρομο μέσα και να περάσουν το διάλειμμά τους μέσα...» (Σ-3). Ωστόσο, οι τιμωρητικές αυτές πρακτικές «μπορεί να φέρουν και τα αντίθετα αποτελέσματα. Ενώ βραχυπρόθεσμα το παιδί να συμμορφωθεί, μακροπρόθεσμα αυτό να το κουβαλάει και να βρει ευκαιρία κάποια στιγμή να γίνει ακόμα πιο δυνατό το επιθετικό συναίσθημα» (Σ-10). Και σε άλλες μελέτες, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σπάνια τιμωρητικές πρακτικές για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού (Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους με βάση το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό των πόλεων και τις επιπλέον σπουδές, εκτός από μεμονωμένες πρακτικές. Εξάιρεση αποτελούν οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών που έχουν κάνει εξομοίωση κι αυτών που δεν έχουν κάνει, όπως επίσης και των κατόχων ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Η διαφοροποίηση αυτή, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι σπουδές που έχουν κάνει οι διευθυντές/τριες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού.

8.6. Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται

Μία πρακτική που χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού είναι η παραπομπή τους στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου. Η πρακτική αυτή, αναφέρεται και σε άλλες μελέτες πως εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Αλεξανδρίδου, 2017· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016· Θάνος & Κατσικάς,

2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Πασγάλη, 2022· Saldıraner & Gızır, 2021· Τριάντη, 2020).

Τα περιστατικά βίας που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές/τριες «αρκετά συχνά» αφορούν: «σοβαρή σωματική βία», «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» και «εκφοβισμό». Τις υπόλοιπες μορφές βίας που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο καλούνται να τις διαχειριστούν «λίγο συχνά».

Αναφορικά με τις διάφορες μορφές σχολικής βίας κι εκφοβισμού που οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν στους/στις διευθυντές/τριες δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών ανάλογα με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, την αστικότητα της περιοχής, τον πληθυσμό των πόλεων και τις σπουδές, εκτός από τους κατόχους μεταπτυχιακών σπουδών σε ορισμένες μορφές. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών σε σχέση με τους μη κατόχους εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους αναφορικά με κάποιες μορφές βίας ήπιας μορφής. Ενδεχομένως αυτό να συνδέεται με τις σπουδές τους. Επίσης, οι απόψεις των διευθυντών/τριών εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές/τριες σχολείων μεγάλης δυναμικότητας αναφέρουν ότι παραπέμπονται σε αυτούς/ές σοβαρά περιστατικά πιο συχνά σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία μικρότερης δυναμικότητας. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι στα «μεγάλα σχολεία» τα περιστατικά βίας κι εκφοβισμού είναι πιο συχνά σε σχέση με τα μικρότερα σχολεία (Bowes et al., 2009: 545· Crosnoe, Johnson & Elder, 2004: 1271· Ferris & West, 2004: 1681-1683· Saldıraner & Gızır, 2021: 304· Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013: 2, 7-10).

Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «αρκετά συχνά» στους/στις διευθυντές/τριες περιστατικά τα οποία είναι επαναλαμβανόμενα, σοβαρά και περιστατικά που υπάρχει τραυματισμός. Επίσης, τους παραπέμπουν περιστατικά επειδή αδυνατούν να τα διαχειριστούν ή δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα λόγω εφημερίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Τριάντη, 2020). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού ενδεχομένως να οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωσή τους (Ζέρβα, 2017: 115· Κουράκης, 2009α: 101· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219· Olweus & Limber, 2010: 132· Μπέκα & Σφυρά, 2021: 107· Saldıraner & Gızır, 2021: 307-308). Οι

εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «λίγο συχνά» περιστατικά βίας στον/στη διευθυντή/τρια, εφόσον δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στα περιστατικά βίας και τις επιπτώσεις τους στους/στις μαθητές/τριες και όχι στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, όπως αναφέρεται σε κάποιες μελέτες (Θάνος & Κατσικάς, 2021: 81-82· Saldıraner & Gıziç, 2021: 302, 304).

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας στους/στις διευθυντές/τριες, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών του δείγματος εμφανίζεται με κριτήριο τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα και την αστικότητα του σχολείου. Ενδεχομένως οι διευθυντές/τριες που έχουν πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα να υιοθετούν πολιτικές που να εμπεριέχουν την παραπομπή περιστατικών βίας σε αυτούς/ές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις διευθυντές/τριες που δεν έχουν αυτά τα εκπαιδευτικά προσόντα. Επίσης, η αστικότητα της περιοχής και ο μεγάλος αριθμός παιδιών μπορεί να ευνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία την ύπαρξη επαναλαμβανόμενων περιστατικών, περιστατικών με τραυματισμούς, σοβαρών περιστατικών κ.λπ. λόγω των απρόσωπων σχέσεων που χαρακτηρίζουν τα σχολεία αυτά (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004: 1271· Ferris & West, 2004: 1681-1683· Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013: 2, 7-10).

8.7. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Ο ρόλος των διευθυντών/τριών ενός σχολείου έχει αλλάξει πολύ τα τελευταία χρόνια (Ediger, 2014: 265) κι έχει γίνει σύνθετος και πολυδιάστατος (Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 61), καθώς το έργο που επιτελούν δεν είναι μόνο διοικητικό αλλά και παιδαγωγικό (Γαϊτανίδου, 2019: 226· Λαΐνας, 2004: 155-156· Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013: 61-62· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 286· Στραβάκου, 2003α: 105· Tingle, Corrales & Peters, 2017: 3). Ο/Η διευθυντής/τρια είναι υπεύθυνος/η για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αρμονική συνεργασία μεταξύ όλων των, άμεσα και έμμεσα, εμπλεκόμενων μερών (Ιορδανίδης, 2014: 10· Σαΐτης, 2008: 117· Τριάντη, 2020: 83, 87· Thanos et al., 2023: 39-41).

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολεί τους/τις διευθυντές/τριες είναι η ασφάλεια των μαθητών/τριών (Σαΐτης, 2008: 46). Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι διευθυντές/τριες του δείγματος αναφέρουν πως η ασφάλεια των μαθητών/τριών είναι ένα ζήτημα που τους/τις ενδιαφέρει σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό. Μία διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά πως: *«το μεγαλύτερο μέλημα που έχω, να είναι τα παιδιά ασφαλή. Από κάθε πλευρά ασφαλή. Δηλαδή για τη σωματική τους ασφάλεια, για την υγεία τους, να μην πάθουν κάτι... Είναι πάρα πολύ σημαντικό και είναι το πρώτο μέλημα για έναν διευθυντή η ασφάλεια των παιδιών»* (Σ-2). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα σχετικής μελέτης (Harris & Hathorn, 2006).

Η ασφάλεια των μαθητών/τριών, όμως, απειλείται από φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού, που εκδηλώνονται στον χώρο του σχολείου (Μάντζιου & Μπάκας, 2021: 18, 23). Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Bosworth, Garcia, Judkins & Saliba, 2018: 362· Ζέρβα, 2017: 119· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6· Παζαράκης, 2022: 93). Πράγματι, όπως προκύπτει κι από τα πορίσματα της παρούσας μελέτης, ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πάρα πολύ» σημαντικός. Σύμφωνα με μία διευθύντρια, *«ο ρόλος της είναι πάρα πολύ σημαντικός, γιατί πρέπει να συντονίσει, να αναλάβει και να κάνει δράσεις για να μπορέσει να υπάρξει άμεση αντιμετώπιση των περιστατικών και όσο το δυνατόν καταστολή των περιστατικών. Να μην υπάρχουν και να μη διαιωνίζονται»* (Σ-6).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν εμφανίζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο τα διάφορα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, πρόσθετες σπουδές, δυναμικότητα σχολείου, αστικότητα της περιοχής και πληθυσμός πόλεων), εκτός από κάποια μεμονωμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με τον ρόλο τους στην ασφάλεια των μαθητών/τριών και στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

8.7.1. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα ζήτημα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα (Θάνος, 2016: 90-91), διότι τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες, καθώς επίσης και τη λειτουργία και το κλίμα του σχολείου, υπονομεύοντας τον παιδαγωγικό του ρόλο (Ανδρέου, 2007: 257). Οι διευθυντές/τριες, όπως και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας. Οι πρακτικές αυτές συνήθως έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ωστόσο, χρησιμοποιούνται και πιο τιμωρητικές πρακτικές, σε μικρότερο όμως βαθμό (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Saldıraner & Gızır, 2021· Τριάντη, 2020· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Και στην παρούσα έρευνα, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες «αρκετά» ή «πολύ» συχνά είναι παιδαγωγικές, ενώ οι τιμωρητικές πρακτικές εφαρμόζονται «καθόλου» ή «λίγο» συχνά.

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως «πολύ συχνά» «συζητούν με τους/τις μαθητές/τριες», «δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση», «προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν» και να «ζητήσουν συγγνώμη» και τους «κάνουν συστάσεις για να μην το ξανακάνουν». Γενικότερα, προσπαθούν μέσα από τη συζήτηση να δώσουν «στα παιδιά την ευκαιρία να επανορθώσουν» (Σ-14), διότι «αυτό είναι το μέλημα του δασκάλου, να μπορεί να συμφιλιώσει τα παιδιά και να ηρεμήσει τις ψυχές τους» (Σ-16). Πράγματι, η συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Ζέρβα, 2017: 112· Harris & Hathorn, 2006: 65). Οι πρακτικές αυτές αναφέρονται και σε άλλες σχετικές μελέτες πως εφαρμόζονται από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Καλεντερίδου, 2018· Saldıraner & Gızır, 2021).

Άλλες πρακτικές που εφαρμόζουν «πολύ συχνά» οι διευθυντές/τριες του δείγματος αφορούν στη συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών. Η συνεργασία των διευθυντών/τριών με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών, μέσω της ενημέρωσής τους, έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα «για το πώς μπορούν να προσεγγίσουν καλύτερα τα παιδιά τους» (Σ-18) και να προσπαθήσουν από κοινού να αλλάξουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Karikari et al., 2020: 70). Πράγματι, η συνεργασία των διευθυντών/τριών με την εκπαιδευτική

κοινότητα καθώς επίσης και με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών, επιδρά σημαντικά στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Ζέρβα, 2017: 111· Σαΐτης, 2014: 268· Saldıraner & Gizir, 2021: 307).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σημαντική θεωρείται ως πρακτική και η συνεργασία με αρμόδιους φορείς (Ανδρέου, 2007: 258). Την πρακτική αυτή χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» και οι διευθυντές/τριες του δείγματος, οι οποίοι/ες ζητάνε τη «βοήθεια ειδικών» και συνεργάζονται με τον/τη «Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου» και με διάφορους «φορείς». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Saldıraner & Gizir, 2021). Επίσης, οι διευθυντές/τριες του δείγματος «αρκετά συχνά» χρησιμοποιούν τη «λεκτική επίπληξη». Η συγκεκριμένη πρακτική θεωρείται ως η πιο ανώδυνη πειθαρχική ποινή, αφού δεν έχει άμεσες κυρώσεις (Θάνος, 2016: 94).

Πρακτικές με τιμωρητικό χαρακτήρα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού χρησιμοποιούνται «λίγο» ή «καθόλου συχνά» από τους/τις διευθυντές/τριες του δείγματος. Οι πρακτικές αυτές αφορούν σε διάφορες στερήσεις (διαλείμματος, δραστηριοτήτων κ.λπ.). Σπάνια και σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούν τις «απειλές», την «απουσία από το σχολείο για λίγες μέρες» και την «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος», όταν τα περιστατικά βίας είναι πάρα πολύ σοβαρά και αποτελούν τη μοναδική λύση. Ένας διευθυντής αναφέρει: *«Το ανώτερο στάδιο που φτάνω είναι ότι μπορεί να βάλω ένα παιδί τιμωρία στο διάλειμμα ή να του πω ως απειλή αν τυχόν το επαναλάβει ξανά την επόμενη φορά δε θα κάνει Γυμναστική [...] Αυτό είναι ακραίο. Για να φτάσω στην απειλή δε θα φτάσω κατευθείαν. Αυτό θα γίνει την τρίτη φορά»* (Σ-10). Πράγματι, όπως προκύπτει και από άλλες μελέτες και έρευνες, οι πρακτικές αυτές χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα σε μικρότερο βαθμό (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 87· Κάπαρη, 2018: 200-202· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Saldıraner & Gizir, 2021: 308· Τριάντη, 2020· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) παρόλο που είναι αναποτελεσματικές (Κυρίδης, 2006: 119-120· Rigby, 2017: 36). Οι τιμωρητικές πρακτικές αντί να επιλύουν ένα πρόβλημα, το ενισχύουν περισσότερο (Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 133).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών, αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, δεν παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τη δυναμικότητα του σχολείου, την

αστικότητα της περιοχής και τον πληθυσμό των πόλεων. Εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο το φύλο, τις σπουδές μετεκπαίδευσης και τις μεταπτυχιακές σπουδές. Οι διευθύντριες σε σχέση με τους διευθυντές χρησιμοποιούν πιο συχνά πρακτικές που δίνουν ευκαιρίες επανόρθωσης και βασίζονται στη συνεργασία με ειδικούς. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι ο παιδαγωγικός ρόλος σύμφωνα με τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα «αρμόζει» περισσότερο στις γυναίκες (Θάνος, 2016: 58, 88-89; Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006: 14-15; Μαζηρίδου, 2007: 343; Σακκά, 2012: 195). Οι διευθυντές/τριες που έχουν σπουδές μετεκπαίδευσης διαφοροποιούνται από τους/τις υπόλοιπους/ες διευθυντές/τριες σε πρακτικές που αφορούν τη συνεργασία με ειδικούς φορείς. Φαίνεται ότι μέσα από τις σπουδές τους αναγνωρίζουν τη σημασία των ειδικών για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 214). Οι διευθυντές/τριες που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους/τις υπόλοιπους/ες διευθυντές/τριες σε όλες σχεδόν τις πρακτικές πλην ορισμένων τιμωρητικών πρακτικών. Οι διευθυντές/τριες με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών χρησιμοποιούν όλες τις πρακτικές σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες διευθυντές/τριες. Αυτό πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός ότι στο πλαίσιο των σπουδών τους επιμορφώθηκαν σε θέματα διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού.

Οι διευθυντές/τριες του δείγματος αναφέρουν πως οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «αρκετά» και «πολύ συχνά» είναι αποτελεσματικές. Αυτό οφείλεται στον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 214).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μεταβλητή (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, πρόσθετες σπουδές, δυναμικότητα σχολείου, αστικότητα της περιοχής και πληθυσμός πόλεων).

8.7.2. Τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Οι διευθυντές/τριες του δείγματος απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Σε αυτό συμβάλλουν διάφορα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών, όπως οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση και η εμπειρία τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για την κατάληψη της θέσης (Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Οι διευθυντές/τριες του δείγματος, θεωρούν πως η εμπειρία διαδραματίζει «πάρα πολύ» σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού. Ένας διευθυντής αναφέρει πως η εμπειρία είναι σημαντική *«γιατί δε λειτουργείς ακαριαία, αλλά αντιμετωπίζοντας πολλά ζητήματα στο παρελθόν, μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι και να διαχειρίζεσαι παρόμοιες καταστάσεις»* (Σ-19). Μέσα από την εμπειρία, οι διευθυντές/τριες μαθαίνουν να δρουν πιο άμεσα και πιο αποτελεσματικά (Αλεξανδρίδου, 2017: 82· Τριάντη, 2020: 71). Επίσης, οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση που έχουν συμβάλλουν «πολύ» στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού. Όπως αναφέρει μία διευθύντρια, οι γνώσεις είναι σημαντικές, γιατί βοηθάνε *«να καταλάβεις και να κατανοήσεις τα κίνητρα συμπεριφοράς. Τι κρύβεται πίσω από κάθε συμπεριφορά. Γιατί δεν είναι απλά ο κακός χαρακτήρας ενός παιδιού, μπορεί να είναι οτιδήποτε... Οι γνώσεις βοηθάνε στο να βρεις τα κίνητρα»* (Σ-13). Πράγματι, η επιμόρφωση όχι μόνο των διευθυντών/τριών αλλά και όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, διότι συντελεί στην πρόωρη αντίληψη των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών και στην άμεση παρέμβαση (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176).

Επίσης, οι διευθυντές/τριες του δείγματος αναφέρουν πως το κύρος τους είναι «πολύ» σημαντικό στη διαχείριση των φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Το κύρος θεωρείται σημαντικό, *«γιατί δίνεται άλλη βαρύτητα στην αντιμετώπιση του περιστατικού»* (Σ-2), καθώς *«το πρόσωπο του σχολείου, η εικόνα του σχολείου είναι ο διευθυντής. Από εκεί ξεκινάνε τα πάντα»* (Σ-11). Πράγματι, η επίσημη θέση που κατέχουν οι διευθυντές/τριες ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας και η εξουσία που έχουν, τους προσδίδουν ένα ιδιαίτερο κύρος (Λαΐνας, 2004: 160), το οποίο

φαίνεται πως συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών αυτών (Θάνος & Κατσικάς, 2021: 88).

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση με βάση το φύλο, τις πρόσθετες σπουδές και την αστικότητα της περιοχής. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι για να καταλάβει κάποιος/α μία θέση διευθυντή/τριας σε μία αστική περιοχή χρειάζονται περισσότερα εκπαιδευτικά προσόντα. Επίσης, οι διευθυντές/τριες που έχουν περισσότερα εκπαιδευτικά προσόντα αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή τους στην αποτελεσματική επίλυση των περιστατικών. Η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών ενδεχομένως να συνδέεται με το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν μία παιδαγωγική κουλτούρα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες, ανεξάρτητα από τις σπουδές τους, λόγω της έμφυλης κοινωνικοποίησής τους ως υπεύθυνα άτομα για την αγωγή των παιδιών τους (Θάνος, 2016: 88-89· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006: 14-15· Μαζηρίδου, 2007: 343· Σακκά, 2012: 195).

8.8. Προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού οι διευθυντές/τριες του δείγματος προτείνουν διάφορα μέτρα τόσο σε επίπεδο πολιτείας όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σε επίπεδο πολιτείας, προτείνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, πρόταση που επισημαίνεται σε πολλές μελέτες (Αλεξανδρίδου, 2017· Harris & Hathorn, 2006· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Μπισκετζή, 2019· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Πράγματι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176), διότι, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά και τα θεωρητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή κατάρτιση πάνω σε αυτό το ζήτημα (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 412· Κουράκης, 2009α: 101· Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219· Olweus & Limber, 2010: 132· Παζαράκης, 2022: 95) κι αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην

αντιμετώπιση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219).

Ένα άλλο μέτρο που προτείνουν είναι η ενημέρωση των γονέων για το συγκεκριμένο φαινόμενο, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν με εναλλακτικούς τρόπους την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους (Harris & Hathorn, 2006: 65-66). Γενικότερα, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στη βέλτιστη εφαρμογή των πρακτικών πρόληψης κι αντιμετώπισης της παραβατικότητας (Cantone et al., 2015: 74· Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς, Πλεξουσάκης & Stavrou, 2013: 359· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 241· Νικολαου & Markogiannakis, 2017: 175· Rigby, 2017: 35, 2020: 9· Ttofi & Farrington, 2011: 43) και συσχετίζεται με τη μείωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Ttofi & Farrington, 2011: 46).

Επίσης, οι διευθυντές/τριες του δείγματος προτείνουν τη δημιουργία περισσότερων δομών με ειδικούς επιστήμονες, οι οποίες θα συνεργάζονται πιο συχνά με το σχολείο και τη στελέχωση των σχολείων με ειδικούς, κυρίως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι *«μπορούν να συμβάλλουν σε προγράμματα πρόληψης, πρώιμης παρέμβασης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας»* (Σ-2). Αυτό αποτελεί πρόταση και σε άλλες έρευνες, που βασίζονται σε απόψεις διευθυντών/τριών αλλά και εκπαιδευτικών (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Μπισκετζή, 2019). Είναι γεγονός πως η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικούς, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, θεωρείται αναγκαία (Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 143).

Ακόμη, οι διευθυντές/τριες προτείνουν τη θέσπιση ενός συγκεκριμένου πλαισίου, το οποίο θα διευκρινίζει με σαφήνεια τους τρόπους αντιμετώπισης των περιστατικών βίας κι εκφοβισμού, καθώς θεωρούν πως *«η υπάρχουσα νομοθεσία είναι γενικόλογη, σε αρκετά σημεία, και δε διευκρινίζει με σαφήνεια τι μπορεί να κάνει το σχολείο και τι όχι»* (Ερωτ. 317). Επιπλέον, σε πιο δύσκολες περιπτώσεις, προτείνουν την ύπαρξη ενός αυστηρότερου πλαισίου με ποινές για τους/τις μαθητές/τριες. Οι ποινές αυτές, βέβαια, δε θα πρέπει να έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα (Θάνος, 2017α: 605), αλλά, περισσότερο, προειδοποιητικό και παιδαγωγικό (Κουράκης, 2018: 73). Οι προτάσεις αυτές των διευθυντών/τριών αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Harris & Hathorn, 2006· Μπισκετζή, 2019· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού οι διευθυντές/τριες προτείνουν, επιπροσθέτως, την ενίσχυση του ρόλου των

διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών γενικότερα και την εφαρμογή πρακτικών με σκοπό την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες (Θάνος, 2016: 76). Παράλληλα, προτείνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας, τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να γίνει πιο ελκυστικό για τα παιδιά, και την αλλαγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα, προκειμένου να υπάρχει περισσότερος χρόνος δημιουργικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων μελετών (Αλεξανδρίδου, 2017· Μπέκα & Σφυρά, 2021). Πράγματι, χρειάζεται να αναληφθούν πρωτοβουλίες διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Κουράκης, 2018: 74), το οποίο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, θεωρείται γνωσιοκεντρικό και άκαμπτο (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 215). Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, προκειμένου η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι ουσιαστικότερη και η σχολική ζωή να γίνει λιγότερο βαρετή (Κουράκης, 2018: 74).

Από την άλλη, σε επίπεδο σχολικής μονάδας προτείνουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών και άλλων φορέων που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, όπως είναι ο/η Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αναφέρουν πως για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να αναπτυχθεί ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με τη σχολική κοινότητα και να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης κι αυτοεκτίμησης. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνουν ακόμη τη δημιουργία ομάδων οι οποίες θα αποτελούνται από γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και θα είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή δράσεων σχετικών με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Παράλληλα, προτείνουν την υλοποίηση επιμορφωτικών ημερίδων με θέμα τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, με σκοπό την ευαισθητοποίηση όλων. Πράγματι, η συνεργασία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 230· Παζαράκης, 2022: 94-95).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/τριες προτείνουν να γίνονται συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε να υπάρχει συλλογική λήψη αποφάσεων. Αναφέρουν, ακόμη, πως είναι σημαντικό να συντάσσεται από όλους/ες ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου, στον οποίο θα περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, και το πρωτόκολλο αντιμετώπισης της σχολικής βίας, για να υπάρχει μία κοινή πολιτική στην

αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Οι κανόνες αυτοί θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις ιδιαίτερες πολιτισμικές αξίες και ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας (Θάνος, 2012α: 33-34), προκειμένου να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους (Κουρκούτας, 2007β: 113). Και σε άλλη μελέτη, αναφέρεται πως η θέσπιση κανόνων, από όλους/ες, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες προτείνουν, επίσης, την υλοποίηση περισσότερων δράσεων παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα και την εκπόνηση προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, με σκοπό να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών και να διαμορφωθεί ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Αυτό, όπως αναφέρουν, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, την προβολή σχετικών βίντεο ή ταινιών και τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, που θα είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι συγκεκριμένες πρακτικές φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη μείωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 34· Cantone et al., 2015: 74· Giovazolias et al., 2010: 2213· Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 174, 176· Rigby, 2008: 312· Smith, Cowie & Sharp, 1994: 193), καθώς ενισχύουν την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών/τριών και βελτιώνουν την αυτοπροστασία τους (Giovazolias et al., 2010: 2213).

Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες προτείνουν να γίνεται καλύτερη επιτήρηση από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφημερίας, αλλά και γενικότερα στους χώρους του σχολείου, «ώστε να προλαβαίνουν τα φαινόμενα αυτά και να μπορούν να τα θεραπεύουν εν τη γενέσει» (Σ-14). Η άποψη αυτή επισημαίνεται και σε άλλες σχετικές μελέτες (Harris & Hathorn, 2006· Παζαράκης, 2022). Ακόμη, οι διευθυντές/τριες προτείνουν την εφαρμογή του προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης και την ενημέρωση όλων, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της. Πράγματι, η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία μέθοδο ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπισή τους και στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου, 2010: 106· Θάνος & Σταθά, 2018: 189-190).

Κεφάλαιο 9^ο Συμπεράσματα-Περιορισμοί της Έρευνας-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

9.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, οι επί μέρους στόχοι της μελέτης αυτής ήταν η εξέταση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό, αναφορικά με: α) τη συχνότητα και την ύπαρξη περιστατικών που δεν τα αντιλαμβάνονται, β) την ένταση, γ) τις μορφές, δ) τον χώρο και τον χρόνο που εκδηλώνονται, ε) τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, στ) τις επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή, ζ) τις πρακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούνται στο σχολείο, η) τους λόγους παραπομπής των περιστατικών από τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυτούς/ές, τις μορφές που τους παραπέμπουν, θ) τον ρόλο των διευθυντών/τριών και τις προτάσεις τους για την πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Οι απόψεις αυτές των διευθυντών/τριών εξετάζονται σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων.

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και στην ποιοτική έρευνα η ημιδομημένη συνέντευξη. Δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 512 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων και της ποιοτικής έρευνας 21 διευθυντές/τριες.

Προκύπτει, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, ότι:

- Η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο «πολύ» σημαντικό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Cantone et al., 2015: 73· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 225).
- Η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «λίγο συχνό» φαινόμενο, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Αρτινοπούλου, 2001: 92, 2016: 51· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος,

2016: 55-63, 2017β: 40· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Καλαμπαλίκη, 1995: 35· Κουράκης, 2009β: 110· Πανούσης, 2009γ: 78-81· Τσατσάκης, 2019: 219· Χριστοφή, 2015: 317).

- Τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο Δημοτικό Σχολείο αφορούν «αρκετά συχνά» ήπια περιστατικά, ενώ τα σοβαρά περιστατικά εκδηλώνονται «καθόλου συχνά», όπως έχει προκύψει και από άλλες έρευνες (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος, 2016· Θάνος & Κατσικάς, 2021).
- Οι διευθυντές/τριες δεν αντιλαμβάνονται περιστατικά βίας και σχολικού εκφοβισμού «λίγο συχνά».
- Η πλειονότητα των μορφών βίας εκδηλώνονται «λίγο» ή «καθόλου συχνά». Εξαιρέση αποτελούν η «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μικρής σοβαρότητας», η «μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας», η «ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών/τριών» και η «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας», οι οποίες εκδηλώνονται «αρκετά συχνά». Παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει κι από άλλες έρευνες (Αλεξανδρίδου, 2017· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016· Karikari et al., 2020· Σαπουνά, 2006· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).
- Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Στους υπόλοιπους χώρους (διαδρόμους, σκάλες, τουαλέτες κ.λπ.) εκδηλώνονται «λίγο συχνά». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2015· Harris & Hathorn, 2006· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Πασχάλη, 2022· Σαπουνά, 2006· Τριάντη, 2020).
- Κανένας παράγοντας δεν επηρεάζει «καθόλου» ή «πάρα πολύ» στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες.
- Οι σημαντικότεροι παράγοντες, δηλαδή παράγοντες που επιδρούν «αρκετά» ή «πολύ» στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, είναι κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί. Εξαιρέση αποτελεί το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που αξιολογούνται ως «λίγο» σημαντικοί παράγοντες. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αναφέρονται και σε άλλες μελέτες ως «λίγο» σημαντικοί (Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019). Από τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες η οικογένεια αξιολογείται ως ο σημαντικότερος. Όλες οι παράμετροι που αφορούν στην οικογένεια, όπως ο τρόπος

διαπαιδαγώγησης του παιδιού, οι μεταξύ τους σχέσεις, τα προβλήματα της οικογένειας, η ενδοοικογενειακή βία και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας αξιολογούνται ως «αρκετά» ή «πολύ» σημαντικοί παράγοντες. Επίσης, τα ΜΜΕ και η τεχνολογία, οι φίλοι και η παρέα συνομηλίκων αξιολογούνται ως «αρκετά» σημαντικοί παράγοντες στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Και σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημαντικότητα των περιβαλλοντικών παραγόντων με προεξέχοντα παράγοντα την οικογένεια (Θάνος, 2016· Κουράκης, 2018: 65· Saldıraner & Gizir, 2021· Τσατσάκης, 2019: 229-230· Χριστοφή, 2015: 336).

- Οι ατομικοί παράγοντες, όπως το φύλο, οι νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες, η κληρονομικότητα και οι γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου αξιολογούνται ως «λίγο» σημαντικοί παράγοντες στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών. Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλές μελέτες, έρευνες και θεωρίες (Γεωργούλας, 2009· Θάνος, 2016, 2017β: 45· Rigby, 2007: 74, 2008: 194· Τσατσάκης, 2019· Τσατσάκης & Θάνος, 2021: 65· Φαρσεδάκης, 1986).
- Οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» παραβατική συμπεριφορά, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.
- Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν «αρκετά» τους/τις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή. Ειδικότερα, τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν «αρκετά» την ψυχολογία των μαθητών/τριών, τη διδακτική διαδικασία, το σχολικό κλίμα, την άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/τριών και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών, όπως επισημαίνεται και σε σχετικές μελέτες (Ασημόπουλος, 2014· Cantone et al., 2015: 73· Crews, Crews & Turner, 2008: 25· Iyer et al., 2010· Μπισκετζή, 2019· Mehta et al., 2013: 50· Swearer et al., 2010: 38· Πασχάλη, 2022· Τριάντη, 2020· Ttofi & Farrington, 2011: 28).
- Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν «πολύ συχνά» να επιλέξουν τάξεις στις οποίες υπάρχουν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά, όπως έχει προκύψει κι από άλλες μελέτες (Martin, 2012· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018· Tracy, 2010).
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας είναι «αρκετά» ή «πολύ συχνά», κυρίως, παιδαγωγικές και βασίζονται στον διάλογο και στη συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ εφαρμόζουν και πιο τιμωρητικές πρακτικές «λίγο» ή «καθόλου

συχνά», γιατί είναι αναποτελεσματικές όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία (Κυρίδης, 2006: 119-120· Rigby, 2017: 36· Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 133). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).

- Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «πολύ συχνά» περιστατικά σχολικής βίας κι εκφοβισμού στους/στις διευθυντές/τριες για να τα διαχειριστούν.
- Τα περιστατικά βίας που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές/τριες «αρκετά συχνά» αφορούν: «σοβαρή σωματική βία», «λεκτική βία μεταξύ μαθητών/τριών μεγάλης σοβαρότητας» και «εκφοβισμό».
- Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «αρκετά συχνά» στους/στις διευθυντές/τριες σοβαρά ή/και επαναλαμβανόμενα περιστατικά τα οποία δεν μπορούν οι ίδιοι να διαχειριστούν. Αυτό συνάδει με τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας στη σχολική μονάδα, ο/η οποίος/α είναι υπεύθυνος/η για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αρμονική συνεργασία μεταξύ όλων των, άμεσα και έμμεσα, εμπλεκόμενων μερών (Ιορδανίδης, 2014: 10· Σαΐτης, 2008: 117· Τριάντη, 2020: 83, 87· Thanos et al., 2023: 39-41). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όταν εφημερεύουν, γιατί δεν έχουν τον χρόνο να τα διαχειριστούν. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Τριάντη, 2020).
- Η ασφάλεια των μαθητών/τριών είναι ένα ζήτημα που ενδιαφέρει τους/τις διευθυντές/τριες σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, καθώς αποτελεί βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προκύπτει από την κείμενη νομοθεσία (Φ.Ε.Κ. 1340/Β/16-10-2002).
- Ο ρόλος των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι «πάρα πολύ» σημαντικός. Η άποψη αυτή επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Bosworth, Garcia, Judkins & Saliba, 2018: 362· Ζέρβα, 2017: 119· Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78· O'Higgins Norman, Goldrick & Harrison, 2010: 46· Reyes-Rodríguez et al., 2021: 6· Παζαράκης, 2022: 93).
- Για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού οι διευθυντές/τριες, ως παιδαγωγοί, χρησιμοποιούν ίδιες παιδαγωγικές πρακτικές με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων. Ειδικότερα, συζητάνε με τους/τις

μαθητές/τριες σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο, δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση, συζητάνε σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων και συνεργάζονται με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών, με ειδικούς επιστήμονες και με διάφορους θεσμικούς φορείς. Πρακτικές με τιμωρητικό χαρακτήρα χρησιμοποιούν «λίγο» ή «καθόλου συχνά». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Καλεντερίδου, 2018· Karikari et al., 2020: 70· Τριάντη, 2020· Saldıraner & Gizir, 2021).

- Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού επιλύονται σε «πολύ» μεγάλο βαθμό.
- Η εμπειρία των διευθυντών/τριών διαδραματίζει «πάρα πολύ» σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Αλεξανδρίδου, 2017: 82· Τριάντη, 2020: 71). Επίσης, το κύρος των διευθυντών/τριών και οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση που έχουν, διαδραματίζουν «πολύ» σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων μελετών (Dake et al., 2004· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012· Τριάντη, 2020).
- Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, σε επίπεδο πολιτείας, προτείνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενημέρωση των γονέων για το συγκεκριμένο φαινόμενο, τη δημιουργία περισσότερων δομών με ειδικούς επιστήμονες, τη στελέχωση των σχολείων με ειδικούς και τη θέσπιση ενός συγκεκριμένου πλαισίου αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών. Παράλληλα, προτείνουν την ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών, τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και του ωρολόγιου προγράμματος και την εφαρμογή πρακτικών με σκοπό την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι προτάσεις αυτές επισημαίνονται και σε άλλες μελέτες (Αλεξανδρίδου, 2017· Harris & Hathorn, 2006· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Μπισκετζή, 2019· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).
- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προτείνουν την ανάπτυξη ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με τη σχολική

κοινότητα, τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης κι αυτοεκτίμησης, την υλοποίηση επιμορφωτικών ημερίδων με θέμα τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, την εφαρμογή του προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης και την υλοποίηση δράσεων με σκοπό να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών και να διαμορφωθεί ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Ακόμη, προτείνουν να συντάσσεται από όλους ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου, να γίνονται συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε να υπάρχει συλλογική λήψη αποφάσεων και να γίνεται καλύτερη επιτήρηση από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφημερίας στο προαύλιο και γενικότερα σε όλους τους χώρους του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Harris & Hathorn, 2006· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012· Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012· Παζαράκης, 2022).

Το φύλο των διευθυντών/τριών δεν επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις μεταξύ τους απόψεις για το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές/τριες στην αντιμετώπισή του, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις. Εξάιρεση αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές/τριες διαχειρίζονται τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Οι διευθύντριες σε σχέση με τους διευθυντές χρησιμοποιούν πιο συχνά πρακτικές που δίνουν ευκαιρίες επανόρθωσης και βασίζονται στη συνεργασία με ειδικούς. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι ο παιδαγωγικός ρόλος, σύμφωνα με τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα, «αρμόζει» περισσότερο στις γυναίκες (Θάνος, 2016: 58, 88-89· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006: 14-15· Μαζηρίδου, 2007: 343· Σακκά, 2012: 195).

Με κριτήριο την ειδικότητα των διευθυντών/τριών δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεών τους αναφορικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές/τριες στην αντιμετώπισή του. Παρόμοια, οι απόψεις των διευθυντών/τριών δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις. Φαίνεται πως η εμπειρία που απέκτησαν οι διευθυντές/τριες, παρόλο που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην αντιμετώπιση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Αλεξανδρίδου, 2017: 82· Τριάντη, 2020: 71), δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τις απόψεις τους σχετικά με το

φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην αντιμετώπισή του.

Οι πρόσθετες σπουδές δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών του δείγματος αναφορικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην αντιμετώπισή του, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις. Εξαιρέση αποτελούν οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών κατόχων ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με τους παράγοντες, τις επιπτώσεις, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες, τις μορφές βίας που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις διευθυντές/τριες, τους λόγους παραπομπής των περιστατικών και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού. Ενδεχομένως η διαφοροποίηση αυτή να συνδέεται με το είδος των σπουδών, καθώς οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι σπουδές ειδίκευσης. Πιθανόν οι διευθυντές/τριες στο πλαίσιο των σπουδών τους επιμορφώθηκαν σε θέματα διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού. Αυτός ίσως είναι και ο λόγος που παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, κυρίως, στις μεταπτυχιακές σπουδές κι όχι στους υπόλοιπους τίτλους σπουδών.

Ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών/τριών δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές/τριες στην αντιμετώπισή του, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών σχολείων μεγάλης δυναμικότητας και των διευθυντών/τριών που είναι σε σχολεία μικρότερης δυναμικότητας αναφορικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών, τους λόγους παραπομπής των περιστατικών στους/στις διευθυντές/τριες και τις μορφές βίας που τους παραπέμπουν. Σε κάθε περίπτωση παρατηρείται πως η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που είναι στα «μεγάλα σχολεία» είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που είναι στα «μικρότερα σχολεία». Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι στα «μεγάλα σχολεία» τα περιστατικά βίας κι εκφοβισμού είναι πιο συχνά σε σχέση με τα «μικρότερα σχολεία» (Bowes et al., 2009: 545· Crosnoe, Johnson & Elder, 2004: 1271· Ferris & West, 2004: 1681-1683· Saldiraner & Gızir, 2021: 304·

Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013: 2, 7-10), κυρίως λόγω των απρόσωπων σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004: 1271· Ferris & West, 2004: 1681-1683· Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013: 2, 7-10).

Με βάση την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο και τον πληθυσμό των πόλεων, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών αναφορικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην αντιμετώπισή του, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις. Παρόλο που η αστικότητα της περιοχής επιδρά στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες (Αρτινοπούλου, 2001: 135· Φαρσεδάκης, 1986: 82), φαίνεται πως δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην αντιμετώπισή του.

9.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια για τη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε έρευνα μεικτών μεθόδων, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων (Bryman, 2017: 692-693· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 125· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019: 142-143), έγινε πιλοτική έρευνα για την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ενημερώθηκαν, πριν τη συμμετοχή τους, για τον σκοπό και τους στόχους της, η κατασκευή των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων βασίστηκαν στη βιβλιογραφία (Bryman, 2017: 191) και λήφθηκε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 184). Παρόλα αυτά, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στην έρευνα οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη.

Αρχικά, δε διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ορίζουν οι διευθυντές/τριες του δείγματος τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό.

Επιπλέον, η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) δεν εκδίδει στοιχεία αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές των διευθυντών/τριών και τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν σ' αυτή τη θέση. Για τον λόγο αυτό εξετάστηκαν αντίστοιχα στοιχεία πρόσφατων μελετών.

Ένας άλλος περιορισμός, είναι η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές/τριες στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, οι έρευνες που υπάρχουν αναφορικά με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε ορισμένες παραμέτρους, όπως είναι η συχνότητα, οι μορφές και οι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών και συνήθως αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, ενώ λίγες αφορούν στις απόψεις των ίδιων των διευθυντών/τριών. Επιπρόσθετα, οι μεταβλητές που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη για την επαγωγική ανάλυση⁷, δεν έχουν εξεταστεί από άλλες έρευνες ή έχουν εξεταστεί σε μικρότερο βαθμό. Η έλλειψη αυτή περιορίζει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη σύγκρισή τους με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

9.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και σχετικών ερευνών καθώς επίσης και από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα:

- Να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ορίζουν οι διευθυντές/τριες τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό.
- Να διεξαχθούν έρευνες αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Να μελετηθούν οι απόψεις και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, γονείς/κηδεμόνες και μαθητές/τριες) καθώς επίσης κι όλων όσοι εμπλέκονται με το σχολείο γενικότερα, όπως είναι ο/η Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου και ο/η Προϊστάμενος/η Εκπαίδευσης, αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

⁷ Φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, επιπλέον σπουδές, δυναμικότητα σχολείου, αστικότητα της περιοχής και πληθυσμός των πόλεων.

- Να εξεταστούν περισσότερες μεταβλητές στις έρευνες που θα διεξαχθούν για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό, όπως το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας και οι επιπλέον σπουδές του διδακτικού προσωπικού, η δυναμικότητα του σχολείου και η αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται, ώστε να ελέγχονται οι διάφορες συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών κατά την επαγωγική ανάλυση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλεξανδρίδου, Β. (2017). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Αλεξιάδης, Σ. (1996). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμ. Α') (σσ. 256-276). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (Συνεργασία Χ. Καλαβρή και Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2011α). Επανορθωτική δικαιοσύνη. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 15-25). Αθήνα: Πεδίο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2011β). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 39-46). Αθήνα: Πεδίο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2016). Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Π. Σταθά (Επιστ. Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός- Σχολική διαμεσολάβηση* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας] (Συνεργασία: Ε. Τόλιος, & Α. Τσατσάκης) (σσ. 44-52). Ιωάννινα: Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

- Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 36-45. <https://doi.org/10.12681/icw.17914>
- Alexander, J., Thomson, K., & Edles, L. (2016). *Σύγχρονη εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Κουλτούρα και κοινωνία σε μετάβαση*. (Επιστ. Επιμ. Ν. Δεμερτζής, μτφρ. Κ. Περεζούς, & Μ. Χατζηκωνσταντίνου). Αθήνα: Gutenberg.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (3), 81–110. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M)
- Aspiranti, K. B., Pelchar, T. K., McCLeary, D. F., Bain, S. K., & Foster, L. N. (2011). Development and reliability of the comprehensive crisis plan checklist. *Psychology in the Schools*, 48(2), 146-155. Doi: 10.1002/pits.20533
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/097282010500300103>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (1), 101–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Barlow, D. H., & Kazdin, R. D. (2010). *Explaining Crime: A Primer in Criminological Theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53 (4), 253–256. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947215>

- Berger, K. S. (2007). Update on Bullying at School: Science forgotten? *Developmental Review* 27, 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bernburg, J. (2002). Anomie, Social Change and Crime. A Theoretical Examination of Institutional- Anomie Theory. *The British Journal of Criminology*, 42 (4), 729–742. <https://doi.org/10.1093/bjc/42.4.729>
- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17 (3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>
- Bourdieu, P. (1996). *Η ανδρική κυριαρχία* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.- Πρόλογος). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children’s bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 545-553. DOI:10.1097/CHI.0b013e31819cb017
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, μτφρ. Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιστ. Επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Burton, P., & Leoschut, L. (2013). *School violence in South Africa: Results of the 2012 national school violence study*. Cape Town, South Africa: Centre for Justice and Crime Prevention. Ανακτήθηκε από: http://www.cjcp.org.za/uploads/2/7/8/4/27845461/monograph12-school-violence-in-south_africa.pdf την 30/03/2020.
- Bush, T. (2007). Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.

- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288. <https://doi.org/10.1177/1741143207087777>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571. DOI: 10.1080/ 13632434.2014.928680
- Γαβριήλογλου, Σ., & Μπάρμπα, Μ. (2015). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*, (Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης), (Συνεργασία: Α. Τσατσάκης, & Π. Σταθά), 16-17 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 137-142). Ιωάννινα: Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Γαϊτανίδου, Α. (2019). *Η Διοικητική αποτελεσματικότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο παιδαγωγικός του ρόλος σε κινητικές διαθεματικές προσεγγίσεις* [διδακτορική διατριβή]. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Γεωργούλας, Σ. (2015). Ζητήματα μεθοδολογίας στην έρευνα για τη σχολική βία. Στο: Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (361-376). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούλας, Σ. (2018). Ο λόγος περί σχολικής βίας: Πότε είναι μέρος του προβλήματος και πότε η λύση του. Στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (41-48). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γεωργούλας, Σ. (2021). Ανομία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Μια «αιρετική» ανάγνωση του Durkheim. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 2, 41-49. Αθήνα: Πεδίο.

- Γεωργούλη-Κούκου, Α. (1995). Παιδιά πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας: Θύτες ή θύματα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 123-130.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο εγκληματολογίας*. Μέρος Α': Εισαγωγικά. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γκάτσα, Τ. (2015). Ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των καταγεγραμμένων περιστατικών της σχολικής βίας/εκφοβισμού στους μαθητές της Περιφέρειας Ηπείρου. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*, (Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης), (Συνεργασία: Α. Τσατσάκης, & Π. Σταθά), 16-17 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 145-149). Ιωάννινα: Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11, 58-76. doi: 10.2174/1745017901511010058
- Canty, J., Stubbe, M., Steers, D., & Collings, S. (2016). The Trouble with Bullying - Deconstructing the Conventional Definition of Bullying for a Child-centred Investigation into Children's Use of Social Media. *Children & Society*, 30 (1), 48-58. <https://doi.org/10.1111/chso.12103>
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys. The culture of gang*. New York: Free Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, C., & Norris, C. (2000). *Introducing Criminology*. Cullompton: Willan Publishing.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149.supp>

- Costello, D. (2015). Challenges and Supports of Instructional Leadership in Schools. *Antistasis*, 5(1), 3-6.
- Courtecuisse, V. (1998). Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*(σσ. 35-45). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cremin, H. (2007). *Peer Mediation. citizenship and social inclusion revisited*. Maidenhead: Open University Press.
- Creswell, J.W., & Creswell, D.J. (2019). *Σχεδιασμός Έρευνας: Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων* (5^η έκδ.) (Επιστ. Επιμ. Η. Σαντουρίδης & Τ. Παγγέ, μτφρ. Φ. Βενετσάνου). Αθήνα: Προπομπός.
- Crews, K., Crews, J., & Turner, F. (2008). School Violence Is Not Going Away So Proactive Steps Are Needed. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(1), 25-28. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i1.5045>
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 66 (2), 337-347. doi:10.1037//0022-006x.66.2.337
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. Jr. (2004). School size and the interpersonal side of education: an examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85 (5), 1259-1274. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Δημητρόπουλος, Ν. (2020). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού- διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος [διδαστορική διατριβή]*. Κέρκυρα: Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας Ιονίου Πανεπιστημίου.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2004). Principals' Perceptions and Practices of School Bullying Prevention Activities. *Health Education & Behavior*, 31(3), 372–387. <https://doi.org/10.1177/1090198104263359>

- DiCristina, B. (2016). Durkheim's Theory of Anomie and Crime: A Clarification and Elaboration. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 49(3), 311–331. <https://doi.org/10.1177/0004865815585391>
- Ediger, M. (2014). The Changing Role of the School Principal. *College Student Journal*, 48(2), 265–267.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic Teasing, Psychological Outcomes, and Sexual Orientation Among High School Students: What Influence Do Parents and Schools Have? *School Psychology Review*, 37(2), 202–216.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326–333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365–383.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136–150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Fandrem, H., Ertesvåg, S., Strohmeier, D., & Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/17405620802335075>
- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Corona, R., & Masho, S. (2018). Evaluation of the Olweus Bully Prevention Program in an Urban School System in the USA. *Prevention Science*, 19, 833–847. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0923-4>
- Farrelly, G., O' Higgins Norman, J., & O'Leary, M. (2017). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36 (2), 151–167. doi:10.1080/03323315.2016.1246258

- Ferris, J. S., & West, E. G. (2004). Economies of scale, school violence and the optimal size of schools. *Applied Economics*, 36 (15), 1677-1684. doi: 10.1080/0003684042000266856
- Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 611–619. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.048>
- Flecknoe, M. (2005). What does anyone know about peer mediation? *Improving Schools*, 8 (3), 221–235. <https://doi.org/10.1177/1365480205060437>
- Foody, M., Murphy, H., Downes, P., & O’Higgins Norman, J. (2018). Anti-Bullying Procedures for Schools in Ireland: Principals’ Responses and Perceptions. *Pastoral Care in Education*, 36 (2), 126–140. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1453859>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 313–328. <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>
- Frey, C. & Hoppe-Graff, S. (1994). Serious and playful aggression in Brazilian girls and boys. *Sex roles*, 30, 249-269.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/106342660000800203>
- Ζέρβα, Β. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), 45–64. <https://doi.org/10.1177/1741143213513189>

- Giavrimis, P. (2017). Sociological Approaches to School Bullying: Views of Greek Primary School Teachers. *Journal of Regional & Socio-Economic Issues*, 7(3), 32–41.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208–2215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026–1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Hansberry, B., & Hansberry, C. L. (2018). *How to Do Restorative Peer Mediation in Your School: A Quick Start Kit – Including Online Resources*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Harris, S., & Hathorn, C. (2006). Texas Middle School Principals' Perceptions of Bullying on Campus. *NASSP Bulletin*, 90 (1), 49–69. doi.org/10.1177/0192636505284527
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1): 29-49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.006>
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 3, 3–14.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 16–29. DOI: [10.1177/000271620056700102](https://doi.org/10.1177/000271620056700102)

- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Holland, D. (2018). Control Theory of Deviance. *Control Theory of Deviance -- Research Starters Sociology*, 1–6.
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. Στο Θ. Ιωσηφίδης (Επιμ.), Μ. Θ. Χρηστίδης (Μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Huitsing, G., Snijders, T. A. B., Van Duijn, M. A. J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: a longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645–659. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2012). “It must be me” or “It could be them?”: The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks*, 34 (4), 379-386. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.07.002>
- Θάνος, Θ. (2009). Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση και μεθοδολογικές επισημάνσεις. Εισαγωγή στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας που οργάνωσε το Διδασκαλείο ΔΕ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στις 1 Απριλίου 2009 στο Ωδείο Ρεθύμνου] (13-38). Αθήνα: Τόπος.
- Θάνος, Θ. (2012α). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείου-Δημοτικό σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017α). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο: Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης, & Ν. Φωτόπουλος (επιστ. επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, Πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίμετρο) (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2017β). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Θάνος, Θ., & Κατσικάς, Α. (2021). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών, τα οποία παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 2, 73-92. Αθήνα: Πεδίο.
- Θάνος, Θ., & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 175-190). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 410-425). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2018). Εισαγωγή, στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.). *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (11-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., Τσατσάκης, Α., Σταγάκης, Β., & Κατσιούλας, Κ. (2013). Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογής του. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος, (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 317- 335). Αθήνα: Τόπος.
- Θεμελή, Ό. (2013). Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά. Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση; Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 79-91). Αθήνα: Τόπος.
- Θεοφλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>

- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer Victimization and Effortful Control: Relations to School Engagement and Academic Achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (3), 361–387. doi:10.1353/mpq.0.0058
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.2307/1170651>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.
- Καλεντερίδου, Δ. (2018). *Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Θεσσαλονίκη: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση, Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Καντζάρα, Β. (2021). Εκφοβισμός και βία στην εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 2, 5-27.
- Κάπαρη, Κ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* [διδακτορική διατριβή]. Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Κάπαρη, Κ. (2018). Η σημασία του δημοκρατικού και υποστηρικτικού κλίματος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Στο: Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ.191-213). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Καρύδης, Β. (2008). Μετανάστευση (εγκληματολογική προσέγγιση). Στο: Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 44-47). Αθήνα: Lector.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π. Ι.
- Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων. Στο μεταίχμιο ποινικού δικαίου και εγκληματολογίας*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (2009α). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ.85-104). Αθήνα: Τόπος.
- Κουράκης, Ν. (2009β). Προφορική Εισήγηση με θέμα: Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 105-115). Αθήνα: Τόπος.
- Κουράκης, Ν. (2013). Ο παραβατικός έφηβος. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 113-121). Αθήνα: Τόπος.
- Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (61-79). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουράκης, Ν., & Σπυρόπουλος, Φ. (2018). Σχολική Διαμεσολάβηση. Εννοιολογική προσέγγιση και στρατηγικές. Στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 147-161). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουρκούτας, Η. (2007α). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμ. Α') (σσ. 171-190). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρκούτας, Η. (2007β). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου* (β' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουρκούτας, Η., Γιοβαζολιάς, Θ., Πλεξουσάκης, Σ., & Stavrou, D. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο: Ενδεικτικά στοιχεία, σχόλια προτάσεις. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 337- 368). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 189- 237). Αθήνα: Τόπος.
- Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα* (2^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2012). Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο: Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάνη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (225-248). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντόπουλος, Σ. (1997). Η βία στην κοινωνία και στο σχολείο. Στο: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: Απειθαρχία, επιθετικότητα, βία, εγκληματικότητα στο σχολείο και την κοινωνία* [2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο] (σσ. 157-165). Κομοτηνή: Έκδ. ιδίου.
- Karikari, I., Brown, J. R., Ashirifi, G. D., & Storms, J. (2020). Bullying Prevention in Schools: The Need for a Multiple Stakeholder Approach. *Advances in Social Work, 20* (1), 61–81. <https://doi.org/10.18060/22928>
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior, 55*,1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>

- Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.22230/ijep/2012v7n5a395>
- Kiriakidis, S. (2014). *Bullying Among Youth: Issues, Interventions and Theory*. Nova Science Publishers, Inc.
- Kuhn, L. H. (2009). *Social Control and Human Nature: What Is It We Are Controlling?* LFB Scholarly Publishing LLC.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms among Elementary School-Age Children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 705–717. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00049-0)
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* (17), 151-179.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2019). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Λουκέρη, Π. Ι. (2019). *Μετασχηματιστική Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Αφοσίωση: Η περίπτωση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [διδακτορική διατριβή]. Αθήνα: ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Larochette, A. C., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial Bullying and Victimization in Canadian School-Aged Children: Individual and School Level Effects. *School Psychology International*, 31(4), 389–408.
- LaRooco, D. J., Nestler-Rusack, D., & Freiberg, J. (2007, October). *Public school principals' experiences with interpreting and implementing Connecticut's anti-bullying law (CGS §10-222d): A statewide survey*. Paper presented at the 38th Annual Northeast Educational Research Association Conference, Rocky Hill, CT.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals*. SAGE Publications Ltd.

- Lösel, F., & Bliesener, T. (1999). 'Germany.' In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. T. Slee. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Μαζηρίδου, Ε. (2007). *Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων* [διδακτορική διατριβή]. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2013). Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επίμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 137-164). Αθήνα: Τόπος.
- Μάντζιου, Μ., & Μπάκας, Θ. (2021). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα. Στο: Θ. Θάνος, Π. Δευτεραίος, Δ. Δημητρίου, & Α. Κατσικάς (Επίμ.), *Σχολική Βία Σχολικός Εκφοβισμός. Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, (Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση») (Τόμος Ι), 2-4 Οκτωβρίου 2020 (σσ. 15-26). Ιωάννινα: ΜΕ.Κ.ΘΕ.Μ.Ε.-Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ.-Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων [Ηλεκτρονική Μορφή].
- Μαυρικάκης, Ε. (2017). *Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο* [διδακτορική διατριβή]. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8848>
- Μπέκα, Α., & Σφυρά, Ε. (2021). *Γνώσεις και απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των μαθητών Γυμνασίου* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αθήνα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.
- Μπισκετζή, Α. (2019). *Η διοικητική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού*

- Ροδόπης [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αλεξανδρούπολη: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ.
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* [διδακτορική διατριβή]. Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA.: ASCD.
- Martin, D. (2012). Secondary School Teachers' Experience and Perceptions of Violence in the Workplace, 2007-2008. [data collection]. UK Data Service. SN: 6430. doi.org/10.5255/UKDA-SN-6430-1
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83 (1), 45-52. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x
- Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Breidablik, H. J., & Ekeland, T. J. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38 (4), 359. DOI:10.1177/1403494810364563
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. NY: Free Press.
- Mestry, R., Moonsammy-Koopasammy, I., & Schmidt, M. (2013). The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*, 17 (1), 49-64. DOI: 10.1080/16823206.2014.865990
- Meyer, E. (2008). *Gendered Harassment in Secondary Schools: Understanding teachers (non) Interventions*. *Gender and Education*, 20 (6), 555–570. doi: 10.1080/09540250802213115
- Miller, T. W., & Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, Scope, and Prevention Goals. In T. W. Miller (Eds.). *School violence and primary prevention*. Springer, New York, NY, 15-24.
- Moon, B., Hwang, H. W., & McCluskey, J. D. (2011). Causes of School Bullying: Empirical Test of a General Theory of Crime, Differential Association Theory, and General Strain Theory. *Crime and Delinquency*, 57(6), 849–877. DOI: 10.1177/0011128708315740

- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 51-78). Αθήνα: Τόπος.
- Νικολάου, Χ. (2019). *Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία]. Αθήνα: Παιδαγωγικό τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ - Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.
- Ντάνου, Θ., & Παπαδόπουλος, Β. (2010). Λεκτική και ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό, βήμα*, 14, 175-193. Ανάκληση Δεκέμβριος 08, 2022 από <https://www.syllogosperiklis.gr/>
- Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek Preschool Teachers' Perceptions about the Effective Strategies for Bullying Prevention in Preschool Age. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 172-177. DOI: <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2017.06.18>
- Nye, F. I. (1958). *Family relationships and delinquent behavior*. New York: John Wiley.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening Bullying Prevention through School Staff Connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 870–880. DOI: 10.1037/a0035957
- O'Higgins-Norman, J. (2008). *Homophobic bullying in Irish secondary Education*. Palo Alto, CA: Academica Press, LLC.
- O'Higgins Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing Homophobic Bullying in Irish Second Level Schools: Case Studies*. Dublin. Equality Authority.
- Olweus, D. (1994). Bullying at schools: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>

- Olweus, D. (1999a). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. T. Slee. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 7–27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus Bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 9–33). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. Doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 108–116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>
- Omisore, B., & Abiodun, A. R. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118–137. https://www.researchgate.net/publication/273493998_Organizational_Conflicts_Causes_Effects_and_Remees
- O’Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>
- O’Moore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with Bullying in Schools: A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals*. SAGE Publications Ltd.
- Orue, I., Calvete, E., & Dowdy, E. (2018). Homophobic Bullying in Schools: The Role of Homophobic Attitudes and Exposure to Homophobic Aggression. *School Psychology Review*, 47(1), 95–105. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0063.V47-1>
- Παζαράκης, Ν. (2022). *Οι απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική συμβολή τους στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας (Bullying)* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία].

Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2009). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (130-136) [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο 1.4.2009]. Αθήνα: Τόπος.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 173-179). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2006). ΜΜΕ & Ναρκωτικά: ιδεοληπτική συμπαγνία; Στο: Γ. Πανούσης, Γ. Χλούπης, & Α. Ρούσσης (Επιμ.), *Μέσα μαζική ενημέρωσης και σύγχρονα προβλήματα* (σσ. 11-34). Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας.
- Πανούσης, Γ. (2009γ). Προφορική εισήγηση με θέμα: (Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (74-84). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο) σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2016). Προλογικά-Επίμετρο. Στο: Θ. Θάνος (Επιμ.), *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (13-16, 115-118). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία; Στο Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (19-24). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαγεωργόπουλος, Α. (2021). Η επίδραση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη δημιουργία θετικού κλίματος: Απόψεις εκπαιδευτικών του νομού Τρικάλων. Στο: Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Δ. Δημητρίου, Π. Δευτεραίος, Α. Δούβαλη, Ε. Τόλιος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*, Πρακτικά 4ου

- Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση» (Τόμος ΙΙΙ), 2-4 Οκτωβρίου 2020 (σσ. 160-170). Ιωάννινα: ΜΕ.Κ.ΘΕ.Μ.Ε.-Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ.-Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων [Ηλεκτρονική Μορφή].
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχάλη, Χ. (2022). *Δεξιότητες διαχείρισης ενδοσχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς και σχολικό κλίμα*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Φλώρινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2003). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (9^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing By? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722–741. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x
- Randall, P. E. (1991). *The Prevention of School Based Bullying*. Hull: University of Hull.
- Reckless, W. (1967). *The crime problem*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Reiss, A. Jr. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. *American Sociological Review* 16, 196–207.
- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Vera-Noriega, J. A., & Parra-Pérez, L. G. (2021). Principal's Practices and School's Collective Efficacy to Preventing Bullying: The Mediating Role of School Climate. *SAGE Open*, 11(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440211052551>
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>

- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do About It: Revised and updated*. Australian Council for Education Research.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις* (Επιστ.Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς, μτφρ. Β. Δόμπολα & Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24–39. <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>
- Rigby, K. (2020). How Teachers Deal with Cases of Bullying at School: What Victims Say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rodríguez-Enríquez, M., Bennasar-Veny, M., Leiva, A., Garaigordobil, M., & Yañez, A. M. (2019). Cybervictimization among secondary students: social networking time, personality traits and parental education. *BMC Public Health*, 19(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7876-9>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Σαΐτη, Α. (2019). *Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών (-ριών) και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας* [διδακτορική διατριβή]. Αθήνα: ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Μπάκας, Θ. (2018). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. Στο: Κ. Μαλαφάντης, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, Α' Τόμος, 2-4 Νοεμβρίου 2012 (σσ. 1.375- 1.402). Αθήνα: Διάδραση.

- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π. Ι.
- Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ., & Τσιάρα, Ε. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο: Θ. Θάνος, & Α. Κυρίδης (Επιμ.) (Συνεργασία: Α. Κατσικάς, & Ε. Τόλιος), *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα* (σσ. 257-282). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκά, Δ. (2012). «Η γυναίκα μου δε θα δουλεύει... θα 'ναι νοικοκυρά...»: Προσδοκίες εφήβων της μειονότητας για τις σχέσεις των δύο φύλων στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα. *Ψυχολογία*, 19 (2), 193-214. Doi: 10.12681/psy_hps.23617
- Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. [διδακτορική διατριβή]. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Σπινέλλη, Κ. (2005). *Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις* (2η έκδ.). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός τραμπουκισμός*. Αθήνα: Αντ. Σάκουλας.
- Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2018). Αξιακοί προσανατολισμοί Διευθυντών σχολικής μονάδας- Έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65, 143- 159.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Saldıraner, M., & Gıızır, S. (2021). School Bullying From the Perspectives of Middle School Principals. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 294–313. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.19>

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2005). “Female aggression” revisited: Variable and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior, 30*, 158–163. <https://doi.org/10.1002/ab.20012>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- 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. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression. *Adolescence, 38* (152), 735–747.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice, 1* (1), 37-46. DOI: 10.1080/1360312980010104
- Sharp, S., & Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In P. K. Smith, & S. Sharp, (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 108-131). Routledge.
- Shoemaker, D. J. (2010). *Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior*. 6th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Siebert, E. C., & Stewart, D. G. (2019). Neutralization technique use predicts delinquency and substance use outcomes. *Journal of Substance Abuse Treatment, 102*, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2019.04.006>
- Siponen, M., Puhakainen, P., & Vance, A. (2020). Can individuals’ neutralization techniques be overcome? A field experiment on password policy. *Computers & Security, 88*. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2019.101617>

- Smith, P. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 249-255. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10991298\(199706\)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)10991298(199706)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2)
- Smith, P. (2008). Durkheim and Criminology: Reconstructing the Legacy. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41(3), 333–344. <https://doi.org/10.1375/acri.41.3.333>
- Smith, P. K. (2012). Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο. Στο: Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σσ. 17-44). Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332
- Smith, P. K. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 142–164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., Cowie, H., & Sharp, S. (1994). working directly with pupils involved in bullying situations. In P. K. Smith, & S. Sharp, (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 193-212). Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K., & Monks, C. P. (2013). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. In J. C. Srabstein, & J. Merrick (Eds.), *Bullying: A Public Health Concern* (pp. 3-14). Nova Science Publishers, Inc.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.
- Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C., & Guo, S. (2013). Demographic, psychological, and school environment correlates of bullying victimization and school

- hassles in rural youth. *Journal of Criminology*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/137583>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Strohmeier, D., Karna, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47 (1), 248–258.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664–670. <https://doi.org/10.2307/2089195>
- Sullivan, K. (2000). *The Anti-bullying Handbook*, Auckland, Melbourne, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it*. P. Chapman.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2017). Calculating the power of alternative choices by school leaders for improving student achievement. *School Leadership & Management*, 37 (1-2), 80-93. DOI: 10.1080/13632434.2017.1293635
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done about School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39 (1), 38–47. DOI: 10.3102/0013189X09357622
- Τάτσης, Ν. (1999). *Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες* (τόμος β' - 6η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199- 217.
- Τριάντη, Π. (2020). *Διαχείριση συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές των Διευθυντών-Έρευνα* [Διπλωματική Εργασία]. Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

- Τσαούσης, Δ. Γ. (1993). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (45^η χιλιάδα). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [διδακτορική διατριβή]. Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Τσατσάκης, Α., & Θάνος, Θ. (2021). Αιτιοκρατική προσέγγιση στην εκδήλωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 2, 51-72. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α., & Θάνος, Θ. (2018). Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ.131-143). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσιάρα, Ε., Σακελλαρίου, Μ., Καλογιαννάκη, Π., & Κόνσολας, Ε. (2022). Παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. *Preschool and Primary Education*, 10 (2), 239–257. <https://doi.org/10.12681/rpej.28220>
- Tehrani, J. A., & Mednick, S. A. (2000). Genetic Factors and Criminal Behavior. *Federal Probation*, 64 (2), 24-27.
- Thanos, T., Symeou, L., Dimitriou, D., Douvali, A., Katsikas, A., Deftereos, P., & Zaragas, H. (2023). The principal's role in the organization and implementation of online teaching and learning in Greece during the first Covid-19 lockdown. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 3, 17-47. Αθήνα: Πεδίο.
- Thio, A. (2003). *Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά* (4η έκδ.). (Χ. Τσουραμάνης, επιμ. - Μ. Μπαρμπάση, μτφρ.). Αθήνα: Έλλην.
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9 (3), 103-106. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1994.tb00168.x>

- Thorlindsson, T., & Bernburg, J. G. (2004). Durkheim's Theory of Social Order and Deviance: a Multi-level Test. *European Sociological Review*, 20 (4), 271-285. <https://doi.org/10.1093/esr/jch025>
- Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies*, 1-16. DOI:10.1080/ 03055698.2017.1382332
- Tracy, E. H. (2010). *The impact of school violence on the teacher performance and attitudes*. Ανάκληση Δεκέμβριος 13, 2022 από <https://tinyurl.com/y5ma4r8t>
- Trump, K. S. (2011). *Proactive School Security and Emergency Preparedness Planning*. USA: Corwin Press.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), 27-56. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10 (3), 289–306. doi:10.1002/aps.1372
- Van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. *Social Development*, 26(2), 248–262. <https://doi.org/10.1111/sode.12197>
- Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χάιδου, Α. (1996). *Θετικιστική Εγκληματολογία. Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2 (1), 97-111.
- Χηνάς, Π., & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστακοπούλου, Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*, 41-62. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.19440>
- Χριστοφή, Μ. (2015). *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών* [διδακτορική διατριβή]. Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior, 50*, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining Variation in Adolescent Bystanders' Responses to Bullying. *School Psychology Review, 47* (1), 18–33. DOI: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1
- Warwick, I., Aggleton, P., & Douglas, N. (2001). Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K. *Journal of Adolescence, 24* (1), 129–140. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0367>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood, 100*, 879–885. doi:10.1136/archdischild-2014-306667

Υπουργικές Αποφάσεις

- Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340/Β/16-10-2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
- Υ.Α. Αρ. Πρωτ. 159704/Γ7/17-12-2012, «Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού».
- Υ.Α. Αριθμ. 106/2019, Φ.Ε.Κ. 2300/Β/12-06-2019, «Κατάταξη και σήμανση των τηλεοπτικών προγραμμάτων».

Νόμοι

- Ν. ΒΤΜΘ΄/1895, Φ.Ε.Κ. 37/Α/05-10-1895, «Περί τής στοιχειώδους ή Δημοτικής Έκπαιδύσεως».
- Ν. 309/1976, Φ.Ε.Κ. 100/Α/30-04-1976, «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης».
- Ν. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167/Α/30-09-1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2713/1999, Φ.Ε.Κ. 89/Α/30-04-1999, «Υπηρεσία Εσωτερικών Υποθέσεων της Ελληνικής Αστυνομίας και άλλες διατάξεις».
- Ν. 4473/2017, Φ.Ε.Κ. 78/Α/30-5-2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».
- Ν. 4823/2021, Φ.Ε.Κ. 136/Α/3-8-2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Συχνότητα και ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας I.1 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	2,50	215	0,956	-1,906	.057
Άνδρες	2,37	297	0,992		
Σύνολο	2,43	512	0,979		

Πίνακας I.2 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	3	8	0,577	7,781	.352
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	2,41	22	1,098		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	2,42	477	0,975		
Μουσικής (ΠΕ 79)	2	4	1,414		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	4	1	-		
Σύνολο	2,43	512	0,979		

Πίνακας I.3 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	2,57	129	0,983	6,930	.140
5 έως 8	2,44	101	0,953		
9 έως 11	2,48	118	1,011		
12 έως 16	2,36	107	1,021		
17 και άνω	2,16	57	0,819		
Σύνολο	2,43	512	0,979		

Πίνακας I.4 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	2,33	156	0,985	4,616	.202
Ημιαστική	2,46	129	1,030		
Αστική	2,49	227	0,954		
Σύνολο	2,43	512	0,979		

Πίνακας I.5 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	2,56	137	1,038	0,251	.882
100.001-1.000.000	2,50	38	0,952		
Πάνω από 1.000.000	2,44	52	0,850		

Πίνακας I.6 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	2,09	215	0,900	-0,891	.373
Άνδρες	2,19	297	0,999		
Σύνολο	2,15	512	0,959		

Πίνακας 1.7 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	2,28	8	0,756	6,077	.531
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	2,18	22	0,958		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	2,15	477	0,959		
Μουσικής (ΠΕ 79)	2	4	1,414		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	4	1	-		
Σύνολο	2,15	512	0,959		

Πίνακας 1.8 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	2,22	129	0,960	2,228	.694
5 έως 8	2,08	101	0,924		
9 έως 11	2,18	118	0,966		
12 έως 16	2,15	107	1,008		
17 και άνω	2,04	57	0,925		
Σύνολο	2,15	512	0,959		

Πίνακας I.9 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	2,14	156	0,993	3,542	.315
Ημιαστική	2,21	129	0,990		
Αστική	2,12	227	0,920		
Σύνολο	2,15	512	0,959		

Πίνακας I.10 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φαινομένων βίας που δεν τα αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	2,15	137	0,985	0,798	.671
100.001-1.000.000	2,03	38	0,915		
Πάνω από 1.000.000	2,19	52	0,887		

Πίνακας I.11 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	1,49	215	0,703	-0,572	.568
Άνδρες	1,46	297	0,711		
Σύνολο	1,48	512	0,707		

Πίνακας I.12 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα				Kruskal Wallis Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.		
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	1,14	8	0,378	12,345	.090
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	1,18	22	0,395		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	1,49	477	0,710		
Μουσικής (ΠΕ 79)	1,75	4	1,500		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	3,00	1	-		
Σύνολο	1,48	512	0,707		

Πίνακας I.13 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια				Kruskal Wallis Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.		
1 έως 4	1,51	129	0,741	0,727	.948
5 έως 8	1,47	101	0,672		
9 έως 11	1,48	118	0,737		
12 έως 16	1,45	107	0,717		
17 και άνω	1,44	57	0,627		
Σύνολο	1,48	512	0,707		

Πίνακας I.14 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	1,48	330	0,724	1,47	182	0,679	-0,145	.887
Μετεκπαίδευση	1,49	301	0,747	1,45	211	0,648	-0,228	.819
Δεύτερο πτυχίο	1,48	201	0,671	1,47	311	0,731	-0,422	.675
Μεταπτυχιακό	1,49	284	0,711	1,45	228	0,704	-0,774	.440
Διδακτορικό	1,42	36	0,806	1,48	476	0,700	-1,085	.279

Πίνακας I.15 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	1,48	156	0,783	5,200	.158
Ημιαστική	1,43	129	0,683		
Αστική	1,49	227	0,663		
Σύνολο	1,48	512	0,707		

Πίνακας I.16 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	1,54	137	0,794	1,388	.500
100.001-1.000.000	1,42	38	0,599		
Πάνω από 1.000.000	1,56	52	0,608		

Πίνακας I.17 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	3,30	215	1,284	-0,410	.682
Άνδρες	3,25	297	1,249		
Σύνολο	3,27	512	1,262		

Πίνακας I.18 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	4,00	8	0,817	9,098	.246
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	3,00	22	1,272		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	3,28	477	1,264		
Μουσικής (ΠΕ 79)	2,25	4	0,957		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	3,00	1	-		
Σύνολο	3,27	512	1,262		

Πίνακας I.19 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	3,38	129	1,187	8,595	.072
5 έως 8	3,38	101	1,224		
9 έως 11	3,40	118	1,241		
12 έως 16	3,00	107	1,360		
17 και άνω	3,05	57	1,288		
Σύνολο	3,27	512	1,262		

Πίνακας I.20 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	3,32	137	1,289	2,369	.306
100.001-1.000.000	3,29	38	1,271		
Πάνω από 1.000.000	3,64	52	1,138		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και συχνότητά τους

Πίνακας Π.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,80	0,977	2,62	0,955	-2,042	.041
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,79	0,815	1,61	0,670	-2,298	.021
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,03	0,988	3,03	0,951	-0,009	.993
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	1,99	0,927	1,98	0,875	-0,010	.993
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,83	1,043	2,92	1,069	-1,035	.301
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,11	0,963	2,19	0,948	-1,005	.315
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,44	1,052	2,44	1,086	-0,208	.835
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,73	0,859	1,77	0,883	-0,397	.692
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,65	1,007	2,71	1,068	-0,620	.536
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,06	0,965	1,94	0,980	-1,559	.119
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	1,98	0,865	2,02	0,955	-0,137	.892
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,42	0,750	1,43	0,764	-0,054	.957
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,31	0,642	1,33	0,642	-0,743	.456
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,43	0,679	1,50	0,717	-1,105	.270
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,53	0,784	1,56	0,778	-0,652	.515
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,13	0,419	1,15	0,503	-0,041	.934
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,24	0,544	1,28	0,568	-0,678	.499
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,12	0,399	1,12	0,431	-0,084	.946
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,68	0,763	1,67	0,838	-0,685	.494
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,26	0,592	1,22	0,562	-0,587	.562

Πίνακας Π.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την ειδικότητά τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,71	0,488	2,91	0,868	2,69	0,980	2,25	0,957	4	-	4,423	.730
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,71	0,488	1,46	0,739	1,69	0,743	1,25	0,500	2	-	6,341	.501
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,57	0,976	3,23	0,973	3,01	0,967	2,75	0,500	5	-	7,501	.379
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,71	1,113	2,05	0,785	1,97	0,894	1,75	0,957	4	-	10,408	.167
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	3,43	1,272	2,86	0,941	2,88	1,059	2,25	0,957	5	-	8,031	.330
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,43	1,134	2,14	0,774	2,15	0,955	1,75	0,957	5	-	4,694	.697
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,71	1,113	2,14	1,246	2,45	1,058	1,75	0,957	5	-	8,609	.282
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,86	1,069	1,77	0,922	1,75	0,868	1,25	0,500	4	-	6,083	.530
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,86	0,690	2,68	1,086	2,69	1,043	1,75	0,500	5	-	8,442	.295
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,14	0,900	1,91	0,811	1,99	0,984	1,50	0,577	4	-	4,093	.769
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,43	0,976	1,96	0,785	2	0,923	1,25	0,500	3	-	8,072	.326
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,43	0,535	1,27	0,551	1,44	0,773	1,25	0,500	2	-	6,956	.434
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,14	0,378	1,09	0,294	1,33	0,642	1,25	0,500	4	-	16,355	.022
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,71	1,113	1,23	0,429	1,47	0,698	1,25	0,500	4	-	10,540	.160
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,86	1,069	1,32	0,568	1,55	0,771	1,25	0,500	5	-	9,888	.195
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,29	0,756	1,05	0,213	1,14	0,474	1,25	0,500	1	-	10,938	.141
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,43	0,787	1,05	0,213	1,27	0,553	1	0,0	4	-	12,401	.088
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,14	0,378	1,09	0,294	1,12	0,427	1	0,0	1	-	1,113	.993
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,86	1,069	1,68	0,716	1,67	0,810	1,25	0,500	3	-	5,025	.657
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,29	0,756	1,14	0,351	1,24	0,583	1	0,0	2	-	10,040	.186

Πίνακας Π.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,73	0,982	2,66	0,886	2,75	0,969	2,64	1,032	2,67	0,970	1,003	.909
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,69	0,758	1,55	0,671	1,73	0,736	1,67	0,750	1,83	0,782	6,300	.178
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,12	0,989	3,04	0,948	3,06	0,927	2,95	1,013	2,90	0,939	3,195	.526
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,04	0,922	1,94	0,870	2,03	0,905	1,89	0,850	2	0,964	2,204	.698
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,89	1,017	2,98	1,049	2,92	1,111	2,76	1,098	2,83	0,984	2,662	.616
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,26	0,946	2,04	0,969	2,24	1,027	2,10	0,961	2,07	0,753	4,831	.305
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,63	1,132	2,34	1,051	2,50	1,044	2,38	1,121	2,18	0,848	8,354	.079
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,87	0,973	1,70	0,843	1,82	0,893	1,67	0,822	1,60	0,678	4,223	.377
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,74	1,055	2,62	0,999	2,79	1,053	2,64	1,094	2,51	0,966	3,604	.462
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,06	1,014	1,89	0,893	2,19	1,021	1,84	0,982	1,88	0,847	10,241	.037
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,10	0,999	1,90	0,781	2,18	0,940	1,94	0,940	1,72	0,774	12,072	.017
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,47	0,761	1,36	0,642	1,59	0,937	1,31	0,605	1,35	0,744	7,753	.101
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,38	0,664	1,29	0,589	1,32	0,625	1,30	0,662	1,32	0,686	2,183	.702
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,51	0,762	1,37	0,578	1,52	0,713	1,51	0,757	1,39	0,620	3,224	.521
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,60	0,834	1,51	0,757	1,53	0,747	1,62	0,865	1,39	0,559	2,364	.669
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,22	0,544	1,11	0,445	1,16	0,539	1,08	0,392	1,05	0,225	10,643	.031
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,26	0,566	1,25	0,478	1,27	0,580	1,28	0,656	1,23	0,423	0,165	.997
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,12	0,433	1,12	0,407	1,11	0,341	1,13	0,534	1,09	0,285	0,472	.976
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,76	0,836	1,68	0,812	1,75	0,784	1,55	0,838	1,54	0,683	9,451	.051
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,32	0,637	1,23	0,527	1,25	0,653	1,17	0,485	1,18	0,468	5,280	.260

Πίνακας Π.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,77	0,997	2,82	1,205	2,90	0,955	0,741	.690
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,76	0,796	1,71	0,835	1,73	0,819	0,277	.871
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,14	1,004	3,11	1,060	3	0,950	0,537	.765
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,13	0,957	2,05	0,929	1,94	0,938	1,710	.425
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	3,06	1,089	2,97	1,174	2,73	1,087	2,755	.252
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,28	0,975	2,26	1,083	2,23	0,942	0,072	.965
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,53	1,053	2,58	1,177	2,31	1,197	2,588	.274
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,85	0,891	1,71	0,802	1,81	0,951	0,752	.687
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,82	1,101	2,90	1,060	2,62	1,087	1,687	.430
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,10	0,974	2,03	1,026	2,04	0,969	0,522	.770
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,06	0,928	2,11	0,894	1,98	0,939	0,685	.710
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,49	0,812	1,40	0,638	1,44	0,873	0,625	.732
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,42	0,738	1,32	0,620	1,35	0,814	1,241	.538
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,55	0,794	1,34	0,627	1,46	0,753	2,463	.292
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,73	0,854	1,76	0,971	1,71	0,893	0,082	.960
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,18	0,547	1,26	0,685	1,19	0,658	0,476	.788
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,35	0,667	1,45	0,724	1,25	0,590	2,554	.279
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,18	0,572	1,18	0,563	1,12	0,323	0,080	.961
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,74	0,904	1,82	1,010	1,60	0,774	1,018	.601
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,29	0,662	1,26	0,554	1,27	0,744	0,434	.805

Πίνακας Π.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,67	0,944	2,74	1,011	-0,621	.535
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,72	0,745	1,62	0,725	-1,663	.096
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,98	0,963	3,12	0,967	-1,579	.114
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	1,97	0,914	2,01	0,867	-0,912	.362
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,83	1,035	2,97	1,095	-1,326	.185
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,14	0,950	2,19	0,964	-0,766	.444
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,38	1,013	2,54	1,164	-1,432	.152
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,70	0,825	1,86	0,947	-1,660	.097
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,67	1,042	2,70	1,046	-0,375	.708
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	1,94	0,939	2,08	1,032	-1,317	.188
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	1,99	0,870	2,03	1,000	-0,082	.935
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,40	0,743	1,47	0,784	-1,175	.240
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,33	0,664	1,31	0,600	-0,071	.944
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,46	0,706	1,48	0,695	-0,507	.613
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,54	0,760	1,56	0,817	-0,075	.941
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,13	0,487	1,14	0,435	-0,931	.354
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,27	0,572	1,24	0,533	-0,604	.547
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,11	0,416	1,13	0,421	-0,426	.685
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,64	0,784	1,75	0,842	-1,467	.143
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,22	0,578	1,28	0,567	-1,673	.096

Πίνακας Π. 6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,97	0,910	2,67	0,970	-1,746	.080
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,78	0,832	1,67	0,732	-0,619	.544
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,28	0,882	3,01	0,970	-1,584	.113
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,11	0,919	1,97	0,895	-0,961	.340
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	3,11	1,090	2,86	1,054	-1,390	.165
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,36	1,099	2,14	0,942	-1,154	.249
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,58	1,204	2,43	1,061	-0,711	.479
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,92	0,906	1,74	0,870	-1,289	.199
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,81	1,091	2,67	1,039	-0,642	.524
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	1,97	0,810	1,99	0,986	-0,234	.815
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,03	0,810	2	0,926	-0,502	.622
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,42	0,649	1,43	0,766	-0,306	.773
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,28	0,615	1,33	0,644	-0,621	.542
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,50	0,737	1,47	0,700	-0,252	.804
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,67	0,793	1,54	0,779	-1,214	.224
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,17	0,561	1,13	0,462	-0,281	.832
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,25	0,554	1,26	0,559	-0,223	.825
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,17	0,609	1,11	0,400	-0,102	.994
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,69	0,822	1,67	0,806	-0,152	.885
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,14	0,487	1,24	0,580	-1,420	.170

Πίνακας II. 7α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,75	0,991	2,62	0,931	-1,457	.145
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,69	0,766	1,66	0,701	-0,171	.864
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,03	0,981	3,03	0,946	-0,082	.934
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,01	0,904	1,94	0,887	-0,821	.412
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,91	1,064	2,83	1,049	-0,770	.442
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,18	0,985	2,12	0,910	-0,542	.588
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,49	1,060	2,37	1,084	-1,319	.188
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,75	0,910	1,76	0,819	-0,714	.476
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,71	1,048	2,64	1,035	-0,715	.475
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2	0,975	1,97	0,976	-0,408	.684
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2	0,894	2	0,951	-0,112	.912
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,46	0,797	1,38	0,697	-0,765	.444
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,34	0,682	1,30	0,580	-0,182	.859
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,49	0,738	1,44	0,647	-0,309	.760
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,63	0,833	1,42	0,681	-2,906	.004
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,15	0,502	1,12	0,419	-0,216	.797
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,29	0,612	1,22	0,468	-0,983	.327
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,12	0,434	1,11	0,393	-0,412	.715
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,68	0,827	1,67	0,777	-0,122	.904
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,24	0,606	1,24	0,526	-0,614	.541

Πίνακας Π. 7β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι δευτέρου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,79	1,010	2,64	0,937	-1,816	.069
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,70	0,730	1,67	0,746	-0,508	.612
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,07	0,972	3	0,962	-0,713	.476
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,02	0,908	1,96	0,890	-0,670	.503
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,90	1,041	2,87	1,070	-0,376	.707
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,17	0,944	2,15	0,963	-0,485	.628
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,43	1,052	2,44	1,085	-0,072	.943
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,74	0,907	1,76	0,851	-0,674	.501
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,70	0,995	2,67	1,073	-0,530	.597
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2	0,946	1,99	0,993	-0,297	.767
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	1,99	0,892	2,02	0,935	-0,200	.841
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,44	0,811	1,42	0,722	-0,074	.942
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,37	0,718	1,29	0,586	-0,720	.471
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,50	0,729	1,45	0,684	-0,782	.435
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,64	0,850	1,49	0,727	-1,997	.046
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,17	0,533	1,11	0,421	-1,360	.180
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,32	0,624	1,22	0,507	-2,015	.044
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,15	0,511	1,09	0,342	-1,421	.146
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,69	0,809	1,67	0,806	-0,437	.664
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,24	0,568	1,24	0,579	-0,157	.878

Πίνακας Π. 7γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,80	0,991	2,57	0,924	-2,374	.017
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,67	0,758	1,69	0,716	-0,601	.547
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3,09	0,996	2,96	0,923	-1,498	.134
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,01	0,911	1,95	0,879	-0,720	.472
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,98	1,051	2,76	1,056	-2,125	.034
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,19	0,965	2,11	0,941	-0,911	.363
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,53	1,104	2,33	1,020	-1,894	.058
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,80	0,862	1,70	0,885	-1,649	.099
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,79	1,075	2,54	0,986	-2,463	.015
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,04	0,936	1,93	1,020	-1,744	.081
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,05	0,946	1,95	0,879	-1,058	.290
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,44	0,798	1,41	0,706	-0,023	.982
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,32	0,656	1,33	0,624	-0,540	.590
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,49	0,740	1,44	0,651	-0,429	.667
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,61	0,802	1,47	0,747	-2,218	.026
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,14	0,438	1,13	0,506	-0,928	.362
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,26	0,534	1,26	0,587	-0,429	.668
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,11	0,389	1,13	0,450	-0,378	.661
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,74	0,835	1,60	0,765	-1,922	.055
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,24	0,571	1,23	0,579	-0,466	.646

Πίνακας Π. 8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p- value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,55	0,897	2,65	0,916	2,82	1,041	7,368	.026
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	1,61	0,687	1,70	0,703	1,71	0,776	1,886	.596
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,91	0,932	3	0,940	3,09	0,998	9,123	.099
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	1,89	0,827	2	0,914	2	0,919	3,536	.316
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,75	0,975	2,89	1,077	2,95	1,104	4,434	.218
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,04	0,857	2,16	1,027	2,22	0,952	4,859	.182
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,39	1,044	2,49	1,047	2,43	1,108	1,715	.634
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	1,81	0,888	1,62	0,850	1,78	0,867	7,361	.061
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,55	1,005	2,69	0,975	2,75	1,094	3,886	.274
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	1,97	1,009	1,95	0,975	1,99	0,911	2,328	.507
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	1,92	0,938	2,06	0,933	1,98	0,874	4,578	.205
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	1,44	0,789	1,42	0,717	1,38	0,728	4,875	.181
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	1,27	0,583	1,35	0,621	1,32	0,668	5,641	.130
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	1,45	0,675	1,50	0,709	1,43	0,708	0,675	.714
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,38	0,694	1,52	0,751	1,66	0,806	16,439	.001
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,12	0,445	1,14	0,463	1,14	0,485	0,762	.858
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,19	0,452	1,29	0,615	1,28	0,570	4,132	.127
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,10	0,406	1,14	0,496	1,10	0,348	1,898	.387
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	1,64	0,762	1,76	0,818	1,64	0,828	3,966	.265
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	1,24	0,546	1,26	0,563	1,21	0,578	3,526	.317

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας III.1 Κατανομή (ν και %) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του χώρου και του χρόνου εκδήλωσης

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά		Λίγες φορές		Αρκετά συχνά		Πολύ συχνά		Πάρα πολύ συχνά		μ.ο.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	247	48,2	232	45,3	30	5,9	3	0,6	0	0	1,59	0,629
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	158	30,9	253	49,4	78	15,2	21	4,1	2	0,4	1,94	0,811
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	178	34,8	238	46,5	74	14,5	19	3,7	3	0,6	1,89	0,826
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	18	3,5	172	33,6	188	36,7	100	19,5	34	6,6	2,93	0,966
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	90	17,6	198	38,7	146	28,5	65	12,7	13	2,5	2,44	1,003
Στις σκάλες	167	32,6	178	34,8	125	24,4	35	6,8	7	1,4	2,10	0,980
Στους διαδρόμους	152	29,7	195	38,1	118	23	39	7,6	8	1,6	2,13	0,978
Στις τουαλέτες	234	45,7	169	33	74	14,5	26	5,1	9	1,8	1,84	0,969
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	184	35,9	170	33,2	97	18,9	41	8	20	3,9	2,11	1,101
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	179	35	186	36,3	101	19,7	31	6,1	15	2,9	2,06	1,026
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	343	67	119	23,2	43	8,4	6	1,2	1	0,2	1,44	0,714

Πίνακας III.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	2	1	1,73	0,551	1,57	0,624	1,50	0,577	2	-	5,784	.565
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	2,14	0,690	1,86	0,889	1,94	0,811	1,75	0,500	3	-	5,140	.643
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	2,43	0,535	1,96	0,950	1,87	0,819	7,75	0,500	4	-	9,970	.190
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	3,71	0,756	3,18	1,053	2,90	0,962	2	0,817	3	-	11,519	.118
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	3	0,817	2,50	0,859	2,43	1,016	1,75	0,500	3	-	6,658	.465
Στις σκάλες	2,86	0,690	2,09	0,972	2,08	0,986	1,75	0,500	3	-	8,436	.296
Στους διαδρόμους	2,86	0,900	2	0,873	2,12	0,986	1,75	0,500	3	-	8,676	.277
Στις τουαλέτες	2,29	1,113	1,77	1,110	1,84	0,963	1,25	0,500	3	-	10,294	.172
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,57	0,976	2	1,195	2,11	1,101	1,25	0,500	2	-	8,219	.314
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,29	0,951	2,05	0,899	2,06	1,038	1,75	0,500	3	-	6,217	.515
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,57	0,535	1,41	0,734	1,45	0,720	1,50	0,577	2	-	4,798	.685

Πίνακας III.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p- value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,54	0,583	1,62	0,656	-1,196	.231
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	1,92	0,817	1,95	0,808	-0,587	.558
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,84	0,815	1,92	0,833	-1,145	.253
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	2,92	0,948	2,93	0,979	-0,008	.994
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,42	1,032	2,45	0,986	-0,564	.573
Στις σκάλες	2,12	1,020	2,08	0,954	-0,334	.739
Στους διαδρόμους	2,14	1,005	2,13	0,962	-0,088	.930
Στις τουαλέτες	1,87	0,947	1,83	0,985	-0,732	.465
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,15	1,117	2,08	1,091	-0,688	.492
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,01	1,012	2,09	1,034	-0,960	.338
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,39	0,678	1,48	0,735	-1,201	.231

