



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ
ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

Της

ΣΤΥΛΙΑΝΗΣ ΒΟΥΛΙΩΤΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στη

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Φεβρουάριος 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος (έτος ολοκλήρωσης της Μ.Δ.Ε.)
Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Αφιερώσεις

Σε όλους αυτούς τους ανθρώπους που με στήριξαν
και πίστεψαν σε μένα...
Στην οικογένεια μου, στους φίλους μου μα
πάνω απ' όλα στον σύζυγο μου Παύλο και στον γιό μου Νικόλα!

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στη διοίκηση και ηγεσία στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, που ανήκει στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της αγωγής και της δια βίου μάθησης: Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας βασίστηκε στην ποσοτική μεθοδολογία και τα δεδομένα για ανάλυση συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν Διευθυντές και Υποδιευθυντές από σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε στο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) και ήταν περιγραφική.

Περίληψη

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων του δείγματος για θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και προτάσεις σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Η έρευνα ήταν στη φύση της ποσοτική και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ημι-δομημένου ερωτηματολογίου. Το δείγμα (N=150) αποτελούταν από Διευθυντές και Υποδιευθυντές Δημοτικών Σχολείων. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως αποτελεσματικές πρακτικές πρόληψης φαινομένων σχολικής βίας την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών, αλλά και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης. Ως αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης τέτοιων φαινομένων, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την στρατηγική επιβολής κυρώσεων στους μαθητές που ασκούν την βία. Παράλληλα όμως, ανέδειξαν τόσο τη συζήτηση όσο και τον διάλογο με τα εμπλεκόμενα μέλη. Στο θέμα της πρόληψης της ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας, οι συμμετέχοντες διατήρησαν θετική στάση στο ότι πρέπει να υπάρχουν κανόνες κατά της βίας και παράλληλα να υπάρχει συνεργασία των μαθητών μέσω δράσεων όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο θέμα της πρόληψης της ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας, οι συμμετέχοντες προτείνουν πρακτικές όπως η έκφραση απόψεων από τον θύτη και το θύμα, τη δημιουργία αίσθηση ασφάλειας για το θύμα, την επίπληξη του θύτη αλλά και την ψυχολογική του υποστήριξη όπως και την προώθηση των εμπλεκόμενων σε ειδικούς επιστήμονες.

Λέξεις-κλειδιά: Στελέχη εκπαίδευσης, ενδοσχολική βία, απόψεις, πρόληψη, αντιμετώπιση, καλές πρακτικές.

Abstract

The main purpose of the work was to investigate the opinions and suggestions of principals and vice-principals of Primary education schools, in matters of prevention and management of intra-school violence and aggression among students. More specifically, the individual objectives that were set concerned the investigation of the sample's views on issues of preventing phenomena of intra-school violence and aggression among students, issues of managing phenomena of intra-school violence and aggression among students and proposals on issues of prevention and management of phenomena of intra-school violence and aggression among students. The research was quantitative in its nature and data was collected using a semi-structured questionnaire. The sample (N=150) consisted of Directors and Deputy Directors. Through the statistical analysis of the responses, it emerged that the participants highlighted as effective practices for preventing phenomena of school violence the development of a climate of trust and safety among students, as well as the provision of psychological support. In the effective ways of managing such phenomena, the participants highlighted the strategy of imposing sanctions on students who practice violence. At the same time, however, they highlighted both the discussion and the dialogue with the members involved. On the issue of preventing intra-school violence and aggression, the participants maintained a positive attitude that there should be rules against violence and at the same time there should be student cooperation through activities such as educational programs. Regarding the proposals for managing the phenomenon, the teachers maintained a positive attitude towards practices such as the expression of opinions by the abuser and the victim, the feeling of safety for the victim, reprimanding the abuser but also his psychological support as well as the promotion of involving specialists such as psychologists.

Keywords: Education executives, school violence, opinions, prevention, treatment, good practices.

Περιεχόμενα

<i>Πρόλογος</i>	<i>iv</i>
<i>Περίληψη</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vi</i>
<i>Κατάλογος Πινάκων</i>	<i>ix</i>
1. Εισαγωγή	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο	6
2.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	6
2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού	7
2.3 Το θύμα, ο θύτης και οι μάρτυρες	9
2.4 Τρόποι αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού	11
2.5 Τα στυλ ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση και ο τρόπος που επηρεάζουν τον ρόλο του διευθυντή	15
2.5.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία και Χαρακτηριστικά Μετασχηματιστικού Ηγέτη	18
2.5.2 Χαρισματική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Χαρισματικού Ηγέτη	19
2.5.3 Συναλλακτική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Συναλλακτικού Ηγέτη	20
2.5.4 Κατανεμημένη ηγεσία και Χαρακτηριστικά του Ηγέτη	23
2.5.5 Ηθική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Ηθικού Ηγέτη	24
2.5.6 Εξουσιαστική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Εξουσιαστικού Ηγέτη	25
2.6 Θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	26
2.7 Ο ρόλος του διευθυντή και του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	28
3. Παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.	33
<i>B' Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο</i>	<i>39</i>
4. Μεθοδολογικό Πλαίσιο	39
4.1 Σκοπός, βασικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	39
4.3 Μέθοδος	40
4.4 Εργαλείο	41
4.5 Περιορισμοί	43
4.6 Δείγμα και δειγματοληψία	44
4.7 Διαδικασία ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων	45
4.8 Ερευνητική διαδικασία	45
4.9 Διαδικασία βιβλιογραφικής ανασκόπησης	46
<i>Παρουσίαση αποτελεσμάτων</i>	<i>47</i>
5. Ποσοτικά ευρήματα	47
5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	47
5.2 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου	51
5.3 Απόψεις για την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών	51

5.4 Απόψεις για την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών	54
5.5 Προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	56
5.6 Προτάσεις σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	59
6. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί της έρευνας- Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	64
6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα	64
6.2 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	67
Βιβλιογραφία	68
Ελληνόγλωσση	68
Ξενόγλωσση	69
Παράρτημα	85
Ερωτηματολόγιο	85

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου - δείκτης Cronbach's alpha	34
Πίνακας 2: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών	35
Πίνακας 3: Μέτρα θέσης και διασποράς απαντήσεων στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών	37
Πίνακας 4: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών	38
Πίνακας 5: Μέτρα θέσης και διασποράς απαντήσεων στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών	39
Πίνακας 6: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	41
Πίνακας 7: Μέτρα θέσης και διασποράς στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	42
Πίνακας 8: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	44
Πίνακας 9: Μέτρα θέσης και διασποράς στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	46

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κατανομή φύλου	30
Διάγραμμα 2: Κατανομή ηλικίας	31
Διάγραμμα 3: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης	31
Διάγραμμα 4: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου	32
Διάγραμμα 5: Κατανομή θέσης	33

1. Εισαγωγή

Οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν ότι ο εκφοβισμός περιορίζεται μόνο στα παιδιά σχολικής ηλικίας, αλλά πολύ λίγοι από εμάς γνωρίζουμε ότι συναντάται σε παρόμοιο βαθμό στα πανεπιστήμια αλλά και στους χώρους εργασίας. Ο εκφοβισμός είναι εξίσου επιβλαβής, είτε σε επίπεδο σχολείου για παιδιά, είτε σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και γραφείου για ενήλικες. Με απλά λόγια, είναι παραβίαση της ασφάλειας και της αξιοπρέπειάς μας σε κοινόχρηστους χώρους όπως σχολεία, κολέγια και χώρους εργασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι σύνηθες σενάριο ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και το προσωπικό τους δεν ενδιαφέρονται και δεν παρεμβαίνουν ή είναι λιγότερο πιθανό να μεσολαβήσουν σε τέτοιες διαφορές.

Αυτές τις μέρες όλο και περισσότεροι άνθρωποι συνειδητοποιούν τα διάφορα θέματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Πολλά σχολεία και πανεπιστήμια γιορτάζουν την ημέρα ευαισθητοποίησης για τον εκφοβισμό για να επιστήσουν την προσοχή στη σοβαρότητα του προβλήματος (Naylor, et al., 2006; Vaillancourt et al., 2008).

Ο εκφοβισμός είναι μια διάχυτη και επίμονη απειλή για την ευημερία και τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Ο εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς που εκφράζεται με επιθετικότητα, που πραγματοποιείται από μια ομάδα ή ένα άτομο, με σκοπό να προκαλέσει τραυματισμό ή δυσφορία και χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητα, επαναληπτικότητα και ανισορροπία δύναμης. Ο εκφοβισμός στα σχολεία στερεί από εκατομμύρια παιδιά και νέους το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση (Naylor, et al., 2006; Vaillancourt et al., 2008).

Ο εκφοβισμός σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών βαθμίδων είναι εξαιρετικά διαδεδομένος και αποτέλεσε και ένα φαινόμενο στο οποίο και η ερευνήτρια έχει βρεθεί πολλές φορές παρούσα είτε ως μαθήτρια είτε ως καθηγήτρια. Για αυτόν τον λόγο, η ερευνήτρια επέλεξε το συγκεκριμένο θέμα υπό μελέτη αλλά και επιπροσθέτως γιατί μετά την πανδημία του κορονοϊού και την οικονομική κρίση που έχει αρχίσει να διαφαίνεται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες και τα άτομα φαίνονται να γιγαντώνονται. Όχι μόνο ο εκφοβισμός στο σχολείο επηρεάζει την εκπαίδευση ενός παιδιού, αλλά μπορεί επίσης να παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς βλέπουν τον εαυτό τους καθώς μεγαλώνουν.

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός διαπράττεται από μαθητές, εκπαιδευτικούς και λοιπό σχολικό προσωπικό. Ωστόσο, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η βία που ασκείται

από συνομηλίκους είναι η πιο κοινή. Όλα τα παιδιά μπορούν να εκφοβιστούν, ωστόσο τα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά που θεωρούνται «διαφορετικά» με οποιονδήποτε τρόπο διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο. Όσον αφορά τον εκφοβισμό και τον αντίκτυπό του στην εκπαίδευση κάποιου τα δεδομένα δείχνουν ότι ο εκφοβισμός έχει άμεση σχέση με τα χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών και των εφήβων (Cheng, et al., 2011; Cuadrado-Gordillo, 2012; Naylor, et al., 2006; Vaillancourt et al., 2008; Rigby, 2002; Lee, 2004; Smith, 2014; Sharp & Smith, 2002; Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005).

Επίσης, οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε συζητήσεις στην τάξη λόγω φόβου κρίσης και στη συνέχεια αυτοί οι μαθητές είναι “φτωχότεροι” ακαδημαϊκά στο σχολείο και τέλος οι μαθητές που είναι φτωχοί και χαρακτηρίζονται ως χαζοί είναι πιο πιθανό να εκφοβιστούν. Αυτό θα μπορούσε εύκολα να θεωρηθεί ως ένα διαιωνιστικό ζήτημα που θα μπορούσε να είναι απίστευτα δύσκολο για κάποιον να το σπάσει και θα εξηγούσε την έλλειψη ακαδημαϊκών επιδόσεων και τα δια βίου προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει ο εκφοβισμός (Cheng, et al., 2011; Cuadrado-Gordillo, 2012).

Ο εκφοβισμός όχι μόνο επηρεάζει την εκπαιδευτική εμπειρία κάποιου, αλλά μπορεί επίσης να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη σωματική και ψυχική του υγεία. Ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει πόνους στο στομάχι, πονοκεφάλους, προβλήματα στον ύπνο και να προκαλέσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, άγχος, σκέψεις αυτοκτονίας, ακόμη και βίαια ξεσπάσματα. Παραδόξως, ο εκφοβισμός μπορεί να έχει αντίκτυπο στον εκφοβιστή. Το Public School Review (2022) δήλωσε ότι ο “νταής” είναι «πιο πιθανό να εμπλακεί σε βίαιη συμπεριφορά, να κλέψει ή να βανδαλίσει περιουσία, να καπνίσει, να πει, να αναφέρει κακούς βαθμούς και να κρατήσει όπλο» και ότι είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακούν σε βίαιη συμπεριφορά ως ενήλικες και να βρεθούν σε σημαντικά περισσότερα προβλήματα.

Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Μέσα από τον βασικό σκοπό της εργασίας, προέκυψαν τέσσερις επιμέρους στόχοι της έρευνας. Ο πρώτος αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των

μαθητών και των απόψεων αυτών για τη διαχείριση των φαινομένων. Επίσης, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι προτάσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και να καταγραφούν καλές πρακτικές που απορρέουν από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία.

Από τα παραπάνω προέκυψαν τα τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας:

- E1: Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;
- E2: Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;
- E3: Ποιες είναι οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;
- E4: Ποιες είναι οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας βασίστηκε στην ποσοτική μεθοδολογία και τα δεδομένα για ανάλυση συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν Διευθυντές και Υποδιευθυντές από σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε στο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) και ήταν περιγραφική.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία μπορούν να λειτουργήσουν με αναστοχαστικό τρόπο για τους Διευθυντές, τους Υποδιευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και άλλα στελέχη εκπαίδευσης, καθώς και για τους γονείς και την πολιτεία, με στόχο να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Συν τοις άλλοις, τα πορίσματα που εξήχθησαν από την παρούσα εργασία μπορούν να λειτουργήσουν εμπλουτιστικά προς την υπάρχουσα ερευνητική και θεωρητική γνώση καλύπτοντας ερευνητικά κενά και σκιαγραφώντας την τρέχουσα κατάσταση στην πανδημική περίοδο και σε μια οικονομικά δύσκολη εποχή για τις οικογένειες, τα παιδιά και τους εφήβους στην Ελλάδα.

Τι μπορεί να γίνει για να εξαλειφθεί ο εκφοβισμός στα σχολεία; Ο εκφοβισμός θα ήταν σχεδόν αδύνατο να εξαλειφθεί, αλλά για να προσπαθήσουν να μειώσουν την διασπορά, τα σχολεία μπορούν να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση και να δείξουν πώς μοιάζει ο εκφοβισμός καθώς μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Επίσης, η πολιτεία θα πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα.

Συνολικά, ο εκφοβισμός είναι ένα τεράστιο ζήτημα στα σχολικά συστήματα που μπορεί να προκαλέσει επιζήμιες συνέπειες σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και είναι σημαντικό τα σχολεία να κάνουν ό,τι μπορούν για να προσπαθήσουν να διορθώσουν την προβληματική συμπεριφορά πριν ακολουθήσει τα παιδιά στην ενήλικη ζωή. Στις μέρες μας, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό ζήτημα που προβληματίζει τη σχολική και την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι ερευνητές διερευνούν το φαινόμενο γιατί επιχειρούν να εντοπίσουν το πρόβλημα και κατά συνέπεια να αποτρέψουν και να καταπολεμήσουν τον εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, η έρευνα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς δείχνει ορισμένα βασικά στοιχεία του φαινομένου και υποδεικνύει τη σημασία της πρόληψης και των προγραμμάτων παρέμβασης (Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005).

Τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τη διασφάλιση της ομοιομορφίας σε όλα τα επίπεδα. Πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα αισθάνονται ασφαλείς και ίσοι, αλλά παρόλα αυτά, οι περισσότεροι από αυτούς υφίστανται εκφοβισμό κάθε χρόνο. Η επιτυχία ενός σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική ενέργεια που υιοθετούν οι δάσκαλοι και οι μαθητές.

Το θετικό σχολικό κλίμα οδηγεί στη δημιουργία μιας θετικής εμπειρίας στην τάξη που οι μαθητές θα συνεχίσουν στη συνέχεια σε όλους τους άλλους τομείς της ζωής τους. Ένα επιτυχημένο σχολικό κλίμα κατά του εκφοβισμού που προωθείται από ένα πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει διαφάνεια και ανατροφοδότηση, επομένως πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο και προσβάσιμο μηχανισμό αναφοράς στο σχολείο. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να αναφέρουν βίαιη συμπεριφορά χωρίς αντίποινα εναντίον του εαυτού τους, του θύματος ή οποιουδήποτε μάρτυρα (Naylor, et al., 2006; Vaillancourt et al., 2008).

Αναφορικά με τη διάρθρωση της εργασίας, κατόπιν της εισαγωγής, το **δεύτερο κεφάλαιο** περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στις μορφές του φαινομένου και στον ρόλο του διευθυντή και του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του φαινομένου.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** της παρούσας εργασίας αναφέρονται παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** επισημαίνονται τα στοιχεία του μεθοδολογικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στον σκοπό, τους βασικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο, το εργαλείο, τους περιορισμούς, το δείγμα και τη μέθοδο δειγματοληψίας, τη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, τη ερευνητική διαδικασία και τη διαδικασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Το **πέμπτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει τα ποσοτικά ευρήματα της μελέτης χωρισμένα ανά ερευνητικό άξονα (π.χ. Απόψεις για την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, Προτάσεις σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας κλπ.).

Τέλος, το **έκτο κεφάλαιο** της εργασίας περιλαμβάνει τη συζήτηση, τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας, τους περιορισμούς της έρευνας και τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός έχει νοηματοδοτηθεί με διάφορους τρόπους, με τους ορισμούς να διαφέρουν ελαφρώς μεταξύ των χωρών, των ενδιαφερομένων (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) και μελετητών (Cheng, et al., 2011; Cuadrado-Gordillo, 2012; Naylor, et al., 2006; Vaillancourt et al., 2008). Ωστόσο, ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός του σχολικού εκφοβισμού στη βιβλιογραφία αναφέρεται σε αυτόν ως ανεπιθύμητες επιθετικές συμπεριφορές που γίνονται σκόπιμα με την πάροδο του χρόνου από έναν μαθητή ή ομάδα μαθητών που χρησιμοποιούν κάποια μορφή δύναμης για να προκαλέσουν σωματική ή/και ψυχολογική βλάβη σε άλλον μαθητή στο σχολείο (Gladden, et al., 2014; Olweus, 2013). Μια μετα-ανάλυση 21 αμερικανικών μελετών έδειξε ότι κατά μέσο όρο, το 18% των νέων εμπλέκονταν σε εγκλήματα εκφοβισμού, το 21% των νέων εμπλέκονταν σε θυματοποίηση και εκφοβισμό και το 8% των νέων εμπλέκονταν τόσο σε εγκλήματα όσο και σε θυματοποίηση (Cook, et al., 2010a).

Ο εκφοβισμός συμβάλλει επίσης σε προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως άγχος, κατάθλιψη, αυτοκτονικό ιδεασμό και συμπεριφορά, ψυχοσωματικά προβλήματα και ψυχωσικά συμπτώματα (Copeland, et al., 2013; Gini, et al., 2014; Kim & Leventhal, 2008; Farrington, Lösel, & Loeber, 2011). Οι ερευνητές έχουν δείξει ότι η ψυχολογική δυσφορία ως αποτέλεσμα του εκφοβισμού μεσολαμβάνει στη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και ακαδημαϊκών προβλημάτων (Nishina, Juvonen & Witkow, 2005; Schwartz, et al., 2005).

Ο εκφοβισμός αποτελεί, λοιπόν, μια επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά, που πραγματοποιείται από μια ομάδα ή ένα άτομο, με σκοπό να προκαλέσει τραυματισμό ή δυσφορία και χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητα, επαναληπτικότητα και ανισορροπία δύναμης (Olweus, 1993). Ο επιπολασμός του εκφοβισμού ποικίλλει ευρέως ανάλογα με τον ορισμό και τη μέτρηση, την ηλικιακή ομάδα και τη χώρα. Μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας σε πολλές δυτικές χώρες, περίπου το 4-9% εμπλέκεται συχνά σε εκφοβισμό και το 9-25% υφίσταται εκφοβισμό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο επιπολασμός του φαινομένου του εκφοβισμού μπορεί να σημειώνει σημαντικά

υψηλότερα ποσοστά σε χώρες που δεν ανήκουν στον δυτικό κόσμο (Menesini & Salmivalli, 2017).

Ενώ η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ως ένα βαθμό ή τα κοροϊδευτικά αστεία ή τα πειράγματα θεωρούνταν μια κανονιστική συμπεριφορά της παιδικής ηλικίας (Silberg & Kendler, 2017), στη σημερινή εποχή ο εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των κοινωνιών με σοβαρές αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους τους εκφοβιστές, όσο και για τα θύματα, σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι ερευνητές (Olweus, 2013; Swearer et al., 2010). Για αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η άμεση παρέμβαση σε επίπεδο σχολείων, οικογενειών και κοινωνίας τόσο ως προς το στάδιο της πρόληψης όσο και στο στάδιο της αντιμετώπισης, όπως θα δούμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο με τα προγράμματα πρόληψης, οι πρώτες προσπάθειες για την πρόληψη του εκφοβισμού στα σχολεία χρονολογούνται από το 1983, το οποίο αργότερα έγινε γνωστό ως “Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)” (Olweus, 1991, 1993, 2013). Ενώ έκτοτε έχουν αναπτυχθεί πολλά διαφορετικά προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού, το OBPP παραμένει ένα από τα πιο ερευνημένα και ένα από τα πιο αποτελεσματικά στη μείωση του εκφοβισμού παγκοσμίως (Gaffney et al., 2019a, b; Olweus & Limber, 2010; Ttofi & Farrington, 2011).

2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός στα σχολεία στερεί από εκατομμύρια παιδιά και νέους το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση. Μια πρόσφατη έκθεση της UNESCO αποκάλυψε ότι περισσότερο από το 30% των μαθητών στον κόσμο έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, με καταστροφικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή επίδοση, τη σωματική και ψυχική υγεία (Rigby, 2002; Lee, 2004; Smith, 2014; Sharp & Smith, 2002; Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005). Η σχολική βία αναφέρεται σε όλες τις μορφές βίας που λαμβάνει χώρα μέσα και γύρω από τα σχολεία και βιώνεται από μαθητές και διαπράττεται από άλλους μαθητές, δασκάλους και άλλο σχολικό προσωπικό. Αυτό περιλαμβάνει τον εκφοβισμό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Ο εκφοβισμός είναι μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές σχολικής βίας, που επηρεάζει 1 στους 3 νέους (UNESCO, 2021).

Με βάση τις υπάρχουσες διεθνείς έρευνες που συλλέγουν δεδομένα για τη βία στα σχολεία, η UNESCO (2020) και άλλοι ερευνητές (Rigby, 2002; Lee, 2004; Smith, 2014; Sharp & Smith, 2002; Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005) αναγνωρίζουν τις ακόλουθες μορφές σχολικής βίας:

- Σωματική βία, η οποία είναι κάθε μορφή σωματικής επιθετικότητας με πρόθεση τραυματισμού που διαπράττεται από συνομηλίκους, δασκάλους ή σχολικό προσωπικό.
- Ψυχολογική βία ως λεκτική και συναισθηματική κακοποίηση, η οποία περιλαμβάνει κάθε μορφή απομόνωσης, απόρριψης, αγνόησης, προσβολών, διασποράς φημών, επινοήσεων ψεμάτων, γελοιοποίησης, ταπείνωσης και απειλών και ψυχολογικής τιμωρίας.
- Σεξουαλική βία, η οποία περιλαμβάνει εκφοβισμό σεξουαλικής φύσης, σεξουαλική παρενόχληση, ανεπιθύμητο άγγιγμα, σεξουαλικό εξαναγκασμό και βιασμό, και διαπράττεται από δάσκαλο, σχολικό προσωπικό ή συμμαθητή ή συμμαθητή.

