



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και  
Ηγεσία

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΠΛΑΙΣΙΟ**

**THE INVESTIGATION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS'  
PERCEPTIONS REGARDING CAUSE AND DEALING WITH AGGRESSIVE  
PHENOMENA IN THE SCHOOL CONTEXT**

Του

Χαριτούδη Ραφαήλ Σταμάτη

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπων καθηγητής: Αναστασίου Αδάμος

Μέλη: Βαλκάνος Ευθύμιος

Ανδρούτσου Δέσποινα

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΠΑΜΑΚ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

## Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς την βοήθεια αυτών δε θα υπήρχε αντικείμενο μελέτης. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη μου κύριο Αναστασίου Αδάμο για την άριστη συνεργασία που είχαμε και ο οποίος με τις ουσιαστικές του και καίριες παρατηρήσεις του συνέβαλλε, ώστε η εργασία να ολοκληρωθεί εγκαίρως. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κύριο Βαλκάνο Ευθύμιο και κυρία Ανδρούτσου Δέσποινα για την υποστήριξη και τη βοήθειά τους.

## Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός και η επιθετικότητα εντός του σχολικού πλαισίου αποτελούν φαινόμενα που μέχρι και σήμερα ταλανίζουν το ελληνικό σχολείο και την κοινωνία με σημαντικές μακροχρόνιες συνέπειες για τους μαθητές. Συνεπώς, είναι φανερό ότι αποτελεί ένα φαινόμενο σημαντικό προς διερεύνηση. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα όσων εργάζονται σε δημοτικό σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα (N=200). Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ένα ήδη έτοιμο ερωτηματολόγιο από την έρευνα της Παπαδοπούλου (2018). Επίσης, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο από την έρευνα του Amuda-Kannike (2018). Από τα ευρήματα της έρευνας ξεχώρισε το ότι εκπαιδευτικοί επαινούν τη σωστή συμπεριφορά και δείχνουν με τον τρόπο τους στους άλλους μαθητές τα παιδιά που έχουν σωστή συμπεριφορά. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε μεγάλο βαθμό με τα παιδιά για τις προβληματικές και επιθετικές συμπεριφορές. Συντοίς άλλους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να εφαρμόσουν ένα αυθεντικό στυλ διαχείρισης και να μην τιμωρούν τους μαθητές. Παράλληλα, βρέθηκε πως όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν με τους μαθητές αξιοποιούσαν ένα αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε πως το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν αναστοχαστικά για την κατάρτιση προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Επιθετικότητα, Εκφοβισμός, Εκπαιδευτικός, Πρόληψη, Αντιμετώπιση.

## **Abstract**

School bullying and aggression within the school context are phenomena that to this day plague the Greek school and society with significant long-term consequences for the students. Therefore, it is clear that it is a phenomenon important to investigate. The purpose of this research was to study the opinions of primary education teachers, and more specifically those who work in primary schools, regarding dealing with the phenomenon of school aggression. Teachers from all over Greece participated in the survey (N=200). To answer the research questions, an already prepared questionnaire from Papadopoulou's research (2018) was used. Also, the questionnaire from the research of Amuda-Kannike (2018) was used. From the findings of the research, it stood out that teachers praise the correct behavior and show in their own way to the other students the children who have the correct behavior. Furthermore, it was found that teachers talk to a great extent with children about problematic and aggressive behaviors. In addition, teachers report that they try to apply an authentic management style and not punish students. At the same time, it was found that when the teachers discussed with the students, they used an authentic classroom management style. In addition, it was observed that gender and age affect teachers' practices in terms of managing incidents of aggressive behavior. The results of the research can act reflectively for the preparation of programs to prevent and deal with such phenomena.

**Keywords:** Aggression, Bullying, Educational, Prevention, Intervention.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
Κατάλογος Πινάκων .....	10
Κατάλογος Γραφημάτων.....	12
Πίνακας Συντομογραφιών.....	13
Εισαγωγή.....	14
<b>ΜΕΡΟΣ Α'</b> .....	16
<b>1. Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b> .....	16
1.1 Εννοιολογικός Ορισμός της Επιθετικότητας και του Σχολικού Εκφοβισμού.....	16
1.2 Διαταραχές Συμπεριφοράς που οδηγούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. 21	
1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση ή τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού .....	23
1.4 Πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων επιθετικότητας.....	24
1.5 Προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού .....	27
1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαχείριση φαινομένων επιθετικότητας: Ανάλυση Συμβουλευτικής Δράσης .....	30
1.7 Στυλ διαχείρισης στην τάξη.....	33
<b>ΜΕΡΟΣ Β'</b> .....	37

<b>2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Σκοπός της Έρευνας .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Επιμέρους Ερωτήματα της Έρευνας .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 Συμμετέχοντες.....</b>	<b>39</b>
<b>2.5 Ερευνητικό εργαλείο.....</b>	<b>39</b>
<b>2.6 Διαδικασία έρευνας .....</b>	<b>43</b>
<b>2.7 Διαδικασία ανάλυσης .....</b>	<b>44</b>
<b>2.8 Η συμβολή της παρούσας έρευνας .....</b>	<b>45</b>
<b>3. Αποτελέσματα .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Δημογραφικά στοιχεία .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Αξιοπιστία μεταβλητών έρευνας .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Πρακτικές διαχείρισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών.....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Στιλ διαχείρισης τάξης.....</b>	<b>52</b>
<b>3.5 Κατανομή μεταβλητών έρευνας .....</b>	<b>53</b>
<b>3.6 Σχέση πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας και στιλ διαχείρισης τάξης.....</b>	<b>54</b>
<b>3.7 Τύποι και οι πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών.....</b>	<b>56</b>
<b>3.8 Σχέση φύλου και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας.....</b>	<b>58</b>
<b>3.9 Σχέση φύλου και στιλ διαχείρισης τάξης .....</b>	<b>59</b>



3.10 Σχέση ηλικίας και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας .....	60
3.11 Σχέση ηλικίας και στιλ διαχείρισης τάξης.....	62
3.12 Σχέση εκπαιδευτικού επιπέδου και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας.....	64
3.13 Σχέση μορφωτικού επιπέδου και στιλ διαχείρισης τάξης .....	64
3.14 Σχέση επαγγελματικής υπηρεσίας και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας .	66
3.15 Σχέση επαγγελματικής υπηρεσίας και στιλ διαχείρισης τάξης.....	68
4. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί της Έρευνας-Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις.....	71
4.1 Συζήτηση .....	71
4.2 Συμπεράσματα .....	74
4.3 Περιορισμοί της Έρευνας & Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις .....	76
Βιβλιογραφία .....	78

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας και αντιστοιχία ερωτήσεων .....	40
Πίνακας 2: Γενικά στιλ διαχείρισης της τάξης και αντιστοιχία ερωτήσεων.....	42
Πίνακας 3. Αξιοπιστία μεταβλητών πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας μαθητών	49
Πίνακας 4. Αξιοπιστία μεταβλητών στιλ διαχείρισης τάξης.....	50
Πίνακας 5. Αξιοπιστία τμήματος για τους τύπους και τις πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών.....	51
Πίνακας 6. Μέτρα θέσης και διασποράς μεταβλητών πρακτικών διαχείρισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών .....	52
Πίνακας 7. Μέτρα θέσης και διασποράς μεταβλητών στιλ διαχείρισης τάξης.....	53
Πίνακας 8. Αποτελέσματα Kolmogorov-Smirnov για την κατανομή των μεταβλητών της έρευνας.....	53
Πίνακας 9. Αποτελέσματα συσχέτισης Spearman για την σχέση πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας και στιλ διαχείρισης τάξης .....	55
Πίνακας 10. Κατανομή απαντήσεων για τους τύπους και τις πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών.....	57
Πίνακας 11. Επιρροή του φύλου στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Mann-Whitney .....	58
Πίνακας 12. Μέσοι κατάταξης πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο .....	59
Πίνακας 13. Επιρροή του φύλου στα στιλ διαχείρισης τάξης – Αποτελέσματα Mann-Whitney .....	59
Πίνακας 14. Μέσοι κατάταξης στιλ διαχείρισης τάξης ανάλογα με το φύλο .....	60

Πίνακας 15. Επιρροή της ηλικίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis .....	60
Πίνακας 16. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της ηλικίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας.....	61
Πίνακας 17. Επιρροή της ηλικίας στα στίλ διαχείρισης τάξης – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis .....	62
Πίνακας 18. ....	62
Πίνακας 19. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της ηλικίας στα στίλ διαχείρισης της τάξης.....	63
Πίνακας 15. Επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis .....	64
Πίνακας 21. Επιρροή του μορφωτικού επιπέδου στα στίλ διαχείρισης τάξης – εκπαιδευτικού Kruskal-Wallis.....	65
Πίνακας 22. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή του μορφωτικού επιπέδου στα στίλ διαχείρισης της τάξης.....	65
Πίνακας 23. Επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis .....	66
Πίνακας 24. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας.....	67
Πίνακας 21. Επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στα στίλ διαχείρισης τάξης – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis .....	68
Πίνακας 22. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στα στίλ διαχείρισης της τάξης.....	69

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

Γράφημα 1. Κατανομή φύλου .....	46
Γράφημα 2. Κατανομή ηλικίας.....	47
Γράφημα 3. Κατανομή επιπέδου εκπαίδευσης.....	48
Γράφημα 4. Κατανομή επαγγελματικής υπηρεσίας σε έτη.....	49

## **Πίνακας Συντομογραφιών**

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας - ΔΕΠΥ

## Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός έχει προσελκύσει παγκόσμιο ερευνητικό ενδιαφέρον από την πρωτοποριακή εργασία του Olweus (1978) στις Σκανδιναβικές χώρες, κυρίως λόγω των αρνητικών επιπτώσεών του στα εμπλεκόμενα παιδιά (Farrington, 1993· Hawker & Boulton, 2000· Slee, 1995).

Αναγνωρισμένος ως υποσύνολο της επιθετικής συμπεριφοράς, ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται περαιτέρω από επανάληψη και ανικανότητα εκ μέρους του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Farrington, 1993). Μπορεί να είναι λεκτικός (για παράδειγμα, κοροϊδία), σωματικός (για παράδειγμα, χτύπημα, κλωτσιά) ή σχεσιακός (για παράδειγμα, σκόπιμος αποκλεισμός από μια ομάδα, διάδοση κακόβουλων φημών) (Farrington, 1993· Hawker & Boulton, 2000· Slee, 1995).

Ο εκφοβισμός περιγράφει ένα υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς που ορίζεται από μια ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύματος και δράστη, από επαναλαμβανόμενες επιθετικές πράξεις και από την πρόθεση του δράστη να βλάψει. Ο εκφοβισμός δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός. Λαμβάνει χώρα επανειλημμένα σε μια χρονική περίοδο και απευθύνεται συστηματικά προς το ίδιο θύμα. Ο εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει πράξεις άμεσης και έμμεσης επιθετικότητας. Ο εκφοβισμός είναι προληπτικός και όχι αντιδραστικός και, ως εκ τούτου, προορίζεται να βλάψει το θύμα (Rigby, 1997).

Οι άμεσες μορφές εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από φανερές αντιπαραθέσεις μεταξύ του εκφοβιστή και του θύματος, όπου η διάπραξη είναι προφανής. Αυτές περιλαμβάνουν σωματικές και λεκτικές επιθέσεις, απειλές, εκβιασμό, καταστροφή της παρουσίας του θύματος και προσβλητικές χειρονομίες. Οι έμμεσες και σχεσιακές μορφές εκφοβισμού μπορούν να περιγραφούν ως λεπτές, γεγονός που καθιστά δύσκολη την αναγνώριση του δράστη. Αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση χειρονομιών (για παράδειγμα, κοιτάζοντας μακριά από το θύμα, κουνώντας το κεφάλι όταν είναι παρόν), πράξεις κουτσομπολιού, κοινωνικού αποκλεισμού, διάδοσης φημών και άλλων μορφών κοινωνικής επιθετικότητας (Scheithauer, et al., 2006). Αρχικά ο εκφοβισμός συνδέθηκε αποκλειστικά με άμεσες σωματικές ή λεκτικές μορφές επιθετικότητας. Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ο εκφοβισμός θεωρήθηκε πρόβλημα μόνο των

αγοριών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, με πιο έμμεσες και λεπτές μορφές να τραβούν την προσοχή, έγινε φανερό ότι και τα κορίτσια εμπλέκονται στον εκφοβισμό (Scheithauer, et al., 2006).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα θεωρητικά στοιχεία της εργασίας και προσδιορίζεται το περιεχόμενο της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και οι διαταραχές συμπεριφοράς που οδηγούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά σε παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση ή τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού, αλλά και σε τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων επιθετικότητας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στον ρόλο του εκπαιδευτικού και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαχείριση φαινομένων επιθετικότητας.

Το δεύτερο μέρος εστιάζει στον ερευνητικό σχεδιασμό και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, παρουσιάζεται συνοπτικά ο σκοπός της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, αιτιολογείται η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας και παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας. Ακολούθως, περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας, όπως και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, αλλά και τα στοιχεία αξιοπιστίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις πρακτικές διαχείρισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών, τα στίλ διαχείρισης τάξης και τους τύπους – αιτίες επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ευρημάτων για την σχέση πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας και στίλ διαχείρισης τάξης, αλλά και την επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις απαντήσεις του δείγματος. Τέλος, η εργασία κλείνει με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως και με τους περιορισμούς και τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### 1. Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### *1.1 Εννοιολογικός Ορισμός της Επιθετικότητας και του Σχολικού Εκφοβισμού*

Το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας έχει λάβει ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, παρά το γεγονός ότι ενδείξεις για την ύπαρξη φαινομένων εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα σε μαθητές αναδύονταν σε επίπεδο κοινωνίας και σχολείου ήδη από παλαιότερα.

Η σχολική επιθετικότητα αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία σε μεγάλο βαθμό, όπως επίσης και ειδικούς από διάφορους επιστημονικούς τομείς (όπως ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ο.κ.), καθώς αποτελεί ένα φαινόμενο με ολοένα και αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης και με ποικίλες ψυχολογικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιπτώσεις τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες.

Ιδιαίτερα για τα ελληνικά δεδομένα, το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας έχει αρχίσει να διερευνάται επιστημονικά, να συζητιέται και να σχεδιάζονται παρεμβάσεις τα τελευταία χρόνια, κυρίως την τελευταία δεκαετία, λόγω των ολοένα και αυξανόμενων περιστατικών επιθετικότητας ανάμεσα σε μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου.

Επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών στο σχολείο μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση που περιλαμβάνει σκόπιμη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, με σκοπό την άσκηση εξαναγκασμού και καταπίεσης και την πρόκληση πόνου, είτε σωματικού είτε ψυχολογικού, σε άλλους μαθητές, εντός και εκτός του σχολείου (Olweus, 1994). Ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο ψυχοκοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται διαχρονικά και παγκοσμίως, γεγονός που τον καθιστά ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο (Olweus, 1994).

Υπάρχουν, επίσης, κάποιες ενδείξεις ότι τα είδη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, στην οποία επιδίδονται τα παιδιά, αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία. Ο σωματικός εκφοβισμός είναι πιο συχνός μεταξύ των μικρότερων παιδιών (Olweus, 1993· Rigby &



Slee, 1999), ενώ ο λεκτικός και σχεσιακός εκφοβισμός φαίνεται να είναι πιο διαδεδομένος μεταξύ των μεγαλύτερων παιδιών (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν αποκτήσει όλες τις λεκτικές και κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για αυτές τις πιο περίπλοκες μορφές επιθετικότητας (Björkqvist et al., 2000). Οι Galen και Underwood (1997) ανέφεραν ότι η σχεσιακή επιθετικότητα μεταξύ των κοριτσιών αυξανόταν με την ηλικία, ενώ η αντίθετη τάση βρέθηκε για τα αγόρια. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, καταφεύγουν σε επιθετικές στρατηγικές που θεωρούνται πιο κατάλληλες κοινωνικά για το φύλο τους. Μεταξύ των μικρότερων παιδιών, οι διαφορές στα είδη επιθετικότητας δεν είναι τόσο βαθιές.

Η επιθετικότητα είναι κοινή και συχνή μεταξύ των παιδιών και των εφήβων. Σχεδόν το 40% των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασε διάφορες μορφές επιθετικών συμπεριφορών, όπως χλευασμό, παρενόχληση ή εκφοβισμό στα σχολεία (Liu & Graves, 2011) και το 25% είχε επιθετικές συμπεριφορές σε άλλους (Zhang et al., 2012). Προηγούμενες μελέτες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα επιθετικότητας είχαν αυξημένο κίνδυνο ψυχικών διαταραχών, μη αυτοκτονικού αυτοτραυματισμού, αυτοκτονίας και αρνητικών κοινωνικών σχέσεων αργότερα στην ζωή τους (Zhang et al., 2012). Η επιθετικότητα μπορεί, επίσης, να επηρεάσει την εκπαίδευσή τους και μπορεί να οδηγήσει αργότερα στην εμφάνιση εγκληματικής συμπεριφοράς (World Health Organization, 2019). Τα παιδιά που είναι θύματα επιθετικότητας διατρέχουν, επίσης, αυξημένο κίνδυνο για κατάθλιψη, θλίψη ή μοναξιά, άγχος, τραυματισμούς και υψηλό ποσοστό απουσιών. Το άμεσο και έμμεσο οικονομικό κόστος της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων είναι υψηλό για τη μεταρρύθμιση των σχετικών πολιτικών, την παροχή εκπαίδευσης και τεχνικής βοήθειας στη δημόσια υγεία και άλλους επαγγελματίες, την ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβάσεων και ούτω καθεξής (Yeager et al., 2013).

Έχουν προταθεί διάφορα σχήματα κατηγοριοποίησης για την οργάνωση των πολλών τύπων επιθετικότητας. Η πιο κοινή μέθοδος διαχωρίζει την επιθετικότητα σε οργανική επιθετικότητα (συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας), θυμό και εχθρότητα. Οι Buss και Perry (1992) ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο 29 σημείων για τη μέτρηση αυτών των τεσσάρων υποτύπων επιθετικότητας: (1) η

σωματική και λεκτική επιθετικότητα, που περιλαμβάνει τον τραυματισμό ή τον τραυματισμό άλλων και αντιπροσωπεύουν το οργανικό ή κινητικό στοιχείο της συμπεριφοράς, (2) ο θυμός, ο οποίος περιλαμβάνει φυσιολογική διέγερση και προετοιμασία για την εκδήλωση της επιθετικότητας και αντιπροσωπεύει το συναισθηματικό συστατικό της συμπεριφοράς, (3) η εχθρότητα, που περιλαμβάνει αισθήματα κακής θέλησης και αδικίας και αντιπροσωπεύει το γνωστικό συστατικό της συμπεριφοράς, τέλος, (4) η έμμεση επιθετικότητα, η οποία ορίστηκε ως βλάβη που προκαλείται κυκλικά και όχι πρόσωπο με πρόσωπο, προστέθηκε από τους Buss και Warren (2000) στο μέτρο της επιθετικότητας.

Λόγω της αναφοράς και της εκφραστικής ικανότητας των παιδιών και της ποικιλίας στους ορισμούς της επιθετικότητας, έχουν καθιερωθεί διάφορα μέτρα επιθετικότητας, μερικά από τα οποία χρησιμοποιούν μια μέθοδο αυτοαναφοράς, ενώ μερικά βασίζονται σε αναφορές άλλων, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί ή συνομήλικοι. Εκτός από τους πληροφοριοδότες, διαφορές μεταξύ των φύλων και των ηλικιακών ομάδων έχουν παρατηρηθεί στα μέτρα επιθετικότητας και στις υποκλίμακές της. Είναι κοινός αποδεκτό ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια και τα αγόρια συχνά επιδίδονται σε σωματική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν έμμεση επιθετικότητα (Liu, et al., 2013). Επιπλέον, τα ευρήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ ηλικιακών ομάδων και επιθετικότητας είναι ασυνεπή (Lei et al., 2019).