Πίνακας III.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,63	0,652	1,63	0,633	1,52	0,641	1,374	.503
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	2,06	0,920	2,24	0,998	1,90	0,748	2,358	.308
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,99	0,940	2,05	1,012	1,87	0,908	0,963	.618
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	3,11	1,018	3,18	1,062	2,85	0,937	2,878	.237
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,68	1,083	2,53	1,033	2,40	1,089	3,199	.202
Στις σκάλες	2,37	1,039	2,32	1,016	2,37	0,971	0,148	.929
Στους διαδρόμους	2,39	1,067	2,26	1,155	2,31	1,020	0,911	.634
Στις τουαλέτες	1,95	0,974	1,97	1,151	1,83	0,965	0,703	.703
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,28	1,118	2,29	1,413	2	1,103	2,737	.254
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,19	1,115	2,11	1,085	1,98	1,163	2,133	.344
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,45	0,759	1,40	0,638	1,25	0,519	2,736	.255

Πίνακας III.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Φύλο				Mann Whitney Test	p- value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,57	0,621	1,60	0,635	-0,450	.657
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	1,94	0,783	1,94	0,832	-0,137	.891
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,96	0,856	1,84	0,802	-1,532	.126
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	2,94	0,910	2,91	1,006	-0,344	.731
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,48	1,009	2,41	0,100	-0,679	.498
Στις σκάλες	2,21	0,979	2,02	0,974	-2,201	.028
Στους διαδρόμους	2,18	0,995	2,10	0,966	-0,890	.374
Στις τουαλέτες	1,88	0,993	1,82	0,953	-0,707	.480
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,09	1,092	2,12	1,108	-0,273	.785
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,06	0,962	2,05	1,070	-0,539	.590
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,42	0,628	1,46	0,771	-0,331	.742

Πίνακας III.6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,62	0,664	1,57	0,606	1,58	0,619	1,65	0,662	1,46	0,537	3,008	.557
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	2	0,771	1,84	0,834	2,06	0,880	1,90	0,823	1,79	0,647	7,072	.132
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	2,03	0,810	1,81	0,869	1,86	0,788	1,83	0,874	1,88	0,758	7,761	.101
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	3,10	0,975	2,87	0,945	3	0,961	2,82	0,979	2,63	0,899	11,030	.026
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,53	1,008	2,44	0,953	2,61	1,062	2,27	1,033	2,21	0,818	10,774	.029
Στις σκάλες	2,19	0,961	2	1,010	2,25	1,023	1,96	0,941	1,97	0,906	9,173	.057
Στους διαδρόμους	2,29	0,945	2,04	0,999	2,20	1,026	2	0,981	2,05	0,875	8,663	.070
Στις τουαλέτες	1,84	1,059	1,82	0,963	1,93	0,940	1,76	0,940	1,86	0,895	3,456	.485
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,15	1,153	2,11	1,067	2,10	1,049	2,14	1,224	1,97	0,906	0,499	.974
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,05	1,018	2	1,077	2,18	1,010	2,03	1,111	1,97	0,801	3,513	.476
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,49	0,697	1,43	0,779	1,53	0,803	1,33	0,595	1,42	0,625	4,753	.314

Πίνακας III.7α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,60	0,639	1,57	0,616	-0,342	.730
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	1,98	0,844	1,88	0,758	-1,202	.230
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,90	0,856	1,88	0,783	-0,055	.956
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	2,95	0,994	2,88	0,926	-0,664	.508
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,53	1,054	2,32	0,915	-2,006	.045
Στις σκάλες	2,19	1,001	1,96	0,933	-2,586	.010
Στους διαδρόμους	2,21	1,020	2,02	0,907	-1,879	.060
Στις τουαλέτες	1,88	0,969	1,79	0,970	-1,248	.212
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,16	1,116	2,04	1,077	-1,187	.236
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,10	1,042	1,99	1	-1,198	.231
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,41	0,690	1,49	0,746	-1,390	.165

Πίνακας III.7β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,55	0,598	1,66	0,677	-1,630	.102
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	1,92	0,801	1,96	0,830	-0,378	.706
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,84	0,815	1,98	0,841	-1,961	.050
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	2,85	0,956	3,06	0,973	-2,395	.017
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,42	0,987	2,48	1,034	-0,756	.451
Στις σκάλες	2,09	0,970	2,10	1	-0,021	.984
Στους διαδρόμους	2,12	0,958	2,15	1,016	-0,061	.951
Στις τουαλέτες	1,79	0,892	1,95	1,091	-1,097	.273
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,06	1,037	2,19	1,207	-0,646	.519
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2	0,971	2,16	1,113	-1,303	.193
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,41	0,688	1,51	0,756	-1,526	.127

Πίνακας III.7γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,61	0,599	1,59	0,632	-0,370	.745
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	2,25	1,079	1,91	0,723	-1,658	.098
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	2,14	0,990	1,87	0,810	-1,575	.115
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	3,33	1,042	2,89	0,954	-2,345	.019
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,89	1,063	2,41	0,991	-2,550	.010
Στις σκάλες	2,50	1,028	2,07	0,970	-2,503	.012
Στους διαδρόμους	2,47	1,108	2,11	0,964	-1,932	.053
Στις τουαλέτες	2,25	1,339	1,81	0,930	-1,623	.105
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,39	1,315	2,09	1,081	-1,187	.236
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,25	1,204	2,04	1,011	-0,853	.396
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,53	0,910	1,44	0,698	-0,230	.818

Πίνακας III.8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,58	0,635	1,56	0,650	1,61	0,617	0,955	.620
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	1,81	0,740	1,76	0,692	2,07	0,865	14,394	.001
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,80	0,709	1,82	0,812	1,95	0,860	2,812	.245
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	2,82	0,977	2,67	0,967	3,09	0,932	22,550	.000
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,26	0,986	2,19	0,893	2,62	1,027	22,152	.000
Στις σκάλες	1,86	0,950	1,73	0,833	2,35	0,985	46,929	.000
Στους διαδρόμους	2	0,980	1,81	0,878	2,34	0,980	32,534	.000
Στις τουαλέτες	1,72	0,896	1,67	0,894	1,97	1,012	10,909	.004
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,12	1,116	1,95	1,083	2,19	1,101	5,684	.058
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,09	1,095	1,91	0,972	2,13	1,029	5,271	.072
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,51	0,802	1,39	0,665	1,45	0,714	1,236	.539

Πίνακας III.9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1,56	0,603	1,56	0,648	1,59	0,612	6,473	.091
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος	1,75	0,715	1,96	0,765	2,04	0,887	12,590	.006
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος	1,76	0,710	1,89	0,721	1,95	0,938	6,905	.075
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	2,72	0,899	2,88	0,932	3,07	1,009	12,956	.005
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος	2,18	0,891	2,44	0,951	2,60	1,071	17,666	.001
Στις σκάλες	1,74	0,866	2,02	0,884	2,41	1,018	43,340	.000
Στους διαδρόμους	1,87	0,888	2,08	0,835	2,36	1,070	21,458	.000
Στις τουαλέτες	1,69	0,862	1,90	1,037	1,89	0,989	7,448	.059
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές	2,05	1,052	2,07	1,069	2,17	1,157	0,734	.865
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο	2,01	0,997	2,10	1,007	2,06	1,076	1,243	.743
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο	1,50	0,758	1,54	0,781	1,36	0,633	6,283	.099

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV

Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς
από τους/τις μαθητές/τριες

Πίνακας IV.1 Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		μ.ο.	τ.α.
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%		
Φύλο του μαθητή	149	29,1	192	37,5	126	24,6	36	7	9	1,8	2,15	0,978
Κληρονομικότητα	223	43,6	174	34	80	15,6	31	6,1	4	0,8	1,87	0,942
Συναισθήματα κατωτερότητας	61	11,9	165	32,2	181	35,4	80	15,6	25	4,9	2,69	1,029
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	102	19,9	194	37,9	152	29,7	51	10	13	2,5	2,37	0,993
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	257	50,2	153	29,9	62	12,1	35	6,8	5	1	1,79	0,970
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	174	34	198	38,7	89	17,4	43	8,4	8	1,6	2,05	0,995
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	87	17	175	34,2	143	27,9	89	17,4	18	3,5	2,56	1,071
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	56	10,9	109	21,3	131	25,6	139	27,1	77	15	3,14	1,227
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	106	20,7	135	26,4	130	25,4	104	20,3	37	7,2	2,67	1,216
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	85	16,6	111	21,7	104	20,3	122	23,8	90	17,6	3,04	1,351
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	13	2,5	69	13,5	132	25,8	134	26,2	164	32	3,72	1,126
Ενδοοικογενειακή βία	65	12,7	87	17	103	20,1	119	23,2	138	27	3,35	1,368
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	105	20,5	89	17,4	81	15,8	111	21,7	126	24,6	3,13	1,478
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	38	7,4	88	17,2	98	19,1	149	29,1	139	27,1	3,51	1,259
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	125	24,4	173	33,8	132	25,8	56	10,9	26	5,1	2,39	1,118
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	212	41,4	154	30,1	89	17,4	37	7,2	20	3,9	2,02	1,109
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	193	37,7	173	33,8	96	18,8	46	9	4	0,8	2,01	0,998
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	208	40,6	170	33,2	75	14,6	47	9,2	12	2,3	1,99	1,064
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	203	39,6	157	30,7	92	18	45	8,8	15	2,9	2,05	1,092
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	253	49,4	113	22,1	66	12,9	53	10,4	27	5,3	2	1,231
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	187	36,5	153	29,9	90	17,6	66	12,9	16	3,1	2,16	1,146
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	251	49	118	23	55	10,7	54	10,5	34	6,6	2,03	1,273
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	226	44,1	151	29,5	79	15,4	44	8,6	12	2,3	1,96	1,073
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	265	51,8	120	23,4	65	12,7	47	9,2	15	2,9	1,88	1,124
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	277	54,1	93	18,2	67	13,1	50	9,8	25	4,9	1,93	1,225
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	90	17,6	172	33,6	120	23,4	88	17,2	42	8,2	2,65	1,191
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	115	22,5	191	37,3	125	24,4	70	13,7	11	2,1	2,36	1,041
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	219	42,8	171	33,4	80	15,6	39	7,6	3	0,6	1,90	0,966
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	152	29,7	153	29,9	121	23,6	68	13,3	18	3,5	2,31	1,134
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	117	22,9	168	32,8	127	24,8	77	15	23	4,5	2,46	1,130
Η παρέα συνομηλίκων	60	11,7	137	26,8	153	29,9	111	21,7	51	10	2,91	1,161
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	43	8,4	108	21,1	130	25,4	149	29,1	82	16	3,23	1,195
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	188	36,7	90	17,6	104	20,3	94	18,4	36	7	2,41	1,330
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	187	36,5	95	18,6	100	19,5	97	18,9	33	6,4	2,40	1,319
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	189	36,9	175	34,2	95	18,6	39	7,6	14	2,7	2,05	1,051
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	211	41,2	131	25,6	91	17,8	57	11,1	22	4,3	2,12	1,188

Πίνακας IV.2 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών

Εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών	ν	%
Καθόλου συχνά	70	13,7
Λίγο συχνά	186	36,3
Αρκετά συχνά	157	30,7
Πολύ συχνά	87	17
Πάρα πολύ συχνά	12	2,3
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	2,58	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,100	

Πίνακας IV.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										K-W Test	p
	1 - 4		5 - 8		9 - 11		12 - 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,23	0,970	2,18	0,900	2,24	1,035	2,04	0,961	1,95	1,025	6,904	.141
Κληρονομικότητα	1,88	0,884	1,80	0,906	1,84	0,961	1,87	0,923	2	1,086	1,360	.851
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,79	1,051	2,70	1,054	2,75	1,029	2,57	1,001	2,56	0,982	5,295	.258
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,38	0,986	2,50	0,986	2,39	1,021	2,29	0,981	2,26	0,992	3,034	.552
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου	1,80	0,971	1,72	0,939	1,86	1,020	1,82	1,026	1,63	0,794	1,961	.743
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,25	1,031	1,91	0,960	2	0,970	2,03	1,032	1,98	0,916	8,071	.089
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού	2,67	0,963	2,55	1,034	2,59	1,073	2,54	1,160	2,33	1,185	4,550	.337
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας	3,30	1,209	3,17	1,209	3,11	1,246	3,10	1,173	2,86	1,342	4,963	.291
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,80	1,195	2,72	1,193	2,58	1,229	2,54	1,208	2,72	1,292	3,815	.432
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,20	1,360	3,06	1,384	2,93	1,384	3,08	1,330	2,81	1,369	4,352	.360
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,82	1,100	3,83	1,059	3,58	1,150	3,72	1,114	3,56	1,254	4,305	.366
Ενδοοικογενειακή βία	3,37	1,392	3,54	1,338	3,25	1,358	3,34	1,394	3,19	1,342	3,525	.474
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,20	1,538	3,34	1,437	2,98	1,414	3,13	1,493	2,86	1,493	5,421	.247
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,59	1,315	3,69	1,129	3,44	1,258	3,43	1,289	3,33	1,286	4,367	.359
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,37	1,105	2,46	1,109	2,32	1,061	2,36	1,193	2,46	1,17	1,169	.883
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,09	1,153	1,97	1,144	1,98	1,050	2,12	1,179	1,88	0,927	1,864	.761
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/	2,03	1,030	1,86	0,960	2,09	1,026	2,16	1,020	1,83	0,848	6,997	.136
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	1,99	1,093	1,90	1,063	2,05	1,069	2,08	1,096	1,90	0,939	2,440	.655
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,07	1,133	1,96	1,086	2,09	1,059	2,10	1,141	1,97	0,999	1,491	.828
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	1,93	1,140	1,98	1,166	1,94	1,208	2,24	1,472	1,86	1,060	2,197	.700
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,16	1,182	2,11	0,979	2,13	1,098	2,32	1,350	2,05	1,025	0,882	.927
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,03	1,311	1,89	1,165	1,95	1,146	2,28	1,497	1,95	1,125	2,377	.667
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2,01	1,050	1,69	0,892	1,98	1,033	2,17	1,277	1,86	1,008	8,178	.085
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,85	1,114	1,73	0,999	1,85	1,122	2,02	1,228	2,04	1,149	3,812	.432
Απόρριψη/αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1,90	1,151	1,81	1,222	1,82	1,130	2,17	1,384	2	1,239	4,526	.339
Απόρριψη/αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,64	1,137	2,60	1,250	2,59	1,088	2,84	1,304	2,49	1,182	3,320	.506
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,51	1,032	2,28	1,059	2,30	1,007	2,35	1,074	2,30	1,035	4,390	.356
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,95	1,018	1,79	0,931	1,92	0,957	1,87	0,933	2	1	2,127	.712
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,37	1,193	2,24	1,078	2,22	1,079	2,43	1,183	2,26	1,126	2,124	.713
Μοναχικοί μαθητές	2,49	1,226	3,34	1,051	2,32	1,003	2,63	1,154	2,54	1,226	4,425	.352
Η παρέα συνομηλίκων	2,96	1,169	2,92	1,181	2,76	1,091	3,03	1,185	2,90	1,205	2,742	.602
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία	3,26	1,228	3,27	1,240	3,08	1,171	3,30	1,167	3,30	1,149	2,808	.590
Ζει σε περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,45	1,392	2,51	1,397	2,33	1,206	2,43	1,368	2,32	1,270	0,908	.923
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,40	1,355	2,45	1,330	2,36	1,252	2,41	1,373	2,39	1,292	0,141	.998
Προέλευση από άλλη χώρα	2,03	1,045	2,17	1,158	1,99	0,983	1,97	0,995	2,16	1,115	1,768	.778
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες	2,06	1,158	2,18	1,203	1,98	1,070	2,23	1,300	2,19	1,246	2,034	.729

Πίνακας IV.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Πληθυσμός Πόλεων						K-W Test	p
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,17	1,013	2,32	0,989	2,15	1,144	1,363	.506
Κληρονομικότητα	2	1,030	1,74	0,828	1,75	0,988	3,703	.157
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,76	1,067	2,82	1,136	2,71	1,054	0,243	.886
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,47	1,053	2,37	1,101	2,40	1,053	0,757	.685
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,94	1,083	1,87	0,963	1,90	1,193	0,273	.872
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,06	1,051	2,16	0,916	2,25	1,118	1,552	.460
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,79	1,126	2,68	1,068	2,73	1,087	0,162	.922
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,39	1,176	3,42	1,177	3,21	1,210	0,934	.627
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,82	1,190	2,84	1,242	2,60	1,303	1,602	.449
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,16	1,403	3,40	1,326	2,87	1,284	3,476	.176
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,85	1,099	3,97	0,944	3,58	1,109	3,151	.207
Ενδοοικογενειακή βία	3,43	1,366	3,50	1,520	3,42	1,161	0,397	.820
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,25	1,461	3,53	1,484	3,12	1,367	2,192	.334
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,62	1,226	3,95	1,038	3,54	1,019	3,345	.188
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,47	1,163	2,24	0,998	2,33	1,184	1,270	.530
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,10	1,067	1,95	1,184	2,19	1,085	2,094	.351
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2,17	1,020	2,08	1,024	2,17	1,061	0,280	.869
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	2,12	1,124	2,03	1,078	2,10	1,015	0,231	.891
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,19	1,151	2,18	1,112	2,21	1,109	0,056	.972
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	2,01	1,201	1,95	1,272	2,33	1,424	2,044	.360
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,30	1,170	2,10	1,085	2,39	1,223	1,164	.559
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,08	1,302	2,18	1,333	2,17	1,368	0,342	.843
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	1,91	1,062	2,16	1,128	2,12	1,231	2,019	.364
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,87	1,073	1,82	1,087	2,14	1,205	2,745	.253
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2,02	1,248	1,79	1,143	2,17	1,324	2,025	.363
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,76	1,180	2,66	1,214	2,87	1,189	0,861	.650
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,27	1,001	2,45	1,005	2,58	1,144	3,188	.203
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,89	0,987	1,95	0,929	2,08	1,026	1,693	.429
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,32	1,168	2,29	1,228	2,65	1,341	2,501	.286
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,48	1,192	2,50	1,133	2,89	1,293	3,972	.137
Η παρέα συνομηθικών	3,04	1,228	3,05	0,957	3,25	1,118	1,343	.511
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,36	1,161	3,63	0,998	3,21	1,160	3,053	.217
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,56	1,391	2,63	1,344	2,52	1,321	0,151	.927
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,55	1,372	2,50	1,247	2,50	1,321	0,038	.981
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,16	1,123	1,97	1,151	2,15	1,127	1,221	.543
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	2,24	1,264	2,16	1,197	2,15	1,178	0,095	.953

Πίνακας IV.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,23	0,100	2,09	0,960	-1,532	.126
Κληρονομικότητα	1,82	0,936	1,90	0,948	-0,934	.351
Συναίσθημα κατωτερότητας	2,84	1,038	2,59	1,010	-3,034	.002
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,40	0,994	2,36	0,994	-0,442	.659
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,77	0,918	1,80	1,007	-0,070	.946
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,10	0,955	2,01	1,023	-1,404	.160
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,72	1,035	2,45	1,083	-2,980	.003
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,27	1,253	3,05	1,203	-1,981	.048
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,75	1,286	2,61	1,161	-1,165	.244
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,12	1,386	2,98	1,324	-1,152	.249
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,80	1,100	3,66	1,143	-1,333	.183
Ενδοοικογενειακή βία	3,43	1,362	3,29	1,371	-1,211	.226
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,27	1,455	3,02	1,488	-1,947	.052
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,63	1,257	3,43	1,256	-1,893	.058
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,38	1,158	2,39	1,091	-0,294	.769
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,07	1,170	1,98	1,064	-0,578	.563
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2,10	1,036	1,95	0,966	-1,580	.114
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	2,02	1,083	1,97	1,052	-0,482	.630
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,10	1,152	2,01	1,046	-0,677	.499
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	2,08	1,294	1,94	1,181	-1,035	.301
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,25	1,216	2,10	1,091	-1,173	.241
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,15	1,346	1,94	1,211	-1,776	.076
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2,06	1,140	1,88	1,016	-1,623	.105
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,95	1,214	1,83	1,053	-0,676	.500
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2,09	1,317	1,82	1,142	-2,245	.025
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,75	1,246	2,58	1,146	-1,472	.141
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,50	1,139	2,26	0,953	-2,141	.032
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,96	1,050	1,85	0,900	-0,713	.476
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,41	1,222	2,24	1,063	-1,251	.211
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,47	1,187	2,45	1,090	-0,007	.995
Η παρέα συνομηλίκων	3,03	1,170	2,83	1,148	-1,890	.059
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,32	1,236	3,17	1,162	-1,464	.143
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,50	1,404	2,35	1,273	-0,980	.327
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,41	1,347	2,40	1,301	-0,015	.988
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,07	1,092	2,04	1,023	-0,024	.981
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	2,03	1,129	2,18	1,227	-1,154	.249

Πίνακας IV.6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση την ειδικότητά τους.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Ειδικότητα										K-W Test	p
	(ΠΕ 05/06)		(ΠΕ 11)		(ΠΕ 70)		(ΠΕ 79)		(ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,14	0,690	2,05	0,785	2,15	0,989	1,50	1	2	-	6,817	.448
Κληρονομικότητα	2	0,817	1,55	0,858	1,88	0,948	1,25	0,500	2	-	11,372	.123
Συναισθήματα κατωτερότητας	3	0,577	2,55	1,224	2,69	1,021	2	1,414	3	-	9,619	.211
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,86	0,690	2,46	0,912	2,37	1,003	2	0,0	3	-	8,388	.300
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	2,29	0,756	1,77	0,869	1,78	0,979	1,50	1	3	-	7,112	.417
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	3,14	0,900	1,96	0,785	2,04	0,998	2	0,817	2	-	12,565	.083
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	3,57	0,535	2,41	1,008	2,56	1,072	1,50	0,577	3	-	17,964	.012
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	4,14	0,690	2,91	1,342	3,14	1,220	1,75	0,957	3	-	14,579	.042
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	3,29	1,254	2,68	1,041	2,67	1,216	1,25	0,500	2	-	15,045	.035
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,29	1,380	3,09	1,446	3,04	1,346	2	0,817	3	-	9,392	.226
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,86	1,069	3,86	0,941	3,72	1,130	2,25	1,258	3	-	8,939	.257
Ενδοοικογενειακή βία	3,43	1,272	3,09	1,269	3,37	1,366	1,50	1	3	-	13,028	.071
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	2,71	1,496	2,86	1,356	3,15	1,479	1,50	1	3	-	11,799	.107
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,86	0,900	3,68	1,171	3,51	1,263	2	1,414	3	-	8,670	.277
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	3	1,414	2,50	1,144	2,38	1,111	1	0,0	1	-	14,757	.039
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,14	0,690	1,64	0,954	2,04	1,123	1,25	0,500	3	-	10,079	.184
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	1,71	0,756	1,82	1,140	2,03	0,997	1,75	0,957	2	-	3,868	.795
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	1,43	0,535	1,86	1,167	2,01	1,069	1,50	0,577	3	-	6,942	.435
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2	0,577	1,96	1,290	2,05	1,096	1,50	0,577	2	-	3,595	.825
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	1,57	0,787	1,82	1,332	2,01	1,234	1,25	0,500	3	-	8,632	.280
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,29	0,951	2,18	1,140	2,15	1,152	1,50	0,577	3	-	7,486	.380
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2	1,155	1,96	1,253	2,03	1,281	1,50	0,577	2	-	4,911	.671
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2	0,817	2,14	1,207	1,95	1,076	1,25	0,500	2	-	2,869	.897
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,57	0,787	1,86	1,320	1,88	1,121	1,25	0,500	3	-	5,160	.640
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2	1,155	1,77	1,110	1,93	1,230	1,25	0,500	3	-	8,897	.260
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	3,57	1,134	2,77	1,307	2,64	1,181	1,25	0,500	2	-	13,490	.061
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	3,29	0,756	2,36	1,002	2,35	1,044	1,50	1	2	-	9,944	.192
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	2,43	1,272	1,73	0,985	1,90	0,964	1,50	0,577	1	-	4,367	.737
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	3,29	1,380	2,18	1,296	2,31	1,118	1	0,0	2	-	15,288	.032
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	3,43	1,272	2,27	1,032	2,46	1,124	1	0,0	2	-	14,706	.040
Η παρέα συνομηλίκων	3,43	1,397	2,64	1,217	2,93	1,154	1,75	0,957	2	-	10,368	.169
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,14	1,464	2,82	1,220	3,26	1,179	2	1,414	4	-	8,878	.262
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2	1,155	2,23	1,343	2,42	1,336	1,50	0,577	3	-	7,699	.360
Υποβαμισμένη περιοχή διαμονής	2,29	1,496	2,41	1,260	2,41	1,327	1,50	0,577	3	-	5,179	.638
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,43	0,976	2,09	1,192	2,04	1,052	1,75	0,500	3	-	3,999	.780
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	3	1,291	2	1,234	2,11	1,184	1,50	0,577	3	-	10,624	.156

Πίνακας IV.7a Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,15	1,011	2,14	0,917	-0,341	.734
Κληρονομικότητα	1,87	0,975	1,85	0,883	-0,167	.869
Συναίσθημα κατωτερότητας	2,63	1,032	2,80	1,016	-2,260	.024
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,31	1,015	2,48	0,945	-2,294	.022
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,77	0,998	1,81	0,917	-1,008	.313
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2	1,012	2,13	0,960	-1,805	.071
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,50	1,092	2,67	1,025	-1,921	.055
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,06	1,220	3,29	1,229	-2,116	.034
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,59	1,227	2,81	1,185	-1,989	.047
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	2,93	1,369	3,25	1,296	-2,538	.011
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,67	1,153	3,81	1,073	-1,198	.231
Ενδοοικογενειακή βία	3,27	1,379	3,48	1,341	-1,656	.098
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3	1,491	3,36	1,429	-2,657	.008
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,44	1,275	3,65	1,220	-1,855	.064
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,37	1,131	2,42	1,098	-0,680	.497
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2	1,116	2,06	1,098	-0,762	.448
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2	0,988	2,03	1,019	-0,247	.805
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	1,98	1,049	2,02	1,095	-0,222	.825
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,01	1,053	2,12	1,158	-0,750	.453
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	1,97	1,236	2,05	1,223	-0,921	.357
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,13	1,142	2,22	1,154	-0,904	.367
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	1,97	1,253	2,13	1,305	-1,362	.174
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	1,91	1,091	2,04	1,037	-1,790	.073
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,86	1,094	1,92	1,179	-0,316	.752
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1,93	1,233	1,93	1,212	-0,095	.924
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,63	1,188	2,68	1,198	-0,450	.653
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,33	1,047	2,41	1,030	-1,078	.281
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,90	0,966	1,89	0,969	-0,178	.859
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,31	1,117	2,31	1,169	-0,108	.914
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,46	1,162	2,44	1,074	-0,003	.998
Η παρέα συνομηλίκων	2,85	1,175	3,03	1,127	-1,769	.077
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,20	1,189	3,29	1,207	-0,867	.386
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,31	1,301	2,60	1,366	-2,346	.019
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,31	1,301	2,57	1,339	-2,132	.033
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,01	1,017	2,13	1,110	-1,063	.288
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	2,08	1,196	2,18	1,73	-1,156	.248

Πίνακας IV.7β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,13	1,012	2,18	0,929	-0,956	.339
Κληρονομικότητα	1,81	0,918	1,95	0,972	-1,659	.097
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,74	1,041	2,62	1,009	-1,163	.245
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,35	1,013	2,41	0,964	-0,986	.324
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,76	0,992	1,83	0,937	-1,304	.192
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,03	1,010	2,08	0,975	-0,867	.387
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,61	1,086	2,50	1,048	-1,056	.291
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,25	1,209	2,98	1,238	-2,505	.012
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,75	1,244	2,56	1,167	-1,669	.095
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,12	1,376	2,93	1,309	-1,613	.107
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,79	1,124	3,61	1,122	-1,940	.052
Ενδοοικογενειακή βία	3,46	1,352	3,19	1,377	-2,200	.028
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,25	1,456	2,95	1,494	-2,274	.023
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,62	1,216	3,37	1,308	-2,044	.041
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,44	1,140	2,31	1,085	-1,213	.225
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,11	1,158	1,89	1,025	-2,048	.040
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2,16	1,054	1,80	0,872	-3,804	.000
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	2,11	1,099	1,83	0,993	-2,879	.004
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,16	1,136	1,88	1,005	-2,770	.006
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	2,10	1,305	1,86	1,104	-1,783	.075
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,29	1,194	1,99	1,053	-2,744	.006
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,12	1,297	1,89	1,228	-2,215	.027
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2,07	1,114	1,79	0,989	-2,988	.003
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2,01	1,155	1,69	1,053	-3,508	.000
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2,06	1,270	1,75	1,136	-2,747	.006
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,82	1,198	2,40	1,140	-3,914	.000
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,41	1,053	2,28	1,021	-1,161	.246
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,96	0,974	1,82	0,951	-1,820	.069
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,45	1,147	2,12	1,091	-3,245	.001
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,56	1,167	2,31	1,062	-2,358	.018
Η παρέα συνομηλίκων	3,07	1,177	2,69	1,102	-3,547	.000
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,36	1,185	3,05	1,188	-2,902	.004
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,52	1,350	2,26	1,289	-2,116	.034
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,52	1,348	2,23	1,260	-2,324	.020
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,05	1,059	2,05	1,043	-0,115	.908
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες	2,15	1,199	2,07	1,173	-0,843	.400

