



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΕΛΗ ΑΝΔΡΙΑΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΒΟΛΟΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2021- 2022

Η Ανδριανή Κουτρομπέλη γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στάσεις και το ρόλο των Διευθυντών / ντριών στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Κουτρομπέλη Ανδριανή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Ο σχολικός εκφοβισμός και γενικά η βία μέσα στη σχολική μονάδα, είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου αλλά και στην ενίσχυση της συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών για την πρόληψή του.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή στην διαχείριση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Μεθοδολογία: Διεξήχθη μία σύγχρονη, ποσοτική, πρωτογενής έρευνα σύγκρισης με χρήση αξιόπιστων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως γυναίκες, ηλικίας 31-50 ετών, με έως 20 έτη υπηρεσίας και με μεταπτυχιακή εξειδίκευση ή διδακτορικό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε εξαθέσια ή δωδεκαθέσια σχολεία, κατά μέσο όρο για 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο και με τον ίδιο διευθυντή ο οποίος στην έχει περισσότερα από 20 έτη διδασκαλίας και περισσότερα από 6 έτη υπηρεσίας στην θέση διεύθυνσης. Χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι independent samples t-test, one-way ANOVA, Repeated Measures ANOVA, Mann Whitney, Kruskal Wallis και Spearman σε σημαντικότητα 5%.

Συμπεράσματα: Η συχνότερη μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός. Περισσότερο υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου και οι γονείς. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρήθηκε σημαντικός για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι πιο συνήθεις αποτελεσματικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο διευθυντής είναι η συζήτηση με τον μαθητή, η παρατήρηση, η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου και η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται. Ωστόσο, ο διευθυντής σε μέτριο βαθμό πραγματοποιεί αποτελεσματικές συνεργασίες, παίρνει πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του φαινομένου και οργανώνει επιμορφώσεις. Τονίστηκε η αναγκαιότητα εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας άνω των 50 ετών, με μεγαλύτερη εμπειρία παρατήρησαν συχνότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και τις πρωτοβουλίες-ενέργειες του Διευθυντή για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Παράλληλα εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών, με μεγαλύτερη εμπειρία και με επιμόρφωση διδασκαλείου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού υποστήριξαν περισσότερο ότι ο διευθυντής συνεργάζεται αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς έως 40 ετών αλλά και από εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία άνω των 20 ετών. Ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρήθηκε περισσότερο σε σχολεία μικρότερης οργανικότητας, παρόλο που ο διευθυντής μπορεί και λαμβάνει περισσότερα μέτρα σε τέτοιου τύπου σχολεία. Ο διευθυντής φαίνεται να προσεγγίζει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο συνεργασίας και να αναγνωρίζεται ο ρόλος του από αυτούς. Σε σχολεία που ο διευθυντής είναι γυναίκα και έχει μεγαλύτερη εμπειρία παρατηρήθηκε μικρότερη συχνότητα σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Διευθυντές, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Απόψεις εκπαιδευτικών

ABSTRACT

Introduction: School bullying, and in general violence within the school unit, is a phenomenon that strongly concerns the academic community. The role of the director is decisive in dealing with the phenomenon but also in strengthening the cooperation of all teachers to prevent it.

Aim: The aim of this research was to examine the views of Primary Education teachers on school bullying and the role of the principal in managing, preventing and dealing with the phenomenon.

Methodology: A synchronous, quantitative, primary comparative study was conducted using reliable Likert scale questionnaires. Totally, 100 primary school teachers, mainly women, aged 31-50 years, with up to 20 years of service and with a post-graduate qualification or PhD. Most teachers teach in six- or twelve-seat schools, for an average of 5 years in the same school and with the same principal who has more than 20 years of teaching and more than 6 years of service in the position of director. The statistical methods independent samples t-test, one-way ANOVA, Repeated Measures ANOVA, Mann Whitney, Kruskal Wallis and Spearman were used at a significance level of 5%.

Conclusions: The most frequent form of bullying is verbal. Teachers, school principals and parents were considered more responsible for dealing with school bullying. The role of the principal was considered important in dealing with the phenomenon. The most common effective methods used by the principal are talking with the student, observation, more strict supervision by school staff and protecting the bullied child. However, the principal to a moderate extent makes effective collaborations, takes initiatives to deal with the phenomenon and organizes education. The necessity of training the educational staff in terms of school bullying was emphasized. The women, the older teachers over 50 years old, with more experience noticed more often the phenomenon of school bullying and also the initiatives-actions of the principal to deal with the phenomenon. At the same time, teachers over 50 years of age, with more teaching experience, with teaching, master's doctoral training, supported more that the principal cooperates effectively in dealing with school bullying. The necessity of training teachers in school bullying issues was supported by teachers up to 40 years old and also by teachers with more than 20 years of experience. School bullying was observed more in less organized schools, even though the principal applies more actions in such schools. The principal seems to approach the newly appointed teachers on a cooperative level and his role is recognized by them. In schools where the principal is a woman and has more experience, a lower incidence of school bullying was observed.

Keywords: School bullying, Principals, Primary education, Teachers' views

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Εν πρώτοις, επιθυμώ να δηλώσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, Ανδρέου Ελένη, της οποίας οι συμβουλές υπήρξαν καθοριστικές για την πραγματοποίησή της. Οι καθοδηγητικές υποδείξεις, η ενθάρρυνση και παρότρυνση που μου έδωσε παρείχαν σημαντική βοήθεια για να ολοκληρώσω την μεταπτυχιακή μου έρευνα.

Εξίσου σημαντική βοήθεια μου παρείχε η οικογένειά μου που ευχαριστώ θερμά, στηρίζοντάς με σε κάθε βήμα τόσο ηθικά όσο και ψυχολογικά.

Τέλος, ευχαριστώ τους συναδέλφους μου και όσους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στην έρευνά μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	10
ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	12
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	16
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του «σχολικού εκφοβισμού».....	16
1.2. Διαχωρισμός σχολικού εκφοβισμού σε «μορφές»	18
1.3. Τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού εκφοβισμού.....	19
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ	22
2.1. Ενέργειες στο σχολικό οργανισμό σε περιστατικά βίας.....	22
2.2. Ο ρόλος των Διευθυντών/νριών στην πρόληψη διαχείριση και αντιμετώπιση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.	25
2.3. Προγράμματα για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού	30
2.4. Εφαρμογή τακτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	33
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	36
3.1. Πραγματοποίηση διεθνών ερευνών.....	36
3.2. Πραγματοποίηση ελληνικών ερευνών.....	38
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	42
4.1. Στόχος της παρούσας έρευνας	42
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
4.3. Αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας.....	43
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	44
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
5.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο	45
5.2. Δείγμα/δειγματοληψία.....	45
5.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	51
5.4. Διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού.....	54
5.5. Ανάλυση δεδομένων.....	55
5.6. Αξιοπιστία-εγκυρότητα	56
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
6.1. 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	57
6.2. 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	60
6.3. 3 ^ο ερευνητικό	65
6.4. 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	70
6.5. 5 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	73
6.6. 6 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	80
6.7. 7 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	102
6.8. Συσχετίσεις παραγόντων	107
6.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων	108
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	112
7.1. Συζήτηση	112
7.2. Συμπεράσματα	117
7.3. Περιορισμοί	117
7.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	118
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	125

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 5.1: Ατομικά Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σύνολο δείγματος 100 άτομα)	46
Πίνακας 5.2: Τα ατομικά Χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σύνολο δείγματος 100 άτομα)	50
Πίνακας 5.3: Ανάλυση αξιοπιστίας	56
Πίνακας 6.1: Η εμφάνιση των μορφών σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έλεγχος Repeated Measures ANOVA	57
Πίνακας 6.2: Post hoc analysis LSD για την εμφάνιση των μορφών σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	57
Πίνακας 6.3: Ορισμός και επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	58
Πίνακας 6.4: Παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Repeated Measures ANOVA.....	60
Πίνακας 6.5: Post hoc analysis LSD για τους παράγοντες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	61
Πίνακας 6.6: Ρόλος των διευθυντών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	63
Πίνακας 6.7: Μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, Repeated Measures ANOVA	66
Πίνακας 6.8: Post hoc analysis LSD για μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (στατ. σημαντικά)	67
Πίνακας 6.9: Αποτελεσματικότητα μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, Repeated Measures ANOVA.....	68
Πίνακας 6.10: Post hoc analysis LSD για αποτελεσματικότητα μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, (στατ. σημαντικά).....	69
Πίνακας 6.11: Συχνότητα συνεργασίας διευθυντή	71
Πίνακας 6.12: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή	72
Πίνακας 6.13: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	73
Πίνακας 6.14: Ενέργειες διευθυντή/τριας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	75
Πίνακας 6.15: Παρέμβαση διευθυντή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, Repeated Measures ANOVA.....	78
Πίνακας 6.16: Παρέμβαση διευθυντή σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, Post hoc analysis LSD.....	79
Πίνακας 6.17: Έλεγχοι independent samples t-test και Mann Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο.....	80
Πίνακας 6.18: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Φύλο, independent samples t-test	80
Πίνακας 6.19: «Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή» * Φύλο, Mann Whitney	81
Πίνακας 6.20: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία	82
Πίνακας 6.21: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Ηλικία, ANOVA.....	82
Πίνακας 6.22: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Ηλικία, Post hoc analysis LSD	83
Πίνακας 6.23: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Ηλικία, ANOVA.....	84
Πίνακας 6.24: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Ηλικία, Post hoc analysis LSD	84
Πίνακας 6.25: «Συχνότητα συνεργασίας» * Ηλικία, Kruskal Wallis.....	85

Πίνακας 6.26: «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * Ηλικία, Kruskal Wallis	85
Πίνακας 6.27: «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * Ηλικία, Independent samples t-test.....	86
Πίνακας 6.28: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας .87	
Πίνακας 6.29: «Συχνότητα συνεργασίας» * «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση», Kruskal Wallis.....	87
Πίνακας 6.30: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (σύγκριση 0-10 έτη με 11+), έλεγχοι Independent samples t-test	88
Πίνακας 6.31: «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, Mann Whitney	89
Πίνακας 6.32: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις πρόσθετες σπουδές	91
Πίνακας 6.33: «Συχνότητα συνεργασίας» * Πρόσθετες σπουδές, Kruskal Wallis.....	91
Πίνακας 6.34: «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * σπουδές σε διδασκαλείο, έλεγχος Independent samples t-test.....	92
Πίνακας 6.35: «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * πρόσθετες σπουδές, έλεγχος Independent samples t-test.....	92
Πίνακας 6.36: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την λειτουργικότητα του σχολείου.....	93
Πίνακας 6.37: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσωσν βαθμίδων ως προς την λειτουργικότητα σχολείου, Kruskal Wallis.....	94
Πίνακας 6.38: «Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας» * Λειτουργικότητα σχολείου, έλεγχος Independent samples t-test	96
Πίνακας 6.39: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια	97
Πίνακας 6.40: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια, ANOVA.....	97
Πίνακας 6.41: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια, Post hoc analysis LSD	98
Πίνακας 6.42: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσωσν όρων των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), ANOVA.....	99
Πίνακας 6.43: «Ρόλος διευθυντή» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), Post hoc analysis LSD.....	99
Πίνακας 6.44: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), Post hoc analysis LSD	100
Πίνακας 6.45: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσωσν βαθμίδων των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), Kruskal Wallis.....	101
Πίνακας 6.46: «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * Χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)	102
Πίνακας 6.47: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο του διευθυντή	103
Πίνακας 6.48: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσωσν όρων των παραγόντων ως προς το φύλο του διευθυντή, Independent samples t-test.....	103
Πίνακας 6.49: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη διδασκαλίας διευθυντή	104
Πίνακας 6.50: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη διδασκαλίας διευθυντή, Independent samples t-test.....	105
Πίνακας 6.51: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας διευθυντή.....	106

Πίνακας 6.52: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * έτη υπηρεσίας διευθυντή (ομαδοποιημένο), ANOVA.....	106
Πίνακας 6.53: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * έτη υπηρεσίας διευθυντή (ομαδοποιημένο), Post hoc analysis Games Howell	107
Πίνακας 6.54: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων.....	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 5.1: Φύλο	47
Γράφημα 5.2: Ηλικία	47
Γράφημα 5.3: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	48
Γράφημα 5.4: Πρόσθετες σπουδές	48
Γράφημα 5.5: Λειτουργικότητα σχολείου.....	49
Γράφημα 5.6: Έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο έχοντας τον ίδιο διευθυντή.....	49
Γράφημα 5.7: Φύλο διευθυντή.....	50
Γράφημα 5.8: Έτη διδασκαλίας διευθυντή	51
Γράφημα 5.9: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής στο ίδιο σχολείο	51
Γράφημα 6.1: Error bars, Η εμφάνιση των μορφών σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	58
Γράφημα 6.2: Ορισμός σχολικού εκφοβισμού.....	59
Γράφημα 6.3: Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού.....	59
Γράφημα 6.4: Error bars, Παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	62
Γράφημα 6.5: Επιρροή ρόλου διευθυντή	63
Γράφημα 6.6: Επιρροή στάσης διευθυντή	64
Γράφημα 6.7: Πόσο συχνά πιστεύετε πως η άμεση δράση του/της διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;	64
Γράφημα 6.8: Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;.....	65
Γράφημα 6.9: Error bars, Μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	66
Γράφημα 6.10: Error bars, Αποτελεσματικότητα μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	70
Γράφημα 6.11: Συχνότητα συνεργασίας Διευθυντή/ντριας με εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	71
Γράφημα 6.12: Συχνότητα συνεργασίας Διευθυντή/ντριας με τους γονείς για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	71
Γράφημα 6.13: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή με εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	72
Γράφημα 6.14: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή με τους φορείς της Σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.....	73
Γράφημα 6.15: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	74
Γράφημα 6.16: Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;	76
Γράφημα 6.17: Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών;	76
Γράφημα 6.18: Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;.....	77
Γράφημα 6.19: Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/ντρια οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;.....	77

Γράφημα 6.20: Πόσο συχνά επιμορφώνεται ο διευθυντής /τρια του σχολείου σας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;.....	78
Γράφημα 6.21: Error bars, Πρωτοβουλία παρέμβασης Διευθυντή.....	79
Γράφημα 6.22: Error bars, «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * «Φύλο».....	81
Γράφημα 6.23: Θηκογράμματα, «Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή» * Φύλο.....	81
Γράφημα 6.24: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Ηλικία.....	83
Γράφημα 6.25: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Ηλικία.....	84
Γράφημα 6.26: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * Ηλικία.....	85
Γράφημα 6.27: Θηκόγραμμα, «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * Ηλικία.....	86
Γράφημα 6.28: Error bars, «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * Ηλικία.....	86
Γράφημα 6.29: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση», Kruskal Wallis.....	88
Γράφημα 6.30: Error bars, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (σύγκριση 0-10 έτη με 11+).....	89
Γράφημα 6.31: Θηκόγραμμα, «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	90
Γράφημα 6.32: Θηκόγραμμα, Συχνότητα συνεργασίας * Πρόσθετες σπουδές.....	91
Γράφημα 6.33: «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * σπουδές σε διδασκαλείο.....	92
Γράφημα 6.34: Error bars, «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * πρόσθετες σπουδές.....	93
Γράφημα 6.35: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Λειτουργικότητα σχολείου.....	95
Γράφημα 6.36: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * Λειτουργικότητα σχολείου.....	95
Γράφημα 6.37: Θηκόγραμμα, «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Λειτουργικότητα σχολείου.....	95
Γράφημα 6.38: Error bars, «Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας» * Λειτουργικότητα σχολείου.....	96
Γράφημα 6.39: Error bars «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια.....	97
Γράφημα 6.40: Error bars, «Ρόλος διευθυντή» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο).....	99
Γράφημα 6.41: Error bars, «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο).....	100
Γράφημα 6.42: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο).....	101
Γράφημα 6.43: Θηκόγραμμα, «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο).....	101
Γράφημα 6.44: Error bars, «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * Χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο).....	102
Γράφημα 6.45: Error bars, Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων των παραγόντων ως προς το φύλο του διευθυντή.....	104
Γράφημα 6.46: Error bars, Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη διδασκαλίας διευθυντή.....	105
Γράφημα 6.47: Error bars, «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * έτη υπηρεσίας διευθυντή (ομαδοποιημένο).....	107

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος της εργασίας εκτίθενται τα θεωρητικά προαπαιτούμενα της έρευνας. Ορίζεται η έννοια του σχολικού εκφοβισμού, περιγράφονται τα φαινόμενα της σχολικής βίας, ο ρόλος των διευθυντών και των τακτικών αντιμετώπισης και παρουσιάζονται διεθνείς και ελληνικές έρευνες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πριν την παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας παρουσιάζονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η αναγκαιότητα της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν την έρευνα. Περιγράφεται η Μεθοδολογία της έρευνας όπου αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, το δείγμα και ο τρόπος συλλογής του, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού, οι μέθοδοι ανάλυσης και εξασφάλισης της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων δίνεται απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα με χρήση περιγραφικών και επαγωγικών μεθόδων. Τέλος, στο κεφάλαιο των Συμπερασμάτων, πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων, καταγράφονται, οι περιορισμοί, οι προτάσεις και τα τελικά συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει φανερό από τη σχετική βιβλιογραφία, ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, τις ψυχολογικές και κοινωνικές εξελίξεις και τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και το σχολικό κλίμα, τη σχολική κουλτούρα και τις σχολικές επιδόσεις. Έχοντας επίγνωση ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα από τα πιο πιεστικά ζητήματα που επηρεάζουν μαθητές και σχολεία, έχει παρατηρηθεί σημαντική έμφαση στα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των ερευνητών και των διοικητικών υπαλλήλων (Evans & Smokowski, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, πολλά προγράμματα πρόληψης έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στα σχολεία, έχουν γραφτεί πολλά άρθρα και έχουν δοθεί πολλές ομιλίες για την εξάλειψη του εκφοβισμού στα σχολεία, αλλά το πρόβλημα παραμένει (Evans & Smokowski, 2016 · Foody et al., 2018). Η διαίωσιση του προβλήματος σχετίζεται με ορισμένες αδυναμίες στην τρέχουσα μεθοδολογία έρευνας για τον εκφοβισμό, την απουσία συνεπούς ορισμού του εκφοβισμού, καθώς και το γεγονός ότι το σχολικό προσωπικό συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, συμβούλων, δασκάλων και λοιπού προσωπικού δεν κατανοεί τη σημασία της πρόληψης αλλά και τη σημασία των ρόλων και των ευθυνών τους στη διαδικασία υλοποίησης (Evans & Smokowski, 2016 · Wong et al., 2011).

Οι Foody et al. (2018) δήλωσαν πρόσφατα, ότι παρόλο που ο εκφοβισμός μπορεί να παρατηρηθεί σχεδόν οπουδήποτε, το σχολικό περιβάλλον είναι το πιο συχνά μελετημένο, επομένως η ευθύνη για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχει ανατεθεί στους διευθυντές των σχολείων και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό, ποιες είναι οι βαθύτερες αιτίες του εκφοβισμού στα σχολεία και τα εμπόδια για την ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης στα σχολεία είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση μιας σχολικής κουλτούρας κατά του εκφοβισμού (Evans & Smokowski, 2016 · Foody et al., 2018).

Επιπλέον, οι Skinner, Babinski και Gifford (2014) δήλωσαν ότι η υποστήριξη των διευθυντών του σχολείου, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, έχει άμεσο αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων για την αντιμετώπιση του

εκφοβισμού. Τονίζεται επίσης ότι οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να δίνουν κατάλληλα παραδείγματα ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, διαφορετικά οι σοβαρές συνέπειες για τους μαθητές και τα σχολεία είναι αναπόφευκτες (Foody et al., 2018 · Skinner, Babinski, & Gifford, 2014).

Με άλλα λόγια, οι στάσεις, η τεχνογνωσία, οι δεξιότητες και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών είναι κρίσιμες για την επιτυχή αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης με την οικοδόμηση και την καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας κατά του εκφοβισμού (Farrelly, O'Higgins Norman & O'Leary, 2016). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η έλλειψη προληπτικής δράσης κατά του εκφοβισμού στο σχολείο έχει θεωρηθεί ως ηγετική ανεπάρκεια για τους διευθυντές σχολείων. Από αυτή την άποψη, η κατανόηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων σχετικά με τους παράγοντες εμφάνισης του φαινομένου ή τις αιτίες του εκφοβισμού και τις λύσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, φαίνεται να είναι σημαντική για την εξάλειψη του εκφοβισμού στα σχολεία (Young, Tully & Ramirez, 2017). Οι Evans και Smokowski (2016) υποστηρίζουν ότι μια ισχυρότερη κατανόηση της δυναμικής του εκφοβισμού στα σχολεία φαίνεται να είναι επωφελής για τους διευθυντές σχολείων, τους δασκάλους, τους σχολικούς συμβούλους και το λοιπό προσωπικό, επομένως η έρευνα για τον εκφοβισμό πρέπει να ενισχυθεί για να βελτιωθεί η κατανόησή τους.

Ωστόσο, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκάλυψε ότι υπήρξε περιορισμένος αριθμός ερευνών που εστιάζουν στον σχολικό εκφοβισμό από την οπτική γωνία των διευθυντών σχολείων στην Ελλάδα.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του «σχολικού εκφοβισμού»

Η βία είναι ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει το ερευνητικό κοινό και ιδιαίτερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που τα τελευταία χρόνια έχει ενταθεί το ενδιαφέρον καθώς φαίνεται πως το φαινόμενο συνεχίζει να συναντάται σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές μονάδες.

Ο ορισμός της βίας που έχει δοθεί αποτελεί «η άσκηση σωματικής ή άλλης δύναμης ή η χρησιμοποίηση απειλών με σκοπό την επιβολή της θέλησης κάποιου» (Μπαμπινιώτης, 2005). Η σχολική μονάδα που αποτελεί κομμάτι του κοινωνικού συνόλου έχει και σε αυτή εκδηλωθεί το φαινόμενο της βίας και επιθετικότητας (Στέφου, 2015). Η έννοια της βίας περιλαμβάνει την ύπαρξη μιας συμπεριφοράς όπου ένα άτομο προκαλεί σωματική, ψυχολογική ή λεκτική βλάβη προς ένα άλλο άτομο (Καρύδης, 2003). Όπως αναφέρθηκε ο όρος της βίας εμπεριέχει και την σχολική βία ή το σχολικό εκφοβισμό, όπου έχει οριστεί ως η ύπαρξη μίας συνεχόμενης και με διάρκεια έκθεσης που έχει ο μαθητής προς πληθώρα αρνητικών συμπεριφορών και διαθέσεων των άλλων, όπου θα πραγματοποιηθούν μέσω μιας διάθεσης που είναι βίαια και απειλητική (Olweus, 1993). Ένα παιδί δέχεται εκφοβισμό, όταν υπάρχει επανάληψη και διάρκεια σε αυτή την κατάσταση, όπου περικλείονται βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές που προέρχονται από άλλα παιδιά (Asimopoulos et al., 2013).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει ως έννοιες τη βία (violence), την αντικοινωνική συμπεριφορά (antisocial behavior) και τον εκφοβισμό (bullying), οι οποίες πολλές φορές έχουν ταυτιστεί και μπερδευτεί, έχοντας την τάση να συμπεριλαμβάνονται στην έννοια του bullying, όταν γίνεται περιγραφή φαινομένων με σχολική βία (Αρτινοπούλου, 2001). Έχοντας μελετήσει τους ορισμούς η Τσικρικά (2009) δήλωσε ότι είναι δύσκολο να δοθεί ένα ορισμός με ακρίβεια για τον εκφοβισμό, όταν ειδικά γίνεται αναφορά σε πολλές επιθετικές συμπεριφορές. Στη σημερινή εποχή ο όρος bullying χρησιμοποιείται συχνά, έχοντας τις ρίζες στον αγγλικό όρο «bully», όπου η σημασία του είναι ο “φωνακλάς-νταής”. Ως μετάφραση στα ελληνικά έχει δοθεί η έννοια της θυματοποίησης (Παρασειδιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Σχετικά με το σχολικό χώρο, η ύπαρξη του εκφοβισμού εμφανίζεται από παιδί σε παιδί, από παιδί σε διδάσκοντα και αντίθετα, αλλά και από διδάσκοντα σε διδάσκοντα (Smith, 2003).

Ωστόσο, η ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού εκτός από το σχολείο έχει εκταθεί και στην ευρύτερη κοινωνία προκαλώντας πληθώρα προβλημάτων, αφού η ύπαρξη βίας έχει συνδεθεί με την δημιουργία κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής ανισότητας (Αρτινοπούλου, 2001). Ο όρος «bullying» πρώτα είχε καθιερωθεί στην Αγγλία και αλλά χρησιμοποιείται πολύ και από την Αμερικανική βιβλιογραφία (Olweus, 2009). Πρόκειται για την περιγραφή μιας επιθετικής συμπεριφοράς η οποία προέρχεται από ένα ή και πιο πολλά άτομα, έχοντας πρόθεση προς ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων και αφορά την ύπαρξη μιας λεκτικής, σωματικής και ψυχολογικής βίας προς άτομα που είναι σε πιο μειονεκτική θέση (Ρασιδάκη, 2015).

Ο Olweus Dan, έχει θεωρηθεί ότι είναι πρωτοπόρος στην έρευνα που έχει διερευνήσει το σχολικό εκφοβισμό, στο έργο του με τίτλο «Εκφοβισμός και Βία στο σχολείο» (2009) υποστηρίζοντας ότι «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερους μαθητές». Έτσι, λοιπόν, γίνεται η εστίαση στην ύπαρξη μιας ενέργειας που έχει αρνητικό αντίκτυπο, αφού κάποιος έχει σκοπό να προκαλέσει βλάβη σε άλλον ή ενόχληση κυρίως στο χώρο της σχολικής κοινότητας. Επίσης, ανάμεσα στους μαθητές τίθεται θέμα δύναμης καθώς υπάρχουν διαφορές και ένας μαθητής που δέχεται πληθώρα αρνητικών ενεργειών, έχει δυσκολία στην άμυνα αυτών (Olweus, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών δεν αποτελούν αυτόματα εκδήλωση εκφοβισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι όταν δυο παιδιά, έχοντας την ίδια δύναμη και σωματική μάζα, θα διαπληκτιστούν ή θα μαλώσουν τότε αυτό δεν αποτελεί σχολικό εκφοβισμό (Farrington, 1993 · Olweus, 1993). Δεν είναι μικρή η δυσκολία του καθορισμού της συμπεριφοράς που θεωρείται ως εκφοβιστική, αφού δεν μπορεί να διαχωριστεί εύκολα το πείραγμα, αν έχει γίνει σκόπιμα με ή όχι κακή πρόθεση, σε ένα παιχνίδι, αν αφορά μια αθώα απειλή ή την ύπαρξη εκφοβιστικής συμπεριφοράς που ασκείται συστηματικά ή αφορά ένα χτύπημα που έγινε τυχαία κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού (Ανδρέου & Smith, 2002). Με αφορμή το παράδειγμα θα γίνει ο διαχωρισμός ενός πειράγματος από τον σχολικό εκφοβισμό. Ο Olweus (1997) υποστήριξε ότι το πείραγμα θα γίνει σε ένα φιλικό περιβάλλον, έχοντας παιγνιώδη τρόπο, σε μικρό χρονικό διάστημα και χωρίς την πρόκληση πόνου ενώ ο σχολικός εκφοβισμός, έχει σκοπιμότητα, διάρκεια χρονική και επανάληψη, κάτι το οποίο δεν θεωρείται ως αστείο από το μαθητή (Ζέρβα, 2017).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού γίνεται ανάμεσα σε μαθητές που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Οι προϋποθέσεις για να οριστεί μια συμπεριφορά ως εκφοβισμό είναι τα στοιχεία της *πρόθεσης* (intention) από τον θύτη προς το θύμα (Rigby, 2002 · Lee, 2006 · Farrington & Tofi, 2009), της *επανάληψης* (repeatedness) πολλές φορές και με συχνή διάρκεια (Olweus, 1993., Rigby, 2002 · Lee, 2006 · Farrington & Tofi, 2009), της *συχνότητας* (frequency) που θα γίνει η εμφάνιση των περιστατικών (Olweus, 1993 · Rigby, 2002 · Lee, 2006 · Farrington & Tofi, 2009), της *ανισορροπίας στη δύναμη* (asymmetry in power) ανάμεσα στο άτομο που κάνει την επίθεση και σε αυτό που την δέχεται, σωματικής/φυσικής, κοινωνικής ή άλλης μορφής βίας (Olweus, 1993 · Rigby, 2002 · Olweus, 1997 · Lee, 2006 · Farrington & Tofi, 2009) και της *απουσίας πρόκλησης* (unprovoked) του ατόμου που δέχεται βία από μέρος αυτού που την ασκεί, κάτι που θεωρείται ως ύπαρξη αδικαιολόγητης επιθετικής συμπεριφοράς (Rigby, 2002., Lee, 2006).

Η διάκριση του σχολικού εκφοβισμού γίνεται σε άμεσο και έμμεσο. Στον άμεσο σχολικό εκφοβισμό εκδηλώνεται η σωματική βία, η ύπαρξη υβριστικών επιθέσεων και αγενών συμπεριφορών. Στον έμμεσο σχολικό εκφοβισμό υπάρχει ο ψυχολογικός εκφοβισμός, έχοντας ως στόχο την εμφάνιση περιθωριοποίησης και συναισθηματικής χειραγώγησης (Κολιάδης, 2006).

1.2. Διαχωρισμός σχολικού εκφοβισμού σε «μορφές»

Όπως αναλύθηκε έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το σχολικό εκφοβισμό γι'αυτό και είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο εξαιτίας αυτής είναι δυνατό να πάρει πολλές μορφές, έχοντας εκφραστεί με ποικίλους τρόπους μέσω μιας ευρείας γκάμας επιθετικών πράξεων (Αρτινοπούλου, 2010).

Ο πρώτος διαχωρισμός σε μορφές εκφοβισμού που θα αναφερθεί είναι αυτές των άμεσων και έμμεσων (Rigby, 2008., Τρίγκα – Μερτίκα, 2014). Οι άμεσες αφορούν την ύπαρξη μιας εμφανούς μορφής (overt), εύκολα αντιληπτές και περιλαμβάνουν φυσικές πράξεις ενώ οι έμμεσες έχουν την ύπαρξη μιας συγκεκαλυμμένης μορφής (convert) και αφορούν πληθώρα πράξεων που δεν είναι εύκολα ορατές (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011)

Η ύπαρξη ενδοσχολικής βίας είναι δυνατό να διαχωριστεί σε μορφές όπως είναι αυτή της *λεκτικής βίας*, που αφορά μόνο λόγια, όπως πληθώρα πειραγμάτων, απειλών, βρισιών. Άλλη είναι της *σωματικής βίας*, έχοντας πλήθος ενεργειών μέσω σωματικής επαφής, όπως χτυπημάτων, τσιμπημάτων (Rigby, 2008., Olweus, 1986 και 1991 οπ. αναφέρεται στο Olweus, 2009., Byers et al., 2011) ή της *κοινωνική απομόνωσης*, όπου θα οδηγήσει στον *κοινωνικό αποκλεισμό* από την ομάδα και στη διάδοση φημών, ψευδών ή άσχημων για το θύμα (Lee, 2006., Rigby, 2008., Byers et al., 2011).

Άλλες μορφές εκφοβισμού σύμφωνα με τον Ασημόπουλο (2014) είναι ο *σεξουαλικός εκφοβισμός*, που εκφράζεται μέσω άσεμνων χειρονομιών, αγγιγμάτων, σχολίων με σεξουαλικό περιεχόμενο, ο *ρατσιστικός εκφοβισμός* μέσω σωματικών, κοινωνικών και ψυχολογικών συμπεριφορών που στοχεύουν να στιγματιστεί το θύμα, ο *έμφυλος* και ο *ομοφοβικός εκφοβισμός*.

Η σημερινή εποχή κατακλύζεται από την γνώση και την πληροφορία γι' αυτό και έχει αναπτυχθεί η τεχνολογία, κάτι που επέφερε και τον *ηλεκτρονικό εκφοβισμό* (Τσιάντης, 2012) εστιάζοντας πως θα γελοιοποιηθεί ο μαθητής από τους άλλους μαθητές μέσω του διαδικτύου, διαδίδοντας φήμες, μηνύματα, βίντεο, εικόνες με σκοπό την ταπείνωση και τον εξευτελισμό του συμμαθητή τους (Αρτινοπούλου, 2010). Τέλος, η ύπαρξη βίας εμφανίζεται από μαθητές απέναντι σε αντικείμενα μέσω καταστροφών και βανδαλισμών (Olweus, 1997., Αρτινοπούλου, 2001).

1.3. Τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ομαδικό, καθώς δεν εστιάζει στο μαθητικό κοινό και μόνο που εκφοβίζει αλλά και σε αυτό που δέχεται τον εκφοβισμό, καθώς και στα άτομα που είναι παρόντα σε ανάλογα περιστατικά βίας (παρατηρητές), αλλά και άτομα που δεν παρευρίσκονται αλλά ξέρουν τι έχει συμβεί. Γίνεται αντιληπτό ότι στον σχολικό εκφοβισμό είναι πολλά τα εμπλεκόμενα μέλη: ο θύτης, το θύμα, τα παιδιά θεατές, οι εκπαιδευτικοί ή άλλο προσωπικό της σχολικής μονάδας και οι γονείς (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015).