Οι Lei et al. (2019) διαπίστωσαν ότι οι Κινέζοι μαθητές γυμνασίου έδειξαν λιγότερη επιθετικότητα από τους μαθητές του δημοτικού, ενώ οι Tapper και Boulton (2000) ισχυρίστηκαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά συνήθως εμφανίζουν μεγαλύτερη επιθετικότητα από τα μικρότερα παιδιά. Επομένως, είναι απαραίτητη η διερεύνηση της επιθετικότητας και των υποκλιμάκων μεταξύ διαφορετικών πληροφοριοδοτών, ηλικιακών ομάδων και φύλου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, μπορούν να αναφερθούν τρεις διακριτές κατηγορίες μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού: οι δράστες, τα θύματα και οι δράστες-θύματα, οι μαθητές δηλαδή που θυματοποιούνται από κάποιους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα ασκούν και οι ίδιοι επιθετική ή βίαιη

συμπεριφορά απέναντι σε άλλους συμμαθητές τους (Georgiou & Stavrinides, 2008). Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν πως απαραίτητο είναι να αποσαφηνιστεί και να καταγραφεί το φάσμα των κοινωνικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής επιθετικότητας και εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός δεν περιγράφει μόνο ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς, αλλά και μια διαδικασία σε ένα δυναμικό ομαδικό πλαίσιο. Οι κύριοι πρωταγωνιστές σε αυτήν τη διαδικασία είναι ο νταής και το θύμα. Ωστόσο, από τότε που οι Salmivalli, et al., (1996) εισήγαγαν την «Προσέγγιση του ρόλου των συμμετεχόντων» του εκφοβισμού, η προοπτική για τη διαδικασία εκφοβισμού έχει γίνει πιο περίπλοκη. Σύμφωνα με τους Salmivalli et al. (1996), οι συμμετέχοντες στη διαδικασία του εκφοβισμού μπορούν να ανατεθούν σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους: (1) νταής, (2) θύμα, (3) βοηθοί (που υποστηρίζουν ενεργά τον νταή, για παράδειγμα διορθώνοντας το θύμα), (4) ενισχυτές (που υποστηρίζουν έμμεσα τον νταή, για παράδειγμα γελώντας με το θύμα), 5) υπερασπιστές (που έχουν δυνατότητες ή που προσπαθούν ακόμη και να υπερασπιστούν το θύμα έναντι επιθέσεων, για παράδειγμα συγκρατώντας τους επιτιθέμενους)· και (6) αουτσάιντερ (που δεν παρεμβαίνουν προς καμία κατεύθυνση και προσπαθούν να «κρατηθούν μακριά» από την κατάσταση). Πρέπει να γίνει μια πρόσθετη διάκριση μεταξύ παθητικών θυμάτων και ενεργών θυμάτων, τα οποία δείχνουν την τάση να ενεργούν με επιθετικό τρόπο, τα οποία επομένως κινδυνεύουν να γίνουν και τα ίδια θύματα. Στην ερευνητική βιβλιογραφία αυτή η ομάδα ονομάζεται νταής/θύματα (Scheithauer et al., 2003).

Μια αρκετά μεγάλη μερίδα ερευνητών υποστηρίζουν με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών τους πως τα αγόρια έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες σε σχέση με τα κορίτσια να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως θύματα (π.χ. Craig et al. 2009), αλλά κυρίως αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη (Calvet et al. 2010· Patel et al. 2017).

Κάποιοι θεωρητικοί όπως οι Batsche και Knoff (1994), επιχειρούν να συνδέσουν την πιθανότητα να εκδηλώσει κάποιος μαθητής επιθετικές ή εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο με το οικογενειακό του/της πλαίσιο, υπογραμμίζοντας πως συχνά οι

δράστες αναλαμβάνουν το ρόλο του θύματος στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, το μοντέλο διαπαιδαγώγησης που ασκεί ο γονέας, για παράδειγμα το αυταρχικό επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο (Darling & Steinberg, 1993).

Όταν ο γονέας ακολουθεί ένα αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης αναλαμβάνοντας τον ρόλο εκείνου που ασκεί την εξουσία, δίνει κατευθύνσεις και οδηγίες χωρίς να τις διαπραγματεύεται και να δίνει εξηγήσεις, ενώ συχνά ασκεί σωματική ή λεκτική βία κατά την επιβολή των αυστηρών και μη διαπραγματεύσιμων ορίων που θέτει (Darling & Steinberg, 1993), υπάρχουν σημαντικές αρνητικές επιδράσεις για το παιδί το οποίο έχει στατιστικά σημαντική πιθανότητα να εκδηλώσει συμπεριφορές εκφοβισμού προς τους συνομηλίκους του (Batsche & Knoff, 1994).

Όπως τονίζουν οι Georgiou και Stavrinides (2008), οι μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες να στοχοποιηθούν ως θύματα σχολικού εκφοβισμού συχνά διαφέρουν από τους συμμαθητές τους ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση με κάποιον αρνητικό τρόπο, όπως για παράδειγμα (και συχνότερα), έχοντας περισσότερα κιλά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία των θυμάτων, επίσης, «τείνουν να είναι ανασφαλείς, ήσυχoi και εσωστρεφείς» (Georgiou & Stavrinides, 2008), συχνά δεν έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση, είναι καλοί μαθητές, ή διαφέρουν με κάποιον τρόπο από τους συνομηλίκους τους (Georgiou & Stavrinides, 2008).

Την ιδιαίτερη προσοχή της επιστημονικής κοινότητας που ασχολείται με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει η ομάδα μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, η ομάδα των «δραστών – θυμάτων». Οι μαθητές που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία των δραστών – θυμάτων είναι εκείνοι απολαμβάνουν τα χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής και συμπάθειας από τους συμμαθητές τους, είναι περισσότερο περιθωριοποιημένοι και αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος είναι σε μικρότερο βαθμό εμπλεγμένοι στο κοινωνικό και ακαδημαϊκό γίνεσθαι του σχολείου, ενώ εκδηλώνουν περισσότερα συμπτώματα καταθλιπτικής συμπεριφοράς και απομόνωσης (Junoven et al., 2003).

## *1.2 Διαταραχές Συμπεριφοράς που οδηγούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*

Υπάρχουν μελέτες που διερευνούν βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες όσον αφορά την κατάσταση του εκφοβιστή, του θύματος και του εκφοβιστή/θύματος. Ωστόσο, λαμβάνοντας μια ευρύτερη προοπτική, η έρευνα προτείνει ότι βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες μπορεί να παίζουν κάποιο ρόλο (Smith & Jones, 2012). Από την ανασκόπησή τους οι Brower και Price (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δυσλειτουργίες του μετωπιαίου λοβού σχετίζονται με την επιθετική συμπεριφορά γενικά και αναφέρουν ότι μια εστιακή τροχιακή μετωπιαία δυσλειτουργία συνδέεται με ακατάλληλες κοινωνικές κρίσεις και την αναστολή της ενσυναίσθησης.

Από μια ανασκόπηση μελετών σχετικά με νευρολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη βία συμπεριφορά, ο Fabian (2010) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο κροταφικός φλοιός και οι ραβδωτές και προκινητικοί νευρώνες του φλοιού εμπλέκονται στην οργανική επιθετικότητα. Επιπλέον, εμπλέκονται στην εκδήλωση της οργανικής επιθετικότητας οι περιοχές της αμυγδαλής και του κοιλιακού κόγχου μετωπιαίου φλοιού που είναι υπεύθυνες για την εκμάθηση ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι κατάλληλη για την επίτευξη ορισμένων στόχων.

Σε μια ελεγχόμενη μελέτη που διεξήχθη από τους Coolidge et al. (2004), βασισμένη σε αναφορές από τον εκπαιδευτικό και αυτοαναφορές, οι συγγραφείς ανέφεραν ότι οι εκφοβιστές σε σύγκριση με τους εφήβους ελέγχου έδειξαν σημαντικό και κλινικά σχετικό αυξημένο επίπεδο νευροψυχολογικής δυσλειτουργίας και προβλήματα με τις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου. Ωστόσο, ορισμένοι συμμετέχοντες που ταξινομήθηκαν ως εκφοβιστές δεν εμφάνισαν κλινικά σχετικές νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες και δυσλειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου.

Σε μια άλλη μελέτη που χρησιμοποιεί βιολογικούς δείκτες, οι Bollmer et al. (2006) υπέθεσαν ότι η σωματική διέγερση κατά τη διάρκεια ενός επεισοδίου εκφοβισμού ενίσχυσε τον επόμενο εκφοβισμό. Ανέφεραν ότι η σωματική διέγερση (όπως μετράται με το επίπεδο αγωγιμότητας του δέρματος) αυξήθηκε στους εκφοβιστές ενώ τους έλεγαν μια αφήγηση εκφοβισμού, υποδηλώνοντας χαρά για το επιτυχημένο περιστατικό εκφοβισμού αντί για ενοχή ή άγχος.

Οι Ahmed et al. (2022) αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι η πιο διαδεδομένη μορφή βίας μεταξύ των εφήβων. Έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμο πρόβλημα για τους μαθητές και έχει εξελιχθεί σε ζήτημα δημόσιας υγείας και παγκόσμια κρίση. Η μελέτη στόχευε να αξιολογήσει τον επιπολασμό του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών του δημοτικού σχολείου και τη σχέση του με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και τις διαταραχές συμπεριφοράς. Μεταξύ των 280 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν και αυτοί ηλικίας 10-12 ετών. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με συνέντευξη γονέα, την αραβική έκδοση της κλίμακας εκφοβιστικής συμπεριφοράς για παιδιά και εφήβους και την αραβική έκδοση της κλίμακας αξιολόγησης δασκάλων του Conners-28. Οι ερευνητές βρήκαν ότι το ποσοστό επικράτησης της συμπεριφοράς εκφοβισμού ήταν 12,5% μεταξύ των μαθητών. Στην ομάδα μαθητών που ασκούσαν εκφοβισμό, τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερο ποσοστό (15,8%), συγκριτικά μέρα κορίτσια (9%). Επίσης, είχαν την υψηλότερη μέση βαθμολογία όσον αφορά τον λεκτικό εκφοβισμό και τον κοινωνικό εκφοβισμό, ακολουθούμενες από τον ψυχολογικό και σωματικό εκφοβισμό. Όσον αφορά το εργαλείο Conners, οι υψηλότερες μέσες βαθμολογίες του προβλήματος συμπεριφοράς, της παθητικής-απροσεξίας και του δείκτη υπερκινητικότητας συσχετίστηκαν με τους μαθητές που εκφοβίζουν σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εκφοβίζουν. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές ο επιπολασμός του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών του δημοτικού ήταν 12,5%. Επίσης, υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζουν και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ή/και διαταραχής συμπεριφοράς.

Μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι η ψυχοπαθολογία και ο εκφοβισμός πάνε χέρι-χέρι, ενώ άλλοι διαφωνούν. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ ψυχοπαθολογίας και εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Hwang et al., (2013), τα παιδιά που παρουσιάζουν διασπαστική συμπεριφορά, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), μπορεί να είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε βία από τους συνομηλίκους. Μια μελέτη που διεξήχθη στη Φινλανδία διαπίστωσε ότι η ΔΕΠΥ ήταν η πιο κοινή ψυχιατρική διαταραχή μεταξύ των παιδιών που έκαναν εκφοβισμό (Kumpulainen, et al., 2001).

Αρκετές μελέτες που διερεύνησαν τους παράγοντες κινδύνου για τον εκφοβισμό ανέφεραν επίσης ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι πιο πιθανό από τα νευροτυπικά παιδιά να εμπλέκονται στον εκφοβισμό, είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Wiener & Mak, 2009). Ο εκφοβισμός είναι επίσης ένας προγνωστικός παράγοντας εμπλοκής σε ένα ευρύ φάσμα βίαιων και προβληματικών συμπεριφορών. Τα άτομα με ιστορικό εκφοβισμού είχαν σχεδόν 11 φορές περισσότερες πιθανότητες από τους συνομηλίκους που δεν εκφοβίζουν να διαγνωστούν με διαταραχή συμπεριφοράς και σχεδόν οκτώ φορές περισσότερες πιθανότητες να πληρούν τα κριτήρια για αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας, σύμφωνα με μια πολυπαραγοντική ανάλυση που έλεγξε κοινωνικοδημογραφικές ψυχιατρικές διαταραχές και οικογενειακό ιστορικό αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Wolke & Lereya, 2015). Ακόμα πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό στο σχολείο είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν σοβαρά ψυχολογικά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά και ψυχικά προβλήματα (Wolke & Lereya, 2015). Επομένως, χρειάζεται περισσότερη έρευνα για τον εκφοβισμό για να διευκολυνθεί η ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης.

### ***1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση ή τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού***

Αν και έχει βρεθεί ότι η θυματοποίηση του εκφοβισμού επηρεάζει τα επακόλουθα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, δεν αναπτύσσουν αυτά τα προβλήματα όλα τα παιδιά που εκτίθενται στη βία από συνομηλίκους. Ως εκ τούτου, μπορεί να υπάρχουν συγκεκριμένοι συντονιστές που μειώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα της θυματοποίησης του εκφοβισμού. Οι Man et al. (2022) διαπίστωσαν ότι η «γονική επίβλεψη», η «γονική σύνδεση» και ο «γονικός δεσμός» έπαιξαν θετικούς ρόλους στη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της ψυχικής υγείας των εφήβων και η βιοοικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979), η οποία ισχυρίζεται ότι οι γονείς και οι οικογένειες είναι το μικροοικοσύστημα ενός παιδιού (de Maat et al., 2021), υποδηλώνει ότι η γονική προσκόλληση θα μπορούσε να είναι καθοριστική για τη μείωση των εσωτερικευμένων και των εξωτερικευμένων προβλημάτων του παιδιού (Leon et al., 2016· Stewart et al., 2021).

Η προσκόλληση γονέα-παιδιού έχει βρεθεί ότι συνδέεται αρνητικά με καταθλιπτικά συμπτώματα (Yan et al., 2017) και συμπτώματα άγχους (Kerns & Brumariu, 2014) στα παιδιά. Η μετα-ανάλυση των Madigan et al. (2013) αποκάλυψε ότι οι ασφαλείς σχέσεις γονέα-παιδιού στην πρώιμη ζωή συσχετίστηκαν με επακόλουθες υγιείς συμπεριφορές. Ισχυρά στοιχεία έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά με ασφαλείς προσκολλήσεις στην παιδική ηλικία αναπτύσσουν πιο θετική κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα, γνωστική λειτουργία και σωματική και ψυχική υγεία, ενώ τα παιδιά με ανασφαλείς προσκολλήσεις διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο δυσμενών εκβάσεων σε αυτούς τους τομείς (Ranson & Urichuk, 2008).

Ωστόσο, μόνο λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τον μετριαστικό ρόλο του γονικού δεσμού στη θυματοποίηση του εκφοβισμού και τις αρνητικές συνέπειές του. Για παράδειγμα, σε ένα μικρό δείγμα 540 εφήβων μεταξύ 12 και 19 ετών, οι Desjardins και Leadbeater (2011) βρήκαν ότι η συναισθηματική υποστήριξη των γονέων μετριάξει τη διαχρονική σχέση μεταξύ της θυματοποίησης των συνομηλίκων και των συμπτωμάτων κατάθλιψης. Οι Yeung και Leadbeater (2010) διαπίστωσαν ότι η υψηλότερη συναισθηματική υποστήριξη των γονέων οδήγησε σε μείωση των αποτελεσμάτων της σωματικής θυματοποίησης στις κακές προσαρμογές που σχετίζονται με χαμηλότερα συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, οι Pan et al. (2020) σε ένα δείγμα 466 εφήβων διαπίστωσαν τη μετριαστική επίδραση της μητρικής προσκόλλησης στη σχέση μεταξύ της θυματοποίησης των συνομηλίκων και της αυτοεκτίμησης.

#### ***1.4 Πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων επιθετικότητας***

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης. Χωρίς να γνωρίζουν τη διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διδάξουν τους μαθητές με κατάλληλους τρόπους, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών, ενώ οι μαθητές δεν πρέπει να είναι παθητικοί στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται η ραχοκοκαλιά για τη δημιουργία των θεμελίων του έθνους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να φέρουν άμεση αλλαγή σε ένα έθνος και στη ζωή ενός ανθρώπου (Romi et al., 2011).



Ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός γνωρίζει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και γνωρίζει τις ανάγκες κάθε μαθητή. Εάν ένας εκπαιδευτικός δε γνωρίζει για τις απαιτήσεις των μαθητών, δε θα πετύχει τον στόχο του (Riley, 2009). Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι ένα από τα πιο ισχυρά στοιχεία, χωρίς τα οποία η μάθηση δε θα πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Ο βασικός στόχος της διδασκαλίας να κάνει τους μαθητές κοινωνικά ωφέλιμους μπορεί να συμβεί μόνο με ένα ευνοϊκό και φιλικό περιβάλλον μάθησης (Roorda et al., 2011· Spilt, et al., 2011).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παρατηρεί τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν εχθρική συμπεριφορά στις τάξεις δυσκολεύονται να επικεντρωθούν στη μάθηση των μαθητών. Τα θέματα αρνητικών στάσεων από τους μαθητές δημιουργούν προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και δεν μπορούν να επικεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Οι περισσότεροι μαθητές εμφανίζουν αυτή τη συμπεριφορά λόγω ψυχολογικών ζητημάτων, οικογενειακών ή προσωπικών ζητημάτων ή ίσως προέρχεται από την έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της πιθανότητας να μην καταλαβαίνουν τον εκπαιδευτικό (Romi et al., 2011).

Οι τελευταίες δεκαετίες αποτέλεσαν πηγή μεγάλης ανησυχίας για το σχολικό σύστημα λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το πιο συνηθισμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αφορά την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών. Το επιθετικό περιβάλλον της τάξης έχει ως αποτέλεσμα μειωμένες επιδόσεις και ένα αρνητικό κλίμα εντός της τάξης. Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν τους κατάλληλους τρόπους για την πρόληψη και τη διαχείριση τέτοιων φαινομένων εντός της τάξης (Romi et al., 2011· Roorda et al., 2011· Spilt, et al., 2011).

Η διαχείριση της επιθετικότητας στη τάξη πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, στο οποίο ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε καλύτερα συλ διαχείρισης της τάξης. Οι ισχυρές προληπτικές συνιστώσες για τη διαχείριση της τάξης περιλαμβάνουν πειθαρχημένους κανόνες και ρουτίνες επειδή καθορίζουν το συνολικό περιεχόμενο της τάξης, κυρίως, τι αναμένεται, τι θα επιβληθεί και ποιες μέθοδοι θα υιοθετηθούν για τη διαπραγμάτευση με ακατάλληλη και επιθετική

συμπεριφορά. Δίνοντας στους μαθητές συγκεκριμένη και κατάλληλη συμπεριφορά, για να εμπλακούν, η επιθετική συμπεριφορά στη τάξη μπορεί να μειωθεί (Romí et al., 2011).

Η Παπαδοπούλου (2018) στην έρευνά της εστίασε στην παρουσίαση και την ανάλυση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας και των πρακτικών αντιμετώπισής της στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Στα πλαίσια της έρευνάς της, παρουσίασε αναλυτικά τόσο το ίδιο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού, όσο και το προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και οι επιπτώσεις που η εμπλοκή αυτή ενδέχεται να έχει στην ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Από τα διαθέσιμα προγράμματα παρέμβασης αποτελεσματικότερα φαίνεται να είναι εκείνα που υιοθετούν μια προδραστική και ενταξιακή λογική και ως στόχο έχουν την ψυχοεκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών και την αλλαγή του σχολικού κλίματος. Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη λογική αυτών των προγραμμάτων, στοχεύουν περισσότερο στην υποστήριξη και την οριοθέτηση των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό και λιγότερο στην τιμωρία τους, ενώ ασκούν στην πλειονότητά τους ένα αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης, που προάγει την αυτορρύθμιση και την ανεξαρτησία των μαθητών.