Πίνακας IV.7γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,21	0,941	2,11	1,001	-1,465	.143
Κληρονομικότητα	1,89	0,974	1,85	0,923	-0,334	.738
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,74	1,008	2,67	1,043	-0,768	.443
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,41	1,016	2,35	0,979	-0,550	.583
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,82	0,980	1,77	0,964	-0,668	.506
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,04	0,953	2,06	1,022	-0,091	.928
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,66	1,134	2,50	1,025	-1,415	.157
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,23	1,220	3,08	1,231	-1,325	.185
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,78	1,290	2,60	1,162	-1,397	.163
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,12	1,311	2,99	1,375	-1,108	.268
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,76	1,119	3,69	1,131	-0,728	.467
Ενδοοικογενειακή βία	3,48	1,319	3,26	1,394	-1,651	.099
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,24	1,454	3,05	1,491	-1,327	.185
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,61	1,228	3,45	1,276	-1,377	.169
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,35	1,118	2,41	1,120	-0,543	.587
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,14	1,133	1,94	1,088	-2,182	.029
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2,12	1,049	1,94	0,959	-1,851	.064
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	2,07	1,098	1,95	1,041	-1,234	.217
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,14	1,151	1,98	1,049	-1,413	.158
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	2,12	1,310	1,92	1,173	-1,577	.115
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,23	1,169	2,12	1,131	-1,035	.301
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,09	1,337	1,99	1,230	-0,435	.664
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2,03	1,107	1,91	1,050	-1,145	.252
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,94	1,165	1,84	1,097	-0,919	.358
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2,05	1,301	1,86	1,169	-1,552	.121
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,68	1,256	2,63	1,148	-0,209	.835
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,34	1,018	2,37	1,057	-0,198	.844
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,81	0,891	1,96	1,009	-1,328	.184
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,38	1,161	2,26	1,116	-1,088	.277
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,49	1,096	2,43	1,153	-0,791	.429
Η παρέα συνομηλίκων	3,02	1,134	2,85	1,175	-1,612	.107
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,27	1,170	3,21	1,211	-0,557	.578
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,54	1,407	2,33	1,274	-1,415	.157
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,52	1,375	2,33	1,278	-1,452	.147
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,10	1,041	2,02	1,058	-1,143	.253
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	2,10	1,125	2,13	1,228	-0,038	.970

Πίνακας IV.7δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,17	0,963	2,12	0,997	-0,774	.439
Κληρονομικότητα	1,89	0,945	1,83	0,939	-0,923	.357
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,78	1,075	2,59	0,960	-1,871	.061
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,39	1,060	2,35	0,904	-0,281	.779
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,87	1,055	1,68	0,843	-1,416	.157
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,10	1,040	1,98	0,934	-1,048	.295
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,70	1,079	2,39	1,037	-3,113	.002
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,30	1,223	2,95	1,208	-3,280	.001
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,80	1,194	2,51	1,226	-2,749	.006
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,16	1,360	2,90	1,329	-2,132	.033
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,83	1,118	3,58	1,122	-2,648	.008
Ενδοοικογενειακή βία	3,47	1,328	3,20	1,451	-2,146	.032
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,27	1,463	2,95	1,480	-2,484	.013
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,65	1,233	3,34	1,272	-2,808	.005
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,48	1,129	2,27	1,096	-2,212	.027
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,06	1,143	1,97	1,066	-0,665	.507
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2,06	1,018	1,96	0,972	-1,030	.303
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	2,10	1,095	1,86	1,013	-2,505	.012
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,16	1,140	1,91	1,013	-2,424	.015
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	2,03	1,299	1,97	1,141	0,0	1
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,25	1,183	2,05	1,092	-1,902	.057
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,11	1,291	1,93	1,245	-1,925	.054
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2,01	1,099	1,89	1,037	-1,110	.267
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,94	1,148	1,81	1,092	-1,259	.208
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	2,03	1,245	1,82	1,192	-2,242	.025
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,77	1,205	2,50	1,159	-2,428	.015
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,45	1,087	2,24	0,969	-2,110	.035
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,98	0,996	1,79	0,918	-2,162	.031
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,43	1,191	2,16	1,043	-2,396	.017
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,57	1,164	2,31	1,071	-2,552	.011
Η παρέα συνομηλίκων	3,11	1,124	2,67	1,162	-4,151	.000
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία	3,35	1,205	3,08	1,168	-2,497	.012
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,58	1,352	2,21	1,276	-3,181	.001
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,58	1,349	2,18	1,248	-3,418	.001
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,12	1,095	1,97	0,991	-1,349	.177
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες	2,23	1,246	1,98	1,099	-2,064	.039

Πίνακας IV.7ε Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,19	1,091	2,15	0,970	-0,160	.874
Κληρονομικότητα	1,83	0,971	1,87	0,941	-0,310	.757
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,83	1,108	2,68	1,023	-0,819	.415
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,47	1,082	2,37	0,991	-0,456	.650
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,86	1,073	1,78	0,962	-0,345	.728
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,31	1,091	2,03	0,986	-1,557	.120
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,89	1,090	2,54	1,067	-1,919	.055
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	3,42	1,180	3,12	1,230	-1,416	.158
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,89	1,214	2,65	1,216	-1,024	.307
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,17	1,384	3,03	1,349	-0,559	.589
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	4,11	1,090	3,69	1,124	-2,314	.020
Ενδοοικογενειακή βία	3,47	1,298	3,34	1,374	-0,504	.616
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,47	1,363	3,10	1,484	-1,434	.152
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,86	1,150	3,49	1,264	-1,712	.087
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,42	1,273	2,38	1,107	-0,031	.976
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	1,94	1,041	2,03	1,115	-0,304	.760
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	2,28	1,210	1,99	0,979	-1,239	.216
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	2	1,069	1,99	1,065	-0,077	.940
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,11	1,116	2,04	1,091	-0,394	.694
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	1,75	1,228	2,02	1,230	-1,514	.131
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,19	1,167	2,16	1,146	-0,201	.842
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	2,03	1,276	2,03	1,274	-0,097	.925
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2,08	1,204	1,95	1,063	-0,496	.622
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,92	1,180	1,88	1,121	-0,175	.862
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1,75	1,204	1,95	1,227	-1,122	.264
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,94	1,145	2,63	1,193	-1,616	.106
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,36	1,019	2,36	1,044	-0,038	.970
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	2,03	1,055	1,89	0,959	-0,708	.486
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,47	1,230	2,30	1,127	-0,751	.453
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,57	1,229	2,45	1,124	-0,557	.577
Η παρέα συνομηλίκων	3,28	1,003	2,89	1,168	-1,972	.048
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,28	1,186	3,23	1,197	-0,225	.823
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,47	1,363	2,41	1,329	-0,292	.772
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,42	1,381	2,40	1,316	-0,043	.965
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	1,94	0,984	2,06	1,057	-0,542	.591
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	2,14	1,376	2,12	1,174	-0,291	.771

Πίνακας IV.8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Δυναμικότητα Σχολείου						K-W Test	p
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,18	1,003	2,04	0,975	2,20	0,971	3,074	.215
Κληρονομικότητα	1,97	0,897	1,79	0,964	1,87	0,943	3,432	.180
Συναισθήματα κατωτερότητας	2,72	1,018	2,57	1,058	2,75	1,015	3,216	.200
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,53	0,990	2,19	0,999	2,43	0,980	8,940	.011
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,86	1,016	1,75	0,969	1,78	0,959	0,657	.720
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,26	1,012	1,89	0,924	2,08	1,016	7,855	.020
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,56	1,014	2,35	1,049	2,68	1,083	9,529	.009
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	2,96	1,232	2,94	1,312	3,30	1,161	9,562	.008
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,60	1,188	2,54	1,235	2,76	1,210	3,247	.197
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	3,03	1,269	2,93	1,491	3,10	1,294	1,347	.510
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,62	1,165	3,59	1,193	3,81	1,073	3,877	.144
Ενδοοικογενειακή βία	3,36	1,329	3,22	1,492	3,41	1,309	1,270	.530
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3,26	1,463	3	1,546	3,16	1,445	1,719	.423
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,40	1,323	3,33	1,340	3,64	1,185	5,400	.067
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,55	1,158	2,17	1,060	2,45	1,125	8,003	.018
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	2,14	1,170	2,06	1,166	1,97	1,061	1,224	.542
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	1,95	0,966	2	1,049	2,04	0,981	0,770	.681
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	1,92	1,066	2,03	1,147	2	1,021	0,675	.713
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	2,01	1,075	2,04	1,146	2,06	1,070	0,345	.842
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	2,05	1,183	2,13	1,353	1,92	1,173	1,952	.377
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,09	1,130	2,19	1,246	2,17	1,098	0,439	.803
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	1,95	1,247	2,10	1,360	2,01	1,234	0,382	.826
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	1,96	1,025	1,98	1,114	1,94	1,067	0,126	.939
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,82	1,078	1,99	1,218	1,84	1,084	1,081	.582
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1,89	1,227	2,01	1,282	1,91	1,195	0,571	.752
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,42	1,146	2,63	1,206	2,72	1,191	3,556	.169
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,44	1,135	2,24	1,034	2,40	1,016	2,507	.285
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,95	1,018	1,85	0,954	1,91	0,960	0,700	.705
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,44	1,158	2,23	1,167	2,32	1,111	2,032	.362
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,37	1,118	2,43	1,161	2,49	1,120	0,903	.637
Η παρέα συνομηλίκων	2,82	1,125	2,83	1,225	2,99	1,134	2,149	.341
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,13	1,177	3,03	1,326	3,37	1,109	7,481	.024
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,55	1,364	2,33	1,313	2,42	1,331	1,543	.462
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,40	1,283	2,33	1,318	2,44	1,332	0,852	.653
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,19	1,033	1,95	1,022	2,07	1,070	3,627	.163
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)	2,14	1,235	1,98	1,138	2,18	1,199	3,022	.221

Πίνακας IV.9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για καθέναν από τους παράγοντες υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Αστικότητα Περιοχής						K-W Test	p
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Φύλο του μαθητή	2,09	0,918	2,22	0,943	2,16	1,037	1,456	.692
Κληρονομικότητα	1,86	0,919	1,92	0,927	1,85	0,987	1,169	.761
Συναίσθημα κατωτερότητας	2,56	0,966	2,79	1,013	2,74	1,089	3,683	.298
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες	2,35	0,989	2,40	0,922	2,38	1,037	0,446	.931
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)	1,75	0,941	1,72	0,829	1,85	1,058	0,516	.915
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού	2,12	0,997	1,94	0,916	2,05	1,027	3,360	.339
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)	2,40	1,015	2,54	1,046	2,69	1,115	5,551	.136
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)	2,87	1,238	3,12	1,229	3,32	1,195	13,999	.003
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης	2,56	1,203	2,67	1,232	2,72	1,218	3,338	.342
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων	2,93	1,316	3,02	1,352	3,10	1,379	4,397	.222
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του	3,58	1,119	3,74	1,181	3,77	1,094	5,496	.139
Ενδοοικογενειακή βία	3,20	1,430	3,36	1,305	3,40	1,376	5,465	.141
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι	3	1,490	3,05	1,522	3,22	1,460	4,532	.209
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών	3,29	1,330	3,54	1,317	3,62	1,158	9,217	.027
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	2,46	1,183	2,33	0,987	2,34	1,136	2,213	.529
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	1,95	1,106	2,03	1,192	2,02	1,053	7,743	.052
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών	1,91	0,980	1,94	0,990	2,11	1,003	6,769	.080
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών	1,86	1,062	2,01	1,057	2,07	1,071	6,674	.083
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	1,91	1,074	1,97	1,030	2,16	1,139	9,844	.020
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας	1,93	1,181	1,95	1,208	2,04	1,271	5,418	.144
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης	1,97	1,127	2,14	1,088	2,28	1,171	11,991	.007
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών	1,88	1,193	2,02	1,253	2,09	1,297	6,093	.107
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων	1,87	1,027	2	1,075	1,97	1,105	2,841	.417
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,80	1,117	1,95	1,155	1,87	1,095	4,594	.204
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1,79	1,186	1,99	1,222	1,97	1,236	4,746	.191
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	2,44	1,132	2,71	1,245	2,73	1,193	7,870	.049
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή	2,32	1,029	2,42	1,051	2,35	1,043	0,688	.876
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή	1,82	0,967	1,91	0,964	1,94	0,975	2,353	.502
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	2,16	1,087	2,38	1,025	2,38	1,229	3,889	.274
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)	2,37	1,084	2,44	1,082	2,55	1,199	2,347	.504
Η παρέα συνομηλίκων	2,75	1,117	2,86	1,230	3,05	1,150	7,411	.060
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)	3,11	1,258	3,10	1,198	3,39	1,134	7,147	.067
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα	2,31	1,304	2,33	1,331	2,50	1,355	4,610	.203
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	2,28	1,273	2,40	1,349	2,47	1,337	3,242	.356
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης	2,50	0,976	2,05	1,010	2,08	1,139	2,450	.484
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες	2,04	1,169	2,18	1,169	2,15	1,231	1,487	.685

Πίνακας IV.10 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο τους, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	2,62	215	0,948	-0,857	.392
Άνδρες	2,55	297	1,036		
Σύνολο	2,58	512	0,100		

Πίνακας IV.11 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητά τους, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	3,14	8	0,900	9,063	.248
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	2,68	22	1,086		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	2,56	477	0,994		
Μουσικής (ΠΕ 79)	2,50	4	1,291		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	4	1	-		
Σύνολο	2,58	512	0,100		

Πίνακας IV.12 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	2,77	129	0,956	8,379	.079
5 έως 8	2,59	101	1,031		
9 έως 11	2,53	118	1,010		
12 έως 16	2,48	107	1,067		
17 και άνω	2,42	57	0,844		
Σύνολο	2,58	512	0,100		

Πίνακας IV.13 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	2,56	156	0,992	1,326	.723
Ημιαστική	2,54	129	1,000		
Αστική	2,63	227	1,022		
Σύνολο	2,58	512	0,100		

Πίνακας IV.14 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	2,63	137	1,127	1,868	.393
100.001-1.000.000	2,53	38	0,979		
Πάνω από 1.000.000	2,81	52	0,930		

Πίνακας IV.15 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	2,53	330	0,996	2,67	182	1,003	-1,528	.127
Μετεκπαίδευση	2,58	301	1,041	2,58	211	0,940	-0,491	.624
Δεύτερο πτυχίο	2,55	201	1,019	2,60	311	0,988	-0,813	.417
Μεταπτυχιακό	2,67	284	1,045	2,47	228	0,931	-2,070	.038
Διδακτορικό	2,97	36	1,134	2,55	476	0,984	-2,054	.040

Πίνακας IV.16 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με το εάν οι μαθητές εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	2,76	78	0,970	8,366	.015
6/θέσιο	2,40	150	1,036		
7/θέσιο και άνω	2,63	284	0,978		
Σύνολο	2,58	512	0,100		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού
στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή

Πίνακας V.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	2,98	1,070	2,89	1,024	-0,731	.465
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,11	1,112	2,90	0,998	-1,972	.050
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,64	1,076	2,54	1,056	-0,921	.357
Στη διδακτική διαδικασία	3,10	1,176	2,91	1,140	-1,715	.086
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,91	1,338	2,77	1,253	-1,018	.309

Πίνακας V.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	3,43	0,976	2,64	0,954	2,93	1,047	2,25	0,957	2	-	9,731	.204
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,29	0,951	2,64	1,002	3	1,054	2	0,817	2	-	10,953	.141
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	3	1,155	2,27	0,935	2,59	1,069	1,75	0,500	2	-	8,272	.309
Στη διδακτική διαδικασία	3,57	0,976	2,55	1,057	3	1,163	2,50	1,291	3	-	9,006	.252
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	3,14	1,464	2,05	1,214	2,85	1,287	2,50	1,291	3	-	12,039	.099

Πίνακας V.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	3,14	1,192	2,81	1,039	2,92	0,995	3,935	.140
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,18	1,171	2,86	1,068	3	1,002	3,585	.167
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,74	1,167	2,45	1,047	2,60	1,040	3,842	.146
Στη διδακτική διαδικασία	3,10	1,202	2,87	1,208	3,03	1,117	2,421	.298
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	3,04	1,362	2,69	1,269	2,84	1,278	3,270	.195

Πίνακας V.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	3,05	1,026	2,82	1,099	2,95	1,003	2,94	1,118	2,74	0,897	4,380	.357
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,16	1,014	2,91	1,158	3,02	1,013	2,89	1,076	2,84	0,941	6,019	.198
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,69	1,074	2,54	1,073	2,60	1,103	2,58	1,064	2,37	0,938	3,856	.426
Στη διδακτική διαδικασία	3,10	1,131	2,96	1,232	3	1,109	3,01	1,178	2,74	1,142	4,029	.402
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,98	1,290	2,68	1,326	2,88	1,235	2,87	1,332	2,56	1,240	5,823	.213

Πίνακας V.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	2,94	1,073	2,96	1,064	2,87	1,001	1,743	.627
Στην ψυχολογία των μαθητών	2,99	1,095	2,96	1,056	2,98	1,030	2,053	.561
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,57	1,090	2,55	1,046	2,59	1,063	1,156	.764
Στη διδακτική διαδικασία	2,94	1,206	2,95	1,131	3,05	1,128	1,228	.746
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,80	1,309	2,76	1,280	2,89	1,297	1,355	.716

Πίνακας V.6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	3,02	1,053	2,71	1,063	2,94	0,979	2,810	.245
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,09	1,056	3	1,040	2,98	1,038	0,787	.675
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,67	1,139	2,61	1,028	2,56	0,958	0,397	.820
Στη διδακτική διαδικασία	3,14	1,161	3	1,065	2,96	1,102	1,317	.518
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,96	1,293	2,84	1,242	2,92	1,398	0,277	.870

Πίνακας V.7α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	3	1,054	2,81	1,020	-2,189	.029
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,06	1,036	2,89	1,067	-1,891	.057
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,65	1,088	2,49	1,025	-1,659	.097
Στη διδακτική διαδικασία	3,02	1,144	2,95	1,178	-0,727	.468
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,91	1,287	2,71	1,290	-1,875	.061

Πίνακας V.7β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	2,90	1,027	2,96	1,074	-0,717	.474
Στην ψυχολογία των μαθητών	2,96	1,037	3,03	1,079	-0,725	.472
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,54	1,043	2,65	1,101	-1,134	.257
Στη διδακτική διαδικασία	2,96	1,174	3,05	1,129	-0,813	.417
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,81	1,289	2,86	1,295	-0,425	.671

Πίνακας V.7γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	2,95	1,031	2,91	1,053	-0,383	.702
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,02	1,034	2,97	1,064	-0,588	.554
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,59	1,045	2,57	1,078	-0,337	.736
Στη διδακτική διαδικασία	3,03	1,135	2,97	1,173	-0,741	.459
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,90	1,247	2,79	1,318	-1,049	.294

Πίνακας V.7δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	2,95	1,030	2,89	1,060	-0,657	.511
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,07	1,061	2,88	1,032	-2,095	.036
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,69	1,080	2,44	1,029	-2,724	.006
Στη διδακτική διαδικασία	3,09	1,147	2,87	1,164	-2,171	.030
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	2,88	1,288	2,76	1,293	-1,261	.207

Πίνακας V.7ε Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Στο σχολικό κλίμα	3,06	1,170	2,91	1,034	-0,527	.600
Στην ψυχολογία των μαθητών	3,22	1,124	2,97	1,045	-1,318	.195
Στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	2,89	1,063	2,56	1,062	-1,838	.066
Στη διδακτική διαδικασία	3,31	1,037	2,97	1,164	-1,709	.088
Στην άσκηση των καθηκόντων σας	3,14	1,437	2,81	1,277	-1,555	.120

Πίνακας V.8 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο τους, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ο.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	3,80	215	1,107	-0,206	.837
Άνδρες	3,79	297	1,084		
Σύνολο	3,79	512	1,093		

Πίνακας V.9 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητά τους αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	4	8	1,000	4,083	.770
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	3,91	22	0,868		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	3,79	477	1,106		
Μουσικής (ΠΕ 79)	4,25	4	0,957		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	3	1	-		
Σύνολο	3,79	512	1,093		

Πίνακας V.10 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	3,95	129	1,127	9,365	.053
5 έως 8	3,85	101	1,004		
9 έως 11	3,78	118	1,079		
12 έως 16	3,74	107	1,110		
17 και άνω	3,47	57	1,120		
Σύνολο	3,79	512	1,093		

Πίνακας V.11 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	3,89	78	1,057	1,794	.408
6/θέσιο	3,69	150	1,148		
7/θέσιο και άνω	3,82	284	1,072		
Σύνολο	3,79	512	1,093		

Πίνακας V.12 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	3,74	156	1,102	3,628	.304
Ημιαστική	3,75	129	1,132		
Αστική	3,83	227	1,059		
Σύνολο	3,79	512	1,093		

Πίνακας V.13 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	4,01	137	1,027	5,528	.063
100.001-1.000.000	3,66	38	1,146		
Πάνω από 1.000.000	3,71	52	1,054		

Πίνακας V.14 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποφεύγουν να επιλέξουν μία τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	3,77	330	1,090	3,84	182	1,098	-0,827	.409
Μετεκπαίδευση	3,86	301	1,069	3,70	211	1,122	-1,605	.109
Δεύτερο πτυχίο	3,81	201	1,074	3,78	311	1,106	-0,207	.836
Μεταπτυχιακό	3,95	284	1,056	3,60	228	1,108	-3,836	.000
Διδακτορικό	4,11	36	1,116	3,77	476	1,088	-2,109	.035

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα

Πίνακας VI.1 Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/ριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε πρακτική αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα ως προς τη συχνότητά τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πρακτικών αντιμετώπισης

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Καθόλου Συχνά		Λίγες φορές		Αρκετά συχνά		Πολύ συχνά		Πάρα πολύ συχνά		μ.ο.	τ.α.
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	0	0	10	2	71	13,9	199	38,9	232	45,3	4,28	0,772
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	1	0,2	12	2,3	70	13,7	178	34,8	251	49	4,30	0,806
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	0	0	11	2,1	55	10,7	184	35,9	262	51,2	4,36	0,759
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	3	0,6	11	2,1	68	13,3	169	33	261	51	4,32	0,826
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	0	0	10	2	56	10,9	177	34,6	269	52,5	4,38	0,756
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	1	0,2	20	3,9	78	15,2	178	34,8	235	45,9	4,22	0,859
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	1	0,2	36	7	87	17	218	42,6	170	33,2	4,02	0,896
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	5	1	37	7,2	124	24,2	208	40,6	138	27	3,85	0,932
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	52	10,2	95	18,6	120	23,4	147	28,7	98	19,1	3,28	1,252
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	45	8,8	75	14,6	127	24,8	154	30,1	111	21,7	3,41	1,224
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	3	0,6	26	5,1	72	14,1	170	33,2	241	47,1	4,21	0,908
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	12	2,3	43	8,4	132	25,8	178	34,8	147	28,7	3,79	1,025
Γραπτή τιμωρία	373	72,9	97	18,9	25	4,9	13	2,5	4	0,8	1,40	0,764
Στέρηση διαλείμματος	184	35,9	182	35,5	90	17,6	46	9	10	2	2,06	1,034
Λεκτική επίπληξη	60	11,7	138	27	145	28,3	122	23,8	47	9,2	2,92	1,157
Απειλή	323	63,1	115	22,5	47	9,2	18	3,5	9	1,8	1,58	0,922
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	1	0,2	34	6,6	102	19,9	182	35,5	193	37,7	4,04	0,927
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	132	25,8	146	28,5	133	26	82	16	19	3,7	2,43	1,143
Αδιαφορία	383	74,8	79	15,4	31	6,1	14	2,7	5	1	1,40	0,802
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	418	81,6	65	12,7	15	2,9	8	1,6	6	1,2	1,28	0,704
Σχολική διαμεσολάβηση	78	15,2	106	20,7	172	33,6	103	20,1	53	10,4	2,90	1,193

Πίνακας VI.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση την ειδικότητα των διευθυντών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,57	0,535	4,27	0,827	4,27	0,771	4	1,155	5	-	5,737	.571
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,71	0,488	4,27	0,703	4,30	0,800	3,50	1,915	5	-	7,289	.399
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,43	0,976	4,41	0,796	4,35	0,756	4,25	0,957	4	-	4,625	.706
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,57	0,787	4,36	0,902	4,31	0,818	3,75	1,500	4	-	4,073	.711
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,57	0,787	4,36	0,790	4,38	0,752	4	1,155	5	-	3,958	.785
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,43	0,787	4,05	1,174	4,22	0,845	4,25	0,957	5	-	4,829	.681
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	3,71	1,254	3,96	1,046	4,02	0,883	4	0,817	4	-	2,030	.958
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,71	1,113	3,77	1,020	3,85	0,925	3,75	1,258	5	-	6,007	.539
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,43	1,272	3,18	1,296	3,28	1,256	3,25	1,258	3	-	2,415	.933
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	4	0,817	3,32	1,171	3,41	1,233	3,25	1,258	3	-	3,822	.800
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4	1,155	4,18	0,795	4,21	0,912	4	0,817	5	-	6,804	.450
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	4,43	0,787	3,91	0,972	3,79	1,015	3	1,633	5	-	11,715	.110
Γραπτή τιμωρία	1,57	0,535	1,59	0,908	1,38	0,758	1,50	1	3	-	12,590	.083
Στέρηση διαλείμματος	3,14	1,069	2,23	1,232	2,03	1,020	2,25	0,957	3	-	11,644	.113
Λεκτική επίπληξη	3,57	1,397	3,23	1,232	2,90	1,142	2,25	1,500	4	-	6,659	.465
Απειλή	2	1	1,46	0,739	1,58	0,928	1,50	1	3	-	9,537	.216
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,43	0,535	4	0,873	4,04	0,930	4	1,155	5	-	8,190	.316
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,71	0,756	2,91	1,019	2,41	1,155	2,25	0,957	3	-	6,654	.466
Αδιαφορία	1,29	0,488	1,41	0,854	1,39	0,798	2,25	1,500	1	-	7,664	.363
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,29	0,488	1,14	0,640	1,29	0,710	1,50	1	1	-	7,823	.348
Σχολική διαμεσολάβηση	2,86	0,690	2,55	1,224	2,92	1,193	2	1,155	5	-	10,092	.183

Πίνακας VI.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση το φύλο των διευθυντών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,34	0,742	4,23	0,791	-1,411	.159
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,40	0,753	4,23	0,836	-2,199	.028
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,38	0,731	4,35	0,779	-0,170	.867
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,35	0,783	4,29	0,856	-0,611	.542
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,39	0,746	4,37	0,765	-0,160	.874
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,28	0,846	4,18	0,866	-1,341	.180
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,12	0,899	3,94	0,887	-2,551	.011
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,93	0,912	3,80	0,944	-1,567	.117
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,45	1,202	3,16	1,276	-2,526	.011
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,51	1,238	3,34	1,212	-1,707	.088
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,30	0,921	4,15	0,894	-2,463	.014
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,82	0,986	3,77	1,053	-0,357	.722
Γραπτή τιμωρία	1,34	0,648	1,44	0,837	-0,893	.373
Στέρηση διαλείμματος	2,11	0,998	2,01	1,059	-1,486	.138
Λεκτική επίπληξη	2,95	1,193	2,90	1,133	-0,616	.538
Απειλή	1,56	0,899	1,60	0,940	-0,344	.731
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,07	0,954	4,01	0,908	-1,002	.317
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,51	1,089	2,38	1,180	-1,460	.145
Αδιαφορία	1,41	0,802	1,39	0,803	-0,337	.738
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,28	0,470	1,28	0,677	-0,518	.607
Σχολική διαμεσολάβηση	2,94	1,200	2,87	1,189	-0,779	.436

Πίνακας VI.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,19	0,778	4,34	0,752	4,21	0,825	4,36	0,756	4,35	0,694	4,695	.320
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,24	0,808	4,38	0,835	4,25	0,849	4,42	0,740	4,18	0,759	7,279	.122
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,26	0,773	4,48	0,716	4,26	0,842	4,55	0,662	4,25	0,714	16,161	.003
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,25	0,839	4,40	0,722	4,23	0,919	4,49	0,757	4,19	0,854	8,681	.070
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,26	0,776	4,37	0,771	4,37	0,782	4,50	0,705	4,44	0,708	6,576	.160
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,04	0,879	4,29	0,887	4,19	0,905	4,43	0,766	4,21	0,750	14,664	.005
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	3,85	0,919	4,04	0,905	3,98	0,906	4,19	0,870	4,09	0,808	9,244	.055
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,74	1,010	3,82	0,994	3,79	0,866	4	0,890	4,02	0,813	6,761	.149
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,02	1,326	3,41	1,290	3,48	1,099	3,28	1,250	3,25	1,258	8,539	.074
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,26	1,289	3,45	1,245	3,64	1,076	3,37	1,233	3,32	1,284	5,141	.273
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	3,99	1,050	4,32	0,859	4,23	0,852	4,33	0,855	4,26	0,791	8,445	.077
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,76	1,109	3,76	0,971	3,86	0,951	3,83	1,059	3,68	1,020	1,486	.829
Γραπτή τιμωρία	4,43	0,769	1,12	0,816	1,39	0,728	1,29	0,614	1,47	0,966	2,044	.728
Στέρηση διαλείμματος	2,08	1,050	2,02	0,980	2,26	1,128	1,91	0,896	1,91	1,090	7,431	.115
Λεκτική επίπληξη	3,02	1,159	2,97	1,127	2,96	1,150	2,80	1,161	2,74	1,218	4,144	.387
Απειλή	1,72	1,075	1,58	0,852	1,58	0,900	1,50	0,873	1,46	0,781	3,302	.509
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	3,92	0,985	4,10	0,831	4,08	0,907	4,16	0,933	3,91	0,969	5,597	.231
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,46	1,038	2,43	1,062	2,54	1,279	2,30	1,159	2,42	1,194	2,600	.627
Αδιαφορία	4,47	0,875	1,38	0,733	1,42	0,767	1,27	0,708	1,46	0,965	5,510	.239
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,40	0,843	1,14	0,401	1,29	0,717	1,24	0,671	1,30	0,778	8,839	.065
Σχολική διαμεσολάβηση	2,72	1,159	2,95	1,260	2,96	1,135	3,05	1,224	2,79	1,191	5,851	.211

Πίνακας VI.5a Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση το εάν οι διευθυντές έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	NAI		OXI			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,28	0,777	4,26	0,763	-0,355	.724
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,34	0,795	4,24	0,824	-1,427	.154
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,36	0,756	4,36	0,766	-0,087	.932
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,32	0,849	4,32	0,785	-0,284	.777
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,41	0,740	4,31	0,784	-1,415	.158
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,25	0,858	4,17	0,860	-1,166	.244
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,03	0,869	3,98	0,943	-0,282	.778
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,89	0,908	3,78	0,973	-1,079	.281
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,40	1,230	3,06	1,267	-2,986	.003
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,52	1,170	3,22	1,299	-2,405	.016
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,30	0,845	4,06	0,996	-2,548	.011
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,82	1,030	3,74	1,016	-0,890	.374
Γραπτή τιμωρία	1,35	0,733	1,48	0,812	-2,123	.034
Στέρηση διαλείμματος	1,97	1,015	2,21	1,053	-2,764	.006
Λεκτική επίπληξη	2,87	1,158	3,01	1,154	-1,249	.212
Απειλή	1,52	0,865	1,70	1,010	-1,758	.079
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,07	0,920	3,99	0,940	-0,893	.372
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,36	1,180	2,56	1,064	-2,191	.028
Αδιαφορία	1,36	0,779	1,47	0,839	-2,194	.028
Απόρριψη/ Περιορισμοί (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,26	0,718	1,31	0,678	-1,705	.089
Σχολική διαμεσολάβηση	3,01	1,182	2,69	1,187	-2,956	.003