Από τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού εκφοβισμού, οι *θύτες* διακρίνονται από την ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς, έχοντας συνδυαστεί με την σωματική δύναμη που

έχουν, αφορώντας κυρίως το αντρικό φύλο, αφού στο γυναικείο δεν έχει αυτό τόσο σπουδαίο ρόλο. Άλλο ένα χαρακτηριστικό που έχουν οι θύτες είναι η παρορμητικότητα, η επιδίωξη της κυριαρχίας, η παρουσίας δυσκολίας στην διαχείριση θυμού και εκρήξεων, και η απουσία ενσυναίσθησης για τα άτομα που δέχονται την συμπεριφορά που έχουν (Olweus, 2009). Οι θύτες δείχνουν μια «θετική στάση απέναντι στη βία», είναι «ευερέθιστοι», στερούνται «φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων» και διαθέτουν «αυτεπάρκεια» σχετικά με επιθετικές συμπεριφορές (Καούρη, 2017). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι ίδιοι έχουν καταφέρει την γνωστική αναγνώριση των συναισθημάτων των συνομήλικων τους, αν και στην πραγματικότητα δεν μπορούν να τους συναισθανθούν (Caravita et al., 2009). Τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό χαρακτηρίζονται από αδιαφορία για το τι σκέφτονται τα άλλα άτομα για αυτούς, αδυνατούν να προβούν σε σωστή επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, αδυνατώντας να κρίνουν με ορθό τρόπο τι επιδιώκουν οι άλλοι, έχοντας ως απόρροια να τους χειραγωγούν εύκολα. Αξιοσημείωτο είναι η άνεση που έχουν οι θύτες με τις ενέργειες εκφοβισμού που κάνουν και θεωρούν πως υπερέχουν και κυριαρχούν έναντι των άλλων ατόμων (Καούρη, 2017). Τα συγκεκριμένα άτομα είναι δυνατό να έχουν το ρόλο του δράστη, να έχουν συμμετοχή σε πράξεις εκφοβισμού, χωρίς να κάνουν οι ίδιοι την αρχή (Olweus, 2009). Πολλές φορές θα εκφράσουν επιθετική στάση μέχρι και σε ενήλικα άτομα, πχ των δασκάλων τους ή των γονέων τους (Olweus, 1993).

Τα *θύματα* είναι μια άλλη κατηγορία των εμπλεκόμενων μελών. Πρόκειται για άτομα που έχουν ανασφάλεια, διακρίνονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης και καλής αυτοεικόνας, έχουν ως αντιδράσεις του τα κλάματα και την απόσυρση (Lee, 2006, Olweus, 2009). Επίσης, τα ίδια άτομα έχουν έντονο το στοιχείο της εσωστρέφειας (Sekol, 2013), είναι ντροπαλά και δίνουν την εντύπωση ενός εύκολου στόχου προς τους θύτες (Olweus, 1993). Στα θύματα παρατηρείται έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολία να συνεργαστούν και να ενταχθούν σε κάποια ομάδα και να συνάψουν φιλικές σχέσεις με άλλα άτομα (Rigby, 2002 · Lee, 2006). Η ύπαρξη του αισθήματος της κοινωνικής μειονεξίας είναι αισθητό στα θύματα και η δυσκολία να χειριστούν καταστάσεις που είναι δύσκολες, έχουν έντονα αισθήματα κατωτερότητας και η αυτοκριτική τους είναι αρνητική (Τσιάντης, 2008). Ωστόσο, κάποιες φορές εμφανίζεται η συνύπαρξη κάποιας λειτουργικής διαταραχής, κάποιας σωματικής αναπηρίας, κάποιας κληρονομικότητας, κάποιας βιοχημικής διαταραχής όπως του

σακχαρώδη διαβήτη, του θυρεοειδισμού και κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού στην εξωτερική του εμφάνιση (Χρηστάκης, 2001).

Οι παρατηρητές είναι δυνατό να αποτελούν μαθητές οι οποίοι έχουν απλά παρακολουθήσει κάποιο εκφοβισμό ή πράξεις αρνητικές, μαθητές που δείχνουν να ακολουθούν το άτομο που ασκεί εκφοβισμό, μαθητές που θα ενισχύσουν τον εκφοβισμό αντί να δείξουν υποστήριξη στο άτομο που έχει δεχθεί τον εκφοβισμό. Η στάση που έχουν παίζει σημαντικό ρόλο καθώς απαξιώνει ή να αποδυναμώνει το τη σχολική βία, έχοντας περιορίσει με τον συγκεκριμένο τρόπο τη συχνότητα και την ένταση του (Ασημόπουλος, 2014). Οι παρατηρητές υποστηρίζουν το θύτη έχοντας το ρόλο του υπερασπιστή τους. Οι ίδιοι μπορεί να λειτουργήσουν έχοντας το ρόλο των παθητικών αποδεκτών ή ως ασπίδα για την προστασία που έχει το θύμα ου θύματος (Ζαχαρίου & Αντωνίου, 2015). Επικρατεί η άποψη ότι όσο πιο πολλά άτομα βρίσκονται στη θέση του παρατηρητή κατά την διάρκεια που εκδηλώνονται τα συμβάντα στο σχολικό εκφοβισμό τόσο πιο συχνή και μεγάλη θα είναι σε διάρκεια η εμφάνιση τέτοιων περιπτώσεων (Rigby, 2008).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

2.1. Ενέργειες στο σχολικό οργανισμό σε περιστατικά βίας

Ένας βασικός παράγοντας για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ο σχολικός οργανισμός. Στο σχολείο με την δημιουργία ομαδοσυνεργατικών μοντέλων προάγεται η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης και της αμοιβαιότητας ανάμεσα στους μαθητές. Η ομαδική δουλειά και συνεργασία θα οδηγήσει στο σεβασμό μεταξύ των μαθητών και των άλλων ανθρώπων, της ελευθερίας της έκφρασης των απόψεων που έχουν και της έκφρασης των επιχειρημάτων τους μέσω δημοκρατικού διαλόγου (Γκόβαρης, 2001). Μέσω της συνεργασίας το μαθητικό κοινό θα έρθει πιο κοντά και θα γνωρίσει την ύπαρξη ιδιαιτεροτήτων κάθε παιδιού (Μάρκου, 1996).

Ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο, θα σηματοδοτηθεί η μετάβαση στους μαθητές από τις επαφές που είχαν αποκλειστικά με τους γονείς στην επικοινωνία που θα έχουν με συνομήλικα παιδιά (Μπίκος, 2004). Οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις θα οδηγήσουν στην ύπαρξη θετικών ή αρνητικών σχέσεων. Αν δημιουργηθούν θετικές αλληλεπιδράσεις, θα δοθούν πληθώρα ευκαιριών για να αναπτυχθούν κοινωνικές και ατομικές δεξιότητες ώστε να συνάψουν οι μαθητές φιλικές σχέσεις μεταξύ τους (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2016), να σχηματίσουν ομάδες για παιχνίδι και να γίνουν αποδεκτοί στην ομάδα που θα δημιουργηθεί. Ήδη στην προσχολική ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει φιλίες, το κοινωνικό παιχνίδι και αφιερώνουν αρκετό από το χρόνο τους στα συνομήλικα παιδιά (Strayer & Santos, 1996).

Δεν είναι σπάνιο, η δημιουργία των πρώτων σχέσεων με συνομήλικα παιδιά να μην έχει θετικά αποτελέσματα (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Τα παιδιά που διακρίνονται από επιθετικότητα είναι δυνατό από την πρώτη στιγμή που θα εισέλθουν στο σχολικό χώρο να οδηγηθούν στην εκδήλωση έντονης επιθετικότητας (Farrington, 1993). Κατά το πρώτο τρίμηνο που θα εισέλθουν, μπορεί να εμφανίσουν μια κοινωνικά ανώριμη επιθετική συμπεριφορά εξαιτίας των περιορισμών που έχουν στη λεκτική και γνωστική ανάπτυξη, της ελλιπούς κοινωνικής πείρας για την οποία διακρίνεται η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (Βλάχου, Μπότσογλου & Ανδρέου, Ε., 2016) και της περιορισμένης ενσυναίσθησης που παρατηρείται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Repo, 2015). Επίσης, πολλά παιδιά έχουν αντιμετωπίσει πληθώρα δυσκολιών στις θετικές σχέσεις με άλλα παιδιά ίδιας ηλικιακής ομάδας για

αρκετό χρόνο, θέτοντας τον εαυτό τους σε κίνδυνο θυματοποίησης (Hanish et al., 2005).

Δεν είναι λίγες οι φορές που στο παιχνίδι ανάμεσα στα μικρά παιδιά παρατηρείται η ανάπτυξη έντονης διαμάχης και αντιπαράθεσης. Ωστόσο, διαφέρει η ανάπτυξη μιας τυπικής σύγκρουσης από μια συνεχόμενη, εσκεμμένη συμπεριφορά που ελλοχεύει τον κίνδυνο σχολικού εκφοβισμού. Στην ανάπτυξη συγκρούσεων θα εκδηλωθούν πληθώρα έντονων συναισθημάτων και από τις δύο πλευρές, όπως του θυμού. Όταν υπάρχει επανάληψη των συγκεκριμένων ενεργειών προς το ίδιο άτομο και σε συνεχή χρονικά διαστήματα, τότε δεν νοείται μια συμπεριφορά με ανάπτυξη παιγνιώδους αλληλεπίδρασης αλλά μια ανώριμη κοινωνική συμπεριφορά. Έτσι, λοιπόν, αυτή η κατάσταση μπορεί να είναι σχολικός εκφοβισμός, και αν δεν υπάρξει άμεση αντιμετώπιση τότε μπορεί να διαμορφώσει σταθερή μορφή στην πρώτη σχολική ηλικία (Storey & Slaby, 2013). Η ανάπτυξη σχέσεων θυματοποίησης είναι δυνατό να ξεκινήσουν την διαμόρφωσή τους και τη σταθεροποίηση του χαρακτήρα τους στο τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης (Hanish et al., 2005).

Τα άτομα που θέλουν να επιτεθούν μπορεί να δυσκολευτούν να αναγνωρίσουν αρχικά τον «ιδανικό στόχο». Ως «ιδανικός στόχος» θεωρούνται οι μαθητές με χαρακτηριστικά πειθήνιας και αποτραβηγμένης συμπεριφοράς, με απόρροια να αυξάνεται ο αριθμός παιδιών –θύμάτων, που δέχονται επιθέσεις (Hanish & Guerra, 2000). Τα παιδιά που θέλουν να επιτεθούν αντιλαμβάνονται τα «ιδανικά» παιδιά-στόχους μέσω της παρατήρησης του τρόπου που αντιδρούν τα θύματά τους. Μέσω των ιδανικών-παιδιών –στόχων τα παιδιά θα δεχθούν την θυματοποίηση, αν και είναι κάτι που στο χρόνο ίσως μειωθεί και ένα μικρό ποσοστό παιδιών να συνεχίσει με σταθερό ρυθμό να δέχεται επίθεση (Hawker & Boulton, 2001). Οι μαθητές που ανήκουν σε μικρή ηλικιακή ομάδα και είναι θύματα επίθεσης είναι κάτι που συμβαίνει εξαιτίας της έλλειψης κατάκτησης των απαραίτητων κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να πετύχουν την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων επιθέσεων από τους θύτες. Η αλήθεια είναι ότι τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται στην κατανόηση της έννοιας του εκφοβισμού, γι'αυτό πολλές φορές οι έρευνες που γίνονται έχουν αμφίβολα αποτελέσματα (Cowie & Smith, 2010).

Σύμφωνα με έρευνα που έκανε η Βλάχου (2011) σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία,

καταγράφονται τα περιστατικά βίας μέσω της εκδήλωσής τους σε άμεσες και έμμεσες μορφές ενώ η Repo (2015) υποστήριξε ότι η ύπαρξη συστηματικού σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας πιο έντονα. Αργότερα η Angela Hudson-Davis (2015) ανέφερε τους ρόλους συμμετοχής σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Η ύπαρξη των μορφών εκφοβισμού που συναντάται στα σχολεία είναι αυτή του σωματικού εκφοβισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού και της διάδοσης φημών (Βλάχου, 2011 · Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013 · Dounlos, 2019).

Σημαντικό και καθοριστικό ρόλο για να γίνει αντιληπτό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παίζουν σύμφωνα με τους Βλάχου κ.α.(2016) *οι εκπαιδευτικοί* στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση, αφού τα άτομα που ασκούν στα θύματα σχολικό εκφοβισμό δεν έχουν ενδοιασμό να το επιχειρήσουν και μπροστά στους εκπαιδευτικούς τους, με απόρροια οι εκπαιδευτικοί που είναι μάρτυρες τέτοιων περιστατικών να διαχειρίζονται άμεσα και έγκαιρα το συγκεκριμένο φαινόμενο και να μην το αφήσουν να αναπτυχθεί.

Πολλές μελέτες κάνουν λόγο για τη σχέση της παρουσίας του εκπαιδευτικού και την αντίδραση των μαθητών όταν εκτυλίσσονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Burchinal et al., 2002). Όταν υπάρχει η φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών που έχει ρυθμιστική λειτουργία και στοχεύει στην ενθάρρυνση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού έχει θετικά αποτελέσματα στην διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Όταν από την άλλη υπάρχει σχέση απόστασης των εκπαιδευτικών τότε αυξάνονται τα περιστατικά επιθέσεων (Cook et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική θέση για να διαχειριστούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται στο σχολείο. Οι ίδιοι είναι τα άτομα που θα μεριμνήσουν για την ανάπτυξη ομαδικότητας και συνεργασίας όλων των μαθητών, κάτι που θα το πετύχουν μέσω της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μοντέλων μάθησης. Το εκπαιδευτικό κοινό θα πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλα τα παιδιά. Αν οι εκπαιδευτικοί διοργανώσουν σεμινάρια, συνέδρια, διαλέξεις και ομιλίες για το σχολικό εκφοβισμό και πως θα εξλειφθεί το συγκεκριμένο φαινόμενο στα σχολεία, αυτό θα βοηθήσει πολύ στην πρόληψη, στη διαχείριση και στην αντιμετώπισή τους (Δαμανάκης, 2003). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό κοινό περνάει χρόνο πολύ με τους μαθητές του στο σχολικό οργανισμό, έχοντας μια πιο γενική

εικόνα για το καθένα, γνωρίζοντας για τις φίλιες τους, τις συναναστροφές του και τα άτομα που έχει αναπτυχθεί κόντρα. Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευτικούς προς το μαθητικό κοινό είναι δυνατό να συμβάλει στην αποτροπή περιστατικών βίας (Καρνακάκη & Καφετζή, 2009). Όταν οι εκπαιδευτικοί επιτηρούν αυστηρά το χώρο στο προαύλιο του σχολείου, τους διαδρόμους, τις τουαλέτες αποτελεί μια καλή τεχνική για να διαχειριστούν το σχολικό εκφοβισμό, καθώς πολλές φορές επιθετικές ενέργειες γίνονται εκτός τάξης. Η ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό όταν γίνει κάποια επιθετική ενέργεια αντιληπτή (Δαμανάκης, 2003). Εξίσου σημαντικό είναι να ενημερωθούν και να συνεργαστούν γονείς και εκπαιδευτικοί. Οι γονείς πρέπει να αφουγκραστούν την πληθώρα αναγκών που έχουν τα παιδιά τους και να υπάρξει αλλαγή στην συμπεριφορά τους να προβούν άμεσα στην ενημέρωση του σχολείου που φοιτούν, για να μπορέσουν να γνωρίζουν περισσότερα σχετικά με περιστατικά που έχουν συμβεί σε αυτό (Rigby, 2008).

2.2. Ο ρόλος των Διευθυντών/νριών στην πρόληψη διαχείριση και αντιμετώπιση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η πραγματοποίηση της πρόληψης και της αντιμετώπισης σχολικής επιθετικότητας έχει συνδεθεί με την εκπαιδευτική πολιτική που έχει ένα κράτος. Πλήθος παραγόντων ασκούν επιρροή στο πως διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα, όπως της διάρθρωσης της ελληνικής κοινωνίας, των οικονομικών εξελίξεων, της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της ανάγκης να αναθεωρηθούν τα αναλυτικά προγράμματα, των προσδοκιών που έχουν οι νέοι, της ισότητας στις ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες θα λειτουργήσουν με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Οι μαθητές είναι σημαντικό να «νιώθουν ότι βρίσκονται μέσα σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει ασφάλεια και προστασία, να βιώνουν μια πολιτική, που τους παρέχει ίσες ευκαιρίες, που θα στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και θα αντιμετωπίζει το ρατσισμό και τη ξενοφοβία. Για να μπορέσουν να επιτευχθούν αυτά, σε επίπεδο εθνικό, πρέπει να κατοχυρωθεί το σχολείο ως δομή,

στο κατάλληλο νομοθετικό πλαίσιο» (Αρτινοπούλου, 2001). Η ελληνική νομοθεσία δεν έχει προβλέψει τρόπους για να αντιμετωπιστούν επιθέσεις και παραβατικές συμπεριφορές από ανήλικα παιδιά όταν βρίσκονται στο σχολικό χώρο (Αρτινοπούλου, 2001).

Για να αντιμετωπιστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού βασικό και θεσμικό ρόλο έχουν οι διευθυντές/ντριες των σχολικών οργανισμών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό έχει οριστεί από Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις, περιγράφοντας πλήθος αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που έχουν.

Η Υ.Α του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2002) ΦΕΚ1340 / Β /16-10-2002, γνωστή ως «καθηκοντολόγιο», στο άρθρο 28, παράγραφος 2, εδάφιο β, τονίζει πως «οι Διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής», στο εδάφιο ότι ο Διευθυντής «Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» και στο εδάφιο ιδ ότι «Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου». Η ίδια Υ.Α στο άρθρο 29 στη παράγραφο 5 ορίζει πως οι Διευθυντές με τη συνεργασία των διδασκόντων του σχολείου είναι «υπεύθυνοι για την υγεία και ασφάλεια των μαθητών του σχολείου» και στην παράγραφο 7 αναφέρει ως αρμοδιότητα του Διευθυντή τη «δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς» για εκπαιδευτικούς και μαθητές και την «τήρηση της πειθαρχίας» σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων. Επιπλέον στο ΦΕΚ109 / Α /1-08-2017, Π.Δ. 79/2017 Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων στο άρθρο 14 παρ 5 όπως αυτή αντικαταστάθηκε με το Ν. 4559/2018, ΦΕΚ 142/ Α /3-08-2018 άρθρο 23, αναφέρεται ότι για να αντιμετωπιστούν μαθητές που «παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή και προβλήματα συμπεριφοράς» προβλέπεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με το Διευθυντή/ντρια ή τον Προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας, τον εκπαιδευτικό που υπηρετεί στο τμήμα ένταξης, τους γονείς και κηδεμόνες μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης για τους μαθητές, το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για την Ειδική Αγωγή και Ένταξιακή Εκπαίδευση, καθώς και τις υπηρεσίες και τους φορείς που φροντίζουν την προστασία και την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η συχνότητα με την οποία εμφανίστηκαν τα περιστατικά βίας στα σχολεία οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού Υ.ΠΑΙΘ.Π.Α το 2012 να αποφασίσει να ιδρύσει το Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού με την Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α , ΦΕΚ 2091 Β/5-7-2012 στοχεύοντας να καταγραφούν, να μελετηθούν και να διαχειριστούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι δράσεις που θα αναπτυχθούν σε αυτό υποστηρίζονται μέσω της Συντονιστικής Επιτροπής (Σ.Ε.) και από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (Κ.Ε.Ε.) στοχεύοντας την επιστημονική εποπτεία για να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση ο Περιφερειακός Διευθυντής θα ορίσει έναν εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχοντας το ρόλο του Συντονιστή για δραστηριότητες που αφορούν την πρόληψη. Ο Συντονιστής δράσεων θα συνεργαστεί με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε), και τους Διευθυντές των σχολείων για να πραγματοποιηθούν οι δράσεις και θα επιδιώξει να συμμετέχουν και να συνεργαστούν με άλλους θεσμικούς, κοινωνικούς και τοπικούς φορείς που εξειδικεύονται σε θέματα που αφορούν την πρόληψη στη σχολική βία.

Μέσω της συνεργασίας του Περιφερειακού Διευθυντή και του Συντονιστή δράσεων, γίνεται ενημέρωση του Παρατηρητηρίου αποστέλλοντας στοιχεία σχετικά με το πως εξελίσσεται το φαινόμενο, προχωρώντας κάθε έτος συντάσσοντας μια έκθεση-αξιολόγηση σχετικά με τα σχολεία που ανήκουν στην περιφέρειά τους. Η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, 195630/ Γ1/ 19-12-2013 πέρα από τον Διευθυντή του σχολείου με τον Συντονιστή δράσεων πρόληψης έχει συνεργασία και με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ορίζοντας έναν διδάσκοντα ως αρμόδιο για την διευθέτηση θεμάτων σχετικά με την σχολική βία, έχοντας στόχο να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα για να πετύχει μια ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των μαθητών του σχολείου, μέσω της επιλογής και υλοποίησης δραστηριοτήτων και ενεργειών σχετικά με την πληθώρα αναγκών που έχει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, μέσω της εγκύκλιου 4077/28-04-2014 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέσπισε τις Πράξεις «Ανάπτυξη και λειτουργία Δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής

βίας και εκφοβισμού». Αυτές είχαν την λειτουργία μόνο για τις χρονολογίες « 2013-2014» και «2014-2015», έχοντας σκοπό να επιμορφώσουν όλους τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη που ανήκουν στην εκπαίδευση σχετικά με την σχολική βία και να δημιουργήσουν μια μόνιμη δομή που θα προλαμβάνει και θα αντιμετωπίζει αντίστοιχα φαινόμενα σε όλη την Ελλάδα. Ο κάθε σχολικός οργανισμός της Πρωτοβάθμιας (Π.Ε) ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε) συστήνεται μία Ομάδα Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.), απαρτιζόμενη από δυο διδάσκοντες που είναι μόνιμοι, έχοντας ευθύνη να εφαρμόσουν και να υλοποιήσουν όλες τις δράσεις του σχολείου. Η συνεργασία των Ο.Δ.Π. με τις Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (Ε.ΣΥ.Δ.Π.), όπου ως μέλη τους έχουν τον Περιφερειακό Διευθυντή στη Πρωτοβάθμια (Π.Ε) και Δευτεροβάθμια (Δ.Ε) Εκπαίδευση, τον Συντονιστή Δράσεων για την Πρόληψη στη Περιφερειακή Διεύθυνση και των Περιφερειακών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (Π.Ο.Δ.Π.). Η Ο.Δ.Π. έχει στόχο την εκτίμηση του πόσο συχνά και με ποιον τρόπο εκδηλώνονται περιστατικά βίας και εκφοβισμού στην σχολική μονάδα, διοργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια και εφαρμόζοντας προγράμματα για την πρόληψη της πρώιμης αντιμετώπισης σε φαινόμενα με σχολική βία και εκφοβισμό μέσω της συμμετοχής και ευαισθητοποίησης του μαθητικού κοινού, του εκπαιδευτικού κοινού, του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών και γενικότερα την ευρύτερη τοπική κοινωνία.

Εν συνεχεία, σχετικά με την εγκύκλιο που έχει αρ. 9103/03-10-2014 του Υ.ΠΑΙ.Θ., η οποία θα καλέσει το σύνολο των μελών των Π.Ο.Δ.Π. και των Ο.Δ.Π. των Σχολείων στο να καταχωρήσουν ηλεκτρονικά τα μέλη που έχει το Δίκτυο για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση περιστατικών με Σχολική Βία και εκφοβισμό, αλλά και να αναλάβουν τον προγραμματισμό των δράσεων τους, για την χρονολογία «2014 – 2015». Σε μεταγενέστερη εγκύκλιό του που έχει αρ. 6607/31-08-2015 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, κάλεσε το σύνολο των μελών των Ε.ΣΥ.Δ.Π., Π.Ο.Δ.Π. και Ο.Δ.Π. να ακολουθήσουν την καταχώρησης μιας ειδικής φόρμας που έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα «www.stop-bullying.sch.gr», εμπεριέχοντας όλα τα συμβάντα που ελλοχεύουν σχολικό εκφοβισμό και να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, που διατίθεται σε αυτή την σελίδα. Εν τέλει, μέσω της εγκυκλίου που έχει αρ.448/18-02-2016, το Υ.ΠΑΙ.Θ. κάλεσε το σύνολο των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης να προβούν στην επιλογή νέων επιτροπών Ε.ΣΥ.Δ.Π. με σκοπό την ενασχόλησή τους με την επίτευξη της πρόληψης και αντιμετώπισης

περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, κάλεσε το Διευθυντικό κοινό των Σχολείων που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε & Δ.Ε) στην συγκρότηση Ομάδων για Δράσεις για την Πρόληψη, έχοντας ως επικεφαλής τον Διευθυντή κάθε Σχολικού Οργανισμού, όπου ως αναπληρωτή του θα έχει τον Υποδιευθυντή. Το σύνολο των μελών της Ο.Δ.Π. ορίστηκε το εκπαιδευτικό κοινό, το οποίο έχει λάβει επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Εξίσου σημαντικό κρίθηκε να καταχωρηθούν όλα τα μέλη Ο.Δ.Π. στην πλατφόρμα «[http:// stop-bullying.gr/admin](http://stop-bullying.gr/admin)». Η επίτευξη της επικαιροποίησης της υπ' αριθ. 448/18-02-2016 (ΑΔΑ: ΩΕΞΚ4653ΠΣ-ΒΙ5) εγκύκλιου του ΥΠ.Π.Ε.Θ αποτελεί η αρ. 918/31-01-2018 όπου αποφασίστηκε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Μακεδονίας & Θράκης. Για να εκτιμηθεί η γενική εφαρμογή που επιδίωκε η Εθνική Στρατηγική σχετικά με την πραγματοποίηση της πρόληψης και αντιμετώπισης για φαινόμενα σχετικά με την Σχολική Βία από τις Πράξεις για την «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» έχοντας αποτυπωθεί στα πρακτικά του Απολογιστικού Συνεδρίου όπου είχε πραγματοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ) τον Οκτώβριο του 2015. Από την διατύπωση των συμπερασμάτων, οι Πράξεις που εφαρμόστηκαν είχαν επιτύχει τους στόχους που είχαν τεθεί σχετικά με την επίτευξη της ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να αναγνωρίσει το φαινόμενο και να βελτιώσει το σχολικό κλίμα. Παρά τα οφέλη που πέτυχαν, δεν ικανοποιήθηκαν από την δομή και την οργάνωση των Πράξεων και προτάθηκε να επιμορφωθούν, να ανατροφοδοτηθούν, να εμπλουτιστούν και να βελτιωθούν για να μην χάσουν την τεχνογνωσία όταν θα εφαρμοστούν (Πρασά, 2017).

Η εξαγγελία μέτρων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) στις 04/03/2020 αποτέλεσαν Σχέδιο Δράσης ενάντια στο φαινόμενο της Σχολικής Βίας. Η λήψη μέτρων αφορούν στην επίτευξη επανασύστασης από μια κεντρική ομάδα μέσω διακομματικής και επιστημονικής εκπροσώπησης, να συντάξουν την Διακήρυξη της σχολικής μονάδας κατά του εκφοβισμού, να ενισχύσουν τα μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος του σχολικού χώρου, εντός του οποίου σημειώνονται περιστατικά επίθεσης και βίας, του θεσμού του μαθητή - διαμεσολαβητή, να διοργανώσουν ειδικές συζητήσεις και προγράμματα σχετικά με το πως εκπαιδεύονται οι μαθητές ώστε να αποφύγουν να ασκήσουν βία όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο

(cyber bullying), να εφαρμόσουν το θεσμό του «δασκάλου εμπιστοσύνης», να εφαρμόσουν τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», να εμπλουτίσουν την ύλη και να εισαγάγουν ένα υποχρεωτικό πρόγραμμα για τα μαθήματα με θεματικό κύκλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», να αξιοποιήσει εκπαιδευτικές και ειδικές γνώσεις και να φτιάξει δίκτυα με επιστημονικό κοινό (ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς), να συνεργαστούν με το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη για να επικαιροποιήσουν το υλικό και να ανανεώσουν το παραγόμενο ψηφιακό υλικό, να υποστηρίξουν τα σχολεία και τις Διευθύνσεις στον εκπαιδευτικό κλάδο διοργανώνοντας σεμινάρια, συνέδρια και επιμορφώσεις και να έρθουν σε επαφή με χώρες που εφάρμοσαν ανάλογες μεθόδους για να αντιμετωπίσουν την βία και τον εκφοβισμό στις σχολικές τους μονάδες (Βούγιας, 2020).

Διαπιστώνεται, από το σύνολο των ενεργειών που αναλύθηκαν πιο πάνω ότι η Πολιτεία μεριμνά για την σοβαρότητα του συγκεκριμένου θέματος και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έχοντας ευθύνη ο Διευθυντής κάθε σχολείου, μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που του δίνονται, επιχειρώντας την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας και εκφοβισμού.

2.3. Προγράμματα για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Το ερευνητικό κοινό μελέτησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και πως μπορούν να πετύχουν την πρόληψη αυτού στα σχολεία, υποστηρίζοντας ότι από την προσχολική ηλικία αφού το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έχει διαμορφωθεί με σκοπό να έχει ευελιξία. Επίσης, στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα αναπτύσσεται και διαμορφώνεται η προσωπικότητα του μαθητή (Vlachou et al., 2011).

Η πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και παρέμβαση για να αντιμετωπιστεί με αποτελεσματικό τρόπο το φαινόμενο σχολικής βίας είναι σημαντικό να εφαρμοστεί σε 3 επίπεδα: α) του ατομικού επιπέδου μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων β) επιπέδου τάξης και γ) επιπέδου ενός ολιστικού συστήματος του σχολείου, μέσω της εφαρμογής σχολικών πρακτικών για να

διαχειρίζονται και να προλαμβάνουν αλλά και να αντιμετωπίζουν περιστατικά βίας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2015).

Στη φάση του ατομικού επιπέδου η επίτευξη πρόληψης θα γίνει μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων για μαθητές που έχουν τεθεί σε κίνδυνο εμφάνισης συμπεριφορών επίθεσης και βίας στο σχολείο (Gorsek & Cunningham, 2014). Οι Graig και Pepler (2007) επισήμαναν ένα σχέδιο που αφορά την πρόληψη όπου θα έχει αποτελεσματικότητα μέσω παρεμβάσεων που αφορά τους μαθητές-θύτες και μαθητές θύματα. Στην πρώτη κατηγορία στόχος είναι να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση αλλά και να ελέγχουν τα συναισθήματα και την συμπεριφορά που έχουν. Στην κατηγορία των θυμάτων η πρόληψη εστιάζει κυρίως στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αν διδαχθούν τις μορφές εκδήλωσης του συγκεκριμένου φαινομένου, τις επιπτώσεις που έχει αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισής του, τότε θα προσπαθήσουν για την πρόληψη που θα εφαρμοστεί ήδη σε μικρή ηλικία (Hudson-Davis, 2015). Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τους μαθητές που έχουν το ρόλο των θυμάτων, η ανάπτυξη της αίσθησης της ευθύνης για να παρέχουν βοήθεια προς τα ίδια, η επίτευξη εκπαίδευσης για να αποδεχθούν την ύπαρξη διαφορετικότητας είναι στοιχεία που θα συμβάλουν στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (Rigby, 2002).

Για την προσχολική ηλικία η Βλάχου κ.α.(2016) υποστήριξαν ότι οι πρώιμες μορφές βίας αποτελούν την ύπαρξη ενός κοινωνικού φαινομένου έχοντας ως εμπλεκόμενους συνομήλικα άτομα. Το πλήθος προγραμμάτων για πρωτογενή πρόληψη είναι σημαντικό να αφορά όλη την τάξη και να μεριμνά για την ενδυνάμωση της ομαδικότητας (Repo, 2015) ακολουθώντας ένα σύνολο δράσεων εμπλέκοντας όλο το μαθητικό κοινό (Craig & Pepler, 2007 · Nikolaou, Moustakas, & Markogiannakis, 2017) και έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, να αποδεχθούν την διαφορετικότητα, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση σε όλους (Nikolaou, Moustakas & Markogiannakis, 2017) αλλά και να επιλύσουν προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί με τις αρχές της σχολικής διαμεσολάβησης (Αρτινοπούλου, 2010). Εξίσου σημαντική μέθοδος είναι η ανάπτυξη συζήτησης εντός τάξης, της διαμόρφωσης στάσεων, της ανάπτυξης αξιών και της επίλυσης τυχόν συγκρούσεων ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού την αντιμετώπιση του φαινομένου (Rigby, 2002).

Πληθώρα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές που ανήκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αφορούσαν το σχολικό εκφοβισμό είχαν πολλά αποτελέσματα (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2018). Σύμφωνα με τους Nikolaou, Moustakas & Markogiannakis (2017) η αποτελεσματικότητα που έχει η πρόληψη της σχολικής βίας έχει συνδεθεί με την ύπαρξη συστημικής προσέγγισης, εμπλέκοντας την συμμετοχή των παιδιών, της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας. Άλλα αποτελέσματα ερευνών επισήμαναν ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών ασκούν επιρροή στις στάσεις του μαθητικού κοινού σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (Swearer et al., 2010). Το σύνολο των προγραμμάτων για την παρέμβαση και την πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού έχουν δημιουργηθεί για την αντιμετώπιση θυτών και θυμάτων έχοντας ως επίκεντρο το περιβάλλον που ζουν (Bronfenbrenner, 1979). Έτσι, λοιπόν, φαίνεται πως είναι βασικό να σχεδιαστεί ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα που εμπεριέχει ένα σύνολο οικογενειακών, σχολικών, φιλικών, κοινωνικών δικτύων όπου θα κινηθεί το μαθητικό κοινό και θα έχει αλληλεπίδραση. Μέσω της πληθώρας αξιολογήσεων για τα προγράμματα διαφάνηκε η επιρροή της αποτελεσματικής παρέμβασης μέσω μιας καλής συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μελών στη σχολική κοινότητα, ευαισθητοποιώντας τους γονείς και τους μαθητές, της καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας, την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας με σκοπό να αναμορφωθεί το σχολικό κλίμα (Mishna, 2008 · Rigby, 2011). Η Διοίκηση του σχολείου θα εφαρμόσει στρατηγικές μέσω εκδηλώσεων και δράσεων με σκοπό την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της συνεργασίας που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές ώστε έχει θετικό αντίκτυπο στην μείωση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού (Πανούσης, 2006).