Ο εκφοβισμός ως πρότυπο συμπεριφοράς και όχι ως μεμονωμένα περιστατικά, τα οποία μπορούν να οριστούν ως σκόπιμη και επιθετική συμπεριφορά που εμφανίζεται επανειλημμένα σε βάρος ενός θύματος. Μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Rigby, 2002; Lee, 2004; Smith, 2014; Sharp & Smith, 2002; Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005; UNESCO, 2020):

- Σωματικός εκφοβισμός, συμπεριλαμβανομένου του χτυπήματος, της κλωτσιάς και της καταστροφής περιουσίας.
- Ψυχολογικός εκφοβισμός, όπως πειράγματα, προσβολές και απειλές, μέσω της διάδοσης φημών και του αποκλεισμού από μια ομάδα και
- Σεξουαλικός εκφοβισμός, όπως η κοροϊδία ενός θύματος με σεξουαλικά αστεία, σχόλια ή χειρονομίες, που μπορεί να οριστεί ως σεξουαλική «παρενόχληση» σε ορισμένες χώρες.
- Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι μια μορφή ψυχολογικού ή σεξουαλικού εκφοβισμού που λαμβάνει χώρα στο διαδίκτυο. Παραδείγματα διαδικτυακού εκφοβισμού περιλαμβάνουν την ανάρτηση ή την αποστολή μηνυμάτων, εικόνων ή βίντεο, με στόχο την παρενόχληση, την απειλή ή τη στόχευση άλλου ατόμου μέσω μιας ποικιλίας μέσων και πλατφορμών μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τη διάδοση φημών, τη δημοσίευση ψευδών πληροφοριών, τα προσβλητικά μηνύματα, τα ενοχλητικά

σχόλια ή τις φωτογραφίες ή τον αποκλεισμό κάποιου από τα διαδικτυακά δίκτυα ή άλλες επικοινωνίες.

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός διαπράττεται από μαθητές, εκπαιδευτικούς και λοιπό σχολικό προσωπικό. Ωστόσο, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η βία που ασκείται από συνομηλίκους είναι η πιο κοινή. Όλα τα παιδιά μπορούν να εκφοβιστούν, ωστόσο τα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά που θεωρούνται «διαφορετικά» με οποιονδήποτε τρόπο διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο. Οι βασικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη φυσική εμφάνιση, το εθνικό, γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, το φύλο, συμπεριλαμβανομένης της μη συμμόρφωσης με τους κανόνες και τα στερεότυπα του φύλου, την κοινωνική θέση και την αναπηρία (UNESCO, 2020).

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει σημαντικές συνέπειες σε πολλαπλά επίπεδα. Για παράδειγμα, μπορεί να έχει εκπαιδευτικές συνέπειες. Ο εκφοβισμός υπονομεύει την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο και επηρεάζει τη συνεχή ενασχόληση με την εκπαίδευση (Rigby, 2002; Lee, 2004; Smith, 2014; Sharp & Smith, 2002; Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005). Τα παιδιά που υφίστανται συχνά εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να αισθάνονται σαν ξένοι στο σχολείο και πιο πιθανό να θέλουν να εγκαταλείψουν το σχολείο αφού τελειώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από εκείνα που δεν υφίστανται συχνά εκφοβισμό (UNESCO, 2020).

Ακόμα, μπορεί να έχει συνέπειες στην υγεία. Η ψυχική υγεία και η ευημερία των παιδιών μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά από τον εκφοβισμό. Ο εκφοβισμός σχετίζεται με υψηλότερα ποσοστά αισθήματος μοναξιάς και αυτοκτονίας, υψηλότερα ποσοστά καπνίσματος, αλκοόλ και χρήσης κάνναβης και χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή και υγείας που αναφέρουν οι ίδιοι (Rigby, 2002; Lee, 2004; Smith, 2014; Sharp & Smith, 2002; Smith, 2016; Smokowski & Kopasz, 2005). Η σχολική βία μπορεί επίσης να προκαλέσει σωματικούς τραυματισμούς και βλάβη (UNESCO, 2020).

2.3 Το θύμα, ο θύτης και οι μάρτυρες

Οι μαθητές που πέφτουν θύματα συχνά υποφέρουν περισσότερο από αυτούς που εμπλέκονται στη δυναμική του εκφοβισμού. Τα θύματα εκφοβισμού συχνά αισθάνονται ανασφαλή και δυστυχισμένα στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε σχολική απομάκρυνση, απουσία και ακαδημαϊκές δυσκολίες (Arseneault et al., 2006; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Glew, et al., 2005; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000).

Οι μαθητές θύματα μπορεί επίσης να αντιμετωπίσουν προβλήματα συγκέντρωσης και ρύθμισης της προσοχής, τα οποία μπορεί να συμβάλλουν σε προβλήματα στην ακαδημαϊκή επίδοση. Μια μετα-ανάλυση 33 μελετών διαπίστωσε ότι ο εκφοβισμός συσχετίστηκε με χαμηλότερους βαθμούς, τυποποιημένες βαθμολογίες δοκιμασιών και βαθμολογίες εκπαιδευτικών για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Σε περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς έχουν ανιχνευτεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι τρεις βασικές ιδιότητες που μπορούν να λάβουν τα άτομα, δηλαδή του θύτη, του θύματος και των θεατών. Είναι σημαντικό εδώ να επισημανθεί ότι οι όροι «θύμα» και «θύτης» χρησιμοποιούνται για χάρη του λόγου και η χρήση τους στην καθημερινή πρακτική είναι καλύτερο να αποφεύγεται, αφού μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ταμπελών που επιφέρουν τον στιγματισμό και ασκούν επιδράσεις στην αυτοεικόνα των ατόμων (Ανδρέου και συνεργ., 2017). Όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και συνεργ., (2017) είναι πιο δόκιμο στην καθημερινή πρακτική να χαρακτηρίζονται οι καταστάσεις και τα γεγονότα, παρά τα άτομα και ως εκ τούτου μπορεί να γίνεται αναφορά σε «εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού».

Οι Ανδρέου και συνεργ., (2017) επισημαίνουν ότι βιβλιογραφικά, ανιχνεύονται τρία είδη «θυμάτων»:

- τα παθητικά, που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ανασφάλειας και φαίνονται αβοήθητα, ευαίσθητα, νευρικά και υποτακτικά.
- τα προκλητικά, που χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία της αμυντικότητας, της ανησυχίας, της υπερκινητικότητας και της τάσης να εκνευρίζουν και να ενοχλούν άλλα παιδιά σε βαθμό που φαίνεται ότι προκαλούν επιθετική συμπεριφορά.
- οι «θύτες/θύματα», που είναι παιδιά “παγιδευμένα” εντός ενός κύκλου απόρριψης, όπου εκφράζουν επιθετικότητα σε συμμαθητές αλλά και να είναι στόχοι επιθετικότητας από συμμαθητές.

Ωστόσο, διαχωρισμός υφίσταται και στην περίπτωση των θυτών, όπου οι Ανδρέου και συνεργ., (2017) επισημαίνουν ότι υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη. Το πρώτο είδος είναι αυτό των “επιθετικών θυτών” που χαρακτηρίζονται από χαμηλή ενσυναίσθηση για άλλους που υποφέρουν. Συν τοις άλλοις, χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία της χειριστικότητας, της παρορμητικότητας, είναι κατηγορηματικοί, δυνατοί και εύκολα

προκαλούνται από κάποιους. Τέλος, αυτή η κατηγορία θυτών, αναζητά και άλλους θύτες με παρεμφερή χαρακτηριστικά για να δημιουργήσουν μια ομάδα.

Η δεύτερη κατηγορία θυτών είναι οι ανήσυχοι και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Συχνά ξεσπούν με έντονο θυμό και ακολουθούν “παθητικά” τον επιθετικό «θύτη», αποζητώντας την προσοχή του. Η τρίτη κατηγορία και εξίσου ενδιαφέρουσα είναι οι ενισχυτικοί, που όπως και η προηγούμενη κατηγορία ακολουθούν τους επιθετικούς «θύτες» συμβάλλοντας με αυτή τη στάση στην ενίσχυση της συμπεριφοράς τους με πολύ φανερό τρόπο, όπως μεταξύ άλλων γελώντας δυνατά, και βρίσκοντας κοινό. Η τελευταία κατηγορία είναι οι «θύτες/θύματα», που ανήκουν και στις δύο κατηγορίες και περιγράφονται πιο πάνω (Ανδρέου και συνεργ., 2017).

Τέλος, και στην περίπτωση των θεατών υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των υποστηρικτών του «θύματος», δηλαδή αυτοί που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν κάποια σχέση με το «θύμα» και προσπαθούν να παρέχουν βοήθεια. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή των απλών παρατηρητών ή παθητικών, που ναί μεν είναι μάρτυρες περιστατικών, αλλά παρόλα αυτά παραμένουν απαθείς (Ανδρέου και συνεργ., 2017).

Έτσι, ο εκφοβισμός σχετίζεται άμεσα και έμμεσα με αρνητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές που εκφοβίζουν άλλους αντιμετωπίζουν επίσης σχολικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αναφέρουν ότι οι νταήδες είναι ακαδημαϊκά απεμπλακείς (Graham et al., 2006), και πολλοί νταήδες δεν βλέπουν τον εαυτό τους ως ακαδημαϊκά ανταγωνιστικούς (Ma, et al., 2009). Οι μαθητές που εκφοβίζουν είναι πιο πιθανό να λείπουν πολύ συχνά από το σχολείο, να έχουν κακές επιδόσεις και να το εγκαταλείπουν το σχολείο (Jankauskiene, et al., 2008; Kokko, et al., 2006). Επιπλέον, ο εκφοβισμός άλλων στην παιδική ηλικία προβλέπει μια σειρά σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. υπερκινητικότητα, ενοχλητική συμπεριφορά, επίθεση, κλοπή- βανδαλισμός και οπλοφορία) στην εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή (Ttofi, Farrington & Lösel, 2012).

2.4 Τρόποι αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού στα σχολεία λειτουργούν (Evans, et al., 2014; Vreeman & Carroll, 2007). Μια προηγούμενη μελέτη έδειξε ότι τα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού όπως οι συναντήσεις γονέων, οι αυστηρές πειθαρχικές μέθοδοι, η

βελτιωμένη επίβλεψη της αυλής και τα προγράμματα σε ολόκληρο το σχολείο ήταν αποτελεσματικά κατά του εκφοβισμού (Smith et al., 2004). Η βιβλιογραφία προτείνει ότι η προληπτική παρέμβαση θα πρέπει να ενισχυθεί με τη συμπερίληψη ολοκληρωμένων εκστρατειών ευαισθητοποίησης της κοινότητας σχετικά με τη φύση του εκφοβισμού και τους κινδύνους του (Srabstein, et al., 2008).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συνιστά επίσης ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού, (World Health Organization, 2015) και ηθική ανάπτυξη για την πρόληψη της βίας κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της πρώιμης ενήλικης ζωής (Krug et al., 2002). Η ηθική εκπαίδευση ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών σε πολλές χώρες, ειδικά στην εκπαίδευση αξιών, την εκπαίδευση του πολίτη και τη θρησκευτική εκπαίδευση (Japan National Institute for Educational Policy Research, 2015). Οι μαθητές διδάσκονται να σέβονται τους άλλους παρά τις διάφορες διαφορές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προκληθεί από διαφορές στη φυλή, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία, τις αναπηρίες και τις ικανότητες, το βάρος, το ύψος ή οτιδήποτε δημιουργεί διαφορά μεταξύ του ενός παιδιού και του άλλου (Greene, et al., 2013).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού έχει οδηγήσει σε προσδοκίες ότι αυτά τα προγράμματα θα μπορούσαν να έχουν αποτελέσματα πέρα από τους πρωταρχικούς τους στόχους. Μειώνοντας τον αριθμό των θυμάτων και των δραστών και τη ζημιά που υφίστανται τα θύματα, τα προγράμματα ενδέχεται να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ατομική σχολική απόδοση και να αποτρέψουν το έγκλημα (Borgen, et al., 2021).

Οι Borgen, et al. (2021) στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν δεδομένα από το νορβηγικό μητρώο για να μελετήσουν τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο του Προγράμματος Πρόληψης του Εκφοβισμού Olweus (OBPP) στην ακαδημαϊκή απόδοση, την εγκατάλειψη του γυμνασίου και την εγκληματικότητα των νέων για τον μέσο μαθητή, τα οποία ονομάζουν επιπτώσεις σε επίπεδο πληθυσμού. Το πρόγραμμα OBPP είναι ευρέως αναγνωρισμένο ως ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα που μειώνουν τον εκφοβισμό σε σχολικό επίπεδο. Ωστόσο, χρησιμοποιώντας ένα σχέδιο διαφοράς (difference-in-difference design), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές επιπτώσεις σε επίπεδο πληθυσμού του OBPP σε κανένα από τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα σε αυτήν τη μελέτη.

Όταν μελετάται σε επίπεδο πληθυσμού, όπως και στο τρέχον έργο, το βασικό ποσοστό επικράτησης του εκφοβισμού είναι ένας σημαντικός επεξηγηματικός παράγοντας για αυτά τα αποτελέσματα. Προηγούμενες μελέτες, όπως αναφέρουν οι Borgen, et al.. (2021) έχουν δείξει ότι το OBPP μειώνει τον επιπολασμό του εκφοβισμού κατά 30-50%. Αυτή η μείωση μεταφράζεται σε απόλυτες μειώσεις στη θυματοποίηση και τη διάπραξη εκφοβισμού σε επίπεδο πληθυσμού «μόνο» τεσσάρων και δύο ποσοστιαίων μονάδων, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματά των Borgen, et al.. (2021) υποδηλώνουν ότι οι μέσες αιτιώδεις επιπτώσεις της εμπλοκής του σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ μικρές για να μεταφραστεί αυτή η μείωση του εκφοβισμού σε σημαντικό αντίκτυπο σε επίπεδο πληθυσμού στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των μαθητών. Ωστόσο, ένα περιορισμένο δυναμικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού για την πρόληψη αντιξοοτήτων σε επίπεδο πληθυσμού μπορεί κάλλιστα να είναι συμβατό με σημαντικά αποτελέσματα του προγράμματος για μεμονωμένους εκφοβιστές και θύματα. Επιπλέον, τα αποτελέσματά μας δεν μιλούν για τον κύριο στόχο των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού για τον περιορισμό της παιδικής κακοποίησης και τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών.

Η έκθεση σε εκφοβισμό από τους συνομηλίκους στα σχολεία σχετίζεται και είναι πολύ πιθανό να είναι μια άμεση αιτία συχνά ανίκανων ψυχολογικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών προβλημάτων σε στοχευμένους μαθητές (Arseneault, 2018; Klomek et al., 2015; Nakamoto & Schwartz, 2010; Olweus, 1993; Olweus & Breivik, 2014). Οι δράστες αναπτύσσουν επίσης προβλήματα, αλλά συνήθως πιο εξωτερικευτικής φύσης, όπως η αντικοινωνική συμπεριφορά, η εγκληματικότητα και η χρήση ναρκωτικών (Cook et al., 2010b; Klomek et al., 2015; Ttofi & Farrington, 2008). Αυτές οι δυσμενείς επιπτώσεις έχουν τονώσει την ανάπτυξη και τη δοκιμή προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού (Smith, 2019). Ενώ η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού φαίνεται να ποικίλλει σημαντικά, κατά μέσο όρο, μειώνουν τόσο τον σχολικό εκφοβισμό όσο και τη θυματοποίηση κατά περίπου 20% (Gaffney et al., 2019a, b; Ttofi & Farrington, 2011). Από αυτές τις ελπιδοφόρες αξιολογήσεις, ορισμένοι έχουν προτείνει ότι τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την πρόληψη της ακαδημαϊκής αποτυχίας (Cornell et al., 2013), του πρώιμου εγκλήματος, της αυτοκτονίας και των προβλημάτων ψυχικής υγείας (Klomek et al., 2015; Menesini & Salmivalli, 2017, Ttofi et al., 2011, 2012). Στην πραγματικότητα, τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού μπορούν να θεωρηθούν

πρώιμες παρεμβάσεις για τη δημόσια υγεία (Gaffney et al., 2019a, b; Menesini & Salmivalli, 2017).

Ωστόσο, σημαντικές επιπτώσεις σε επίπεδο πληθυσμού της πρόληψης του εκφοβισμού στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα είναι πιθανές μόνο εάν τα προγράμματα μειώνουν σημαντικά το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που είναι εκφοβιστές ή/και θύματα και οι αιτιώδεις επιρροές του εκφοβισμού είναι μεγάλες. Ακόμη και αν λίγες μελέτες αμφισβητούν τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού, ορισμένοι αμφιβάλλουν ότι τα αποτελέσματά του είναι ουσιαστικά (Schoeler et al., 2018; Silberg & Kendler, 2017). Εάν η αιτιολογική επιρροή του εκφοβισμού είναι υπερβολική, τότε τα πιθανά οφέλη από τις παρεμβάσεις υπερεκτιμώνται, καθώς ακόμη και η εξάλειψη του εκφοβισμού μπορεί να οδηγήσει σε μικρές μόνο βελτιώσεις στα αποτελέσματα όπως η ακαδημαϊκή αποτυχία και οι ποινικές κατηγορίες (Schoeler et al., 2018; Silberg & Kendler, 2017). Αντίθετα, τα κέρδη σε επίπεδο πληθυσμού από την πρόληψη του εκφοβισμού είναι περιορισμένα εάν λίγοι μαθητές ξεφεύγουν από τον εκφοβισμό λόγω του προγράμματος, ακόμη και αν η αιτιολογική επίδραση του εκφοβισμού είναι μεγάλη. Γνωρίζουμε ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να έχουν ελέγξει εάν οποιοσδήποτε μακροπρόθεσμος προστατευτικός αντίκτυπος των προσπαθειών πρόληψης του εκφοβισμού υποστηρίζεται από τα δεδομένα.

Οι αναμενόμενες μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού προέρχονται από έρευνα που αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών κατά του εκφοβισμού και ξεχωριστή έρευνα που προσδιορίζει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες του εκφοβισμού (Cornell et al., 2013; Gaffney et al., 2019a, b; Klomek et al., 2015; Menesini & Salmivalli, 2017; Ttofi et al., 2011). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού έχει ως επί το πλείστον επικεντρωθεί στον κύριο στόχο της μείωσης του εκφοβισμού και σπάνια μελετήθηκαν οι δευτερογενείς επιπτώσεις πρόληψης. Ορισμένες εξαιρέσεις περιλαμβάνουν μελέτες του προγράμματος KiVa στη Φινλανδία που βρήκαν κάποιες δευτερεύουσες επιπτώσεις στην κατάθλιψη, την αυτοεκτίμηση και το άγχος (Juvonen et al., 2016; Williford et al., 2012). Επιδράσεις δευτερογενούς πρόληψης έχουν επίσης υποδειχθεί για το OBPP στο κοινωνικό κλίμα της τάξης και στην αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως ο βανδαλισμός και η κλοπή στη Νορβηγία (Olweus, 1991) και στις ΗΠΑ (Limber et al., 2004). Μια πρώιμη μελέτη στην Ολλανδία σχετικά με ένα πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού εμπνευσμένο από το OBPP έδειξε επιπτώσεις στην κατάθλιψη, αλλά δεν βρήκε

επιπτώσεις στην παραβατική συμπεριφορά, στην σχολική ευημερία ή στα ψυχοσωματικά παράπονα (Fekkes et al., 2006).

Το “Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)” (Olweus, 1991, 1993, 2013) είναι ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού που εφαρμόζεται συνολικά σε ολόκληρο το σχολείο ή αλλιώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα καθολικό πρόγραμμα με στοχευμένα στοιχεία που έχουν σχεδιαστεί για να μειώσουν τον επιπολασμό των υπαρχόντων προβλημάτων εκφοβισμού, να αποτρέψουν την ανάπτυξη νέων προβλημάτων, να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους στο σχολείο και να οικοδομήσουν μια αίσθηση κοινότητας (Olweus, 2013; Olweus & Limber, 2010). Το OBPP βασίζεται σε αρχές που απορρέουν από ένα έγκυρο εννοιολογικό πλαίσιο, όπως αναφέρουν οι ερευνητές (Olweus, 2013; Olweus & Limber, 2010), το οποίο έχει “μεταφραστεί” σε πολλά συντονισμένα στοιχεία, που έχουν εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολείου, τάξης, ατόμου και (στις ΗΠΑ ιδιαίτερα) σε επίπεδο κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, επίσης, το σχολικό προσωπικό εργάζεται για την αναδιάρθρωση του κοινωνικού περιβάλλοντος των σχολείων, προκειμένου να μειώσει τις ευκαιρίες και τις ανταμοιβές για τον εκφοβισμό και να οικοδομήσει μια αίσθηση κοινότητας.

Στην πιο ολοκληρωμένη μετα-ανάλυση μέχρι σήμερα, που καλύπτει 100 αξιολογήσεις προγραμμάτων, ο Gaffney et al. (2019a,b) προχώρησε στη διαπίστωση ότι ενώ υφίσταται μεγάλος βαθμός μεταβλητότητας αναφορικά με τις επιπτώσεις ενός προγράμματος πρόληψης για τον εκφοβισμό, εντούτοις κατά μέσο όρο, τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού συμβάλλουν στη μείωση των πράξεων εκφοβισμού και θυματοποίησης σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, περίπου 20% και 15%, αντίστοιχα. Σύμφωνα, τέλος, με τους ερευνητές το πρόγραμμα πρόληψης OBPP έχει αποδειχθεί ότι μειώνει τα προβλήματα εκφοβισμού κατά περίπου 30-50% στο δημοτικό σχολείο μετά από 8 μήνες εφαρμογής στη Νορβηγία (Olweus & Limber, 2010), με κάπως ασθενέστερα αποτελέσματα στις ΗΠΑ (Limber et al., 2018).

2.5 Τα στυλ ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση και ο τρόπος που επηρεάζουν τον ρόλο του διευθυντή

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Αποτελεί μια μορφή διαδικασίας άσκησης επιρροής, όπου επιρροή προσδιορίζεται η ικανότητα επίδρασης επί της συμπεριφοράς των άλλων. Όπως

αναφέρει ο Bush (2008), η επιρροή αποτελεί μια μορφή δύναμης που είναι άτυπη, αμφίδρομη, βασίζεται στην αλληλεπίδραση και δεν μπορεί να καθοριστεί σαφώς. Η επιρροή οδηγεί στην εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και διακρίνεται σαφώς από τα χαρακτηριστικά της εξουσίας, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη δύναμης.

Απαραίτητα, τα άτομα που καθοδηγούν είναι ισχυροί άνθρωποι, όπως αναφέρει η Αθανασούλα (2001) επειδή η δύναμη αποτελεί μια σημαντική ενέργεια για να ξεκινήσει και να στηριχθεί η δράση, που μεταφράζει την πρόθεση σε πραγματικότητα, όταν οι άνθρωποι εμπλέκονται σε μια προσπάθεια εργασίας εντός συνεργατικών πλαισίων. Όπως αναφέρει η ίδια η ερευνήτρια δεν μπορεί κάποιος που καθοδηγεί να είναι ανίσχυρος χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η άσκηση της εξουσίας είναι απαραίτητα και καταπιεστική (Αθανασούλα, 2001).

Υπάρχουν διαφορετικά είδη εξουσίας μέσα από τα οποία ο ηγέτης μπορεί να εμπλακεί σε μια προσπάθεια επηρεασμού των άλλων και τα είδη αυτά προέρχονται από διαφορετικές πηγές (Αθανασούλα, 2008). Υπάρχει διαφορά στην εξουσία εκείνων που καθοδηγούν και εκείνων που διατάζουν. Αυτή η διαφοροποίηση έγκειται στις πηγές από τις οποίες πηγάζει η εξουσία.

Η πηγή της επιταγής είναι η εκχώρηση της εξουσίας με νόμιμο δικαίωμα, ενώ η πηγή της ηγεσίας είναι μια μορφή εξουσίας της οποίας η ανάθεση χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, η εμπιστευμένη εξουσία. Όταν ο οργανισμός προσανατολίζεται προς την ιεραρχία και την εξουσία υπάρχει εκχώρηση της εξουσίας σε ένα στέλεχος και ο υφιστάμενος οφείλει να δείξει υπακοή προς το πρόσωπο του προϊστάμενου (Μπουραντάς, 2002).