Πίνακας VI. 5β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	NAI		OXI			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,27	0,773	4,28	0,771	-0,244	.810
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,30	0,777	4,30	0,847	-0,449	.654
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,38	0,755	4,34	0,766	-0,680	.496
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,36	0,823	4,26	0,829	-1,640	.101
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,39	0,752	4,36	0,764	-0,417	.678
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,23	0,885	4,21	0,821	-0,584	.559
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,04	0,923	3,98	0,856	-1,040	.299
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,89	0,957	3,81	0,896	-1,117	.264
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,48	1,182	3	1,298	-4,096	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,54	1,170	3,23	1,279	-2,613	.009
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,23	0,908	4,19	0,910	-0,635	.526
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,90	1,027	3,63	1,003	-3,220	.001
Γραπτή τιμωρία	1,37	0,762	1,43	0,767	-1,123	.262
Στέρηση διαλείμματος	2,07	1,065	2,03	0,990	-0,233	.816
Λεκτική επίπληξη	2,96	1,164	2,85	1,147	-1,013	.312
Απειλή	1,62	0,988	1,54	0,818	-0,220	.827
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,14	0,892	3,89	0,957	-3,027	.002
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,47	1,199	2,38	1,059	-0,562	.575
Αδιαφορία	1,44	0,849	1,34	0,727	-1,221	.222
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,33	0,802	1,20	0,527	-1,446	.149
Σχολική διαμεσολάβηση	3,01	1,200	2,74	1,168	-2,345	.019

Πίνακας VI. 5γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν δεύτερο πτυχίο ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,31	0,803	4,25	0,751	-1,161	.247
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,31	0,816	4,29	0,800	-0,434	.664
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,34	0,784	4,38	0,743	-0,417	.677
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,33	0,801	4,31	0,843	-0,057	.955
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,38	0,767	4,37	0,751	-0,259	.796
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,32	0,825	4,16	0,875	-2,199	.028
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,08	0,868	3,97	0,912	-1,302	.193
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,91	0,928	3,82	0,934	-1,203	.230
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,43	1,108	3,18	1,330	-1,951	.051
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,56	1,131	3,32	1,274	-2,021	.043
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,20	0,940	4,22	0,888	-0,100	.920
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,81	1,048	3,78	1,011	-0,470	.640
Γραπτή τιμωρία	1,37	0,724	1,41	0,790	-0,423	.673
Στέρηση διαλείμματος	2,03	1,017	2,07	1,046	-0,457	.648
Λεκτική επίπληξη	2,87	1,169	2,95	1,150	-0,839	.402
Απειλή	1,58	0,897	1,59	0,939	-0,144	.886
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,10	0,872	4	0,961	-0,964	.336
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,43	1,071	2,44	1,189	-0,242	.809
Αδιαφορία	1,41	0,814	1,39	0,795	-0,163	.871
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,36	0,837	1,23	0,598	-1,369	.173
Σχολική διαμεσολάβηση	2,97	1,202	2,85	1,188	-1,006	.314

Πίνακας VI. 5δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	NAI		OXI			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,34	0,736	4,20	0,809	-1,771	.077
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,32	0,784	4,28	0,833	-0,441	.660
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,41	0,719	4,31	0,803	-1,184	.237
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,36	0,792	4,26	0,866	-1,153	.249
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,41	0,705	4,34	0,816	-0,507	.613
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,20	0,869	4,25	0,847	-0,636	.525
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,01	0,905	4,02	0,885	-0,074	.942
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,85	0,945	3,86	0,918	-0,048	.961
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,41	1,187	3,12	1,314	-2,399	.016
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,53	1,178	3,26	1,267	-2,341	.019
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,21	0,919	4,22	0,897	-0,004	.997
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,88	1,043	3,68	0,993	-2,536	.011
Γραπτή τιμωρία	1,47	0,846	1,30	0,637	-2,160	.031
Στέρηση διαλείμματος	2,17	1,101	1,92	0,928	-2,349	.019
Λεκτική επίπληξη	3,06	1,151	2,74	1,142	-3,203	.001
Απειλή	1,69	1,014	1,16	0,776	-2,357	.018
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,15	0,871	3,90	0,977	-2,899	.004
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,57	1,179	2,26	1,074	-2,912	.004
Αδιαφορία	1,47	0,875	1,31	0,691	-2,095	.036
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,37	0,841	1,17	0,461	-2,442	.015
Σχολική διαμεσολάβηση	2,99	1,204	2,78	1,172	-2,047	.041

Πίνακας VI. 5ε Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο το εάν οι διευθυντές έχουν διδακτορικό δίπλωμα ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,36	0,899	4,27	0,762	-1,164	.248
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,47	0,654	4,29	0,815	-1,141	.258
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,50	0,845	4,35	0,752	-1,653	.096
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,44	0,843	4,31	0,825	-1,248	.214
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,42	0,806	4,37	0,753	-0,536	.605
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,19	0,749	4,23	0,867	-0,571	.567
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,03	0,878	4,02	0,898	-0,067	.951
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,94	0,791	3,85	0,942	-0,395	.705
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,69	1,261	3,25	1,248	-2,078	.037
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,56	1,297	3,40	1,220	-0,805	.422
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,19	0,889	4,21	0,910	-0,223	.828
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,83	1,056	3,79	1,024	-0,265	.792
Γραπτή τιμωρία	1,39	0,803	1,40	0,762	-0,249	.810
Στέρηση διαλείμματος	2	1,121	2,06	1,028	-0,560	.577
Λεκτική επίπληξη	3	1,095	2,91	1,163	-0,571	.569
Απειλή	1,53	1,028	1,59	0,915	-0,947	.347
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,14	0,961	4,03	0,925	-0,806	.422
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,83	1,082	2,40	1,143	-2,235	.025
Αδιαφορία	1,42	0,906	1,40	0,794	-0,036	.968
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,42	0,874	1,27	0,689	-1,445	.159
Σχολική διαμεσολάβηση	3,36	1,073	2,86	1,196	-2,429	.015

Πίνακας VI.6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,19	0,791	4,21	0,813	4,34	0,741	3,309	.191
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,22	0,847	4,25	0,811	4,35	0,790	2,837	.242
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,26	0,844	4,35	0,761	4,39	0,733	1,420	.492
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,24	0,809	4,27	0,833	4,36	0,827	3,104	.212
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,30	0,824	4,38	0,739	4,40	0,747	0,860	.650
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,23	0,805	4,24	0,865	4,21	0,872	0,146	.929
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	4,04	0,904	3,97	0,912	4,03	0,887	0,478	.787
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,86	0,977	3,78	0,968	3,89	0,901	1,257	.533
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	2,87	1,399	2,89	1,251	3,60	1,115	39,077	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,14	1,430	3,25	1,243	3,57	1,130	8,845	.012
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,21	0,972	4,19	0,862	4,23	0,916	0,612	.736
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,47	1,181	3,71	1,064	3,92	0,935	9,568	.008
Γραπτή τιμωρία	1,62	1,072	1,41	0,686	1,33	0,690	4,876	.087
Στέρηση διαλείμματος	2,01	1,087	2,03	0,962	2,08	1,059	0,427	.808
Λεκτική επίπληξη	2,89	1,289	2,61	1,073	3,09	1,132	16,353	.000
Απειλή	1,65	1,103	1,48	0,792	1,62	0,930	2,126	.345
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	3,81	1,058	3,90	0,954	4,18	0,852	12,520	.002
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,35	1,138	2,27	1,068	2,54	1,175	5,375	.068
Αδιαφορία	1,53	0,990	1,31	0,704	1,41	0,790	3,404	.182
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,35	0,835	1,19	0,584	1,31	0,720	4,737	.094
Σχολική διαμεσολάβηση	2,73	1,276	2,91	1,149	2,94	1,193	2,199	.333

Πίνακας VI. 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,21	0,760	4,24	0,798	4,34	0,771	4,022	.259
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,19	0,828	4,32	0,760	4,38	0,813	6,095	.107
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,35	0,752	4,32	0,750	4,40	0,774	2,013	.570
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,31	0,750	4,30	0,816	4,33	0,894	1,400	.705
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,36	0,727	4,32	0,790	4,43	0,759	2,470	.481
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,24	0,843	4,15	0,885	4,26	0,866	1,749	.626
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	3,98	0,891	4,02	0,910	4,05	0,905	1,172	.760
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,81	0,938	3,89	0,970	3,87	0,915	1,301	.729
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	2,75	1,313	3,10	1,230	3,76	1,048	59,070	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,19	1,357	3,40	1,142	3,57	1,158	7,377	.061
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,22	0,897	4,17	0,945	4,24	0,908	1,427	.699
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,66	1,026	3,73	1,074	3,91	0,996	7,116	.068
Γραπτή τιμωρία	1,53	0,898	1,33	0,698	1,35	0,695	4,831	.185
Στέρξη διαλείμματος	2	1,016	2,01	1,027	2,10	1,035	2,456	.483
Λεκτική επίπληξη	2,66	1,133	2,86	1,116	3,12	1,163	15,017	.002
Απειλή	1,48	0,905	1,61	0,922	1,63	0,920	5,153	.161
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	3,82	0,794	3,96	0,870	4,24	0,883	21,625	.000
Στέρξη ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,35	1,082	2,40	1,182	2,53	1,156	2,265	.519
Αδιαφορία	1,41	0,857	1,31	0,727	1,43	0,802	3,395	.335
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,27	0,713	1,23	0,640	1,31	0,724	4,013	.260
Σχολική διαμεσολάβηση	2,78	1,188	2,86	1,223	3	1,192	3,578	.311

Πίνακας VI.8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	4,19	0,811	4,53	0,647	4,46	0,699	8,196	.017
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	4,29	0,827	4,42	0,793	4,39	0,868	1,426	.490
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,29	0,819	4,61	0,638	4,31	0,853	4,924	.085
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,21	0,898	4,61	0,679	4,39	0,911	8,045	.018
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση	4,35	0,806	4,50	0,688	4,44	0,752	1,238	.539
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών	4,18	0,889	4,53	0,647	4,27	0,843	4,300	.116
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης	3,94	0,956	4,24	0,786	4,21	0,723	4,118	.128
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων	3,76	0,936	4,05	0,868	4,04	0,791	5,107	.078
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,71	1,058	3,50	1,157	3,98	0,960	4,681	.096
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,62	1,169	3,45	1,201	3,56	1,127	0,696	.706
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,18	0,990	4,34	0,745	4,27	0,795	0,247	.884
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου	3,93	1,031	4	0,838	3,90	1,071	0,015	.992
Γραπτή τιμωρία	1,39	0,813	1,32	0,525	1,48	0,828	1,620	.445
Στέρηση διαλείμματος	2,07	1,067	2,21	1,045	2,21	1,073	1,376	.503
Λεκτική επίπληξη	3,10	1,159	3,18	1,182	3,15	1,243	0,130	.937
Απειλή	1,74	1,038	1,61	0,790	1,65	1,008	0,365	.833
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	4,16	0,904	4,32	0,842	4,27	0,843	1,086	.581
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,58	1,207	2,29	1,088	2,65	1,153	2,047	.359
Αδιαφορία	1,45	0,819	1,37	0,675	1,62	1,013	1,363	.506
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)	1,31	0,727	1,34	0,745	1,44	0,958	0,484	.785
Σχολική διαμεσολάβηση	3,10	1,233	2,97	1,174	2,87	1,155	1,393	.498

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται

Πίνακας VII. 1 Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος ως προς τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μορφών παραπομπής

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά		Λίγες φορές		Αρκετά συχνά		Πολύ συχνά		Πάρα πολύ συχνά		μ.ο.	τ.α.
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	113	22,1	208	40,6	104	20,3	71	13,9	16	3,1	2,35	1,066
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	95	18,6	136	26,6	114	22,3	101	19,7	66	12,9	2,82	1,300
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	117	22,9	193	37,7	112	21,9	72	14,1	18	3,5	2,38	1,089
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	106	20,7	133	26	109	21,3	113	22,1	51	10	2,75	1,283
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	215	42	171	33,4	75	14,6	42	8,2	9	1,8	1,94	1,026
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	137	26,8	185	36,1	111	21,7	64	12,5	15	2,9	2,29	1,081
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	195	38,1	193	37,7	74	14,5	40	7,8	10	2	1,98	1,008
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	181	35,4	142	27,7	86	16,8	68	13,3	35	6,8	2,29	1,261
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	173	33,8	192	37,5	89	17,4	46	9	12	2,3	2,09	1,038
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	185	36,1	129	25,2	99	19,3	75	14,6	24	4,7	2,27	1,223
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	156	30,5	160	31,3	100	19,5	67	13,1	29	5,7	2,32	1,197
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	198	38,7	101	19,7	75	14,6	75	14,6	63	12,3	2,42	1,433
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	218	42,6	83	16,2	47	9,2	64	12,5	100	19,5	2,50	1,590
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	190	37,1	101	19,7	63	12,3	68	13,3	90	17,6	2,55	1,521
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	231	45,1	136	26,6	65	12,7	44	8,6	36	7	2,06	1,247
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	293	57,2	53	10,4	39	7,6	49	9,6	78	15,2	2,15	1,544
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	278	54,3	100	19,5	51	10	38	7,4	45	8,8	1,97	1,316
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	297	58	49	9,6	31	6,1	43	8,4	92	18	2,19	1,601
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	212	41,4	129	25,2	70	13,7	58	11,3	43	8,4	2,20	1,313
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	269	52,5	58	11,3	43	8,4	45	8,8	97	18,9	2,30	1,606

Πίνακας VII. 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με βάση το φύλο τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,37	1,055	2,34	1,076	-0,359	.720
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,90	1,313	2,76	1,290	-1,295	.195
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,44	1,100	2,33	1,081	-1,090	.276
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,81	1,348	2,70	1,234	-0,924	.356
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	1,92	0,980	1,96	1,058	-0,115	.908
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,31	1,119	2,27	1,053	-0,270	.787
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,01	1,048	1,95	0,978	-0,456	.649
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,29	1,326	2,28	1,214	-0,356	.722
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,12	1,043	2,06	1,035	-0,715	.475
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,35	1,233	2,20	1,214	-1,456	.146
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,43	1,232	2,25	1,167	-1,647	.100
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,47	1,427	2,39	1,438	-0,739	.460
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,50	1,597	2,51	1,588	-0,141	.888
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,62	1,569	2,49	1,487	-0,652	.515
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,14	1,293	2	1,211	-1,017	.310
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,15	1,549	2,16	1,543	-0,117	.907
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,99	1,352	1,96	1,292	-0,054	.957
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,13	1,580	2,23	1,618	-0,675	.500
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,21	1,381	2,19	1,263	-0,285	.776
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,28	1,579	2,32	1,628	-0,182	.856

Πίνακας VII. 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με βάση την ειδικότητά τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,71	0,951	2,32	0,894	2,35	1,077	2,25	1,500	1	-	3,359	.850
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	3,43	0,535	3,18	1,332	2,80	1,305	2	1,155	4	-	8,550	.287
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	3	1,414	2,36	0,902	2,37	1,094	2,50	1,291	1	-	5,057	.653
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	3,57	1,272	3,14	1,356	2,73	1,275	2,25	1,500	4	-	10,858	.145
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,29	1,113	1,73	0,703	1,94	1,036	2,25	1,500	1	-	5,646	.582
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,43	1,272	2,18	1,053	2,29	1,082	1,75	0,957	4	-	4,261	.749
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,29	1,254	1,96	0,785	1,98	1,013	2,25	1,500	1	-	2,134	.952
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	3	1,633	2,59	1,403	2,27	1,250	1,50	1,000	3	-	8,473	.293
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	3,14	1,345	2	0,873	2,07	1,034	2,25	1,500	3	-	6,478	.485
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,57	1,512	2,50	1,439	2,26	1,212	1,50	1,000	4	-	5,151	.642
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	3,14	1,215	2,32	1,249	2,31	1,191	2,50	1,291	5	-	6,533	.479
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	3,14	1,215	2,96	1,495	2,39	1,430	1,75	0,957	5	-	11,319	.125
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	3,14	1,773	3,05	1,647	2,48	1,586	1,75	0,957	5	-	8,474	.293
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	3,29	1,604	3,23	1,572	2,51	1,511	1,50	1,000	5	-	13,828	.054
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,86	1,345	2,14	1,283	2,05	1,248	1,50	1,000	3	-	7,672	.362
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	3	1,732	2,59	1,709	2,12	1,533	1,50	1,000	5	-	10,915	.142
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	2,57	1,512	2,32	1,394	1,95	1,316	1,50	1,000	3	-	5,974	.543
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	3	1,915	2,73	1,695	2,15	1,590	1,50	1,000	5	-	11,263	.128
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	3	1,528	2,77	1,412	2,17	1,303	1,50	1,000	3	-	9,609	.212
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	3,14	1,773	3	1,662	2,27	1,597	1,50	1,000	5	-	12,645	.081

Πίνακας VII. 4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p- valu e
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,43	1,022	2,19	0,946	2,34	1,088	2,41	1,141	2,40	1,178	2,988	.560
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,95	1,322	2,62	1,318	2,83	1,229	2,86	1,314	2,75	1,340	4,164	.384
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,50	1,098	2,30	1,015	2,37	1,108	2,28	1,106	2,42	1,133	3,412	.491
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,91	1,314	2,54	1,285	2,89	1,190	2,62	1,264	2,70	1,388	7,775	.100
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	1,98	1,061	1,86	0,938	2,01	1,090	1,90	0,990	1,95	1,042	0,837	.933
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,39	1,155	2,08	1,036	2,33	1,038	2,24	1,045	2,42	1,117	6,158	.188
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,09	1,086	1,96	0,958	2,01	1,017	1,84	0,923	1,95	1,042	3,194	.526
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,40	1,320	2,22	1,246	2,30	1,193	2,26	1,254	2,16	1,320	2,292	.682
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,12	1,046	2,01	0,975	2,14	0,998	2,04	1,090	2,11	1,129	1,888	.756
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,37	1,212	2,04	1,166	2,36	1,160	2,25	1,289	2,25	1,327	6,439	.169
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,32	1,262	2,23	1,174	2,42	1,041	2,34	1,281	2,26	1,247	3,262	.515
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,44	1,452	2,33	1,357	2,53	1,406	2,39	1,472	2,37	1,531	1,557	.816
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,54	1,586	2,40	1,537	2,55	1,583	2,54	1,656	2,42	1,625	0,592	.964
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,57	1,545	2,41	1,457	2,66	1,503	2,53	1,525	2,53	1,638	1,564	.815
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,10	1,255	1,87	1,111	2,21	1,260	2,09	1,300	1,91	1,313	6,626	.157
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,25	1,581	1,99	1,500	2,24	1,500	2,15	1,595	2,05	1,552	3,136	.535
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,90	1,298	1,91	1,258	2,07	1,312	2	1,408	1,97	1,322	2,680	.613
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,11	1,612	2,12	1,583	2,31	1,561	2,25	1,637	2,12	1,659	2,771	.597
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,20	1,343	2,18	1,345	2,31	1,306	2,14	1,370	2,12	1,166	1,912	.752
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,35	1,638	2,21	1,558	2,41	1,592	2,26	1,633	2,23	1,637	1,355	.852

Πίνακας VII. 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,48	1,146	2,24	0,883	2,60	1,241	1,722	.423
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,95	1,337	2,90	1,331	2,90	1,287	0,072	.964
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,53	1,163	2,26	1,005	2,56	1,211	1,479	.477
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,86	1,304	2,84	1,346	2,83	1,248	0,020	.990
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,05	1,130	1,82	1,062	2,10	1,142	1,836	.399
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,32	1,131	2,47	1,133	2,31	1,039	0,634	.728
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2	1,030	2,05	1,207	2,17	1,133	0,988	.610
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,30	1,199	2,40	1,405	2,31	1,245	0,015	.992
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,21	1,096	1,97	1,000	2,39	1,207	2,612	.271
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,37	1,246	2,47	1,268	2,40	1,361	0,206	.902
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,38	1,163	2,32	1,254	2,50	1,321	0,409	.815
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,55	1,435	2,66	1,457	2,46	1,448	0,378	.828
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,67	1,562	2,84	1,717	2,58	1,684	0,534	.766
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,74	1,535	2,82	1,642	2,54	1,602	0,797	.671
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,27	1,276	2,13	1,166	2,48	1,421	1,183	.554
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,30	1,545	2,45	1,720	2,52	1,639	0,824	.662
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	2,01	1,288	2,08	1,217	2,15	1,513	0,266	.876
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,34	1,648	2,45	1,751	2,31	1,651	0,112	.946
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,35	1,297	2,37	1,478	2,37	1,442	0,043	.979
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,47	1,656	2,47	1,688	2,44	1,674	0,031	.984

Πίνακας VII. 6α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	NAI		OXI			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,35	1,091	2,36	1,024	-0,271	.787
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,79	1,345	2,87	1,276	-0,776	.438
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,39	1,114	2,36	1,045	-0,109	.913
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,73	1,289	2,78	1,274	-0,444	.657
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	1,98	1,060	1,89	0,959	-0,645	.519
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,28	1,049	2,31	1,139	-0,084	.933
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	1,97	1,027	1,99	0,975	-0,522	.602
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,26	1,233	2,32	1,313	-0,274	.784
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,10	1,055	2,06	1,007	-0,344	.731
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,26	1,237	2,28	1,200	-0,348	.728
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,32	1,197	2,33	1,199	-0,140	.888
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,38	1,452	2,51	1,398	-1,216	.224
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,50	1,606	2,50	1,565	-0,048	.962
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,53	1,518	2,57	1,532	-0,198	.844
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,06	1,261	2,07	1,224	-0,200	.842
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,12	1,540	2,21	1,553	-0,931	.352
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,98	1,330	1,95	1,295	-0,390	.697
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,20	1,595	2,16	1,616	-0,435	.664
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,17	1,278	2,25	1,375	-0,330	.742
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,29	1,621	2,32	1,583	-0,196	.845

Πίνακας VII. 6B Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,47	1,108	2,35	1,064	-0,602	.548
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,83	1,363	2,82	1,297	-0,112	.910
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,58	1,156	2,36	1,084	-1,039	.299
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,78	1,416	2,74	1,274	-0,144	.886
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,08	1,105	1,93	1,020	-0,750	.456
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,25	1,156	2,29	1,076	-0,319	.752
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,25	1,105	1,96	0,998	-1,621	.104
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,25	1,360	2,29	1,255	-0,395	.694
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,14	1,150	2,08	1,030	-0,092	.927
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,25	1,273	2,27	1,220	-0,136	.839
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,44	1,206	2,31	1,197	-0,702	.486
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,61	1,591	2,41	1,421	-0,618	.538
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,69	1,770	2,49	1,577	-0,503	.617
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,56	1,698	2,54	1,509	-0,192	.848
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,14	1,199	2,05	1,251	-0,713	.478
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,08	1,574	2,16	1,543	-0,203	.838
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,89	1,304	1,98	1,319	-0,591	.557
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,25	1,730	2,18	1,593	-0,027	.976
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,44	1,319	2,18	1,312	-1,256	.210
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,28	1,684	2,31	1,602	-0,183	.855

Πίνακας VII. 6γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,44	1,123	2,23	0,970	-1,841	.066
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,85	1,308	2,77	1,290	-0,657	.511
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,45	1,147	2,28	0,996	-1,398	.162
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,81	1,289	2,65	1,272	-1,362	.173
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2	1,068	1,86	0,959	-1,215	.225
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,39	1,110	2,15	1,025	-2,301	.021
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,04	1,069	1,90	0,910	-1,022	.307
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,34	1,273	2,20	1,243	-1,280	.201
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,16	1,100	1,98	0,933	-1,548	.122
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,32	1,237	2,19	1,200	-1,171	.242
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,45	1,239	2,14	1,111	-2,776	.005
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,48	1,457	2,35	1,397	-0,964	.335
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,58	1,610	2,39	1,559	-1,350	.177
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,60	1,530	2,47	1,510	-1,032	.302
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,17	1,282	1,90	1,179	-2,686	.007
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,25	1,570	2,02	1,499	-1,881	.060
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	2,06	1,374	1,84	1,223	-1,710	.087
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,28	1,634	2,05	1,547	-1,809	.070
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,29	1,339	2,08	1,266	-1,890	.059
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,38	1,644	2,19	1,547	-1,461	.144

Πίνακας VII. 6δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,36	1,096	2,35	1,049	-0,004	.996
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,92	1,333	2,76	1,277	-1,321	.187
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,40	1,100	2,36	1,084	-0,297	.767
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,82	1,311	2,70	1,264	-0,986	.324
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	1,95	1,019	1,94	1,032	-0,161	.872
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,35	1,109	2,24	1,062	-1,099	.272
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,06	1,042	1,93	0,983	-1,431	.153
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,35	1,334	2,24	1,212	-0,588	.557
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,16	1,075	2,04	1,012	-1,209	.227
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,41	1,274	2,17	1,181	-1,992	.046
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,37	1,218	2,29	1,184	-0,657	.511
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,48	1,446	2,39	1,425	-0,761	.447
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,66	1,611	2,40	1,571	-1,943	.052
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,70	1,553	2,45	1,495	-1,833	.067
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,14	1,302	2	1,209	-1,029	.304
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,23	1,564	2,10	1,531	-1,014	.311
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	2,10	1,376	1,88	1,271	-2,020	.043
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,29	1,645	2,12	1,571	-1,038	.299
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,34	1,344	2,11	1,286	-2,019	.043
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,41	1,650	2,24	1,576	-1,243	.214

Πίνακας VII. 6ε Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,43	1,099	2,25	1,018	-1,830	.067
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,93	1,331	2,68	1,251	-1,999	.046
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,48	1,142	2,25	1,008	-2,026	.043
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,87	1,328	2,60	1,211	-2,223	.026
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2	1,075	1,87	0,957	-1,189	.235
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,35	1,135	2,21	1,005	-1,167	.244
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,10	1,109	1,83	0,842	-2,361	.018
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,36	1,312	2,20	1,191	-1,135	.257
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,25	1,101	1,89	0,917	-3,709	.000
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,41	1,273	2,09	1,136	-2,719	.006
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,43	1,258	2,18	1,103	-2,032	.042
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,50	1,430	2,33	1,433	-1,605	.109
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,60	1,635	2,39	1,528	-1,316	.188
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,62	1,544	2,45	1,491	-1,223	.222
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	2,18	1,283	1,91	1,186	-2,612	.009
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	2,24	1,570	2,04	1,507	-1,789	.074
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	2,06	1,361	1,86	1,253	-1,640	.101
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,24	1,621	2,12	1,577	-0,958	.339
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,33	1,351	2,04	1,248	-2,368	.018
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,36	1,647	2,23	1,554	-0,947	.344

Πίνακας VII. 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,30	1,082	2,27	1,014	2,42	1,088	2,099	.350
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,71	1,397	2,61	1,341	2,96	1,236	8,579	.014
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,44	1,100	2,23	0,984	2,44	1,134	3,239	.198
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,67	1,336	2,51	1,340	2,89	1,221	9,756	.008
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,14	1,148	1,89	0,970	1,92	1,016	2,612	.271
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,36	1,151	2,21	1,119	2,31	1,041	1,997	.368
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραμες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,09	1,009	1,94	0,957	1,97	1,034	1,676	.433
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,28	1,357	2,21	1,314	2,32	1,207	1,882	.390
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,15	1,106	2,03	0,908	2,10	1,084	0,227	.893
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,17	1,200	2,11	1,277	2,37	1,193	7,210	.027
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,32	1,254	2,17	1,212	2,41	1,169	5,249	.072
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,31	1,417	2,32	1,467	2,51	1,418	3,159	.206
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,26	1,524	2,38	1,596	2,63	1,597	4,884	.087
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,36	1,546	2,36	1,516	2,69	1,507	8,338	.015
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,76	1,130	1,94	1,249	2,20	1,258	14,233	.001
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,81	1,330	2,08	1,565	2,29	1,575	7,702	.021
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,69	1,199	1,94	1,307	2,06	1,345	6,570	.037
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	1,87	1,436	2,11	1,587	2,31	1,642	5,384	.068
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,05	1,308	2,07	1,267	2,31	1,331	5,608	.061
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,14	1,492	2,20	1,626	2,40	1,624	3,117	.210

Πίνακας VII. 8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος για κάθε μορφή σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν οι διευθυντές με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)	2,31	1,026	2,30	1,003	2,42	1,129	1,027	.795
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)	2,62	1,297	2,85	1,244	2,94	1,336	5,510	.138
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)	2,35	1,026	2,31	1,052	2,46	1,155	1,806	.614
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)	2,60	1,264	2,81	1,257	2,81	1,318	3,066	.382
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)	2,04	1,053	1,81	0,876	1,97	1,079	3,504	.320
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)	2,29	1,096	2,25	1,023	2,33	1,110	1,250	.741
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)	2,03	1,006	1,86	0,890	2,01	1,071	1,888	.596
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)	2,19	1,289	2,38	1,282	2,31	1,246	2,483	.478
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)	2,04	0,983	1,99	0,980	2,19	1,097	2,398	.494
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)	2,06	1,151	2,33	1,208	2,37	1,280	6,085	.108
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)	2,22	1,205	2,38	1,167	2,35	1,210	2,036	.565
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)	2,26	1,410	2,49	1,458	2,49	1,446	3,055	.383
Κλοπή/ βιαιοπραγίες	2,24	1,539	2,55	1,581	2,65	1,637	6,480	.090
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)	2,35	1,472	2,57	1,500	2,66	1,566	4,062	.255
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)	1,85	1,157	1,95	1,246	2,27	1,288	14,586	.002
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)	1,91	1,421	2,17	1,577	2,32	1,600	7,928	.048
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)	1,84	1,273	2,06	1,391	2	1,325	4,508	.212
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)	2,01	1,518	2,24	1,600	2,27	1,659	3,491	.322
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)	2,08	1,308	2,24	1,286	2,29	1,342	3,747	.290
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)	2,22	1,575	2,30	1,583	2,37	1,662	1,036	.792