Η ομάδα των εκπαιδευτικών αρχών που είναι στην Ευρωπαϊκή Ένωση (E.E.) , των ΗΠΑ αλλά και σε άλλες χώρες, έδειξαν να εστιάζουν την προσοχή τους στο πως να σχεδιάσουν προληπτικά προγράμματα για να διαχειριστούν την σχολική βία και εκφοβισμό ώστε το μαθητικό κοινό να μπορεί να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις που θα αναπτυχθούν και να συμμετέχει σε ομάδες έχοντας πετύχει την ανάπτυξη θετικής στάσης για την ζωή. Κάποια από τα προγράμματα που θα επισημανθούν είναι : Το πρόγραμμα παρέμβασης «Δάφνη», (Asimopoulos et al., 2013), το «Second Step», το «Paths», το Φιλανδικό πρόγραμμα για την πρόληψη της σχολικής βίας «KiVa», το

Νορβηγικό πρόγραμμα για την πρόληψη ενάντια στον εκφοβισμό «OBPP» (Olweus Bullying Prevention Program) (Μπογιατζόγλου, Βύλλη & Γαλάνη, 2012), το School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) (Farrington & Ttofi, 2009), και το Be-Pox (Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School) που έχει σχεδιαστεί για παιδιά μικρότερης ηλικιακής ομάδας (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2018). Τα συγκεκριμένα προγράμματα όπως και αντίστοιχα που έχουν σχεδιαστεί, έγιναν με σκοπό να αναπτυχθούν ολόπλευρα οι μαθητές, βασισμένοι στην επιμόρφωση και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την διαδικασία της εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016).

2.4. Εφαρμογή τακτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Οι Διευθυντές των Σχολείων ως μετασχηματιστικοί ηγέτες εφαρμόζουν πρακτικές για να αντιμετωπίσουν κάθε αλλαγή (Κατσαρός, 2008) διαμοιράζοντας ένα κοινό *όραμα* αλλά και την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης για να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας με την συνεργασία όλων των μελών που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015).

Όταν διαμορφώνονται πολιτικές ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό τότε βοηθούν για να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο φαινόμενο. Εξίσου σημαντικές είναι οι στάσεις που αναπτύσσουν τα μέλη στη σχολική κοινότητα και συμβάλλουν να διαμορφωθεί ένα σχολικό κλίμα που μπορεί να πετύχει την ενθάρρυνση ή την αποτροπή εμφάνισης σχολικής βίας (Σαΐτης, 2007). Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της διαχείρισης και αντιμετώπισης με αποτελεσματικό τρόπο των περιστατικών σχολικής βίας, παρεμβαίνοντας, έχοντας στόχο να αποτρέψουν να εμφανιστούν και να εξελιχθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελεσματικά σχολεία εστιάζουν στην δημιουργία καλού σχολικού κλίματος (Olweus, 2009) όπου μέσω της καθοδήγησης και του συντονισμού του Διευθυντή, εστιάζουν στην συλλογικότητα, στην επικοινωνία και στην καλή συνεργασία που έχει ο Διευθυντής, ο Σύλλογος Διδασκόντων, οι μαθητές και οι γονείς (Σαΐτης, 2007).

Οι διευθυντικές ενέργειες πρέπει να γίνουν με *προγραμματισμό* για να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας ακολουθώντας όπως επισημαίνουν ο Σαΐτη & Σαΐτης (2012) τα κριτήρια για τους στόχους και να επιδιώκουν την διάκριση

του στρατηγικού προγραμματισμού και του λειτουργικού προγραμματισμού. Για τους συγκεκριμένους προγραμματισμούς υπάρχει η ανάλυση «SWOT», αναλύοντας και αξιολογώντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία που έχει ο σχολικός οργανισμός, έχοντας ως στόχο να εφαρμοστούν πληθώρα καινοτόμων δράσεων για να την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Μπρίνια, 2014). Με την εισαγωγή καινοτομιών όπως των προγραμμάτων για την πρόληψη και παρέμβαση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμούς που έχουν στοιχεία ανασφάλειας και αβεβαιότητας όταν εφαρμόζονται πρώτη φορά ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων και την ομαλή λειτουργία της σχολικής τους μονάδας. Οι διευθυντές/ντριες με πιο ενεργό ρόλο όταν εφαρμόζουν προγράμματα ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών και των προγραμμάτων (Fullan, 2006). Γίνεται αντιληπτό ότι η ύπαρξη ενεργής παρουσίας και συμμετοχής από το διευθυντή δεν πρέπει να παραγκωνίζεται αλλά ο ρόλος του έχει σημαντικότητα και δεν θα πρέπει να προσκολλάται σε παλιές μεθόδους και πρακτικές, αλλά να προσπαθεί να πετύχει την αποτελεσματικότητα και να διαθέτει πληθώρα ποιοτικών χαρακτηριστικών που έχει ένας ηγέτης (Πασιαρδής 2004).

Εξίσου σημαντικό για να έχουν επιτυχία τα προγράμματα για την πρόληψη είναι οι πρωτοβουλίες που θα πάρουν η Διοίκηση για την συνεχή εκπαίδευση αλλά και η κατάρτιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Κ.Ε.Σ.Δ, 2015). Το εκπαιδευτικό κοινό πρέπει να έχει εξοικείωση ώστε να εντοπίζει με ευκολία περιστατικά βίας στο σχολείο ώστε να μπορέσει να τα διαχειριστεί και να τα αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο (Βλάχου κ.α., 2016).

Αν δικτυωθεί θεσμικά αλλά και επιμορφωθούν γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί, να διαχειρίζονται δηλαδή τα περιστατικά βίας στα σχολεία, θα μπορέσουν να επιτύχουν την ύπαρξη διαχείρισης, πρόληψης και σωστής αντιμετώπισης του συγκεκριμένου φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2009 · Carney & Merrell, 2001 · Craig & Pepler, 2007). Κύριος και αποφασιστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα που έχει ένα πρόγραμμα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι η επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης που έχει το προσωπικό που θα θέσει την εφαρμογή του (Lund & Ross, 2016). Μέσω της κατάλληλης εξειδίκευσης σε τομείς που έχουν ξεπεράσει τη διδακτική πρακτική θα μπορέσουν να έχουν παρέμβει με αποτελεσματικό τρόπο οι εκπαιδευτικοί

Η επίτευξη πρόληψης σε σχολικό επίπεδο θα περιέχει πλήθος πολιτικών που είναι απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θεσπίζοντας ξεκάθαρους κανόνες και όρια (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2018), αυξάνοντας την παρακολούθηση συνδυαστικά με την ύπαρξη μιας ευρείας μορφής αλλαγής της κουλτούρας που έχει το σχολείο (Gorsek & Cunningham, 2014).

Για τις μικρές ηλικιακές ομάδες, θα πρέπει στα σχολεία να προλαμβάνεται η εμφάνιση σχολικής βίας που έχει άμεση σχέση με το πως διαμορφώνεται ο εξωτερικός αλλά και ο εσωτερικός χώρος καθώς πολλές επιθετικές ενέργειες γίνονται και στους δυο χώρους (Βλάχου, 2011). Ένας ευχάριστος σχολικός χώρος, με έντονο αίσθημα ασφάλειας και με εστίαση στην μαθητοκεντρική εκπαίδευση είναι δυνατό να συμβάλλει στην αποτροπή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού σε αυτό (Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000).

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

3.1. Πραγματοποίηση διεθνών ερευνών

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχόλησε όπως αναφέρθηκε προηγουμένως πολύ το επιστημονικό κοινό γι' αυτό και πραγματοποίησαν πλήθος ερευνών σχετικά με αυτό.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Repo (2015) στη Φινλανδία σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μικρές ηλικίες, έχοντας ερευνήσει μεγάλο δείγμα από εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς διαπίστωσε ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο γίνεται σε μικρά παιδιά, έχοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό ως πιο την συχνή μορφή που συναντάται. Το πλήθος ευρημάτων έδειξε ότι όταν ενδυναμώνεται η συνοχή που έχει η ομάδα σε συνδυασμό με την επίτευξη εφαρμογής μεθόδων που έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα, όπως είναι να βρεθεί η λύση μέσω αλληλεπίδρασης με συνομήλικα παιδιά και ενήλικα άτομα αλλά και να ενισχύσουν την έμφυτη προκοινωνική δεξιότητα στα μικρά παιδιά είναι δυνατό να λειτουργούν προλαμβάνοντας περιστατικά με σχολικό εκφοβισμό στα σχολεία.

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι των Byers et al (2011) στην Αυστραλία έχοντας ως δείγμα 62 εκπαιδευτικούς για να διερευνήσουν τις στάσεις που έχουν απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, διαπιστώνοντας ότι το εκπαιδευτικό κοινό μπορούσε να αντιληφθεί τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και μάλιστα τα πιο σημαντικά συγκριτικά με αυτά που προσπαθούσαν να συγκαλύψουν και ότι για να τον αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο μεγάλο ρόλο έπαιξε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με αυτό

Σύμφωνα με έρευνα που έκανα σε 98 εκπαιδευτικούς και 41 διευθυντές οι Kennedy, Russom και Kenorkian, (2012) στις ΗΠΑ σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις που έχουν για το συγκεκριμένο φαινόμενο, έδειξε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μια συστημική, ολιστική προσέγγιση του μέσω προγραμμάτων που αφορούν στην πρόληψη και παρέμβαση. Επίσης, το εκπαιδευτικό κοινό ένιωσε ότι έχει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της πρόληψης των περιστατικών βίας αλλά και είναι απαραίτητο να επιμορφθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ενώ πληθώρα διευθυντών ένιωσε το δικό

τους ρόλο ως σημαντικό αναφορικά με το επικοινωνιακό κομμάτι και την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Η διαφορά που είχαν στις απόψεις τους έδειξε ότι είναι αναγκαίο να αποκτηθεί μια ουσιαστικότερη επικοινωνία και ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσά τους..

Σύμφωνα με έρευνα σχετικά με την πρόληψη για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού των Li et al (2017) εστιάζοντας στην σύνδεση που έχουν οι αντι - εκφοβιστικές στρατηγικές με την προσωπικότητα του διδάσκοντα, του σχολικού κλίματος, και του ηγέτη του σχολικού οργανισμού, παίρνοντας δείγμα από 2.123 εκπαιδευτικούς, 407 Διευθυντές και 15.967 μαθητές διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των περιστατικών που περιέγραψε το μαθητικό κοινό ενισχύθηκε από την ύπαρξη υψηλού επιπέδου στην ψυχολογική στήριξη μέσω της σχολικής πολιτικής για να καταπολεμήσουν τον εκφοβισμό στο σχολείο τους. Επίσης, ο ρόλος που έχει ο ηγέτης - διευθυντής φάνηκε πως έχει συνδεθεί με την ύπαρξη ψυχολογικής στήριξης στους εκπαιδευτικούς και της καλλιέργειας θετικού κλίματος όπου θα λειτουργεί προλαμβάνοντας τον σχολικό εκφοβισμό.

Τα ευρήματα της έρευνας που έκαναν οι Kearney & Smith (2018) για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναφορικά με την προστασία από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και το ασαφές ρόλο που έχουν οι διευθυντές, κάνοντας μια πολυεπίπεδη ανάλυση στα δημοτικά σχολεία του Τέξας των ΗΠΑ, παίρνοντας δείγμα από 1554 εκπαιδευτικούς και 198 Διευθυντές, διαπίστωσαν ότι το εκπαιδευτικό κοινό υιοθετεί μια στάση προστασίας στους μαθητές από περιστατικά βίας στα σχολεία και πως το διευθυντικό κοινό έχει αντιληφθεί το ρόλο που έχει να διαχειρίζεται το συγκεκριμένο φαινόμενο, επιτυγχάνοντας να μειωθούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Οι Foody et al (2018) στην έρευνά τους, έχοντας λάβει δείγμα από 918 Διευθυντές σε σχολεία της Ιρλανδίας διερευνώντας σε ποιον βαθμό οι Διευθυντές θα εξετάσουν πως επιδρά ο εκφοβισμός στο μαθητικό κοινό και το σύνολο στρατηγικών που ακολουθούν για να καταπολεμήσουν το φαινόμενο στις σχολικές τους μονάδες, με βάση ότι η ύπαρξη πολιτικής και της νομοθεσίας στην χώρα της Ιρλανδίας έχει ως βασικό στοιχείο την ευθύνη που έχουν οι διευθυντές στα σχολεία να προλαμβάνουν και να παρεμβαίνουν σε περιστατικά σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Έχει σημειωθεί η ανάγκη πρόσβασης σε επιστημονικό εξειδικευμένο

κοινό και την επίτευξη διορισμού τους στα σχολεία ώστε να διαχειριστούν και να αντιμετωπιστούν περιστατικά σχολικής βίας.

Τέλος, άλλη μια έρευνα που θα αναφερθεί είναι των Austin, Reynolds, και Barnes, (2016), όπου έδειξε ότι το διευθυντικό κοινό μπορεί να αναπτύξει την εφαρμογή σχολικού προγράμματος για την αντιμετώπιση και εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού. Η ανάπτυξη συνεργασίας των ειδικών επιστημόνων θα δώσει σημαντική βοήθεια στα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας για να πετύχουν την αναγνώριση των ρόλων που έχει το μαθητικό κοινό στα περιστατικά βία και να διαπιστώσει την πληθώρα των συναισθηματικών αναγκών που έχουν οι μαθητές.

3.2. Πραγματοποίηση ελληνικών ερευνών

Εκτός από τις διεθνείς έρευνες, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν αυτή της Κριτσωτάκης (2016) έχοντας δείγμα 99 νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε σχολεία της Ρόδου διαπιστώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώσεις για το συγκεκριμένο φαινόμενο, τρέφοντας αισθήματα από ευθύνη, θυμό και στενοχώρια, σε περιπτώσεις περιστατικών με βία. Επίσης, οι συμμετέχοντες έδειξαν να είναι σύμφωνοι με το να χρησιμοποιούνται στα σχολεία τεχνικές σχετικές με την κατανόηση, διαχείριση και έκφραση συναισθημάτων αλλά και να εμπλέκονται οι γονείς στην διαχείριση φαινομένων βίας στα σχολεία.

Άλλη έρευνα που έγινε ήταν της Γρούδου (2017) σε μικρό δείγμα από παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Παιδικούς σταθμούς και Νηπιαγωγεία στο Ν. Δράμας, διαπιστώνοντας ότι οι συμμετέχοντες μπορούσαν να διακρίνουν περιστατικά με εκφοβισμό και σε ποια μορφή συναντάται. Η ύπαρξη παραγόντων που ασκούν επιρροή στην την εμφάνιση περιστατικών βίας διαπίστωσε πως είναι η οικογένεια, η σχολική μονάδα και η επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα της Βλάχου (2011) από δείγμα 167 νηπίων και προνήπιων διαπίστωσε ότι η ύπαρξη ποσοστών στην εμφάνιση του συγκεκριμένου φαινομένου αντιστοιχούν σε αυτά μεγαλύτερων ηλικιών. Το αντρικό φύλο διαπιστώθηκε ότι έχει μεγαλύτερη εμπλοκή στη μορφή του σωματικού εκφοβισμού

ενώ σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού και κοινωνικού αποκλεισμού έχουν το ίδιο εμπλοκή τόσο το αντρικό όσο και το γυναικείο φύλο. Η ικανότητα να αναγνωρίζουν βασικά συναισθήματα, αποτελώντας την ύπαρξη προστατευτικού παράγοντα που συνδέεται με την αποφυγή πληθώρας περιστατικών που αφορούν τον λεκτικό εκφοβισμό. Γίνεται αναφορά ενός ομαδικού φαινομένου στο οποίο έχει εμπλοκή μια ομάδα από ομηλικούς και η πληθώρα περιστατικών που συμβαίνουν είναι και στο εξωτερικό και στο εσωτερικό χώρο. Το εκπαιδευτικό κοινό στην Προσχολική Εκπαίδευση υποστηρίζει τα άτομα που δέχονται τον σχολικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Οι Stamatis & Nikolaou (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με 150 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Ν. Ρόδου που αφορούσε στην ύπαρξη επικοινωνίας και συνεργασίας με τον οικογένεια και το σχολείο για να αντιμετωπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός, δείχνοντας ότι η ύπαρξη συνεργασίας έχει ζωτική σημασία για να αντιμετωπιστούν περιστατικά με σχολική βία και έχει σύνδεση με την ύπαρξη ανάπτυξης θετικών στάσεων για το θεσμό που έχει το σχολείο, για να βελτιωθεί η συμπεριφορά και να μειωθεί η εμφάνιση επιθέσεων στο σχολείο. Επίσης, κατέδειξαν ως την αποτελεσματικότερη στρατηγική για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, να παρέχουν συμβουλές στα εμπλεκόμενα μέλη και να συνεργάζονται με κοινωνικές υπηρεσίες και σχολικούς συμβούλους.

Σε μια έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικό κοινό που υπηρετεί στις πόλεις της Δράμας και της Πτολεμαΐδας οι Κιοσσέ και Κιουρτσίδου (2017) οι οποίες πήραν δείγμα 100 συμμετεχόντων που αφορούσε τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θέλοντας να δουν αν μπορούν να αναγνωρίσουν και τις μορφές που διακρίνεται, συνειδητοποιώντας πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση και επιμόρφωση και αν διατίθενται οι εκπαιδευτικοί να έχουν συμβολή στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω συζήτησης με μαθητές που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά (μαθητές και γονείς μαθητών) αλλά και να συνδράμουν ειδικοί και να εφαρμόζουν την συνεργατική μάθηση.

Σύμφωνα με την Πολυδώρου (2016) σε έρευνα (ποσοτική) που αφορούσε τις στάσεις που έχουν οι διευθυντές σχολείων στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για να

διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό στο σχολικό χώρο, παίρνοντας δείγμα από 106 διευθυντές, είχε ως ευρήματα την ύπαρξη συνεργασίας ως απαραίτητο στοιχείο για την επίτευξη της πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Οι διευθυντές έδειξαν ότι είναι σύμφωνοι με την καλή εποπτεία στους χώρους της σχολικής μονάδας, στην ύπαρξη σαφών κανόνων και στο να εφαρμόζονται με συνέπεια, την ύπαρξη κοινής πολιτικής και της συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων. Σημαντικό κρίθηκε να παρακολουθούνται και να καταγράφονται τα συμβάντα και να ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών. Εξίσου σημαντικό εύρημα αποδείχθηκε η επιμόρφωση των διευθυντών και των εμπλεκόμενων μελών για το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Άλλη μία έρευνα έχοντας δείγμα 102 διευθυντών και εκπαιδευτικών από την Ζέρβα (2017) μέσω ποσοτικής μεθόδου, σχετικά με το ρόλο που έχουν οι διευθυντές για να διαχειρίζονται περιστατικά βίας, στις πόλεις της Άρτας και στα Γιάννενα. Μέσω της διεξαγωγής της έρευνας διαφάνηκε ότι εμφανίζεται έντονα ο σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία της Ελλάδας. Άλλο ένα εύρημα ήταν ότι οι διευθυντές και το εκπαιδευτικό κοινό ήξεραν την έννοια του όρου του σχολικού εκφοβισμού, γνωρίζοντας την σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή για να αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων για την πρόληψη και παρέμβαση για να αντιμετωπιστούν τα περιστατικά βίας. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι υπάρχει έλλειψη στην διοργάνωση εκδηλώσεων σχετικά με την επιμόρφωση για όσους εμπλέκονται στο σχολείο και παράγοντες που δυσκολεύουν το ρόλο που έχει ο διευθυντής, έχοντας την ανυπαρξία συνεργασίας από την οικογένεια των μαθητών και την έλλειψη στην επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου.

Σύμφωνα με την Καλεντερίδου (2018) σε έρευνα που πραγματοποίησε για το ρόλο που έχει ο διευθυντής ενός σχολείου να προλαμβάνει, να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει περιστατικά με σχολικό εκφοβισμό, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παίρνοντας δείγμα από 165 διευθυντές σε δημοτικά σχολεία, διαπιστώνοντας την ύπαρξη λεκτικών και σωματικών μορφών βίας σε σχολεία με μεγάλη οργανικότητα. Τα ευρήματα έδειξαν την σημαντικότητα της επίβλεψης των χώρων του σχολείου για να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίσουν περιστατικά βίας, την ύπαρξη σαφών κανόνων και της καλής συνεργασίας που έχει το σχολείο με τους γονείς των μαθητών. Τα μέτρα λήψης των διευθυντών για αποφυγή περιστατικών

σχολικού εκφοβισμού είναι η ανάπτυξη συζήτησης στα εμπλεκόμενα άτομα του συγκεκριμένου φαινομένου, της έγκαιρης ενημέρωσης που παρέχεται στους γονείς και της καταγραφής περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, οι διευθυντές έδειξαν να συμφωνούν στην ανάγκη επιμόρφωσή τους.

Μια ακόμη έρευνα που θα αναφερθεί είναι της Αλεξανδρίδου (2017) και αναφέρεται στη συμβολή του Διευθυντή σχολείων για να διαμορφώνεται ένα καλό σχολικό κλίμα ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκαν 15 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και 5 συνεντεύξεις σε διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Αλεξανδρούπολης. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι ο τρόπος που διοικούν οι διευθυντές παίζει καθοριστικό ρόλο για να διαμορφώσει ένα σχολικό κλίμα και να λειτουργήσει με αποτρεπτικό τρόπο να εμφανιστούν περιστατικά με εκφοβισμό και το εκπαιδευτικό κοινό να αναγνωρίσει την ανάγκη ύπαρξη στήριξης και παρέμβασης προέκυψε ότι ο τρόπος διοίκησης του Διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που λειτουργεί αποτρεπτικά στην εμφάνιση εκφοβιστικών περιστατικών και ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για στήριξη και παρέμβαση από το ηγέτη του σχολείου.

Μέσω των ερευνών που παρουσιάστηκαν θα γίνει προσπάθεια να αποτιμηθεί κριτικά η στάση και ο ρόλος που έχουν οι διευθυντές στα σχολεία σχετικά με την επίτευξη της πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Διαπιστώνεται ότι η πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών εστίασε στην ανάπτυξη στάσεων και του ρόλου του διευθυντή στα δημοτικά σχολεία. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό και να συμπληρώσει τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (ελληνικές και διεθνείς έρευνες), εξετάζοντας τις στάσεις και το ρόλο των διευθυντών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

4.1. Στόχος της παρούσας έρευνας

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής πρότασης είναι να επιτευχθεί η διερεύνηση των στάσεων και του ρόλου των Διευθυντών των ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα συγκεκριμένα σχολεία. Ο Γεωργιάς (1986) επισήμανε ότι η ύπαρξη του περιεχομένου για την στάση είναι τρισδιάστατη και περιέχει την ύπαρξη και του γνωστικού στοιχείου, της συναισθηματικής διάστασης και της τάσης της συμπεριφοράς, τα ερευνητικά ερωτήματα θα διαμορφωθούν όπως παρατίθενται στην συνέχεια.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση των κατηγοριών των μορφών εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των διευθυντών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους που ακολουθούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για τα αποτελέσματα αυτών;

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την συχνότητα της συνεργασίας και της αποτελεσματικότητας των διευθυντών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού;

5^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες του διευθυντή/τριας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και της πρωτοβουλίας των διευθυντών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού;

6^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή;

7^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η επίδραση του προφίλ του διευθυντή στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή;

4.3. Αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας

Το πλήθος συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας επιχειρεί να αναδείξει το σύνολο των στάσεων που έχουν οι Διευθυντές στα ελληνικά σχολεία σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και το ρόλο που έχουν στο τρόπο που διαχειρίζονται, εφαρμόζουν πρακτικές και μεθοδεύουν πρόληψη για να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Επίσης, τα αποτελέσματα έχουν σκοπό να πετύχουν την ενθάρρυνση των Διευθυντών να κάνουν αναστοχασμό για το πλήθος πρακτικών πρόληψης και αντιμετώπισης, όπου θα χρησιμοποιήσουν όταν ασκούν το έργο τους και να πετύχουν την ανάπτυξη διαφόρων στρατηγικών και πρακτικών για να εξαλειφθεί ο σχολικός εκφοβισμός και να πετύχουμε την στάθμισή του στα ελληνικά σχολεία. Επιπρόσθετα, μέσω της έρευνας επιδιώκεται να συγκεντρωθούν πληροφορίες και ευρήματα τα οποία θα έχουν συμβολή στην εξάλειψη και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας είναι δυνατό να πετύχουν την δημιουργία νέων γενικών αξόνων και την πρόσθεση καινούριων δεδομένων και προβληματισμών στο πεδίο της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα για να υλοποιηθεί απαιτήθηκε η συλλογή ερωτηματολογίων προκειμένου να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους διευθυντές του σχολείου που υπηρετούν, για το ρόλο και τις στάσεις που έχουν σχετικά με την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένου σχολικού εκφοβισμού.

Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για την επίτευξη της εξασφάλισης μεγάλων συνόλων με τυποποιημένα δεδομένα, πραγματοποιώντας μια απλή και άμεση προσέγγιση (Robson, 2010). Αναφορικά με το στόχο και την υλοποίησή του και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας έγινε πραγματοποίηση του δειγματοληπτικού ερευνητικού σχεδιασμού. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας επιχειρήθηκε η συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ώστε να γίνει η μελέτη του συγκεκριμένου πληθυσμού συγκρίνοντας ομάδες, συσχετίζοντας παράγοντες, περιγράφοντας τάσεις κι εξηγώντας την σχέση που έχουν οι μεταβλητές Ένα από τα πλεονεκτήματα που έχει η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι ότι μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα μπορεί να υλοποιηθεί, στρέφοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή μας σε δεδομένα που αφορούν συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Creswell, 2016).

5.2. Δείγμα/δειγματοληψία

Το πληθυσμό της έρευνας αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε ελληνικά σχολεία. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός αφορά άτομα που έχουν πλήθος κοινών χαρακτηριστικών, για τα οποία μπορεί να γίνει ο προσδιορισμός τους αλλά και η μελέτη τους (Creswell, 2016).

Για την δειγματοληψία ως μέθοδος επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και πιο ειδικά η πραγματοποίηση της βολικής δειγματοληψίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών έδειξε ότι είχαν προθυμία αλλά και ήταν διαθέσιμη για την πραγματοποίηση της μελέτης. Το δείγμα έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την ύπαρξη εγγύτητας στο ερευνητή και της εύκολης πρόσβασης σε αυτό (Cohen et al., 2008).

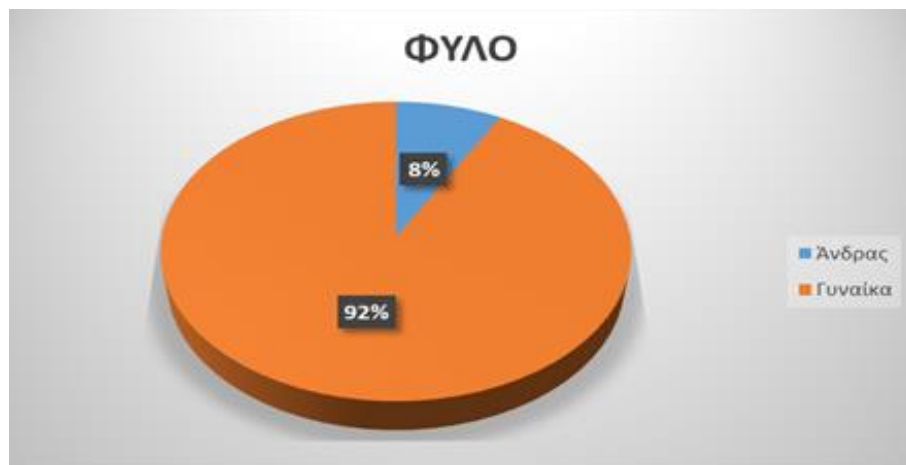
Το πλήθος των ατόμων της δειγματοληψίας δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να αντιπροσωπεύσει όλο το πληθυσμό (Cohen et al., 2008). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος μπορεί να αντλήσει πλήθος πληροφοριών για να απαντηθούν οι ερωτήσεις που έχουν τεθεί.

Η παρούσα έρευνα έχει την συμμετοχή 100 ατόμων – εκπαιδευτικών. Στον παρακάτω Πίνακα 5.1 (Γραφήματα 5.1-5.6) αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Πίνακας 5.1: Ατομικά Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σύνολο δείγματος 100 άτομα).

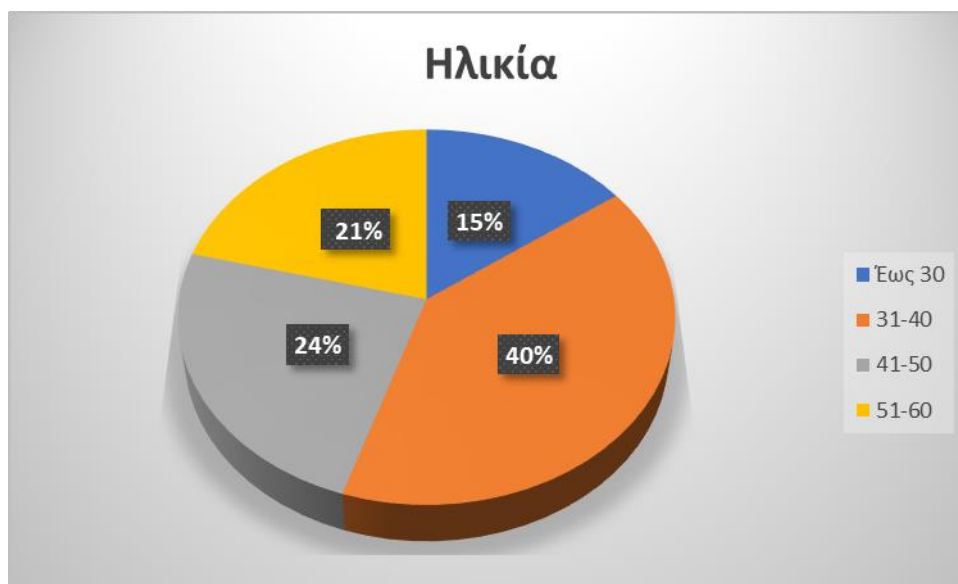
Ποιοτικά Χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	%	N
Φύλο	Άνδρας	8	8
	Γυναίκα	92	92
Ηλικία	Έως 30	15	15
	31-40	40	40
	41-50	24	24
	51-60	21	21
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-5	27	27
	6-10	24	24
	11-20	40	40
	> 20	9	9
Πρόσθετες Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	13	13
	Μεταπτυχιακό	55	55
	Διδακτορικό	8	8
	Διδασκαλείο	3	3
	Άλλο	21	21
Λειτουργικότητα σχολείου	Μονοθέσιο	2	2,2
	Διθέσιο	10	11,0
	Τριθέσιο	12	13,2
	Τετραθέσιο	8	8,8
	Εξαθέσιο	28	30,8
	Επταθέσιο	1	1,1
	Οκταθέσιο	1	1,1
	Δεκαθέσιο	2	2,2
	Δωδεκαθέσιο	26	28,6
	Δεκαπενταθέσιο	1	1,1
Ποσοτικά Χαρακτηριστικά	M.O.	T.A.	Εύρος
Έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο έχοντας τον ίδιο διευθυντή	5,04	5,22	1-27

Από τα 100 άτομα, τα 8 ήταν άνδρες και τα 92 ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα των Ελλήνων οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας υπερτερούν έναντι των ανδρών συναδέλφων.



Γράφημα 5.1: Φύλο

Επόμενο χαρακτηριστικό όπου αναλύθηκε ήταν η ηλικία των ερωτηθέντων, χωρίστηκαν σε γκρουπ των μέχρι 30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών και 51-60 ετών όπου ήταν 15, 40, 24, και 21% αντίστοιχα.



Γράφημα 5.2: Ηλικία

Επόμενη κατηγορία όπου αναλύθηκε αφορούσε τα έτη υπηρεσίας των ατόμων αυτών στην εκπαίδευση, κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες, τα εύρη ήταν 0-5 έτη, 6-10 έτη, 11-20 έτη και υπηρεσία στην εκπαίδευση πάνω από 20 έτη. Οι αντίστοιχες συχνότητες-ποσοστά αυτών των ομάδων είναι, 27, 24, 40 και 9.



Γράφημα 5.3: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Επιπλέον στοιχείο αφορούσε για τους τίτλους σπουδών όπου κατέχουν. Δεύτερο πτυχία κατείχαν 13 άτομα, μεταπτυχιακό κατείχαν 55 άτομα, διδακτορικό είχαν 8 άτομα, 3 άτομα είχαν στην κατοχή τους διδασκαλείο ενώ 21 άτομα ήταν κάτοχοι κάποιου άλλου διπλώματος.