Η εξουσία που έχει ένας προϊστάμενος του δίνει το δικαίωμα να μπορεί νόμιμα να επιβάλλει την υποταγή. Η εξουσία που έχει ο ηγέτης νόμιμα μπορεί μόνο να συμβάλλει στην αφύπνιση των οπαδών. Η σχέση που οικοδομείται μεταξύ του κατώτερου και του ανώτερου χαρακτηρίζεται από εξαναγκασμό ανάμεσα στον κατώτερο και στον ανώτερο είναι σχέση εξαναγκασμού, μεταξύ του οπαδού και του ηγέτη, προερχόμενη από ελεύθερη επιλογή (αυτοπροαίρετη) (Owens, 2001).

Γενικά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχουν ορισμένες βασικές αρχές ηγεσίας της εκπαίδευσης για να επιτευχθεί μια ικανοποιητική διοίκηση και οργάνωση. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να υπάρχει δημοκρατία, δηλαδή ο διευθυντής να μεριμνά για την

προώθηση της συμμετοχής και της ελευθερίας των απόψεων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επίσης, απαραίτητη είναι και η άμεση εποπτεία, δηλαδή η ύπαρξη άμεσης προσωπικής επαφής του διευθυντή με το προσωπικό που συμβάλλει στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων. Συν τοις άλλοις, η δικαιοσύνη αποτελεί ακόμα μια βασική αρχή, καθώς είναι σημαντικό ο διευθυντής να διοικεί χωρίς διακρίσεις, με αμερόληπτο και δίκαιο τρόπο το σύνολο του προσωπικού (Owens 2001· Μπουραντάς 2002).

Η λήψη αποφάσεων, ακόμα, πρέπει να είναι απόρροια ήρεμης ψυχικής κατάστασης και σφαιρικής μελέτης όλου του προβλήματος. Τέλος ο διευθυντής πρέπει να διακατέχεται από προσαρμοστικότητα και να είναι ευέλικτος έτσι ώστε να ενεργεί αναλόγως των περιστάσεων, των συνθηκών και των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται (Σαϊτής, 2000· Σαϊτής & Γουρναρόπουλος 2001· Πασιαρδής, 2004, 2012). Γενικά, ο ηγέτης είναι ένας θαρραλέος οραματιστής που ξεχωρίζει για το κατάλληλο πνευματικό υπόβαθρο και την κριτική σκέψη, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται θεσμικά σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της σχολικής ζωής.

Υφίσταται διάκριση σε τρία βασικά στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη ως κριτήριο αυτό του βαθμού συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Lewin, et al., 1939). Με βάση αυτή τη συνισταμένη το πρώτο στυλ ηγεσίας είναι το αυταρχικό, σύμφωνα με το οποίο οι υφιστάμενοι δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι ηγέτες λαμβάνουν μόνοι τους τις αποφάσεις, χωρίς να εξηγούν και επιβάλλουν την εξουσία τους με τη δύναμη που τους παρέχει η θέση τους (Σαϊτής, 2000· Σαϊτής & Γουρναρόπουλος 2001· Πασιαρδής, 2004, 2012).

Το δεύτερο στυλ ηγεσίας είναι το εξουσιοδοτικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού οι ηγέτες δεν εμπιστεύονται τις δυνατότητές τους ή αδιαφορούν και εκχωρούν τον ηγετικό του ρόλο στα μέλη. Οι οργανισμοί μέσω της εφαρμογής ηγεσίας αυτού του τύπου χάνουν τον προσανατολισμό και τη συνοχή τους και παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αναποτελεσματικότητας (Spillane, et al., 2004· Spillane, 2006· Spillane & Diamond, 2007· Marion & Gonzales, 2013).

Το τελευταίο στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό, όπου λαμβάνονται αποφάσεις είτε μέσω συμμετοχικών-δημοκρατικών διαδικασιών είτε από τον ηγέτη, αφού έχει λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

(Spillane, et al., 2004· Spillane, 2006· Spillane & Diamond, 2007· Marion & Gonzales, 2013).

Σε άλλες προσεγγίσεις διαπιστώνεται ότι δεν είναι πλέον ο τρόπος λήψης αποφάσεων το κριτήριο του χαρακτηρισμού της ηγετικής συμπεριφοράς αλλά το στοιχείο της σπουδαιότητας που αποδίδεται από τον ηγέτη στις ανθρώπινες σχέσεις και στην απόδοσή τους στην εργασία (Spillane, et al., 2004· Spillane, 2006· Spillane & Diamond, 2007· Marion & Gonzales, 2013). Το στυλ ηγεσίας που αναπτύσσεται σε κάθε περίπτωση είτε σε συνδυασμό είτε όχι των παραπάνω χαρακτηριστικών οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών τύπων ηγεσίας. Ανά δεκαετίες οι ερευνητές έχουν προχωρήσει στην διατύπωση διαφορετικών θεωριών που αφορούν τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη καταλήγοντας σε σαφείς κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται ακολούθως (Spillane, et al., 2004· Spillane, 2006· Spillane & Diamond, 2007· Marion & Gonzales, 2013).

Γενικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο ρόλος που αναλαμβάνει ο διευθυντής ως ηγέτης και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχουν άμεση σχέση. Ο τρόπος ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά τις αποφάσεις που θα πάρει, την κατανομή των καθηκόντων και το όραμα που θα δημιουργήσει για τον οργανισμό. Για παράδειγμα, αν πρόκειται για έναν μετασχηματιστικό ηγέτη τότε στόχος του θα είναι ένα κοινό όραμα ευημερίας για τη σχολική μονάδα. Στα πλαίσιο, λοιπόν, αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού θα μεριμνά, πιθανόν, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε όλους τους μαθητές κλπ. επιδιώκοντας την ευημερία και την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, στα επόμενα υποκεφάλαια παρουσιάζονται ορισμένα βασικά στυλ ηγεσίας.

2.5.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία και Χαρακτηριστικά Μετασχηματιστικού Ηγέτη

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως βάση τη σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τους οπαδούς, η οποία οικοδομείται σ' ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Piccolo & Colquitt, 2006). Οι ηγέτες, που εμφανίζουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας μεριμνούν για τον μετασχηματισμό των ίδιων των υφιστάμενων τους και της παρακίνησης τους για να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα αποδόσεων, ιδανικών και κινήτρων, μεταλαμπαδεύοντας τους ταυτόχρονα τις δικές τους ηθικές αξίες και οράματα (Day & Antonakis, 2012).

Ο Bennis (1959, όπ. αναφ. στο Robbins & Judge, 2011) ήταν ο πρώτος που εστίασε στην οπτική ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει στους άλλους υψηλό αίσθημα ευθύνης, προσανατολισμού στο στόχο και προσπάθειας. Σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα ο Burns (1978, όπ. αναφ. στο Robbins & Judge, 2011) προχώρησε στην εννοιολογική οριοθέτηση του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι στην εφαρμογή αυτής της μορφής ηγεσίας ο ηγέτης παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον προς όφελος ενός κοινού σκοπού ή αποτελέσματος σε όλο τον οργανισμό. Ο Burns ανέφερε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι υποχρεωμένοι να εστιάζουν την προσπάθεια τους τόσο σε ηθικούς σκοπούς και αξίες όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών αυτοπραγμάτωσης και αυτοέκφρασης των υφιστάμενων τους. Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας του Burns έχει επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από τη θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow, αφού η εστίαση είναι στο να ικανοποιηθούν οι ανώτερες ανάγκες των εργαζόμενων, όπως της αυτονομίας, της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας. Ταυτόχρονα ο ίδιος θεωρητικός τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι η επίδοση των εργαζόμενων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον βαθμό ικανοποίησης αυτών των αναγκών (Robbins & Judge, 2011).

2.5.2 Χαρισματική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Χαρισματικού Ηγέτη

Κάθε στυλ ηγεσίας έχει διαφορετική περιοχή εστίασης. Για παράδειγμα, ορισμένοι τύποι ηγεσίας – όπως η δημοκρατική ηγεσία – επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ανθρώπων. Στο πλαίσιο της χαρισματικής ηγεσίας ο ηγέτης αξιοποιεί ένα φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την πειστικότητα και τη γοητεία του για να ασκήσει επιρροή στους άλλους. Δεδομένης της ικανότητας των χαρισματικών ηγετών να αναπτύσσουν συνδέσεις με ανθρώπους σε βαθύ επίπεδο, είναι ιδιαίτερα πολύτιμοι σε οργανισμούς που αντιμετωπίζουν κρίση ή αγωνίζονται να προχωρήσουν (Conger, 1989· Conger & Kanungo, 1998).

Κάθε χαρισματικός ηγέτης φαίνεται λίγο διαφορετικός. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά βασικά χαρακτηριστικά που μοιράζονται οι περισσότεροι χαρισματικοί ηγέτες (Calàs, 2019):

- Έχει υψηλό επικοινωνιακό επίπεδο
- Είναι συμπαθητικός και συγγενικός

- Νιώθει σιγουριά για τις αποφάσεις του
- Παρέχει κίνητρο
- Είναι αισιόδοξος

Φαίνεται ότι η χαρισματική ηγεσία μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Αν και είναι παρόμοια, υπάρχει μια σημαντική διαφορά: οι χαρισματικοί ηγέτες βασίζονται στη δική τους προσωπικότητα και δεξιότητες για να κινήσουν τους οπαδούς τους στη δράση, ενώ οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βασίζονται σε ένα κοινό όραμα για να δημιουργήσουν αλλαγή στον οργανισμό. Έτσι, ενώ οι περισσότεροι μετασχηματιστικοί ηγέτες τείνουν να είναι χαρισματικοί, δεν είναι όλοι οι χαρισματικοί ηγέτες απαραίτητως μετασχηματιστικοί (Calàs, 2019).

Ωστόσο, όπως σε κάθε στυλ ηγεσίας υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, το ίδιο ισχύει και σε αυτήν την περίπτωση. Οι χαρισματικοί ηγέτες μπορούν να έχουν ισχυρή, θετική επιρροή σε έναν οργανισμό και στους ανθρώπους που ηγούνται. Αν, όμως, προσεγγιστεί με λάθος τρόπο, αυτό το στυλ ηγεσίας μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε ανεπιθύμητες συνέπειες (Cabbuag, 2016· Calàs, 2019). Εντός των πλεονεκτημάτων συγκαταλέγονται το εξαιρετικά εμπνευσμένο και κίνητρο, αλλά και ο χαρισματικός ηγέτης ενθαρρύνει την αίσθηση της συντροφικότητας, της συνεργασίας και της ένωσης, κάνοντας τους ακόλουθους να αισθάνονται ότι ακούγονται και κατανοούνται. Επίσης συμβάλλει στη δημιουργία της κίνησης προς θετική αλλαγή. Από την άλλη πλευρά στα μειονεκτήματα της χαρισματικής ηγεσίας συγκαταλέγονται η πιθανή επικέντρωση του ηγέτη στον εαυτό του παρά στους ανθρώπους τους. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να γίνει αυτοεξυπηρετούμενος ενώ θεωρείται συχνά ότι ο χαρισματικός ηγέτης είναι ρηχός και ανειλικρινής (Cabbuag, 2016· Calàs, 2019).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μία από τις πιθανές παγίδες της χαρισματικής ηγεσίας είναι η τάση της να επικεντρώνεται υπερβολικά στον ηγέτη αντί στους ανθρώπους. Για να μην συμβεί αυτό και για να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες αυτού του στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης πρέπει να δείχνει αυθεντικότητα. Όταν ένας ηγέτης είναι γενναίος για να δείξει τον αυθεντικό εαυτό του, οι υφιστάμενοι θα τον εμπιστευτούν περισσότερο. Επομένως, εάν ο οργανισμός αντιμετωπίζει προκλήσεις, ο χαρισματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει το θάρρος να μοιραστεί τους φόβους, τις αμφιβολίες και τις ανασφάλειές του με τους υφιστάμενους του – οι οποίοι πιθανότατα γνωρίζουν ήδη τα ζητήματα και μπορεί να βιώνουν και οι ίδιοι άγχος. Το να είναι κανείς ευάλωτος σε

καταστάσεις όπως αυτή θα κάνει πιο πιθανό έναν οργανισμό να προχωρήσει μαζί ως ομάδα (Cabbuag, 2016· Calàs, 2019).

2.5.3 Συναλλακτική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Συναλλακτικού Ηγέτη

Η συναλλακτική ηγεσία, είναι ένα στυλ ηγεσίας όπου οι ηγέτες βασίζονται σε ανταμοιβές και τιμωρίες για να επιτύχουν τη βέλτιστη απόδοση εργασίας από τους υφιστάμενους τους. Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας βασίζεται σε μια ανταλλαγή ή μια συναλλαγή ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφιστάμενους. Ο ηγέτης ανταμείβει τους εργαζομένους που εκτελούν τα καθήκοντά τους στα καθορισμένα επίπεδα και τιμωρεί τους εργαζόμενους που δεν αποδίδουν σε αυτά τα καθορισμένα πρότυπα. Αυτή η σχέση μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενων βασίζεται σε θεωρίες που υποθέτουν ότι τα άτομα δεν έχουν κίνητρα για τον εαυτό τους και χρειάζονται συγκεκριμένη δομή, οδηγίες και επίβλεψη για να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους. Η θεωρία υποστηρίζει επίσης ότι οι εργαζόμενοι θα εκτελούν τα καθήκοντά τους όπως θέλει ο ηγέτης των συναλλαγών να κάνουν με αντάλλαγμα την προσφορά του ηγέτη κάτι που θέλουν οι εργαζόμενοι, όπως η αμοιβή (Smith, 2015).

Υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η συναλλακτική ηγεσία χρησιμοποιεί τη θεωρία ενίσχυσης και τα εξωτερικά κίνητρα που βασίζονται σε ένα σύστημα ανταμοιβών, κινήτρων και τιμωρίας. Οι εργαζόμενοι κερδίζουν ενδεχόμενες ανταμοιβές και προνόμια εάν επιτύχουν τον στόχο τους (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015· Rosenbach, 2018).

Επίσης, το δεύτερο στοιχείο είναι ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες βασίζονται στην ενεργό παρακολούθηση από προεπιλογή για την πρόβλεψη προβλημάτων και τη λήψη διορθωτικών μέτρων ως απάντηση σε προβλήματα. Τέλος, το τρίτο στοιχείο είναι ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες "μένουν έξω από το δρόμο" της ομάδας, δηλαδή αδιαφορούν, από επιλογή και παρεμβαίνουν μόνο όταν οι προσδοκίες απόδοσης των εργαζομένων δεν ικανοποιούνται. Αυτές οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό μεταξύ τους για την επίτευξη συναλλακτικής ηγεσίας (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015· Rosenbach, 2018).

Η συναλλακτική ηγεσία υποθέτει ότι υπάρχουν ανώτεροι και υφιστάμενοι και ότι οι υφιστάμενοι επιδεικνύουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015· Rosenbach, 2018):

- δεν αυτοπαρακινούνται με κίνητρο την ανταμοιβή και την τιμωρία
- ακολουθούν σαφώς καθορισμένους στόχους· και
- πρέπει να παρακολουθούνται στενά από τον ηγέτη

Ένα συναλλακτικό στυλ ηγεσίας λειτουργεί καλύτερα σε ένα δομημένο περιβάλλον όπου υπάρχουν λίγες αποκλίσεις από τις καθιερωμένες επιχειρηματικές διαδικασίες και τους καθορισμένους ρόλους με συγκεκριμένα καθήκοντα προς ολοκλήρωση. Σύμφωνα με τη θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας, αυτός ο τύπος ηγέτη λειτουργεί εντός της υπάρχουσας δομής ενός οργανισμού. Ένας συναλλακτικός ηγέτης επιδιώκει να έχει τους υφισταμένους να παρέχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα που είναι αρθρωμένα και μετρήσιμα. Αυτοί μερικές φορές αναφέρονται ως στόχοι SMART, που σημαίνει συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, επιτεύξιμοι, ρεαλιστικοί και χρονικά περιορισμένοι (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015· Rosenbach, 2018).

Ένας συναλλακτικός ηγέτης αξιολογεί τους υφισταμένους σχετικά με το εάν πληρούν τις καθορισμένες απαιτήσεις και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι συναλλακτικοί ηγέτες κάνουν έκκληση στο προσωπικό συμφέρον των υφισταμένων τους για να τους κρατήσουν σε καλό δρόμο (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015· Rosenbach, 2018).

Το μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας έχει μια σειρά από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ως προς το πρώτο στοιχείο μέσω της συναλλακτικής ηγεσίας επιτυγχάνεται υψηλή αποδοτικότητα, καθώς οι υφιστάμενοι μπορούν να επιτύχουν βραχυπρόθεσμους στόχους γρήγορα. Ακόμα, η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να διευκολύνει την παράδοση συνεπών αποτελεσμάτων με τη χρήση καθιερωμένων διαδικασιών και πρωτοκόλλων ακόμη και σε μεγάλους και διασκορπισμένους οργανισμούς (Rosenbach, 2018).

Ακόμα, η συναλλακτική ηγεσία παρέχει μια σαφή αλυσίδα διοίκησης και σαφείς προσδοκίες σχετικά με τις ευθύνες κάθε μέλους της ομάδας. Αυτό διευκολύνει την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διαχείριση κρίσεων. Τέλος, η συναλλακτική ηγεσία υποστηρίζει περιβάλλοντα εργασίας που απαιτούν υψηλό επίπεδο επανάληψης και δίνει έμφαση στους εταιρικούς κανόνες και κανονισμούς και μπορεί να είναι κατάλληλος για καταστάσεις υψηλής πίεσης (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015).

Ως προς τα μειονεκτήματα η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διατήρηση του status quo, όχι στην αλλαγή. Ως αποτέλεσμα, η ηγεσία και ο οργανισμός μπορούν να

καταστούν άκαμπτα. Ακόμα, η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας έχει επικριθεί για την εστίασή της στη διατήρηση καθιερωμένων διαδικασιών σε βάρος της καινοτομίας. Έχει κατηγορηθεί για την αδυναμία του να εμπνεύσει και να προωθήσει τη δημιουργικότητα. Οι εργαζόμενοι, στο πλαίσιο της συναλλαγματικής ηγεσίας δεν ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν προσωπική πρωτοβουλία και η συμβολή τους δεν γίνεται πάντα αποδεκτή. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το κίνητρο των εργαζομένων να εργαστούν σκληρά (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015).

Η υιοθέτηση μιας επαναλαμβανόμενης προσέγγισης των εργασιών μπορεί να οδηγήσει σε επανάληψη ή σύλληψη λαθών αργά στη διαδικασία, δημιουργώντας προβλήματα και αναποτελεσματικότητα. Οι συναλλακτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στην επίτευξη σταδιακών, βραχυπρόθεσμων στόχων, αγωνίζονται να εντοπίσουν και να επιτύχουν ευρύτερους, μακροπρόθεσμους στόχους. Αυτό μπορεί να είναι ένα μειονέκτημα όταν οι εταιρείες αντιμετωπίζουν πιο ευκίνητους, οραματιστές αντιπάλους (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015).

2.5.4 Κατανεμημένη ηγεσία και Χαρακτηριστικά του Ηγέτη

Ο Αυστραλός ψυχολόγος ο Gibb (1954, όπ. αναφ. στο Rosenbach, 2018) πιστεύεται ότι ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «κατανεμημένη ηγεσία», δίνοντας έμφαση στο φάσμα των διαδικασιών και της δυναμικής της επιρροής στο έργο των διαφόρων ομάδων και κατέληξε στην εισήγηση ότι η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται ως μια μορφή μονοπωλίου ενός ατόμου, αλλά μάλλον ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων (Sosik & Jung, 2011· Murari, 2015· Rosenbach, 2018).

Όπως αναφέρουν οι Spillane, Halverson και Diamond (2004) η ηγεσία ως μια πρακτική κατανομή γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως η μια μορφή πρακτικής σοφίας που κατανέμεται από τους ηγέτες στους υφισταμένους τους και συμβάλλει στην ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων πολλαπλών ομάδων και ατόμων (Πασιαρδής, 2012). Ειδικά ο Spillane (2006) προχώρησε την ερμηνεία του βασιζόμενος στην κατανεμημένη θεωρία της γνώσης, επισημαίνοντας ότι η πρακτική εφαρμογή της ηγεσίας είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, των υφισταμένων και των καταστάσεων και άρα η κατανεμημένη (και ως εκ τούτου συλλογική ηγεσία) είναι υπεύθυνη για την μετατόπιση του κέντρου βάρους από τους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες σε έναν ιστό από τα ενδιαφερόμενα μέρη και τις καταστάσεις τους (Spillane, et al., 2004· Spillane, 2006· Spillane & Diamond, 2007· Marion & Gonzales, 2013).

Άρα λοιπόν σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δεν υπάρχει άσκηση της ηγεσίας από μεμονωμένα άτομα ούτε η βάση της αποτελείται από ένα σύνολο παραδοσιακών ιεραρχικών αρχών, αλλά συνδέεται με μια νέα μορφή καταμερισμού εργασίας στους οργανισμούς. Όπως αναφέρει ο Gronn, στους οργανισμούς αυτούς «η εξουσία και το πεδίο εφαρμογής των δραστηριοτήτων που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, πρέπει να επαναπροσδιοριστούν για να συμπεριλάβουν πολλαπλούς εκτελεστές, των οποίων οι ενέργειες συμβαδίζουν ή εναρμονίζονται για να εκφράσουν νέες μορφές σχέσεων αλληλεξάρτησης» (Gronn, 2000· Menon, 2011). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, σε κάθε περίπτωση, ο όρος “κατανεμημένη ηγεσία” παρουσιάζεται με διαφορετικές σημασίες (Mayrowetz, 2008). Ωστόσο, το περιεχόμενο που χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι η αναφορά σε οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής ή/και επιμερισμένης δραστηριότητας ηγεσίας (Harris, et al., 2007). Το γεγονός αυτό, συν το ότι ακόμη δεν υπάρχει αρκετά σημαντικός αριθμός ερευνών για το θέμα, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι χρειάζονται περισσότερα στοιχεία για να εκτιμηθεί η επίδραση των μορφών κατανεμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

2.5.5 Ηθική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Ηθικού Ηγέτη

Με την ταχεία οικονομική ανάπτυξη, ενώ η θετική αλλαγή από την επιχείρηση ωφελεί τη ζωή των ατόμων, τα οποία γίνονται επίσης μάρτυρες ατελείωτων επιχειρηματικών σκανδάλων. Εξαιτίας αυτού, οι μελετητές άρχισαν πρόσφατα να δίνουν αυξημένη προσοχή στην ανήθικη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας (Moore & Gino, 2013· Treviño et al., 2014), μεγάλο μέρος της επικεντρώθηκε στην ιδιοτελή ανήθικη συμπεριφορά (Moore & Gino, 2013· Treviño et al., 2014). Ωστόσο, ορισμένοι υπάλληλοι εμπλέκονται σε λογιστική απάτη για να προστατεύσουν τον οργανισμό (Amernic & Craig, 2010) ή δωροδοκούν αξιωματούχους για να προηγηθούν των ανταγωνιστών (Effelsberg et al., 2014). Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, τέτοιες συμπεριφορές ονομάζονται «ανήθικες προ-οργανωσιακές συμπεριφορές» (Umpress et al., 2010).

Η ηθική ηγεσία ορίζεται ως «η συμπεριφορά ενός ηγέτη που επιδεικνύει ανώτερες αρετές, αυτοπειθαρχία και ανιδιοτέλεια» (Cheng et al., 2004, σ. 91). Συνεπάγεται «να δίνουμε παράδειγμα για τους άλλους σχετικά με το σωστό ή το λάθος συγκεκριμένων ενεργειών» (Fairholm & Fairholm, 2009, σ. 132) και αποτελεί παράδειγμα της άσκησης ακεραιότητας και της εκπλήρωσης των υποχρεώσεων, που δεν εκμεταλλεύονται ποτέ τους άλλους και υπηρετούν ως ανιδιοτελείς *paragon* (Farh et al., 2008). Η ηθική

ηγεσία, η οποία δίνει έμφαση στις αρετές των ηγετών, έχει λάβει την προσοχή των ακαδημαϊκών.