Η μελέτη της Amuda-Kannike (2018) μελέτησε τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα για τη μελέτη συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω δομημένων συνεντεύξεων. Το αποτέλεσμα που προέκυψε δείχνει ότι το υπόβαθρο και η ανατροφή των μαθητών στο σπίτι πρωταγωνιστούν στον επηρεασμό του χαρακτήρα των παιδιών. Άλλες αιτίες επιθετικότητας είναι ότι οι μαθητές συμπεριφέρθηκαν επιθετικά, όταν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και επηρεάζονται από σχολικές κλίκες-ομάδες με αντικρουόμενες ιδέες και αξίες που προκαλούν απειθαρχία μεταξύ των μαθητών. Επιπρόσθετα, η συνεχής απειθαρχία και οι καβγάδες στο σπίτι επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Τα ευρήματα αποκάλυψαν, επίσης, ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν υβριστική και άσχημη γλώσσα και εμπλέκονται σε καταστροφικές δραστηριότητες ή σωματική διαμάχη. Οι ερευνητές συνέστησαν ότι «Πρέπει να

αντιμετωπιστεί η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στα σχολεία κατά προτεραιότητα, οργανώνοντας συμβουλευτικές υπηρεσίες για μαθητές σε σχολικό επίπεδο για την παροχή ψυχοθεραπείας για χαλάρωση από την επιθετική συμπεριφορά και η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για παροχή συμβουλών σε επιθετικούς μαθητές είναι μερικά μέτρα που μπορούν να βελτιώσουν την κατάσταση.

### ***1.5 Προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού***

Οι Gaffney et al. (2019) παρουσίασαν μια ολοκληρωμένη και εκτενή συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκαν συστηματικές αναζητήσεις διαδικτυακών βάσεων δεδομένων (για παράδειγμα, Web of Science, PsychARTICLES, PsychINFO, EMBASE, DARE, ERIC, Google scholar και Scopus) για πρωτογενείς μελέτες που δημοσιεύτηκαν από το 2009 έως τον Δεκέμβριο του 2016. Έγιναν επίσης αναζητήσεις για μη δημοσιευμένες αναφορές. Για να συμπεριληφθούν στη συστηματική ανασκόπηση, οι πρωτοβάθμιες μελέτες έπρεπε: (1) να περιγράφουν μια αξιολόγηση ενός σχολικού προγράμματος κατά του εκφοβισμού, (2) να χρησιμοποιείται ένας κατάλληλος λειτουργικός ορισμός του σχολικού εκφοβισμού (3) να υπάρχει μέτρηση του σχολικού εκφοβισμού και/ή των συμπεριφορών θυματοποίησης χρησιμοποιώντας ποσοτικά εργαλεία και (4) να χρησιμοποιείται ένα πειραματικό ή σχεδόν πειραματικό σχέδιο με επαρκή ομάδα ελέγχου. Μετά από συστηματικό έλεγχο πάνω από 20.000 αποτελεσμάτων αναζήτησης, συνολικά 100 αξιολογήσεις ήταν κατάλληλες για συμπερίληψη στη μετα-ανάλυση, σύμφωνα με τους ερευνητές. Μέσα από την ανάλυση των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού, διαφάνηκε ότι αυτά μειώνουν σημαντικά τη διάπραξη εκφοβισμού και τη θυματοποίηση του εκφοβισμού. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού μειώνουν τη διάπραξη σχολικού εκφοβισμού κατά περίπου 19-20% και τη θυματοποίηση σχολικού εκφοβισμού κατά περίπου 15-16%. Τα μεγέθη των επιπτώσεων ποικίλλουν σε σημαντικό βαθμό μεταξύ των μελετών, με σημαντική ετερογένεια μεταξύ των μελετών και για τα δύο αποτελέσματα θυματοποίησης του εκφοβισμού. Αυτό αναμένεται δεδομένης της μεταβλητότητας σε μια σειρά συντονιστών, για παράδειγμα, μεθοδολογικά σχέδια, τύπος προγράμματος που χρησιμοποιείται ή τόπος υλοποίησης.

Όπως αναφέρει ο Bradshaw (2015), ο εκφοβισμός αποτελεί ανησυχία στα σχολεία και τις κοινότητες στις Ηνωμένες Πολιτείες και παγκοσμίως, ωστόσο, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την πρόληψή του και την αντιμετώπιση των επιπτώσεών του στα παιδιά και τους νέους. Αυτή η εργασία εστίασε στη σύνθεση ευρημάτων από μια σειρά μελετών και μετα-αναλύσεων που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού. Αυτή η έρευνα εξέτασε ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα που αντιμετωπίζονται κατά τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας προσεγγίσεων πρόληψης και παρέμβασης του εκφοβισμού. Συν τοις άλλοις, προσδιόρισε πολλούς τομείς που απαιτούν πρόσθετη έρευνα, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών πρόληψης του εκφοβισμού σε πραγματικές συνθήκες. Με βάση την προοπτική της δημόσιας υγείας και τα ευρήματα από τον τομέα της επιστήμης πρόληψης, η έρευνα του Bradshaw (2015) αποσκοπούσε να ενημερώσει πιθανές μελλοντικές κατευθύνσεις για την ενίσχυση της υιοθέτησης, της υψηλής ποιότητας εφαρμογής και της διάδοσης προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού με βάση στοιχεία. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι, παρόλο που τα προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού μπορούν να είναι αποτελεσματικά στη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των νέων σχολικής ηλικίας, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για περισσότερη δουλειά για να αυξηθεί η αποδοχή, η πιστότητα και η βιωσιμότητα των υφιστάμενων προγραμμάτων, προκειμένου να βελτιωθεί ο εκφοβισμός. αποτελέσματα για τη νεολαία. Τα ευρήματα από αυτήν την ανασκόπηση προορίζονται να ενημερώσουν τόσο τις πολιτικές όσο και τις πρακτικές δημόσιας υγείας που σχετίζονται με την πρόληψη του εκφοβισμού.

Οι Farrington et al. (2017) αποσκοπούσαν να εντοπίσουν συστηματικές ανασκοπήσεις των επιπτώσεων των προγραμμάτων αναπτυξιακής πρόληψης. Αυτά τα προγράμματα ορίζονται ως προγράμματα που βασίζονται στην κοινότητα που έχουν σχεδιαστεί για την πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, που στοχεύουν σε παιδιά και εφήβους και στοχεύουν στην αλλαγή παραγόντων κινδύνου μεμονωμένους, οικογενειακούς ή σχολικούς. Συμπεριλήφθηκαν μόνο αξιολογήσεις που ανέφεραν επιπτώσεις στα αποτελέσματα της παραβατικότητας, της προσβολής, της βίας, της επιθετικότητας ή του εκφοβισμού. Συνολικά, αξιολογήθηκαν 50 συστηματικές ανασκοπήσεις: 5 γενικές ανασκοπήσεις, 11 ανασκοπήσεις εξατομικευμένων παρεμβάσεων, 9 ανασκοπήσεις

προγραμμάτων που βασίζονται στην οικογένεια και 25 ανασκοπήσεις σχολικών προγραμμάτων. Ήταν δυνατός ο υπολογισμός μεγεθών εφέ από 33 αξιολογήσεις. Κάθε μέγεθος εφέ συνοπτικής αναλογίας πιθανοτήτων ήταν μεγαλύτερο από 1, υποδεικνύοντας ότι όλοι οι τύποι προγραμμάτων ήταν αποτελεσματικοί. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν στατιστικά σημαντικό σε όλες τις περιπτώσεις που αναλύθηκαν, εκτός από τέσσερις, αναδεικνύοντας τη σημασία κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων παρέμβασης, αλλά και την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία.

Οι Cantone et al. (2015) εστίασαν τη μελέτη τους στον εκφοβισμό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό, αναφέροντας ότι αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο ανάμεσα σε νέους και αναδεικνύει τις διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ανισορροπία δυνάμεων. Όπως αναφέρουν οι συγκεκριμένοι συγγραφείς, ο επιπολασμός του εκφοβισμού ανάμεσα σε νέους εμφανίζει σημαντική ποικιλία μεταξύ των χωρών και αυτή η συμπεριφορά φαίνεται γενικά υψηλότερη μεταξύ των αγοριών-μαθητών παρά των κοριτσιών.

Οι Cantone et al. (2015) αναφέρουν, επίσης ότι υφίσταται η ανάπτυξη ενός φάσματος σχολικών παρεμβάσεων, με στόχο να μειωθεί ο εκφοβισμός, αλλά ανέφεραν ασυνεπή αποτελέσματα από τις εφαρμογές που πιθανώς σχετίζονται με περιορισμούς στο σχεδιασμό της μελέτης ή με άλλες μεθοδολογικές ελλείψεις. Οι ερευνητές διεξήγαγαν μια συστηματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναζητώντας επιστημονική βιβλιογραφία στις διαδικτυακές βάσεις δεδομένων Pubmed/Medline και Ebsco. Όπως αναφέρουν, 17 μελέτες πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης. Ωστόσο, συγκριτικά με άλλες έρευνες που ανέδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικά αποτελέσματα μετά τα προγράμματα παρέμβαση, οι ερευνητές σε αυτή τη μελέτη ανέφεραν ότι η δεν υπήρχαν θετικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα.

Ωστόσο, οι Cantone et al. (2015) διατύπωσαν το συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις που αφορούν το σύνολο της σχολικής μονάδας μείωσαν τα περιστατικά εκφοβισμού, συγκριτικά με αυτές που αξιοποιήθηκαν σε επίπεδο τάξης. Τέλος, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα βραχυπρόθεσμα, ενώ η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά τους δεν έχει τεκμηριωθεί και υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα με βάση τα

δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, την ηλικία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών.

### ***1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαχείριση φαινομένων επιθετικότητας: Ανάλυση Συμβουλευτικής Δράσης***

Μία από τις αντιλήψεις που έχουν εγκριθεί και χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες ερευνητικές εργασίες είναι αυτή που παρουσιάζεται στο Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, όπου ο εκφοβισμός αντιπροσωπεύει οποιαδήποτε πράξη ανεπιθύμητης επιθετικότητας που διαπράττεται από έναν μεμονωμένο επιτιθέμενο ή από μια ομάδα ατόμων που δεν είναι στενά συνδεδεμένη, που συνεπάγεται ανισορροπία εξουσίας προς όφελος των δραστών. Ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει σωματική, ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική βλάβη συν ηθική δυσφορία στο θύμα (Gladden, 2014).

Ωστόσο, όλες οι βίαιες πράξεις που συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο δεν ταξινομούνται ως εκφοβισμός. Η διάκριση μεταξύ εκφοβισμού και επιθετικότητας βασίζεται στην επαναληψιμότητα και την πρόθεση κατά την επιλογή ενός ευάλωτου κριτηρίου στόχου. Επίσης, η παρουσία μιας ανισότητας εξουσίας προς όφελος των δραστών είναι άλλα κύρια κριτήρια για τη διάκριση των δύο φαινομένων (Gladden, 2014· Farrington, 1993· Olweus, 1991). Ορισμένοι συγγραφείς υποδεικνύουν ένα όριο μεταξύ πράξεων εκφοβισμού και μη στοχευμένης βίας, λαμβάνοντας υπόψη τη γενική κατάσταση του θύματος σε σχέση με το πόσο απειλείται/παρενοχλείται από τον επιτιθέμενο, λόγω των πράξεων και των στάσεων του/της (Cowie, 2008).

Ο Parada (2002) τονίζει ότι η ανάγκη κυριαρχίας του δράστη επιτυγχάνεται με την επανειλημμένη εκμετάλλευση της αδυναμίας του θύματος, ενώ η απόκτηση ικανοποίησης από αυτήν είναι ένα ειδικό χαρακτηριστικό του εκφοβισμού. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ του φαινομένου του εκφοβισμού και του κοινωνικού του πλαισίου, του σχολείου, το συνδέει με μια σύνθετη κοινωνική διάσταση, η οποία προϋποθέτει την παρουσία του κοινού (Salmivalli, 2010· Gaffney & Farrington et al., 2019).

Αυτοί οι σύνδεσμοι υπογραμμίζουν τη σημασία της ομάδας ως πλαίσιο εκφοβισμού για την κατανόηση της σχέσης εκφοβισμού - θύματος σε ένα πλαίσιο συνομηλίκων ως δυαδική προσέγγιση, που θεωρείται ως κοινά αποτελέσματα τόσο ατομικών όσο και ομαδικών επιρροών. Όσον αφορά τη σχολική ζωή, αντιμετωπίζει μια ποικιλία μορφών βίας που ταξινομούνται ανάλογα με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται και τους ρόλους που περιλαμβάνει (λεκτικός, σχεσιακός, ψυχολογικός ή κοινωνικός εκφοβισμός κ.λπ.), με επαναλαμβανόμενες μεταβλητές τον σκοπό ή την πρόθεση της επίθεσης (να φέρει μια προκατάληψη), και την επίδραση στο θύμα (το αίσθημα της απειλής, τρόμος) (Smith et al., 1999).

Συνήθως μια πράξη εκφοβισμού δεν καταφεύγει σε σωματική βία αλλά κυρίως σε ψυχολογική, μέσω των απειλών, συσχετίζεται με κοινωνική διάσταση (όπως απαιτεί θεατές) και δεν εξαρτάται από την επανάληψη (το αίσθημα τρόμου, η δίωξη μπορεί να βιωθεί από το θύμα ακόμη και ως αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου γεγονότος εκφοβισμού). Υπάρχουν διάφοροι τύποι εκφοβισμού, όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία: σωματικός, λεκτικός, συναισθηματικός ή ψυχολογικός (Olweus, 1993-1994). Την τελευταία δεκαετία, η τυπολογία αυτού του φαινομένου έχει γίνει πιο διαφοροποιημένη, καθώς άλλαξε με την τεχνολογία και πήρε τη μορφή διαδικτυακού εκφοβισμού, διαδικτυακού σεξισμού, κυβερνοκαλλωπισμού, μισογονισμού στον κυβερνοχώρο, ερωτικών μηνυμάτων (Council of Europe, 2014-2017). Οι περισσότερες από αυτές τις μορφές τροφοδοτούνται από βαθιά ριζωμένα στερεότυπα φύλου (Netzelmann et al., 2016).

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω αναδεικνύεται έντονα ο σημαντικός ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό στην αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων και την ανάληψη συμβουλευτικής δράσης. Επίσης, είναι σημαντική η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με εξειδικευμένους επαγγελματίες, όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι. Είναι σαφές ότι η συνεργασία μεταξύ των σχολικών στελεχών είναι ένας εξαιρετικός παράγοντας για την ανάπτυξη της σχολικής συμβουλευτικής.

Οι Sutton και Fall (1995) ισχυρίζονται ότι επηρεάζει αρνητικά τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση επάρκειας των συμβούλων, όταν το προσωπικό του σχολείου δεν πιστεύει

ότι υπάρχει ανάγκη για ψυχολογική συμβουλευτική και καθοδήγηση και αντίστοιχα δεν έχει τις κατάλληλες προσδοκίες. Δυστυχώς, μια μελέτη που έγινε από τον Yeşilyaprak (2009) παρουσιάζει ότι η έλλειψη συμπάθειας από το σχολικό προσωπικό προς την παροχή συμβουλών από εξειδικευμένο προσωπικό στα σχολεία είναι ένα ζωτικό πρόβλημα που εμποδίζει σημαντικά την επιτυχία της συμβουλευτικής. Ως εκ τούτου, τα ακόλουθα προβλήματα έχουν παρατηρηθεί ως τα κύρια και αμοιβαία που αντιμετωπίζουν οι σύμβουλοι: έλλειψη εργαλείων και εξοπλισμού, κατάλληλο γραφείο και χρόνος στο πρόγραμμα σπουδών. Οι διαχειριστές και οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν την απαιτούμενη υποστήριξη και συνεργασία για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Επιπλέον, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες, υπό τις συνθήκες που αναφέρθηκαν παραπάνω, είτε αναμένεται να παρέχουν θαυματοργές λύσεις είτε τίποτα (Nazlı, 2007). Οι σύμβουλοι έχουν σημαντικά καθήκοντα και ευθύνες στην εκτέλεση των συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία.

Οι ρόλοι των συμβούλων περιλαμβάνουν την προετοιμασία και την παράδοση ολοκληρωμένων προγραμμάτων αναπτυξιακής καθοδήγησης που περιλαμβάνουν προσπάθειες πρόληψης, βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις και εκπαίδευση που υποστηρίζουν τη θετική ανάπτυξη των μαθητών. Οι σύμβουλοι αναμένεται, επίσης, να συνεργαστούν με μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Σε σχολεία, όπου ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος και εργάζεται μόνο ένας ψυχολόγος, καθίσταται δύσκολο να εκπληρωθούν αποτελεσματικά αυτές οι προσδοκίες (ASCA, 2005). Αν και άτομα όλων των ηλικιών χρειάζονται υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής, οι έφηβοι αισθάνονται αυτή την ανάγκη περισσότερο, επειδή βιώνουν πολλές βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές αλλαγές λόγω της αναπτυξιακής τους περιόδου.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι θα μπορέσουν να παρέχουν σημαντική υποστήριξη και καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ανάληψη συμβουλευτικού ρόλου και την αντιμετώπιση των ζητημάτων της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού. Είναι σημαντικό να υπάρχει μέριμνα για την υποστήριξη της ψυχικής υγείας και ευημερίας του σχολικού προσωπικού και των μαθητών, την ενίσχυση της οργανωτικής λειτουργίας του σχολείου και συμπερίληψη της φωνής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα, πρέπει να υπάρξει αύξηση των πόρων για την



ανάπτυξη της ικανότητας του σχολείου να διαχειρίζεται τέτοια ζητήματα, ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλων και γονέων και βελτίωση των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

### **1.7 Στυλ διαχείρισης στην τάξη**

Η διδασκαλία μπορεί να είναι μια αποθαρρυντική προσπάθεια - τόσο για έμπειρους όσο και για αρχάριους εκπαιδευτικούς. Είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί την ικανότητα ανταπόκρισης σε νέες απαιτήσεις και μεταβαλλόμενες ανάγκες. Υπάρχει ένα σχετικό θέμα που έχει τύχει λιγότερης προσοχής, που ωστόσο, απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό: η διαχείριση της τάξης (Stoughton, 2007).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι όσον αφορά τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης (Merrett & Wheldall, 1993· Duck, 2007· Freiberg, 2002· Meister & Melnick, 2003· Stoughton, 2007) και ότι είναι συχνά μη επαρκώς εκπαιδευμένοι, για να λειτουργήσουν με επιτυχία στις σημερινές τάξεις όσον αφορά τη διαχείριση διοικητικών καθηκόντων, προγράμματος σπουδών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Allen & Blackston, 2003· Bauman & Del Rio, 2006· Kirkpatrick, et al., 2006· Thompson & Walter, 1998).

Επιπρόσθετα, είναι καθιερωμένο γεγονός ότι η κακή ή επιθετική συμπεριφορά των μαθητών είναι ένας παράγοντας που ενισχύει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι Roland και Galloway (2002) μελέτησαν τον αντίκτυπο της διαχείρισης της τάξης και του εκφοβισμού. Όχι μόνο ανακάλυψαν ότι η διαχείριση της τάξης συσχετίστηκε με το αν ο εκφοβισμός λάμβανε χώρα μεταξύ των μαθητών, αλλά ανακάλυψαν επίσης ότι υπήρχε μια μεσολαβητική μεταβλητή που σχετίζεται με το εάν δεν υπήρχαν καθόλου περιστατικά εκφοβισμού. Αυτή η μεσολαβητική μεταβλητή ήταν η κοινωνική δομή της τάξης (Roland & Galloway, 2002).