Γράφημα 5.4: Πρόσθετες σπουδές

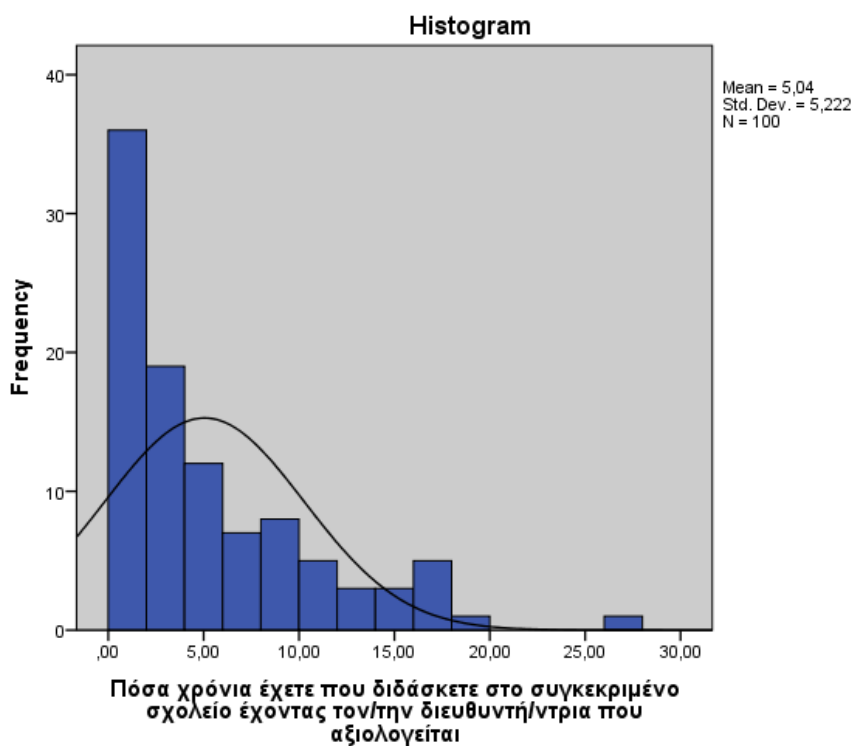
Ερωτήθηκαν, επιπλέον, και για την λειτουργικότητα των σχολείων όπου εργάζονται. Σε Εξαθέσιο σχολείο εργάζεται το 30,8% (N=28), σε Δωδεκαθέσιο το 28,6% (N=26), σε Τριθέσιο το 13,2% (N=12) σε Διθέσιο το 11% (N=10) και σε Τετραθέσιο το 8,8%

(N=8). Από 2,2% (N=2) συγκέντρωσαν οι επιλογές Μονοθέσιο και Δεκαθέσιο και από 1,1% (N=1) οι επιλογές Επταθέσιο, Οκταθέσιο και Δεκαπενταθέσιο.



Γράφημα 5.5: Λειτουργικότητα σχολείου

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο με τον συγκεκριμένο διευθυντή κατά μέσο όρο για $5,04 \pm 5,22$ χρόνια με το εύρος των τιμών να είναι από 1-27.



Γράφημα 5.6: Έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο έχοντας τον ίδιο διευθυντή

Πέρα από τα δικά τους χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τα χαρακτηριστικά των διευθυντών του σχολείου που υπηρετούν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2 (Γραφήματα 5.7-5.9).

Πίνακας 5.2: Τα ατομικά Χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σύνολο δείγματος 100 άτομα).

Χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	%	N
Φύλο	Άνδρας	48	48
	Γυναίκα	52	52
Έτη Διδασκαλίας	0-10	13	13
	11-20	18	18
	21-30	46	46
	> 30	23	23
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	0-3	12	12
	4-6	26	26
	7-9	35	35
	>9	27	27

Οι άνδρες διευθυντές ήταν το 48% και οι γυναίκες το 52%. Παρατηρούμε ότι δεν έχουν μεγάλες ποσοστιαίες διαφορές σε σχέση με το φύλο.



Γράφημα 5.7: Φύλο διευθυντή

Επίσης, ερωτήθηκαν για τα χρόνια διδασκαλίας του διευθυντή/τριας: 0-10 ήταν 13 άτομα, 11-20 ήταν 18 άτομα, 21-30 ήταν 46 άτομα και πάνω από 31 έτη διδασκαλίας ήταν 23 άτομα.



Γράφημα 5.8: Έτη διδασκαλίας διευθυντή

Τέλος, ερωτήθηκαν για τα έτη υπηρεσίας όπου έχουν ως διευθυντές/τριες. Τα εύρη ετών είναι: 0-3, 4-6, 7-9 και πάνω από 9 και τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 12,26,35 και 27%.



Γράφημα 5.9: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής στο ίδιο σχολείο

5.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων (Παράρτημα Α- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ) περιελάμβανε τα παρακάτω:

Τμήμα 1 - Δημογραφικά στοιχεία: Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια αυτοσχέδια φόρμα δημογραφικών στοιχείων η οποία περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο υπηρετήσης, φύλο τους, την ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τις πρόσθετες σπουδές, την λειτουργικότητα σχολείου και τα χρόνια που διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Τμήμα 2 – Προφίλ Διευθυντή/ντριας: Οι συμμετέχοντες τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο του Διευθυντή/ντριας, τα έτη υπηρεσίας τους και τα έτη ως Διευθυντής/ντρια.

Τμήμα 3- Σχολικός εκφοβισμός: Η ενότητα περιλαμβάνει αρχικά 1 διχοτομική ερώτηση κλειστού τύπου όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Στην συνέχεια, ακολουθούν 4 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), σχετικά με την συχνότητα εμφάνισης διαφορετικών μορφών σχολικού εκφοβισμού. Οι συγκεκριμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Σωματικός εκφοβισμός
- ✓ Λεκτικός εκφοβισμός
- ✓ Σεξουαλική παρενόχληση
- ✓ Εσκεμμένος αποκλεισμός

Έπειτα ακολουθεί μία ερώτηση πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα) σχετικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού και 6 ερωτήσεις σχετικά με την ευθύνη διάφορων παραγόντων για την αντιμετώπιση του φαινομένου οι οποίοι είναι οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου, οι γονείς, οι σχολικοί Σύμβουλοι, οι προϊστάμενοι Δ/σης και άλλοι

Ακολουθούν 4 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα) σχετικά με την συχνότητα που ο διευθυντής έχει ρόλο για την επιρροή της αντιμετώπισης, διαχείρισης επίλυσης του σχολικού εκφοβισμού της σχολικής του μονάδας: Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το πόσο συχνά ο

Διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούν ασκεί επιρροή για να αντιμετωπιστεί και να επιλυθεί ο σχολικός εκφοβισμός, διαδραματίζοντας σπουδαίο ρόλο-στάση ή όχι σε αυτό αλλά και πως διαχειρίζεται τέτοια φαινόμενα, με άμεση δράση, με έγκαιρο και αποφασιστικό τρόπο.

Στην συνέχεια ακολουθούν 20 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα) σχετικά με την συχνότητα χρήσης μεθόδων του διευθυντή για την αντιμετώπιση του φαινομένου (10 ερωτήσεις) αλλά και σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών (10 ερωτήσεις). Οι μέθοδοι που εξετάζονται είναι η ενημέρωση των γονέων του μαθητή, η επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες, η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου, η πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν), η άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια, η συζήτηση με τον μαθητή, η παρατήρηση και η αδιαφορία.

Έπειτα χρησιμοποιήθηκε 1 ερώτηση πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα) σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Έπειτα χρησιμοποιήθηκαν 4 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα) σχετικά με την συχνότητα που ο διευθυντής πραγματοποιεί συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και γονείς για την αντιμετώπιση του φαινομένου αλλά και σχετικά με τον βαθμό που οι συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς και με τους φορείς της σχολικής μονάδας είναι αποτελεσματικές.

Ακολουθούν 5 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα) σχετικά συχνότητα της οργάνωσης από τον Διευθυντή επιμορφωτικών σεμιναρίων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των εμπλεκόμενων μελών και των γονέων για το σχολικό εκφοβισμό αλλά και της ανάπτυξης συνεργασίας μαζί τους: Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά το διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για να ενημερωθεί το εκπαιδευτικό

κοινό για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και πόσο συχνά συνεργάζεται μαζί τους, μέσω της κλίμακας τύπου Likert.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με 5 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), σχετικά με την συχνότητα παρεμβάσεων του διευθυντή σε διάφορους τύπους εκφοβισμού όπως ο σωματικός, ο λεκτικός, ο σεξουαλικός, ο ρατσιστικός και ο ηλεκτρονικός.

5.4. Διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού

Εν πρώτοις, για να συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας πραγματοποιήθηκε η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, οι οποίοι θα συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Αφού εξηγήθηκε ο λόγος της έρευνας και πόσο σημαντική είναι για την εκπαιδευτική κοινότητα, διαβεβαιώθηκε η ανωνυμία των απαντήσεων που θα δοθούν. Στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και μέσω ομάδων κοινωνικού δικτύου ηλεκτρονική επιστολή που εξηγούσε για την έρευνα και ζητούσε την συμμετοχή τους σε αυτή. Στη συγκεκριμένη επιστολή έγινε αναφορά του τίτλου της έρευνας, του θέματος που έχει και η λήψη μέτρων για να διασφαλιστεί η ανωνυμία. Στην ίδια επιστολή στάλθηκε συνημμένα και το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ψηφιακή μορφή, μέσω της χρήσης των διαδικτυακών εγγράφων Google Forms (είναι προσβάσιμο στον σύνδεσμο: https://docs.google.com/forms/d/1sVoMJ8Sr4_b79Rc5LQOcD5foFSAJF9PwIukti-TmYI/edit?usp=drive_web&urp=gmail_link) και στάλθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς για να το συμπληρώσουν και να λάβουμε τις απαντήσεις μέσω ηλεκτρονικής μορφής.

Τέλος, δόθηκε μεγάλη έμφαση στο σχεδιασμό της εξωτερικής εμφάνισης και της απλότητας που σχεδιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο, στοχεύοντας στην ύπαρξη ελκυστικότητας, της πρόκλησης ενδιαφέροντος και της συνεργασίας εκ μέρους των του εκπαιδευτικού κοινού. Το εργαλείο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά, παρέχοντας την υποχρεωτική καταγραφή του συνόλου των απαντήσεων, έχοντας ως θετικό στοιχείο να μην χαθεί κανένα δεδομένο.

5.5. Ανάλυση δεδομένων

Ο Creswell (2016) επισήμανε ότι έχει μεγάλη σημασία να επιλεγθεί το κατάλληλο στατιστικό πρόγραμμα για να γίνει η επεξεργασία στα δεδομένα μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των κατάλληλων στατιστικών δεικτών που αφορά κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Statistical Package for the Social Science) 20.0 for Windows”, με τις μεθόδους της Περιγραφικής (Descriptive) και της Επαγωγικής (Inferential) Στατιστικής.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η Περιγραφική ανάλυση, μέσω της οποίας έγινε η κατανομή συχνοτήτων των μεταβλητών (απόλυτη και σχετική % συχνότητα) καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς των ποσοτικών μεταβλητών (*μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή*).

Πραγματοποιήθηκε και Επαγωγική ανάλυση σε στάθμη σημαντικότητας 5% για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις των παραγόντων της έρευνας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και μεταξύ των στοιχείων των παραγόντων. Για σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των στοιχείων των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Repeated Measures ANOVA. Για σύγκριση μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independent samples t-test ενώ για σύγκριση μέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων ο έλεγχος one-way ANOVA με Post hoc analysis LSD (για ισότητα διακυμάνσεων) ή Games Howell (για ανισότητα). Για σύγκριση διαμέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney ενώ για σύγκριση διαμέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων ο έλεγχος Kruskal Wallis με Post hoc analysis Bonferonni. Ο έλεγχος συσχέτισης των παραγόντων έγινε με χρήση του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman. Η επιλογή παραμετρικών και μη παραμετρικών ελέγχων έγινε ανάλογα την ύπαρξη κανονικής κατανομής και το μέγεθος των συγκρινόμενων δειγμάτων. Η ύπαρξη κανονικής κατανομής ελέγχθηκε με χρήση του Shapiro Wilk test (Field, 2017).

5.6. Αξιοπιστία-εγκυρότητα

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση στα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με την αξιοπιστία που έχουν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Η τιμή α του Cronbach ποικίλλει από το 1 έως το -1. Αν και δεν υπάρχει απόλυτος αριθμός για όλες τις περιπτώσεις, που να δηλώνει το ακριβές όριο που καθορίζει αν μια κλίμακα είναι αξιόπιστη ή όχι, γενικά θεωρούνται αποδεκτές κλίμακες με α μεγαλύτερο του 0,7. Η ανάλυση αξιοπιστίας εξετάζει πόσο σταθερές θα παρέμειναν οι απαντήσεις των ατόμων στην ίδια κλίμακα εάν μεταξύ επαναλαμβανόμενων απαντήσεων δε μεσολαβούσε κανένας παράγοντας που να επηρεάζει τον τρόπο που ανταποκρίνονται τα άτομα στις ερωτήσεις. (Γαλάνης, 2013).

Ο Πίνακας 5.3. που παρουσιάζεται στην συνέχεια αποτυπώνει τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης. Παρατηρήθηκε ικανοποιητική αξιοπιστία σε όλους τους παράγοντες ($\alpha \geq 0,739$).

Η εγκυρότητα των χρησιμοποιούμενων εργαλείων έγκειται μόνο στην εγκυρότητα του περιεχομένου, δηλαδή ότι τα ερωτηματολόγια καλύπτουν σε επαρκή βαθμό το περιεχόμενο της έννοιας στην οποία αναφέρονται (Γαλάνης, 2013).

Πίνακας 5.3: Ανάλυση αξιοπιστίας

Άξονες	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	4	0,800
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	6	0,803
Ρόλος διευθυντή	4	0,739
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	10	0,923
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	10	0,916
Συχνότητα συνεργασίας διευθυντή	2	0,851
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή	2	0,839
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	5	0,883
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	5	0,921

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση των κατηγοριών των μορφών εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

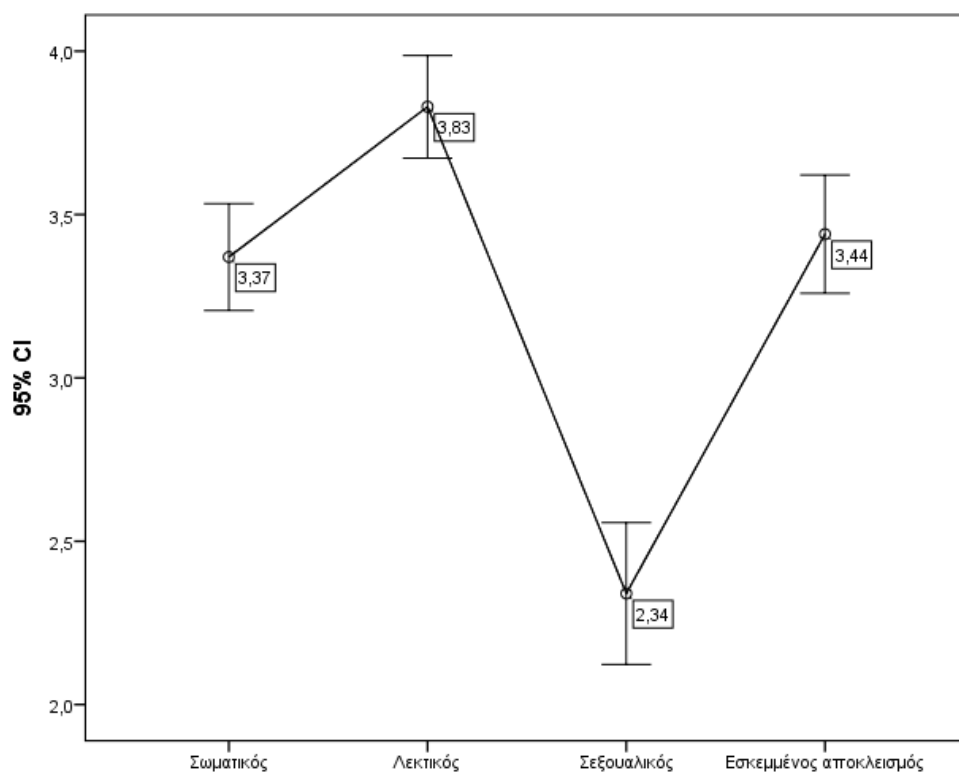
Στον Πίνακα 6.1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα Repeated Measures ANOVA για την εμφάνιση των μορφών του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F(3,97)=62,804$, $\eta^2=0,660$, $p<0,001$). Από τους Πίνακες 6.1,6.2 (Γράφημα 6.1) προκύπτει ότι συχνότερη μορφή λεκτικού εκφοβισμού η οποία πραγματοποιείται αρκετά συχνά είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (Μ.Ο.=3,83 ± 0,79), ακολουθούν με μικρότερη συχνότητα ($p<0,001$) της τάξης του μερικές φορές έως συχνά ο εσκεμμένος αποκλεισμός (Μ.Ο.=3,44 ± 0,91) και ο σωματικός εκφοβισμός (Μ.Ο.=3,37 ± 0,82) ενώ χαμηλότερα όλων ($p<0,001$) με σπάνια συχνότητα πραγματοποιείται η σεξουαλική παρενόχληση (Μ.Ο.=2,34 ± 1,09).

Πίνακας 6.1: Η εμφάνιση των μορφών σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έλεγχος Repeated Measures ANOVA

Μεταβλητή	Μ.Ο.	Τ.Α.	F (3,97)	η^2	p-value
Σωματικός εκφοβισμός	3,37	0,82	62,804	0,660	<0,001
Λεκτικός εκφοβισμός	3,83	0,79			
Σεξουαλική παρενόχληση	2,34	1,09			
Εσκεμμένος αποκλεισμός	3,44	0,91			

Πίνακας 6.2: Post hoc analysis LSD για την εμφάνιση των μορφών σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εκφοβισμός (I)	Εκφοβισμός (J)	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Σωματικός εκφοβισμός	Λεκτικός εκφοβισμός	-,460*	<0,001
	Σεξουαλική παρενόχληση	1,030*	<0,001
	Εσκεμμένος αποκλεισμός	-0,070	0,428
Λεκτικός εκφοβισμός	Σωματικός εκφοβισμός	,460*	<0,001
	Σεξουαλική παρενόχληση	1,490*	<0,001
	Εσκεμμένος αποκλεισμός	,390*	<0,001
Σεξουαλική παρενόχληση	Σωματικός εκφοβισμός	-1,030*	<0,001
	Λεκτικός εκφοβισμός	-1,490*	<0,001
	Εσκεμμένος αποκλεισμός	-1,100*	<0,001
Εσκεμμένος αποκλεισμός	Σωματικός εκφοβισμός	0,070	0,428
	Λεκτικός εκφοβισμός	-,390*	<0,001
	Σεξουαλική παρενόχληση	1,100*	<0,001



Γράφημα 6.1: Error bars, Η εμφάνιση των μορφών σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

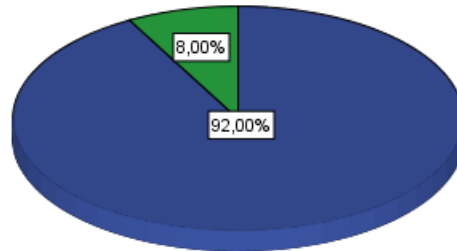
Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.3 (Γραφήματα 6.2, 6.3) η συντριπτική πλειοψηφία (92%) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως επιθετική συμπεριφορά με επανάληψη και πρόθεση με σωματική ή/και ψυχική βλάβη, από τον δυνατό προς αδύναμο. Το 82% θεωρεί ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν τους μαθητές αρκετά συχνά έως σχεδόν πάντα.

Πίνακας 6.3: Ορισμός και επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού	Επιθετική συμπεριφορά με επανάληψη και πρόθεση με σωματική ή/και ψυχική βλάβη, από τον δυνατό προς αδύναμο.	92	92
	Επιθετική συμπεριφορά λόγω δυσκολίας ελέγχου της παρόρμησης για πρόκληση σωματικής ή/και ψυχικής βλάβης στο θύμα	8	8
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές	Μερικές φορές	18	18
	Αρκετά συχνά	53	53
	Σχεδόν πάντα	29	29

Ποιος από τους παρακάτω ορισμούς θεωρείτε ότι προσεγγίζει καλύτερα τον φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

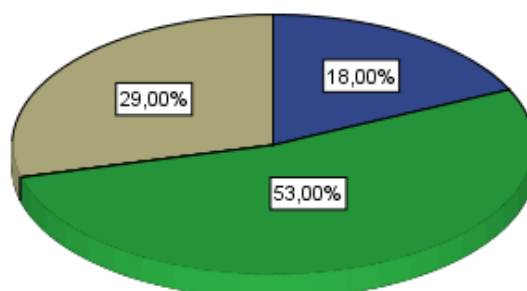
- Επιθετική συμπεριφορά με επανάληψη και πρόθεση με σωματική ή/και ψυχική βλάβη, από τον δυνατό προς αδύναμο.
- Επιθετική συμπεριφορά λόγω δυσκολίας ελέγχου της παρόρμησης για πρόκληση σωματικής ή/και ψυχικής βλάβης στο θύμα.



Γράφημα 6.2: Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Πόσο συχνά θεωρείτε ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζουν τους μαθητές;

- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.3: Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

6.2. 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των διευθυντών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

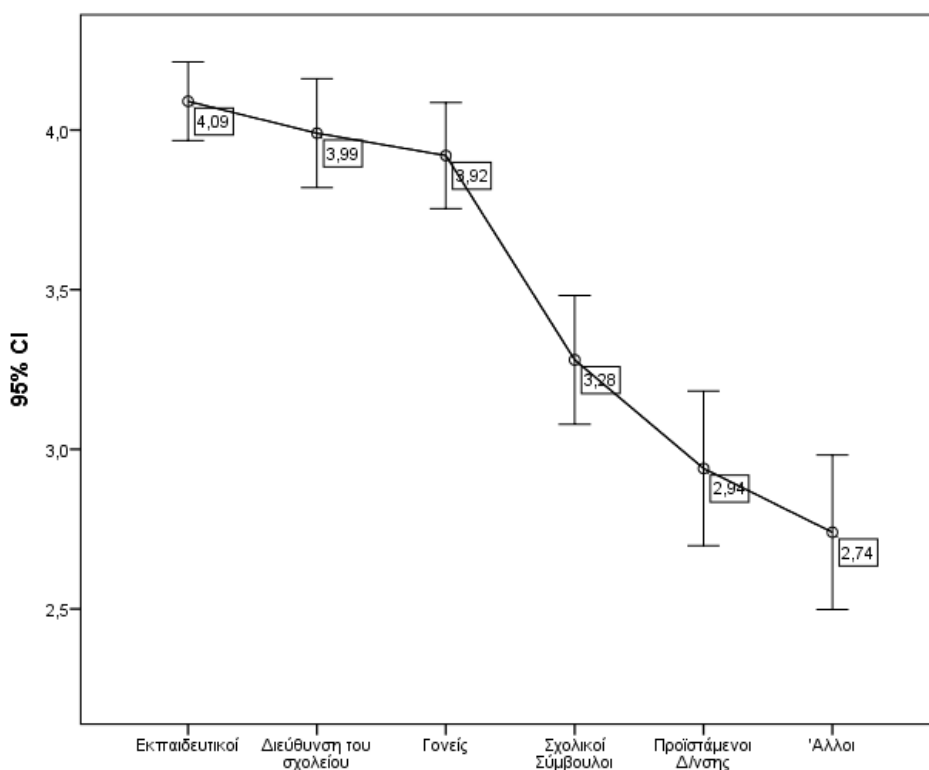
Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.4, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραγόντων που είναι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($F(5,95)=20,699$, $\eta^2=0,521$, $p<0,001$). Από τους Πίνακες 6.4,6.5 (Γράφημα 6.4) προκύπτει πως περισσότερο και αρκετά συχνά υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι οι εκπαιδευτικοί ($M.O.=4,09 \pm 0,62$) και η διεύθυνση του σχολείου ($M.O.=3,99 \pm 0,86$) και ακολουθούν οι γονείς οι οποίοι επίσης είναι αρκετά συχνά υπεύθυνοι ($M.O.=3,92 \pm 0,84$). Έπειτα οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρήθηκαν μερικές φορές υπεύθυνοι ($M.O.=3,28 \pm 1,02$), ακολούθησαν οι προϊστάμενοι Δ/νσης οι οποίοι παρόμοια είναι μερικές φορές υπεύθυνοι ($M.O.=2,94 \pm 1,22$) και τέλος άλλοι παράγοντες θεωρήθηκαν επίσης μερικές φορές υπεύθυνοι, λαμβάνοντας την χαμηλότερη βαθμολόγηση ($M.O.=2,74 \pm 1,22$).

Πίνακας 6.4: Παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Repeated Measures ANOVA

Παράγοντες αντιμετώπισης	M.O.	T.A.	F (5,95)	η^2	p-value
Εκπαιδευτικοί	4,09	0,62	20,699	0,521	<0,001
Διεύθυνση του σχολείου	3,99	0,86			
Γονείς	3,92	0,84			
Σχολικοί Σύμβουλοι	3,28	1,02			
Προϊστάμενοι Δ/νσης	2,94	1,22			
Άλλοι	2,74	1,22			

Πίνακας 6.5: Post hoc analysis LSD για τους παράγοντες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Παράγοντας (I)	Παράγοντας (J)	M (I-J)	p-value
Εκπαιδευτικοί	Διεύθυνση του σχολείου	0,100	0,105
	Γονείς	,170*	0,029
	Σχολικοί Σύμβουλοι	,810*	<0,001
	Προϊστάμενοι Δ/νσης	1,150*	<0,001
	Άλλοι	1,350*	<0,001
Διεύθυνση του σχολείου	Εκπαιδευτικοί	-0,100	0,105
	Γονείς	0,070	0,310
	Σχολικοί Σύμβουλοι	,710*	<0,001
	Προϊστάμενοι Δ/νσης	1,050*	<0,001
	Άλλοι	1,250*	<0,001
Γονείς	Εκπαιδευτικοί	-,170*	0,029
	Διεύθυνση του σχολείου	-0,070	0,310
	Σχολικοί Σύμβουλοι	,640*	<0,001
	Προϊστάμενοι Δ/νσης	,980*	<0,001
	Άλλοι	1,180*	<0,001
Σχολικοί Σύμβουλοι	Εκπαιδευτικοί	-,810*	<0,001
	Διεύθυνση του σχολείου	-,710*	<0,001
	Γονείς	-,640*	<0,001
	Προϊστάμενοι Δ/νσης	,340*	<0,001
	Άλλοι	,540*	<0,001
Προϊστάμενοι Δ/νσης	Εκπαιδευτικοί	-1,150*	<0,001
	Διεύθυνση του σχολείου	-1,050*	<0,001
	Γονείς	-,980*	<0,001
	Σχολικοί Σύμβουλοι	-,340*	<0,001
	Άλλοι	,200*	0,025
Άλλοι	Εκπαιδευτικοί	-1,350*	<0,001
	Διεύθυνση του σχολείου	-1,250*	<0,001
	Γονείς	-1,180*	<0,001
	Σχολικοί Σύμβουλοι	-,540*	<0,001
	Προϊστάμενοι Δ/νσης	-,200*	0,025



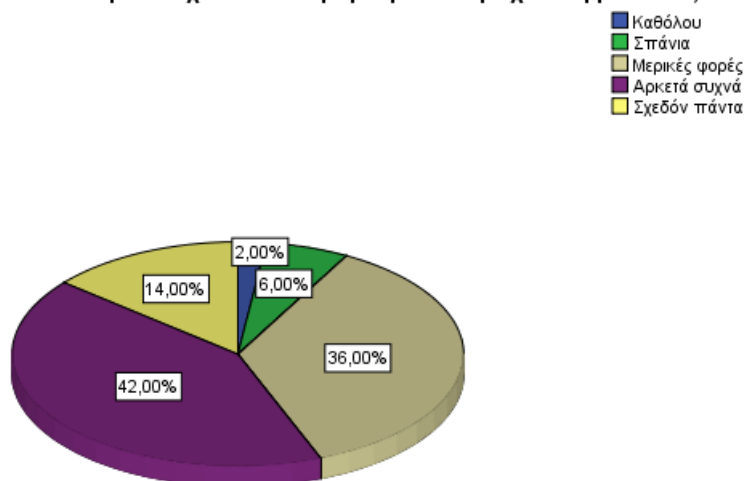
Γράφημα 6.4: Error bars, Παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.6 (Γραφήματα 6.5-6.8), το 66% αναφέρει πως ο διευθυντής αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα έχει ρόλο που ασκεί επιρροή στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα. Επίσης το 79% δήλωσε πως ο διευθυντής αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα επηρεάζει με την στάση του για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στην αντιμετώπισή του. Ακόμη, το 74% θεωρεί πως αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα η άμεση δράση του/της διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ μόλις το 41% θεωρεί ότι αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 6.6: Ρόλος των διευθυντών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

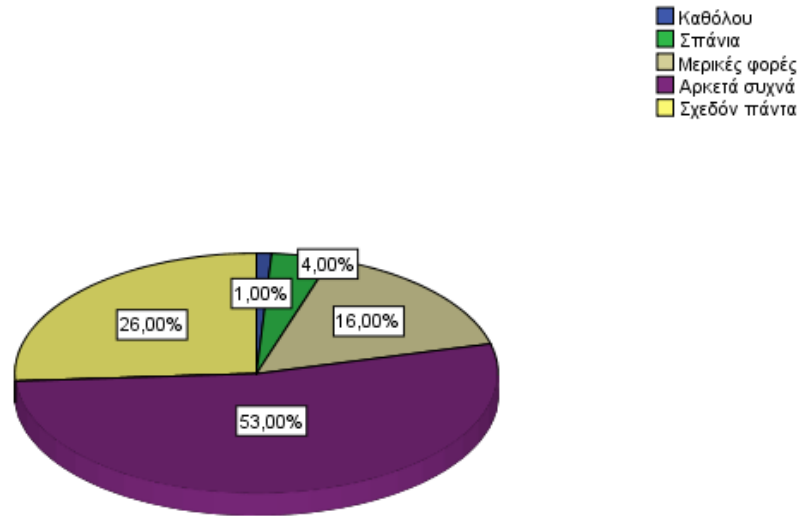
Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Πόσο συχνά ο διευθυντής έχει ρόλο που ασκεί επιρροή στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα;	Καθόλου	2	2
	Σπάνια	6	6
	Μερικές φορές	36	36
	Αρκετά συχνά	42	42
	Σχεδόν πάντα	14	14
Πόσο συχνά επηρεάζει η στάση του διευθυντή/ντριας για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στην αντιμετώπισή του;	Καθόλου	1	1
	Σπάνια	4	4
	Μερικές φορές	16	16
	Αρκετά συχνά	53	53
	Σχεδόν πάντα	26	26
Πόσο συχνά πιστεύετε πως η άμεση δράση του/της διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;	Σπάνια	6	6
	Μερικές φορές	20	20
	Αρκετά συχνά	54	54
	Σχεδόν πάντα	20	20
Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	Καθόλου	2	2
	Σπάνια	14	14
	Μερικές φορές	43	43
	Αρκετά συχνά	34	34
	Σχεδόν πάντα	7	7

Πόσο συχνά ο διευθυντής έχει ρόλο που ασκεί επιρροή στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα;



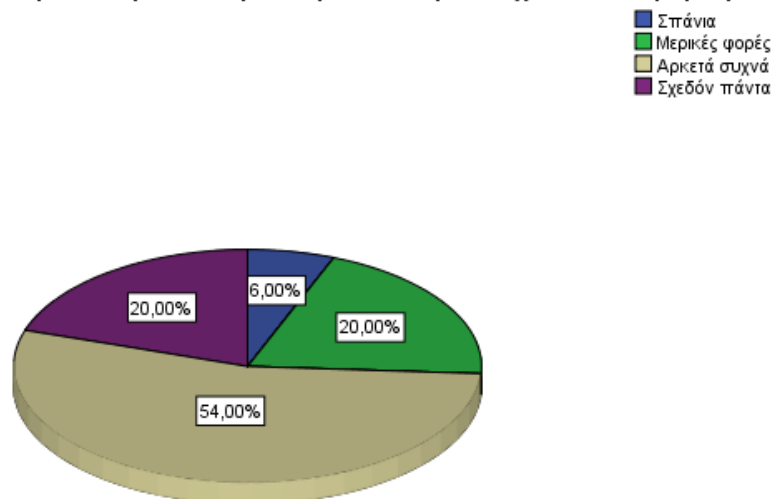
Γράφημα 6.5: Επιρροή ρόλου διευθυντή

Πόσο συχνά επηρεάζει η στάση του διευθυντή/ντριας για να διαχειριστεί κάποιιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στην αντιμετώπισή του;



Γράφημα 6.6: Επιρροή στάσης διευθυντή

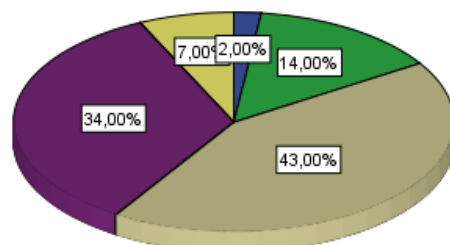
Πόσο συχνά πιστεύετε πως η άμεση δράση του/της διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού



Γράφημα 6.7: Πόσο συχνά πιστεύετε πως η άμεση δράση του/της διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;

■ Καθόλου
■ Σπάνια
■ Μερικές φορές
■ Αρκετά συχνά
■ Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.8: Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;

6.3. 3^ο ερευνητικό

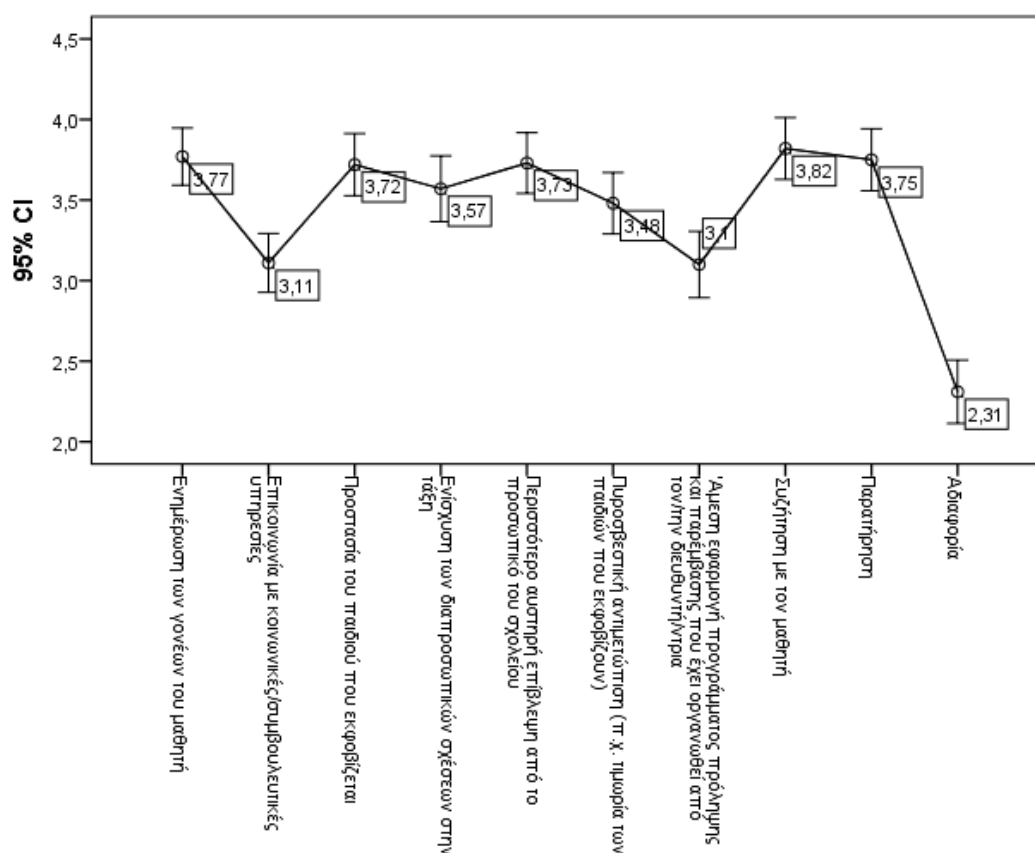
Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους που ακολουθούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για τα αποτελέσματα αυτών;

Στον Πίνακα 6.7, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Repeated Measures ANOVA για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών ($F(9,91)=13,811$, $\eta^2=0,577$, $p<0,001$). Από τους Πίνακες 6.7, 6.8 (Γράφημα 6.9), προκύπτει ότι υψηλότερα, με αρκετή συχνή χρήση, βαθμολογήθηκαν η συζήτηση με τον μαθητή ($M.O.=3,82 \pm 0,97$), η ενημέρωση των γονέων του μαθητή ($M.O.=3,77 \pm 0,90$), η παρατήρηση ($M.O.=3,75 \pm 0,97$), η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου ($M.O.=3,73 \pm 0,95$) και η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται ($M.O.=3,72 \pm 0,98$). Ακολούθησαν με μέτρια προς υψηλή συχνότητα η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη ($M.O.=3,57 \pm 1,03$) και έπειτα η πυροσβεστική αντιμετώπιση ($M.O.=3,48 \pm 0,96$). Μερικές φορές ο διευθυντής χρησιμοποιεί την επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες ($M.O.=3,11 \pm 0,92$) και την άμεση εφαρμογή

προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια (M.O.=3,10 ± 1,04). Τέλος, σπάνια ο διευθυντής είναι αδιάφορος (M.O.=2,31 ± 0,99).