Πίνακας VII. 9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3,29	0,756	3,27	1,032	2,95	1,080	2,25	0,957	2	-	9,835	.198
Υπάρχει τραυματισμός	3,43	1,512	2,91	1,445	2,77	1,349	2	0,817	2	-	7,787	.352
Είναι σοβαρά	3,86	1,069	3,14	1,424	2,94	1,413	2	1,155	2	-	11,659	.112
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,86	0,900	3	1,309	2,76	1,270	2,75	1,258	2	-	4,006	.779
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	3,29	0,756	2,73	1,279	2,76	1,202	2,75	1,258	2	-	5,118	.646
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	3	1,000	2,59	1,297	2,40	1,190	2,75	1,258	2	-	5,042	.655

Πίνακας VII. 10 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3,07	1,084	2,92	1,065	3	1,062	2,84	1,065	2,90	1,145	3,131	.536
Υπάρχει τραυματισμός	2,78	1,323	2,62	1,310	2,93	1,370	2,75	1,422	2,72	1,333	2,974	.562
Είναι σοβαρά	3,01	1,361	2,90	1,411	3,01	1,435	2,82	1,478	2,91	1,392	1,498	.827
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,88	1,216	2,76	1,234	2,78	1,308	2,66	1,331	2,67	1,215	2,542	.637
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,81	1,126	2,75	1,220	2,75	1,233	2,69	1,216	2,77	1,254	0,906	.924
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,50	1,206	2,38	1,207	2,43	1,173	2,46	1,215	2,18	1,104	3,376	.497

Πίνακας VII. 11α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	2,97	1,090	2,94	1,057	-0,237	.813
Υπάρχει τραυματισμός	2,79	1,369	2,74	1,324	-0,349	.728
Είναι σοβαρά	2,98	1,425	2,86	1,391	-0,973	.331
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,78	1,261	2,75	1,271	-0,239	.811
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,77	1,213	2,73	1,176	-0,370	.712
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,38	1,200	2,49	1,169	-1,211	.226

Πίνακας VII. 11β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	2,96	1,101	2,96	1,063	-0,094	.925
Υπάρχει τραυματισμός	2,82	1,364	2,74	1,346	-,0588	.556
Είναι σοβαρά	2,99	1,437	2,91	1,399	-0,596	.551
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,85	1,285	2,71	1,249	-1,145	.252
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,88	1,183	2,68	1,205	-1,746	.081
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,52	1,233	2,35	1,156	-1,471	.141

Πίνακας VII. 11γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3,07	1,065	2,79	1,075	-2,873	.004
Υπάρχει τραυματισμός	2,92	1,360	2,56	1,316	-2,954	.003
Είναι σοβαρά	3,06	1,401	2,76	1,415	-2,351	.019
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,95	1,287	2,51	1,185	-3,796	.000
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,87	1,186	2,59	1,201	-2,627	.009
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,53	1,226	2,25	1,116	-2,466	.014

Πίνακας VII. 11δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3,06	1,090	2,83	1,050	-2,465	.014
Υπάρχει τραυματισμός	2,83	1,374	2,70	1,324	-1,062	.288
Είναι σοβαρά	3,01	1,422	2,85	1,400	-1,259	.208
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,95	1,239	2,54	1,261	-3,829	.000
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,85	1,185	2,65	1,210	-1,992	.046
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,59	1,211	2,20	1,128	-3,639	.000

Πίνακας VII. 11ε Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3,14	0,990	2,94	1,083	-1,037	.301
Υπάρχει τραυματισμός	3,17	1,207	2,74	1,359	-1,988	.046
Είναι σοβαρά	3,44	1,133	2,90	1,426	-2,327	.020
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	3,22	1,245	2,73	1,260	-2,254	.024
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	3,11	1,237	2,73	1,193	-1,837	.066
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,72	1,186	2,39	1,187	-1,716	.086

Πίνακας VII. 12 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3	1,119	2,93	1,047	-0,674	.501
Υπάρχει τραυματισμός	2,78	1,356	2,77	1,352	-0,107	.915
Είναι σοβαρά	2,93	1,435	2,95	1,399	-0,193	.847
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,80	1,312	2,74	1,229	-0,403	.687
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,84	1,232	2,69	1,173	-1,291	.197
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,60	1,289	2,28	1,094	-2,535	.011

Πίνακας VII. 13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	2,73	1,159	2,65	1,003	3,18	1,043	28,687	.000
Υπάρχει τραυματισμός	2,47	1,317	2,50	1,304	3	1,349	18,099	.000
Είναι σοβαρά	2,51	1,439	2,62	1,422	3,22	1,339	27,414	.000
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,44	1,158	2,52	1,230	2,99	1,269	19,159	.000
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,46	1,159	2,61	1,208	2,91	1,184	12,492	.002
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,19	1,117	2,24	1,168	2,57	1,200	11,580	.003

Πίνακας VII. 14 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	2,72	1,057	2,92	1,054	3,14	1,084	13,527	.004
Υπάρχει τραυματισμός	2,49	1,257	2,63	1,300	3,03	1,412	17,750	.000
Είναι σοβαρά	2,64	1,344	2,90	1,424	3,13	1,438	14,545	.002
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	2,54	1,172	2,72	1,275	2,95	1,306	9,798	.020
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	2,50	1,183	2,69	1,165	2,94	1,206	17,398	.001
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,22	1,128	2,28	1,139	2,61	1,238	13,305	.004

Πίνακας VII. 15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι επαναλαμβανόμενα	3,12	1,112	3,18	1,036	3,17	1,043	0,158	.924
Υπάρχει τραυματισμός	2,99	1,380	3,16	1,462	2,98	1,407	0,459	.795
Είναι σοβαρά	3,07	1,462	3,24	1,460	3,21	1,319	0,619	.734
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι	3,12	1,293	2,68	1,233	2,67	1,279	6,511	.039
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν	3,07	1,205	2,63	1,172	2,85	1,304	4,978	.083
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα	2,72	1,244	2,40	1,175	2,60	1,332	2,181	.336

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας
και του σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας VIII.1 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό

Βαθμός σημαντικότητας της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	ν	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	1
Αρκετά	51	10
Πολύ	144	28,1
Πάρα πολύ	312	60,9
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	4,49	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,713	

Πίνακας VIII.2 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	4,43	8	0,787	2,505	.927
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	4,55	22	0,671		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	4,49	477	0,710		
Μουσικής (ΠΕ 79)	4	4	1,414		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	5	1	-		
Σύνολο	4,49	512	0,713		

Πίνακας VIII.3 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές τους, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	4,46	330	0,735	4,55	182	0,669	-1,247	.212
Μετεκπαίδευση	4,51	301	0,696	4,46	211	0,738	-0,604	.547
Δεύτερο πτυχίο	4,50	201	0,701	4,48	311	0,722	-0,219	.828
Μεταπτυχιακό	4,53	284	0,685	4,44	228	0,746	-1,271	.205
Διδακτορικό	4,50	36	0,775	4,49	476	0,709	-0,294	.766

Πίνακας VIII.4 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	4,60	78	0,631	2,136	.344
6/θέσιο	4,47	150	0,730		
7/θέσιο και άνω	4,47	284	0,725		
Σύνολο	4,49	512	0,713		

Πίνακας VIII.5 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	4,55	156	0,665	2,015	.569
Ημιαστική	4,43	129	0,768		
Αστική	4,47	227	0,724		
Σύνολο	4,49	512	0,713		

Πίνακας VIII.6 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	4,57	137	0,640	1,586	.453
100.001-1.000.000	4,55	38	0,724		
Πάνω από 1.000.000	4,42	52	0,750		

Πίνακας VIII.7 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	4,61	215	0,654	-3,219	.001
Άνδρες	4,41	297	0,744		
Σύνολο	4,49	512	0,713		

Πίνακας VIII.8 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούν σημαντική τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	4,62	129	0,589	12,455	.014
5 έως 8	4,47	101	0,769		
9 έως 11	4,38	118	0,784		
12 έως 16	4,59	107	0,644		
17 και άνω	4,28	57	0,774		
Σύνολο	4,49	512	0,713		

Πίνακας VIII.9 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου

Βαθμός μέριμνας των διευθυντών αναφορικά με την ασφάλεια των μαθητών	ν	%
Καθόλου	1	0,2
Λίγο	1	0,2
Αρκετά	6	1,2
Πολύ	34	6,6
Πάρα πολύ	470	91,8
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	4,90	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,390	

Πίνακας VIII.10 Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα κάθε πρακτικής που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πρακτικών αντιμετώπισης

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά		Λίγες φορές		Αρκετά συχνά		Πολύ συχνά		Πάρα πολύ συχνά		μ.ο.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Συζήτηση με τους μαθητές	1	0,2	8	1,6	44	8,6	157	30,7	302	59	4,47	0,734
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	6	1,2	16	3,1	60	11,7	172	33,6	258	50,4	4,29	0,877
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	10	2	23	4,5	68	13,3	151	29,5	260	50,8	4,23	0,973
Ευκαιρίες για επανόρθωση	1	0,2	10	2	53	10,4	190	37,1	258	50,4	4,36	0,760
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4	0,8	24	4,7	70	13,7	168	32,8	246	48	4,23	0,908
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	62	12,1	91	17,8	120	23,4	124	24,2	115	22,5	3,27	1,316
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	69	13,5	106	20,7	116	22,7	127	24,8	94	18,4	3,14	1,309
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	71	13,9	124	24,2	125	24,4	123	24	69	13,5	2,99	1,257
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	3	0,6	41	8	100	19,5	184	35,9	184	35,9	3,99	0,964
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	11	2,1	37	7,2	63	12,3	135	26,4	266	52	4,19	1,045
Λεκτική επίπληξη	82	16	115	22,5	131	25,6	113	22,1	71	13,9	2,95	1,281
Απειλή	358	69,9	92	18	41	8	13	2,5	8	1,6	1,48	0,867
Στέρξη διαλείμματος	248	48,4	150	29,3	67	13,1	34	6,6	13	2,5	1,86	1,044
Στέρξη ευχάριστων δραστηριοτήτων	227	44,3	147	28,7	87	17	39	7,6	12	2,3	1,95	1,062
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	460	89,8	30	5,9	13	2,5	6	1,2	3	0,6	1,17	0,576
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	471	92	27	5,3	10	2	3	0,6	1	0,2	1,12	0,449

Πίνακας VIII.11 Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Βαθμός επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	ν	%
Καθόλου	1	0,2
Λίγο	7	1,4
Αρκετά	55	10,7
Πολύ	295	57,6
Πάρα πολύ	154	30,1
Σύνολο	512	100
Μέσος όρος (μ.ό.)	4,16	
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	0,675	

Πίνακας VIII.12 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	4,93	215	0,341	-1,817	.069
Άνδρες	4,88	297	0,421		
Σύνολο	4,90	512	0,390		

Πίνακας VIII.13 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	4,94	129	0,242	3,657	.454
5 έως 8	4,87	101	0,440		
9 έως 11	4,85	118	0,549		
12 έως 16	4,94	107	0,231		
17 και άνω	4,86	57	0,398		
Σύνολο	4,90	512	0,390		

Πίνακας VIII.14 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές τους, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	4,89	330	0,430	4,91	182	0,303	-0,029	.935
Μετεκπαίδευση	4,92	301	0,356	4,86	211	0,431	-1,874	.059
Δεύτερο πτυχίο	4,92	201	0,306	4,88	311	0,435	-0,840	.381
Μεταπτυχιακό	4,91	284	0,319	4,88	228	0,463	-0,455	.648
Διδακτορικό	5	36	0,000	4,89	476	0,403	-1,857	.104

Πίνακας VIII.15 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	4,87	78	0,406		
6/θέσιο	4,91	150	0,326		
7/θέσιο και άνω	4,89	284	0,415		
Σύνολο	4,90	512	0,390		

Πίνακας VIII.16 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	4,89	156	0,369		
Ημιαστική	4,92	129	0,367		
Αστική	4,89	227	0,419		
Σύνολο	4,90	512	0,390		

Πίνακας VIII.17 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	4,88	137	0,367		
100.001-1.000.000	4,87	38	0,665		
Πάνω από 1.000.000	4,89	52	0,379		

Πίνακας VIII.18 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με τον βαθμό που αποτελεί μέριμνα για τους ίδιους η ασφάλεια των μαθητών.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	4,86	8	0,378	25,912	.001
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	5	22	0,000		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	4,90	477	0,388		
Μουσικής (ΠΕ 79)	4,50	4	1,000		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	4	1	-		
Σύνολο	4,90	512	0,390		

Πίνακας VIII.19 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	4,57	215	0,607	-0,141	.891
Άνδρες	4,56	297	0,624		
Σύνολο	4,56	512	0,616		

Πίνακας VIII.20 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	4,71	8	0,488	11,562	.116
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	4,55	22	0,671		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	4,57	477	0,611		
Μουσικής (ΠΕ 79)	4,25	4	0,500		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	5	1	-		
Σύνολο	4,56	512	0,616		

Πίνακας VIII.21 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	4,44	78	0,636	4,839	.089
6/θέσιο	4,57	150	0,595		
7/θέσιο και άνω	4,59	284	0,620		
Σύνολο	4,56	512	0,616		

Πίνακας VIII.22 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	4,55	156	0,560	5,248	.155
Ημιαστική	4,63	129	0,600		
Αστική	4,55	227	0,654		
Σύνολο	4,56	512	0,616		

Πίνακας VIII.23 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	4,56	137	0,631	0,106	.948
100.001-1.000.000	4,61	38	0,595		
Πάνω από 1.000.000	4,54	52	0,699		

Πίνακας VIII.24 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές τους, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	4,61	330	0,615	4,47	182	0,610	-2,916	.004
Μετεκπαίδευση	4,61	301	0,611	4,50	211	0,620	-2,299	.021
Δεύτερο πτυχίο	4,57	201	0,597	4,55	311	0,630	-0,176	.863
Μεταπτυχιακό	4,57	284	0,617	4,55	228	0,617	-0,469	.642
Διδακτορικό	4,53	36	0,654	4,56	476	0,614	-0,261	.815

Πίνακας VIII.25 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	4,43	129	0,635	14,231	.007
5 έως 8	4,59	101	0,569		
9 έως 11	4,65	118	0,576		
12 έως 16	4,65	107	0,603		
17 και άνω	4,46	57	0,709		
Σύνολο	4,56	512	0,616		

Πίνακας VIII.26 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με βάση την ειδικότητά τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,71	0,488	4,59	0,666	4,46	0,733	3,75	1,500	5	-	6,258	.510
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,43	0,976	4,14	0,941	4,30	0,871	3,75	1,500	5	-	5,099	.648
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,43	0,976	4	1,234	4,24	0,947	3,50	1,915	5	-	7,311	.397
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,71	0,488	4,50	0,802	4,35	0,752	3,75	1,500	5	-	9,534	.217
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,71	0,488	4,09	0,972	4,24	0,890	3,25	1,708	5	-	9,258	.235
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,71	1,380	2,82	1,468	3,29	1,304	3	1,633	3	-	5,822	.561
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,71	1,113	2,96	1,527	3,15	1,296	3	1,633	3	-	4,104	.768
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,29	0,951	2,46	1,143	3,01	1,258	3,25	1,708	3	-	5,424	.608
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,14	0,378	3,55	1,224	4,01	0,953	3,50	1,291	4	-	5,872	.555
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,14	1,215	4,09	0,921	4,20	1,046	3,75	1,500	5	-	5,184	.637
Λεκτική επίπληξη	3,57	1,272	3,32	1,171	2,93	1,284	2	1,155	4	-	7,232	.405
Απειλή	2,14	1,345	1,32	0,894	1,47	0,856	1,50	1,000	3	-	11,661	.112
Στέρηση διαλείμματος	2,29	1,113	1,82	1,053	1,84	1,042	2	1,155	3	-	5,495	.600
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,29	0,756	2,09	1,306	1,93	1,053	2	1,155	3	-	4,867	.676
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1	0,000	1,23	0,528	1,17	0,580	1,50	1,000	2	-	11,808	.107
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,14	0,378	1,09	0,426	1,11	0,445	1,50	1,000	2	-	13,571	.059

Πίνακας VIII.27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο των διευθυντών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Άνδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,59	0,663	4,38	0,771	-3,445	.001
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,40	0,847	4,21	0,891	-2,843	.004
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,31	0,952	4,17	0,985	-1,980	.048
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,46	0,715	4,28	0,784	-2,776	.005
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,40	0,813	4,10	0,955	-3,630	.000
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,47	1,252	3,13	1,344	-2,904	.004
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,32	1,316	3,01	1,289	-2,736	.006
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,16	1,259	2,87	1,242	-2,656	.008
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,05	0,923	3,94	0,991	-1,139	.255
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,15	1,066	4,22	1,030	-0,679	.498
Λεκτική επίπληξη	2,97	1,297	2,94	1,272	-0,311	.756
Απειλή	1,45	0,824	1,50	0,897	-0,562	.575
Στέρηση διαλείμματος	1,94	1,057	1,80	1,033	-1,773	.076
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,03	1,085	1,89	1,044	-1,514	.130
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,23	0,692	1,12	0,471	-1,891	.056
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,11	0,378	1,13	0,495	-0,215	.853

Πίνακας VIII.28 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,50	0,651	4,53	0,716	4,45	0,735	4,51	0,705	4,25	0,950	4,168	.384
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,18	0,914	4,31	0,809	4,35	0,909	4,41	0,812	4,16	0,941	6,824	.145
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,17	1,032	4,23	0,882	4,22	1,031	4,40	0,867	4,04	1,035	6,487	.166
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,31	0,769	4,37	0,731	4,40	0,718	4,44	0,703	4,19	0,953	2,963	.564
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,24	0,836	4,27	0,948	4,24	0,864	4,35	0,825	3,88	1,151	7,003	.136
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,13	1,400	3,28	1,365	3,50	1,182	3,29	1,252	3,07	1,387	5,634	.228
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,05	1,369	3,06	1,325	3,42	1,243	3,12	1,242	2,93	1,348	7,886	.096
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	2,91	1,247	2,85	1,236	3,19	1,240	3,07	1,238	2,88	1,364	5,416	.247
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	3,96	0,963	3,99	0,985	4,02	0,952	4,08	0,929	3,81	1,025	2,855	.582
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,09	1,079	4,21	0,963	4,20	1,051	4,35	1,029	4,04	1,118	6,186	.186
Λεκτική επίπληξη	3,05	1,283	2,93	1,267	3,03	1,216	2,90	1,345	2,72	1,320	3,147	.534
Απειλή	1,43	0,818	1,52	0,923	1,53	0,931	1,48	0,872	1,44	0,732	0,805	.938
Στέρηση διαλείμματος	1,79	0,933	1,85	0,994	2,14	1,221	1,75	1,001	1,61	0,959	12,301	.015
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	1,88	0,960	2	1,077	2,12	1,192	1,83	1,032	1,90	1,012	3,841	.428
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,06	0,325	1,16	0,463	1,25	0,730	1,14	0,522	1,30	0,844	7,578	.108
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,08	0,321	1,09	0,349	1,16	0,539	1,10	0,411	1,19	0,667	2,172	.704

Πίνακας VIII.29α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με βάση το εάν έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Εξομοίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,44	0,759	4,52	0,687	-1,027	.305
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,28	0,890	4,30	0,855	-0,166	.868
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,22	0,979	4,23	0,964	-0,050	.961
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,35	0,753	4,37	0,775	-0,628	.531
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,20	0,912	4,27	0,904	-0,939	.348
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,35	1,294	3,13	1,348	-1,731	.083
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,21	1,272	3,01	1,367	-1,521	.129
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,04	1,247	2,91	1,273	-1,012	.312
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,01	0,971	3,94	0,953	-0,961	.337
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,21	1,076	4,15	0,989	-1,272	.203
Λεκτική επίπληξη	2,87	1,319	3,11	1,198	-2,046	.041
Απειλή	1,46	0,836	1,52	0,921	-0,691	.490
Στέρηση διαλείμματος	1,80	1,039	1,96	1,048	-2,012	.044
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	1,90	1,056	2,03	1,072	-1,480	.139
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,17	0,610	1,17	0,510	-0,442	.676
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,14	0,483	1,08	0,377	-1,829	.077

Πίνακας VIII.29β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,53	0,719	4,38	0,749	-2,596	.009
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,32	0,929	4,25	0,798	-1,822	.068
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,25	1,031	4,19	0,885	-1,790	.073
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,41	0,741	4,28	0,781	-2,106	.035
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,29	0,891	4,13	0,927	-2,148	.032
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,49	1,267	2,96	1,325	-4,476	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,29	1,270	2,92	1,336	-3,012	.003
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,18	1,249	2,72	1,220	-3,986	.000
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,04	0,971	3,92	0,952	-1,639	.101
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,18	1,104	2,20	0,957	-0,486	.626
Λεκτική επίπληξη	2,87	1,298	3,07	1,252	-1,786	.074
Απειλή	1,46	0,899	1,51	0,819	-1,633	.102
Στέρηση διαλείμματος	1,83	1,043	1,89	1,048	-0,862	.389
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	1,93	1,075	1,97	1,046	-0,618	.537
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,15	0,530	1,19	0,636	-0,771	.429
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,11	0,445	1,13	0,455	-0,401	.644

Πίνακας VIII.29γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν δεύτερο πτυχίο ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,52	0,708	4,43	0,750	-1,455	.145
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,34	0,914	4,26	0,853	-1,567	.117
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,30	0,970	4,18	0,974	-1,631	.103
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,42	0,752	4,31	0,764	-1,822	.069
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,35	0,774	4,15	0,978	-1,952	.051
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,42	1,231	3,18	1,362	-1,915	.055
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,35	1,244	3	1,333	-2,935	.003
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,17	1,237	2,88	1,257	-2,616	.009
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,12	0,932	3,90	0,975	-2,727	.006
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,22	1,051	4,16	1,042	-0,798	.427
Λεκτική επίπληξη	2,86	1,249	3,01	1,300	-1,337	.181
Απειλή	1,47	0,872	1,48	0,864	-0,341	.733
Στέρηση διαλείμματος	1,87	1,007	1,85	1,070	-0,631	.528
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,01	1,051	1,91	1,070	-1,220	.223
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,19	0,644	1,15	0,529	-0,222	.793
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,12	0,435	1,11	0,458	-0,623	.576

Πίνακας VIII.29δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,56	0,677	4,35	0,784	-3,408	.001
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,35	0,890	4,22	0,858	-2,209	.027
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,30	0,973	4,13	0,967	-2,497	.012
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,46	0,710	4,22	0,801	-3,558	.000
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,41	0,772	4	1,009	-4,834	.000
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,50	1,262	2,98	1,327	-4,383	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,38	1,262	2,84	1,306	-4,563	.000
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,17	1,230	2,77	1,257	-3,547	.000
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,07	0,936	3,89	0,991	-2,097	.036
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,27	1,029	4,09	1,058	-2,282	.022
Λεκτική επίπληξη	3,03	1,290	2,86	1,267	-1,476	.140
Απειλή	1,50	0,919	1,45	0,798	-0,017	.987
Στέρηση διαλείμματος	1,92	1,087	1,77	0,985	-1,520	.129
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,06	1,110	1,81	0,983	-2,614	.009
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,20	0,668	1,12	0,433	-1,238	.208
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,16	0,529	1,07	0,318	-2,059	.039

Πίνακας VIII.29ε Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν διδακτορικό δίπλωμα ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,72	0,566	4,45	0,742	-2,328	.020
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλωθούν	4,36	0,990	4,28	0,869	-1,024	.306
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,17	1,159	4,23	0,959	-0,204	.841
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,47	0,774	4,35	0,759	-1,185	.241
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,42	0,732	4,21	0,920	-1,116	.267
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,69	1,305	3,24	1,313	-2,021	.043
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,53	1,363	3,11	1,301	-1,833	.067
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,11	1,166	2,98	1,264	-0,579	.563
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	3,97	0,810	3,99	0,975	-0,456	.647
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,17	1,159	4,19	1,037	-0,196	.843
Λεκτική επίπληξη	3	1,242	2,95	1,285	-0,227	.821
Απειλή	1,42	1,052	1,48	0,852	-1,296	.199
Στέρηση διαλείμματος	1,83	1,000	1,86	1,049	-0,053	.959
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,11	1,063	1,94	1,062	-1,146	.254
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,03	0,167	1,18	0,594	-1,541	.125
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,08	0,368	1,12	0,455	-0,550	.699

Πίνακας VIII.30 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,39	0,810	4,37	0,781	4,54	0,679	6,326	.042
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,24	0,886	4,25	0,859	4,32	0,886	1,886	.389
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,27	0,949	4,14	0,927	4,26	1,003	3,817	.148
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,36	0,868	4,27	0,785	4,40	0,713	2,653	.265
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,10	1,039	4,13	0,946	4,31	0,842	3,975	.137
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	2,73	1,316	2,88	1,351	3,63	1,187	45,182	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	2,82	1,439	2,99	1,290	3,31	1,259	10,608	.005
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	2,92	1,394	2,87	1,244	3,07	1,222	2,445	.294
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	3,97	1,069	4,11	0,916	3,92	0,955	4,182	.124
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,06	1,155	4,19	0,972	4,22	1,052	1,314	.518
Λεκτική επίπληξη	2,90	1,325	2,73	1,257	3,09	1,269	7,473	.024
Απειλή	1,56	0,975	1,41	0,787	1,49	0,876	1,617	.446
Στέρηση διαλείμματος	1,91	1,142	1,79	0,917	1,88	1,081	0,111	.946
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	1,85	1,045	1,87	0,967	2,02	1,112	2,346	.309
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,23	0,719	1,12	0,448	1,18	0,592	1,174	.556
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,15	0,685	1,13	0,438	1,10	0,367	0,824	.662

Πίνακας VIII.31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,42	0,727	4,39	0,774	4,55	0,716	6,434	.092
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,32	0,787	4,22	0,892	4,32	0,931	2,219	.528
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,28	0,839	4,16	0,996	4,24	1,048	1,611	.657
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,35	0,769	4,26	0,776	4,42	0,746	4,445	.217
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,07	0,958	4,18	0,897	4,36	0,871	11,385	.010
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	2,67	1,306	3,05	1,274	3,81	1,125	72,045	.000
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	2,85	1,326	3,03	1,268	3,41	1,280	17,347	.001
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	2,93	1,255	2,89	1,307	3,11	1,222	3,390	.335
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,06	0,972	3,90	1,007	4	0,944	2,721	.437
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,21	0,962	4,08	1,094	4,25	1,055	3,192	.363
Λεκτική επίπληξη	2,85	1,222	2,75	1,269	3,16	1,296	9,570	.023
Απειλή	1,42	0,835	1,43	0,828	1,54	0,893	3,027	.387
Στέρηση διαλείμματος	1,82	0,993	1,81	1,029	1,89	1,070	0,684	.877
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	1,90	0,952	1,91	1,057	2,01	1,118	1,222	.748
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,17	0,577	1,08	0,367	1,20	0,606	7,051	.070
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,12	0,454	1,06	0,273	1,15	0,516	3,138	.371

Πίνακας VIII.32 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συζήτηση με τους μαθητές	4,49	0,705	4,76	0,590	4,44	0,826	6,448	.040
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν	4,25	0,880	4,66	0,708	4,19	1,121	8,779	.012
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη	4,19	1,006	4,63	0,714	4,12	1,199	7,358	.025
Ευκαιρίες για επανόρθωση	4,38	0,684	4,55	0,760	4,39	0,844	3,360	.186
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών	4,30	0,838	4,42	0,858	4,40	0,934	1,918	.383
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)	3,76	1,110	3,61	1,176	4,06	1,037	4,159	.125
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)	3,47	1,259	3,47	1,180	3,31	1,336	0,533	.766
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)	3,19	1,203	3,13	1,212	3,14	1,284	0,128	.938
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	4,04	0,940	4,03	0,822	3,96	1,009	0,216	.897
Σύσταση να μην το ξανακάνουν	4,24	1,006	4,37	0,970	4,12	1,231	0,730	.694
Λεκτική επίπληξη	3,15	1,269	3,16	1,242	3,14	1,469	0,002	.999
Απειλή	1,63	0,985	1,32	0,575	1,62	1,069	2,367	.306
Στέρηση διαλείμματος	1,91	1,131	1,76	0,820	1,96	1,154	0,166	.921
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	2,10	1,174	1,68	0,842	2,12	1,183	3,504	.173
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)	1,22	0,655	1,05	0,226	1,37	0,841	5,075	.079
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	1,16	0,505	1,05	0,226	1,25	0,711	2,437	.296

Πίνακας VIII.33 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση το φύλο, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	μ.ό.	ν	τ.α.	Mann Whitney Test	p-value
Γυναίκες	4,15	215	0,708	-0,245	.807
Άνδρες	4,17	297	0,651		
Σύνολο	4,16	512	0,675		

Πίνακας VIII.34 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την ειδικότητα, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)	4	8	0,000	10,022	.187
Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)	4,27	22	0,631		
Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	4,15	477	0,682		
Μουσικής (ΠΕ 79)	4,75	4	0,500		
Πληροφορικής (ΠΕ 86)	5	1	-		
Σύνολο	4,16	512	0,675		

Πίνακας VIII.35 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
1 έως 4	4,06	129	0,670	4,735	.316
5 έως 8	4,20	101	0,600		
9 έως 11	4,20	118	0,746		
12 έως 16	4,19	107	0,656		
17 και άνω	4,19	57	0,693		
Σύνολο	4,16	512	0,675		

Πίνακας VIII. 36 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση την αστικότητα της περιοχής, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αστικότητα περιοχής	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Αγροτική	4,27	156	0,605	6,100	.107
Ημιαστική	4,12	129	0,692		
Αστική	4,12	227	0,703		
Σύνολο	4,16	512	0,675		

Πίνακας VIII. 37 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Πληθυσμός Πόλεων	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 100.000	4,10	137	0,693	2,545	.280
100.001-1.000.000	4,24	38	0,714		
Πάνω από 1.000.000	4,02	52	0,727		

Πίνακας VIII. 38 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τις σπουδές τους, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σπουδές	ΝΑΙ			ΟΧΙ			Mann Whitney Test	p-value
	μ.ό.	ν	τ.α.	μ.ό.	ν	τ.α.		
Εξομοίωση	4,14	330	0,715	4,19	182	0,596	-0,397	.692
Μετεκπαίδευση	4,10	301	0,695	4,25	211	0,637	-2,272	.023
Δεύτερο πτυχίο	4,15	201	0,677	4,17	311	0,675	-0,276	.783
Μεταπτυχιακό	4,18	284	0,663	4,13	228	0,690	-0,789	.431
Διδακτορικό	4,25	36	0,554	4,15	476	0,683	-0,637	.539