Η κοινωνική δομή περιλάμβανε τις άτυπες σχέσεις μεταξύ των μαθητών και περιλάμβανε τη φιλία, την υποστήριξη, την απομόνωση, τη δύναμη και τις σχέσεις μεταξύ των υποομάδων. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η μεταβλητή της διαχείρισης της τάξης δημιουργήθηκε με τη μέτρηση και την άθροιση τεσσάρων χαρακτηριστικών ή πρακτικών του εκπαιδευτικού: τη φροντίδα, τη διδασκαλία, την

παρακολούθηση και την παρέμβαση. Οι Roland και Galloway (2002), σε αυτή τη μελέτη συσχέτισης, δηλώνουν «*ότι καθιστά εύλογο να υποστηρίξουμε, αλλά δεν αποδεικνύει απαραίτητως, ότι τα δικά μας αποτελέσματα σχετικά με πολύ ισχυρές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης, της κοινωνικής δομής της τάξης και του όγκου των περιστατικών εκφοβισμού έχουν παράλληλη αιτιολογική δομή*» (σελ. 310).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι όταν οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για τους μαθητές, όταν οργανώνουν αίθουσες διδασκαλίας, ώστε να αναπτύσσονται θετικές σχέσεις με τους μαθητές, και όταν διαχειρίζονται ζητήματα μάθησης και συμπεριφοράς με θετικούς, εκπαιδευτικούς τρόπους, οι μαθητές είναι πολύ λιγότερο πιθανό να εμπλακούν ή να βιώσουν εκφοβισμό. Φαίνεται ότι υπάρχει ίσως μια αμφίδρομη και αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ και των τριών μεταβλητών, δηλαδή των πρακτικών διαχείρισης, του εκφοβισμού και της κοινωνικής δομής της τάξης.

Μια δημοκρατική παιδαγωγική στην εκπαίδευση αναφέρεται στη δυναμική και σκόπιμη διαδικασία συγκρότησης μιας κοινότητας μάθησης που είναι αφοσιωμένη στην εφαρμογή δημοκρατικών αρχών. Η βασική αρχή μεταξύ αυτών είναι η προϋπόθεση της ισότητας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων ως σημείο εκκίνησης και όχι ως στόχος που πρέπει να επιτευχθεί. Η μαθησιακή κοινότητα, στη συνέχεια, εμπλουτίζεται και διαμορφώνεται από τις συνδέσεις που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, τόσο εντός της σχολικής τάξης όσο και έξω από αυτήν (Beane, 2005· Sant, 2019). Ο στόχος είναι να επιτραπεί στους μαθητές να συνεργαστούν με εκπαιδευτικούς, μαθητές και να επεκταθούν προς την ευρύτερη κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, μια δημοκρατική παιδαγωγική στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί τα κεφάλαια γνώσης μιας κοινότητας ως αναπόσπαστο συστατικό του προγράμματος σπουδών. Επιδιώκει να αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα, τη συμμετοχή, την έρευνα, τη συνδεσιμότητα και τη φωνή ως μέσα για την εκπαίδευση (Beane, 2005· Sant, 2019).

Η δημοκρατική παιδαγωγική αποτελείται από ένα φάσμα πολυάριθμων πρακτικών, τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, με στόχο την ενίσχυση των δημοκρατικών απόψεων και στάσεων των μαθητών τους (Beane, 2005). Ένα λογικό συμπέρασμα θα ήταν ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αξιοποίησης τέτοιων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα άσκησης

μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής στην ουσία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες τεχνικές, μέσα και εργαλεία, για να οικοδομήσει μια δημοκρατική τάξη.

Στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής τάξης επιτρέπεται στους μαθητές να κάνουν τις δικές τους επιλογές ως προς το περιεχόμενο των γνώσεων, αλλά και τον τρόπο κατάκτησης αυτών. Συν τοις άλλοις, σε μια δημοκρατική τάξη προάγεται η συνθήκη των συναντήσεων και των συζητήσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, οι οποίοι συμφωνούν σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες της τάξης. Θέματα συμπεριφοράς και εκπαίδευσης επιλύονται επίσης μέσω της διαδικασίας της συζήτησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Επειδή η πολιτική της τάξης καθορίζεται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης, κάθε δημοκρατική τάξη είναι μοναδική, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν και να ελέγχουν, βασικά στοιχεία της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Collins et al., 2019).

Ουσιαστικά, ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός της τάξης χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς που αντικατοπτρίζουν τη δικαιοσύνη, την ευαισθησία και τον σεβασμό προς τους μαθητές. Ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός στην τάξη ποτέ δεν προσβάλλει, ντροπιάζει ή τιμωρεί τους μαθητές, αλλά προσπαθεί να χρησιμεύσει ως πρότυπο καλής συμπεριφοράς (Collins et al., 2019).

Οι Halkias et al. (2003) και Piekarska (2000) προσδιορίζουν δύο κατηγορίες στη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού που τραυματίζουν τους μαθητές: εσκεμμένη έναντι ακούσιας κακής συμπεριφοράς, η διαφορά καθορίζεται από την πρόθεση του ενήλικα να τιμωρήσει τον μαθητή, ενώ επιδιώκει τη συμμόρφωση. Η εσκεμμένη περιλαμβάνει τιμωρητικές πειθαρχικές στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου που βασίζονται στον φόβο και τον εκφοβισμό, για παράδειγμα, λεκτικές επιθέσεις, σαρκασμό και γελοιοποίηση, απομόνωση ενός μαθητή από τους συμμαθητές του, επιτρέποντας ή αγνοώντας τον εξευτελισμό από τους συνομηλίκους του, εξευτελισμό ενώπιον συμμαθητών σε σχέση με τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Η ακούσια κακομεταχείριση αποδεικνύεται με την ακούσια παροχή χαμηλής ποσότητας και ποιότητας ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και την παροχή περιορισμένων ευκαιριών στους μαθητές να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση. Η εφαρμογή, επομένως, τιμωρητικών πρακτικών προσιδιάζει σε ένα αυταρχικό στυλ

διαχείρισης της τάξης, όπου δεν υπάρχει δημοκρατική παιδαγωγική και ο εκπαιδευτικός πράττει ως αυθεντία που τιμωρεί για να ανακτήσει τον έλεγχο, παρά για να καλλιεργήσουν οι μαθητές θετικές στάσεις και συμπεριφορές.

Η σχολική τάξη, είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι συνιστά μια κοινωνική ομάδα που περιλαμβάνει τους μαθητές της ίδιας ηλικίας και τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της. Η σχολική τάξη, ως ομάδα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), αναπτύσσει δράση εντός του σχολείου, ως συγκεκριμένου χώρου, με σκοπό την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της. Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη όλα τα παραπάνω δε θα μπορούσε να παραβλεφθεί το γεγονός ότι για την επίτευξη των ευρύτερων σκοπών αλλά και των επιμέρους και εξειδικευμένων στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ανάπτυξη της ομάδας των μαθητών πρέπει να γίνεται μέσω ενός φυσικού και συναισθηματικού πλαισίου, τέτοιο ώστε να ξεχωρίζει ως μία θετική συνθήκη εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003· Μπασέτας, 2007· Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013).

Η αλληλεπίδραση των μαθητών συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, όπως και αυτή που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003· Μπασέτας, 2007· Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι το βασικό άτομο που μπορεί να τους βοηθήσει να οικοδομήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και επηρεάζει τις αξίες και τις στάσεις τους.

Κατά συνέπεια, επομένως, ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές θα πρέπει να φτιάξουν μια συνθήκη εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου όλα τα μέλη να είναι ισότιμα ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Αυτό θα συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στη τάξη, όπου οι μαθητές θα νιώθουν σεβαστοί και δε θα διακατέχονται από φόβο ότι θα τους επιβληθούν τιμωρίες που στην ουσία δε θα έχουν κανένα θετικό αντίκρισμα για την ανάπτυξή τους (Μπακιριτζής, 2006).

## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

### **2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

#### **2.1 Σκοπός της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, όσων εργάζονταν σε Δημοτικό σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας.

#### **2.2 Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας**

Προκειμένου να δοθεί μια πιο συγκεκριμένη κατεύθυνση στην έρευνα, τέθηκαν ορισμένοι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι ήταν:

- ✓ Να διερευνηθούν οι πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό τη διαχείριση της επιθετικότητας ανάμεσα στους μαθητές.
- ✓ Να διερευνηθούν τα βασικά στιλ διαχείρισης της τάξης, τα οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✓ Να βρεθούν οι σημαντικότεροι τύποι και οι σημαντικότερες αιτίες αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών.

#### **2.3 Επιμέρους Ερωτήματα της Έρευνας**

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν, για να μπορέσουν να διαχειριστούν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς;
2. Σε ποια γενικά στιλ διαχείρισης της τάξης στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί;
3. Υπάρχει σχέση μεταξύ του στιλ διαχείρισης της τάξης συνολικά και της διαχείρισης φαινομένων επιθετικότητας;

4. Ποιοι είναι οι τύποι και οι πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
5. Πώς σχετίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία;

### ***2.3 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας***

Η μέθοδος στην έρευνα χωρίζεται στην ποιοτική και την ποσοτική. Ορισμένες έρευνες χρησιμοποιούν μικτές μεθόδους, χωρίς οι μικτές προσεγγίσεις όμως να θεωρούνται διακριτές μέθοδοι. Στην ουσία αποτελούν προσεγγίσεις με στοιχεία από τη ποιοτική και την ποσοτική μέθοδο (Creswell, 2015).

Ξεκινώντας από την ποιοτική μέθοδο έρευνας, σημειώνεται πως χαρακτηριστικό της είναι η ανάλυση των θεμάτων που πραγματεύεται σε βάθος. Η ποιοτική μέθοδος στηρίζεται στο ότι η πραγματικότητα αποτελεί μια έννοια που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο και με τον τρόπο αυτόν το ίδιο θέμα μπορεί να αντιμετωπίζεται από διαφορετική οπτική γωνία από άτομο σε άτομο. Για τον λόγο αυτόν, η ποιοτική μέθοδος έρευνας εστιάζει στο άτομο και τις ατομικές απόψεις, αναζητώντας βαθύτερες πληροφορίες που θα δώσουν νέες διαστάσεις στο θέμα που διερευνά. Τέλος, εφόσον αναζητούνται λεπτομερείς απόψεις και περιγραφές, απαιτούνται ποιοτικά δεδομένα (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Προχωρώντας στην ποσοτική μέθοδο έρευνας, σημειώνεται πως χαρακτηριστικό της είναι η ανάλυση θεμάτων με συγκεκριμένες και μετρήσιμες πτυχές. Η ποσοτική μέθοδος στηρίζεται στην αντικειμενικότητα και την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων που μπορούν να εφαρμοστούν στο πληθυσμό. Για τον λόγο αυτόν, η ποσοτική μέθοδος έρευνας εστιάζει στο σύνολο των ατόμων και στις τάσεις των δεδομένων, αναζητώντας μετρήσιμα δεδομένα και σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές. Τέλος, εφόσον απαιτούνται ακριβείς μετρήσεις, απαιτούνται ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al., 2008).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, καθώς ο ερευνητής επιδίωξε να εξάγει μεγάλο αριθμό απαντήσεων σε μορφή ποσοτικών δεδομένων, με στόχο να

διαπιστωθούν τάσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα που αποσκοπεί στην εις βάθος διερεύνηση του θέματος σε ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ποσοτική έρευνα συλλέγει δεδομένα από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού.

#### **2.4 Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας βασίστηκε σε ένα σύνολο από 200 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε Δημοτικό σχολείο. Η επιλογή του δείγματος θα έγινε με την χρήση δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, πιο συγκεκριμένα, συνδυασμού δειγματοληψίας ευκολίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Στην πρώτη περίπτωση, της δειγματοληψίας ευκολίας, ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με ορισμένους συμμετέχοντες από το κοντινό του επαγγελματικό περιβάλλον, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι αλλά και διαθέσιμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα. Εν συνεχεία, αυτοί οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσκαλέσουν άλλους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην έρευνα και την κοινοποιήσουν σε περισσότερα άτομα (δειγματοληψία χιονοστιβάδας) (Cohen et al., 2008). Ωστόσο, καθώς μια δειγματοληψία μη πιθανοτήτων, οδηγεί στο ότι όλα τα άτομα του πληθυσμού δεν έχουν την ίδια πιθανότητα να συμμετάσχουν στο δείγμα και έτσι, το δείγμα που συστάθηκε δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Παρόλα αυτά, το πλεονέκτημα των δειγματοληπτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η γρήγορη σύσταση του δείγματος, καθώς ο χρόνος για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας ήταν περιορισμένος.

#### **2.5 Ερευνητικό εργαλείο**

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αντίστοιχα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων αυτό παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως οικονομία, εξοικονόμηση χρόνου, εύκολη συμπλήρωση, παροχή ποσότητας δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, εύκολη αποστολή σε μεγάλες αποστάσεις, σύντομος χρόνος συμπλήρωσης και απαντήσεις που δεν είναι επηρεασμένες από τους ερευνητές, εφόσον αυτοί δεν είναι παρόντες στη διαδικασία συμπλήρωσης (Μενεξές, 2008). Τα παραπάνω πλεονεκτήματα αποτέλεσαν τους λόγους επιλογής του ερωτηματολογίου.

Δομικά, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα σχετίζονταν με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και αποτελούνταν συνολικά από τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης τους και τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζονταν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν, για να μπορέσουν να διαχειριστούν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς;). Περιείχε 19 ερωτήσεις που οδηγούσαν σε έξι παράγοντες: α) αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς, β) τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά, γ) χρήση επιθετικών τεχνικών, δ) συζήτηση με μαθητές, ε) λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη και στ) δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής). Οι απαντήσεις των ερωτήσεων βασίζονταν σε κλίμακα Likert 7 βαθμών από το 1 (Καθόλου), έως το 7 (Πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα ακολουθούν στον επόμενο Πίνακα και βασίστηκαν στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018), η οποία βασίστηκε σε ερωτηματολόγια παρόμοιων ερευνών (Beazidou et al., 2014· Center for Adolescent Studies, 1996).

Τα ερωτήματα έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Στην περίπτωση της «αναγνώρισης της σωστής συμπεριφοράς», ο δείκτης Cronbach's alpha είχε τιμή 0,909 δείχνοντας πως η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων που την απαρτίζουν είναι πάρα πολύ υψηλή. Για την «τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά», ο δείκτης είχε τιμή 0,798. Για την «χρήση επιθετικών τεχνικών» ο δείκτης είχε τιμή 0,801. Για την «συζήτηση με μαθητές», ο δείκτης είχε τιμή 0,769. Για την «λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη», ο δείκτης είχε τιμή 0,734 και για τη «δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής» ο δείκτης είχε τιμή 0,827 (Beazidou et al., 2014· Center for Adolescent Studies, 1996).

**Πίνακας 1: Πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας και αντιστοιχία ερωτήσεων**

Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	Όταν κάποιος συμμορφώνεται, τον ανταμείβω
	Όταν κάποιος συμμορφώνεται, τον επαινώ λεκτικά



	Όταν κάποιος συμμορφώνεται, του φέρομαι πιο θετικά και το αναγνωρίζω στο πλαίσιο της τάξης
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά, τον τιμωρώ, αναθέτοντάς του εξτρά εργασία/δουλειά
	Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά, τον αλλάζω θέση
	Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά, τον αποβάλλω από την τάξη
Χρήση επιθετικών τεχνικών	Άμεση παρέμβαση με δυνατές φωνές
	Άμεση παρέμβαση με λεκτική επίπληξη
Συζήτηση με μαθητές	Προσπαθώ να τους εξηγήσω ποιο είναι το πρόβλημα της συμπεριφοράς και να τους εξηγήσω πώς να λύνουν τα προβλήματα με άλλον τρόπο
	Προσπαθώ να αναπτύξω τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στο συμβάν
	Προσπαθώ με συζητήσεις να τους δώσω να καταλάβουν τι μπορεί να προκαλέσει η συμπεριφορά τους
Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	Θέτω αδιαμφισβήτητα όρια
	Αναφέρω ξεκάθαρα τι περιμένω από τους μαθητές
	Καθορίζω σαφείς και απαράβατους κανόνες
	Τοιχοκολλώ τους κανόνες σε διάφορα σημεία, ώστε να τους βλέπουν
Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής	Ενθαρρύνω τα παιδιά να φέρονται υπεύθυνα
	Τους δίνω λεκτικές υποδείξεις πώς πρέπει να συμπεριφέρονται

	Τους δίνω μη λεκτικές υποδείξεις πώς πρέπει να συμπεριφέρονται
	Πλησιάζω και μιλώ στον μαθητή που είχε την ανάρμοστη συμπεριφορά προσπαθώντας να τον καθοδηγήσω

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζονταν με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Σε ποια γενικά στιλ διαχείρισης της τάξης στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί;). Περιείχε εννιά ερωτήσεις που οδηγούσαν σε τρεις παράγοντες: α) αυταρχικό στιλ, β) αυθεντικό στιλ και γ) αδιάφορο στιλ. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων βασίζονταν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα), έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα ακολουθούν στον επόμενο Πίνακα και βασίστηκαν στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018), η οποία βασίστηκε σε ερωτηματολόγια παρόμοιων ερευνών (Beazidou et al., 2014·Center for Adolescent Studies, 1996).

Ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των παραγόντων, σημειώνεται πως ο δείκτης Cronbach's alpha ήταν 0,804, 0,791 και 0,785 αντίστοιχα, φανερώνοντας ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας (Beazidou et al., 2014·Center for Adolescent Studies, 1996).

*Πίνακας 2: Γενικά στιλ διαχείρισης της τάξης και αντιστοιχία ερωτήσεων*

Αυταρχικό στιλ	Εάν ένας μαθητής είναι ενοχλητικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τον τιμωρώ, χωρίς περαιτέρω συζήτηση
	Η τάξη πρέπει να είναι ήσυχη, για να μάθουν οι μαθητές
	Δε θα δεχθώ δικαιολογίες από έναν μαθητή που είναι επιθετικός
Αυθεντικό στιλ	Ανησυχώ τόσο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές μου όσο και για το πώς μαθαίνουν
	Προσπαθώ πάντα να εξηγήσω τους λόγους πίσω από τους κανόνες και τις αποφάσεις μου

	Οι μαθητές μου καταλαβαίνουν ότι μπορούν να διακόψουν τη διάλεξή μου, εάν έχουν μια σχετική ερώτηση
Αδιάφορο στιλ	Εάν ένας μαθητής φέρει καθυστερημένα μια εργασία, δεν είναι αυτό πρόβλημά μου
	Δε θέλω να επιβάλω κανόνες στους μαθητές μου
	Η προετοιμασία της τάξης δεν αξίζει την προσπάθεια

Τέλος, τοποθετήθηκαν 14 ερωτήσεις που αφορούσαν το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιοι είναι οι τύποι και οι πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ήταν διχοτομικές κλειστού τύπου με πιθανές απαντήσεις το «Ναι» και το «Όχι». Οι ερωτήσεις στηρίχθηκαν στο ερωτηματολόγιο από την έρευνα του Amuda-Kannike (2018), με τίτλο Assessment of Factors That Cause Aggressive Behaviour Among Secondary School. Δεν υπάρχουν, ωστόσο, επιπλέον στοιχεία ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου.

## 2.6 Διαδικασία έρευνας

Το εναρκτήριο ερέθισμα της έρευνας ήταν η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν στη δημιουργία του εργαλείου συλλογής δεδομένων με ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούσαν την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού ολοκληρώθηκε η πρώτη έκδοση του ερωτηματολογίου, στη συνέχεια δόθηκε προς έγκριση. Η μετέπειτα έγκριση οδήγησε στη διανομή του ερωτηματολογίου. Πριν την επίσημη διανομή, δημιουργήθηκε φόρμα Google Forms, για να υποστηρίξει την ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε πέντε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έλαβαν μέρος στην κύρια έρευνα. Η διαδικασία μείωσε την πιθανότητα εμφάνισης εμποδίων στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εξαιτίας λαθών, παραλείψεων ή δυσνόητων σημείων. Η διανομή έγινε με την κοινοποίηση υπερσυνδέσμου στο πρώτο στάδιο διανομής και έπειτα

ζητήθηκε από τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα, να κοινοποιήσουν τον υπερσύνδεσμο σε άλλα άτομα. Τα δεδομένα συλλέγονταν ηλεκτρονικά και, όταν ολοκληρώθηκαν οι απαντήσεις, μεταφέρθηκαν σε αρχείο Excel στον προσωπικό υπολογιστή του ερευνητή, ο οποίος κλειδωνόταν με κωδικό. Σημειώνεται πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από τη ενημέρωση των συμμετεχόντων και την λήψη της συνειδητής συμμετοχής.