Πίνακας 6.7: Μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, Repeated Measures ANOVA

Μέθοδοι	M.O.	T.A.	F (9,91)	η^2	p-value
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	3,77	0,90	13,811	0,577	<0,001
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	3,11	0,92			
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	3,72	0,98			
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	3,57	1,03			
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	3,73	0,95			
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)	3,48	0,96			
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	3,10	1,04			
Συζήτηση με τον μαθητή	3,82	0,97			
Παρατήρηση	3,75	0,97			
Αδιαφορία	2,31	0,99			



Γράφημα 6.9: Error bars, Μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 6.8: Post hoc analysis LSD για μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (στατ. σημαντικά)

Μέθοδος (I)	Μέθοδος (J)	M (I-J)	p-value
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.660*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	.200*	0,026
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.290*	0,006
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.670*	<0,001
	Αδιαφορία	1,460*	<0,001
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-.660*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.610*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-.460*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.620*	<0,001
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	-.370*	0,002
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.710*	<0,001
	Παρατήρηση	-.640*	<0,001
	Αδιαφορία	.800*	<0,001
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.610*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	.150*	0,008
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.240*	0,013
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.620*	<0,001
	Αδιαφορία	1,410*	<0,001
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-.200*	0,026
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.460*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.150*	0,008
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.160*	0,032
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.470*	<0,001
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.250*	0,002
	Παρατήρηση	-.180*	0,038
	Αδιαφορία	1,260*	<0,001
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.620*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	.160*	0,032
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.250*	0,007
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.630*	<0,001
	Αδιαφορία	1,420*	<0,001
Πυροσβεστική αντιμετώπιση	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-.290*	0,006
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.370*	0,002
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.240*	0,013
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.250*	0,007
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.380*	0,003
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.340*	<0,001
	Παρατήρηση	-.270*	0,008
	Αδιαφορία	1,170*	<0,001
'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-.670*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.620*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-.470*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.630*	<0,001
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	-.380*	0,003
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.720*	<0,001
	Παρατήρηση	-.650*	<0,001
	Αδιαφορία	.790*	<0,001
Συζήτηση με τον μαθητή	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.710*	0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	.250*	0,002
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.340*	<0,001
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.720*	<0,001
	Αδιαφορία	1,510*	<0,001
Παρατήρηση	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.640*	0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	.180*	0,038
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.270*	0,008
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.650*	0,001
	Αδιαφορία	1,440*	0,001
Αδιαφορία	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-1,460*	<0,001
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	-.800*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-1,410*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-1,260*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-1,420*	<0,001
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	-1,170*	<0,001
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	-.790*	<0,001
Συζήτηση με τον μαθητή	-1,510*	<0,001	
	Παρατήρηση	-1,440*	<0,001

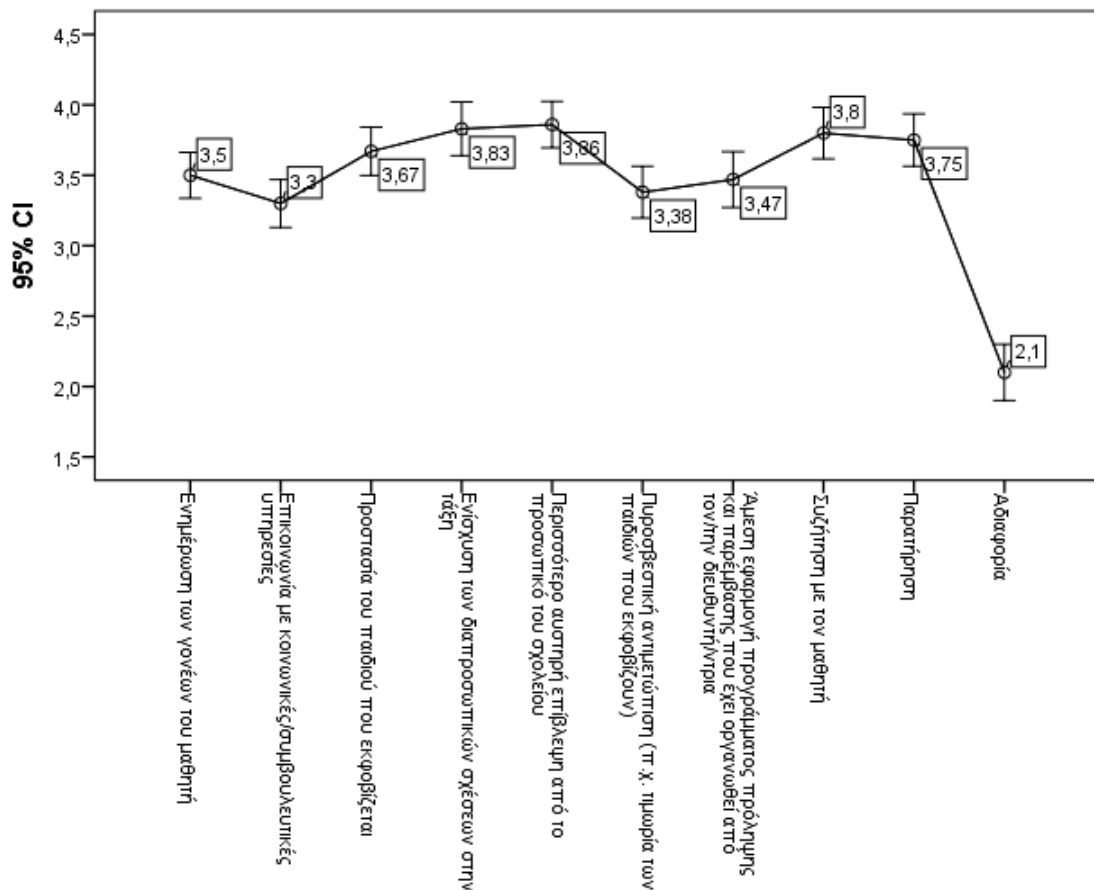
Στον Πίνακα 6.9, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Repeated Measures ANOVA για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών ($F(9,91)=20,162$, $\eta^2=0,666$, $p<0,001$). Από τους Πίνακες 6.9, 6.10 (Γράφημα 6.10), προκύπτει ότι αρκετά συχνά αποτελεσματική θεωρείται η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου ($M.O.=3,86 \pm 0,83$), η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη ($M.O.=3,83 \pm 0,96$) και η συζήτηση με τον μαθητή ($M.O.=3,80 \pm 0,92$). Επίσης αρκετά συχνά αποτελεσματική αλλά μικρότερης έντασης θεωρείται η παρατήρηση ($M.O.=3,75 \pm 0,94$) και η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται ($M.O.=3,67 \pm 0,87$). Μέτρια έως αρκετά αποτελεσματική είναι η ενημέρωση των γονέων του μαθητή ($M.O.=3,50 \pm 0,82$), η άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια ($M.O.=3,47 \pm 1,00$) και η πυροσβεστική αντιμετώπιση ($M.O.=3,38 \pm 0,93$). Τέλος, μέτρια αποτελεσματική είναι η επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες ($M.O.=3,30 \pm 0,86$) και σπάνια αποτελεσματική η αδιαφορία ($M.O.=2,10 \pm 1,01$).

Πίνακας 6.9: Αποτελεσματικότητα μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, Repeated Measures ANOVA

Μέθοδοι	M.O.	T.A.	F (9,91)	η^2	p-value
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	3,50	0,82	20,162	0,666	<0,001
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	3,30	0,86			
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	3,67	0,87			
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	3,83	0,96			
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	3,86	0,83			
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)	3,38	0,93			
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	3,47	1,00			
Συζήτηση με τον μαθητή	3,80	0,92			
Παρατήρηση	3,75	0,94			
Αδιαφορία	2,10	1,01			

Πίνακας 6.10: Post hoc analysis LSD για αποτελεσματικότητα μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, (στατ. σημαντικά)

Μέθοδος (I)	Μέθοδος (J)	M (I-J)	p-value
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.200*	0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.170*	0,012
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-.330*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.360*	<0,001
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.300*	<0,001
	Παρατήρηση	-.250*	0,004
	Αδιαφορία	1,400*	<0,001
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-.200*	0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.370*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-.530*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.560*	<0,001
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.500*	<0,001
	Παρατήρηση	-.450*	<0,001
	Αδιαφορία	1,200*	<0,001
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	.170*	0,012
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.370*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	.160*	0,002
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.190*	0,003
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.290*	0,001
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.200*	0,007
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.130*	0,019
	Αδιαφορία	1,570*	<0,001
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	.330*	<0,001
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.530*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	.160*	0,002
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.450*	<0,001
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.360*	<0,001
	Αδιαφορία	1,730*	<0,001
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	.360*	<0,001
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.560*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	.190*	0,003
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.480*	<0,001
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.390*	<0,001
	Παρατήρηση	.110*	0,048
	Αδιαφορία	1,760*	<0,001
Πυροσβεστική αντιμετώπιση	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.290*	0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-.450*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.480*	<0,001
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.420*	<0,001
	Παρατήρηση	-.370*	<0,001
	Αδιαφορία	1,280*	<0,001
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-.200*	0,007
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-.360*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.390*	<0,001
	Συζήτηση με τον μαθητή	-.330*	<0,001
	Παρατήρηση	-.280*	0,001
	Αδιαφορία	1,370*	<0,001
Συζήτηση με τον μαθητή	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	.300*	<0,001
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.500*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	.130*	0,019
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.420*	<0,001
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.330*	<0,001
	Αδιαφορία	1,700*	<0,001
Παρατήρηση	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	.250*	0,004
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	.450*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-.110*	0,048
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	.370*	<0,001
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	.280*	0,001
	Αδιαφορία	1,650*	<0,001
Αδιαφορία	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	-1,400*	<0,001
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	-1,200*	<0,001
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	-1,570*	<0,001
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	-1,730*	<0,001
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	-1,760*	<0,001
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση	-1,280*	<0,001
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια	-1,370*	<0,001	
	Συζήτηση με τον μαθητή	-1,700*	<0,001
	Παρατήρηση	-1,650*	<0,001



Γράφημα 6.10: Error bars, Αποτελεσματικότητα μεθόδων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

6.4. 4^ο ερευνητικό ερώτημα

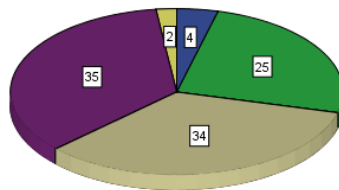
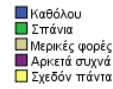
Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την συχνότητα της συνεργασίας και της αποτελεσματικότητας των διευθυντών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού;

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.11 (Γραφήματα 6.11, 6.12), μόνο το 37% θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα συνεργάζεται με καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και το 43% θεωρεί ότι έχει συχνή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα). Συνεπώς τα επίπεδα συνεργασίας του διευθυντή χαρακτηρίζονται ως μέτρια

Πίνακας 6.11: Συχνότητα συνεργασίας διευθυντή

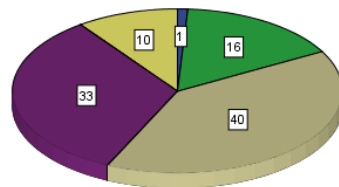
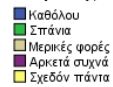
Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	Καθόλου	4	4,0
	Σπάνια	25	25,0
	Μερικές φορές	34	34,0
	Αρκετά συχνά	35	35,0
	Σχεδόν πάντα	2	2,0
Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα);	Καθόλου	1	1,0
	Σπάνια	16	16,0
	Μερικές φορές	40	40,0
	Αρκετά συχνά	33	33,0
	Σχεδόν πάντα	10	10,0

Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;



Γράφημα 6.11: Συχνότητα συνεργασίας Διευθυντή/ντριας με εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα);



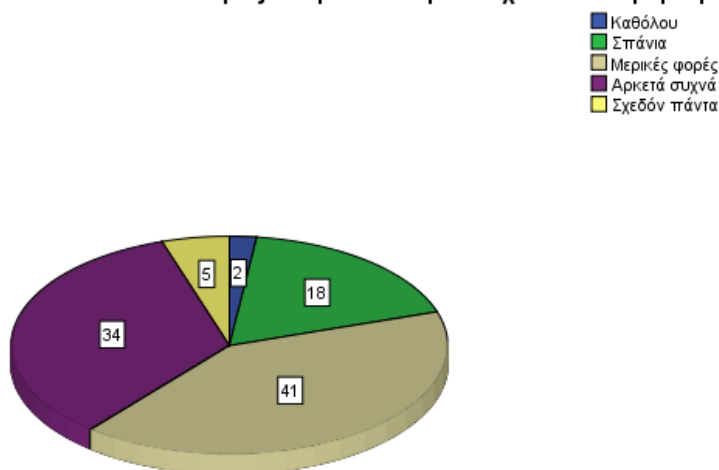
Γράφημα 6.12: Συχνότητα συνεργασίας Διευθυντή/ντριας με τους γονείς για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.12 (Γραφήματα 6.13, 6.14), μόνο το 39% θεωρεί ότι αρκετά συχνά έως σχεδόν πάντα είναι αποτελεσματική η συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με καθέναν εκπαιδευτικό προς αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και μόνο το 35% θεωρεί αποτελεσματική την συνεργασία του του/της Διευθύντριας με τους φορείς της Σχολικής προς αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού. Συνεπώς η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας χαρακτηρίστηκε μέτρια.

Πίνακας 6.12: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή

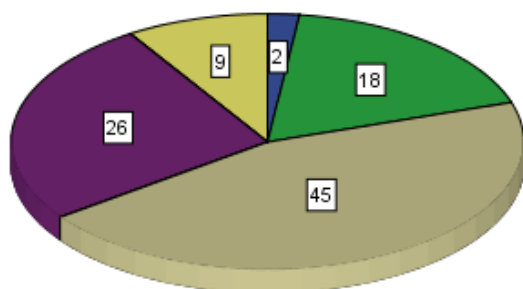
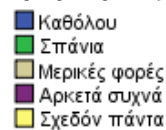
Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Πόσο συχνά είναι αποτελεσματική η συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με καθέναν εκπαιδευτικό προς αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;	Καθόλου	2	2,0
	Σπάνια	18	18,0
	Μερικές φορές	41	41,0
	Αρκετά συχνά	34	34,0
	Σχεδόν πάντα	5	5,0
Πόσο συχνά είναι αποτελεσματική η συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τους φορείς της Σχολικής προς αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού;	Καθόλου	2	2,0
	Σπάνια	18	18,0
	Μερικές φορές	45	45,0
	Αρκετά συχνά	26	26,0
	Σχεδόν πάντα	9	9,0

Πόσο συχνά είναι αποτελεσματική η συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με καθέναν εκπαιδευτικό προς αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;



Γράφημα 6.13: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή με εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Πόσο συχνά είναι αποτελεσματική η συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τους φορείς της Σχολικής προς αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού;



Γράφημα 6.14: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας διευθυντή με τους φορείς της Σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

6.5. 5^ο ερευνητικό ερώτημα

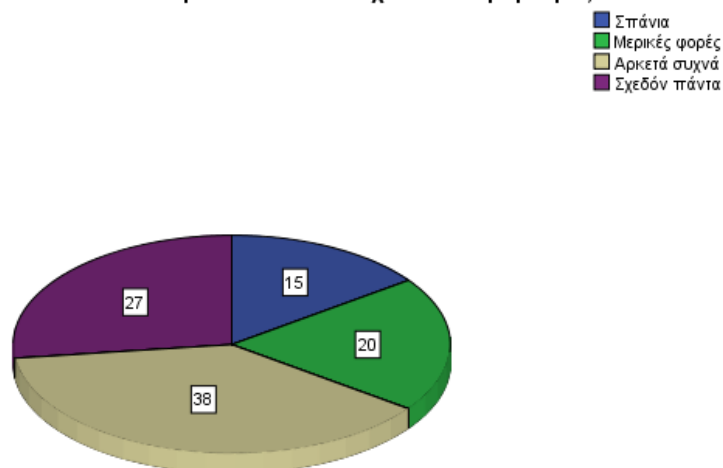
Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης, τις ενέργειες του διευθυντή/τριας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και της πρωτοβουλίας των διευθυντών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού;

Στον Πίνακα 6.13 (Γράφημα 6.15) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το 65% θεωρεί πως αρκετά συχνά έως σχεδόν πάντα το εκπαιδευτικό προσωπικό χρήζει εκπαίδευσης για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 6.13: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Πόσο συχνά χρήζει εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;	Σπάνια	15	15,0
	Μερικές φορές	20	20,0
	Αρκετά συχνά	38	38,0
	Σχεδόν πάντα	27	27,0

Πόσο συχνά χρήζει εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;



Γράφημα 6.15: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

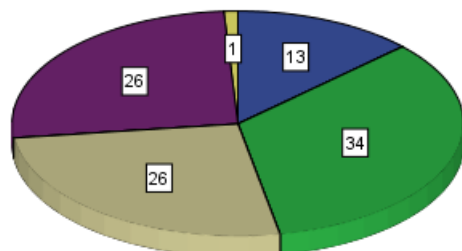
Στον Πίνακα 6.14 (Γραφήματα 6.16-6.20), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις ενέργειες του διευθυντή/τριας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Το 44% θεωρεί πως ο/η Διευθυντής/τρια αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών. Το 27% πιστεύει ότι αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα ο Διευθυντής/τρια οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Το 21% θεωρεί πως ο/η Διευθυντής/τρια αρκετά συχνά έως σχεδόν πάντα οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού. Το 20% πιστεύει πως ο Διευθυντής/τρια αρκετά συχνά έως σχεδόν πάντα οργανώνει εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό. Το 19% θεωρεί ότι ο διευθυντής αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα επιμορφώνεται σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 6.14: Ενέργειες διευθυντή/τριας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;	Καθόλου	13	13,0
	Σπάνια	34	34,0
	Μερικές φορές	26	26,0
	Αρκετά συχνά	26	26,0
	Σχεδόν πάντα	1	1,0
Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών;	Καθόλου	3	3,0
	Σπάνια	20	20,0
	Μερικές φορές	33	33,0
	Αρκετά συχνά	38	38,0
	Σχεδόν πάντα	6	6,0
Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;	Καθόλου	11	11,0
	Σπάνια	39	39,0
	Μερικές φορές	30	30,0
	Αρκετά συχνά	17	17,0
	Σχεδόν πάντα	3	3,0
Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/ντρια οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	Καθόλου	9	9,0
	Σπάνια	43	43,0
	Μερικές φορές	27	27,0
	Αρκετά συχνά	20	20,0
	Σχεδόν πάντα	1	1,0
Πόσο συχνά επιμορφώνεται ο διευθυντής /ντρια του σχολείου σας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	Καθόλου	3	3,0
	Σπάνια	30	30,0
	Μερικές φορές	48	48,0
	Αρκετά συχνά	17	17,0
	Σχεδόν πάντα	2	2,0

Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;

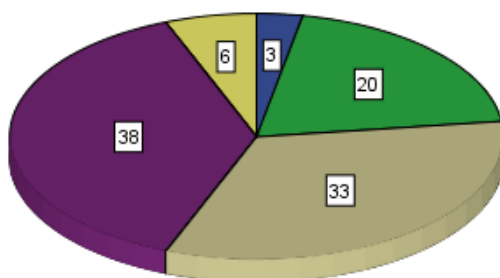
- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.16: Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;

Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών;

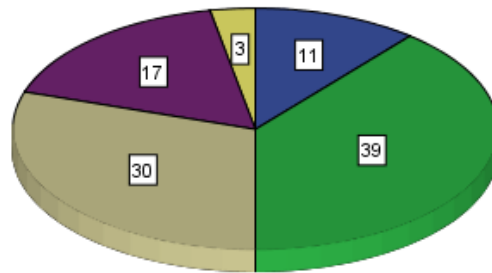
- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.17: Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών;

Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;

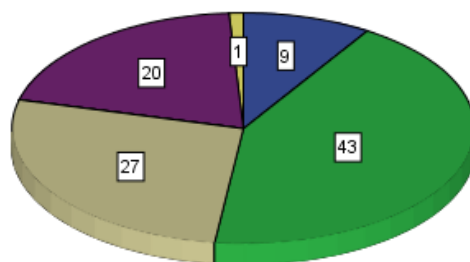
- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.18: Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;

Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/ντρια οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;

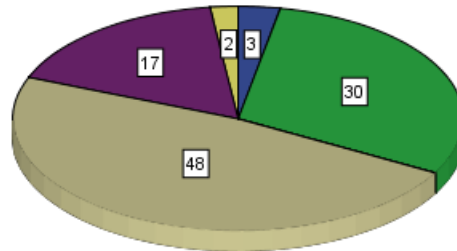
- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.19: Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/ντρια οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;

Πόσο συχνά επιμορφώνεται ο διευθυντής /ντρια του σχολείου σας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα



Γράφημα 6.20: Πόσο συχνά επιμορφώνεται ο διευθυντής /ντρια του σχολείου σας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

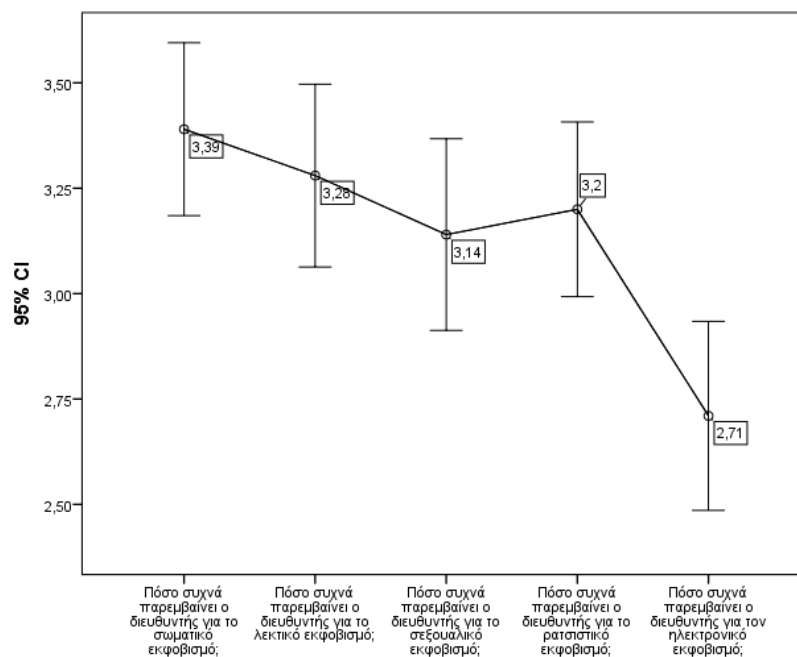
Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.15, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, στην συχνότητα παρέμβασης του διευθυντή στα διαφορετικά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($F(4,96)=8,424, p<0,001$). Από τους Πίνακες 6.15-6.16 (Γράφημα 6.21) προκύπτει ότι υψηλότερη συχνότητα παρέμβασης παρατηρείται στον σωματικό εκφοβισμό (Μ.Ο.=3,39), χαμηλότερη στον ηλεκτρονικό (Μ.Ο.=2,71) και ενδιάμεση στον λεκτικό (Μ.Ο.=3,28), ρατσιστικό (Μ.Ο.=3,20) και σεξουαλικό (Μ.Ο.=3,14).

Πίνακας 6.15: Παρέμβαση διευθυντή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, Repeated Measures ANOVA

Πόσο συχνά παρεμβαίνει ο διευθυντής για	Μ.Ο.	Τ.Α.	F (4,96)	p-value
το σωματικό εκφοβισμό;	3,39	1,03	8,424	<0,001
το λεκτικό εκφοβισμό;	3,28	1,09		
το σεξουαλικό εκφοβισμό;	3,14	1,15		
ρατσιστικό εκφοβισμό;	3,20	1,04		
τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό;	2,71	1,13		

Πίνακας 6.16: Παρέμβαση διευθυντή σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, Post hoc analysis LSD

Εκφοβισμός (I)	Εκφοβισμός (J)	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Σωματικός	Λεκτικός	0,110	0,055
	Σεξουαλικός	,250*	0,002
	Ρατσιστικός	,190*	0,003
	Ηλεκτρονικός	,680*	<0,001
Λεκτικός	Σωματικός	-0,110	0,055
	Σεξουαλικός	0,140	0,104
	Ρατσιστικός	0,080	0,219
	Ηλεκτρονικός	,570*	<0,001
Σεξουαλικός	Σωματικός	-,250*	0,002
	Λεκτικός	-0,140	0,104
	Ρατσιστικός	-0,060	0,275
	Ηλεκτρονικός	,430*	<0,001
Ρατσιστικός	Σωματικός	-,190*	0,003
	Λεκτικός	-0,080	0,219
	Σεξουαλικός	0,060	0,275
	Ηλεκτρονικός	,490*	<0,001
Ηλεκτρονικός	Σωματικός	-,680*	<0,001
	Λεκτικός	-,570*	<0,001
	Σεξουαλικός	-,430*	<0,001
	Ρατσιστικός	-,490*	<0,001



Γράφημα 6.21: Error bars, Πρωτοβουλία παρέμβασης Διευθυντή

6.6. 6^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή;

Φύλο

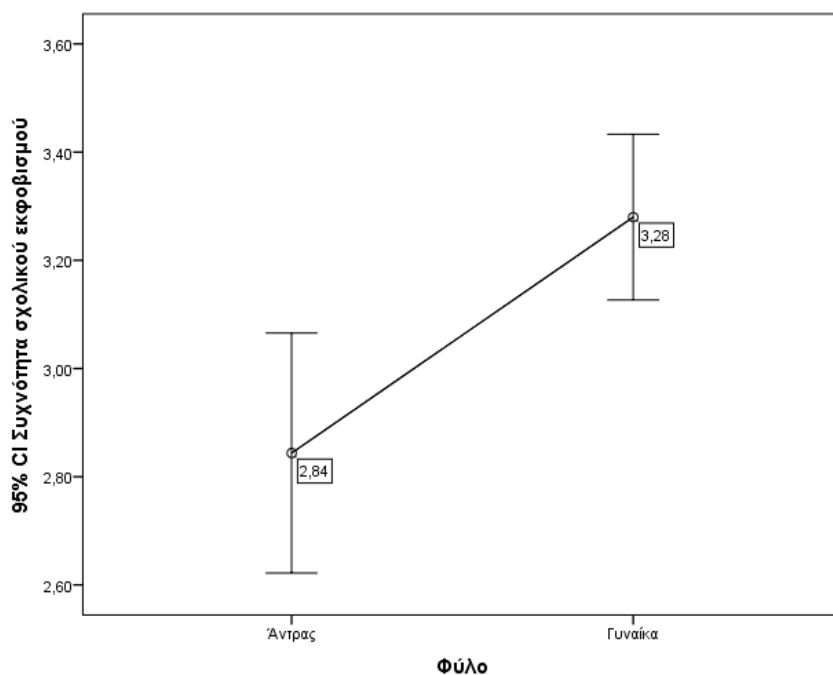
Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.17, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των τιμών ως προς το φύλο στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» με τον μέσο όρο των αντρών (Μ.Ο.=2,84) να είναι στατιστικά μικρότερος ($t(18,99)=-3,594$, $p=0,002$), από τον αντίστοιχο των γυναικών (Μ.Ο.=3,28). (Πίνακας 6.18, Γράφημα 6.22). Επιπλέον, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των βαθμίδων στον παράγοντα «Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή» με την μέση βαθμίδα των αντρών (Μ.Β.=22,50) να είναι στατιστικά μικρότερη ($U=144$, $p=0,004$) από την αντίστοιχη των γυναικών (Μ.Β.=52,93).

Πίνακας 6.17: Έλεγχοι independent samples t-test και Mann Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	t-test	$t(18,99)=-3,594$	0,002
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Mann Whitney	$U=354,5$	0,850
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	t-test	$t(98)=-1,026$	0,307
Ρόλος διευθυντή	Mann Whitney	$U=338$	0,698
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	t-test	$t(98)=-0,144$	0,886
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	t-test	$t(98)=0,548$	0,585
Συχνότητα συνεργασίας	Mann Whitney	$U=318$	0,516
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	t-test	$t(98)=0,327$	0,744
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Mann Whitney	$U=235$	0,077
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	t-test	$t(98)=-1,229$	0,222
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	Mann Whitney	$U=144$	0,004

Πίνακας 6.18: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Φύλο, independent samples t-test

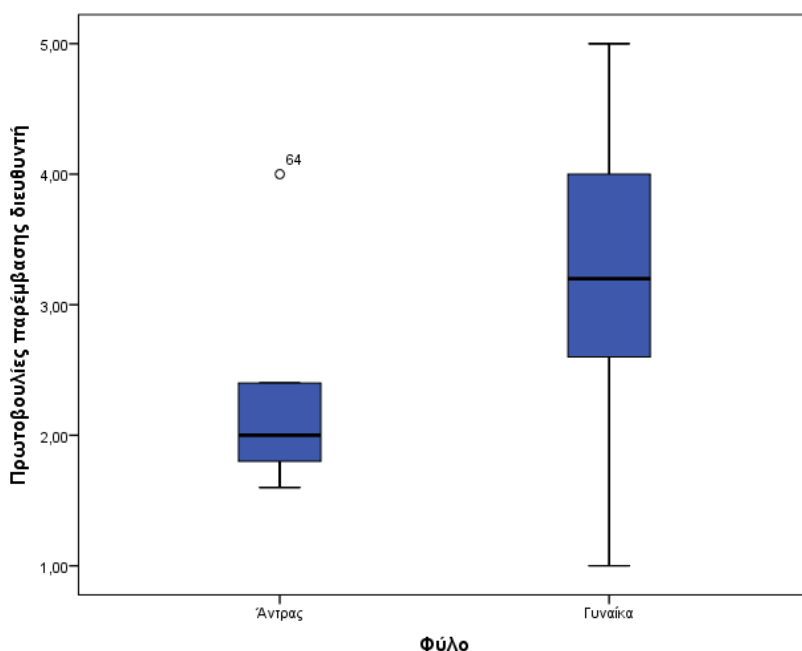
Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t (18,99)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Άντρας	8	2,84	-3,594	0,002
	Γυναίκα	92	3,28		



Γράφημα 6.22: Error bars, «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * «Φύλο»

Πίνακας 6.19: «Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή» * Φύλο, Mann Whitney

Παράγοντας	Φύλο	N	M.B.	U	p-value
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	Άντρας	8	22,50	144	0,004
	Γυναίκα	92	52,93		



Γράφημα 6.23: Θηκογράμματα, «Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή» * Φύλο

Ηλικία

Στον Πίνακα 6.20, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στους παράγοντες «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ($F(3,96)=2,743, p=0,047$) και «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» ($F(3,96)=4,107, p=0,009$) και στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των βαθμίδων στους παράγοντες «Συχνότητα συνεργασίας» ($H(3)=12,127, p=0,003$) και «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» ($H(3)=8,935, p=0,030$).