Η έρευνα δείχνει ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των υφισταμένων είναι μια ζωτική πρακτική για τους ηγέτες να έχουν αντίκτυπο στους υφισταμένους τους (Kark et al., 2003). Οι ηθικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην ακεραιότητα, την ανιδιοτέλεια, τον αλτρουισμό και δεν εκμεταλλεύονται ποτέ τους άλλους (Cheng et al., 2000· Farh et al., 2008), γεγονός που είναι πιθανό να αυξήσει την ταύτιση των υφισταμένων με τους ηγέτες - η αίσθηση της ενότητας με τους ηγέτες αντανακλά ανάγκες των εργαζομένων για συμμετοχή. Προς υποστήριξη της συμμετοχής τους, οι εργαζόμενοι μπορεί να είναι πρόθυμοι να διακινδυνεύσουν να αγνοήσουν τα κοινωνικά ηθικά πρότυπα για να προστατεύσουν και να υποστηρίξουν τους ηγέτες τους και τους οργανισμούς που εκπροσωπούν και έτσι να συμμετάσχουν σε ανήθικες πρακτικές. Εν τω μεταξύ, οι ηθικοί ηγέτες δίνουν παράδειγμα για τους υφισταμένους τους επιδεικνύοντας αυτοπειθαρχία, εκπληρώνοντας τις υποχρεώσεις και συμπεριφερόμενοι ως ανιδιοτελής παράδειγμα (Farh et al., 2008). Αυτό το παράδειγμα είναι πιθανό να μεταδοθεί στους υπαλλήλους και έτσι παρακινεί τους υπαλλήλους να αυτοπροσδιοριστούν ως υπεύθυνα άτομα - μια ταυτότητα ανησυχίας για τα αποτελέσματα οποιασδήποτε πράξης που διέπραξαν και ανάληψης ευθύνης για τις πράξεις τους αντανακλά την ανάγκη των εργαζομένων για αυτοσυνέπεια. Προκειμένου να υποστηριχθεί η αυτοσυνέπεια, οι εργαζόμενοι μπορεί να είναι πρόθυμοι να δώσουν σημασία στα κοινωνικά ηθικά πρότυπα και έτσι να μειώσουν τις μη ηθικές πράξεις.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η ηθική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τη θετική συμπεριφορά των εργαζομένων (Farh et al., 2006), όπως η οργανωσιακή συμπεριφορά του πολίτη (Tang & Naumann, 2015), η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως ηθική συμπεριφορά (Effelsberg et al., 2014). Τέτοιες μορφές ηθικής συμπεριφοράς μπορεί επίσης να ωφελήσουν τον οργανισμό. Δηλαδή, η ηθική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την ηθική προοργανωτική συμπεριφορά.

2.5.6 Εξουσιαστική ηγεσία και Χαρακτηριστικά Εξουσιαστικού Ηγέτη

Οι εξουσιαστικοί ηγέτες συχνά αναφέρονται σαν οραματιστές. Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ θεωρούν τους εαυτούς τους μέντορες των οπαδών τους. Για να μην συγχέεται με την αυταρχική ηγεσία, η εξουσιαστική ηγεσία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην προσέγγιση «ακολουθήστε με». Με αυτόν τον τρόπο οι ηγέτες χαράζουν μια πορεία και ενθαρρύνουν τους γύρω τους να ακολουθήσουν. Οι ηγέτες που

εμφανίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να παρακινούν και να εμπνέουν τους γύρω τους (Rosenbach, 2018).

Καθώς παρέχουν συνολική κατεύθυνση, παρέχουν επίσης καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και κίνητρα στις ομάδες τους. Αυτό προάγει την αίσθηση της ολοκλήρωσης ή του επιτεύγματος. Αυτό το στυλ ηγεσίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη γνωριμία με κάθε μέλος μιας ομάδας. Αυτό επιτρέπει σε έναν ηγέτη να παρέχει καθοδήγηση και ανατροφοδότηση σε ένα πιο εξατομικευμένο επίπεδο, βοηθώντας τα άτομα να επιτύχουν (Rosenbach, 2018).

Αυτό σημαίνει ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμοστούν, ιδιαίτερα καθώς το μέγεθος της ομάδας τους μεγαλώνει. Αυτός ο τύπος ηγεσίας είναι ξεκάθαρα πρακτικός, αλλά οι ηγέτες πρέπει να είναι προσεκτικοί και να μην δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα (Rosenbach, 2018).

2.6 Θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Στην Ελλάδα, συγκριτικά με άλλες πρακτικές που υιοθετούνται διεθνώς, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής επιθετικότητας άργησε να αναγνωριστεί και να πλαισιωθεί κατάλληλα με τις ανάλογες νομοθεσίες.

Με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στη χώρα μας δραστηριοποιείται σε επίπεδο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης πλήθος φορέων αρμόδιων σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού, όπως τα γραφεία «Αγωγής Υγείας και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ)», ο «Βοηθός Συνήγορος του παιδιού», Πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, όπως «Το Χαμόγελο του Παιδιού», το Κέντρο Μέριμνας για την Οικογένεια και το Παιδί, κ. ά. Το Υπουργείο, κατά τα προηγούμενα έτη, προχώρησε στη διαμόρφωση μιας εθνικής κεντρικής πολιτικής με στόχο την επίτευξη της πρόληψης και της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού με την επιστημονική καθοδήγηση της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής (ΚΕΕ) που ορίστηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» και ολοκλήρωσε με επιτυχία τις ακόλουθες δράσεις:

1. Δημιουργία Δικτύου

- i. Σε επίπεδο Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου: ΚΕΕ, και αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ.

- ii. Σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης: Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ) με επικεφαλής τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.
 - iii. Σε επίπεδο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Περιφερειακές Ομάδες Πρόληψης (ΠΟΔΠ)
 - iv. Σε επίπεδο σχολικών μονάδων: Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ) με επικεφαλής τον Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας.
2. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού
 3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.
 4. Ενημέρωση – Προβολή – Δημοσιότητα
 5. Έρευνα – Καταγραφή
 6. Βιωσιμότητα

Με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 7/13-01-2016) η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) συνεχίζει τις εργασίες της, υπό την Προεδρία της Κας Βασιλικής Αρτινοπούλου, Καθηγήτριας Εγκληματολογίας Παντείου Πανεπιστημίου, και μέλη τον κ. Θωμά Μπαμπάλη, Αναπληρωτή Καθηγητή ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, τον Δρ Βασίλη Νικολόπουλο, Εκπαιδευτικό, την κα Ελένη Καραγιάννη, Εισηγήτρια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και την κα Ηλέκτρα Κουτσούκου, Δικηγόρο, Επιστημονικό Συνεργάτη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την επιστημονική υποστήριξη των φορέων του ΥΠΠΕΘ και της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα του δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο τώρα, εν έτη 2023, η Υπουργός Παιδείας έχει ξεκινήσει να εισάγει ένα ειδικό, στοχευμένο νομοσχέδιο για την προώθηση θετικών προτύπων σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας και με στόχο την επέκταση και εμβάθυνση των δράσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου της Ενδοσχολικής Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού.

Μέσω του νομοσχεδίου αναμένεται να ενισχυθούν υπάρχουσες πρακτικές και πολιτικές που υιοθετήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια για την αντιμετώπιση προβλημάτων, εν γένει, στο σχολείο. Ενδεικτικά, επισημαίνεται η αύξηση του αριθμού των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών που υπηρετούν στα σχολεία και η θεσμοθέτηση Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε κάθε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, αναμένεται περαιτέρω να ενδυναμωθούν φορείς όπως τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) για να μπορούν σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς να εντοπίζουν προβληματικές συμπεριφορές, να επιμορφώνουν και να ευαισθητοποιούν την τοπική κοινότητα, αρμοδιότητες που έχουν οριοθετηθεί ήδη με την υπάρχουσα νομοθεσία (Ν. 3699/2008). Επίσης, θα προταθεί μέσω του νομοσχεδίου η συνέχιση των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα και η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και προγραμμάτων σπουδών για την προώθηση μιας κουλτούρας σεβασμού. Ουσιαστικά, αυτό που παρατηρείται είναι μια προσπάθεια της κυβέρνησης για την πρόληψη του φαινομένου, παρά η υιοθέτηση πρακτικών που να αποσκοπούν στην αντιμετώπιση περιστατικών εντός του πλαισίου της σχολικής κοινότητας.

2.7 Ο ρόλος του διευθυντή και του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Ένας στους δέκα μαθητές αναφέρει ότι έχει δεχτεί επανειλημμένα εκφοβισμό στο σχολείο τους (Inchley et al., 2020). Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι μια πολύ οδυνηρή εμπειρία για παιδιά και εφήβους, με πιθανές μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες για τις κοινωνικές σχέσεις, τη σωματική και ψυχική υγεία (McDougall & Vaillancourt, 2015). Δεδομένου αυτού του δραματικού αντίκτυπου, είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι πολλοί θυματοποιημένοι μαθητές δεν μοιράζονται τις εμπειρίες τους με άλλους. Από το 20% έως το 33% των θυματοποιημένων πρώιμων εφήβων δεν το λέει σε κανέναν (Blomqvist et al., 2020). Επιπλέον, οι παρευρισκόμενοι που είναι μάρτυρες μιας κατάστασης εκφοβισμού στο σχολείο συχνά διστάζουν να το πουν στους εκπαιδευτικούς (Oliver & Candappa, 2007) και ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα συχνά έξω από την οπτική των δασκάλων (Fekkes et al., 2005). Επειδή η επίγνωση ενός περιστατικού εκφοβισμού αποτελεί προϋπόθεση για παρέμβαση και υποστήριξη, οι αναφορές από θύματα μαθητές είναι συχνά η μόνη πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων στην τάξη, όπως είναι το ιδιαίτερα δύσκολο κοινωνικό ζήτημα του εκφοβισμού (Nicolaidis, et al., 2002; Oldenburg et al., 2015; Veenstra, et al., 2014). Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι ένα δύσκολο έργο (Merrell, et al., 2008; Smith, et al., 2004) και δεν είναι σαφές εάν οι δάσκαλοι είναι πλήρως προετοιμασμένοι για αυτό το έργο.

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αφορά τόσο τους διευθυντές, όσο και τους εκπαιδευτικούς είναι ο τρόπος που νοηματοδοτούν την έννοια του εκφοβισμού και συνεπώς τους επηρεάζει στον τρόπο αντίληψης του τι συνιστά εκφοβισμό και τι όχι. Οι Bauman και Del Rio (2005) υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να ξεκινά με έναν σαφή ορισμό του εκφοβισμού για να τους προετοιμάσει για τη δουλειά τους. Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται συνήθως ως συστηματική και σκόπιμη συμπεριφορά που απευθύνεται σε μαθητές που δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Olweus, 1993). Επιπλέον, οι μελετητές συμφωνούν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικές μορφές. Αυτά τα βασικά στοιχεία (δηλαδή συστηματική, σκόπιμη, διαφορά δύναμης και διαφορετικές μορφές) διακρίνουν τον εκφοβισμό από άλλες αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως τα πειράγματα ή οι τσακωμοί.

Σχεδόν όλες οι προηγούμενες μελέτες που διερεύνησαν τους ορισμούς των δασκάλων του δημοτικού σχολείου για τον εκφοβισμό επικεντρώθηκαν στις διαφορετικές μορφές με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί ο εκφοβισμός. Αυτές οι μελέτες διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πιθανό να αντιλαμβάνονται τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού (όπως το κουτσομπολιό) από τις άμεσες μορφές (π.χ. σωματικό εκφοβισμό όπως το χτύπημα) ως εκφοβισμό (Asimopoulos, et al., 2014; Boulton, 1997). Η μελέτη Bauman and Del Rio (2005) πλησιάζει περισσότερο στη διερεύνηση του βαθμού σε ποιο βαθμό οι ορισμοί των δασκάλων δημοτικού σχολείου για τον εκφοβισμό περιλαμβάνουν τα τέσσερα βασικά στοιχεία. Αυτοί οι ερευνητές ερεύνησαν 83 εκπαιδευόμενους δασκάλους και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα αυτών των εκπαιδευόμενων δασκάλων δεν είχε σαφή κατανόηση του ορισμού του εκφοβισμού.

Τα σχολεία συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές να επικοινωνούν με ενήλικες σε περίπτωση προβλημάτων (Bjereld, 2018). Λόγω της εγγύτητάς τους με όλους τους μαθητές και της ευθύνης τους να δημιουργήσουν ένα ασφαλές κλίμα στην τάξη (Brendgen & Troop-Gordon, 2015), οι εκπαιδευτικοί είναι μοναδικά άτομα στα οποία πρέπει να στραφούν οι θύματα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό επειδή οι εκπαιδευτικοί συχνά αγωνίζονται να αναγνωρίσουν τους θυματοποιημένους μαθητές (Oldenburg et al., 2016). Ωστόσο, οι θυματοποιημένοι μαθητές το λένε στους γονείς και τους φίλους πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς (Blomqvist et al., 2020). Το να αισθάνεται ένας μαθητής σίγουρος να μοιραστεί αυτό του το πρόβλημα με τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αλλά και από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο εύκολο από τους γονείς και τους συμμαθητές στο να σταματήσουν τον εκφοβισμό

(Fekkes et al., 2005) και σε ορισμένες χώρες έχουν ακόμη και νομική υποχρέωση να το κάνουν.

Για τους θυματοποιημένους μαθητές, η απόφαση να αποκαλύψουν το ζήτημα του εντοπισμού που αντιμετωπίζουν σε έναν εκπαιδευτικό είναι μια περίπλοκη αντιστάθμιση μεταξύ πιθανού κόστους και ζημιών. Πρώτον, μπορεί να αγχώνονται ότι η κατάστασή τους θα επιδεινωθεί όταν το πουν στον εκπαιδευτικό (Shaw et al., 2019). Επιπλέον, οι μαθητές μπορεί να ντρέπονται, να είναι πεπεισμένοι ότι δεν θα ληφθούν σοβαρά υπόψη ή ακόμη και να κατηγορηθούν από τους εκπαιδευτικούς ότι προκαλούν ή δεν αντιστέκονται στη θυματοποίηση (Bjereld, 2018). Με τη σειρά τους, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρερμηνεύσουν τη μη αποκάλυψη από έναν θυματοποιημένο μαθητή ως την απουσία ανάγκης για υποστήριξη, ενώ ο μαθητής μπορεί να έχει αυτή την ανάγκη.

Η θεωρία της προσκόλλησης έχει χρησιμοποιηθεί συχνά ως πλαίσιο για να εξηγήσει το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προσαρμογή των μαθητών (Bowlby, 1982; Verschueren & Koomen, 2012). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμεύσουν ως ασφαλές καταφύγιο για τους μαθητές τους και ως ασφαλής βάση για να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Παρόλο που οι δάσκαλοι δεν έχουν τον αποκλειστικό και μακροχρόνιο δεσμό που έχουν οι γονείς και τα παιδιά τους, υπάρχουν εδώ και ένα ή πολλά χρόνια και μπορούν να χρησιμεύσουν ως «ad hoc» φιγούρες προσκόλλησης στις οποίες οι μαθητές μπορούν να απευθυνθούν για βοήθεια και παρηγοριά σε περιόδους δυσφορίας. Η έρευνα έχει ήδη δείξει ότι μια ζεστή σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να αποτρέψει τις αρνητικές συνέπειες της θυματοποίησης (Troop-Gordon & Kuntz, 2013). Με βάση αυτό το πλαίσιο, μπορεί να υποτεθεί ότι οι δάσκαλοι μπορούν να προωθήσουν την αποκάλυψη των θυματοποιημένων μαθητών σε αυτούς δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον.

Οι Cortes και Kochenderfer-Ladd (2014) βρήκαν ότι οι μαθητές που πίστευαν ότι ο δάσκαλός τους θα παρέμβει ενεργά ανέφεραν μεγαλύτερη προθυμία να αποκαλύψουν το πρόβλημά τους. Αντίθετα, η μικρή ή παθητική παρέμβαση του εκπαιδευτικού (π.χ. η προώθηση της αποφυγής των εκφοβιστών) μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές σαν να αδιαφορεί ο εκπαιδευτικός ή να μην μπορεί να τους προστατεύσει από τον εκφοβισμό (Yoon & Kerber, 2003). Κατά συνέπεια, μπορεί να μην δημιουργηθεί το ασφαλές περιβάλλον που χρειάζονται οι θύματα - μαθητές και, με τη σειρά του, να τους κάνει πιο πιθανό να παραμείνουν σιωπηλοί.

Υπάρχουν, βέβαια, επιπρόσθετα ερευνητικά δεδομένα που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συχνά μια επιφυλακτική στάση ως προς την ανταπόκριση και τη διαχείριση υποθέσεων σχολικού εκφοβισμού, εκτός κι αν είναι απολύτως σίγουροι για τα γεγονότα ή όταν οι ίδιοι γίνονται μάρτυρες τέτοιων συμπεριφορών (Hein, 2014; Ανδρέου και συνεργ., 2016). Επιπλέον, μέχρι στιγμής, όπως αναφέρουν διάφοροι ερευνητές (Naylor et al., 2006; Yoon et al., 2016; Ανδρέου και συνεργ., 2017) τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αναφορές που σχετίζονται με σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό λαμβάνονται περισσότερο σοβαρά υπόψη συγκριτικά με αναφορές που σχετίζονται με τον σχεσιακό εκφοβισμό, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν στην κατάταξη του κοινωνικού αποκλεισμού μεταξύ των μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Επίσης, σε άλλες έρευνες ήδη από παλαιότερα και πιο πρόσφατα (Young, 1998; Hale et al., 2017), έχει αναδειχθεί η οπτική ότι παρόλο που οι γονείς ενδεχομένως να λένε συχνά πως το σχολείο δεν κινητοποιείται για να μειώσει τις συνθήκες και τις καταστάσεις εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αυτό είναι σπάνιο. Ουσιαστικά, όπως αναφέρουν οι ερευνητές υπάρχει μέριμνα από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές. Όπως επισημαίνουν οι ίδιοι ερευνητές η διαδικασία που ακολουθείται συνήθως είναι λανθασμένη, καθώς είναι “τιμωρητική” με στόχο να επιβληθεί η τάξη. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Λαμπριανού και συνεργ. (2018), είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με ένα φάσμα δυσκολιών ως προς το να καταφέρουν να καταλήξουν στο τι πραγματικά έγινε και στο να βρουν αποτελεσματικές λύσεις για τον τερματισμό του φαινομένου.

Οι Λαμπριανού και συνεργ. (2018), επισημαίνουν ότι το έργο των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών συνεχίζει να δυσχεραίνεται, καθώς στην προηγούμενη συνθήκη που αναφέρθηκε έρχεται να προστεθεί αυτή της μη παροχής ενημέρωσης από αυτούς προς τους γονείς για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, με αποτέλεσμα, αν συνεχίζεται ο εκφοβισμός, οι γονείς να καταλήγουν σε υποθέσεις σχετικά με την μη λήψη μέτρων από το σχολείο, γεγονός που δημιουργεί ένα κλίμα δυσπιστίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί προχωρήσουν σε μια διαδικασία όπου δοκιμάζουν διαφορετικές μεθόδους αντιμετώπισης του φαινομένου, όπως είναι η συμβουλευτική, η τιμωρία και ίσως η επικοινωνία με τους γονείς του «παιδιού που εκφοβίζει» και παρατηρήσουν ότι το «παιδί που βιώνει εκφοβισμό» συνεχίζει να δίνει αναφορές περιστατικών, τότε μειώνεται ο βαθμός συμπάθειας που τρέφουν προς το

«παιδί που βιώνει εκφοβισμό» και αντιμετωπίζουν τόσο το ίδιο, όσο και τους γονείς του ως ενοχλητικούς προς το σχολείο (Young, 1998).

Επίσης, οι Λαμπριανού και συνεργ. (2018) αναφέρουν ότι υπάρχει και μία άλλη μικρότερη ομάδα «παιδιών που βιώνουν εκφοβισμό», όπως ήδη αναφέρθηκε τα «προκλητικά θύματα», που η συμπεριφορά τους μπορεί να δημιουργήσει εκνευρισμό και ένταση στο περιβάλλον γύρω τους. Οι ίδιοι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι συνηθισμένο η συμπεριφορά αυτών των «παιδιών που βιώνουν εκφοβισμό» να αποτελεί μια μορφή πρόκλησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, με τη σειρά τους, επιρρίπτουν ευθύνες στα ίδια ή/και στους γονείς τους για την εκφοβιστική συμπεριφορά που βιώνουν (Φελούκα, 2010; Παπαδόπουλος και συνεργ., 2012).

3. Παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας στην μετα-πανδημική εποχή είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς τα παρατεταμένα lockdown καθώς και τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που έχουν επηρεάσει τις οικογένειες, φαίνεται να έχουν βαρύ αντίτιμο στον ψυχισμό των παιδιών, με έξαρση των φαινομένων επιθετικότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Η επιθετική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο έχει αναγνωριστεί ως μείζον πρόβλημα τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική (McClanahan, et al., 2015; Vega-Gea, Ortega-Ruiz και Sánchez, 2016, όπ. αναφ. στο Jiménez και Estévez, 2017). Πολλές είναι οι αιτίες και οι μορφές μέσω των οποίων εκδηλώνεται και στη βιβλιογραφία πολλές είναι οι προτάσεις που αναφέρονται για προγράμματα παρεμβάσεων τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ο ρόλος του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, σε συνεργασία με τους γονείς και άλλους ειδικούς, για ολοκληρωμένες προσπάθειες πρόληψης και παρέμβασης σε φαινόμενα επιθετικότητας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Η έκκληση για μια πιο ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και επιθετικότητας αποτέλεσε το κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας του Benoliel (2020), ο οποίος πρότεινε ένα μοντέλο υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική ομαδική εργασία σε επίπεδο σχολικής ομάδας διοίκησης μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στο επίπεδο της σχολικής βίας.

Συγκεκριμένα, το μοντέλο εξέτασε τον διαμεσολαβητικό ρόλο της αποτελεσματικότητας της σχολικής ομάδας διοίκησης (επί ρόλου και καινοτομίας) στη σχέση μεταξύ των παραγόντων οργανωτικού επιπέδου των δραστηριοτήτων των διευθυντών και την εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από έρευνα σε 692 μέλη σχολείων και 92 διευθυντές στο Ισραήλ. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι αποτελεσματικότητα της σχολικής ομάδας διαχείρισης μεσολάβησε πλήρως στη σχέση των εσωτερικών δραστηριοτήτων των διευθυντών περιορίζοντας τη σχολική βία. Αυτά τα αποτελέσματα έχουν σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ώστε να βοηθήσουν τα σχολεία να διαχειριστούν ζητήματα σχολικής βίας και επιθετικότητας.

Ο ρόλος του διευθυντή, όπως αναφέρουν οι Foody et al. (2018), είναι σημαντικός για δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που τρέφει τις διαφορές και την ισότητα

ταυτόχρονα. Η πολιτική και η νομοθεσία στην Ιρλανδία, όπως αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές, υπαγορεύουν την ευθύνη των διευθυντών σχολείων για την πρόληψη και την παρέμβαση σε ζητήματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα που εμφανίζεται στο πλαίσιο του σχολείου. Η τρέχουσα έρευνα διερεύνησε τον βαθμό στον οποίο οι διευθυντές εξετάζουν τον αντίκτυπο του εκφοβισμού στους μαθητές τους και τις στρατηγικές που παίρνουν για να τον καταπολεμήσουν στα σχολεία τους.