## **2.7 Διαδικασία ανάλυσης**

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλύθηκαν με το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25.0.0. Η ανάλυση ήταν περιγραφική αλλά και επαγωγική. Στην περιγραφική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα που προέβαλαν συχνότητες, ποσοστά και μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Η κατανομή των δεδομένων διερευνήθηκε με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov. Η επιλογή του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov έγινε καθώς το δείγμα στηρίχθηκε σε πάνω από 50 άτομα. Η σχέση μεταξύ του στυλ διαχείρισης της τάξης συνολικά και της διαχείρισης φαινομένων επιθετικότητας ελέγχθηκε με έλεγχο συσχετίσεων Spearman. Ο έλεγχος Spearman επιλέχθηκε ως μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης σε μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Η μη κανονική κατανομή ήταν εύρημα του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov. Η επιρροή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στις απαντήσεις τους ελέγχθηκε με τον έλεγχο Mann-Whitney στην περίπτωση του φύλου και με τον έλεγχο Kruskal-Wallis στην περίπτωση των άλλων δημογραφικών στοιχείων. Οι παραπάνω δύο επιλογές λειτούργησαν και πάλι ως λύσεις στις μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Από τη μία ο έλεγχος Mann-Whitney επιλέχθηκε για το φύλο εφόσον η μεταβλητή του περιείχε δύο κατηγορίες, ενώ από την άλλη ο έλεγχος Kruskal-Wallis επιλέχθηκε για τις άλλες μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων εφόσον αυτές περιείχαν πάνω από δύο κατηγορίες. Το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha$  ήταν 0,05.

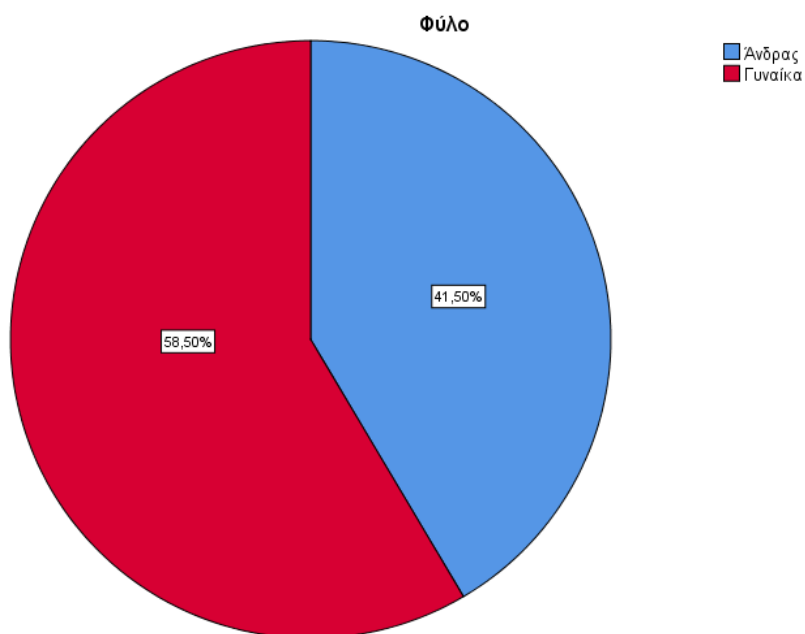
## ***2.8 Η συμβολή της παρούσας έρευνας***

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη, καθώς δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες στον ελληνικό χώρο που να αξιολογούν τις παρεμβάσεις σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της επιθετικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ειδικά στη σημερινή εποχή, μετά την πανδημική κρίση, αναφέρονται στην κοινωνία όλο και περισσότερα φαινόμενα επιθετικότητας και εκφοβισμού, γεγονός που επιτάσσει την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας για την κατάρτιση προγραμμάτων και την εφαρμογή δράσεων σε όλα τα επίπεδα.

### 3. Αποτελέσματα

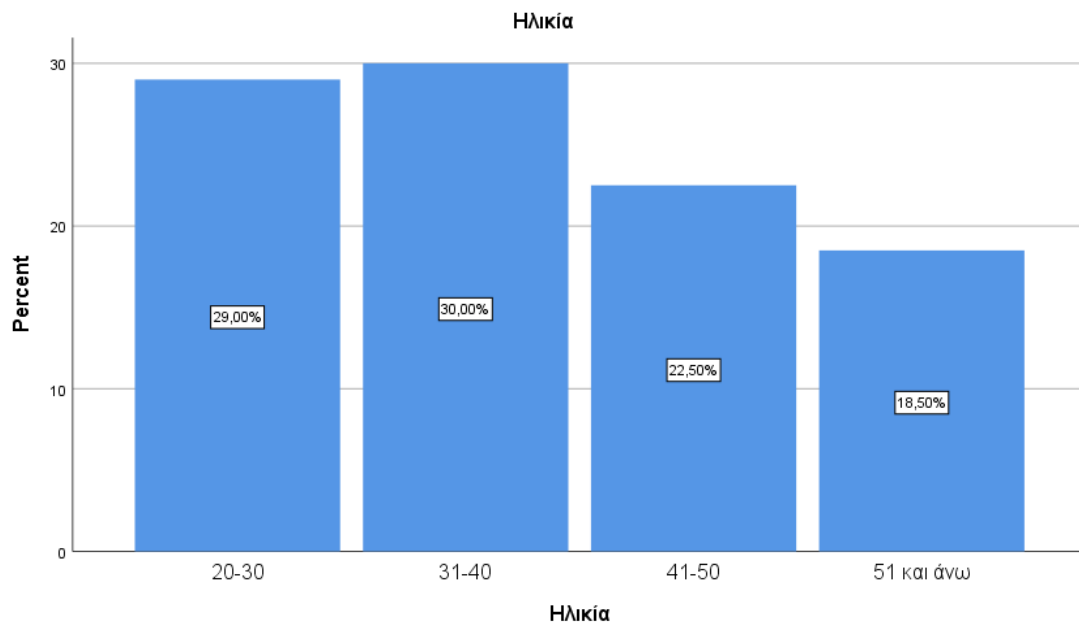
#### 3.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχε ένα σύνολο 200 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς, το 58,5% (n = 117) ήταν γυναίκες και το 41,5% ήταν άνδρες (n = 83).



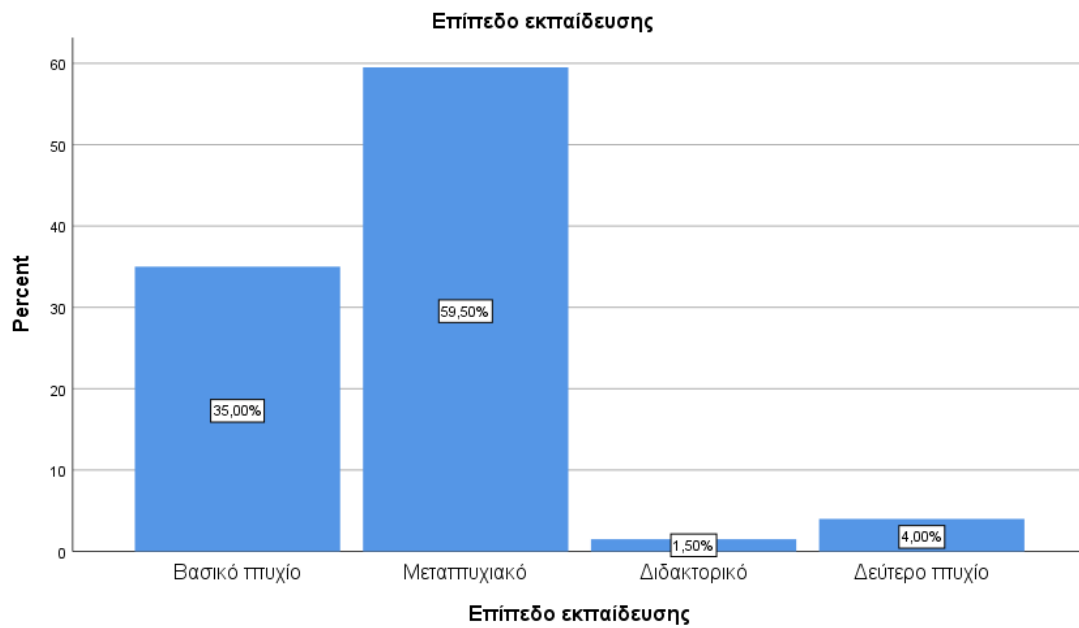
Γράφημα 1. Κατανομή φύλου

Οι συμμετέχοντες σημείωσαν και την ηλικία τους, η οποία είχε χωριστεί σε κατηγορίες. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, το 30% του δείγματος (n = 60) ανήκε στην κατηγορία των 31-40 ετών και το 29% (n = 58) ανήκε στην κατηγορία 22-30 ετών. Επιπρόσθετα, το 22,5% (n = 45) δήλωσε ηλικία από 41 έως 50 ετών και το 18,5% (n = 37) δήλωσε ηλικία άνω των 51 ετών.



**Γράφημα 2. Κατανομή ηλικίας**

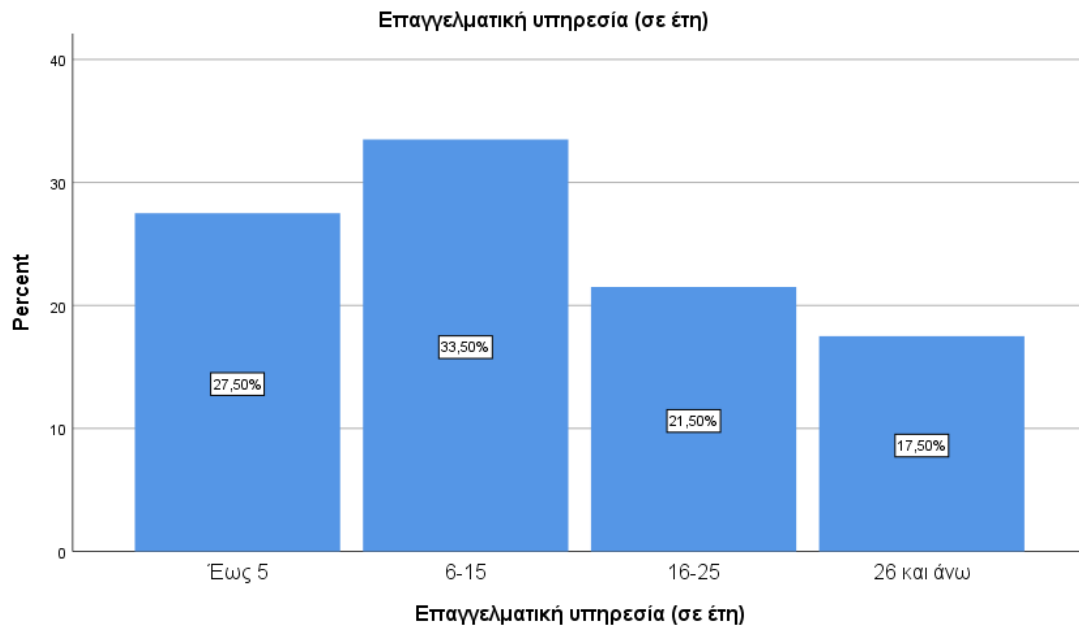
Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το επίπεδο εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία του δείγματος που έφτασε το 59,5% ( $n = 119$ ) είχε στην κατοχή του μεταπτυχιακό. Παράλληλα, το 35% ( $n = 70$ ) είχε στην κατοχή του βασικό πτυχίο. Επιπλέον, μόλις το 4% ( $n = 8$ ) και το 1,5% ( $n = 3$ ) είχε δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό αντίστοιχα.



**Γράφημα 3. Κατανομή επιπέδων εκπαίδευσης**

Στο τέλος του τμήματος των δημογραφικών στοιχείων, το ερωτηματολόγιο περιείχε μια ερώτηση για την επαγγελματική υπηρεσία σε έτη. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή, το 33,5% του δείγματος ( $n = 67$ ) είχε 6-15 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας και το 27,5% του δείγματος ( $n = 55$ ) είχε έως 5 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας. Επίσης, το 21,5% του δείγματος ( $n = 43$ ) είχε 16-25 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας και το 17,5% του δείγματος ( $n = 35$ ) είχε πάνω από 26 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας.





*Γράφημα 4. Κατανομή επαγγελματικής υπηρεσίας σε έτη*

### 3.2 Αξιοπιστία μεταβλητών έρευνας

Η αξιοπιστία των μεταβλητών της έρευνας ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Στην περίπτωση των μεταβλητών πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας μαθητών, παρατηρείται πως το αποτέλεσμα του δείκτη Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητικό, εφόσον ήταν πάνω από το κατώτατο όριο του 0,7. Επομένως οι μεταβλητές θεωρήθηκαν αξιόπιστες και έτσι μπορούσαν να δημιουργηθούν.

*Πίνακας 3. Αξιοπιστία μεταβλητών πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας μαθητών*

Μεταβλητή	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's alpha
Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	3	0,705
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	3	0,741
Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	4	0,767

Συζήτηση με μαθητές	2	0,711
Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	4	0,767
Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής	4	0,780
Σύνολο πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας μαθητών	19	0,797

Αντίστοιχα, στην περίπτωση των μεταβλητών στιλ διαχείρισης τάξης, παρατηρείται πως το αποτέλεσμα του δείκτη Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητικό, εφόσον ήταν πάνω από το κατώτατο όριο του 0,7. Επομένως οι μεταβλητές θεωρήθηκαν αξιόπιστες και, συνεπώς μπορούσαν να δημιουργηθούν και αυτές με τη σειρά τους.

*Πίνακας 4. Αξιοπιστία μεταβλητών στιλ διαχείρισης τάξης*

Μεταβλητή	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's alpha
Αυταρχικό στιλ	3	0,734
Αυθεντικό στιλ	3	0,731
Αδιάφορο στιλ	3	0,777
Σύνολο στιλ διαχείρισης τάξης	9	0,783

Τέλος, ελέγχθηκε η αξιοπιστία για το σύνολο των ερωτήσεων στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε τους τύπους και τις πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το σύνολο των ερωτήσεων επέστρεψε τιμή 0,754 στον δείκτη Cronbach's alpha και, κατά συνέπεια το τμήμα αυτό θεωρήθηκε αξιόπιστο.

*Πίνακας 5. Αξιοπιστία τμήματος για τους τύπους και τις πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών*

Μεταβλητή	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's alpha
Τύποι και πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών	14	0,754

### **3.3 Πρακτικές διαχείρισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών**

Για την αναζήτηση απαντήσεων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκαν έξι μεταβλητές, όπου κάθε μία αντιστοιχούσε σε μια πρακτική διαχείρισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών. Με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, η μέση τιμή της πρακτικής «Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς» ήταν 5,72, θεωρήθηκε μεγάλη και είχε τυπική απόκλιση 0,71 μονάδες. Από αυτό προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί επαινούν τη σωστή συμπεριφορά και δείχνουν με τον τρόπο τους στους άλλους μαθητές τα παιδιά που έχουν σωστή συμπεριφορά. Επίσης, υψηλός μέσος όρος παρατηρείται πως εμφανίστηκε στις μεταβλητές «Συζήτηση με μαθητές» (ΜΟ = 5,78, ΤΑ = 0,66) και «Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη» (ΜΟ = 5,78, ΤΑ = 0,69). Τα παραπάνω έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε μεγάλο βαθμό με τα παιδιά για τις προβληματικές και επιθετικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα λαμβάνουν έντονα μέτρα πειθαρχίας στην τάξη, εφόσον προκύψουν αντίστοιχες συμπεριφορές. Εξίσου υψηλός ήταν ο μέσος όρος στη μεταβλητή «Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής» (ΜΟ = 5,66, ΤΑ = 0,50). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν κατευθυντήριες γραμμές στους μαθητές, για να δείχνουν σωστή συμπεριφορά και για τον σκοπό αυτόν συμβουλεύουν τα παιδιά μέσω λεκτικής ή και μη λεκτικής επικοινωνίας. Στις μεταβλητές «Χρήση επιθετικών τεχνικών» (ΜΟ = 3,78, ΤΑ = 1,11) και «Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά» (ΜΟ = 3,11, ΤΑ = 1,04), η μέση τιμή θεωρήθηκε μέτρια. Επομένως, προέκυψε το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επιπλήττουν ή να «φωνάζουν» σε μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να επιβληθούν. Τέλος, συμπεραίνεται πως σε πιο μικρό βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια πιο παραδοσιακή τεχνική διαχείρισης, την τιμωρία.

*Πίνακας 6. Μέτρα θέσης και διασποράς μεταβλητών πρακτικών διαχείρισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	200	3,00	7,00	5,7183	,71367
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	200	1,00	6,67	3,1083	1,03751
Χρήση επιθετικών τεχνικών	200	1,00	7,00	3,7775	1,11601
Συζήτηση με μαθητές	200	3,33	7,00	5,7767	,66172
Λήψη αποφάσεων	200	3,50	7,00	5,7788	,69010
πειθαρχίας στην τάξη					
Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής	200	4,25	7,00	5,6563	,49776
Valid N (listwise)	200				

### *3.4 Στιλ διαχείρισης τάξης*

Για την διερεύνηση των στιλ διαχείρισης της τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκαν τρία στιλ διαχείρισης τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το στιλ διαχείρισης τάξης που κυριαρχεί είναι το αυθεντικό (MO = 4,27, TA = 0,46). Το αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης συνδέεται με τον ορισμό ορίων και ελέγχων, ενώ παράλληλα συνδέεται και με την ενθάρρυνση της ανεξαρτησίας των μαθητών. Οι δάσκαλοι με αυθεντικό στιλ εξηγούν τους κανόνες στα παιδιά και επιπλήττουν τις επιθετικές συμπεριφορές με ευγενικό τρόπο. Παράλληλα, μπορούν να κάνουν κριτικές συζητήσεις εντός της τάξης και δίνουν την αίσθηση στους μαθητές πως είναι ελεύθεροι να κάνουν διακοπή του μαθήματος, για να εκφράσουν μια απορία.

Επιπροσθέτως, το αυταρχικό στιλ εφαρμόζεται σε μέτριο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς (MO = 2,84, TA = 0,72). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θέτουν όρια και ελέγχους στους μαθητές σε μέτριο βαθμό. Επίσης, οργανώνουν σε μέτριο βαθμό τη διάταξη της τάξης, χωρίς απαραίτητα να υπάρχουν όλα τα θρανία σε ευθεία γύρω από τη έδρα του και χωρίς οι μαθητές να πρέπει να μείνουν από την αρχή έως το τέλος του μαθήματος στο θρανίο τους. Παράλληλα, δεν

αναμένουν άμεσα πειθαρχία και υπακοή και δεν αναμένουν να παιδιά να ακολουθούν κατά γράμμα όλες τις οδηγίες και να μην εκφράζουν απορίες.

Το στυλ που εφαρμόζουν σε πολύ μικρό έως ελάχιστο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι το αδιάφορο (MO = 1,99, ΓΑ = 0,68). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, ενδιαφέρονται για τους μαθητές, δαπανούν χρόνο για να ετοιμαστούν για το μάθημα, δε στηρίζονται στην απόλυτη πειθαρχία και διατηρούν σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

**Πίνακας 7. Μέτρα θέσης και διασποράς μεταβλητών στυλ διαχείρισης τάξης**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αυταρχικό στυλ	200	1,00	5,00	2,8367	,71826
Αυθεντικό στυλ	200	2,33	5,00	4,2683	,46025
Αδιάφορο στυλ	200	1,00	5,00	1,9867	,68144
Valid N (listwise)	200				

### 3.5 Κατανομή μεταβλητών έρευνας

Για τον έλεγχο της κατανομής των μεταβλητών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το test Kolmogorov-Smirnov. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0,05$ ) για όλες τις μεταβλητές. Προέκυψε το συμπέρασμα πως όλες οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν προσεγγιστικά την κανονική κατανομή και στη συνέχεια, στην επαγωγική στατιστική εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

**Πίνακας 8. Αποτελέσματα Kolmogorov-Smirnov για την κατανομή των μεταβλητών της έρευνας**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	,136	200	,000
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	,122	200	,000
Χρήση επιθετικών τεχνικών	,122	200	,000
Συζήτηση με μαθητές	,111	200	,000
Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	,193	200	,000
Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής	,155	200	,000
Αυταρχικό στυλ	,146	200	,000
Αυθεντικό στυλ	,165	200	,000
Αδιάφορο στυλ	,171	200	,000

#### a. Lilliefors Significance Correction

### 3.6 Σχέση πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας και στιλ διαχείρισης τάξης

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις πρακτικές διαχείρισης της επιθετικότητας και τα στιλ διαχείρισης της τάξης, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, βρέθηκε ότι η πρακτική της τιμωρίας των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αυταρχικό στιλ διαχείρισης της τάξης ( $r_s = 0,349$ ,  $p < 0,01$ ). Η σχέση είναι θετική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα πρακτικές τιμωρίας σε μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, τόσο πιο έντονα εφαρμόζουν το αυταρχικό στιλ στην τάξη.