Πίνακας 6.20: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	ANOVA	$F(3,96) = 2,743$	0,047
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	$H(3) = 1,900$	0,593
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	ANOVA	$F(3,96) = 1,266$	0,291
Ρόλος διευθυντή	Kruskal Wallis	$H(3) = 6,724$	0,081
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	ANOVA	$F(3,96) = 2,184$	0,095
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	$H(3) = 3,089$	0,378
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	$H(3) = 12,127$	0,003
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	$H(3) = 8,935$	0,030
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	$H(3) = 4,566$	0,207
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	ANOVA	$F(3,96) = 4,107$	0,009
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	ANOVA	$F(3,96) = 1,089$	0,358

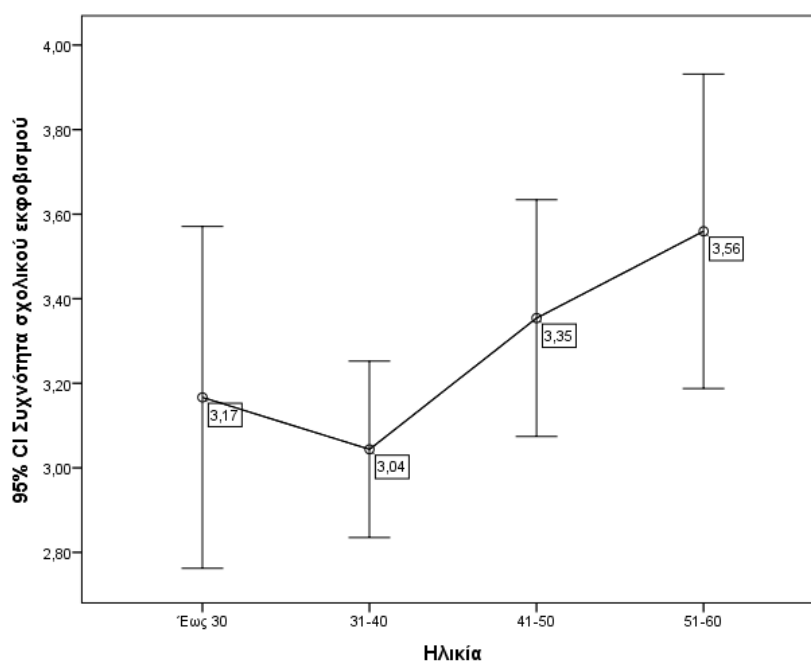
Από τους Πίνακες 6.21-6.22 (Γράφημα 6.24) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 (M.O.=3,04) είναι στατιστικά μικρότερος ($p=0,008$) από τον αντίστοιχο εκπαιδευτικών ηλικίας 51-60 (M.O.=3,56).

Πίνακας 6.21: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Ηλικία, ANOVA

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	F(3,96)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Έως 30	15	3,17	2,743	0,047
	31-40	40	3,04		
	41-50	24	3,35		
	51-60	21	3,56		

Πίνακας 6.22: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Ηλικία, Post hoc analysis LSD

Παράγοντας	Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	M (I-J)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Έως 30	31-40	0,12292	0,565
		41-50	-0,18750	0,420
		51-60	-0,39286	0,102
	31-40	Έως 30	-0,12292	0,565
		41-50	-0,31042	0,091
		51-60	-,51577*	0,008
	41-50	Έως 30	0,18750	0,420
		31-40	0,31042	0,091
		51-60	-0,20536	0,331
	51-60	Έως 30	0,39286	0,102
		31-40	,51577*	0,008
		41-50	0,20536	0,331



Γράφημα 6.24: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Ηλικία

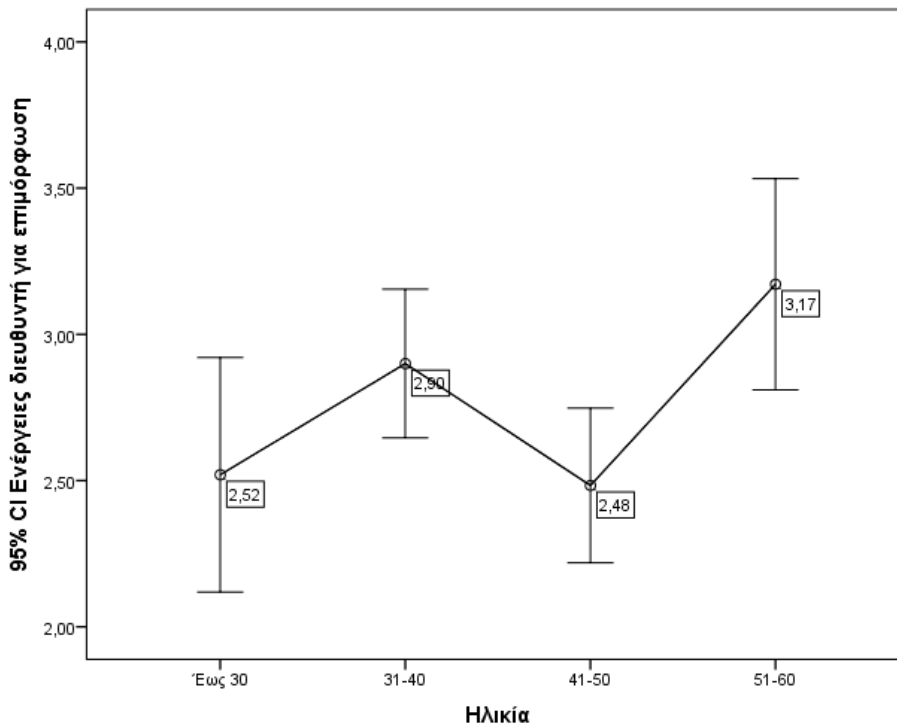
Από τους Πίνακες 6.23-6.24 (Γράφημα 6.25) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ηλικίας 51-60 (M.O.=3,17) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών (M.O.=2,52, $p=0,011$) και 41-50 (M.O.=2,48, $p=0,003$). Επίσης στον ίδιο παράγοντα ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 (M.O.=2,90) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0,033$) από τον αντίστοιχο των ατόμων ηλικία 41-50 (M.O.=2,48).

Πίνακας 6.23: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Ηλικία, ANOVA

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	F (3,96)	p-value
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	Έως 30	15	2,52	4,107	0,009
	31-40	40	2,90		
	41-50	24	2,48		
	51-60	21	3,17		

Πίνακας 6.24: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Ηλικία, Post hoc analysis LSD

Παράγοντας	Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	M (I-J)	p-value
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	Έως 30	31-40	-0,38000	0,096
		41-50	0,03667	0,882
		51-60	-,65143*	0,011
	31-40	Έως 30	0,38000	0,096
		41-50	,41667*	0,033
		51-60	-0,27143	0,181
	41-50	Έως 30	-0,03667	0,882
		31-40	-,41667*	0,033
		51-60	-,68810*	0,003
	51-60	Έως 30	,65143*	0,011
		31-40	0,27143	0,181
		41-50	,68810*	0,003

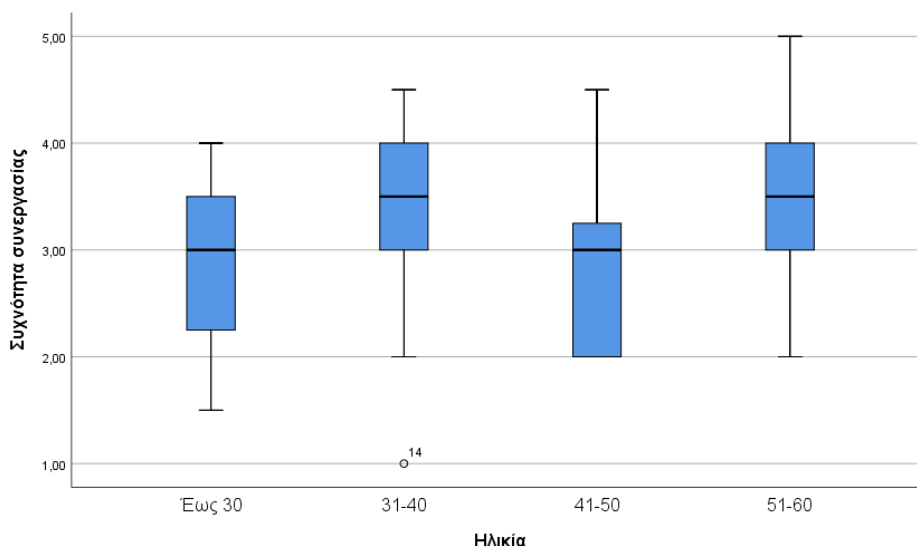


Γράφημα 6.25: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Ηλικία

Από τους Πίνακες 6.25 (Γράφημα 6.26) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα συνεργασίας», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών (M.B.=37,83) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 (M.B.=58,41, $p=0,017$) και 51-60 (M.B.=58,36, $p=0,032$). Ακόμη στον ίδιο παράγοντα η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 (M.B.=38,35) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 (M.B.=58,41, $adj.p=0,037$) και 51-60 (M.B.=58,36, $p=0,018$).

Πίνακας 6.25: «Συχνότητα συνεργασίας» * Ηλικία, Kruskal Wallis

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	H (3)	p-value
Συχνότητα συνεργασίας	Έως 30	15	37,83	12,127	0,003
	31-40	40	58,41		
	41-50	24	38,35		
	51-60	21	58,36		

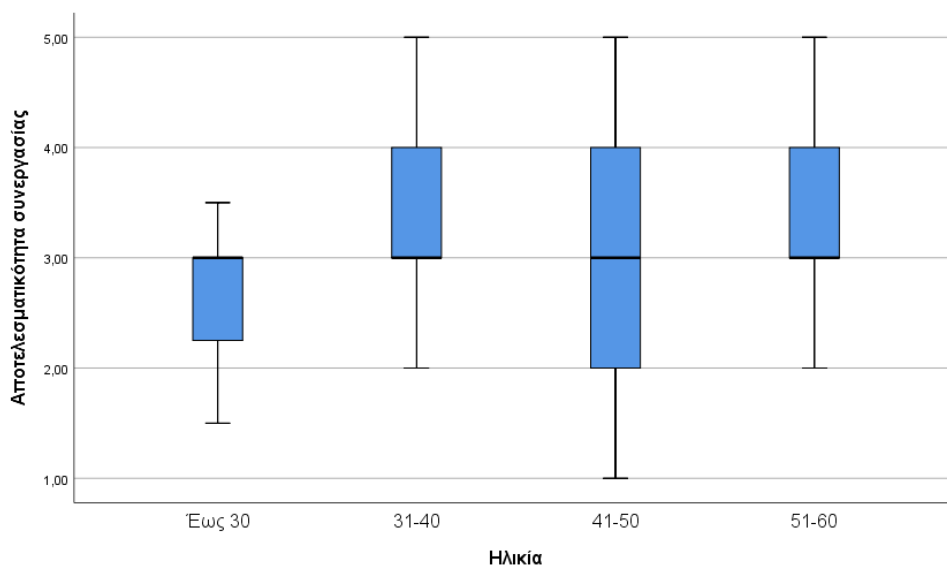


Γράφημα 6.26: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * Ηλικία

Από τους Πίνακες 6.26 (Γράφημα 6.27) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών (M.B.=34,73) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 (M.B.=57,50, $adj.p=0,042$) και 51-60 (M.B.=55,05, $p=0,031$).

Πίνακας 6.26: «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * Ηλικία, Kruskal Wallis

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	H (3)	p-value
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Έως 30	15	34,73	8,935	0,030
	31-40	40	57,50		
	41-50	24	44,71		
	51-60	21	55,05		

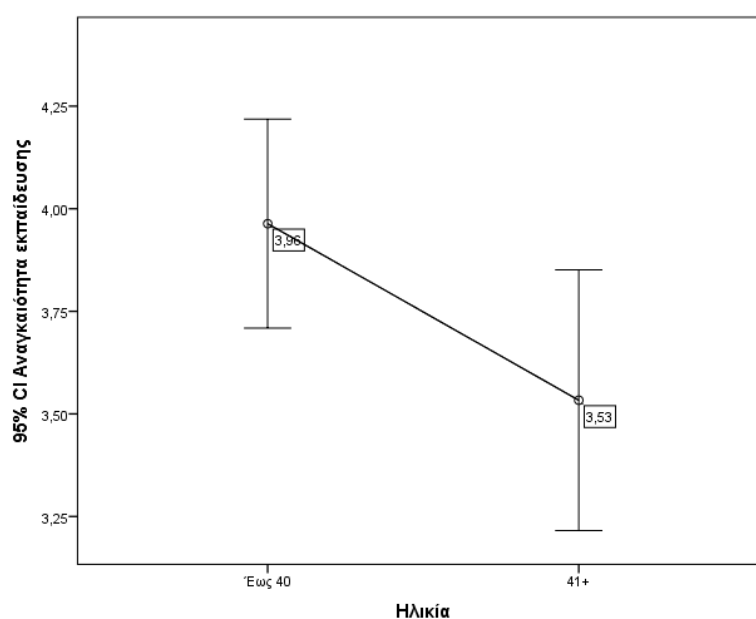


Γράφημα 6.27: Θηκόγραμμα, «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * Ηλικία

Τέλος, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς έως 40 ετών με τους υπόλοιπους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στον παράγοντα «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» ($t(98)=2,150, p=0,034$), με τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 40 ετών (Μ.Ο.=3,96) να είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.=3,53) (Πίνακας 6.27, Γράφημα 6.28).

Πίνακας 6.27: «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * Ηλικία, Independent samples t-test

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	t (98)	p-value
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Έως 40	55	3,96	2,150	0,034
	41+	45	3,53		



Γράφημα 6.28: Error bars, «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * Ηλικία

Έτη προϋπηρεσίας

Στον Πίνακα 6.28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Συχνότητα συνεργασία» ($H(3)=8,472$, $p=0,037$).

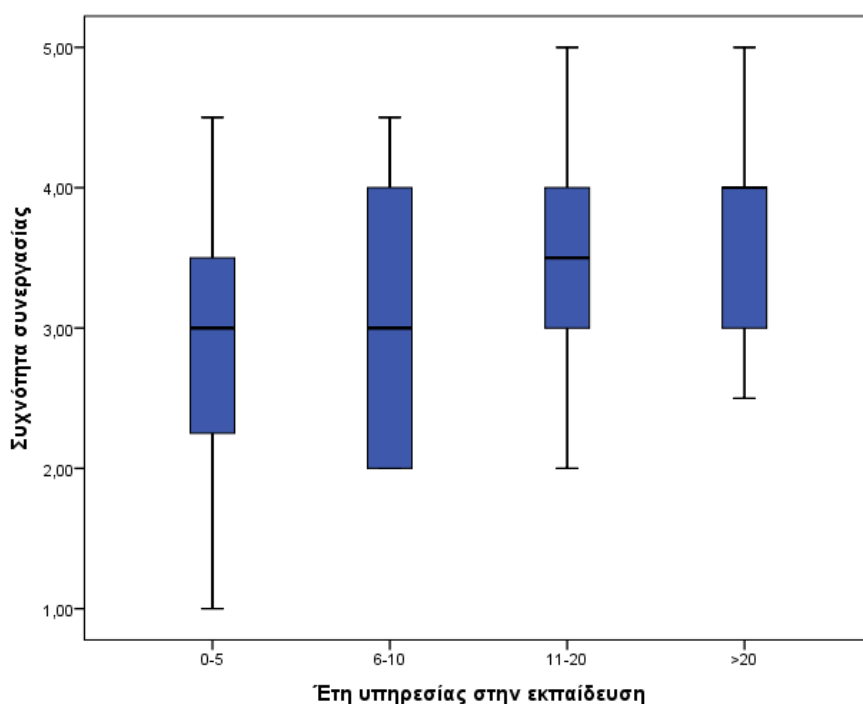
Πίνακας 6.28: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	ANOVA	F (3,96) =0,636	0,593
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	H (3) =3,012	0,390
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	Kruskal Wallis	H (3) =0,588	0,899
Ρόλος διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =2,779	0,427
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	ANOVA	F (3,96) =1,791	0,154
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =0,981	0,806
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (3) =8,472	0,037
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (3) =6,828	0,078
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	H (3) =7,716	0,052
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	ANOVA	F (3,96) =1,578	0,200
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =1,351	0,717

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.29 (Γράφημα 6.29), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα συνεργασίας», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με 0-5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (M.B.=41,22) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των ατόμων με 11-20 έτη (M.B.=57,19, $p=0,024$) και με περισσότερα από 20 έτη (M.B.=64,72, $p=0,031$).

Πίνακας 6.29: «Συχνότητα συνεργασίας» * «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση», Kruskal Wallis

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	M.B.	H (3)	p-value
Συχνότητα συνεργασίας	0-5	27	41,22	8,472	0,037
	6-10	24	44,46		
	11-20	40	57,19		
	>20	9	64,72		

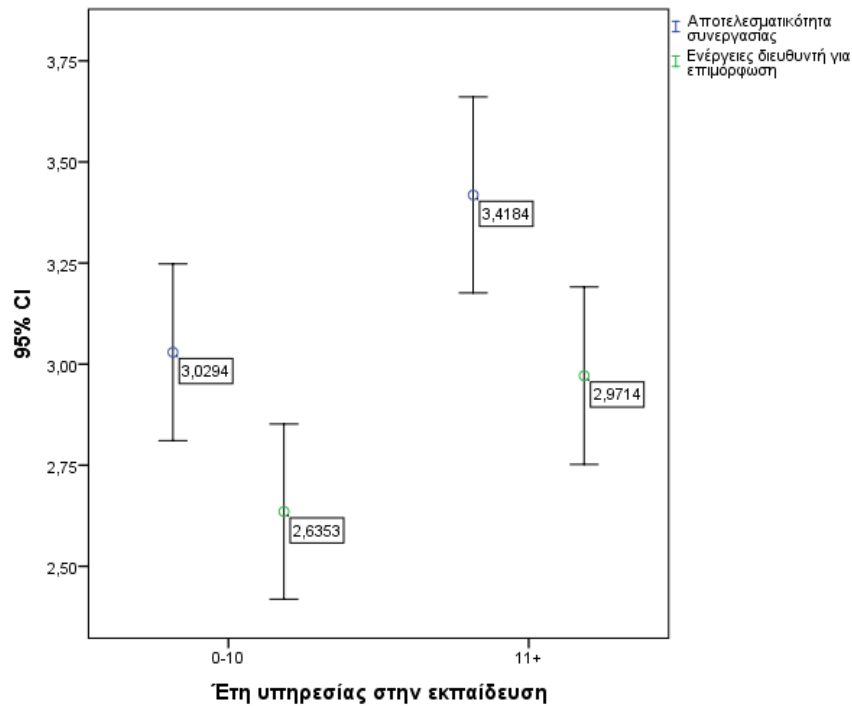


Γράφημα 6.29: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση», Kruskal Wallis

Συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς με 0-10 έτη προϋπηρεσίας με τους υπόλοιπους προέκυψαν επιπλέον στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων (Πίνακας 6.30, Γράφημα 6.30). Συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με 0-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (M.O.=3,03) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98)=-2,399$, $p=0,018$) από τον αντίστοιχο με 11 και περισσότερα έτη (M.O.=3,42). Παρόμοια, στον παράγοντα «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με 0-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (M.O.=2,64) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98)=-2,191$, $p=0,031$) από τον αντίστοιχο με 11 και περισσότερα έτη (M.O.=2,97).

Πίνακας 6.30: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (σύγκριση 0-10 έτη με 11+), έλεγχοι Independent samples t-test

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	M.O.	t (98)	p-value
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	0-10	51	3,03	-2,399	0,018
	11+	49	3,42		
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	0-10	51	2,64	-2,191	0,031
	11+	49	2,97		

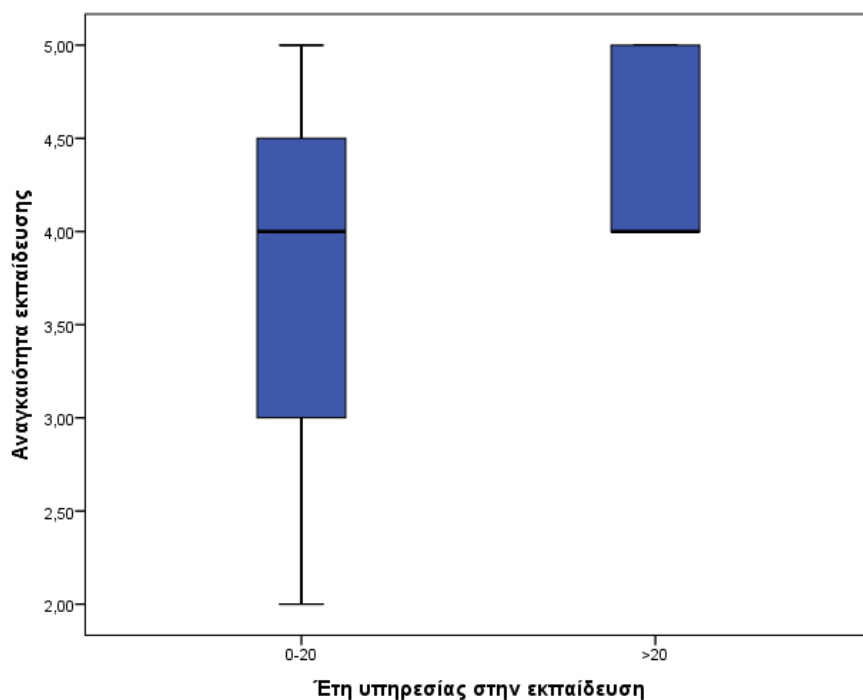


Γράφημα 6.30: Error bars, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (σύγκριση 0-10 έτη με 11+)

Τέλος, από τον Πίνακα 6.31 (Γράφημα 6.31), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με 0-20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (M.B.=48,68) είναι στατιστικά μικρότερη ($U=243,5$, $p=0,037$) από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών με 21 και περισσότερα έτη (M.B.=68,94).

Πίνακας 6.31: «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, Mann Whitney

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	M.B.	U	p-value
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	0-20	91	48,68	243,5	0,037
	21+	9	68,94		



Γράφημα 6.31: Θηκόγραμμα, «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Πρόσθετες Σπουδές

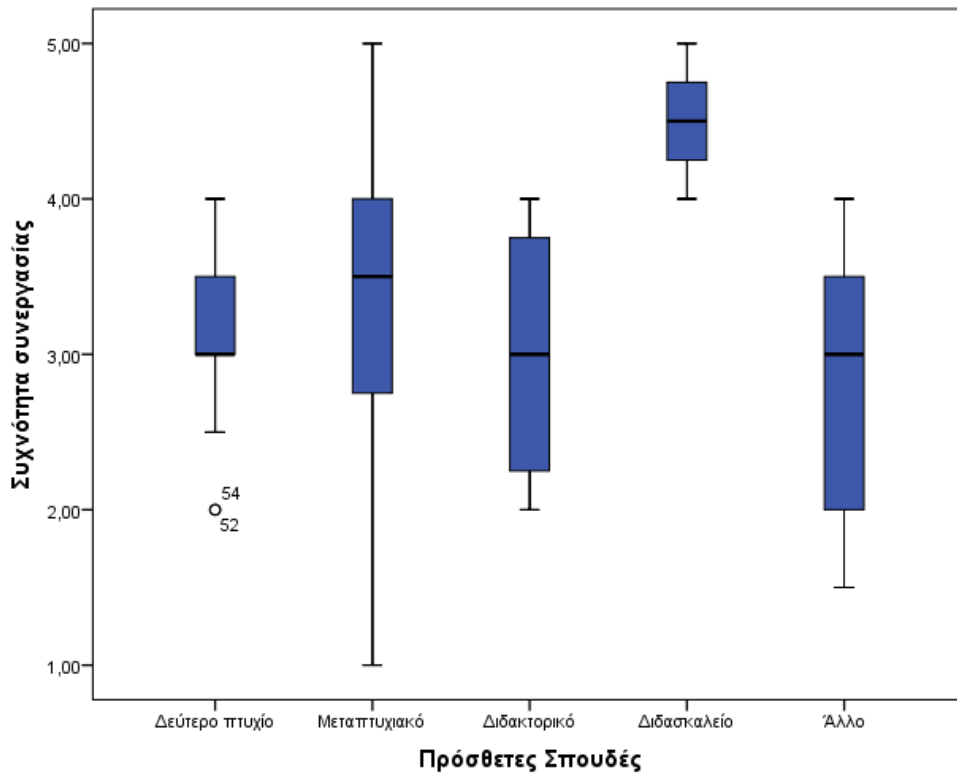
Στον Πίνακα 6.32, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις πρόσθετες σπουδές, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα «Συχνότητα συνεργασίας» ($H(4)=10,373$, $p=0,035$). Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.33 (Γράφημα 6.32), προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές διδασκαλείου (M.B.=91,67) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών με άλλες πρόσθετες σπουδές (M.B.=40,69, $adj.p=0,036$), με διδακτορικό (M.B.=43,32, $p=0,012$), με δεύτερο πτυχίο (M.B.=46,81, $p=0,014$) και με μεταπτυχιακό (M.B.=53,92, $p=0,025$).

Πίνακας 6.32: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις πρόσθετες σπουδές

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	ANOVA	F (4,95) =1,044	0,389
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	H (4) =7,310	0,120
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	ANOVA	F (4,95) =0,598	0,685
Ρόλος διευθυντή	Kruskal Wallis	H (4) =5,857	0,210
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (4) =8,103	0,088
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	ANOVA	F (4,95) =1,072	0,375
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (4) =10,373	0,035
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	ANOVA	F (4,95) =2,202	0,075
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	H (4) =3,094	0,542
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	ANOVA	F (4,95) =1,303	0,275
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	ANOVA	F (4,95) =1,514	0,204

Πίνακας 6.33: «Συχνότητα συνεργασίας» * Πρόσθετες σπουδές, Kruskal Wallis

Παράγοντας	Πρόσθετες σπουδές	N	M.B.	H (4)	p-value
Συχνότητα συνεργασίας	Δεύτερο πτυχίο	13	46,81	10,373	0,035
	Μεταπτυχιακό	55	53,92		
	Διδακτορικό	8	43,31		
	Διδασκαλείο	3	91,67		
	Άλλο	21	40,69		

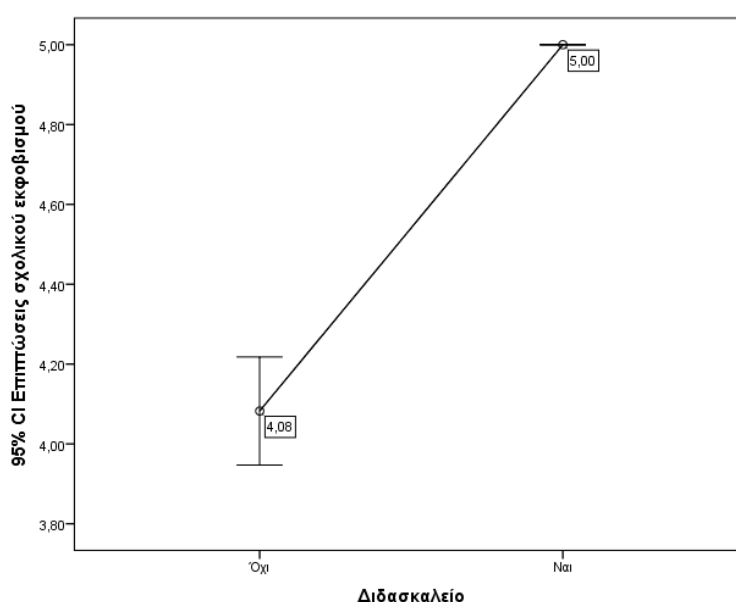


Γράφημα 6.32: Θηκόγραμμα, Συχνότητα συνεργασίας * Πρόσθετες σπουδές

Συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετες σπουδές διδασκαλείου με τους υπόλοιπους εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στον παράγοντα «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού», με τον μέσο όρο όσων δεν έχουν σπουδές σε διδασκαλείο (Μ.Ο.=4,08) να είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98)=-2,354, p=0,021$) από τον αντίστοιχο όσων έχουν (Μ.Ο.=5,00). (Πίνακας 6.34, Γράφημα 6.33).

Πίνακας 6.34: «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * σπουδές σε διδασκαλείο, έλεγχος Independent samples t-test

Παράγοντας	Διδασκαλείο	N	M.O.	t (98)	p-value
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Όχι	97	4,08	-2,354	0,021
	Ναι	3	5,00		

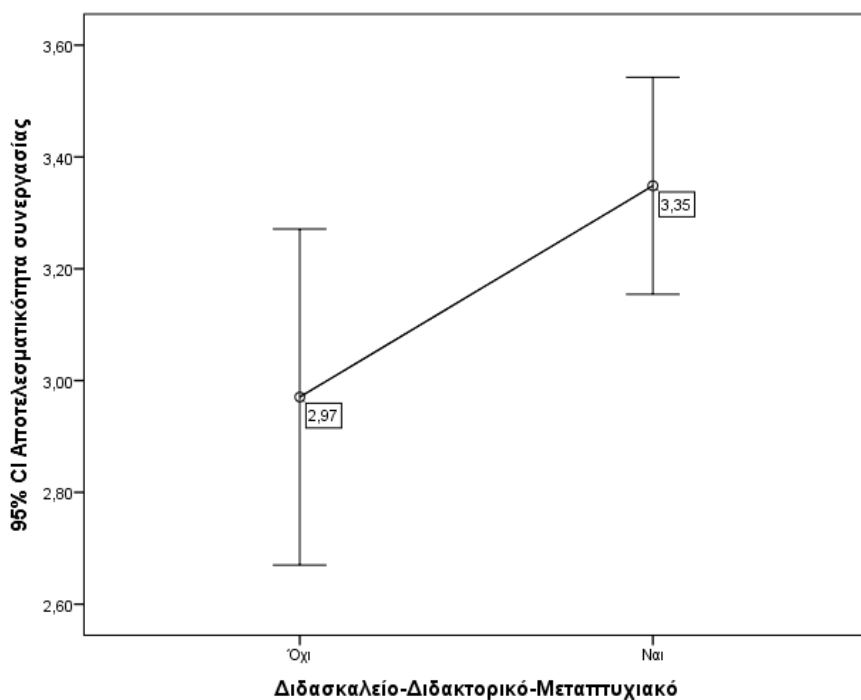


Γράφημα 6.33: «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * σπουδές σε διδασκαλείο

Ακόμη, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετες σπουδές διδασκαλείου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού με τους υπόλοιπους εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας», με τον μέσο όρο όσων δεν έχουν σπουδές σε διδασκαλείο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (Μ.Ο.=2,97) να είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98)=-2,199, p=0,030$) από τον αντίστοιχο όσων έχουν (Μ.Ο.=3,35). (Πίνακας 6.35, Γράφημα 6.34).

Πίνακας 6.35: «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * πρόσθετες σπουδές, έλεγχος Independent samples t-test

Παράγοντας	Διδασκαλείο-MSc-PhD	N	M.O.	t (98)	p-value
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Όχι	34	2,97	-2,199	0,030
	Ναι	66	3,35		



Γράφημα 6.34: Error bars, «Αποτελεσματικότητα συνεργασίας» * πρόσθετες σπουδές

Λειτουργικότητα σχολείου

Στον Πίνακα 6.36, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την λειτουργικότητα του σχολείου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω βαθμίδων στους παράγοντες «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ($H(3)=20,102$, $p<0,001$), «Συχνότητα συνεργασίας» ($H(3)=8,489$, $p=0,037$) και «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» ($H(3)=8,002$, $p=0,046$).

Πίνακας 6.36: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την λειτουργικότητα του σχολείου

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	$H(3) = 20,102$	<0,001
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	$H(3) = 0,997$	0,802
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	ANOVA	$F(3,87) = 2,055$	0,112
Ρόλος διευθυντή	ANOVA	$F(3,87) = 1,300$	0,280
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	$H(3) = 2,421$	0,490
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	$H(3) = 0,283$	0,963
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	$H(3) = 8,489$	0,037
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	$H(3) = 3,598$	0,308
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	$H(3) = 3,596$	0,309
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	Kruskal Wallis	$H(3) = 8,002$	0,046
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	ANOVA	$F(3,87) = 1,293$	0,282

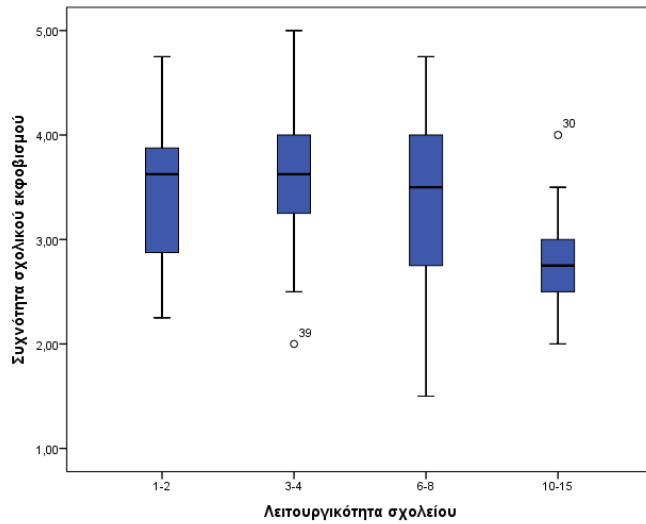
Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.37 (Γράφημα 6.35), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία λειτουργικότητας 10-15 θέσεων (M.B.=28,26) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία λειτουργικότητας 1-2 θέσεων (M.B.=51,96, $p=0,009$), 3-4 θέσεων (M.B.=58,18, $adj.p=0,001$) και 6-8 θέσεων (M.B.=52,65, $adj.p=0,002$).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Πίνακα 6.37 (Γράφημα 6.36), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα συνεργασίας», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία λειτουργικότητας 6-8 θέσεων (M.B.=35,30) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία λειτουργικότητας 1-2 θέσεων (M.B.=57,25 $p=0,013$) και 10-15 θέσεων (M.B.=50,16, $p=0,027$).