Οι Foody et al. (2018), μελέτησαν τον τρόπο που αντιδρούν οι διευθυντές στον εκφοβισμό και ποια υποστήριξη πιστεύουν ότι χρειάζονται για να τηρήσουν τη σχετική πολιτική. Ένα δείγμα 918 διευθυντών από μια σειρά σχολείων σε όλη την Ιρλανδία ολοκλήρωσε μια διαδικτυακή έρευνα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ορισμένες θετικές ενέργειες από τους συμμετέχοντες, όπως η παροχή πολιτικών κατά του εκφοβισμού. Ωστόσο, τεκμηριώνουν επίσης τομείς που χρειάζονται περισσότερη δράση, όπως η αυξημένη πρόσβαση σε συμβούλους και ο διορισμός ενός συγκεκριμένου μέλους του προσωπικού για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε κάθε σχολείο.

Η έρευνα του Nambo (2019) επιχείρησε να εξηγήσει πώς οι διευθυντές γυμνασίων στην πολιτεία Morelos του Μεξικού βιώνουν, αντιλαμβάνονται και δίνουν σημασία στη βία και την επιθετικότητα που δημιουργούνται εντός και εκτός σχολικών εγκαταστάσεων κατά τη διάρκεια 10 ετών εφαρμογής του «Προγράμματος για την Ασφάλεια του Σχολείου». Η έρευνα ήταν μια ποιοτική μελέτη, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και μια ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απευθύνονταν σε 82 διευθυντές Γυμνασίου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές έχουν αναπτύξει πρακτικές μεταγνωστικής ασφάλειας για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική βία και συνεργάζονται με γονείς, δασκάλους, μαθητές και την κοινότητα.

Στη μελέτη του Ζάχου (2018) παρουσιάστηκε μια έρευνα πεδίου, σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων, η περιγραφή των εμπειριών και η ερμηνεία των στάσεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζονται με τα φαινόμενα της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 27 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός Δήμου της Θεσσαλονίκης από τις οποίες διαπιστώθηκαν ότι έχουν επίγνωση των διαστάσεων των φαινομένων και αναγνωρίζουν την κρισιμότητα του ρόλου τους ως προς την αντιμετώπιση τους. Η έρευνα των Βεργίδη και Μωυσίδου (2016) περιελάμβανε 509 διευθυντές δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων της

Δυτικής Ελλάδας, στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι η σχολική βία υπάρχει σε μεγάλο βαθμό και για να αντιμετωπιστεί χρειάζεται συζήτηση με τους μαθητές και συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων. Ακόμα, το δείγμα τόνισε ότι δεν γνωρίζουν πως να αντιμετωπίσουν τέτοια φαινόμενα.

Γενικά, το ζήτημα της επιθετικότητας και της βίας στα σχολεία έχει απασχολήσει ερευνητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς αναδεικνύοντας πόσο σημαντική είναι η περαιτέρω διερεύνησή του. Συν τοις άλλοις, σε μια εποχή μετα-πανδημική η μελέτη αυτού του θέματος είναι πιο επιτακτική από ποτέ καθώς παρατηρείται έξαρση του φαινομένου. Ωστόσο, στο ελληνικό συγκείμενο υπάρχουν περισσότερες έρευνες που μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών παρά των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Δεδομένης της επικράτησης του εκφοβισμού και τα επιβλαβή αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, η μελέτη των Hall και Charman (2018) εξέτασε την επιρροή του σχολικού πλαισίου στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν μια εθνική νομοθεσία για τον εκφοβισμό και να προστατεύσουν τους μαθητές από τον εκφοβισμό μετά τη θέσπιση της πολιτικής. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 505 εκπαιδευτικούς σε 324 σχολεία.

Οι διευθυντές των σχολείων έτειναν να βαθμολογούν την πιστότητα της εφαρμογής της πολιτικής και την προστασία των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές υψηλότερα από τους δασκάλους, τους επαγγελματίες υποστήριξης της εκπαίδευσης. Οι βαθμολογίες πιστότητας εφαρμογής της πολιτικής ήταν υψηλότερες στα λύκεια από τα δημοτικά. Το μέγεθος του σχολείου και ο επιπολασμός των αναστολών μαθητών σχετίζονταν αντιστρόφως με την πιστότητα εφαρμογής. Αναφέρθηκαν υψηλότερα επίπεδα προστασίας από τους εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία.

Τα περισσότερα δεδομένα εκφοβισμού μέχρι σήμερα έχουν συγκεντρωθεί μέσω εκθέσεων μαθητών. Η μελέτη των Harris και Hathorn (2006) εξέτασε 59 διευθυντές γυμνασίων για να κατανοήσουν καλύτερα τις αντιλήψεις τους για τον εκφοβισμό στην πανεπιστημιούπολη τους. Η μελέτη διαπίστωσε ότι σε σύγκριση με τους μαθητές, οι διευθυντές έχουν διαφορετική επίγνωση του εκφοβισμού. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι διευθυντές θεώρησαν το σχολείο πολύ ασφαλές και θεώρησαν ότι υποστήριζαν ιδιαίτερα τη μείωση του εκφοβισμού. Αυτό δεν συμφωνεί με άλλες έρευνες που διαπίστωσαν ότι οι μαθητές δεν θεωρούν πάντα τα σχολεία τους ασφαλή, ούτε οι μαθητές βλέπουν τη διοίκηση ως υποστηρικτικό για τη μείωση του εκφοβισμού.

Η ποιοτική μελέτη των Saldiraner και Gizir (2021) στόχευε να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών γυμνασίων σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό στα σχολεία τους, τις στρατηγικές που ακολουθούν για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία τους και τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν κατά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία τους. Η ομάδα μελέτης αποτελούνταν από 20 εθελοντές διευθυντές γυμνασίων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός ημι-δομημένου οδηγού συνέντευξης που αναπτύχθηκε από τους ερευνητές μέσω της σχετικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, των γνωμοδοτήσεων των ειδικών, καθώς και μιας πιλοτικής μελέτης.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό ορισμένων κωδίκων, κατηγοριών και θεμάτων εντός των ποιοτικών δεδομένων. Αφού τα δεδομένα μειώθηκαν σε κύριες αναλυτικές κατηγορίες, προέκυψαν τέσσερις κύριες κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων ορισμένων κατηγοριών και υποκατηγοριών, και συγκεκριμένα οι επικρατείς τύποι εκφοβισμού, οι παράγοντες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, οι στρατηγικές που ακολουθούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία τους και τα ζητήματα που αντιμετωπίζονται κατά την αντιμετώπισή του στα σχολεία.

Οι διαφορές στα ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ των σχολείων θα μπορούσαν να εξηγηθούν από τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η έρευνα των Reyes-Rodríguez, et al. (2021) εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων των δασκάλων για τις πρακτικές των διευθυντών, το σχολικό κλίμα και τη σχολική συλλογική αποτελεσματικότητα για την πρόληψη του εκφοβισμού. Το δείγμα περιελάμβανε 403 Μεξικανούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πρόληψη του εκφοβισμού από τον διευθυντή σχετίζεται άμεσα με το θετικό σχολικό κλίμα, αλλά δεν επηρέασαν τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επίσης, η υποστήριξη των διευθυντών στις πρακτικές κατά του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών επηρέασε θετικά το σχολικό κλίμα και τη σχολική συλλογική αποτελεσματικότητα. Τόσο η συμμετοχή του διευθυντή όσο και η υποστήριξη είχαν έμμεση σχέση με τη σχολική συλλογική αποτελεσματικότητα. Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι ο διευθυντής διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση των αντιλήψεων των δασκάλων για τη σχολική συλλογική αποτελεσματικότητα στην πρόληψη του εκφοβισμού.

Η σχολική εκπαίδευση ορίζεται ως το θεμέλιο από το οποίο εξαρτάται όλη η ζωή του παιδιού. Τα σχολεία αναμένεται να είναι στο ίδιο επίπεδο με τις πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές τάσεις, διαμορφώνοντας την προσωπικότητα των μαθητών μετριάζοντας τις αντιξοότητες της ζωής και λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες που απαιτούνται για να πετύχουν στη ζωή αργότερα. Για τον ίδιο ακριβώς λόγο, τα σύγχρονα σχολεία εξασφαλίζουν ένα συνολικό περιβάλλον που ευνοεί τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Διάφοροι παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν τη διαδικασία, μεταξύ των οποίων ο εκφοβισμός στα σχολεία έχει γίνει το κύριο μέλημα. Όπως αναφέρουν οι Siddiqui, Muhammad και Naseer (2021) οι διευθυντές σχολείων έχουν το βάρος να διατηρούν ένα περιβάλλον χωρίς προβλήματα και μια αδιάκοπη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης στο σχολείο.

Ως εκ τούτου, η μελέτη των Siddiqui, Muhammad και Naseer (2021) προσπάθησε να διερευνήσει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας του διευθυντή για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκφοβιστών ενώ αλληλεπιδρά με διαφορετικά παραδείγματα διαχείρισης του εκφοβισμού. Χρησιμοποιήθηκε ένας σχεδιασμός φαινομενολογικής έρευνας και επτά διευθυντές σχολείων επιλέχθηκαν ως συμμετέχοντες στη μελέτη μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας. Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένας αυτο-κατασκευασμένος, ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης. Τα δεδομένα που ελήφθησαν ερμηνεύτηκαν σε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη μελέτη χρησιμοποιώντας τη δημιουργία προφίλ και στη συνέχεια την τεχνική της αντανakλαστικής θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι συμμετέχοντες γνωρίζουν καλά την έννοια του εκφοβισμού, τα είδη του και τις αντιξοότητες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν επινοήσει τα υβριδικά τους συστήματα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία τους. Ωστόσο, η ενδυνάμωση του θύματος βρέθηκε να είναι η προσέγγιση με την οποία οι συμμετέχοντες αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί να εργαστούν.

Όπως αναφέρουν στην έρευνά τους οι Salimi et al., (2021) η σχολική βία και ο εκφοβισμός θεωρούνται σοβαρή ανησυχία παγκοσμίως. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η εφαρμογή του πλαισίου Σχολείων Προαγωγής της Υγείας θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Ενώ έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την αξιολόγηση των σχολικών παρεμβάσεων κατά του εκφοβισμού στον κόσμο, η διαδικασία εφαρμογής και η αποτελεσματικότητα αυτού του πλαισίου στη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία δεν έχει αξιολογηθεί προηγουμένως στο Ιράν.

Η μελέτη τους χρησιμοποίησε μεικτές μεθόδους και διεξήχθη χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα μια συγχρονική (900 μαθητές, 104 δάσκαλοι/στελέχη σχολείου και 563 γονείς) και ποιοτική μελέτη (24 υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και δάσκαλοι/στελέχη σχολείου) για να εξετάσει την εφαρμογή και την επίδραση των συμβουλευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών ψυχικής υγείας του Ιρανικού Σχολείου Προαγωγής Υγείας το 2017–2018. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι υπήρχαν αδυναμίες στην εφαρμογή και των έξι στοιχείων των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού.

Εντοπίστηκε έλλειψη οποιασδήποτε καθαρής πολιτικής για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, έλλειψη προτεραιότητας από τοπικούς φορείς λήψης αποφάσεων και διευθυντές σχολείων, υλικοτεχνικά προβλήματα με την παροχή κατάρτισης και παροχή συμβουλευτικών πόρων, περιορισμένη χρηματοδότηση και παρουσία ανταγωνιστικών θεμάτων και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία ως εμπόδια για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ διαφορετικών μορφών σχολείων όσον αφορά τις συμπεριφορές εκφοβισμού των μαθητών ($p = .228$) και τις βαθμολογίες ηγεσίας, το σχολικό περιβάλλον, την ικανότητα, τη συνεργασία, τις υπηρεσίες και την υποστήριξη και τα στοιχεία ($p > .05$).

B' Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο

4. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

4.1 Σκοπός, βασικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.

Μέσα από τον βασικό σκοπό της εργασίας, προέκυψαν τέσσερις επιμέρους στόχοι της έρευνας, οι οποίοι είναι:

- 1) Να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.
- 2) Να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.
- 3) Να διερευνηθούν οι προτάσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.
- 4) Να διερευνηθούν οι προτάσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και να καταγραφούν καλές πρακτικές που απορρέουν από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία.

Από τα παραπάνω προκύπτουν τα τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της προτεινόμενης έρευνας:

E1: Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;

E2: Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;

E3: Ποιες είναι οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;

E4: Ποιες είναι οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν κυρίως μέσα από το ερευνητικό κενό που παρατηρήθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση όμοιων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Το κενό αυτό βασίστηκε στο ότι, ειδικά στην Ελλάδα, παρόλο που υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικά με τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, αυτές εστιάζουν στη συχνότητα και στις εκφράσεις του φαινομένου αυτού. Αντί αυτού, η παρούσα έρευνα σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση συγκεκριμένα και διερευνά το πως τα άτομα αυτά δρουν ως προς την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση του φαινομένου ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, διερευνώντας τις αντίστοιχες προτάσεις των διοικητικών μελών των σχολείων, η έρευνα δίνει σημαντικά ερευνητικά δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με το πως μπορεί να αντιμετωπιστεί, αλλά και να προληφθεί το φαινόμενο αυτό.

4.3 Μέθοδος

Οι έρευνες βασίζονται είτε σε ποσοτικές, είτε σε ποιοτικές, είτε σε μικτές μεθόδους. Ξεκινώντας από τις ποιοτικές, σημειώνεται πως αυτές εστιάζουν σε πιο κοινωνικά θέματα εφόσον ο σκοπός τους αφορά το άτομο και το πως βιώνει το άτομο αυτό ένα φαινόμενο, ένα γεγονός, μια εμπειρία. Η ποιοτική μέθοδος στοχεύει σε βαθύτερες αναλύσεις των δεδομένων και οι ερευνητές προσπαθούν μέσα από την ανάλυση σε βάθος να ερμηνεύσουν τις ατομικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Έτσι, κάθε άποψη και κάθε οπτική γωνία που παρατηρείται είναι άξια αναφοράς. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας στηρίζεται σε ποιοτικά δεδομένα, στην ουσία δηλαδή λέξεις. Επίσης, επειδή ακριβώς η ανάλυση που ακολουθεί η ποιοτική έρευνα είναι σε βάθος, δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων αλλά απαιτείται περισσότερο οι συμμετέχοντες να

έχουν βαθιά γνώση του αντικειμένου που διερευνάται. Σημειώνεται στο σημείο αυτό πως οι μικτές μεθοδολογίες αποτελούν συνδυασμό της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου (Creswell, 2015).

Προχωρώντας στις ποσοτικές μεθόδους, σημειώνεται πως αυτές εστιάζουν σε πιο ορθολογικά θέματα, εφόσον ο σκοπός τους αφορά το σύνολο των ατόμων και το πως εκφράζει το σύνολο αυτό τις απόψεις και τις στάσεις του. Η ποσοτική μέθοδος στοχεύει σε γενικές αναλύσεις των δεδομένων και οι ερευνητές προσπαθούν μέσα από την ανάλυση των τάσεων που προκύπτουν στα δεδομένα να ερμηνεύσουν το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει μέσα από αυτές. Έτσι, η εστίαση της ποσοτικής μεθόδου αφορά το σύνολο των δεδομένων και όχι μεμονωμένες απόψεις. Η ποσοτική μέθοδος έρευνας στηρίζεται σε ποσοτικά δεδομένα, στην ουσία δηλαδή λέξεις. Επίσης, επειδή ακριβώς η ανάλυση που ακολουθεί η ποσοτική έρευνα αφορά τις τάσεις στα δεδομένα, απαιτείται μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων. Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων σε έρευνες με ποσοτική μέθοδο βασίζεται στη στατιστική και οι ερευνητές προσπαθούν να βγάλουν γενικά συμπεράσματα τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στον πληθυσμό (Creswell, 2015).

Η ποσοτική μεθοδολογία κρίθηκε κατάλληλη για την επιτυχή διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς μέσω αυτής μπορούσαν να παραχθούν γενικά αποτελέσματα, που αφορούσαν ένα μεγάλο σύνολο συμμετεχόντων. Εφόσον στην προτεινόμενη έρευνα επιδιώχθηκε η διερεύνηση απόψεων διευθυντών και υποδιευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνο η ποσοτική μεθοδολογία, η οποία στηρίζεται σε ποσότητα δεδομένων, μπορούσε να στηρίξει την κάλυψη αυτού του μεγάλου πληθυσμού ατόμων. Επίσης, η έρευνα εστίασε στη διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας για τις απόψεις και τις προτάσεις των συμμετεχόντων στο θέμα, οπότε και πάλι η ποσοτική μεθοδολογία μπορούσε να καλύψει αυτή την ανάγκη της έρευνας. Επίσης, η έρευνα στόχευε στην ακριβή καταγραφή των απόψεων και των προτάσεων των συμμετεχόντων, με σκοπό την γενίκευσή τους, οδηγώντας στην αναζήτηση ποσοτικών δεδομένων – γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την ποσοτική μεθοδολογία (Creswell, 2015).

4.4 Εργαλείο

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε σε δεδομένα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις αντίστοιχες

έρευνες (Benoliel, 2020; Βεργίδης & Μωυσίδου, 2016; Foody et al., 2018; Ζάχου, 2018; Reyes-Rodríguez, et al., 2021). Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας γιατί θεωρείται οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων, διανέμεται εύκολα, παράγει κατάλληλα ποσοτικά δεδομένα για στατιστικές αναλύσεις σε μικρό χρονικό διάστημα, συμπληρώνεται εύκολα και εξασφαλίζει ανωνυμία στους συμμετέχοντες (Bryman, 2017). Εκτός από τις ερωτήσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και μερικές ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Τα στοιχεία που ζητούνταν από τους συμμετέχοντες ήταν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, η προϋπηρεσία σε έτη και η θέση.

Στο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί τέσσερις ενότητες στις οποίες περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σε αντιστοιχία με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Εκτός από τα βασικά τμήματα αυτά, το ερωτηματολόγιο περιείχε ένα εισαγωγικό τμήμα ενημέρωσης των συμμετεχόντων στα πλαίσια της τήρησης των αρχών δεοντολογίας της έρευνας. Στο τμήμα αυτό παρουσιάζονταν τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας, πληροφορίες για την έρευνα και τον σκοπό της όπως και πληροφορίες για την διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Στη συνέχεια, ακολουθούσε ένα ακόμα σύντομο εισαγωγικό τμήμα στο ερωτηματολόγιο με σκοπό την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Στο τμήμα αυτό, είχαν τοποθετηθεί έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την εκπαίδευση, την προϋπηρεσία και την θέση των διευθυντικών στελεχών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Έπειτα, ακολουθούσε το πρώτο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου με σκοπό την παροχή δεδομένων για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Το τμήμα αυτό αφορούσε τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με την αποτελεσματικότητα οχτώ πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα μετρήθηκε σε μια 5βαθμη διατακτική κλίμακα από το «Καθόλου» έως το «Πολύ» μέσα από οχτώ δηλώσεις.

Έπειτα, ακολουθούσε το δεύτερο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου με σκοπό την παροχή δεδομένων για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Το τμήμα αυτό αφορούσε τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με

την αποτελεσματικότητα οχτώ πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα μετρήθηκε σε μια 5βαθμη διατακτική κλίμακα από το «Καθόλου» έως το «Πολύ» μέσα από οχτώ δηλώσεις.

Έπειτα, ακολουθούσε το τρίτο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου με σκοπό την παροχή δεδομένων για την απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Το τμήμα αυτό αφορούσε τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με 10 προτάσεις πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Οι απόψεις – προτάσεις μετρήθηκαν σε μια 5βαθμη διατακτική κλίμακα από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα» μέσα από 10 δηλώσεις.

Τέλος, ακολουθούσε το τέταρτο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου με σκοπό την παροχή δεδομένων για την απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Το τμήμα αυτό αφορούσε τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με 13 προτάσεις διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Οι απόψεις – προτάσεις μετρήθηκαν σε μια 5βαθμη διατακτική κλίμακα από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα» μέσα από 13 δηλώσεις.

4.5 Περιορισμοί

Οι περιορισμοί που συνήθως σχετίζονται με την έρευνα αφορούν το μεθοδολογικό τμήμα της και αφορούν το δείγμα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων ή και ζητήματα δεοντολογίας. Στη συγκεκριμένη εργασία, ένας περιορισμός που σχετίζονταν με το μεθοδολογικό της πλαίσιο ήταν η δειγματοληψία. Όπως παρατηρείται στην ενότητα που ακολουθεί, η σύσταση του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα βασίστηκε σε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα ευκολίας. Επομένως, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα δεν θεωρούνταν αντιπροσωπευτικό και έτσι τα αποτελέσματα δεν μπορούσαν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό. Ένας ακόμα περιορισμός έγκειται στο γεγονός πως τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο αυτό-συμπλήρωσης. Παρόλα αυτά, όταν οι συμμετέχοντες απαντούν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους, δεν είναι δυνατό να ελεγχθεί η ειλικρίνεια κάτω από την οποία απάντησαν. Το γεγονός αυτό ενισχύεται ειδικά αν ληφθεί υπόψιν πως τις περισσότερες φορές στις ποσοτικές έρευνες, οι ερευνητές δεν είναι παρόντες όταν οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο.

Η φύση της έρευνας ήταν κατά κύριο λόγο ηλεκτρονική, καθώς δεν ήταν δυνατή η διάζωση προσέγγιση των διευθυντών και υποδιευθυντών σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Η πρόσκληση για συμμετοχή των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα έγινε με ηλεκτρονικά μέσα, είτε ήταν πιο προσωπικά, όπως email είτε ήταν πιο γενικά, όπως δημοσιεύσεις σε διαδικτυακές ομάδες.

4.6 Δείγμα και δειγματοληψία

Ο πληθυσμός που στοχεύει η έρευνα ήταν διευθυντές και υποδιευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτού του πολυάριθμου πληθυσμού ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και έτσι εφαρμόστηκε δειγματοληψία για να χρησιμοποιηθεί ένα τμήμα του πληθυσμού στην έρευνα.

Κατά τη δειγματοληψία, οι ερευνητές έχουν δύο επιλογές στη διάθεση τους. Η πρώτη, είναι η εφαρμογή μιας δειγματοληψίας με πιθανότητα. Μια τέτοια δειγματοληψία μπορεί να εξασφαλίσει το χαρακτηριστικό της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και άρα να οδηγήσει σε γενικεύσιμα ευρήματα. Παρόλα αυτά, πολλές δειγματοληπτικές τεχνικές με πιθανότητα όπως για παράδειγμα η απλή τυχαία, απαιτεί τη σύσταση λίστας με όλα τα στοιχεία του πληθυσμού και μέσα από τη λίστα αυτή να συσταθεί το τελικό δείγμα. Αυτή η διαδικασία λοιπόν απαιτεί χρόνο και κόστος για τους ερευνητές.

Έτσι, από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές μπορούν να εφαρμόσουν μια δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Μια τέτοια δειγματοληψία όπως σημειώθηκε και πιο πάνω, δεν μπορεί να εξασφαλίσει το χαρακτηριστικό της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και άρα να οδηγήσει σε γενικεύσιμα ευρήματα. Παρόλα αυτά, οι δειγματοληπτικές χωρίς πιθανότητα όπως για παράδειγμα η ευκολίας, δεν απαιτεί τη σύσταση λίστας με όλα τα στοιχεία του πληθυσμού και έτσι μπορεί ένας ερευνητής να σχηματίσει ένα δείγμα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν αποκλειστικά διευθυντές και υποδιευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το σύνολο αυτών ήταν 150, εκ των οποίων οι 79 είχαν θέση υποδιευθυντή και οι 71 είχαν θέση διευθυντή. Για την επιλογή συμμετεχόντων εφαρμόστηκε δειγματοληψία ευκολίας. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο να είναι εύκολα προσβάσιμοι από την ερευνήτρια, ενώ παράλληλα να είναι τόσο πρόθυμοι όσο και διαθέσιμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα. Η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε με ηλεκτρονικά μέσα έτσι

ώστε να είναι δυνατή η συλλογή δείγματος με γρήγορο τρόπο. Για την διανομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι φόρμες της Google (Google Forms) και η ερευνήτρια κοινοποιούσε τον ειδικό σύνδεσμο για την απάντηση στο ερωτηματολόγιο σε email σχολείων, αλλά και σε διαδικτυακές ομάδες που στηρίζονται σε κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook.