Επιπροσθέτως, βρέθηκε ότι η πρακτική της συζήτησης με τους μαθητές εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης ( $r_s = 0,421$ ,  $p < 0,01$ ). Η σχέση είναι θετική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα την συζήτηση, τόσο πιο έντονα εφαρμόζουν το αυθεντικό στιλ στην τάξη. Παράλληλα, βρέθηκε ότι η πρακτική της συζήτησης με τους μαθητές εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αυταρχικό στιλ διαχείρισης της τάξης ( $r_s = -0,211$ ,  $p = 0,003$ ). Η σχέση είναι αρνητική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα την συζήτηση, τόσο λιγότερο έντονα εφαρμόζουν το αυταρχικό στιλ στην τάξη.

Επιπροσθέτως, βρέθηκε ότι η πρακτική της λήψης αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης ( $r_s = 0,160$ ,  $p = 0,024$ ). Η σχέση είναι θετική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα πρακτικές λήψης αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη, τόσο πιο έντονα εφαρμόζουν το αυθεντικό στιλ στην τάξη. Παράλληλα, βρέθηκε ότι η ίδια πρακτική εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αδιάφορο στιλ διαχείρισης της τάξης ( $r_s = -0,157$ ,  $p = 0,027$ ). Η σχέση είναι αρνητική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα πρακτικές λήψης αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη, τόσο λιγότερο έντονα εφαρμόζουν το αδιάφορο στιλ στην τάξη.

Τέλος, βρέθηκε ότι η πρακτική της δημιουργίας κατευθυντήριας γραμμής εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης ( $r_s = 0,286$ ,  $p < 0,01$ ). Η σχέση είναι θετική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα πρακτικές που εισάγουν κατευθυντήριες γραμμές στην τάξη για σωστή συμπεριφορά, τόσο πιο έντονα εφαρμόζουν το αυθεντικό στυλ στην τάξη.

*Πίνακας 9. Αποτελέσματα συσχέτισης Spearman για την σχέση πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας και στυλ διαχείρισης τάξης*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς (1)	Correlation Coefficient	1,000	,023	,097	,293**	,300**	,332**	-,044	,111	-,009
	Sig. (2-tailed)	.	,743	,173	,000	,000	,000	,535	,119	,901
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά (2)	Correlation Coefficient		1,000	,190**	-,094	-,025	,064	<b>,349**</b>	-,063	,066
	Sig. (2-tailed)		.	,007	,187	,728	,371	<b>,000</b>	,373	,354
	N		200	200	200	200	200	<b>200</b>	200	200
Χρήση επιθετικών τεχνικών (3)	Correlation Coefficient			1,000	-,036	,058	,027	,084	-,049	,094
	Sig. (2-tailed)			.	,610	,412	,706	,236	,488	,187
	N			200	200	200	200	200	200	200
Συζήτηση με μαθητές (4)	Correlation Coefficient				1,000	,535**	,373**	<b>-,211**</b>	<b>,421**</b>	-,040
	Sig. (2-tailed)				.	,000	,000	<b>,003</b>	<b>,000</b>	,576
	N				200	200	200	<b>200</b>	<b>200</b>	200
Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη (5)	Correlation Coefficient					1,000	,295**	,083	<b>,160*</b>	<b>-,157*</b>
	Sig. (2-tailed)					.	,000	,244	<b>,024</b>	<b>,027</b>
	N					200	200	200	<b>200</b>	<b>200</b>
Δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών (6)	Correlation Coefficient						1,000	-,059	<b>,286**</b>	-,116
	Sig. (2-tailed)						.	,407	<b>,000</b>	,102
	N						200	200	<b>200</b>	200
Αυταρχικό στυλ (7)	Correlation Coefficient							1,000	<b>-,215**</b>	,040
	Sig. (2-tailed)							.	,002	,570

		N	200	200	200
Αυθεντικό στιλ (8)	Correlation			1,000	-,013
	Coefficient				
	Sig. (2- tailed)			.	,853
		N		200	200
Αδιάφορο στιλ (9)	Correlation				1,000
	Coefficient				
	Sig. (2- tailed)			.	.
		N			200

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### *3.7 Τύποι και οι πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών*

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος αναφορικά με τους τύπους και τις πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν 14 ερωτήσεις, των οποίων οι απαντήσεις παρουσιάζονται παρακάτω.

Από τα δεδομένα που αναλύθηκαν φαίνεται πως η πλειοψηφία που έφτασε το 62% (n = 124) απάντησε αρνητικά στο ότι οι μαθητές αντιδρούν επιθετικά, όταν οι ανάγκες τους δεν εκπληρώνονται. Αντίθετα, το 91% του δείγματος (n = 182) αποκρίθηκε θετικά στο ότι οι σχολικές κλίκες-ομάδες με αντικρουόμενες ιδέες και αξίες προκαλούν απειθαρχία μεταξύ των μαθητών. Ομοίως, το 90,5% των συμμετεχόντων (n = 181) απάντησε «Ναι» στο ότι οι μαθητές κάνουν αυτό που προσδοκάται για αυτούς από την ομάδα στην οποία ανήκουν.

Παράλληλα, το δείγμα διχάστηκε στην ερώτηση για το αν το ημερήσιο σχολείο κάνει τη διαχείριση και τον έλεγχο των μαθητών δύσκολο μιας και το 59,5% (n = 119) διαφώνησε και το 40,5% (n = 81) συμφώνησε. Όμοια ποσοστά παρατηρήθηκαν στη δήλωση πως γονείς πλέον αφήνουν την εκπαίδευση ηθικών αξιών των παιδιών τους εξολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς. Στην ερώτηση αυτή το 55% (n = 110) απάντησε αρνητικά και το 45% (n = 90) απάντησε θετικά.



Αρνητική απόκριση, σε μεγάλο ποσοστό, έδειξε το δείγμα στις δηλώσεις πως οι γονείς πλέον αδιαφορούν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και πως τα παιδιά φτωχών οικογενειών είναι πιο επιθετικά σε σχέση με αυτά των πλούσιων. Στις δηλώσεις αυτές, το δείγμα απάντησε αρνητικά σε ποσοστό 72% (n = 144) και 97% (n = 194) αντίστοιχα. Αντίθετα, θετική απόκριση σε μεγάλο ποσοστό, έδειξε το δείγμα στις δηλώσεις πως οι συνεχείς διαμάχες και αντιδικίες των γονέων στο σπίτι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και πως οι τιμωρίες από τους γονείς και η οικογενειακή αστάθεια δημιουργούν έλλειψη πειθαρχίας στο σχολείο ή την τάξη. Στις δηλώσεις αυτές, το δείγμα απάντησε θετικά σε ποσοστό 97,5% (n = 195) και 98% (n = 196) αντίστοιχα.

Η θετική στάση του δείγματος ήταν εξίσου σημαντικά θετική σε ακόμα τρεις δηλώσεις. Αυτές ήταν: 1) πως οι μαθητές αντιδρούν στην ανέντιμη και εξουσιαστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, 2) ότι οι μαθητές αντιδρούν στην κακή αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητή, στην πίεση των μαθημάτων και στις μη φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και 3) ότι η αδικία στο σχολική κοινότητα δεν αρέσει στους μαθητές. Τα αντίστοιχα ποσοστά συμφωνίας ήταν 95% (n = 190), 97,5% (n = 195) και 99,5% (n = 199).

Τέλος, το 67% (n = 134) συμφώνησε με το ότι το διαζύγιο των γονέων κάνει τα παιδιά πιο επιθετικά στο σχολείο, ενώ το 71,5% (n = 143) διαφώνησε με το ότι οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν υβριστική και κακή γλώσσα και εμπλέκονται σε καταστροφικές δραστηριότητες.

**Πίνακας 10. Κατανομή απαντήσεων για τους τύπους και τις πιο σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών**

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Οι μαθητές αντιδρούν επιθετικά όταν οι ανάγκες τους δεν εκπληρώνονται	124	62,0%	76	38,0%
Οι σχολικές κλίκες-ομάδες με αντικρουόμενες ιδέες και αξίες προκαλούν απειθαρχία μεταξύ των μαθητών	18	9,0%	182	91,0%
Οι μαθητές κάνουν αυτό που προσδοκάται για αυτούς από την ομάδα στην οποία ανήκουν	19	9,5%	181	90,5%
Το ημερήσιο σχολείο κάνει την διαχείριση και τον έλεγχο των μαθητών δύσκολο	119	59,5%	81	40,5%

Οι γονείς πλέον αφήνουν την εκπαίδευση ηθικών αξιών των παιδιών τους εξολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς	110	55,0%	90	45,0%
Οι γονείς πλέον αδιαφορούν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους	144	72,0%	56	28,0%
Οι συνεχείς διαμάχες και αντιδικίες των γονέων στο σπίτι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών	5	2,5%	195	97,5%
Οι τιμωρίες από τους γονείς και η οικογενειακή αστάθεια δημιουργεί έλλειψη πειθαρχίας στο σχολείο ή στην τάξη	4	2,0%	196	98,0%
Τα παιδιά φτωχών οικογενειών είναι πιο επιθετικά σε σχέση με αυτά των πλούσιων	194	97,0%	6	3,0%
Το διαζύγιο των γονέων κάνει τα παιδιά πιο επιθετικά στο σχολείο	66	33,0%	134	67,0%
Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν υβριστική και κακή γλώσσα και εμπλέκονται σε καταστροφικές δραστηριότητες	143	71,5%	57	28,5%
Οι μαθητές αντιδρούν στην ανέντιμη και εξουσιαστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	10	5,0%	190	95,0%
Οι μαθητές αντιδρούν στην κακή αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητή, στην πίεση των μαθημάτων και στις μη φιλικές σχέσεις με συμμαθητές	5	2,5%	195	97,5%
Η αδικία στο σχολική κοινότητα δεν αρέσει στους μαθητές	1	0,5%	199	99,5%

### 3.8 Σχέση φύλου και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας

Για τη διερεύνηση της σχέσης φύλου και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά μόνο στις πρακτικές της τιμωρίας μαθητών με επιθετική συμπεριφορά ( $U = 3632$ ,  $p = 0,002$ ) και της συζήτησης με τους μαθητές ( $U = 3192,5$ ,  $p < 0,01$ ).

**Πίνακας 11. Επιρροή του φύλου στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Mann-Whitney**

	Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Χρήση επιθετικών τεχνικών	Συζήτηση με μαθητές	Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής
Mann-Whitney U	4498,000	3632,000	4793,000	3192,500	4450,500	4738,000

Wilcoxon W	7984,000	10535,000	11696,000	6678,500	7936,500	11641,000
Z	-,900	-3,051	-,156	-4,175	-1,015	-,296
Asymp. Sig. (2-tailed)	,368	,002	,876	,000	,310	,767

a. Grouping Variable: Φύλο

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως οι άνδρες χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά την τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά (Mean Rank = 115,24) σε σύγκριση με τις γυναίκες (Mean Rank = 90,04). Αντίθετα, οι γυναίκες χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά την συζήτηση με τους μαθητές (Mean Rank = 114,71) σε σύγκριση με τους άνδρες (Mean Rank = 80,46).

*Πίνακας 12. Μέσοι κατάταξης πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο*

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Άνδρας	83	115,24	9565,00
	Γυναίκα	117	90,04	10535,00
	Total	200		
Συζήτηση με μαθητές	Άνδρας	83	80,46	6678,50
	Γυναίκα	117	114,71	13421,50
	Total	200		

### 3.9 Σχέση φύλου και στιλ διαχείρισης τάξης

Για τη διερεύνηση της σχέσης φύλου και στιλ διαχείρισης τάξης, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά στο αυταρχικό στιλ ( $U = 2726$ ,  $p < 0,01$ ) και στο αυθεντικό στιλ ( $U = 3963$ ,  $p = 0,022$ ).

*Πίνακας 13. Επιρροή του φύλου στα στιλ διαχείρισης τάξης – Αποτελέσματα Mann-Whitney*

	Αυταρχικό στιλ	Αυθεντικό στιλ	Αδιάφορο στιλ
Mann-Whitney U	2726,000	3963,000	4836,500
Wilcoxon W	9629,000	7449,000	11739,500
Z	-5,357	-2,282	-,048

Asymp. Sig. (2-tailed) ,000 ,022 ,962

a. Grouping Variable: Φύλο

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως οι άνδρες χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά το αυταρχικό στιλ (Mean Rank = 126,16) σε σύγκριση με τις γυναίκες (Mean Rank = 82,30). Αντίθετα, οι γυναίκες χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά το αυθεντικό στιλ (Mean Rank = 108,13) σε σύγκριση με τους άνδρες (Mean Rank = 89,75).

*Πίνακας 14. Μέσοι κατάταξης στιλ διαχείρισης τάξης ανάλογα με το φύλο*

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αυταρχικό στιλ	Άνδρας	83	126,16	10471,00
	Γυναίκα	117	82,30	9629,00
	Total	200		
Αυθεντικό στιλ	Άνδρας	83	89,75	7449,00
	Γυναίκα	117	108,13	12651,00
	Total	200		
Αδιάφορο στιλ	Άνδρας	83	100,73	8360,50
	Γυναίκα	117	100,34	11739,50
	Total	200		

### 3.10 Σχέση ηλικίας και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας

Για τη διερεύνηση της σχέσης ηλικίας και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά μόνο στις πρακτικές της τιμωρίας μαθητών με επιθετική συμπεριφορά ( $H(3) = 9,202$ ,  $p = 0,027$ ) και της χρήσης επιθετικών τεχνικών ( $H(3) = 18,891$ ,  $p < 0,01$ ).

*Πίνακας 15. Επιρροή της ηλικίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis*

	Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Χρήση επιθετικών τεχνικών	Συζήτηση με μαθητές	Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	Δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών
Kruskal-Wallis H	5,024	9,202	18,891	1,762	5,943	3,977

df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,170	,027	,000	,623	,114	,264

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Παράλληλα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 22-30 ετών χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά την τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών ( $p = 0,025$ ) και τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω ( $p = 0,010$ ). Επιπρόσθετα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 22-30 ετών χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά επιθετικές τεχνικές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω ( $p = 0,037$ ). Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά επιθετικές τεχνικές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω ( $p < 0,001$ ).

*Πίνακας 16. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της ηλικίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας*

Dependent Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	
				Sig.
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	<b>22-30</b>	31-40	-,17126	,461
		<b>41-50</b>	<b>-,40460*</b>	<b>,025</b>
		<b>51 και άνω</b>	<b>-,56135*</b>	<b>,010</b>
	31-40	22-30	,17126	,461
		41-50	-,23333	,117
		51 και άνω	-,39009	,053
	<b>41-50</b>	<b>22-30</b>	<b>,40460*</b>	<b>,025</b>
		31-40	,23333	,117
		51 και άνω	-,15676	,670
<b>51 και άνω</b>	<b>22-30</b>	<b>,56135*</b>	<b>,010</b>	
	31-40	,39009	,053	
	41-50	,15676	,670	
Χρήση επιθετικών τεχνικών	<b>22-30</b>	31-40	,46092	,076
		41-50	,06092	,670
		<b>51 και άνω</b>	<b>-,55079*</b>	<b>,037</b>
	<b>31-40</b>	22-30	-,46092	,076
		41-50	-,40000	,058
		<b>51 και άνω</b>	<b>-1,01171*</b>	<b>,000</b>

41-50	22-30	-,06092	,670
	31-40	,40000	,058
	51 και άνω	-,61171	,112
<b>51 και άνω</b>	<b>22-30</b>	<b>,55079*</b>	<b>,037</b>
	<b>31-40</b>	<b>1,01171*</b>	<b>,000</b>
	41-50	,61171	,112

### 3.11 Σχέση ηλικίας και στιλ διαχείρισης τάξης

Για τη διερεύνηση της σχέσης ηλικίας και στιλ διαχείρισης τάξης, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά στο αυταρχικό στιλ ( $H(3) = 35,513$ ,  $p < 0,01$ ), στο αυθεντικό στιλ ( $H(3) = 7,985$ ,  $p = 0,046$ ) αλλά και στο αδιάφορο στιλ ( $H(3) = 12,415$ ,  $p = 0,006$ ).

*Πίνακας 17. Επιρροή της ηλικίας στα στιλ διαχείρισης τάξης – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis*

*Πίνακας 18.*

	Αυταρχικό στιλ	Αυθεντικό στιλ	Αδιάφορο στιλ
Kruskal-Wallis H	35,513	7,985	12,415
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,046	,006

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Παράλληλα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 22-30 ετών χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά το αυταρχικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών ( $p = 0,002$ ) και τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω ( $p < 0,001$ ). Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών χρησιμοποιούν σημαντικά λιγότερο συχνά το αυταρχικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω ( $p < 0,01$ ).

Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 22-30 ετών χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο συχνά αυθεντικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω ( $p = 0,018$ ).

Τέλος, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο συχνά αυταρχικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 31-40 ετών ( $p = 0,005$ ).

*Πίνακας 19. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της ηλικίας στα στιλ διαχείρισης της τάξης*

Dependent Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Sig.	
Αυταρχικό στιλ	<b>22-30</b>	31-40	-,17126	,799	
		<b>41-50</b>	<b>-,48608*</b>	<b>,002</b>	
		<b>51 και άνω</b>	<b>-,79559*</b>	<b>,000</b>	
	<b>31-40</b>	22-30	,17126	,799	
		41-50	-,31481	,164	
		<b>51 και άνω</b>	<b>-,62432*</b>	<b>,000</b>	
	<b>41-50</b>	<b>22-30</b>	<b>,48608*</b>	<b>,002</b>	
		31-40	,31481	,164	
		51 και άνω	-,30951	,247	
		<b>51 και άνω</b>	<b>22-30</b>	<b>,79559*</b>	<b>,000</b>
		<b>31-40</b>	<b>,62432*</b>	<b>,000</b>	
		41-50	,30951	,247	
Αυθεντικό στιλ	<b>22-30</b>	31-40	,02146	,705	
		41-50	-,03040	,671	
		<b>51 και άνω</b>	<b>,22926*</b>	<b>,018</b>	
	31-40	22-30	-,02146	,705	
		41-50	-,05185	,435	
		51 και άνω	,20781	,130	
	41-50	22-30	,03040	,671	
		31-40	,05185	,435	
		51 και άνω	,25966	,053	
		<b>51 και άνω</b>	<b>22-30</b>	<b>-,22926*</b>	<b>,018</b>
		31-40	-,20781	,130	
		41-50	-,25966	,053	
Αδιάφορο στιλ-	22-30	31-40	,25766	,157	
		41-50	,12989	,262	
		51 και άνω	-,16201	,176	
	<b>31-40</b>	22-30	-,25766	,157	
		41-50	-,12778	,343	

	<b>51 και άνω</b>	<b>-,41967*</b>	<b>,005</b>
41-50	22-30	-,12989	,262
	31-40	,12778	,343
	51 και άνω	-,29189	,133
<b>51 και άνω</b>	22-30	,16201	,176
	<b>31-40</b>	<b>,41967*</b>	<b>,005</b>
	41-50	,29189	,133

### 3.12 Σχέση εκπαιδευτικού επιπέδου και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας

Για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού επιπέδου και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντικά για καμία πρακτική.

*Πίνακας 20. Επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis*

	Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Χρήση επιθετικών τεχνικών	Συζήτηση με μαθητές	Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	Δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών
Kruskal-Wallis H	3,165	6,024	3,666	5,525	4,194	1,094
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,367	,110	,300	,137	,241	,779

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίπεδο εκπαίδευσης

### 3.13 Σχέση μορφωτικού επιπέδου και στιλ διαχείρισης τάξης

Για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού επιπέδου και στιλ διαχείρισης τάξης, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν



στατιστικά σημαντικά στο αυταρχικό στιλ ( $H(3) = 10,118, p = 0,018$ ) και στο αδιάφορο στιλ ( $H(3) = 11,078, p = 0,011$ ).