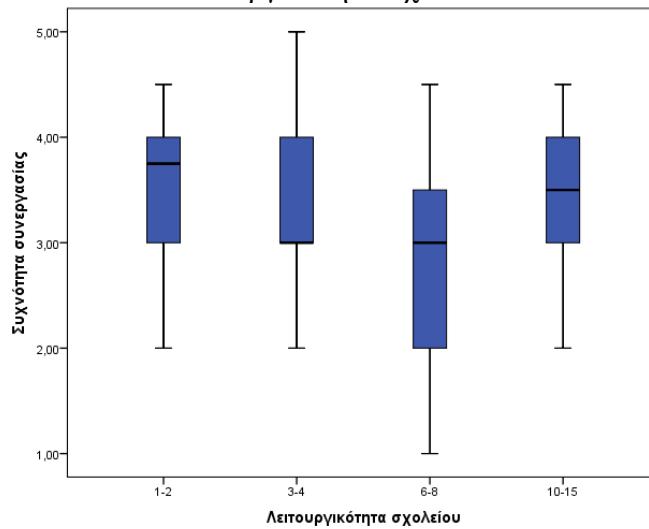
Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πίνακα 6.37 (Γράφημα 6.37), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία λειτουργικότητας 1-2 θέσεων (M.B.=60,54) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία λειτουργικότητας 6-8 θέσεων (M.B.=42,53 $p=0,045$) και 10-15 θέσεων (M.B.=38,59, $p=0,015$).

Πίνακας 6.37: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων ως προς την λειτουργικότητα σχολείου, Kruskal Wallis

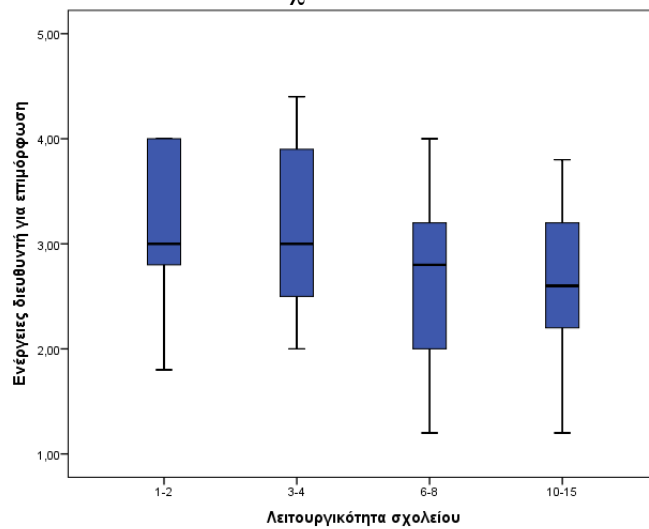
Παράγοντας	Λειτουργικότητα σχολείου	N	M.B.	H (3)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	1-2	12	51,96	20,102	<0,001
	3-4	20	58,18		
	6-8	30	52,65		
	10-15	29	28,26		
Συχνότητα συνεργασίας	1-2	12	57,25	8,489	0,037
	3-4	20	49,28		
	6-8	30	35,30		
	10-15	29	50,16		
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	1-2	12	60,54	8,002	0,046
	3-4	20	53,23		
	6-8	30	42,53		
	10-15	29	38,59		



Γράφημα 6.35: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * Λειτουργικότητα σχολείου



Γράφημα 6.36: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * Λειτουργικότητα σχολείου

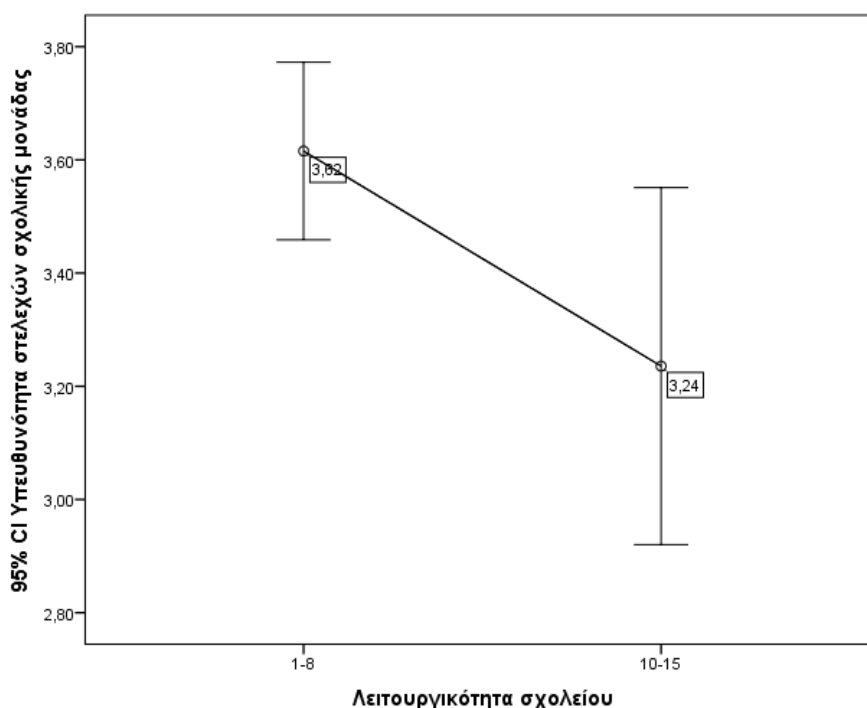


Γράφημα 6.37: Θηκόγραμμα, «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * Λειτουργικότητα σχολείου

Τέλος, συγκρίνοντας τα σχολεία μικρής και μεγάλης λειτουργικότητας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω όρων στον παράγοντα «Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας» ($t(43,07)=2,199, p=0,033$), με τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία οργανικότητας 1-8 θέσεων (Μ.Ο.=3,62) να είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο όσων εργάζονται σε σχολεία οργανικότητας 10-15 θέσεων (Μ.Ο.=3,24) (Πίνακας 6.38, Γράφημα 6.38).

Πίνακας 6.38: «Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας» * Λειτουργικότητα σχολείου, έλεγχος Independent samples t-test

Παράγοντας	Λειτουργικότητα σχολείου	N	M.O.	t (43,07)	p-value
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	1-8	62	3,62	2,199	0,033
	10-15	29	3,24		



Γράφημα 6.38: Error bars, «Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας» * Λειτουργικότητα σχολείου

Χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο με τον/την διευθυντή/ντρια που αξιολογείται

Στον Πίνακα 6.39, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω όρων στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ($F(4,95)=3,231, p=0,016$).

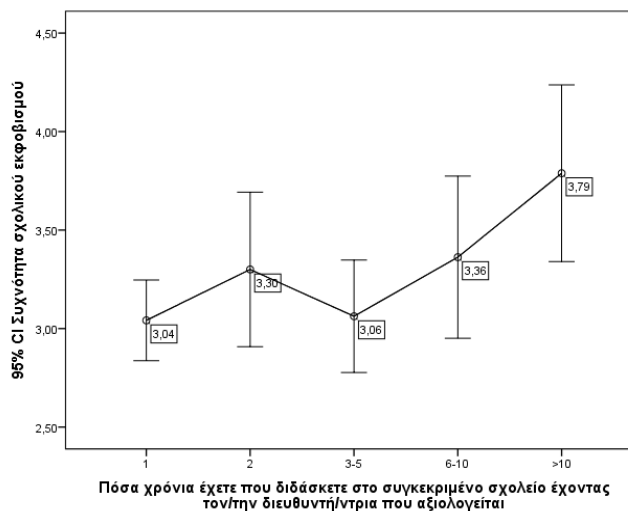
Πίνακας 6.39: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια.

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	ANOVA	F (4,95) =3,231	0,016
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	H (4) =5,469	0,243
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	Kruskal Wallis	H (4) =2,907	0,547
Ρόλος διευθυντή	Kruskal Wallis	H (4) =9,473	0,050
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (4) =2,988	0,560
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (4) =4,206	0,379
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (4) =8,095	0,088
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (4) =0,827	0,935
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	H (4) =8,596	0,072
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	ANOVA	F (4,95) =2,293	0,065
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	Kruskal Wallis	H (4) =5,833	0,212

Από τους Πίνακες 6.40, 6.41 (Γράφημα 6.39), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού», ο μέσος όρος των ατόμων με περισσότερα από 10 χρόνια στον συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή (M.O.=3,79) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με 1 έτος (M.O.=3,04, $p=0,001$) και με 3-5 έτη (M.O.=3,06, $p=0,006$).

Πίνακας 6.40: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια, ANOVA

Παράγοντας	Χρόνια	N	M.O.	F (4,95)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	1	36	3,04	3,231	0,016
	2	15	3,30		
	3-5	16	3,06		
	6-10	20	3,36		
	>10	13	3,79		



Γράφημα 6.39: Error bars «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια

Πίνακας 6.41: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια, Post hoc analysis LSD

Παράγοντας	Χρόνια (I)	Χρόνια (J)	M (I-J)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	1	2	-0,25833	0,227
		3-5	-0,02083	0,920
		6-10	-0,32083	0,100
		>10	-,74679*	0,001
	2	1	0,25833	0,227
		3-5	0,23750	0,342
		6-10	-0,06250	0,792
		>10	-0,48846	0,065
	3-5	1	0,02083	0,920
		2	-0,23750	0,342
		6-10	-0,30000	0,199
		>10	-,72596*	0,006
	6-10	1	0,32083	0,100
		2	0,06250	0,792
		3-5	0,30000	0,199
		>10	-0,42596	0,087
>10	1	,74679*	0,001	
	2	0,48846	0,065	
	3-5	,72596*	0,006	
	6-10	0,42596	0,087	

Επιπλέον ενώνοντας τις κατηγορίες που αναφέρονται στα 1 και 2 έτη καθώς και τις κατηγορίες άνω των 6 ετών, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στους παράγοντες «Ρόλος διευθυντή» ($F(2,97)=3,110, p=0,049$) και «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» ($F(2,97)=4,272, p=0,017$).

Από τους Πίνακες 6.42-6.43 (Γράφημα 6.40), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ρόλος διευθυντή» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με 1-2 χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο (M.O.=3,84) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0,033$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με 6 και περισσότερα χρόνια (M.O.=3,55).

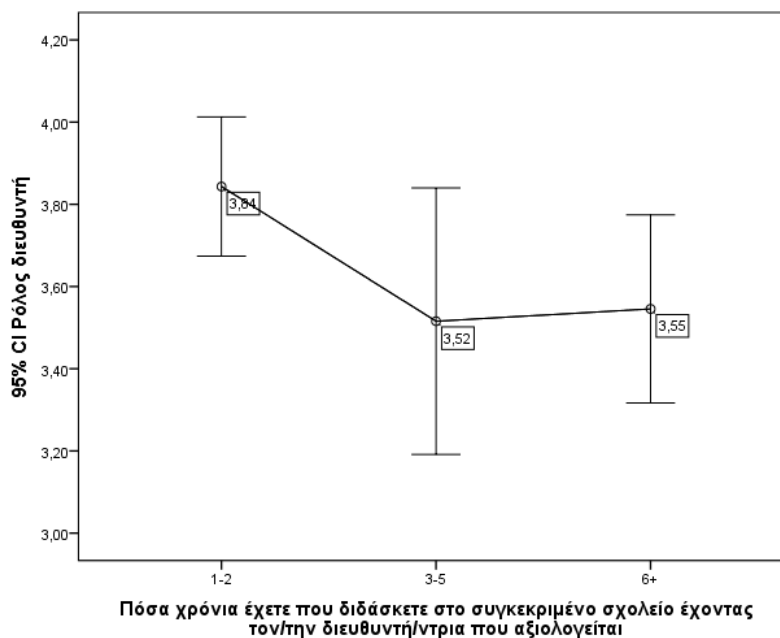
Από τους Πίνακες 6.42, 6.44 (Γράφημα 6.41), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με 3-5 χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο (M.O.=2,40) είναι στατιστικά μικρότερος ($p=0,005$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με 6 και περισσότερα χρόνια (M.O.=3,06).

Πίνακας 6.42: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), ANOVA

Παράγοντας	Χρόνια	N	M.O.	F (2,97)	p-value
Ρόλος διευθυντή	1-2	51	3,84	3,110	0,049
	3-5	16	3,52		
	6+	33	3,55		
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	1-2	51	2,76	4,272	0,017
	3-5	16	2,40		
	6+	33	3,06		

Πίνακας 6.43: «Ρόλος διευθυντή» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), Post hoc analysis LSD

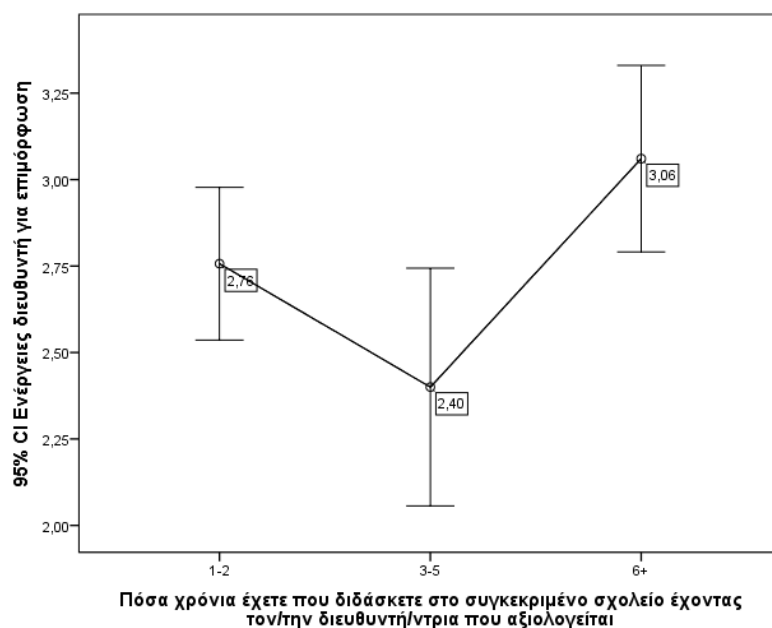
Παράγοντας	Χρόνια (I)	Χρόνια (J)	M (I-J)	p-value
Ρόλος διευθυντή	1-2	3-5	0,32751	0,067
		6+	,29768*	0,033
	3-5	1-2	-0,32751	0,067
		6+	-0,02983	0,874
	6+	1-2	-,29768*	0,033
		3-5	0,02983	0,874



Γράφημα 6.40: Error bars, «Ρόλος διευθυντή» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)

Πίνακας 6.44: «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο),
Post hoc analysis LSD

Παράγοντας	Χρόνια (I)	Χρόνια (J)	M (I-J)	p-value
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	1-2	3-5	0,35686	0,103
		6+	-0,30374	0,076
	3-5	1-2	-0,35686	0,103
		6+	-,66061*	0,005
	6+	1-2	0,30374	0,076
		3-5	,66061*	0,005



Γράφημα 6.41: Error bars, «Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)

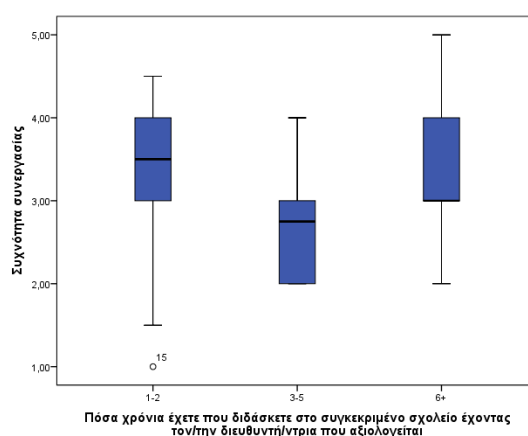
Επιπλέον, με την ίδια ομαδοποίηση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω των βαθμίδων στους παράγοντες «Συχνότητα συνεργασίας» ($H(2)=7,054$, $p=0,029$) και «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» ($H(2)=8,357$, $p=0,015$).

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Συχνότητα συνεργασίας», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με 3-5 χρόνια συνεργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή (M.B.=33,25) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών με 1-2 χρόνια (M.B.=53,92, adj.p=0,033) και με 6 και περισσότερα χρόνια (M.B.=53,58, $p=0,019$) (Πίνακας 6.45, Γράφημα 6.42).

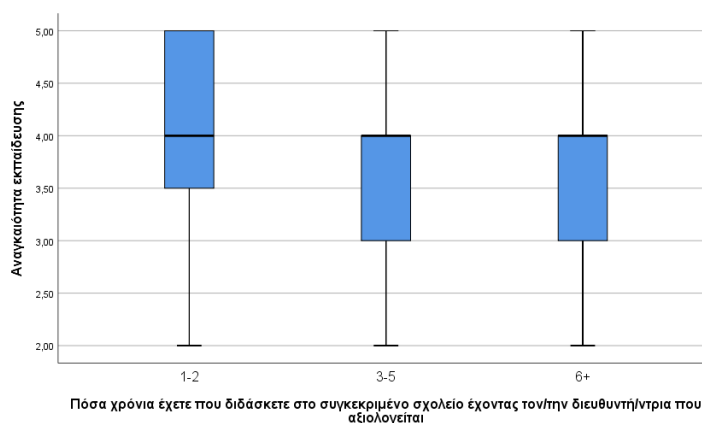
Επίσης, στον παράγοντα «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με 1-2 χρόνια συνεργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή (M.B.=58,14) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($adj.p=0,014$) από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών με 6 και περισσότερα χρόνια (M.B.=40,67) (Πίνακας 6.45, Γράφημα 6.43).

Πίνακας 6.45: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο), Kruskal Wallis

Παράγοντας	Χρόνια	N	M.B.	H (2)	p-value
Συχνότητα συνεργασίας	1-2	51	53,92	7,054	0,029
	3-5	16	33,25		
	6+	33	53,58		
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	1-2	51	58,14	8,357	0,015
	3-5	16	46,44		
	6+	33	40,67		



Γράφημα 6.42: Θηκόγραμμα, «Συχνότητα συνεργασίας» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)

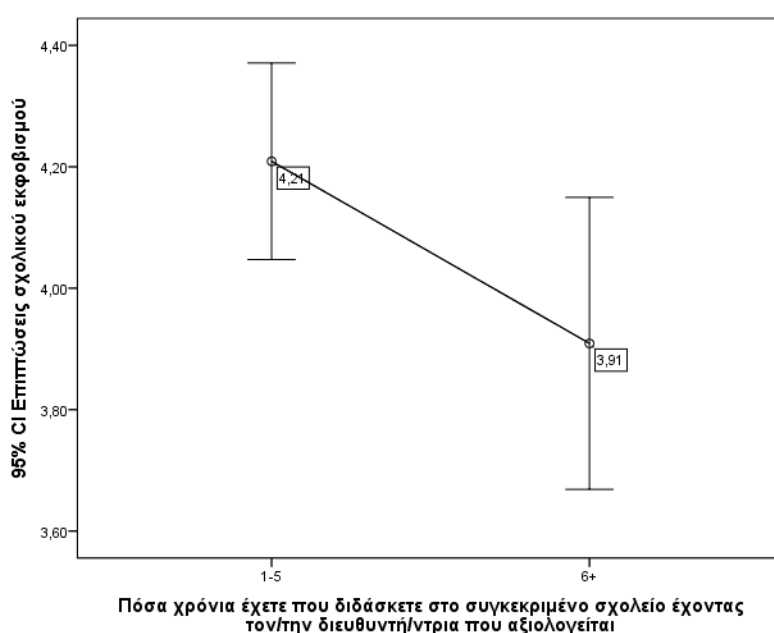


Γράφημα 6.43: Θηκόγραμμα, «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» * χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)

Επιπλέον, από τον Πίνακα 6.46 (Γράφημα 6.44), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με 1-5 χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή (Μ.Ο.=4,21) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(98)=2,109$, $p=0,037$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με 6 και περισσότερα έτη (Μ.Ο.=3,91).

Πίνακας 6.46: «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * Χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)

Παράγοντας	Χρόνια	N	M.O.	t (98)	p-value
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	1-5	67	4,21	2,109	0,037
	6+	33	3,91		



Γράφημα 6.44: Error bars, «Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού» * Χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή/τρια (ομαδοποιημένο)

6.7. 7^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η επίδραση του προφίλ του διευθυντή στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή;

Φύλο

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.47 εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς το φύλο του διευθυντή στους παράγοντες «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ($t(98)=3,591$, $p=0,001$), «Ρόλος διευθυντή» ($t(98)=-2,265$, $p=0,026$) και «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» ($t(98)=-1,996$, $p=0,049$).

Πίνακας 6.47: Έλεγχος independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο του διευθυντή

Παράγοντες	t	df	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	3,591	98	0,001
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	-1,269	97,866	0,207
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	0,519	98	0,605
Ρόλος διευθυντή	-2,265	98	0,026
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	-1,444	98	0,152
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	-0,060	98	0,952
Συχνότητα συνεργασίας	-1,869	98	0,065
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	-1,347	98	0,181
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	-1,996	98	0,049
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	-0,408	98	0,684
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	-1,594	98	0,114

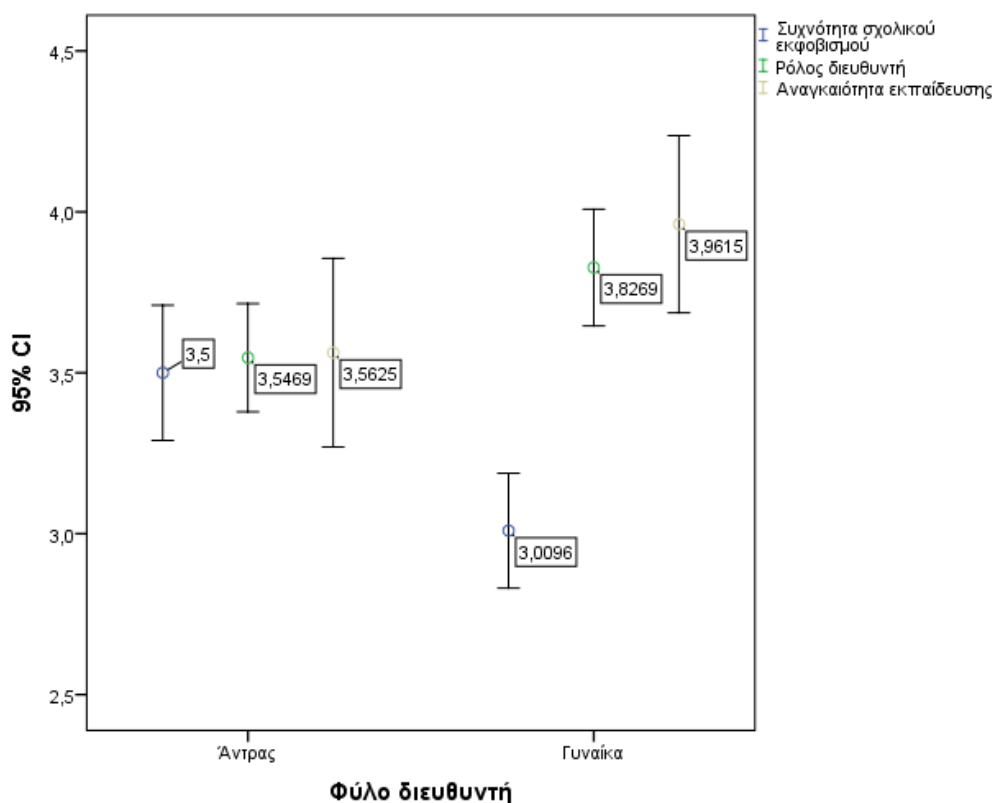
Από τον Πίνακα 6.48 (Γράφημα 6.45), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής είναι άντρας (Μ.Ο.=3,50) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(98) = 3,591, p=0,001$) από τον αντίστοιχο όσων διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής είναι γυναίκα (Μ.Ο.=3,01).

Επίσης, στον παράγοντα «Ρόλος διευθυντή» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής είναι άντρας (Μ.Ο.=3,55) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98) = -2,265, p=0,026$) από τον αντίστοιχο όσων διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής είναι γυναίκα (Μ.Ο.=3,83).

Τέλος, στον παράγοντα «Αναγκαιότητα εκπαίδευσης» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής είναι άντρας (Μ.Ο.=3,56) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98) = -1,996, p=0,049$) από τον αντίστοιχο όσων διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής είναι γυναίκα (Μ.Ο.=3,96).

Πίνακας 6.48: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων των παραγόντων ως προς το φύλο του διευθυντή, Independent samples t-test

Παράγοντες	Φύλο	N	M.O.	t (98)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Άντρας	48	3,50	-3,591	0,001
	Γυναίκα	52	3,01		
Ρόλος διευθυντή	Άντρας	48	3,55	-2,265	0,026
	Γυναίκα	52	3,83		
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Άντρας	48	3,56	-1,996	0,049
	Γυναίκα	52	3,96		



Γράφημα 6.45: Error bars, Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των παραγόντων ως προς το φύλο του διευθυντή

Έτη διδασκαλίας διευθυντή

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.49, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ή μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς τα έτη διδασκαλίας του διευθυντή ($p \geq 0,059$).

Πίνακας 6.49: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη διδασκαλίας διευθυντή

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	H (3) =7,447	0,059
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	H (3) =0,589	0,899
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	Kruskal Wallis	H (3) =5,748	0,125
Ρόλος διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =5,345	0,148
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =3,236	0,357
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	ANOVA	F (3,96) =0,308	0,820
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (3) =2,030	0,566
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (3) =0,944	0,815
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	H (3) =2,023	0,568
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	ANOVA	F (3,96) =0,507	0,679
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	ANOVA	F (3,96) =0,010	0,999

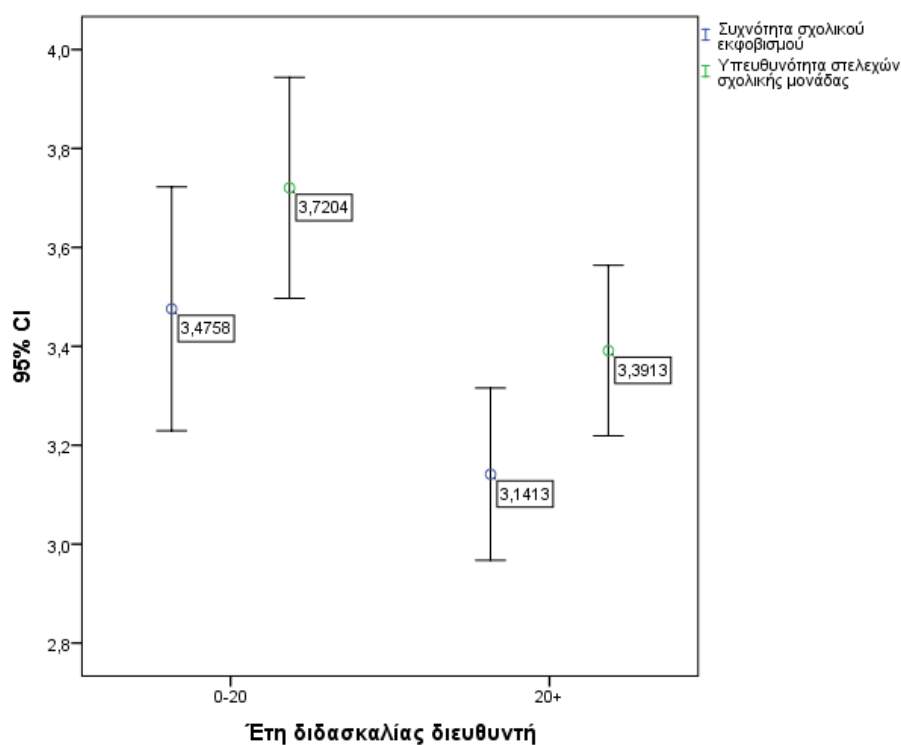
Ωστόσο, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία όπου ο διευθυντής διδάσκει 0-20 έτη με τους υπόλοιπους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής έχει 0-20 έτη διδασκαλίας (Μ.Ο.=3,48) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(98)=2,183, p=0,031$), από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής έχει περισσότερα από 20 έτη διδασκαλίας (Μ.Ο.=3,14) (Πίνακας 6.50, Γράφημα 6.46).

Ακόμη, στον παράγοντα «Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής έχει 0-20 έτη διδασκαλίας (Μ.Ο.=3,72) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(98)=2,219, p=0,029$), από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής έχει περισσότερα από 20 έτη διδασκαλίας (Μ.Ο.=3,39) (Πίνακας 6.50, Γράφημα 6.46).

Πίνακας 6.50: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη διδασκαλίας διευθυντή, Independent samples t-test

Παράγοντες	Έτη	N	M.O.	t (98)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	0-20	31	3,48	2,183	0,031
	20+	69	3,14		
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	0-20	31	3,72	2,219	0,029
	20+	69	3,39		



Γράφημα 6.46: Error bars, Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη διδασκαλίας διευθυντή

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.51, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ή μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας του διευθυντή ($p \geq 0,090$).

Πίνακας 6.51: Έλεγχοι ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας διευθυντή

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	ANOVA	F (3,96) =2,225	0,090
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	Kruskal Wallis	H (3) =2,016	0,569
Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	Kruskal Wallis	H (3) =2,010	0,570
Ρόλος διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =1,705	0,636
Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =2,389	0,496
Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	Kruskal Wallis	H (3) =2,764	0,429
Συχνότητα συνεργασίας	Kruskal Wallis	H (3) =3,246	0,355
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	ANOVA	F (3,96) =0,439	0,726
Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	Kruskal Wallis	H (3) =2,442	0,486
Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	ANOVA	F (3,96) =0,757	0,521
Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	ANOVA	F (3,96) =0,658	0,580

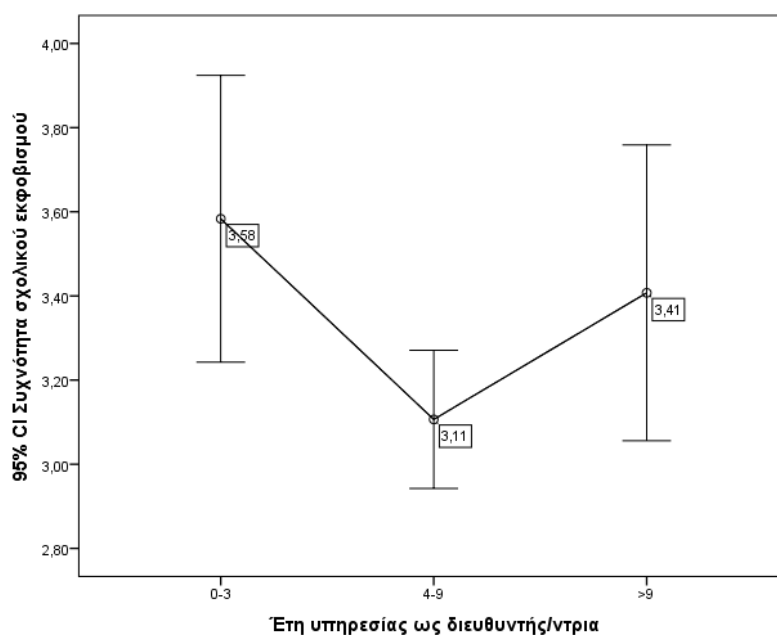
Ωστόσο, ομαδοποιώντας στις ενδιάμεσες κατηγορίες (4-6 και 7-9) προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ($F(2,97)=3,264$, $p=0,042$). Από τους Πίνακες 6.52, 6.53 (Γράφημα 6.47) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής έχει 0-3 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο.=3,58) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0,036$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολείο όπου ο διευθυντής έχει 4-9 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο.=3,11)

Πίνακας 6.52: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * έτη υπηρεσίας διευθυντή (ομαδοποιημένο), ANOVA

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας	N	M.O.	F (2,97)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	0-3	12	3,58	3,264	0,042
	4-9	61	3,11		
	>9	27	3,41		

Πίνακας 6.53: «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * έτη υπηρεσίας διευθυντή (ομαδοποιημένο), Post hoc analysis Games Howell

Παράγοντας	Έτη (I)	Έτη (J)	M (I-J)	p-value
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	0-3	4-9	,47678*	0,036
		>9	0,17593	0,728
	4-9	0-3	-,47678*	0,036
		>9	-0,30085	0,264
	>9	0-3	-0,17593	0,728
		4-9	0,30085	0,264



Γράφημα 6.47: Error bars, «Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού» * έτη υπηρεσίας διευθυντή (ομαδοποιημένο)

6.8. Συσχετίσεις παραγόντων

Ο Πίνακας 6.54 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότεροι παράγοντες εμφάνισαν στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ωστόσο η αρνητική σχέση της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης ($\rho(100) = -0,330, p < 0,01$).

Πίνακας 6.54: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	1									
2.Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	0,035	1								
3.Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας	,293**	,252*	1							
4.Ρόλος διευθυντή	-0,147	,561**	,309**	1						
5.Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή	-0,182	,433**	,307**	,762**	1					
6.Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή	-0,074	,491**	,289**	,609**	,674**	1				
7.Συχνότητα συνεργασίας	-0,024	,208*	0,160	,611**	,586**	,393**	1			
8.Αποτελεσματικότητα συνεργασίας	-0,091	,376**	,263**	,708**	,649**	,610**	,680**	1		
9.Αναγκαιότητα εκπαίδευσης	-,330**	,457**	0,086	,645**	,495**	,445**	,313**	,522**	1	
10.Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση	,224*	0,000	,327**	,330**	,334**	,250*	,700**	,514**	0,046	1
11.Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή	0,052	,220*	,356**	,609**	,592**	,432**	,769**	,650**	,318**	,584**

*p<0,05, **p<0,01

6.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή. Διεξήχθη μία σύγχρονη, ποσοτική, πρωτογενής έρευνα σύγκρισης με χρήση αξιόπιστων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert.