Πίνακας VIII. 39 Απόλυτη συχνότητα (ν), μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου, αναφορικά με τον βαθμό επίλυσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δυναμικότητα σχολείου	μ.ό.	ν	τ.α.	Kruskal Wallis Test	p-value
Έως 5/θέσιο	4,19	78	0,646	7,722	.021
6/θέσιο	4,29	150	0,606		
7/θέσιο και άνω	4,09	284	0,708		
Σύνολο	4,16	512	0,675		

Πίνακας VIII. 40 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Ειδικότητα										Kruskal Wallis Test	p-value
	Ξένων Γλωσσών (ΠΕ 05/06)		Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)		Δάσκαλοι (ΠΕ 70)		Μουσικής (ΠΕ 79)		Πληροφορικής (ΠΕ 86)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,14	0,378	4,27	0,935	4,02	0,957	3,50	1,291	3	-	13,091	.070
Η εμπειρία	4,57	0,535	4,73	0,456	4,61	0,615	3,75	0,957	3	-	11,841	.106
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	3,57	1,134	4,09	0,921	3,87	1,085	3,50	1,291	3	-	5,016	.658

Πίνακας VIII. 41 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές										Kruskal Wallis Test	p-value
	1 έως 4		5 έως 8		9 έως 11		12 έως 16		17 και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	3,89	1,017	4,12	0,920	3,98	0,956	4,11	0,915	3,95	1,042	4,487	.344
Η εμπειρία	4,53	0,651	4,58	0,604	4,59	0,644	4,71	0,514	4,61	0,675	5,286	.259
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	3,75	1,111	3,81	0,997	4,04	1,008	3,91	1,162	3,86	1,109	5,632	.228

Πίνακας VIII. 42 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το εάν έχουν κάνει εξομίωση ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Εξομίωση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,06	0,936	3,92	1,019	-1,361	.174
Η εμπειρία	4,63	0,596	4,55	0,653	-1,382	.167
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	3,89	1,054	3,84	1,123	-0,341	.734

Πίνακας VIII. 43 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Πληθυσμός Πόλεων						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 100.000		100.001-1.000.000		Πάνω από 1.000.000			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,09	0,982	4,32	0,775	3,98	1,019	2,093	.351
Η εμπειρία	4,62	0,633	4,76	0,431	4,50	0,700	3,058	.217
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	4,10	1,012	4,18	0,982	4	0,970	1,157	.561

Πίνακας VIII. 44 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Φύλο				Mann Whitney Test	p-value
	Γυναίκες		Ανδρες			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	3,89	1,082	4,09	0,867	-1,632	.103
Η εμπειρία	4,63	0,605	4,58	0,627	-0,829	.409
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	4,01	1,019	3,78	1,111	-2,284	.022

Πίνακας VIII. 45a Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο το εάν έχουν μετεκπαιδευτεί ή όχι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Μετεκπαίδευση				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,04	0,979	3,96	0,950	-1,139	.255
Η εμπειρία	4,62	0,615	4,58	0,622	-0,645	.525
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	4,10	1,017	3,56	1,087	-5,741	.000

Πίνακας VIII. 45β Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Δεύτερο Πτυχίο				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,09	0,921	3,96	0,994	-1,317	.188
Η εμπειρία	4,61	0,616	4,60	0,619	-0,138	.900
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	4,08	1,002	3,74	1,106	-3,454	.001

Πίνακας VIII. 45γ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,07	0,958	3,93	0,976	-1,667	.096
Η εμπειρία	4,61	0,628	4,59	0,605	-0,576	.572
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	4,16	0,927	3,53	1,151	-6,313	.000

Πίνακας VIII. 45δ Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Διδακτορικό Δίπλωμα				Mann Whitney Test	p-value
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	4,31	0,786	3,99	0,977	-1,854	.064
Η εμπειρία	4,67	0,633	4,60	0,617	-0,780	.461
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	4,33	0,894	3,84	1,084	-2,747	.006

Πίνακας VIII. 46 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών	Δυναμικότητα Σχολείου						Kruskal Wallis Test	p-value
	Έως 5/θέσιο		6/θέσιο		7/θέσιο και άνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος	3,64	1,044	4,05	0,896	4,09	0,962	12,779	.002
Η εμπειρία	4,55	0,658	4,59	0,603	4,62	0,615	0,864	.649
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση	3,67	1,124	3,82	1,130	3,96	1,031	4,621	.099

Πίνακας VIII. 47 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού με βάση την αστικότητα της περιοχής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Χαρακτηριστικά διευθυντών/τριών	των	Αστικότητα Περιοχής						Kruskal Wallis Test	p-value
		Αγροτική		Ημιαστική		Αστική			
		μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Το κύρος		3,93	0,931	3,95	1,022	4,10	0,961	4,648	.199
Η εμπειρία		4,62	0,595	4,63	0,574	4,60	0,642	2,737	.434
Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση		3,58	1,124	3,87	1,107	4,08	0,980	18,929	.000

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ

Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1340/Β/16-10-2002)



02013401610020024



17881

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αρ. Φύλλου 1340

16 Οκτωβρίου 2002

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθ. Φ.353.1./324/105657/Δ1

Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 6 του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α').

2. Τις διατάξεις του άρθρου 29Α του Ν. 1558/1985 (ΦΕΚ 137 Α'), όπως προστέθηκε με το άρθρο 27 του Ν. 2081/1992 (ΦΕΚ 154 Α') και αντικαταστάθηκε με το άρθρο 1 του Ν. 2469/1997 (ΦΕΚ 38 Α').

3. Του άρθρου 2 της ΣΤ5/53/31.10.2001 Απόφασης του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός αρμοδιοτήτων των Υφυπουργών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (ΦΕΚ 1484/13/31.10.2002).

4. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη στον κρατικό προϋπολογισμό, αποφασίζουμε:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ

ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΝ ΑΥΤΩΝ

Άρθρο 1

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης

1. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης υπάγονται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως αυτές προβλέπονται στο άρθρο 14 της παρ. ζ του Ν.2817/2000 και στο άρθρο 1 του Ν. 2986/2002. Στη περιοχή της ευθύνης τους ασκούν τις

αρμοδιότητες τις οποίες εκχωρεί εκάστοτε ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον Υπουργό για όλα τα θέματα της αρμοδιότητάς τους και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), τον Οργανισμό Σχολικών κτηρίων (Ο.Σ.Κ.) κ.λπ.

2. Ειδικότερα οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης:

α) Ασκούν τη διοίκηση, καθοδηγούν, εποπτεύουν, ελέγχουν και συντονίζουν τη λειτουργία των τμημάτων της Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Τμήματος Διοίκησης, καθώς και όλων των επί μέρους υπηρεσιών και υπαλλήλων οι οποίοι υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

β) Συνεργάζονται με τους προϊσταμένους των παραπάνω τμημάτων και συντονίζουν το έργο τους με σκοπό το συντονισμό δράσης ανάμεσά τους, την ενιαία κατεύθυνση και την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν.

γ) Συγκροτούν με απόφασή τους τα Υπηρεσιακά Συμβούλια ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και κυρώνουν τις πράξεις των συμβουλίων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους.

δ) Εισηγούνται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τη συγκρότηση των ανωτέρων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων (ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΔΙΠ) σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 παρ. 1 και 2 του Ν. 2986/2002.

ε) Ορίζουν τους αναπληρωτές των προϊσταμένων των τμημάτων Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και του Τμήματος Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

στ) Προεδρεύουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΔΙΠ, εισηγούνται για όλα τα θέματα της αρμοδιότητας αυτών των συμβουλίων ή αναθέτουν σε άλλα μέλη του συμβουλίου την εισηγήση.

ζ) Μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των Προϊστα-

33. Στη γραμματειακή υποστήριξη των τμημάτων και της διεύθυνσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Σ.Ε.Κ. - ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ
ΤΟΜΕΩΝ Σ.Ε.Κ.

Άρθρο 27

Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησής της.

Άρθρο 28

Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2. Ειδικότερα:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων,

το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.

ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

θ) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθεί στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.

ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Άρθρο 29

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισηγήση 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. Μερικά 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, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.

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. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται 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

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμ-

βούλους 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 αυτούς 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

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συντάξε 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.

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

6. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.

7. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.

8. 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

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας 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.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

3. Παρέχει 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.

εργαστηρίων κατεύθυνσης, μετά από εισήγηση του υπεύθυνου του τομέα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ

Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών/τριών ποιοτικής έρευνας και στοιχεία σχολείων

Πίνακας X.1 Δημογραφικά στοιχεία Διευθυντών/τριών ποιοτικής έρευνας και στοιχεία σχολείων

Διευθυντές /ριες	Δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία σχολείου
Σ-1	Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου
Σ-2	Διευθύντρια σε 16/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού και δεύτερου πτυχίου
Σ-3	Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου
Σ-4	Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού
Σ-5	Διευθύντρια σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού
Σ-6	Διευθύντρια σε 7/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δασκάλα, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών
Σ-7	Διευθυντής σε 10/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 9 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση
Σ-8	Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση
Σ-9	Διευθυντής σε 7/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 11 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού
Σ-10	Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 15 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει εξομοίωση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού
Σ-11	Διευθύντρια σε 11/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 14 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών και δεύτερου πτυχίου
Σ-12	Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 7 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση
Σ-13	Διευθύντρια σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια
Σ-14	Διευθυντής σε 13/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού
Σ-15	Διευθυντής σε 8/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, έχει κάνει μετεκπαίδευση και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού
Σ-16	Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής, δάσκαλος, 8 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 πτυχίων και 4 μεταπτυχιακών
Σ-17	Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 13 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος 2 προπτυχιακών και 2 μεταπτυχιακών
Σ-18	Διευθύντρια σε 9/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, γυμνάστρια, 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού
Σ-19	Διευθυντής σε 9/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 18 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού
Σ-20	Διευθυντής σε 12/θέσιο σχολείο αστικής περιοχής, δάσκαλος, 6 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής
Σ-21	Διευθυντής σε 6/θέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής, δάσκαλος, 3 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, κάτοχος μεταπτυχιακού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙ

Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Ενημερωτική επιστολή

Αξιότιμε/η κ. Διευθυντή/ρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη των απόψεων των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε δημοτικά σχολεία. Ειδικότερα εξετάζονται οι μορφές σχολικής βίας, η συχνότητα με την οποία εκδηλώνονται και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπισή τους.

Θα ήθελα να σας παρακαλέσω πολύ να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας (περίπου 12 λεπτά) για τη συμπλήρωση του παρόντος ανώνυμου ερωτηματολογίου, καθώς η παρούσα έρευνα δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν είναι απολύτως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την εκπόνηση της διατριβής μου.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια, καταθέτοντας την πολύτιμη εμπειρία σας ως στέλεχος της εκπαίδευσης. Επιτρέψτε μου να επισημάνω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και μας ενδιαφέρει η δική σας προσωπική άποψη. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη.

Τέλος, θα ήθελα να σας αναφέρω ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και ανά πάσα στιγμή μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εφόσον δεν το επιθυμείτε.

Θεωρώντας δεδομένη την προθυμία και τη συνεργασία σας, εκτιμώ ότι θα συμβάλλετε στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας, μέσα από τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου. Μπορείτε, εφόσον το επιθυμείτε, να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, επικοινωνώντας μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμμετοχή σας και για τον χρόνο που διαθέσατε. Σας εύχομαι να έχετε υγεία και κάθε επιτυχία στο σημαντικό έργο σας.

Υπεύθυνος της έρευνας

Κατσικάς Απόστολος,

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

(ΠΕ 70), Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν.

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

E-mail: apostolis.katsikas@gmail.com

Τηλ. 6948181580

Επιβλέπων Καθηγητής

Θάνος Θεόδωρος,

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

E-mail: ththanos@uoi.gr

Τηλ. 2651005661

Συναινείτε να συμμετάσχετε εθελοντικά και ανώνυμα στην παρούσα έρευνα;

Ναι

Όχι

Έχετε ενημερωθεί για τον σκοπό της παρούσας έρευνας (Αν όχι δείτε την ενημερωτική επιστολή ή επικοινωνήστε μαζί μου);

Ναι

Όχι

A. Δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία σχολείου

1. Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

2. Ειδικότητα:

ΠΕ 70

ΠΕ 06

ΠΕ 11

ΠΕ 86

ΠΕ 79

Άλλο: _____

3. Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια:

1-4

5-8

9-11

12-16

17 και άνω

4. Πρόσθετες σπουδές:

4.1. Έχετε κάνει μετεκπαίδευση;

Ναι

Όχι

4.2. Έχετε κάνει εξομείωση;

Ναι

Όχι

4.3. Είστε κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ;

Ναι

Όχι

4.4. Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών;

Ναι

Όχι

4.5. Είστε κάτοχος διδακτορικού διπλώματος;

Ναι

Όχι

4.6. Έχετε κάποιον άλλο τίτλο σπουδών (Προαιρετική);

5. Δυναμικότητα Σχολείου:

έως 5/θέσιο

6/θέσιο

7/θέσιο και άνω

6. Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο είστε διευθυντής/τρια

Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)

Ημιαστική (2.000-10.000 κάτοικοι)

Αστική (πάνω από 10.000 κάτοικοι)

6.1. Αν βρίσκεται σε αστική περιοχή, ο πληθυσμός της πόλης είναι (Προαιρετική);

- έως 100.000 κάτοικοι
- 100.001- 1.000.000 κάτοικοι
- πάνω από 1.000.000 κάτοικοι

7. Σε ποια περιοχή της Ελλάδας βρίσκεται το σχολείο που είστε διευθυντής/τρια;

- Αθήνα
- Αττική (πλην Αθήνας)
- Στερεά Ελλάδα (πλην Αττικής)
- Θεσσαλία
- Θεσσαλονίκη
- Κεντρική Μακεδονία (πλην Θεσσαλονίκης)
- Δυτική Μακεδονία
- Ανατολική Μακεδονία
- Θράκη
- Ήπειρος
- Ιόνια Νησιά
- Πελοπόννησος
- Κρήτη
- Νησιά Βορείου Αιγαίου (Σαμοθράκη, Λήμνος, Αγ. Ευστράτιος, Χίος, Σάμος)
- Κυκλάδες
- Δωδεκάνησα

B. Ειδικές ερωτήσεις

Συχνότητα και ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

8. Τα φαινόμενα σχολική βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που διευθύνετε αποτελούν ένα φαινόμενο:

	1	2	3	4	5	
Καθόλου συχνό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ συχνό

9. Θεωρείτε ότι υπάρχουν φαινόμενα βίας στο σχολείο, τα οποία δεν τα αντιλαμβάνεστε;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου συχνά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ συχνά

10. Τα φαινόμενα σχολικής βίας στο σχολείο αφορούν:

10.1. Ήπια (μικρής σοβαρότητας) φαινόμενα σχολικής βίας:

	1	2	3	4	5	
Καθόλου συχνά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ συχνά

10.2. Σοβαρά (μεγάλης σοβαρότητας) φαινόμενα σχολικής βίας:

	1	2	3	4	5	
Καθόλου συχνά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ συχνά

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και η συχνότητά τους

11. Ποιες από τις παρακάτω μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού των μαθητών/ριών έχετε παρατηρήσει στο σχολείο που είστε διευθυντής/τρια και πόσο συχνά;

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά	Λίγες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)					
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)					
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)					
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)					
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)					
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)					
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)					
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)					
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)					
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)					
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)					
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)					
Κλοπή/ βιαιοπραγίες					
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)					
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)					
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)					
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)					
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)					
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)					
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)					

11.1. Να αναφέρετε εάν έχετε παρατηρήσει κάποια άλλη μορφή σχολικής βίας και με ποια συχνότητα (Προαιρετική ερώτηση):

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

12. Τα φαινόμενα σχολική βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που διευθύνετε εκτυλίσσονται:

Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά	Λίγες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
Στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος					
Στην τάξη με την λήξη του μαθήματος					
Στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος					
Κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος					
Στις σκάλες					
Στους διαδρόμους					
Στις τουαλέτες					
Σε «κρυφά» σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές					
Την ώρα της αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο					
Την ώρα προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο					

12.1. Να αναφέρετε εάν τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται σε κάποιον άλλο χώρο και χρόνο και με ποια συχνότητα (Προαιρετική ερώτηση):

Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές

13. Κατά την προσωπική σας άποψη, σε ποιους παράγοντες οφείλονται οι διάφορες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές (οι θύτες) στο σχολείο που διευθύνετε;

Παράγοντες Παραβατικής Συμπεριφοράς	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Φύλο του μαθητή					
Κληρονομικότητα					
Συναισθήματα κατωτερότητας					
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες					
Γενετικές δυσλειτουργίες του ατόμου (ανωμαλίες στο γενετικό υλικό)					
Δυσλεξία/ ΔεπΥ/μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού					
Ψυχικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες του παιδιού (διαταραχές άγχους, κατάθλιψη, κτλ.)					
Ψυχο-κοινωνικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κτλ.)					
Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης					
Παραβατική συμπεριφορά των γονέων					
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του					
Ενδοοικογενειακή βία					
Κακοποίηση του παιδιού από το σπίτι					
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών					
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή					
Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου					
Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου/ τα μαθήματα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών					
Προβληματικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών					
Μειωμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών					
Η πολιτική του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας					
Κακοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις σύγκρουσης					
Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την αρμονική συμβίωση των μαθητών					
Απουσία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων					
Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών					
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου					
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές					
Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή					
Οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή					
Η προώθηση κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών					
Μοναχικοί μαθητές (παιδιά που δεν έχουν παρέες)					
Η παρέα συνομηλίκων					
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια/ μέσα κοινωνικής δικτύωσης)					
Ζει σε περιβάλλον (γειτονιά, περιοχή) που ευνοεί την εγκληματικότητα					
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής					
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτερικός μετανάστης					
Μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κτλ.)					

13.1. Να αναφέρετε εάν θεωρείτε πως η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές στο σχολείο που διευθύνετε οφείλεται σε κάποιον άλλο παράγοντα (Προαιρετική ερώτηση):

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών εκδηλώνεται για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών;

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά Πάρα πολύ συχνά

Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή

15. Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που διευθύνετε επηρεάζουν:

Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το σχολικό κλίμα					
Την ψυχολογία των μαθητών					
Την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών					
Τη διδακτική διαδικασία					
Την άσκηση των καθηκόντων σας					

15.1. Να αναφέρετε εάν θεωρείτε πως τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού έχουν κάποιες άλλες επιπτώσεις στη σχολική ζωή (Προαιρετική ερώτηση):

16. Το γεγονός πως σε ορισμένες τάξεις υπάρχουν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά κάνει τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν να επιλέξουν τη συγκεκριμένη τάξη;

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά Πάρα πολύ συχνά

Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα

17. Σε ποια συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις παρακάτω πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που διευθύνετε;

Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα	Καθόλου Συχνά	Λίγες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο					
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης					
Προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν					
Προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη					
Δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση					
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών					
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/δραστηριότητες εκτόνωσης					
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ρόλων					
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)					
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)					
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου					
Παραπομπή στον διευθυντή/τρια του σχολείου					
Γραπτή τιμωρία					
Στέρηση διαλείμματος					
Λεκτική επίπληξη					
Απειλή					
Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων					
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων					
Αδιαφορία					
Απόρριψη/ Περιθωριοποίηση (από τον εκπαιδευτικό ή την τάξη του)					
Σχολική διαμεσολάβηση					

17.1. Να αναφέρετε εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν κάποια άλλη πρακτική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού: (Προαιρετική ερώτηση):

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται

18. Ποιες από τις παρακάτω μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού των μαθητών/ριών σας παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που διευθύνετε για να διαχειριστείτε και πόσο συχνά;

Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά	Λίγες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Ήπια σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. τρικλοποδιές, κτλ.)					
Σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών (π.χ. χτυπήματα, κτλ.)					
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας (π.χ. πειράγματα, κτλ.)					
Λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. βρίσιμο γονέων, βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, κτλ.)					
Μη λεκτική βία μικρής σοβαρότητας (π.χ. μορφασμοί, κτλ.)					
Μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. χειρονομίες, κτλ.)					
Διάδοση κακόβουλων φημών μικρής σοβαρότητας (π.χ. «αντέγραψες», «αγαπάς ένα παιδί», κτλ.)					
Διάδοση κακόβουλων φημών μεγάλης σοβαρότητας (π.χ. «είσαι κλέφτης», λένε ψέματα για κάποιον μαθητή, κτλ.)					
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μικρής σοβαρότητας (π.χ. εξυπνάκια, κτλ.)					
Ειρωνεία / Κοροϊδίες / Υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας (αφορούν την εξωτερική εμφάνιση)					
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας (από ένα άτομο ή μία μικρή ομάδα ατόμων)					
Κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μεγάλης σοβαρότητας (σχεδόν από το σύνολο των μαθητών)					
Κλοπή/ βιαιοπραγίες					
Εκφοβισμός (άσκηση συστηματικής βίας με πρόθεση και ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών)					
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικός σχολιασμός και κοροϊδία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κτλ.)					
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (π.χ. δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο, κτλ.)					
Ήπια σεξουαλική βία (π.χ. σεξιστικά σχόλια, κτλ.)					
Σοβαρή σεξουαλική βία (π.χ. χυδαία λόγια, παρενόχληση, κτλ.)					
Ήπια ρατσιστική βία (π.χ. Λεκτικοί χαρακτηρισμοί κτλ.)					
Σοβαρή ρατσιστική βία (π.χ. αποκλεισμός/περιθωριοποίηση κτλ.)					

18.1. Να αναφέρετε εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας παραπέμπουν άλλες μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού για να διαχειριστείτε και πόσο συχνά (Προαιρετική ερώτηση):

19. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που διευθύνετε παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού για να τα διαχειριστείτε:

Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου συχνά	Λίγες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Είναι επαναλαμβανόμενα					
Υπάρχει τραυματισμός					
Είναι σοβαρά					
Αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι					
Είναι εφημερία και δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν					
Δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα					

19.1. Να αναφέρετε εάν υπάρχει κάποιος άλλος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού για να τα διαχειριστείτε (Προαιρετική ερώτηση):

Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

20. Πόσο σημαντικό θεωρείτε πως είναι το θέμα της βίας στα σχολεία;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

21. Η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου που διευθύνετε σε ποιο βαθμό αποτελεί μέριμνα για εσάς;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

22. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

23. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού;

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ ριες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	Καθόλου Συχνά	Λίγες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Συζήτηση με τους μαθητές					
Πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν					
Πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη					
Ευκαιρίες για επανόρθωση					
Ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών					
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων, κτλ.)					
Συνεργασία με φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, κτλ.)					
Συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΣΕ)					
Συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων					
Σύσταση να μην το ξανακάνουν					
Λεκτική επίπληξη					
Απειλή					
Στέρηση διαλείμματος					
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων					
Αποβολή από το σχολείο (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων)					
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος					

23.1. Να αναφέρετε εάν χρησιμοποιείτε κάποια άλλη πρακτική αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (Προαιρετική ερώτηση):

24. Τα περιστατικά που σας παραπέμπονται επιλύονται:

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

25. Τα χαρακτηριστικά ενός/μιας διευθυντή/ριας τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού είναι:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το κύρος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εμπειρία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι πρόσθετες σπουδές/ επιμόρφωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25.1. Να αναφέρετε εάν υπάρχει κάποιο άλλο χαρακτηριστικό ενός/μιας διευθυντή/ριας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού (Προαιρετική ερώτηση):

Προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

26. Τι προτείνετε για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο πολιτείας (Προαιρετική ερώτηση);

27. Τι προτείνετε για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου (Προαιρετική ερώτηση);

Συμπληρωματικός σχολιασμός

28. Θέλετε να συμπληρώσετε ή να αναφέρετε κάτι άλλο και δε σας δόθηκε η ευκαιρία κατά τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου (Προαιρετική ερώτηση);

Αξιολόγηση ερωτηματολογίου (Προαιρετική)

29. Το ερωτηματολόγιο ήταν σαφές;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

30. Το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο στη συμπλήρωση;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

31. Το ερωτηματολόγιο κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Συνέντευξη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να σας αναφέρω πως για τις ανάγκες της έρευνας η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί.

Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να επιβεβαιώσετε ότι συμμετέχετε με τη θέλησή σας και συναινείτε στη συμμετοχή σας. Ακόμη, θα ήθελα να σας αναφέρω ότι ανά πάσα στιγμή μπορείτε να μου πείτε να διακόψουμε τη συνέντευξη εφόσον δεν το επιθυμείτε ή δεν αισθάνεστε καλά.

A. Ειδικές ερωτήσεις

(Συχνότητα και ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού)

1. Κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως διευθυντής/τρια έχετε παρατηρήσει-αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού;
2. Πόσο συχνά παρατηρείτε περιστατικά σχολικής βίας στη σχολική σας μονάδα;
3. Τα φαινόμενα σχολικής βίας αφορούν ήπια ή σοβαρά περιστατικά;
4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν φαινόμενα βίας στο σχολείο, τα οποία δεν τα αντιλαμβάνεστε;

(Μορφές σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και η συχνότητά τους)

5. Ποιες μορφές σχολικής βίας παρατηρούνται στο σχολείο;

5.1 Ήπια ή σοβαρά περιστατικά;

6. Ποιες μορφές σχολικής βίας εκδηλώνονται αρκετά συχνά και ποιες λίγο συχνά;

(Χώρος και χρόνος εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού)

7. Πού εκδηλώνονται πιο συχνά τα περιστατικά βίας;
8. Πότε εκδηλώνονται πιο συχνά τα περιστατικά βίας;

(Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές)

9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως οδηγούν τους μαθητές στην εκδήλωση βίας;
 - 9.1. Μπορείτε να μου αναλύσετε λίγο περισσότερο πώς επηρεάζει καθένας από αυτούς τους παράγοντες;
 - 9.2. Ποιοι παράγοντες είναι κατά τη γνώμη σας σημαντικότεροι και ποιοι λιγότερο σημαντικοί;
 - 9.3. Το σχολείο θεωρείτε πως μπορεί να αποτελέσει παράγοντα βίας για τα παιδιά;

(Οι Επιπτώσεις των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και τη σχολική ζωή)

10. Τι επιπτώσεις θεωρείτε πως έχουν τα περιστατικά σχολικής βίας στη σχολική ζωή;
 - 10.1. Τι επιπτώσεις θεωρείτε πως έχουν τα περιστατικά σχολικής βίας στο κλίμα του σχολείου;
 - 10.2. Τι επιπτώσεις θεωρείτε πως έχουν τα περιστατικά σχολικής βίας στην ψυχολογία των μαθητών;
 - 10.3. Η σχολική βία επηρεάζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών;
 - 10.4. Η σχολική βία επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία;
11. Τι επιπτώσεις θεωρείτε πως έχουν τα περιστατικά σχολικής βίας στους εκπαιδευτικούς;
 - 11.1. Το γεγονός πως σε ορισμένες τάξεις υπάρχουν μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, κάνει τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν να επιλέξουν τη συγκεκριμένη τάξη;
12. Τι επιπτώσεις έχουν τα περιστατικά σχολικής βίας σε εσάς;
 - 12.1. Τα περιστατικά σχολικής βίας επηρεάζουν την άσκηση των καθηκόντων σας;

(Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα)

13. Το σχολείο ακολουθεί κάποια πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας ή ο κάθε εκπαιδευτικός χωριστά;
14. Τι πρακτικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί;
15. Το σχολείο συνεργάζεται με φορείς για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας;
16. Υπάρχουν δράσεις μέσα στο σχολείο για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού;

(Λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στον/στη διευθυντή/τρια και μορφές βίας που τους παραπέμπονται)

17. Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας για να τα διαχειριστείτε εσείς;
18. Πόσο συχνά σας παραπέμπουν περιστατικά για να τα διαχειριστείτε;
19. Τι είδους περιστατικά σας παραπέμπουν;
19.1. Ήπια ή σοβαρά περιστατικά;
20. Για ποιους λόγους τα παραπέμπουν σε εσάς;

(Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού)

21. Πόσο σημαντικό είναι το θέμα της βίας στα σχολεία κατά τη γνώμη σας;
22. Η ασφάλεια των μαθητών σε ποιο βαθμό αποτελεί μέριμνα για εσάς;
23. Πόσο σημαντικός θεωρείτε πως είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού;
24. Τι πρακτικές χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπισή τους;
- 24.1. Συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού;
- 24.2. Ενημερώνετε τους γονείς ή τους εμπλέκετε στην επίλυση του περιστατικού;
- 24.3. Συνεργάζεστε με κάποιο φορέα για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας;
25. Τα περιστατικά που σας παραπέμπουν επιλύονται;
26. Ποια από τα χαρακτηριστικά που έχει ένας/μία διευθυντής/τρια θεωρείτε πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού;
- 26.1. Το κύρος είναι σημαντικό στην αντιμετώπιση περιστατικών; Γιατί;
- 26.2. Η εμπειρία είναι σημαντική στην αντιμετώπιση περιστατικών; Γιατί;
- 26.3. Οι πρόσθετες σπουδές/επιμόρφωση είναι σημαντικές στην αντιμετώπιση περιστατικών; Γιατί;

(Προτάσεις των διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού)

27. Τι προτείνετε για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε επίπεδο πολιτείας;
28. Τι προτείνετε για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου;

B. Δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία σχολείου

29. Τι ειδικότητα έχετε;

30. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής/τρια;

31. Πέραν του πτυχίου, έχετε κάποιες άλλες σπουδές;

32. Ποια είναι η δυναμικότητα του σχολείου που διευθύνετε;

33. Σε τι περιοχή βρίσκεται το σχολείο που διευθύνετε;

33.1. Αστική

33.2. Ημιαστική

33.3. Αγροτική

Θέλετε να συμπληρώσετε, να διευκρινίσετε ή να προσθέσετε οτιδήποτε άλλο και δε σας δόθηκε η ευκαιρία με τις ερωτήσεις;

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σας!