**Πίνακας 21. Επιρροή του μορφωτικού επιπέδου στα στιλ διαχείρισης τάξης – εκπαιδευτικού Kruskal-Wallis**

	Αυταρχικό στιλ	Αυθεντικό στιλ	Αδιάφορο στιλ
Kruskal-Wallis H	10,118	,666	11,078
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,018	,881	,011

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίπεδο εκπαίδευσης

Παράλληλα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο συχνά το αυταρχικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ( $p = 0,033$ ).

Τέλος, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο συχνά το αδιάφορο στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ( $p = 0,009$ ).

**Πίνακας 22. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή του μορφωτικού επιπέδου στα στιλ διαχείρισης της τάξης**

Dependent Variable	(I) Επίπεδο εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Sig.
Αυταρχικό στιλ	<b>Βασικό πτυχίο</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>,30924*</b>	<b>,033</b>
		Διδακτορικό	,23175	,661
		Δεύτερο πτυχίο	-,36548	,426
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>Βασικό πτυχίο</b>	<b>-,30924*</b>	<b>,033</b>
		Διδακτορικό	-,07750	,785
		Δεύτερο πτυχίο	-,67472*	,301
Διδακτορικό	Βασικό πτυχίο	-,23175	,661	
	Μεταπτυχιακό	,07750	,785	
	Δεύτερο πτυχίο	-,59722	,412	
Δεύτερο πτυχίο	Βασικό πτυχίο	,36548	,426	
	Μεταπτυχιακό	,67472*	,301	
	Διδακτορικό	,59722	,412	

Αδιάφορο στιλ	<b>Βασικό πτυχίο</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>,27563*</b>	<b>,009</b>
		Διδακτορικό	-,29206	,673
		Δεύτερο πτυχίο	,15238	,683
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>Βασικό πτυχίο</b>	<b>-,27563*</b>	<b>,009</b>
		Διδακτορικό	-,56769	,214
		Δεύτερο πτυχίο	-,12325	,374
	Διδακτορικό	Βασικό πτυχίο	,29206	,673
		Μεταπτυχιακό	,56769	,214
		Δεύτερο πτυχίο	,44444	,553
	Δεύτερο πτυχίο	Βασικό πτυχίο	-,15238	,683
		Μεταπτυχιακό	,12325	,374
		Διδακτορικό	-,44444	,553

### 3.14 Σχέση επαγγελματικής υπηρεσίας και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας

Για τη διερεύνηση της σχέσης επαγγελματικής υπηρεσίας και πρακτικών διαχείρισης επιθετικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά μόνο στις πρακτικές της τιμωρίας μαθητών με επιθετική συμπεριφορά ( $H(3) = 12,115$ ,  $p = 0,007$ ) και της χρήσης επιθετικών τεχνικών ( $H(3) = 12,781$ ,  $p < 0,05$ ).

*Πίνακας 23. Επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis*

	Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς	Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Χρήση επιθετικών τεχνικών	Συζήτηση με μαθητές	Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	Δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών
Kruskal-Wallis H	2,719	12,115	12,781	2,657	7,762	4,870
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,437	,007	,005	,448	,051	,182

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)

Παράλληλα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά την τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 16-25 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,023$ ). Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με 6-15 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας συχνά την τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 16-25 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,035$ ).

Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με 6-15 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά επιθετικές τεχνικές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 26 και άνω έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,002$ ).

*Πίνακας 24. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στις πρακτικές διαχείρισης επιθετικότητας*

Dependent Variable	(I) Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)	(J) Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)	Mean Difference (I-J)	Sig.	
Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	<b>Έως 5</b>	6-15	-,10846	,781	
		<b>16-25</b>	<b>-,56744*</b>	<b>,023</b>	
		26 και άνω	-,47619	,254	
	<b>6-15</b>	Έως 5	,10846	,781	
		<b>16-25</b>	<b>-,45898*</b>	<b>,035</b>	
		26 και άνω	-,36773	,375	
	<b>16-25</b>	Έως 5	<b>,56744*</b>	<b>,023</b>	
		<b>6-15</b>	<b>,45898*</b>	<b>,035</b>	
		26 και άνω	,09125	,510	
26 και άνω	Έως 5	6-15	,47619	,254	
		6-15	,36773	,375	
		16-25	-,09125	,510	
	<b>Χρήση επιθετικών τεχνικών</b>	Έως 5	6-15	,17924	,320
			16-25	-,05835	,934
			26 και άνω	-,66234	,059
<b>6-15</b>	Έως 5	6-15	-,17924	,320	
		16-25	-,23759	,312	
		<b>26 και άνω</b>	<b>-,84158*</b>	<b>,002</b>	

16-25	Έως 5	,05835	,934
	6-15	,23759	,312
	26 και άνω	-,60399	,104
<b>26 και άνω</b>	Έως 5	,66234*	,059
	<b>6-15</b>	<b>,84158*</b>	<b>,002</b>
	16-25	,60399	,104

### 3.15 Σχέση επαγγελματικής υπηρεσίας και στιλ διαχείρισης τάξης

Για τη διερεύνηση της σχέσης επαγγελματικής υπηρεσίας και στιλ διαχείρισης τάξης, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά στο αυταρχικό στιλ ( $H(3) = 45,411$ ,  $p < 0,01$ ), στο αυθεντικό στιλ ( $H(3) = 8,905$ ,  $p = 0,031$ ) και στο αδιάφορο στιλ ( $H(3) = 14,207$ ,  $p = 0,003$ ).

*Πίνακας 25. Επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στα στιλ διαχείρισης τάξης – Αποτελέσματα Kruskal-Wallis*

	Αυταρχικό στιλ	Αυθεντικό στιλ	Αδιάφορο στιλ
Kruskal-Wallis H	45,411	8,905	14,207
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,031	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)

Παράλληλα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά το αυταρχικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 6-15 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,001$ ), με τους εκπαιδευτικούς με 16-25 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p < 0,01$ ), αλλά και με τους εκπαιδευτικούς με 26 και άνω έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p < 0,01$ ).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με έως 6-15 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά το αυταρχικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 16-25 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p < 0,01$ ) και με τους εκπαιδευτικούς με 26 και άνω έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,006$ ).

Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο συχνά το αυθεντικό στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 26 έτη και άνω επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,023$ ).

Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά το αδιάφορο στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 6-15 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,027$ ). Ομοίως, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας χρησιμοποιούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο συχνά το αδιάφορο στιλ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 26 έτη και άνω επαγγελματικής υπηρεσίας ( $p = 0,005$ ).

*Πίνακας 26. Αποτελέσματα Mann-Whitney (ζεύγη) για επιρροή της επαγγελματικής υπηρεσίας στα στιλ διαχείρισης της τάξης*

Dependent Variable	(I) Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)	(J) Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)	Mean Difference (I-J)	Sig.
Αυταρχικό στιλ	Έως 5	6-15	-,50312*	,001
		16-25	-,65018*	,000
		26 και άνω	-,97576*	,000
	6-15	Έως 5	,50312*	,001
		16-25	-,14706*	,000
		26 και άνω	-,47264*	,006
	16-25	Έως 5	,65018*	,000
		6-15	,14706	,266
		26 και άνω	-,32558	,237
	26 και άνω	Έως 5	,97576*	,000
		6-15	,47264*	,000
		16-25	,32558	,237
Αυθεντικό στιλ	Έως 5	6-15	,04089	,366
		16-25	,04482	,589
		26 και άνω	,27273*	,023
	6-15	Έως 5	-,04089	,366
		16-25	,00393	,780
		26 και άνω	,23184	,165
	16-25	Έως 5	-,04482	,589
		6-15	-,00393	,780
		26 και άνω	,22791	,143

	<b>26 και άνω</b>	<b>Έως 5</b>	<b>-,27273*</b>	<b>,023</b>
		6-15	-,23184	,165
		16-25	-,22791	,143
Αδιάφορο στίλ	<b>Έως 5</b>	<b>6-15</b>	<b>-,33903*</b>	<b>,027</b>
		16-25	,14616	,225
		26 και άνω	-,09437	,395
	<b>6-15</b>	<b>Έως 5</b>	<b>,33903*</b>	<b>,027</b>
		16-25	-,19287	,999
		26 και άνω	-,43340	,349
	<b>16-25</b>	<b>Έως 5</b>	<b>-,14616</b>	<b>,225</b>
		6-15	,19287	,999
		<b>26 και άνω</b>	<b>-,24053*</b>	<b>,005</b>
	<b>26 και άνω</b>	<b>Έως 5</b>	<b>,09437</b>	<b>,395</b>
		6-15	,43340*	,349
		<b>16-25</b>	<b>,24053</b>	<b>,005</b>

## 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί της Έρευνας-Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις

### 4.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, όσων εργάζονταν σε Δημοτικό σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν, για να μπορέσουν να διαχειριστούν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, διαφάνηκε ότι υπήρχε ποικιλία απαντήσεων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αρκετές σημείωσαν σημαντικά μεγάλα ποσοστά. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί επαινούν τη σωστή συμπεριφορά και δείχνουν με τον τρόπο τους στους άλλους μαθητές τα παιδιά που έχουν σωστή συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε μεγάλο βαθμό με τα παιδιά για τις προβληματικές και επιθετικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα λαμβάνουν έντονα μέτρα πειθαρχίας στην τάξη, εφόσον προκύψουν αντίστοιχες συμπεριφορές, δίνοντας κατευθυντήριες γραμμές στους μαθητές, για να δείχνουν σωστή συμπεριφορά. Επομένως, προέκυψε το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επιπλήττουν ή να «φωνάζουν» σε μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να επιβληθούν. Τέλος, συμπεραίνεται πως σε πιο μικρό βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια πιο παραδοσιακή τεχνική διαχείρισης, την τιμωρία (Halkias et al., 2003· Piekarska, 2000). Σε αυτό το σημείο, σύμφωνα με την επαγγελματική μου πορεία πιστεύω ότι η χρήση ανάλογων τεχνικών διαχείρισης δεν αποφέρει θετικά οφέλη για τους μαθητές.

Ως προς τα στίλ διαχείρισης της τάξης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ως απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφέρθηκαν τρία στίλ διαχείρισης τάξης, με την κυριαρχία του αυθεντικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το στίλ διαχείρισης τάξης που κυριαρχεί είναι το αυθεντικό, όπου οι εκπαιδευτικοί ορίζουν και ελέγχουν τα όρια, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τους μαθητές. Οι δάσκαλοι με αυθεντικό στίλ εξηγούν τους κανόνες στα παιδιά και επιπλήττουν τις επιθετικές συμπεριφορές με ευγενικό τρόπο. Παράλληλα, μπορούν να κάνουν κριτικές συζητήσεις εντός της τάξης και δίνουν

την αίσθηση στους μαθητές πως είναι ελεύθεροι να κάνουν διακοπή του μαθήματος, για να εκφράσουν μια απορία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν σε μέτριο βαθμό το αυταρχικό στιλ. Το στιλ που εφαρμόζουν σε πολύ μικρό έως ελάχιστο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι το αδιάφορο. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, ενδιαφέρονται για τους μαθητές, δαπανούν χρόνο για να ετοιμαστούν για το μάθημα, δε στηρίζονται στην απόλυτη πειθαρχία και διατηρούν σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Romi et al., 2011· Roorda et al., 2011· Spilt, et al., 2011· Farrington et al., 2017). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να «ακούν» τους μαθητές και τις ανάγκες τους για να οργανώνουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του στιλ διαχείρισης της τάξης συνολικά και της διαχείρισης φαινομένων επιθετικότητας. Για παράδειγμα, η πρακτική της τιμωρίας των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά σχετίστηκε σημαντικά με το αυταρχικό στιλ διαχείρισης της τάξης. Η σχέση είναι θετική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα πρακτικές τιμωρίας σε μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, τόσο πιο έντονα εφαρμόζουν το αυταρχικό στιλ στην τάξη. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν με τους μαθητές, αξιοποιούν ένα αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι η πρακτική της συζήτησης σχετίστηκε αρνητικά με το αυταρχικό στιλ διαχείρισης της τάξης. Επιπροσθέτως, βρέθηκε ότι η πρακτική της λήψης αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης και αρνητική με το αδιάφορο στιλ διαχείρισης της τάξης. Τέλος, βρέθηκε ότι η πρακτική της δημιουργίας κατευθυντήριας γραμμής εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης (Romi et al., 2011· Roorda et al., 2011· Spilt, et al., 2011· Farrington et al., 2017). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν ένα αυθεντικό στιλ διαχείρισης για να βρίσκονται κοντά στους μαθητές τους.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τους τύπους και τις σημαντικές και κοινές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αυτοί απάντησαν την αντίθεση ανάμεσα σε διάφορες ομάδες στο σχολείο, αλλά και τους τσακωμούς μεταξύ των γονέων στο σπίτι. Ως προς τη συσχέτιση των απαντήσεων



των συμμετεχόντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία, διαπιστώθηκε ότι το φύλο επηρεάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης η ηλικία συσχετίστηκε με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά την τιμωρία σε σύγκριση με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Ωστόσο, αν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο είναι πιο πιθανόν, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, να εφαρμόζουν ένα αυταρχικό στυλ διαχείρισης. Επιπρόσθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί λίγα χρόνια, δε χρησιμοποιούν ως μέσο διαχείρισης τη τιμωρία και υιοθετούν το αυθεντικό στυλ ηγεσίας. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ηλικία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για τη σωστή και κατάλληλη αντιμετώπιση του φαινομένου (Allen & Blackston, 2003· Bauman & Del Rio, 2006· Kirkpatrick, et al., 2006· Thompson & Walter, 1998).

Όταν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει έναν μαθητή που συμπεριφέρεται επιθετικά προς τους συμμαθητές του, στόχος είναι να βρίσκεται κοντά στον μαθητή, δείχνοντας κατανόηση και σεβασμό, βοηθώντας τον να εντοπίσει πιο κατάλληλους τρόπους επίλυσης διαφορών με τους συνομηλίκους του. Η αυστηρή πειθαρχία ενός επιθετικού μαθητή μπορεί να τροφοδοτήσει τον θυμό του και να τον κάνει πιο αποφασισμένο να συνεχίσει την επιθετική συμπεριφορά. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πιο κοντά στους μαθητές, χωρίς να τους επικρίνουν και να τους απομονώνουν, τότε τα αποτελέσματα για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και της επιθετικότητας είναι εμφανή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται από αυτά άλλων ερευνών σχετικά με τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, αλλά και με το περιεχόμενο των πρακτικών που δεν πρέπει να τιμωρούν, αλλά να θέτουν όρια και να βοηθούν τους μαθητές να μην τα ξεπερνούν (βλ. για παράδειγμα Nazlı, 2007· Salmivalli, 2010· Gaffney & Farrington et al., 2019).

Τα προγράμματα, ειδικά για την κατάρτιση δασκάλων, είναι ζωτικής σημασίας. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται συχνά στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης επιθετικότητας και η γνώση και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους σχετικά με τις στρατηγικές πρόληψης, καθώς και οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους για την

επιθετικότητα, μπορεί να είναι σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες για την ποιότητα της εφαρμογής (Thorsen-Spano, 1996).

Η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την επιθετικότητα, τα προγράμματα πρόληψης και η δέσμευση του σχολείου μπορεί επίσης να σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής των προγραμμάτων. Η επιθετικότητα των μαθητών δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός. Εμφανίζεται σε ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει συνομηλίκους, δασκάλους, διευθυντές και, γενικά, χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος. Η τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και συμπεριφορών των δασκάλων, μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τη μείωση της επιθετικότητας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι που θυματοποιούν μαθητές στο όνομα της πειθαρχίας μπορεί να συμβάλλουν στην επιθετικότητα των μαθητών (Hyman, et al., 1998). Τις περισσότερες φορές, οι δάσκαλοι μπορούν να διαδραματίσουν θεμελιώδη ρόλο στην πρόληψη της συμπεριφοράς εκφοβισμού, όπως αναφέρει ο Swearer (2001), επιχείρημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα για να αναδείξει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη σωστή αντιμετώπιση του φαινομένου.

#### **4.2 Συμπεράσματα**

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι η σχολική επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν σημαντικά φαινόμενα που φαίνεται να σημειώνουν αυξανόμενη ένταση με το πέρας των ετών. Σχεδόν ένας στους τρεις μαθητές εκτίθεται σε βία ή εκφοβισμό στο σχολείο. Υπολογίζεται ότι, παγκοσμίως, 246 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι βιώνουν κάποια μορφή βίας με βάση το φύλο μέσα και γύρω από το σχολείο κάθε χρόνο. Οι διακρίσεις σε βάρος παιδιών και νέων στο σχολείο, καθώς και σε βάρος των εκπαιδευτικών, με βάση τα πρότυπα φύλου, την εθνικότητα, την αναπηρία, την κοινωνική ή οικονομική κατάσταση είναι επίσης σημαντικό πρόβλημα σε πολλά πλαίσια.

Η βία και ο εκφοβισμός μέσα και γύρω από το σχολείο, συμπεριλαμβανομένης της κακοποίησης και της σεξουαλικής παρενόχλησης, παραβιάζουν τα ανθρώπινα

δικαιώματα, υπονομεύουν τη μάθηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και έχουν αρνητικές συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο σύνολο του ερωτηματολογίου διαφάνηκε ότι δεν συγκλίνουν προς μία στάση ή προς μια συγκεκριμένη άποψη σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκεκριμένων φαινομένων. Για παράδειγμα, ενώ αναφέρουν ότι επαινούν τη σωστή συμπεριφορά, συζητούν σε μεγάλο βαθμό με τα παιδιά για τις προβληματικές και επιθετικές συμπεριφορές, αλλά από την άλλη λαμβάνουν έντονα μέτρα πειθαρχίας στην τάξη, εφόσον προκύψουν αντίστοιχες συμπεριφορές. Ουσιαστικά, διαπιστώνεται μια αντιφατική στάση προς τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και της επιθετικότητας.

Η ίδια συνθήκη επικρατεί και αναφορικά με τα στιλ διαχείρισης της τάξης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όπου αναφέρθηκαν τρία στιλ διαχείρισης τάξης, με την κυριαρχία του αυθεντικού, όπου οι εκπαιδευτικοί ορίζουν και ελέγχουν τα όρια, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τους μαθητές. Οι δάσκαλοι με αυθεντικό στιλ εξηγούν τους κανόνες στα παιδιά και επιπλήττουν τις επιθετικές συμπεριφορές με ευγενικό τρόπο.

Συγκριτικά με τις απαντήσεις τους που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαφαίνεται μια αντίφαση. Ενώ στην πρώτη περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιούν ορισμένες τιμωρητικές συμπεριφορές, στη δεύτερη ισχυρίζονται ότι ακολουθούν ένα αυθεντικό στιλ διαχείρισης. Αυτή η αντίφαση διαφάνηκε και στις απαντήσεις τους που αφορούν τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα, η πρακτική της τιμωρίας των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά σχετίστηκε σημαντικά με το αυταρχικό στιλ διαχείρισης της τάξης. Η σχέση είναι θετική και συμπεραίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο έντονα πρακτικές τιμωρίας σε μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, τόσο πιο έντονα εφαρμόζουν το αυταρχικό στιλ στην τάξη. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν με τους μαθητές, αξιοποιούν ένα αυθεντικό στιλ διαχείρισης της τάξης.

Αυτή η αντίφαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι πιθανό να απορρέει από την ανεπαρκή τους εκπαίδευση και κατάρτιση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων επιθετικότητας και εκφοβισμού εντός του σχολικού

πλαisiού. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία θα πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για την εκπαίδευση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν για πρώτη φορά σε σχολικές μονάδες, καθώς και των ενεργεία εκπαιδευτικών που ήδη εργάζονται στα σχολεία. Η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης μπορεί να ενθαρρύνει και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς ως προς την άσκηση του έργου τους, αλλά και να τους παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία και μέσα για να οργανώνουν δράσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της επιθετικότητας.