4.7 Διαδικασία ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα έρευνα, ήταν απαραίτητη η στατιστική επεξεργασία τους και για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 26.0.0.). Προτού ξεκινήσει η επεξεργασία των δεδομένων θα έπρεπε αυτά να έρθουν στην κατάλληλη μορφή έτσι ώστε να είναι διαχειρίσιμα από το στατιστικό πακέτο. Έτσι, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων με σκοπό οι λεκτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων να αντιστοιχηθούν σε αριθμούς και οι αριθμοί αυτοί με τη σειρά τους να αναλυθούν στατιστικά. Αφού ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων ορίστηκαν οι μεταβλητές που αντιστοιχίστηκαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έπειτα, εφαρμόστηκε περιγραφική στρατηγική ανάλυσης για την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Επιπλέον, εφαρμόστηκε και περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση των απόψεων του δείγματος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Κατά την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν με πίνακες και διαγράμματα τα οποία περιείχαν σχετικές συχνότητες (ποσοστά) και απόλυτες συχνότητες. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και ο δείκτης α του Cronbach για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης θα πρέπει να έχει τιμές πάνω από 0,7 για να οδηγήσει σε ικανοποιητική αξιοπιστία, ενώ οι τιμές του δείκτη μπορούν να φτάσουν μέχρι την μονάδα. Οι μεγαλύτερες τιμές του δείκτη, δηλαδή αυτές κοντά στη μονάδα, θεωρούνται περισσότερο ικανοποιητικές δείχνοντας πολύ υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας (Cronbach, 1951).

4.8 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία αρχικά ξεκίνησε επίσημα μετά την διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Έπειτα, ξεκίνησε η διαδικασία δημιουργίας του ερωτηματολογίου με βάση τα ερωτήματα αυτά. Στη συνέχεια, με βάση τις έρευνες που εντοπίστηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση και οι οποίες σχετίζονταν με την παρούσα έρευνα, δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις που τοποθετήθηκαν στο

ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή. Μετά την εφαρμογή αλλαγών και τελικών διορθώσεων, το ερωτηματολόγιο μεταφέρθηκε στην ηλεκτρονική του έκδοση σε μορφή φόρμας Google (Google Forms) έτσι ώστε να είναι έτοιμο προς διανομή. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ξεκίνησε την κοινοποίηση του συνδέσμου του ερωτηματολογίου. Η κοινοποίηση έγινε σε διευθυντές και υποδιευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω email και διαδικτυακών ομάδων σε κοινωνικά δίκτυα. Το σύνολο του δείγματος που απάντησε στο ερωτηματολόγιο ήταν 150 άτομα, εκ των οποίων οι 79 είχαν θέση υποδιευθυντή και οι 71 είχαν θέση διευθυντή. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε δύο εβδομάδες όπου μετά τη λήξη τους, οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν μεταφέρθηκαν σε αρχείο Excel για να κωδικοποιηθούν και στη συνέχεια να μεταφερθούν στο στατιστικό πακέτο προς ανάλυση. Το επόμενο βήμα ήταν η παραγωγή των στατιστικών αποτελεσμάτων και η μεταφορά τους στην παρούσα εργασία. Τα αποτελέσματα αυτά σχολιάστηκαν με κείμενο εντός της έρευνας και έπειτα ακολούθησε η συζήτηση πάνω σε αυτά με βάση προηγούμενες έρευνες.

4.9 Διαδικασία βιβλιογραφικής ανασκόπησης

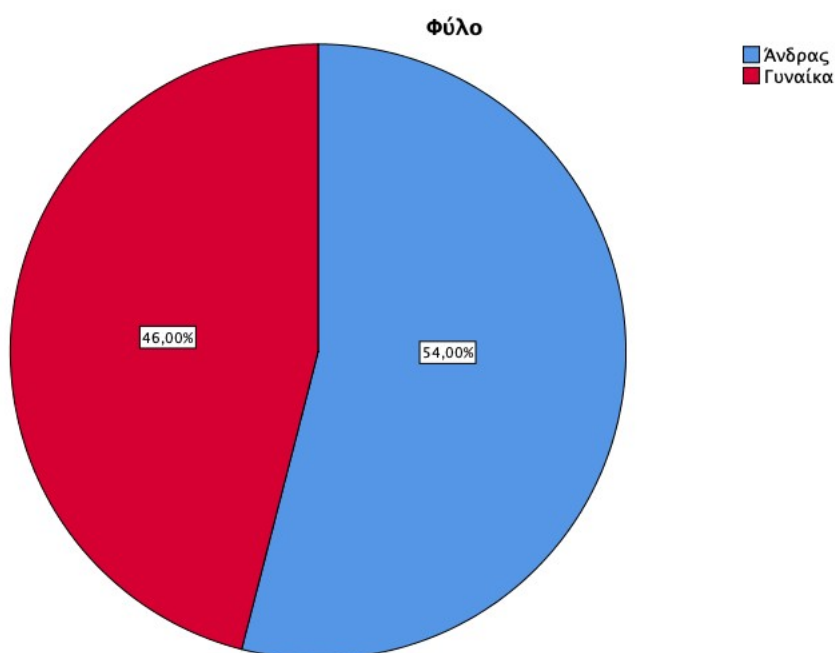
Το πρώτο στάδιο στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορούσε την αναζήτηση υλικού, με βάση λέξεις κλειδιά οι οποίες σχετίζονταν με το θέμα της παρούσας έρευνας. Αφού εντοπίστηκε το αντίστοιχο σχετικό υλικό, αρχειοθετήθηκε και ταξινομήθηκε ανάλογα με την θεματολογία του αλλά και το είδος του. Για παράδειγμα το υλικό κατηγοριοποιήθηκε ανάλογα με το αν σχετίζεται με θεωρία ή με ερευνητικές μελέτες. Επίσης, το υλικό ταξινομήθηκε ανάλογα με τη θεματολογία, όπως για παράδειγμα αν περιείχε ευρήματα σχετικά με την διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας ή την πρόληψη των φαινομένων αυτών. Στη συνέχεια, η πρώτη ομάδα υλικού χρησιμοποιήθηκε για να αναζητηθούν επιπλέον πηγές με όμοιες πληροφορίες. Έτσι, βασισμένη στις λίστες των βιβλιογραφικών αναφορών του υλικού στο πρώτο στάδιο αναζήτησης, η ερευνήτρια εντόπισε επιπλέον υλικό που ήταν χρήσιμο για την παρούσα έρευνα. Επίσης, για την αναζήτηση πρόσφατων ερευνών σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκε και η πλατφόρμα Google Scholar. Εκεί, χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά, η μηχανή αναζήτησης εμφανίζει αποτελέσματα που σχετίζονταν με δημοσιεύσεις σε ερευνητικά περιοδικά. Παράλληλα, με την χρήση φίλτρου, δόθηκε η εντολή να εμφανίζονται μόνο πρόσφατες δημοσιεύσεις έτσι ώστε τα αποτελέσματα και το υλικό να είναι σύγχρονα. Γενικότερα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση βασίστηκε σε δευτερογενείς πηγές.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5. Ποσοτικά ευρήματα

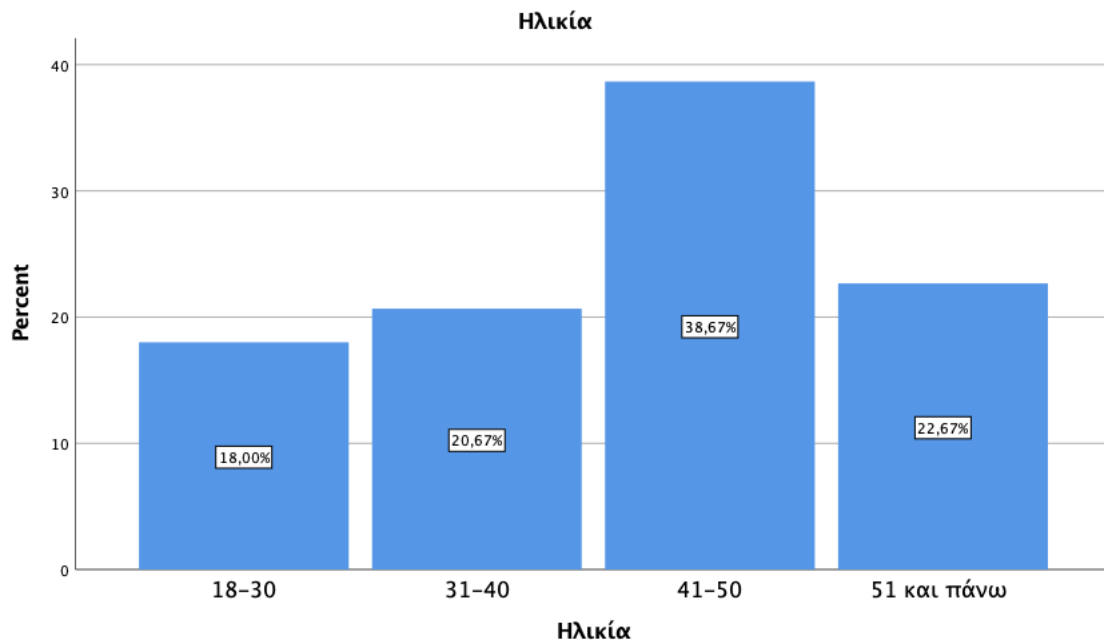
5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 150 άτομα. Από το σύνολο αυτών, το 54% ήταν άνδρες ($n = 81$) και το υπόλοιπο 46% ήταν γυναίκες ($n = 69$).



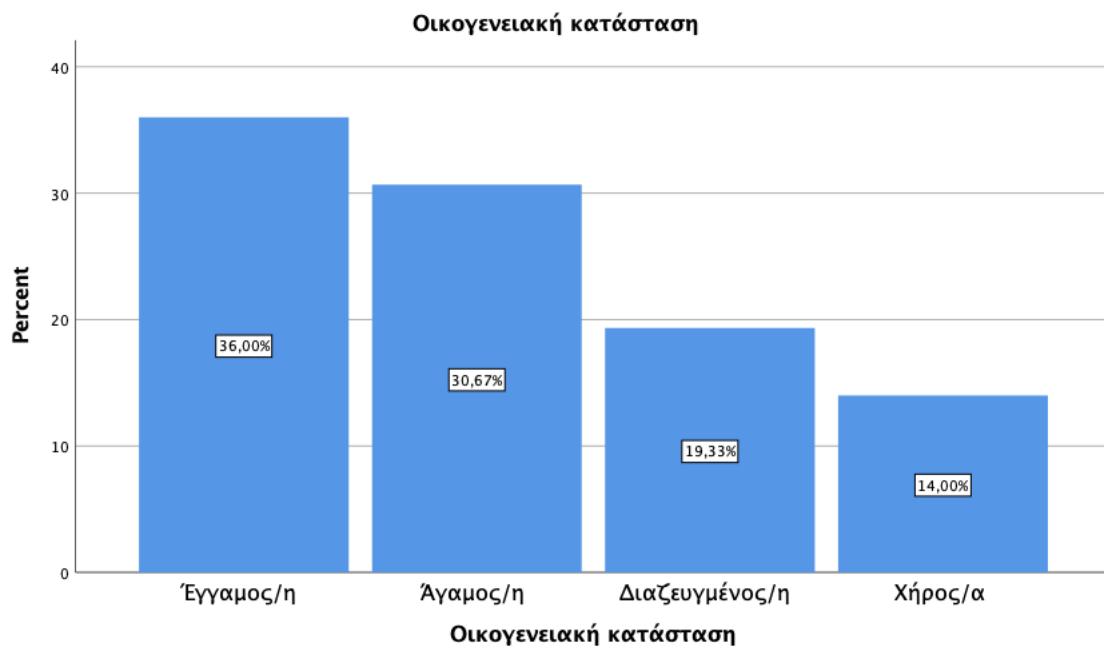
Διάγραμμα 1: Κατανομή φύλου

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με την ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 38,7% των συμμετεχόντων ($n = 58$) δήλωσε πως ήταν από 41 έως 50 ετών. Παράλληλα, το 22,7% ($n = 34$) και το 20,7% ($n = 31$) ήταν από 51 ετών και άνω ή 31 έως 40 ετών, αντίστοιχα. Τέλος, το 18% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 18 έως 30 ετών ($n = 27$).



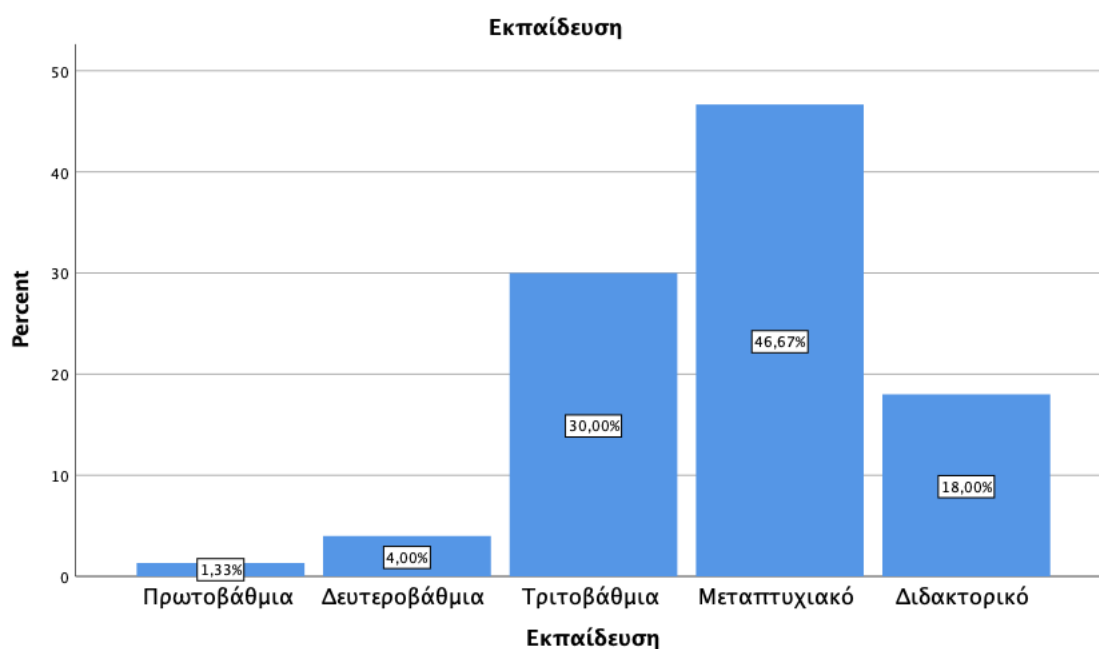
Διάγραμμα 2: Κατανομή ηλικίας

Έπειτα, το δείγμα κλήθηκε να σημειώσει την οικογενειακή του κατάσταση. Στην αντίστοιχη ερώτηση, το 36% των απαντήσεων ($n = 54$) ανήκε στην κατηγορία των έγγαμων και το 30,7% ανήκε στην κατηγορία των άγαμων ($n = 46$). Παράλληλα, το 19,3% των συμμετεχόντων δήλωσε πως ανήκε στην κατηγορία των διαζευγμένων ($n = 29$) και το 14% δήλωσε πως ανήκε στην κατηγορία των χήρων ($n = 21$).



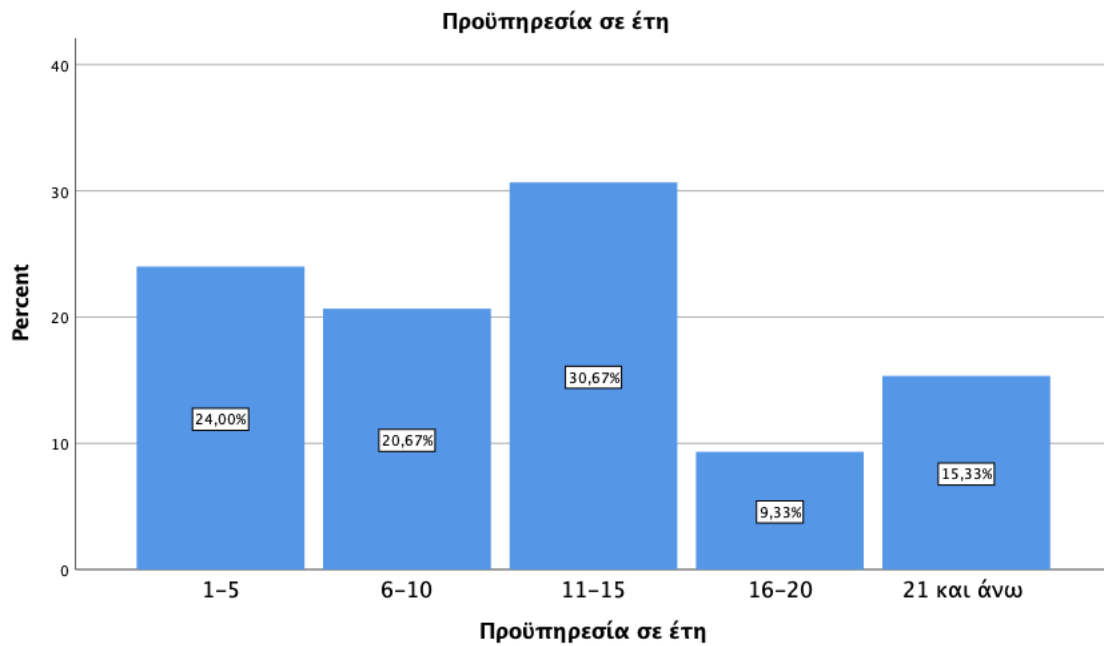
Διάγραμμα 3: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης

Το επόμενο στοιχείο που ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες αφορούσε το μορφωτικό τους επίπεδο. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, το 46,7% του δείγματος (n = 70) είχε μεταπτυχιακό και το 30% είχε κάποιο πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (n = 45). Επιπλέον, το 18% των συμμετεχόντων ανήκε σε άτομα που είχαν στην κατοχή τους διδακτορικό τίτλο (n = 27). Παράλληλα, παρατηρείται πως κάποια μικρά τμήματα στο δείγμα, τα οποία αφορούσαν το 4% (n = 6) και το 1,3% (n = 2) αυτού, όπου σχετιζόνταν με άτομα που ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

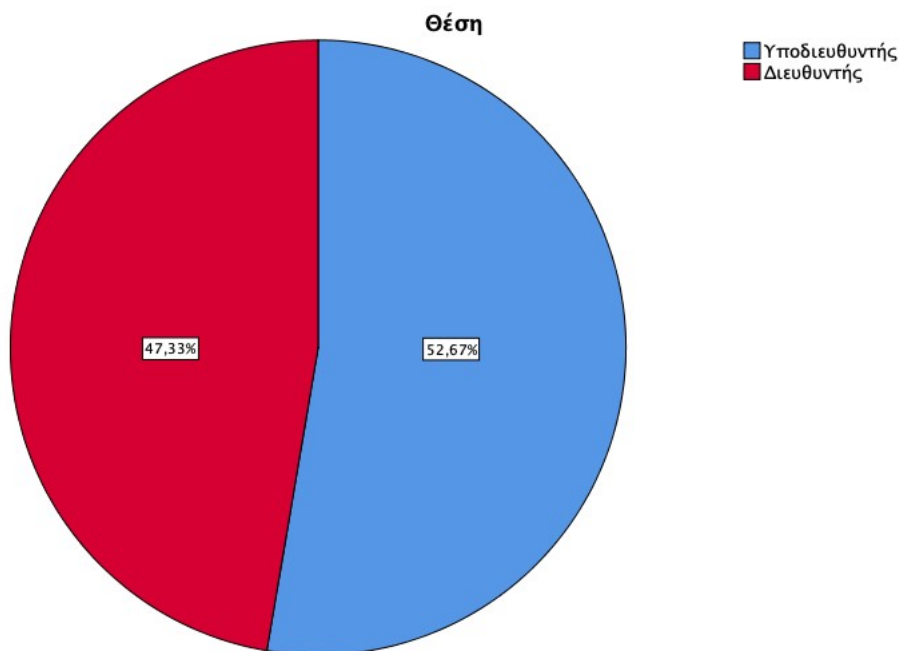


Διάγραμμα 4: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου

Λίγο πριν ολοκληρωθεί το τμήμα των δημογραφικών στοιχείων στο ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τα έτη προϋπηρεσίας τους. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, το 30,7% του δείγματος (n = 46) είχε 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας. Επιπλέον, το 24% των συμμετεχόντων ανήκε σε άτομα που είχαν από ένα έως πέντε έτη προϋπηρεσίας (n = 36) και το 20,7% των συμμετεχόντων ανήκε σε άτομα που είχαν από έξι έως 10 έτη προϋπηρεσίας (n = 31). Παράλληλα, παρατηρείται πως κάποια τμήματα στο δείγμα, αφορούσαν το 15,3% (n = 23) και το 9,3% (n = 14) αυτού, όπου σχετιζόνταν με άτομα που είχαν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ή από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, αντίστοιχα.



Τέλος, στο τμήμα των δημογραφικών στοιχείων, το ερωτηματολόγιο περιείχε μια ερώτηση για την θέση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 52,7% των συμμετεχόντων είχε θέση υποδιευθυντή (n = 79) και το 47,3% είχε θέση διευθυντή (n = 71).



Διάγραμμα 5: Κατανομή θέσης

5.2 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Σημειώνεται πως σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι αποδεκτές τιμές του δείκτη είναι αυτές πάνω από το 0,7 (Cronbach, 1951). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ο δείκτης κυμάνθηκε από 0,911 έως 0,968 στα τέσσερα βασικά τμήματα του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα αυτά, συμπεραίνεται πως η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων σε όλα τα τμήματα του ερωτηματολογίου ήταν πολύ υψηλή και έτσι αποδείχθηκε η πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου - δείκτης Cronbach's alpha

Τμήμα	Σύνολο ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's alpha
Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	8	0,968
Διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	8	0,912
Προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	10	0,942
Προτάσεις διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας - καλές πρακτικές	13	0,911

5.3 Απόψεις για την αποτελεσματικότητα πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών

Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν την αποτελεσματικότητα οχτώ πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Από τις απαντήσεις προέκυψε πως το 83,4% του δείγματος θεωρεί πως η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική. Επίσης, η πρόσβαση για ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές που το αιτούνται είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική για το 81,3% του δείγματος. Παράλληλα, το 80% του δείγματος θεωρεί πως οι ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την

επιθετικότητα είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματικές. Ακόμα, η καλλιέργεια κλίματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών μέσω συζήτησης είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική για το 84,7% του δείγματος. Επιπροσθέτως, το 78,6% του δείγματος θεωρεί πως οι δράσεις εκτός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα σε συνεργασία με σχολεία και φορείς είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματικές. Επιπλέον, η χρήση παιχνιδιών που προάγουν τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική για το 80% του δείγματος. Ακόμα, το 80,7% του δείγματος θεωρεί πως η χρήση προγραμμάτων διαχείρισης θυμού είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική. Τέλος, η χρήση συστημάτων θετικών συμπεριφορών είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική για το 80% του δείγματος. Σε γενικές γραμμές όλες οι πρακτικές πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές σύμφωνα με το δείγμα.