#### ***4.3 Περιορισμοί της Έρευνας & Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις***

Ένας από τους περιορισμούς που θα μπορούσαν να αναφερθούν στην παρούσα έρευνα είναι ότι η χρήση της ποσοτικής έρευνας αποσκοπούσε στην εξαγωγή αριθμητικών δεδομένων, παρά στην εις βάθος μελέτη του θέματος. Η ποσοτική αυτή προσέγγιση οδήγησε στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων μεν, τα οποία στηρίζονταν σε τάσεις των απαντήσεων του δείγματος. Παρ' όλα αυτά, εξαιτίας της φύσης της ποσοτικής μεθοδολογίας, δεν ήταν δυνατό να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να σημειωθεί πως το δείγμα της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε σε συνδυασμό δύο δειγματοληψιών μη πιθανοτήτων. Συνέπεια αυτού, ήταν πως το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

Ένας ακόμα περιορισμός που εντοπίζεται στην έρευνα, σχετίζεται με την επιλογή του ερωτηματολογίου για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο μπορεί από τη μία να συλλέξει γρήγορα πολλές απαντήσεις, αλλά οι απαντήσεις αυτές δεν μπορούν να ελεγχθούν για το πόσο ειλικρινείς είναι. Επιπροσθέτως, η απουσία του ερευνητή κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενισχύει τον παραπάνω περιορισμό, εφόσον δεν υπήρχε κάποιο αρμόδιο άτομο παρόν να ελέγξει την ειλικρίνεια των απαντήσεων κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Οι παραπάνω περιορισμοί της έρευνας, οδήγησαν στις παρακάτω προτάσεις για το μέλλον. Αρχικά, προτείνεται η χρήση μεικτής έρευνας, ποιοτικής και ποσοτικής, με στόχο την ολόπλευρη μελέτη του θέματος. Μέσω της μεικτής έρευνας, θα δοθούν

ποσοτικά – γενικά συμπεράσματα, αλλά και ποιοτικά – εις βάθος συμπεράσματα, τα οποία θα καλύψουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο το θέμα που διερευνάται.

Επιπροσθέτως, προτείνεται η σύσταση δείγματος με χρήση δειγματοληψίας πιθανοτήτων, όπως για παράδειγμα η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η επιλογή δειγματοληψίας πιθανοτήτων θα οδηγήσει σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, με αποτέλεσμα τα ευρήματα που στηρίζονται σε αυτό το δείγμα να θεωρούνται αντιπροσωπευτικά και να μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

Τέλος, προτείνεται η παρουσία του ερευνητή κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να ελέγχει την ειλικρίνεια των απαντήσεων ή ακόμα και να συμπληρώνει ο ίδιος τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μέσω συνέντευξης.

## Βιβλιογραφία

- Ahmed, G. K., Metwaly, N. A., Elbeh, K., Galal, M. S., & Shaaban, I. (2022). Prevalence of school bullying and its relationship with attention deficit-hyperactivity disorder and conduct disorder: a cross-sectional study. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 58(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00494-6>
- Allen, S. J., & Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact of teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 22–51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.1.22.20878>
- American School Counselor Association (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Author
- Amuda-Kannike, M. (2018). Assessment of Factors That Cause Aggressive Behaviour among Secondary School Students in Ilorin South of Kwara State. *IOSR Journal of Computer Engineering*, 20(2), 38-44.
- Batsche, G.M. & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review* 23, 165-175. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085704>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Beane, J. A. (2005). *A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope*. Heinemann.
- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 93-107. <https://doi.org/10.12681/hjre.8794>

- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence– empathy-aggression?. *Aggression and violent behavior*, 5(2), 191-200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)
- Bollmer, J. M., Harris, M. J., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narrative, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 803-828. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.09.003>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brower, M. C., & Price, B. H. (2001). Neuropsychiatry of frontal lobe dysfunction in violent and criminal behavior: A critical review. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 71, 720 -726. <https://doi.org/10.1136/jnnp.2001.031114>. [Neuropsychiatry of frontal lobe dysfunction in violent and criminal behaviour: a critical review | Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry \(bmj.com\)](https://doi.org/10.1136/jnnp.2001.031114)
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452-459. [APA PsycNet Buy Page](https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452)
- Buss, A. H., & Warren, W. L. (2000). *Aggression questionnaire:(AQ)*. Western Psychological Services.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressor’s profile. *Computers in Human Behavior* 26, 1128- 1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D’Aloja, E., ... & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M4), 58. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>

- Center for Adolescent Studies. (1996). *What is your classroom management profile? Teacher Talk*, 1(2). Bloomington: Indiana University, Center for Adolescent and Family Studies.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο*.
- Collins, J., Hess, M. E., & Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education*, 27(1), 1-12. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss1/3>
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., & Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior: An empirical investigation. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559–1569. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.06.005>
- Council of Europe. (2014-2017). Gender Equality Strategy Factsheets: Combating gender stereotypes and sexism in and through education. <http://www.coe.int/en/web/genderequality/factsheets>
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Bell and Bain Ltd.
- Craig, W., Harel- Fisch, Y., Fogel- Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons- Morton, B., Molcho, M., de Mateo, M.G., Overpeck, M., Due, P. & Pickett, W. (2009). A cross- national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health* 54(2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Creswell, J. W. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin* 113(3), 487-496. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.113.3.487>



- de Maat, D. A., Jansen, P. W., Prinzie, P., Keizer, R., Franken, I. H., & Lucassen, N. (2021). Examining longitudinal relations between mothers' and fathers' parenting stress, parenting behaviors, and adolescents' behavior problems. *Journal of Child and Family Studies*, *30*, 771-783. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01885-0>
- Desjardins, T. L., & Leadbeater, B. J. (2011). Relational victimization and depressive symptoms in adolescence: Moderating effects of mother, father, and peer emotional support. *Journal of youth and adolescence*, *40*, 531-544. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9562-1>
- Duck, L. (2007). Using sounder foundations to help avoid the “why new teachers cry” phenomenon. *The Clearing House*, *81*(1), 29–36. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.1.29-36>
- Fabian, J. M. (2010). Neuropsychological and neurological correlates in violent and homicidal offenders: A legal and neuroscience perspective. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 209-223. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.12.004>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, *17*, 381-458. [Understanding and Preventing Bullying: Crime and Justice: Vol 17 \(uchicago.edu\)](https://www.chicagofoundation.org/publications/books/understanding-and-preventing-bullying-crime-and-justice-vol-17)
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, *17*, 381- 458. doi: <https://doi.org/10.1086/449217>
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., & Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, *33*, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 56–60. [Essential-Skills-for-New-Teachers-Ed.Leadership.pdf \(uh.edu\)](https://www.education.com/essential-skills-for-new-teachers-ed-leadership.pdf)

- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*(4), 589-600. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- Georgiou, S.N. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International 29*, 574-589. <https://doi.org/10.1177/0143034308099202>
- Gladden, R. M. (2014). *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0*. Centers for Disease Control and Prevention, GA.
- Halkias, D., Fakinos, M., Hyman, I., Cohen, I., Akrivos, D., & Mahon, M. (2003, May). Victimization of children in Greek schools: Stress and trauma symptoms related to school bullying. In *9th Panhellenic Conference on Psychological research, rhodes, Greece*.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*(1), 19-26. <https://doi.org/10.1080/00131910120033619>
- Hwang, S., Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2013). Bullying and the development of antisocial behavior. In *The origins of antisocial behavior: A developmental perspective* (pp. 159–180). Oxford University Press.

- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology, 36*(1), 7-27. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)87007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)87007-0)
- Junoven, J., Graham, S. & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled. *Pediatrics 112*, 1231-1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2014). Is insecure parent–child attachment a risk factor for the development of anxiety in childhood or adolescence?. *Child development perspectives, 8*(1), 12-17. <https://doi.org/10.1111/cdep.12054>
- Kirkpatrick, L., Lincoln, F., & Morrow, L. R. (2006). Assessment of a collaborative teacher preparation program: Voices of interns. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, 73*(1), 36–41. [EBSCOhost | 23821311 | Assessment of a Collaborative Teacher Preparation Program: Voices of Interns.](https://doi.org/10.23821311)
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 27*(2), 102-110. <https://doi.org/10.1002/ab.3>
- Lei, H., Chiu, M. M., Cui, Y., Li, S., & Lu, M. (2019). Changes in aggression among mainland Chinese elementary, junior high, and senior high school students across years: A cross-temporal meta-analysis. *Aggression and violent behavior, 48*, 190-196. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.014>
- León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Polo-del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2019). Parental psychological control and emotional and behavioral disorders among Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health, 16*(3), 507. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030507>
- Liu, J., & Graves, N. (2011). Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications. *Public health nursing, 28*(6), 556-568. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x>

- Liu, J., Lewis, G., & Evans, L. (2013). Understanding aggressive behaviour across the lifespan. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(2), 156-168. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01902.x>
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49(4), 672-689. <https://doi.org/10.1037/a0028793>
- Man, X., Liu, J., & Xue, Z. (2022). Effects of bullying forms on adolescent mental health and protective factors: a global cross-regional research based on 65 countries. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042374>
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/0305569930190106>
- Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 281-290. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/5156>
- Netzelmann, T. A., Steffan, E. & Angelova, M. (2016). Strategii pentru o Clasă fără Bullying–Manual pentru Profesori și Personalul Școlar. (Bullying free class based strategies - a handbook for teachers and school staff). Salvati Copiii (Save the Children)
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In *Mental disorder and crime* (pp. 317–349). Sage.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. [https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812\\_Bullying\\_at\\_School\\_Basic\\_Facts\\_and\\_Effects\\_of\\_a\\_School\\_Based\\_Intervention\\_Program/links/59ddf4a3aca272204c2bca5d/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/59ddf4a3aca272204c2bca5d/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf)
- Pan, Y., Yang, C., Liu, G., Chan, M., Liu, C., & Zhang, D. (2020). Peer Victimization and Problem Behaviors: The Roles of Self-Esteem and Parental Attachment Among Chinese Adolescents. *Child development*, 91(4), 968-983. <https://doi.org/10.1111/cdev.13319>
- Patel, H.A., Varma, J., Shah, S., Phatakand, A. & Nimbalkar S.M. (2017). Profile of bullies and victims among urban school-going adolescents in Gujarat. *Indian Pediatrics* 54, 841-844. <https://doi.org/10.1007/s13312-017-1146-7>
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1443-1449. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00201-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00201-5)
- Ranson, K. E., & Urichuk, L. J. (2008). The effect of parent–child attachment relationships on child biopsychosocial outcomes: A review. *Early child development and care*, 178(2), 129-152. <https://doi.org/10.1080/03004430600685282>
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools - and what to do about it*. Kingsley.

- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29(2), 119-130. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x>
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and teacher education*, 25(5), 626-635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.018>
- Roland R., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299– 312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers’ aggressive management techniques on students’ attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. <https://doi.org/10.1080/00220671003719004>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <http://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte [Bullying*

among pupils. *Appearances, risk factors, and intervention concepts*]. Göttingen, Germany: Hogrefe.

- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 261-275. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 57-62. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00114-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00114-8)
- Smith, P. K., & Jones, A. P. (2012). The importance of developmental science for studies in bullying and victimization. *International Journal of Developmental Science, 6*, 71-74. [The Importance of Developmental Science for Studies in Bullying and Victimization - IOS Press](#)
- Smith, P. K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus, D., Catalano R., Slee, P., (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stewart, S. L., Lapshina, N., & Semovski, V. (2021). Interpersonal polyvictimization: Addressing the care planning needs of traumatized children and youth. *Child Abuse & Neglect, 114*, 104956. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.104956>
- Stoughton, E. H. (2007). “How will I get them to behave?” Preservice teachers reflect on classroom management. *Teacher and Teacher Education, 23*, 1024–1037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>
- Sutton Jr, J. M., & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 331-336. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01759.x>

- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 7-23. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_02](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_02)
- Tapper, K., & Boulton, M. (2000). Social representations of physical, verbal, and indirect aggression in children: Sex and age differences. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(6), 442-454. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(200011\)26:6%3C442::AID-AB3%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1098-2337(200011)26:6%3C442::AID-AB3%3E3.0.CO;2-C)
- Thompson, J. C., & Walter, J. K. (1998). School discipline: Becoming proactive, productive, participatory, and predictable. *Educational Horizons*, 76(4), 195–198. [ERIC - EJ568261 - School Discipline: Becoming Proactive, Productive, Participatory, and Predictable., Educational Horizons, 1998](https://eric.ed.gov/?id=EJ568261)
- Thorsen-Spano, L. (1996). A school conflict resolution program: Relationships among teacher attitude, program implementation, and job satisfaction. *The School Counselor*, 44(1), 19-27. <https://www.jstor.org/stable/23897976>
- Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46(2), 116-131. <https://doi.org/10.1002/pits.20358>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- World Health Organization. (2019). *INSPIRE handbook: Action for implementing the seven strategies for ending violence against children*. World Health Organization.
- Yan, J., Han, Z. R., Tang, Y., & Zhang, X. (2017). Parental support for autonomy and child depressive symptoms in middle childhood: The mediating role of parent–child attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1970-1978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0712-x>



- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child development*, 84(3), 970-988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12003>
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counselling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 193-213. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001144](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001144)
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>
- Zhang, T., Chow, A., Wang, L., Dai, Y., & Xiao, Z. (2012). Role of childhood traumatic experience in personality disorders in China. *Comprehensive psychiatry*, 53(6), 829-836. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2011.10.004>
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας* [ηλεκτρ. Βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5356>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Γρηγόρης.
- Μενεξές, Γ. (2008). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* [Διαφάνειες Powerpoint]. <http://users.auth.gr/gmenexes/docs/01D.pdf>.
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη. Διάδραση*.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Ατραπός.

- Παπαδοπούλου, Ζ., (2018). *Σχολική Επιθετικότητα και Επικοινωνία στη Σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Διάδραση.

## Παράρτημα

Αγαπητοί/ές,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας και μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πρόκληση και την αντιμετώπιση φαινομένων επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι πολύτιμη και γι' αυτόν τον λόγο παρακαλώ πολύ να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Η ανωνυμία των απαντήσεων σας διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,  
Ραφαήλ Σταμάτιος Χαριτούδης

### Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

#### Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

#### Ηλικία

22-30

31-40

41-50

51 και άνω

### **Επίπεδο εκπαίδευσης**

Βασικό Πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

### **Επαγγελματική υπηρεσία (σε έτη)**

Έως 5 έτη

6-15

16-25

26 και άνω

### **Πρακτικές σε φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας**

Διαβάστε προσεκτικά κάθε μια από τις δηλώσεις σχετικές με τις πρακτικές που εφαρμόζετε σε φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας. Σε περίπτωση φαινομένου σχολικής επιθετικότητας ποια από τις παρακάτω πρακτικές εφαρμόζεται

(1=Καθόλου, 7=Πάρα πολύ). Κυκλώστε τη κατάλληλη ένδειξη.

1. Όταν κάποιος συμμορφώνεται τον ανταμείβω.	1	2	3	4	5	6	7
2. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται τον τιμωρώ αναθέτοντας τους έξτρα εργασία/δουλεία.	1	2	3	4	5	6	7
3. Θέτω αδιαμφισβήτητα όρια.	1	2	3	4	5	6	7
4. Όταν κάποιος συμμορφώνεται τον επαινώ λεκτικά.	1	2	3	4	5	6	7
5. Άμεση παρέμβαση με λεκτική επίπληξη.	1	2	3	4	5	6	7
6. Αναφέρω ξεκάθαρα τι περιμένω από τους μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
7. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον αλλάζω θέση.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ενθαρρύνω τα παιδιά να φέρονται υπεύθυνα.	1	2	3	4	5	6	7
9. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον αποβάλλω από την τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
10. Καθορίζω σαφείς και απαράβατους κανόνες.	1	2	3	4	5	6	7
11. Προσπαθώ να τους εξηγήσω ποιο είναι το πρόβλημα της	1	2	3	4	5	6	7

συμπεριφοράς τους και να τους εξηγήσω πως να λύνουν τα προβλήματα τους με άλλο τρόπο.								
12. Όταν κάποιος συμμορφώνεται του φέρομαι πιο θετικά και το αναγνωρίζω στο πλαίσιο της τάξης.	1	2	3	4	5	6	7	
13. Άμεση παρέμβαση με δυνατές φωνές.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Τοιχοκολλώ τους κανόνες σε διάφορα σημεία ώστε να τους βλέπουν.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Προσπαθώ να αναπτύξω τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στο συμβάν.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Τους δίνω λεκτικές υποδείξεις πως πρέπει να συμπεριφέρονται.	1	2	3	4	5	6	7	
17. Προσπαθώ με συζητήσεις να τους δώσω να καταλάβουν τι μπορεί να προκαλέσει η συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Τους δίνω μη λεκτικές υποδείξεις πως πρέπει να συμπεριφέρονται.	1	2	3	4	5	6	7	
19. Πλησιάζω και μιλώ στον μαθητή	1	2	3	4	5	6	7	

---

που είχε την  
ανάρμοστη  
συμπεριφορά  
προσπαθώντας  
να τον  
καθοδηγήσω.

---

### Στυλ διαχείρισης τάξης

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το στυλ διαχείρισης της τάξης. Σημειώστε την

κατάλληλη ένδειξη. (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

1. Εάν ένας μαθητής είναι ενοχλητικός, τον τιμωρώ χωρίς περαιτέρω ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
2. Η τάξη πρέπει να είναι ήσυχη για να μάθουν οι μαθητές.	1	2	3	4	5
3. Δεν θα δεχθώ δικαιολογίες από έναν μαθητή που είναι επιθετικό.	1	2	3	4	5
4. Ανησυχώ τόσο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές μου όσο και για το πώς μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
5. Εάν ένας μαθητής φέρει καθυστερημένα μια εργασία, δεν είναι το πρόβλημά μου.	1	2	3	4	5
6. Δεν θέλω να επιβάλω κανόνες στους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
7. Η προετοιμασία της τάξης δεν αξίζει την προσπάθεια.	1	2	3	4	5
8. Προσπαθώ πάντα να εξηγήσω τους λόγους πίσω	1	2	3	4	5

---

από τους κανόνες  
και τις αποφάσεις  
μου.

---

9. Οι μαθητές μου καταλαβαίνουν ότι μπορούν να διακόψουν τη διάλεξή μου εάν έχουν μια σχετική ερώτηση.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

---

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθετικότητα των μαθητών.**

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τους παράγοντες που πιστεύετε πως επηρεάζουν την επιθετικότητα των μαθητών. Επιλέξτε αν συμφωνείτε ή όχι με τις παρακάτω προτάσεις (ναι ή όχι).

1. Οι μαθητές αντιδρούν επιθετικά όταν οι ανάγκες τους δεν εκπληρώνονται.
2. Οι σχολικές κλίκες-ομάδες με αντικρουόμενες ιδέες και αξίες προκαλούν απειθαρχία μεταξύ των μαθητών.
3. Οι μαθητές κάνουν αυτό που προσδοκάται για αυτούς από την ομάδα στην οποία ανήκουν.
4. Το ημερήσιο σχολείο κάνει την διαχείριση και τον έλεγχο των μαθητών δύσκολο.
5. Οι γονείς πλέον αφήνουν την εκπαίδευση ηθικών αξιών των παιδιών τους εξολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς.
6. Οι γονείς πλέον αδιαφορούν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους.



7. Οι συνεχείς διαμάχες και αντιδικίες των γονέων στο σπίτι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών.
8. Οι τιμωρίες από τους γονείς και η οικογενειακή αστάθεια δημιουργεί έλλειψη πειθαρχίας στο σχολείο ή στην τάξη.
9. Τα παιδιά φτωχών οικογενειών είναι πιο επιθετικά σε σχέση με αυτά των πλούσιων.
10. Το διαζύγιο των γονέων κάνει τα παιδιά πιο επιθετικά στο σχολείο.
11. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν υβριστική και κακή γλώσσα και εμπλέκονται σε καταστροφικές δραστηριότητες.
12. Οι μαθητές αντιδρούν στην ανέντιμη και εξουσιαστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.
13. Οι μαθητές αντιδρούν στην κακή αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητή, στην πίεση των μαθημάτων και στις μη φιλικές σχέσεις με συμμαθητές.
14. Η αδικία στο σχολική κοινότητα δεν αρέσει στους μαθητές.