Πίνακας 2: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών	0	0,0%	11	7,3%	14	9,3%	19	12,7%	106	70,7%
Πρόσβαση για ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές που το αιτούνται	0	0,0%	11	7,3%	17	11,3%	33	22,0%	89	59,3%
Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα	1	0,7%	13	8,7%	16	10,7%	36	24,0%	84	56,0%
Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών μέσω συζήτησης	1	0,7%	11	7,3%	11	7,3%	37	24,7%	90	60,0%
Δράσεις εκτός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα σε συνεργασία με σχολεία και φορείς	5	3,3%	8	5,3%	19	12,7%	29	19,3%	89	59,3%
Χρήση παιχνιδιών που προάγουν τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών	2	1,3%	12	8,0%	15	10,0%	37	24,7%	84	56,0%
Χρήση προγραμμάτων διαχείρισης θυμού	4	2,7%	11	7,3%	17	11,3%	32	21,3%	86	57,3%
Χρήση συστημάτων θετικών συμπεριφορών	2	1,3%	11	7,3%	17	11,3%	33	22,0%	87	58,0%

Οι παραπάνω ερωτήσεις αναλύθηκαν και με ορισμένα μέτρα θέσης και διασποράς. Επιπλέον, ταξινομήθηκαν σε φθίνουσα σειρά με βάση τον μέσο όρο. Έτσι, προέκυψε μια λίστα από την πιο αποτελεσματική πρακτική πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, στην λιγότερο αποτελεσματική. Σημειώνεται δε πως με βάση τους μέσους όρους, όλες οι πρακτικές θεωρήθηκαν τουλάχιστον αρκετά αποτελεσματικές. Η σειρά με την οποία κατατάχθηκαν οι πρακτικές πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών ως προς την αποτελεσματικότητα τους ήταν:

- 1) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών
- 2) Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών μέσω συζήτησης
- 3) Πρόσβαση για ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές που το αιτούνται
- 4) Χρήση συστημάτων θετικών συμπεριφορών
- 5) Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα
- 6) Δράσεις εκτός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα σε συνεργασία με σχολεία και φορείς
- 7) Χρήση παιχνιδιών που προάγουν τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών
- 8) Χρήση προγραμμάτων διαχείρισης θυμού

Πίνακας 3: Μέτρα θέσης και διασποράς απαντήσεων στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών	150	2	5	4,47	,939
Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών μέσω συζήτησης	150	1	5	4,36	,950
Πρόσβαση για ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές που το αιτούνται	150	2	5	4,33	,946
Χρήση συστημάτων θετικών συμπεριφορών	150	1	5	4,28	1,017
Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα	150	1	5	4,26	1,006

Δράσεις εκτός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα σε συνεργασία με σχολεία και φορείς	150	1	5	4,26	1,083
Χρήση παιχνιδιών που προάγουν τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών	150	1	5	4,26	1,019
Χρήση προγραμμάτων διαχείρισης θυμού	150	1	5	4,23	1,083

5.4 Απόψεις για την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν την αποτελεσματικότητα οχτώ πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Από τις απαντήσεις προέκυψε πως το 72% του δείγματος θεωρεί πως οι κυρώσεις σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματικές. Επίσης, η συζήτηση και ο διάλογος με τα εμπλεκόμενα μέλη είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική πρακτική για το 78% του δείγματος. Παράλληλα, το 72,6% του δείγματος θεωρεί πως οι ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για τα επεισόδια που συνέβησαν είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματικές. Ακόμα, η συζήτηση και ο διάλογος με τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μελών είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική πρακτική για το 80% του δείγματος. Επιπροσθέτως, το 58,7% του δείγματος θεωρεί πως η συζήτηση και ο διάλογος με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική πρακτική. Επιπλέον, η προώθηση του επεισοδίου στον Σχολικό Σύμβουλο είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική για το 53,3% του δείγματος. Ακόμα, το 55,3% του δείγματος θεωρεί πως η προώθηση του επεισοδίου στον Προϊστάμενο είναι μέτρια ή αρκετά αποτελεσματική. Τέλος, η αίτηση για παρέμβαση από ειδικό είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική για το 72,7% του δείγματος. Σε γενικές γραμμές ορισμένες πρακτικές διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές σύμφωνα με το δείγμα, ενώ άλλες όχι τόσο.

Πίνακας 4: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κυρώσεις σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας	3	2,0%	1 6	10,7%	23	15,3%	34	22,7%	74	49,3%
Συζήτηση και διάλογος με τα εμπλεκόμενα μέλη	2	1,3%	8	5,3%	23	15,3%	58	38,7%	59	39,3%
Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για τα επεισόδια που συνέβησαν	2	1,3%	1 2	8,0%	27	18,0%	50	33,3%	59	39,3%
Συζήτηση και διάλογος με τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μελών	0	0,0%	9	6,0%	21	14,0%	49	32,7%	71	47,3%
Συζήτηση και διάλογος με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου	3	2,0%	1 9	12,7%	40	26,7%	28	18,7%	60	40,0%
Προώθηση του επεισοδίου στον Σχολικό Σύμβουλο	8	5,3%	1 9	12,7%	43	28,7%	39	26,0%	41	27,3%
Προώθηση του επεισοδίου στον Προϊστάμενο	1 0	6,7%	1 7	11,3%	50	33,3%	33	22,0%	40	26,7%
Αίτηση για παρέμβαση από ειδικό	7	4,7%	1 5	10,0%	19	12,7%	48	32,0%	61	40,7%

Οι παραπάνω ερωτήσεις αναλύθηκαν και με ορισμένα μέτρα θέσης και διασποράς. Επιπλέον, ταξινομήθηκαν σε φθίνουσα σειρά με βάση τον μέσο όρο. Έτσι, προέκυψε μια λίστα από την πιο αποτελεσματική πρακτική διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, στην λιγότερο αποτελεσματική. Σημειώνεται δε πως με βάση τους μέσους όρους, όλες οι πρακτικές θεωρήθηκαν τουλάχιστον μέτρια αποτελεσματικές. Η σειρά με την οποία κατατάχθηκαν οι πρακτικές διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών ως προς την αποτελεσματικότητα τους ήταν:

- 1) Συζήτηση και διάλογος με τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μελών
- 2) Συζήτηση και διάλογος με τα εμπλεκόμενα μέλη
- 3) Κυρώσεις σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας
- 4) Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για τα επεισόδια που συνέβησαν
- 5) Αίτηση για παρέμβαση από ειδικό

- 6) Συζήτηση και διάλογος με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου
- 7) Προώθηση του επεισοδίου στον Σχολικό Σύμβουλο
- 8) Προώθηση του επεισοδίου στον Προϊστάμενο

Πίνακας 5: Μέτρα θέσης και διασποράς απαντήσεων στις ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα πρακτικών διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συζήτηση και διάλογος με τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μελών	150	2	5	4,21	,902
Συζήτηση και διάλογος με τα εμπλεκόμενα μέλη	150	1	5	4,09	,937
Κυρώσεις σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας	150	1	5	4,07	1,121
Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για τα επεισόδια που συνέβησαν	150	1	5	4,01	1,010
Αίτηση για παρέμβαση από ειδικό	150	1	5	3,94	1,166
Συζήτηση και διάλογος με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου	150	1	5	3,82	1,153
Προώθηση του επεισοδίου στον Σχολικό Σύμβουλο	150	1	5	3,57	1,172
Προώθηση του επεισοδίου στον Προϊστάμενο	150	1	5	3,51	1,191

5.5 Προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

Στο επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί δέκα προτάσεις αναφορικά με την πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή και διαφωνίας ως προς τις προτάσεις αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το δείγμα σε ποσοστό 90,6% έδειξε θετική στάση στην πρόταση για θέσπιση κανόνων που αφορούν την ενδοσχολική βία και επιθετικότητα. Επίσης, έδειξε θετική στάση στην πρόταση για συνεργασία μεταξύ μαθητών για τις επιλύσεις πιθανών συγκρούσεων μεταξύ άλλων μαθητών, σε ποσοστό 84%. Στην πρόταση για βιωματικές δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, το δείγμα έδειξε θετική στάση σε ποσοστό 88,7% και στην πρόταση για

συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η θετική στάση έφτασε το 90%. Παράλληλα, το δείγμα σε ποσοστό 76,7% έδειξε θετική στάση στην πρόταση για εύρεση μέσων όπως π.χ. τα αθλήματα για να εκφράσουν την επιθετικότητα τα παιδιά. Επίσης, έδειξε θετική στάση στην πρόταση για διεξαγωγή μαθητικών συμβουλίων με θέμα τη βία και την επιθετικότητα αλλά και την τήρηση κανόνων, σε ποσοστό 72%. Στην πρόταση για εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών για την ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς, το δείγμα έδειξε θετική στάση σε ποσοστό 91,3% και στην πρόταση για επίβλεψη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, η θετική στάση έφτασε το 84%. Παράλληλα, το δείγμα σε ποσοστό 88,7% έδειξε θετική στάση στην πρόταση για ενημέρωση των γονέων για θέματα ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας. Επίσης, έδειξε θετική στάση στην πρόταση για εισαγωγή ειδικών (π.χ. ψυχολόγων) στο σχολείο για την υποστήριξη των μαθητών σε θέματα που αντιμετωπίζουν εντός και εκτός σχολείου, σε ποσοστό 88%.

Πίνακας 6: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Θέσπιση κανόνων που αφορούν την ενδοσχολική βία και επιθετικότητα	0	0,0%	2	1,3%	12	8,0%	50	33,3%	86	57,3%
Συνεργασία μεταξύ μαθητών για τις επιλύσεις πιθανών συγκρούσεων μεταξύ άλλων μαθητών	0	0,0%	8	5,3%	16	10,7%	64	42,7%	62	41,3%
Βιωματικές δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	0	0,0%	8	5,3%	9	6,0%	37	24,7%	96	64,0%
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	0	0,0%	7	4,7%	8	5,3%	40	26,7%	95	63,3%
Εύρεση μέσων όπως π.χ τα αθλήματα για να εκφράσουν την επιθετικότητα τα παιδιά	1	0,7%	1 0	6,7%	24	16,0%	49	32,7%	66	44,0%

Διεξαγωγή μαθητικών συμβουλίων με θέμα τη βία και την επιθετικότητα αλλά και την τήρηση κανόνων	0	0,0%	1	8,0%	30	20,0%	49	32,7%	59	39,3%
Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών για την ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς	0	0,0%	4	2,7%	9	6,0%	50	33,3%	87	58,0%
Επίβλεψη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο	0	0,0%	5	3,3%	19	12,7%	51	34,0%	75	50,0%
Ενημέρωση των γονέων για θέματα ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	0	0,0%	4	2,7%	13	8,7%	51	34,0%	82	54,7%
Εισαγωγή ειδικών (πχ ψυχολόγων) στο σχολείο για την υποστήριξη των μαθητών σε θέματα που αντιμετωπίζουν εντός και εκτός σχολείου	0	0,0%	6	4,0%	12	8,0%	32	21,3%	100	66,7%

Οι παραπάνω προτάσεις αναλύθηκαν και με ορισμένα μέτρα θέσης και διασποράς. Επιπλέον, ταξινομήθηκαν σε φθίνουσα σειρά με βάση τον μέσο όρο. Έτσι, προέκυψε μια λίστα από τις προτάσεις πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, που αντιμετωπίστηκαν πιο θετικά προς τις προτάσεις που αντιμετωπίστηκαν λιγότερο θετικά. Σημειώνεται δε πως με βάση τους μέσους όρους, όλες οι προτάσεις αντιμετωπίστηκαν θετικά. Η σειρά με την οποία κατατάχθηκαν οι προτάσεις πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών ως προς την στάση που αντιμετωπίστηκαν ήταν:

- 1) Εισαγωγή ειδικών (πχ ψυχολόγων) στο σχολείο για την υποστήριξη των μαθητών σε θέματα που αντιμετωπίζουν εντός και εκτός σχολείου
- 2) Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
- 3) Θέσπιση κανόνων που αφορούν την ενδοσχολική βία και επιθετικότητα
- 4) Βιωματικές δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- 5) Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών για την ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς
- 6) Ενημέρωση των γονέων για θέματα ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας
- 7) Επίβλεψη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο

- 8) Συνεργασία μεταξύ μαθητών για τις επιλύσεις πιθανών συγκρούσεων μεταξύ άλλων μαθητών
- 9) Εύρεση μέσων όπως π.χ. τα αθλήματα για να εκφράσουν την επιθετικότητα τα παιδιά
- 10) Διεξαγωγή μαθητικών συμβουλίων με θέμα τη βία και την επιθετικότητα αλλά και την τήρηση κανόνων.

Πίνακας 7: Μέτρα θέσης και διασποράς στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εισαγωγή ειδικών (πχ ψυχολόγων) στο σχολείο για την υποστήριξη των μαθητών σε θέματα που αντιμετωπίζουν εντός και εκτός σχολείου	150	2	5	4,51	,809
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	150	2	5	4,49	,800
Θέσπιση κανόνων που αφορούν την ενδοσχολική βία και επιθετικότητα	150	2	5	4,47	,702
Βιωματικές δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	150	2	5	4,47	,833
Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών για την ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς	150	2	5	4,47	,730
Ενημέρωση των γονέων για θέματα ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας	150	2	5	4,41	,761
Επίβλεψη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο	150	2	5	4,31	,819
Συνεργασία μεταξύ μαθητών για τις επιλύσεις πιθανών συγκρούσεων μεταξύ άλλων μαθητών	150	2	5	4,20	,835
Εύρεση μέσων όπως πχ τα αθλήματα για να εκφράσουν την επιθετικότητα τα παιδιά	150	1	5	4,13	,957
Διεξαγωγή μαθητικών συμβουλίων με θέμα τη βία και την επιθετικότητα αλλά και την τήρηση κανόνων	150	2	5	4,03	,958

5.6 Προτάσεις σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί 13 προτάσεις αναφορικά με την διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή και διαφωνίας ως προς τις προτάσεις αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το δείγμα σε ποσοστό 84,7% έδειξε θετική στάση στην πρόταση του να δίνεται λόγος τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επίσης, έδειξε θετική στάση στην πρόταση σχετικά με το να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ασφάλειας στο θύμα, σε ποσοστό 84,6%. Στην πρόταση σχετικά με το θύμα να τιμωρείται σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου, το δείγμα έδειξε θετική στάση σε ποσοστό 45,4% αλλά και αρνητική στάση σε ποσοστό 37,3%. Στην πρόταση του να καταγράφεται το περιστατικό αναλυτικά, η θετική στάση έφτασε το 80,6%. Παράλληλα, το δείγμα σε ποσοστό 58% έδειξε θετική στάση στην πρόταση του να υπάρχει λεκτική επίπληξη του θύτη. Επίσης, έδειξε θετική στάση στην πρόταση για αλλαγή σχολείου για τον θύτη, σε ποσοστό 40,6% αλλά έδειξε και αρνητική στάση σε ποσοστό 38,6%. Στην πρόταση για συζήτηση στις τάξεις για το περιστατικό, το δείγμα έδειξε θετική στάση σε ποσοστό 66% και στην πρόταση για ενημέρωση γονέων και συζήτηση για το περιστατικό, η θετική στάση έφτασε το 66,7%. Ακόμα, θετική στάση από το 38,6% διατηρήθηκε στην πρόταση για τον περιορισμό των δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές ως τιμωρία για το περιστατικό. Παράλληλα όμως, το 46,7% του δείγματος έδειξε αρνητική στάση στη πρόταση αυτή. Παράλληλα, το δείγμα σε ποσοστό 46% έδειξε θετική στάση στην πρόταση για την ενίσχυση της αμυντικής συμπεριφοράς του θύματος. Ωστόσο, στην πρόταση αυτή η αρνητική στάση έφτασε το 38%. Επίσης, το δείγμα έδειξε θετική στάση στην πρόταση για ψυχολογική υποστήριξη για το θύμα, σε ποσοστό 74,7%. Στην πρόταση για την προώθηση του θύματος και του θύτη σε ειδικό (π.χ. ψυχολόγο) για τη συζήτηση του περιστατικού, η θετική στάση έφτασε το 74%. Παράλληλα, το δείγμα σε ποσοστό 67,3% έδειξε θετική στάση στην πρόταση για ενημέρωση του συλλόγου εκπαιδευτικών και συζήτηση για τη διαχείριση του φαινομένου.

Πίνακας 8: Απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Να δίνεται λόγος τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα να εκφράσουν τις απόψεις τους	1	0,7%	12	8,0%	10	6,7%	5 7	38,0 %	70	46,7%
Να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ασφάλειας στο θύμα	1	0,7%	11	7,3%	11	7,3%	5 9	39,3 %	68	45,3%
Το θύμα να τιμωρείται σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου	18	12,0%	38	25,3%	26	17,3%	3 4	22,7 %	34	22,7%
Να καταγράφεται το περιστατικό αναλυτικά	1	0,7%	12	8,0%	16	10,7%	7 1	47,3 %	50	33,3%
Να υπάρχει λεκτική επίπληξη του θύτη	8	5,3%	25	16,7%	30	20,0%	5 2	34,7 %	35	23,3%
Αλλαγή σχολείου για τον θύτη	20	13,3%	38	25,3%	31	20,7%	2 3	15,3 %	38	25,3%
Συζήτηση στις τάξεις για το περιστατικό	2	1,3%	25	16,7%	24	16,0%	6 0	40,0 %	39	26,0%
Ενημέρωση γονέων και συζήτηση για το περιστατικό	1	0,7%	8	5,3%	11	7,3%	6 7	44,7 %	63	42,0%
Περιορισμός δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές ως τιμωρία για το περιστατικό	31	20,7%	39	26,0%	22	14,7%	2 3	15,3 %	35	23,3%
Ενίσχυση της αμυντικής συμπεριφοράς του θύματος	13	8,7%	44	29,3%	24	16,0%	2 4	16,0 %	45	30,0%
Ψυχολογική υποστήριξη για το θύμα	0	0,0%	12	8,0%	26	17,3%	5 1	34,0 %	61	40,7%
Προώθηση του θύματος και του θύτη σε ειδικό (πχ ψυχολόγο) για τη συζήτηση του περιστατικού	1	0,7%	12	8,0%	26	17,3%	5 0	33,3 %	61	40,7%
Ενημέρωση συλλόγου εκπαιδευτικών και συζήτηση για τη διαχείριση του φαινομένου	1	0,7%	20	13,3%	28	18,7%	4 4	29,3 %	57	38,0%

Οι παραπάνω προτάσεις αναλύθηκαν και με ορισμένα μέτρα θέσης και διασποράς. Επιπλέον, ταξινομήθηκαν σε φθίνουσα σειρά με βάση τον μέσο όρο. Έτσι, προέκυψε μια λίστα από τις προτάσεις διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, που αντιμετωπίστηκαν πιο θετικά προς τις προτάσεις που αντιμετωπίστηκαν λιγότερο θετικά. Σημειώνεται δε πως με βάση τους μέσους όρους, ορισμένες προτάσεις αντιμετωπίστηκαν θετικά ενώ άλλες πλησίαζαν την

ουδέτερη στάση - αντιμετώπιση. Η σειρά με την οποία κατατάχθηκαν οι προτάσεις διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών ως προς την στάση που αντιμετωπίστηκαν ήταν:

- 1) Να δίνεται λόγος τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα να εκφράσουν τις απόψεις τους
- 2) Ενημέρωση γονέων και συζήτηση για το περιστατικό
- 3) Να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ασφάλειας στο θύμα
- 4) Ψυχολογική υποστήριξη για το θύμα
- 5) Να καταγράφεται το περιστατικό αναλυτικά
- 6) Προώθηση του θύματος και του θύτη σε ειδικό (πχ ψυχολόγο) για τη συζήτηση του περιστατικού
- 7) Ενημέρωση συλλόγου εκπαιδευτικών και συζήτηση για τη διαχείριση του φαινομένου
- 8) Συζήτηση στις τάξεις για το περιστατικό
- 9) Να υπάρχει λεκτική επίπληξη του θύτη
- 10) Ενίσχυση της αμυντικής συμπεριφοράς του θύματος
- 11) Το θύμα να τιμωρείται σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου
- 12) Αλλαγή σχολείου για τον θύτη
- 13) Περιορισμός δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές ως τιμωρία για το περιστατικό.

Πίνακας 9: Μέτρα θέσης και διασποράς στις ερωτήσεις αναφορικά με τις προτάσεις σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Να δίνεται λόγος τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα να εκφράσουν τις απόψεις τους	150	1	5	4,22	,933
Ενημέρωση γονέων και συζήτηση για το περιστατικό	150	1	5	4,22	,850
Να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ασφάλειας στο θύμα	150	1	5	4,21	,917
Ψυχολογική υποστήριξη για το θύμα	150	2	5	4,07	,949
Να καταγράφεται το περιστατικό αναλυτικά	150	1	5	4,05	,907
Προώθηση του θύματος και του θύτη σε ειδικό (πχ ψυχολόγο) για τη συζήτηση του περιστατικού	150	1	5	4,05	,982

Ενημέρωση συλλόγου εκπαιδευτικών και συζήτηση για τη διαχείριση του φαινομένου	150	1	5	3,91	1,077
Συζήτηση στις τάξεις για το περιστατικό	150	1	5	3,73	1,067
Να υπάρχει λεκτική επίπληξη του θύτη	150	1	5	3,54	1,174
Ενίσχυση της αμυντικής συμπεριφοράς του θύματος	150	1	5	3,29	1,388
Το θύμα να τιμωρείται σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου	150	1	5	3,19	1,358
Αλλαγή σχολείου για τον θύτη	150	1	5	3,14	1,395
Περιορισμός δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές ως τιμωρία για το περιστατικό	150	1	5	2,95	1,478

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί της έρευνας- Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προτάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων του δείγματος για θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και προτάσεις σε θέματα πρόληψης και διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.

Το πρώτο τμήμα του ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου, εστίασε σε πρακτικές πρόληψης για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν την αποτελεσματικότητα οχτώ πρακτικών πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Μεταξύ των επιλογών που δόθηκαν από την ερευνήτρια, υπήρξαν αρκετές που συγκέντρωσαν μεγάλο ποσοστό απόκρισης όπως την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών, αλλά και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης. Παράλληλα μια ακόμη πρόταση που κατέθεσε το δείγμα αφορούσε τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων εντός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα.

Ουσιαστικά οι απαντήσεις που επέλεξαν οι συμμετέχοντες Διευθυντές και Υποδιευθυντές, ανέδειξαν την ανάγκη της ύπαρξης παρεμβάσεων πρόληψης σε όλα τα επίπεδα, παιδί, ομάδα, σχολείο, οικογένεια και κοινότητα, αναδεικνύοντας πόσο σημαντικό είναι οι πρόληψη να στοχεύει σε πολλαπλά επίπεδα (Nambo, 2019). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με αυτά άλλων ερευνών και θεωρητικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη για συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων τόσο αναφορικά με την πρόληψη όσο και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Σε διαφορετική περίπτωση μεμονωμένες πρακτικές δεν θα μπορούσαν να επιφέρουν

αλλαγή της κατάστασης (Ανδρέου και συνεργ., 2017; Λαμπριανού και συνεργ., 2018). Όπως αναφέρει ο Nambo (2019) τα ευρήματα της έρευνάς τους δείχνουν ότι οι διευθυντές έχουν αναπτύξει πρακτικές μεταγνωστικής ασφάλειας για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική βία και συνεργάζονται με γονείς, δασκάλους, μαθητές και την κοινότητα.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την μέτρηση των απόψεων των συμμετεχόντων Διευθυντών και Υποδιευθυντών αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων προσέφεραν ποικίλα ερευνητικά δεδομένα για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η απάντηση ότι για να μπορεί να είναι διαχειρίσιμη η κατάσταση του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αποδίδονται κυρώσεις προς τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας. Αυτό το εύρημα ταιριάζει με εκείνα άλλων θεωρητικών και πρακτικών ερευνών, που επισήμαναν ότι η “τιμωρία” αποτελεί τη πιο διαδεδομένη πρακτική που ακολουθούν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι Διευθυντές.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μια ακόμα πλειοψηφική απάντηση που έδωσαν οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές είναι ότι μια αποτελεσματική πρακτική είναι η συζήτηση και ο διάλογος. Σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες απαντήσεις τους διαφάνηκε ότι οι “τιμωρητικές πρακτικές” σύμφωνα με το δείγμα λειτουργούν πιο αποτελεσματικό σε επίπεδο διαχείρισης σε σχέση με τη συζήτηση και τον διάλογο ή την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς για τις αντιλήψεις που κυριαρχούν περί σχολικού εκφοβισμού (McClanahan, et al., 2015; Vega-Gea, Ortega-Ruiz και Sánchez, 2016, όπ. αναφ. στο Jiménez και Estévez, 2017).

Στο επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί δέκα προτάσεις αναφορικά με την πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας. Η πλειονότητα του δείγματος αναδείχθηκε ότι έχει διαμορφώσει θετική στάση για να θεσπιστούν κανόνες που αφορούν την ενδοσχολική βία και επιθετικότητα. Η στάση αυτή που παρατηρείται από τους Διευθυντές και τους Υποδιευθυντές εγείρει προβληματισμούς καθώς φαίνεται, συνδυαστικά με τις απαντήσεις τους σε προηγούμενες ερωτήσεις, να τείνουν να ακολουθούν ένα είδος “τιμωρητικής” πρακτικής στη διαχείριση των φαινομένων, αλλά και στην υιοθέτηση κανόνων για την αποτροπή αυτών. Αυτή η συνθήκη έρχεται σε αντιδιαστολή με άλλες απαντήσεις που

έχουν δώσει σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης και πρόληψης των φαινομένων (Benoliel, 2020; Foody et al., 2018).

Παράλληλα, εκτός αυτής της απάντησης ιδιαίτερο βάρος δίνουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών μέσω ενός φάσματος διαφορετικών τρόπων, όπως παιδαγωγικών προγραμμάτων. Τέλος, οι Διευθυντές επικεντρώθηκαν στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να μπορούν να υποστηρίξουν ψυχολογικά όλους τους μαθητές, είτε είναι θύματα είτε είναι θύτες και παρατηρητές. Σημαντικό εύρημα επίσης, που αναδείχθηκε είναι ότι οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές επιθυμούν να ενημερώνουν τους γονείς για θέματα ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας. Ωστόσο, αυτή η απάντηση ίσως θα χρειαζόταν περισσότερες επεξηγήσεις, καθώς η ενημέρωση των γονέων πολλές φορές δεν αρκεί, αλλά απαιτείται συνεργασία σε όλα τα επίπεδα και για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αν βιώνουν σχολικό εκφοβισμό ή εκφοβίζουν, στη βάση της ανάγκης συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί 13 προτάσεις αναφορικά με την διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή και διαφωνίας ως προς τις προτάσεις αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειονότητα του δείγματος έτεινε να υπάρχει έκφραση απόψεων από τον θύτη και το θύμα. Ουσιαστικά, αυτό που αναφέρουν οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές είναι ότι πρέπει να δίνεται λόγος να εκφραστούν, αλλά και να υπάρξει μέριμνα για την καλλιέργεια ενός αισθήματος ασφάλειας στο θύμα (Βεργίδη & Μουσιδου, 2016).

Επίσης, μια ακόμη απάντηση που κυριάρχησε είναι να υπάρχει επίπληξη και τιμωρία για τον θύτη, αλλά και παροχή ψυχολογικής υποστήριξης για το θύμα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην πρόταση για την προώθηση του θύματος και του θύτη σε ειδικό (π.χ. ψυχολόγο) για τη συζήτηση του περιστατικού, η θετική στάση έφτασε σε υψηλό ποσοστό, όπως και η απάντηση για την ενημέρωση του συλλόγου εκπαιδευτικών και συζήτηση για τη διαχείριση του φαινομένου. Σε αυτό το σημείο αυτό που είναι άξιο σημασίας να υπογραμμιστεί είναι ότι φαίνεται οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε παραδοσιακές “τιμωρητικές” πρακτικές και σε πιο μοντέρνες για την πρόληψη και τη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Συν τοις άλλοις, αυτό που παρατηρείται εν γένει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι ότι αναφορικά με τη διαχείριση του φαινομένου του εκφοβισμού εστιάζουν κυρίως στο θύμα, και λιγότερο στο θύτη ή στη συνεργασία με τους λοιπούς

εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα (Βεργίδη & Μωυσίδου, 2016).

Εν κατακλείδι, μια συνθήκη που πρέπει να παραμείνει αποτυπωμένη στον κάθε αναγνώστη είναι ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πολυσύνθετο και χρειάζεται επισταμένη έρευνα για να μελετηθεί εκτενώς σε όλες τις εκφάνσεις του, αλλά και αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής του. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι συχνά εκπαιδευτικοί (συμπεριλαμβανομένων διευθυντών και υποδιευθυντών) «μπλέκονται» σε μια συνθήκη, όπου δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να βοηθήσουν τους μαθητές. Μέσα από την παρούσα εργασία προτείνονται λύσεις για τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης εντός του σχολείου.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν το ότι το δείγμα βασίστηκε σε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα ευκολίας. Επομένως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό. Από τον περιορισμό αυτό, συνεπάγεται η πρόταση για μελλοντική έρευνα, στην οποία το δείγμα θα προκύψει από μια δειγματοληψία με πιθανότητα, ώστε να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό και κατ' επέκταση, τα αποτελέσματα του να είναι γενικεύσιμα. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί μία επιπλέον πρόταση για μελλοντική έρευνα, η διεξαγωγή της οποίας θα βασιστεί σε ποιοτική μέθοδο. Μια τέτοια προσέγγιση από τη μία, δεν θα μπορέσει να οδηγήσει σε απτά ποσοτικά αποτελέσματα όπως η παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά, θα έχει τη δυνατότητα να εστιάσει σε συγκεκριμένες πτυχές του θέματος, όπως η διαχείριση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και να φέρει στην επιφάνεια βαθύτερα δεδομένα και πιο εστιασμένες απόψεις από πλευράς εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως, με αυτόν τον τρόπο να προκύψουν νέες πτυχές στο θέμα, οι οποίες δεν διερευνήθηκαν από την παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα Ρέππα Α., (2001). *Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-Ινστιτούτο Εργασίας.

Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. ΕΛΛΗΝ

Ανδρέου, Αγγ., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ελ., Κωνσταντίνου, Έλ., Αδάμου, Χρ., Χατζησάββα, Χρ., & Χαρίτου, Χρ., (2017). *Επίλυση Συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας των δεξιοτήτων των παιδιών για αποτροπή ή/και διαχείριση συγκρούσεων*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. [epilysi_sigkrouseon_kai_scholiki_diamesolavisi.pdf](#)

Βεργίδης, Δ., & Μουσιδίου, Ε. (2016). Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 5, 71-92.

Ζάχος, Δ. (2018). Αντιλήψεις & Εμπειρίες Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τη Βία και τον Εκφοβισμό στο Ελληνικό Σχολείο. *Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωάννινων*, 30(IKEEART-2018-1321), 7-29.

Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ελ., Γαβριηλίδου, Ελ., Φαίδωνος, Π., Χατζησάββα, Χρ., & Χαρίτου, Χρ., (2018). *Προσεγγίσεις Διαχείρισης του Σχολικού Εκφοβισμού. Οδηγός Εκπαιδευτικού για στήριξη της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή πολιτικής σε σχέση με τον Σχολικό Εκφοβισμό*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. [proseggiseis_diaheirisis_sholikou_ekfovismou.pdf \(pi.ac.cy\)](#)

Μπουραντάς Δ. (2002). *Μάνατζμεντ : Θεωρητικό υπόβαθρο*. Σύγχρονες πρακτικές. Μπένος.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008

- Παπαδόπουλος, Μ., Καραγιάννη, Μ., Βλάμη, Σ., Ιερείδης, Κ. (2012). *Παγκόσμια έρευνα για τη θυματοποίηση και το σχολικό κλίμα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. ΙΩΝ
- Robbins, S., & Judge, T. A (2011) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Κριτική.
- Σαΐτης Χρ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευση*. Ατραπός.
- Σαΐτης, Χρ. Γουρναρόπουλος Γ. (2001). *Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Νέα παιδεία.
- Φελούκα, Β. (2010). Εκφοβισμός-θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών: Εντοπισμός και Αντιμετώπιση (Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη»*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Amernic, J. H., & Craig, R. J. (2010). Accounting as a facilitator of extreme narcissism. *Journal of business ethics*, 96(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0450-0>
- Antonakis, J., Day, D. V., & Schyns, B. (2012). Leadership and individual differences: At the cusp of a renaissance. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 643-650. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.05.002>
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2388>
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and

- beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16, 2–52. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26, 428–442. <https://doi.org/10.1177%2F0143034305059019>
- Bennis, W. G. (1959). *Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority* (Vol. 4). Ardent Media.
- Benoliel, P. (2020). Principals' boundary activities and school violence: The mediating role of school management teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 286-304. <https://doi.org/10.1177%2F1741143218802592>
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1110–1118. <https://doi.org/10.1177/1359105316644973>
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student-and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1(61), 151–159. <https://doi.org/10.1111/sjop.12521>
- Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkebøen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frønes, I., ... & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime. a case using the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Prevention science*, 22(8), 1147-1158.
- Boulton, M. (1997). Teachers' view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

- Brendgen, M., & Troop-Gordon, W. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9939-9>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης). Gutenberg.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row
- Bush T., (2008). *From management to Leadership*. Educational Management and Leadership.
- Cabbuag, S. I. (2016). Charisma and charismatic leaders: Weber and beyond. *Philippine Sociological Review*, 209-230. <https://www.jstor.org/stable/44211756>
- Calàs, M. B. (2019). Deconstructing charismatic leadership: Re-reading Weber from the darker side. In *Postmodern Management Theory* (pp. 353-376). Routledge.
- Farh, L. J., Cheng, B. S., & Chou, L. F. (2000). A triad model of paternalistic leadership: Constructs and measurement. *Indigenous psychological research in Chinese societies*, 14, 3-64.
- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P., & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian journal of social psychology*, 7(1), 89-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2004.00137.x>
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C. L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32, 227-243. <https://doi.org/10.1177%2F0143034311404130>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). London: Routledge.

- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2010a). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 347-362). Routledge
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010b). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83. <https://psycnet.apa.org/buy/2010-14197-002>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419-426. [10.1001/jamapsychiatry.2013.504](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504)
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138–149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336–348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1889-1910. <https://doi.org/10.1177/0886260511431436>

- Effelsberg, D., Solga, M., & Gurt, J. (2014). Transformational leadership and follower's unethical behavior for the benefit of the company: A two-study investigation. *Journal of Business Ethics*, *120*(1), 81-93. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1644-z>
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *19*(5), 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Fairholm, M. R., & Fairholm, G. W. (2009). *Understanding leadership perspectives*. Springer.
- Farh, J. L., Cheng, B. S., Chou, L. F. & Chu, X. P. (2006). Authority and benevolence: employees' responses to paternalistic leadership in China. In *China's Domestic Private Firms: Multidisciplinary Perspectives on Management and Performance*, (pp. 230– 260). Sharpe.
- Farh, J. L., Liang, J., Chou, L. F. & Cheng, B. S. (2008). Paternalistic leadership in Chinese organizations: Research progress and future research directions. In *Business Leadership in China: Philosophies, Theories, and Practices*, (pp. 171– 205). Cambridge University Press.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Lösel, F. (2011). School bullying and later criminal offending. *Criminal Behavior and Mental Health*, *21*, 77-79. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/cbmh21&div=11&id=&page=>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *JAMA Pediatrics*, *160*, 638–644. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/205071>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*(1), 81–91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>

- Foody, M., Challenor, L., Murphyy, H., & O’Higgins Norman, J. (2018). The Anti-Bullying Procedures for Primary and Post-Primary Schools in Ireland: What has been achieved and what needs to be done? *Bildung und Erziehung*, *71*(1), 88-97. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.1.88>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019a). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*(1), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019b). 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>
- Gini, G., Pozzoli, T., Lenzi, M., & Vieno, A. (2014). Bullying victimization at school and headache: A meta-analysis of observational studies. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, *54*, 976-986. <https://doi.org/10.1111/head.12344>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U.S. Department of Education
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, *159*, 1026-1031. Ανακτήθηκε από <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/486162>
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 349-364. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9030-2>
- Greene, ME., Robles, OJ., Stout, K., Suvilaakso, T. (2013). *A Girl’s Right to Learn Without Fear Working to End Gender-Based Violence at School*, 2013.

[https://plan-uk.org/file/plan-report-learn-without-fearpdf/download?
token=HMORNNVk](https://plan-uk.org/file/plan-report-learn-without-fearpdf/download?token=HMORNNVk)

- Gronn, P. (2000). *Distributed properties: A new architecture for leadership*. Educational Management Administration and Leadership.
- Hale, R., Fox, C. L., & Murray, M. (2017). “As a parent you become a tiger”: Parents talking about bullying at school. *Journal of child and family studies*, 26(7), 2000-2015. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0710-z>
- Hall, W. J., & Chapman, M. V. (2018). The role of school context in implementing a statewide anti-bullying policy and protecting students. *Educational policy*, 32(4), 507-539. <https://doi.org/10.1177%2F0895904816637689>
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of educational change*, 8(4), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Harris, S., & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principals' perceptions of bullying on campus. *Nassp Bulletin*, 90(1), 49-69. <https://doi.org/10.1177%2F0192636505284527>
- Hein, N. (2014). Parental positions in school bullying: The production of powerlessness in home-school cooperation. *School bullying: New theories in context* (pp. 301-330). Cambridge University Press.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). *Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe and Canada*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36, 145-162. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.145>

- Japan National Institute for Educational Policy Research (2015). *Moral Education in Japan*, 2015.
<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303MED.pdf>
- Jiménez, T. I., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family, and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology* (2017),
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk × intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84, 334–344.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependence. *Journal of Applied Psychology*, 88, 246–255.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.2.246>
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 133-154.
<https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.133>
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403-428.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- Krug, EG., World Health Organization, Lozano, R., Mercy, JA., Zwi, AB. (2002). *World REPORT on Violence and Health*, 2002.
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf

- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology, 10*(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus bullying prevention programme in the southeastern United States. *Bullying in schools: How successful can interventions be,* 55–79. https://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/english/01_DAN_OLWEUS.pdf#page=73
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of US students in grades 3–11. *Journal of school psychology, 69*, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 628-644. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.006>
- Marion, R., & Gonzales, L. D. (2013). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner*. Waveland press.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly, 44*(3), 424-435. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309480>
- McClanahan, M., McCoy, S. M., & Jacobsen, K. H. (2015). Forms of bullying reported by middle-school students in Latin America and the Caribbean. *Advances in school mental health promotion, 8*(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978118>
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and

maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300–310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Menon–Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. In *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 4-7).

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26–42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1045-3830.23.1.26>

Moore, C., & Gino, F. (2013). Ethically adrift: How others pull our moral compass from true North, and how we can fix it. *Research in organizational behavior*, 33, 53–77. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2013.08.001>

Murari, K. (2015). *Impact of leadership styles on employee empowerment*. Partridge Publishing.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>

Nambo, J. (2019). Learning from violence: Middle-school principals facing school violence prevention programs. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala-Journal for Multidimensional Education*, 11(3), 163–179. <https://doi.org/10.18662/rrem/163>

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553–576. <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British journal of educational psychology*, 76(3), 553–576. <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>

- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 105–118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *34*, 37-48. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_4
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., ... Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 33–44. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9847-4>
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, *37*(1), 64–72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of ‘telling’. *Oxford Review of Education*, *33*(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/03054980601094594>
- Olweus, D., & Limber, SP. (2010). The Olweus bullying prevention program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 377–401). Routledge
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, *17*(17), 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, *9*, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Owens R. (2001) *Organizational behavior in Education*. Allyn and Bacon

- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786079>
- 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), 21582440211052551.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rosenbach, W. E. (2018). *Contemporary issues in leadership*. Routledge.
- Saldiraner, M., & Gizir, S. (2021). School Bullying from the Perspectives of Middle School Principals. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 294-313. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1286320>
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarin, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2021). Use of a Mixed-Methods Approach to Evaluate the Implementation of Violence and Bullying Prevention Programs in Schools. *Education and Urban Society*, 53(6), 607-628. <https://doi.org/10.1177%2F0013124520972090>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229-1246. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000171>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425-435. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/buy/2005-11263-009>
- Sharp, S., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01507-4>

- Siddiqui, M. F., Muhammad, Y., & Naseer, H. (2021). Principals' self-efficacy beliefs about managing bullying cases in secondary schools. *sjesr*, 4(1), 338-349. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021\(338-349\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021(338-349))
- Silberg, J., & Kendler, K. S. (2017). Causal and noncausal processes underlying being bullied. *JAMA Psychiatry*, 74, 1091–1092. <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2656179>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K. (2019). *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations*: Routledge.
- Smith, P. O. (2015). Leadership in academic health centers: Transactional and transformational leadership. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 22(4), 228-231. <https://doi.org/10.1007/s10880-015-9441-8>
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Sosik, J. J., & Jung, D. (2011). *Full range leadership development: Pathways for people, profit and planet*. Psychology Press.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

- Spillane, J., & Diamond, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press, Columbia University.
- Spillane, J. P., & Sherer, J. Z. (2004, April). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. In *Annual meeting of the American education association, San Diego, CA*. [A-distributed-perspective-on-school-leadership-leadership-practice-as-stretched-over-people-and-place.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Srabstein, J., Joshi, P., Due, P., Wright, J., Leventhal, B., Merrick, J., ... & Riibner, K. (2008). Prevention of public health risks linked to bullying: a need for a whole community approach. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 185-200. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.185>
- 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. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X09357622>
- Tang, C., & Naumann, S. E. (2015). Paternalistic leadership, subordinate perceived leader–member exchange and organizational citizenship behavior. *Journal of Management & Organization*, 21(3), 291-306. <https://doi.org/10.1017/jmo.2014.84>
- Jordan, J., Brown, M. E., Treviño, L. K., & Finkelstein, S. (2013). Someone to look up to: Executive–follower ethical reasoning and perceptions of ethical leadership. *Journal of management*, 39(3), 660-683. <https://doi.org/10.1177/0149206311398136>
- Troop-Gordon, W., & Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children’s school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1191–1202. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9776-2>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, 289–312. <https://doi.org/10.1080/15564880802143397>

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418 <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Umphress, E. E., Bingham, J. B., & Mitchell, M. S. (2010). Unethical behavior in the name of the company: the moderating effect of organizational identification and positive reciprocity beliefs on unethical pro-organizational behavior. *Journal of applied psychology*, 95(4), 769-780. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019214>
- UNESCO (2020). What you need to know about school violence and bullying. <https://en.unesco.org/news/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying>
- UNESCO (2021). End Bullying! UNESCO experts review effective responses to school bullying. <https://iite.unesco.org/news/end-bullying-unesco-experts-review-effective-responses-to-school-bullying/>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32, 486-495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036110>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(1), 78-88. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/569481>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology*, 40, 289–300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- World Health Organization. (2015). *Preventing Youth Violence: An Overview of the Evidence*. World Health Organization, Geneva, Switzerland. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/181008/1/9789241509251_eng.pdf?ua=1
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Young, S. (1998). The support group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32-39. <https://doi.org/10.1080/0266736980140106>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ενημέρωση

Αγαπητοί/ές συμμετέχοντες/ουσες,

Ονομάζομαι Στυλιανή Βουλιώτη. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και απευθύνεται σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρειάζεται λίγα μόνο λεπτά για να συμπληρωθούν οι απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, επομένως μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

18-30

31-40

41-50

51 και πάνω

3. Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Άλλο

4. Εκπαίδευση

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Τριτοβάθμια

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Προϋπηρεσία σε έτη

1-5

6-10

11-15

16-20

21 και άνω

6. Θέση

Διευθυντής

Υποδιευθυντής

Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε τις παρακάτω πρακτικές πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών; Καλείστε να σημειώσετε τις απαντήσεις με βάση την κλίμακα που ακολουθεί:

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	2	3	4	5

1. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5
2. Πρόσβαση για ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές που το αιτούνται	1	2	3	4	5
3. Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα	1	2	3	4	5
4. Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών μέσω συζήτησης	1	2	3	4	5
5. Δράσεις εκτός των τάξεων για την ενδοσχολική βία και την επιθετικότητα σε συνεργασία με σχολεία και φορείς	1	2	3	4	5
6. Χρήση παιχνιδιών που προάγουν τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5
7. Χρήση προγραμμάτων διαχείρισης θυμού	1	2	3	4	5
8. Χρήση συστημάτων θετικών συμπεριφορών	1	2	3	4	5

Διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

Πόσο αποτελεσματικές θεωρείται τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών; Καλείστε να σημειώσετε τις απαντήσεις με βάση την κλίμακα που ακολουθεί:

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	2	3	4	5

1. Κυρώσεις σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας	1	2	3	4	5
2. Συζήτηση και διάλογος με τα εμπλεκόμενα μέλη	1	2	3	4	5
3. Ομαδικές συζητήσεις εντός των τάξεων για τα επεισόδια που συνέβησαν	1	2	3	4	5
4. Συζήτηση και διάλογος με τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μελών	1	2	3	4	5
5. Συζήτηση και διάλογος με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου	1	2	3	4	5
6. Προώθηση του επεισοδίου στον Σχολικό Σύμβουλο	1	2	3	4	5
7. Προώθηση του επεισοδίου στον Προϊστάμενο	1	2	3	4	5
8. Αίτηση για παρέμβαση από ειδικό	1	2	3	4	5

Προτάσεις σε θέματα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας

Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών; Καλείστε να σημειώσετε τις απαντήσεις με βάση την κλίμακα που ακολουθεί:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

1. Θέσπιση κανόνων που αφορούν την ενδοσχολική βία και επιθετικότητα	1	2	3	4	5
2. Συνεργασία μεταξύ μαθητών για τις επιλύσεις πιθανών συγκρούσεων μεταξύ άλλων μαθητών	1	2	3	4	5
3. Βιωματικές δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
4. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5
5. Εύρεση μέσων όπως πχ τα αθλήματα για να εκφράσουν την επιθετικότητα τα παιδιά	1	2	3	4	5
6. Διεξαγωγή μαθητικών συμβουλίων με θέμα τη βία και την επιθετικότητα αλλά και την τήρηση κανόνων	1	2	3	4	5
7. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών για την ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
8. Επίβλεψη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο	1	2	3	4	5
9. Ενημέρωση των γονέων για θέματα ενδοσχολικής βίας και	1	2	3	4	5

επιθετικότητα					
10. Εισαγωγή ειδικών (πχ ψυχολόγων) στο σχολείο για την υποστήριξη των μαθητών σε θέματα που αντιμετωπίζουν εντός και εκτός σχολείου	1	2	3	4	5

Προτάσεις διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας - καλές πρακτικές

Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών; Καλείστε να σημειώσετε τις απαντήσεις με βάση την κλίμακα που ακολουθεί:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

1. Να δίνεται λόγος τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα να εκφράσουν τις απόψεις τους	1	2	3	4	5
2. Να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ασφάλειας στο θύμα	1	2	3	4	5
3. Το θύμα να τιμωρείται σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου	1	2	3	4	5
4. Να καταγράφεται το περιστατικό αναλυτικά	1	2	3	4	5
5. Να υπάρχει λεκτική επίπληξη του θύτη	1	2	3	4	5
6. Αλλαγή σχολείου για τον θύτη	1	2	3	4	5
7. Συζήτηση στις τάξεις για το περιστατικό	1	2	3	4	5
8. Ενημέρωση γονέων και συζήτηση για το περιστατικό	1	2	3	4	5
9. Περιορισμός δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές ως τιμωρία για το περιστατικό	1	2	3	4	5
10. Ενίσχυση της αμυντικής συμπεριφοράς του θύματος	1	2	3	4	5
11. Ψυχολογική υποστήριξη για το θύμα					
12. Προώθηση του θύματος (πχ ψυχολόγο) και του θύτη σε					

ειδικό για συζήτηση του περιστατικού					
13. Ενημέρωση συλλόγου εκπαιδευτικών και συζήτηση για τη διαχείριση του φαινομένου					