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 31-50 ετών, με έως 20 έτη υπηρεσίας και με μεταπτυχιακή εξειδίκευση ή διδακτορικό. Επιπλέον, οι περισσότεροι δήλωσαν πως διδάσκουν σε εξαθέσια ή δωδεκαθέσια σχολεία και κατά μέσο όρο για 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο και με τον ίδιο διευθυντή/τρια ο οποίος/η οποία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων έχει περισσότερα από 20 έτη διδασκαλίας και περισσότερα από 6 έτη υπηρεσίας στην θέση διεύθυνσης.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση των κατηγοριών των μορφών εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί όρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως επιθετική συμπεριφορά με επανάληψη και πρόθεση με σωματική ή/και ψυχική βλάβη, από τον δυνατό προς αδύναμο. Προέκυψε πως ότι συχνότερη μορφή εκφοβισμού η οποία πραγματοποιείται αρκετά συχνά είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και ακολούθησαν ο εσκεμμένος αποκλεισμός και ο σωματικός εκφοβισμός.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για την σημασία του ρόλου των διευθυντών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Περισσότερο υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου και οι γονείς. Σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή η πλειοψηφία ανέφερε πως ο διευθυντής

αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα έχει ρόλο που ασκεί επιρροή στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα, επηρεάζει με την στάση του για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στην αντιμετώπισή του και πως η άμεση δράση του παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους που ακολουθούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για τα αποτελέσματα αυτών. Οι διευθυντές χρησιμοποιούν συχνά την συζήτηση με τον μαθητή, την ενημέρωση των γονέων του μαθητή, την παρατήρηση, την περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου και την προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται. Ακολούθησαν με μέτρια προς υψηλή συχνότητα η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη και η τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν. Περισσότερο αποτελεσματικές μέθοδοι θεωρήθηκαν η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη και η συζήτηση με τον μαθητή. Ακολούθησε η παρατήρηση και η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται. Μέτρια έως αρκετά αποτελεσματική θεωρήθηκε η ενημέρωση των γονέων του μαθητή, η άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια και η τιμωρία.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την συχνότητα της συνεργασίας και της αποτελεσματικότητας των διευθυντών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Προέκυψε ότι ο διευθυντής σε μέτριο βαθμό συνεργάζεται με καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και με τους γονείς. Επίσης σε μέτριο βαθμό θεωρήθηκε αποτελεσματική η συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με καθέναν εκπαιδευτικό προς αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και με τους φορείς της Σχολικής μονάδας.

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και τις ενέργειες του διευθυντή/τριας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και της πρωτοβουλίας των διευθυντών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Η πλειοψηφία δήλωσε πως το εκπαιδευτικό προσωπικό χρήζει εκπαίδευσης για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Ο διευθυντής σε μέτριο βαθμό πραγματοποιεί ενέργειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και

σε μέτριο βαθμό παίρνει πρωτοβουλίες παρέμβασης και κυρίως όταν πρόκειται για σωματικό εκφοβισμό.

Στο 6^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή. Παρατηρήθηκε πως οι γυναίκες παρατηρούν συχνότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και τις πρωτοβουλίες του Διευθυντή. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται επίσης από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας 51-60 ετών οι οποίοι παράλληλα αναγνωρίζουν και τις ενέργειες του διευθυντή για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την συχνότητα και την αποτελεσματικότητα συνεργασίας του διευθυντή. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς έως 40 ετών. Η συχνότητα και αποτελεσματικότητα συνεργασίας του διευθυντή υποστηρίχτηκε από εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι οποίοι παράλληλα αναγνώρισαν και τις ενέργειες του διευθυντή για επιμόρφωση. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης τονίστηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η συχνότητα συνεργασίας του διευθυντή υποστηρίχτηκε από εκπαιδευτικούς με πρόσθετες σπουδές διδασκαλείου, οι οποίοι παράλληλα θεώρησαν περισσότερο σημαντικές τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Η αποτελεσματικότητα συνεργασίας του διευθυντή αναφέρθηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση μεταπτυχιακού, διδακτορικού ή διδασκαλείου. Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού είναι μικρότερη σε σχολεία μεγαλύτερης οργανικότητας. Η συχνότητα συνεργασίας του διευθυντή και οι ενέργειες του για επιμόρφωση υποστηρίχτηκαν περισσότερο σε σχολεία μικρότερης οργανικότητας, στα οποία παράλληλα τονίστηκε περισσότερο η ευθύνη των διαφόρων παραγόντων για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού υποστηρίχτηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 χρόνια στον συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρήθηκε σημαντικότερος για εκπαιδευτικούς με 1-2 χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 6 και περισσότερα χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο τόνισαν περισσότερο τις ενέργειες του διευθυντή για επιμόρφωση. Η συχνότητα συνεργασίας του διευθυντή και η αναγκαιότητα εκπαίδευσης τονίστηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς με 1-2 χρόνια διδασκαλίας

στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού θεωρήθηκαν περισσότερο σοβαρές από εκπαιδευτικούς με 1-5 χρόνια διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο και με τον συγκεκριμένο διευθυντή

Στο 7^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η επίδραση του προφίλ του διευθυντή στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή. Σε σχολεία που ο διευθυντής είναι γυναίκα παρατηρήθηκε μικρότερη συχνότητα σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίστηκε περισσότερο ο ρόλος του διευθυντή και η αναγκαιότητα εκπαίδευσης. Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού ήταν μικρότερη σε σχολεία όπου ο διευθυντής έχει περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας και θεωρήθηκε λιγότερο σημαντική η ευθύνη των διαφόρων παραγόντων για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού ήταν μεγαλύτερη σε σχολεία όπου ο διευθυντής έχει 1-3 έτη υπηρεσίας στην θέση της διεύθυνσης. Οι εκπαιδευτικοί που δεν παρατηρούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χρίζουν περαιτέρω επιμόρφωσης.

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο του διευθυντή.

Η συχνότερη μορφή εκφοβισμού που παρατηρήθηκε είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και ακολούθησαν ο εσκεμμένος αποκλεισμός και ο σωματικός εκφοβισμός. Η λεκτική κακοποίηση είναι ο πιο συχνά αναφερόμενος τύπος εκφοβισμού, αλλά ο «διαδικτυακός εκφοβισμός», ο οποίος συνήθως συμβαίνει εκτός σχολείου και περιλαμβάνει και λεκτικό εκφοβισμό αλλά και εσκεμμένο αποκλεισμό, γίνεται όλο και πιο σημαντικό ζήτημα. Σε όλη την βιβλιογραφία, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σωματική βία ακολουθούν σε συχνότητα (James, 2010).

Περισσότερο υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου και οι γονείς. Σε ανασκόπηση 13 ερευνών (Harcourt, Jasperse & Green, 2014), η ευθύνη για τον εκφοβισμό, ειδικά από την πλευρά των γονέων, βαρύνει πρώτα τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, για ελλιπή μέτρα πρόληψης και έλλειψη πληροφόρησης και πολύ λιγότερο τους γονείς.

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρήθηκε σημαντικός για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι Skinner, Babinski και Gifford (2014) δήλωσαν ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι σημαντικός για την υποστήριξη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και που έχει άμεσο αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Τονίζουν επίσης ότι οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να δίνουν τα κατάλληλα παραδείγματα περιβάλλοντος ασφαλούς μάθησης για όλους τους μαθητές, διαφορετικά σοβαρές συνέπειες για τους μαθητές και τα σχολεία είναι αναπόφευκτες.

Οι πιο συνήθεις μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο διευθυντής είναι η συζήτηση με τον μαθητή, η ενημέρωση των γονέων του μαθητή, η παρατήρηση, η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου και η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται. Όλες οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι θεωρήθηκαν αποτελεσματικές πλην της ενημέρωσης των γονέων που χαρακτηρίστηκε μέτρια αποτελεσματική. Αποτελεσματική θεωρήθηκε και η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων του στην τάξη, ωστόσο αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται μέτρια από τον διευθυντή. Όλες οι

παραπάνω μέθοδοι εξασφαλίζουν την δημιουργία ενός ασφαλούς και συνεργατικού περιβάλλοντος και προωθούν τη δημιουργία κλίματος στο οποίο οι δάσκαλοι είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών και οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και πιστεύουν ότι οι διευθυντές και οι δάσκαλοί τους τους υποστηρίζουν εάν χρειάζονται κάτι. Στη βιβλιογραφία, ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον αναφέρεται σε ένα θετικό σχολικό κλίμα ή ατμόσφαιρα που δημιουργεί υποστηρικτικές και θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές νιώθουν οι ίδιοι ασφαλείς (Farina, 2019).

Ωστόσο διευθυντής σε μέτριο βαθμό συνεργάζεται με καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και με τους γονείς, ενώ μέτρια είναι αποτελεσματική η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και με τους φορείς της Σχολικής μονάδας. Επίσης στην έρευνα των Saldiraner και Gizir (2021), όπου ερωτήθηκαν διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ανέφεραν τη σημασία της συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς για την εξάλειψη του εκφοβισμού. Δηλώθηκε ότι υπάρχουν επίσημα και άτυπες ή ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, επομένως οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν τον εκφοβισμό. Αλλά σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες παραπονέθηκαν για τη μη συνεργασία των δασκάλων και συσχέτισαν αυτό το θέμα με τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ κάποιοι εστίασαν στην απροθυμία ή την έλλειψη ενημέρωσης για τον εκφοβισμό. Αυτό μπορεί να οφείλεται στον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (Saldiraner & Gizir, 2021).

Επίσης, σε μέτριο βαθμό οι διευθυντές παίρνουν πρωτοβουλίες παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου, οι επικεντρώνονται κυρίως όταν πρόκειται για σωματικό εκφοβισμό. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαφοροποιήσουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού από άλλες κακές συμπεριφορές των μαθητών και η άμεση παρέμβασή τους στα περιστατικά εκφοβισμού μπορεί να σχετίζεται με την αντίληψη της ανταπόκρισης των διευθυντών και άλλων εκπαιδευτικών στον σχολικό εκφοβισμό. Με παρόμοιο τρόπο, οι Skinner, Babinski και Gifford (2014) έδωσαν έμφαση στον άμεσο αντίκτυπο της κύριας υποστήριξης στην εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Τονίστηκε η αναγκαιότητα εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού για να μπορέσει να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό. Έχει παρατηρηθεί ότι οι διευθυντές δεν έχουν λάβει οποιαδήποτε ειδική εκπαίδευση κατά του εκφοβισμού και δεν έχουν καμία επίσημη πολιτική κατά του σχολικού εκφοβισμού και ολοκληρωμένο σχέδιο πρόληψης και παρέμβασης. Λόγω της πολλαπλής αιτιότητας των φαινομένων, η πρόληψη και η μείωση του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να είναι ενταγμένη σε ένα πολύπλευρο σχολικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού με την υποστήριξη και τη συνεργασία των δασκάλων, συμβούλων, μαθητών, γονέων και άλλων μελών της κοινότητας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι παρόλο που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί πολλά προγράμματα πρόληψης στα σχολεία, το πρόβλημα παραμένει λόγω ελλιπούς κατάρτισης (Evans & Smokowski, 2016).

Προέκυψε πως ο διευθυντής σε μέτριο βαθμό πραγματοποιεί ενέργειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε χώρες σε όλο τον κόσμο, έχουν εφαρμοστεί προγράμματα για την πρόληψη και τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία. Το πιο γνωστό από αυτά ήταν το Olweus Bullying Prevention Program, που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο Μπέργκεν της Νορβηγίας. Παρόλο που η Olweus ανέφερε μείωση κατά 50% στα προβλήματα εκφοβισμού όταν το πρόγραμμα χάθηκε, άλλοι ερευνητές δεν βρήκαν τόσο θετικά αποτελέσματα με το ίδιο πρόγραμμα. Η έρευνα υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των επιπέδων θυματοποίησης από συνομηλίκους. Οι Marachi, Astor και Benbenishty (2007) βρήκαν ότι η αδράνεια ή η αποφυγή των δασκάλων ως απάντηση σε βίαιες συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών συνδέθηκε με υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης από συνομηλίκους. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν την ισχυρή επιρροή που μπορούν να ασκήσουν οι δάσκαλοι για να αποτρέψουν ή να περιορίσουν τη θυματοποίηση των συνομηλίκων. Δεδομένου του αντίκτυπου της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι συχνά αναποτελεσματικοί στην αναγνώριση ή την αντιμετώπιση της θυματοποίησης των συνομηλίκων αποτελεί ουσιαστική ανησυχία. Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια κανονιστική συμπεριφορά και πιο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι τα θύματα πρέπει να είναι διεκδικητικά ή τα θύματα πρέπει να αποφεύγουν τους εκφοβιστές. Αυτές οι παρεμβάσεις απαιτούν την εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών, όχι μόνο στο να αναγνωρίζουν τις συμπεριφορές αλλά και στη συμβουλευτική κατά της θυματοποίησης.

Οι γυναίκες αλλά και εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας άνω των 50 ετών, με μεγαλύτερη εμπειρία παρατήρησαν συχνότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και τις πρωτοβουλίες-ενέργειες του Διευθυντή για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Έρευνα της UNESCO (2017), για τον εκφοβισμό σε παγκόσμιο επίπεδο αναφέρει ότι τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση στην αναγνώριση του φαινομένου αλλά και στη συμμετοχή στις ενέργειες της διεύθυνσης (UNESCO, 2017). Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και η συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίχθηκε από πανεπιστήμιο θηλέων στη Νότια Κορέα (Ewha Womans University).

Παράλληλα εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών, με μεγαλύτερη εμπειρία και με επιμόρφωση διδασκαλείου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού υποστήριξαν περισσότερο ότι ο διευθυντής συνεργάζεται αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στο συγκεκριμένο εύρημα σίγουρα παίζει ρόλο η εμπειρία που σχετίζεται με την εκπαίδευση. Είδαμε την σημαντικότητα της εκπαίδευσης, οπότε είναι αναμενόμενο ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία (περισσότερες καταστάσεις άμεσης εκπαίδευσης στην εργασία) και περισσότερη εκπαίδευση, μπορούν να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά μεταξύ τους και με τον διευθυντή για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Yoon et al., 2011).

Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού υποστηρίχθηκε από τους εκπαιδευτικούς έως 40 ετών αλλά και από εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία άνω των 20 ετών. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στον σχολικό εκφοβισμό υποστηρίζεται σε όλη τη βιβλιογραφία, καθώς προγράμματα και παρεμβάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο κατά του σχολικού εκφοβισμού είχαν μέτρια αποτελέσματα, λόγω περιορισμένης εκπαίδευσης. Είναι αναμενόμενο ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία να γνωρίζουν την ανάγκη εκπαίδευσης για την επιτυχία των παρεμβάσεων (Yoon et al., 2011).

Ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρήθηκε περισσότερο σε σχολεία μικρότερης οργανικότητας, παρόλο που ο διευθυντής μπορεί και λαμβάνει περισσότερα μέτρα σε τέτοιου τύπου σχολεία. Στο συγκεκριμένο σημείο, το καίριο θέμα είναι το

«παρατηρήθηκε». Στα σχολεία μεγαλύτερης οργανικότητας, το φαινόμενο είναι ίδιο ή και εντονότερο αλλά οι εκπαιδευτικοί είναι είτε απασχολημένοι, είτε τα γεγονότα κρύβονται κάτω από το πλήθος. Τα σχολεία μικρότερης οργανικότητας άρα και μικρότερα σε μέγεθος, έχουν καλύτερο έλεγχο άρα και καταγραφή του φαινομένου (Olweus, 2010).

Ο διευθυντής φαίνεται να προσεγγίσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο συνεργασίας και να αναγνωρίζεται ο ρόλος του από αυτούς. Όταν ο διευθυντής μπορεί να προάγει τη συνεργασία, ειδικά σε εκπαιδευτικούς που χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση, ως υλοποιητής των πολιτικών, στρατηγικών και προγραμμάτων ή μοντέλων για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, την κατανόηση των αιτιών του εκφοβισμού, των παραγόντων κινδύνου και προστασίας, καθώς και των δεξιοτήτων, των στάσεων και των εμπειριών σχετικά με τον εκφοβισμό, είναι σαφές ότι ο ρόλος του και η επιτυχία αυτών των πρωτοβουλιών πρόληψης αναγνωρίζονται (Saldiraner & Gizir, 2021).

Σε σχολεία που ο διευθυντής είναι γυναίκα παρατηρήθηκε μικρότερη συχνότητα σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίστηκε περισσότερο ο ρόλος του διευθυντή και η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε στην έρευνα της UNESCO (2017), καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, έτσι και οι γυναίκες διευθυντές αναγνωρίζουν την ανάγκη εμπλοκής τους στην αντιμετώπιση και την αναγκαιότητα της απαραίτητης εκπαίδευσης των δασκάλων.

Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού ήταν μικρότερη σε σχολεία όπου ο διευθυντής έχει περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας και θεωρήθηκε λιγότερο σημαντική η ευθύνη των διαφόρων παραγόντων για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού ήταν μεγαλύτερη σε σχολεία όπου ο διευθυντής έχει 1-3 έτη υπηρεσίας στην θέση της διεύθυνσης. Η εμπειρία του διευθυντή, όπως και η εμπειρία των εκπαιδευτικών παίρνει μορφή πρακτικής εκπαίδευσης σε ευαίσθητους χώρους όπως ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Συνεπώς η εμπειρία του διευθυντή συμβάλλει αποφασιστικά στον εμπλουτισμό των γνώσεων του για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Yoon et al., 2011).

7.2. Συμπεράσματα

Η συχνότερη μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός. Περισσότερο υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου και οι γονείς. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρήθηκε σημαντικός για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι πιο συνήθεις αποτελεσματικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο διευθυντής είναι η συζήτηση με τον μαθητή, η παρατήρηση, η περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου και η προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται. Ωστόσο, ο διευθυντής σε μέτριο βαθμό πραγματοποιεί αποτελεσματικές συνεργασίες, παίρνει πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του φαινομένου και οργανώνει επιμορφώσεις. Τονίστηκε η αναγκαιότητα εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας άνω των 50 ετών, με μεγαλύτερη εμπειρία παρατήρησαν συχνότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και τις πρωτοβουλίες-ενέργειες του Διευθυντή για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Παράλληλα εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών, με μεγαλύτερη εμπειρία και με επιμόρφωση διδασκαλείου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού υποστήριξαν περισσότερο ότι ο διευθυντής συνεργάζεται αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς έως 40 ετών αλλά και από εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία άνω των 20 ετών. Ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρήθηκε περισσότερο σε σχολεία μικρότερης οργανικότητας, παρόλο που ο διευθυντής μπορεί και λαμβάνει περισσότερα μέτρα σε τέτοιου τύπου σχολεία. Ο διευθυντής φαίνεται να προσεγγίζει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο συνεργασίας και να αναγνωρίζεται ο ρόλος του από αυτούς. Σε σχολεία που ο διευθυντής είναι γυναίκα και έχει μεγαλύτερη εμπειρία παρατηρήθηκε μικρότερη συχνότητα σχολικού εκφοβισμού.

7.3. Περιορισμοί

Η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας περιορίζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πληθυσμό παρόμοιο με αυτό του δείγματος (Creswell, 2013). Τα αποτελέσματα αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως γυναίκες, ηλικίας 31-50 ετών, με έως 20 έτη υπηρεσίας και με μεταπτυχιακή εξειδίκευση ή

διδασκαλικό. Επίσης τα αποτελέσματα αναφέρονται κυρίως για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε εξαθέσια ή δωδεκαθέσια σχολεία και κατά μέσο όρο για 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο και με τον ίδιο διευθυντή/τρια ο οποίος/η οποία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων έχει περισσότερα από 20 έτη διδασκαλίας και περισσότερα από 6 έτη υπηρεσίας στην θέση διεύθυνσης. Η περίοδος του κορονοϊού αποτελεί και αυτή μία παράμετρος που πιθανόν να επηρέασε τις απαντήσεις. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας αν και αξιόπιστα δεν έχουν πιστοποιηθεί στατιστικά για την εγκυρότητα τους αλλά έχουν κριθεί επαρκή μόνο ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων (Γαλάνης, 2013). Τέλος, το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν επαρκώς μεγάλο για την χρήση παραμετρικών ελέγχων μεγαλύτερης ισχύς (Cohen, 1988).

7.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προτείνεται επανάληψη της παρούσας έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών τουλάχιστον 300 ατόμων και με χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας για επίτευξη πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος αλλά και για την δυνατή χρήση των παραμετρικών ελέγχων. Ο μελλοντικός ερευνητής προτείνεται να χρησιμοποιήσει σταθμισμένα εργαλεία στις παραμέτρους της έρευνας ή να προσπαθήσει να σταθμίσει τα υπάρχοντα με χρήση Παραγοντικής ανάλυσης για επίτευξη εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, συνεπώς για επίτευξη μικρότερης μεροληψίας στις μετρήσεις. Η έρευνα προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε συνθήκες εκτός πανδημίας για επίτευξη μεγαλύτερης αντικειμενικότητας στις απαντήσεις.

- Alsaker, F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2018). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 87-99). Routledge.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(4).
- Asimopoulos, Ch., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, Th., Soumaki, Eu. & Tsiantis, J. (2013). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental HealthPromotion, 2013*.
- Austin, S.M., Reynolds, G.P., & Barnes, S.L. . (2016). School leadership and counselors working together to address bullying. *Reading Improvement, 53*(4).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), pp. 415-436.
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J., & Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *The Australian Journal of Teacher Education, 36*(11).
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. . (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), pp. 364-382.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), p. 65.
- Cowie, H., & Smith, P.K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon, *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 177-192). New York: Routledge.
- Craig, W.M., & Pepler, D. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 48*(2), pp. 86-93.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought, 12*(1), pp. 131-142.
- Evans, C.B.R & Smokowski, P. R. (2016). Understanding weaknesses in bullying research: How school personnel can help strengthen bullying research and practice. *Children and Youth Services Review, 69*, pp. 143-150.

- Evans, C.B.R & Smokowski, P. R. (2016). Understanding weaknesses in bullying research: How school personnel can help strengthen bullying research and practice. *Children and Youth Services Review*, 69, pp. 143-150.
- Farina, K. A. . (2019). Promoting a culture of bullying: understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, 13(1), pp. 94-120.
- Farrelly, G., O'Higgins Norman, J. & O'Leary, M. (2016). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), pp. 151-167.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *JSTOR*, 17, pp. 381-458.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1).
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Foody, M., Murphy, H., Downes, P. & O'Higgins Norman, J. . (2018). Anti-bullying procedures for schools in Ireland: principals' responses and perceptions. *Pastoral Care in Education*, 36(2), pp. 126-140.
- Fullan, M. (2006). *The New Meaning of Educational Change. 4th edition*. Teachers College Press.
- Gorsek, A.K., Cunningham, M.M. (2014). A Review of Teachers' Perceptions and Training Regarding School Bullying. *PURE Insights*, 3.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. . (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), pp. 201-223.
- Hanish, L., Ryan, P., Martin, C., & Fabes, R.A. (2005). The Social Context of Young Children's Peer Victimization. *Review of Social Development*, 14(1), pp. 2-19.
- Harcourt, S., Jasperse, M., & Green, V.A. (2014). "We were Sad and We were Angry": A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying. *Child & Youth Care Forum*, 43(3).
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. In J. Juvonen, & S. Graham, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 378-397). The Guilford Press.
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), pp. 84-108.
- Hudson-Davis, A. (2015). The Psychology of the Bullying Phenomenon in Three Jamaican Public Primary Schools: A Need for a Public Health Trust. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 17(2), pp. 406-414.
- James, A. (2010). *School bullying*. London: PhD Research. University of London NSPCC. https://www.researchgate.net/publication/264166903_School_bullying.
- Kearney, S.W., & Smith, P. (2018). Student Bullying, Teacher Protection, and Administrator Role Ambiguity: A Multi-level Analysis of Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 28(3).
- Kennedy, T.D., Russom, A.G., & Kevorkian, M.M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying In Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(1).

- Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2016). Peer victimization in early childhood: Identification and risk. In O. N. Saracho, *Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood education* (pp. 105-128). IAP Information Age Publishing.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, pp. 431-453.
- Lee, C. (2006). Exploring Teachers' Definitions of Bullying in a Primary School. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), pp. 61-75.
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F., & Chen, Y. (2017). Preventing School Bullying: Investigation of the Link between Anti-Bullying Strategies, Prevention Ownership, Prevention Climate, and Prevention Leadership. *Applied Psychology*, 66(4), pp. 577-598.
- Lund, E.R., & Ross, S.W. . (2016). Bullying Perpetration, Victimization, and Demographic Differences in College Students: A Review of the Literature. *Trauma Violence & Abuse*, 18(3).
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28, pp. 501-518.
- Mishna, F. (2008). An Overview of the Evidence on Bullying Prevention and Intervention Programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 8(4).
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(Pt 1), pp. 105-118.
- Nikolaou, E.N., Moustakas, L., & Markogiannakis, G. (2017). Greek Teachers' Perceptions on the Effective Strategies and Interventions for Addressing Children with Depression in School Context. *Science Journal of Education*, 5(4), pp. 185-191.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, pp. 495-510.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. ΕΨΥΠΕ.
- Olweus, D.A. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6).
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. University of Helsinki.
- Rigby, K. . (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός- Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Μοτίβο Εκδοτική.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4).
- Saldiraner, M., & Gizir, S. (2021). School Bullying From the Perspectives of Middle School Principals . *International Journal of Progressive Education*, 17(1), pp. 294-313.

- Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools, 51(1)*, pp. 72-84.
- Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools, 51(1)*, pp. 72-84.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer.
- Storey, K. & Slaby, R. (2013). *Eyes on Bullying in Early Childhood*. Education Development Center, Inc. http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/Eyes%20on%20Bullying%20in%20Early%20Childhood_1.pdf.
- Strayer, F. F., & Santos, A. J. . (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development, 5(2)*, pp. 117-130.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher, 39(1)*, pp. 38-47.
- UNESCO. (2017). *School violence and bullying: global status report*. Health and Education Resource Centre, UNESCO. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-report>.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review, 23(3)*, pp. 329-358.
- Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H. & Ma, S.K. (2011). Program Effectiveness of a Restorative Whole-School Approach for Tackling School Bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 55(6)*, pp. 846-862.
- Yoon, J., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A.S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International , 32(3)*, pp. 312-329.
- Young, R., Tully, M. & Ramirez, M. (2017). School administrator perceptions of cyberbullying facilitators and barriers to preventive action: a qualitative study. *Health Education & Behavior, 44(3)*, pp. 476- 484.
- Αλεξανδρίδου, Β. . (2017). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. In *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο το σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34*, σσ. 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Νομική Βιβλιοθήκη .
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β.Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.
- Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: Επιδημιολογικά φαινόμενα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Βλάχου, Μ., Μπότσογλου, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1).
- Βούγιας, Β. (2020). *Σχολικός Εκφοβισμός-Επιθετικότητα στο σχολείο: Κατευθύνσεις και μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου*. ΚΕΣΥ-ΕΔΕΑΥ.
- Γαλάνης (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχαρίου, Ε-Σ., & Αντωνίου, Α-Σ. (2015). Ο ρόλος των παρατηρητών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού -Προτάσεις παρέμβασης. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΤ.
- Ζέρβα, Β. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων .
- Ζέρβα, Β. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού*. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Κ.Ε.Σ.Δ. (2015). *Επιμορφωτικό Υλικό για Στελέχη Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικούς*. Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου- Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.
- Καλεντερίδου, Δ. (2018). *Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΕΑΠ.
- Καρκανάκη, Μ., & Καφετζή, Π. . (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού – bullying σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*. Ηράκλειο: ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.
- Καρύδης, Β. (2003). Προλεγόμενα. In Σ. Δημητρίου, *Μορφές Βίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κιοσσέ, Ε., & Κιουρτσίδου, Δ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(5).
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος β'- Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. . (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e -Journal of Science & Technology*. 2 (7), σσ. 15-23.
- Μπρίνια, Β. . (2014). *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Πανούσης, Γ. (2006). "Ταξικοί" αγώνες με ή χωρίς διαιτητή. Βία στα σχολεία. *ΠοινΔικ*, 1, pp. 75-85.
- Παρασειδίωτη, Α., & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυδώρου, Α. (2016). *Στάσεις και τρόποι αντιμετώπισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαινομένων εκφοβισμού (bullying) στο χώρο του σχολείου*. ΕΑΠ.
- Πρασά, Χ. (2017). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: εφαρμογή και αξιολόγηση της εθνικής στρατηγικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός Εκφοβισμός-Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαίτη, Α. & Σαίτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε.Δ. (2014). *Σχολικός Εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Γρηγόρη.
- Τσικρικά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Χηνάς, Π., & Χρυσαιφίδης, Κ. (2007). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιστολή

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πρόγραμμα Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας μου «Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στάσεις και το ρόλο των Διευθυντών/ντριών στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» έχω ετοιμάσει ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αφορά τις στάσεις –απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο που έχουν οι διευθυντές στη πρόληψη και διαχείριση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στις σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που σας ζητώ να μου συμπληρώσετε σας διαβεβαιώνω ότι απαντήσεις που δίνετε είναι απόλυτα εμπιστευτικές και η ταυτότητα όλων των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων θα προκύψουν πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν θα υπερβαίνει τα 15 λεπτά .

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση, Ανδριανή Κουτρομπέλη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Email: ankoutroumpeli@gmail.com

Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- <30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- >60

3. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 0-5
- 6-10
- 11-20
- >20

4. Πρόσθετες Σπουδές

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Διδασκαλείο
- Άλλο

5. Λειτουργικότητα σχολείου

...../θέσιο (πχ. Μονοθέσιο, Διθέσιο κλπ)

6. Πόσα χρόνια έχετε που διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο έχοντας τον/την διευθυντή/ντρια που αξιολογείται

.....

Ενότητα Β: Προφίλ διευθυντή/τριας

7. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

8. Έτη διδασκαλίας

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- >30

9. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια

- 0-3
- 4-6
- 7-9
- >9

Ενότητα Γ: Σχολικός εκφοβισμός

Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

10. Ποιος από τους παρακάτω ορισμούς θεωρείται ότι προσεγγίζει καλύτερα τον φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

- Για να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός μια συμπεριφορά, απαιτούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις: όπως η πρόθεση αυτού που ασκεί επίθεση για να προκαλέσει βλάβη, η επανάληψη σε τακτά χρονικά διαστήματα της επιθετικής πράξης, η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα περιστατικά, η ανισορροπία δύναμης μεταξύ αυτού που επιτίθεται και αυτού που δέχεται την επίθεση, είτε αυτή είναι σωματική/φυσική, είτε είναι κοινωνική ή οποιασδήποτε άλλης μορφής και η απουσία πρόκλησης του θύτη από μέρους του θύματος γεγονός που χαρακτηρίζει ως αδικαιολόγητη τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.
- Με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού γίνεται περιγραφή της επιθετικής συμπεριφοράς που προέρχεται από ένα ή περισσότερα άτομα και απευθύνεται σε ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων και σχετίζεται με τη λεκτική, σωματική και ψυχολογική βία προς άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και γίνεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση στα άτομα αυτά

Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο συχνά θα λέγατε ότι αυτές οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Είδος σχολικού εκφοβισμού	1	2	3	4	5
11. Σωματικός εκφοβισμός					
12. Λεκτικός εκφοβισμός					
13. Σεξουαλική παρενόχληση					
14. Εσκεμμένος αποκλεισμός					

Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

15. Πιστεύετε ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές;

- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα

Υπευθυνότητα στελεχών σχολικής μονάδας

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο υπεύθυνα θεωρείτε τα παρακάτω στελέχη της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση και επίλυση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

Στελέχη σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
16. Εκπαιδευτικοί					
17. Διεύθυνση του σχολείου					
18. Γονείς					
19. Σχολικοί Σύμβουλοι					
20. Προϊστάμενοι Δ/νσης					
21. Άλλοι					

Ρόλος διευθυντή

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο συχνά πραγματοποιούνται τα παρακάτω.

Πόσο συχνά...	1	2	3	4	5
22. Ο διευθυντής έχει ρόλο που ασκεί επιρροή στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα;					
23. Επηρεάζει η στάση του διευθυντή/ντριας για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στην αντιμετώπισή του;					
24. Πιστεύετε πως η άμεση δράση του/της διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού					
25. Ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;					

Συχνότητα χρήσης μεθόδων διευθυντή

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), σε ποιο βαθμό οι παρακάτω τρόποι εφαρμόζονται απο τον/την διευθυντή/ντρια για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Μέθοδοι αντιμετώπισης	1	2	3	4	5
26. Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
27. Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
28. Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
29. Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
30. Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
31. Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)					
32. Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
33. Συζήτηση με τον μαθητή					
34. Παρατήρηση					
35. Αδιαφορία					

Αποτελεσματικότητα μεθόδων διευθυντή

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικοί οι παρακάτω τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την διευθυντή/ντρια.

Μέθοδοι αντιμετώπισης	1	2	3	4	5
36. Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
37. Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
38. Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
39. Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
40. Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
41. Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)					
42. Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
43. Συζήτηση με τον μαθητή					
44. Παρατήρηση					
45. Αδιαφορία					

Αναγκαιότητα εκπαίδευσης

46. Πόσο συχνά χρήζει εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;

- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αρκετά συχνά
- Σχεδόν πάντα

Συγγνότητα συνεργασίας

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω.

Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/τρια συνεργάζεται με	1	2	3	4	5
47. Καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;					
48. Τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα);					

Αποτελεσματικότητα συνεργασίας

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω.

Πόσο συχνά είναι αποτελεσματική η συνεργασία του/της διευθυντή/ντριας με	1	2	3	4	5
49. Καθέναν εκπαιδευτικό προς αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;					
50. Τους φορείς της Σχολικής προς αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού;					

Ενέργειες διευθυντή για επιμόρφωση

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω.

Πόσο συχνά ο διευθυντή/ντριας	1	2	3	4	5
51. Οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;					
52. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών;					
53. Οργανώνει εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;					
54. Οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;					
55. Επιμορφώνεται σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;					

Πρωτοβουλίες παρέμβασης διευθυντή

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Αρκετά συχνά, 5=Σχεδόν πάντα), πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω.

Πόσο συχνά ο διευθυντή/ντριας παρεμβαίνει για	1	2	3	4	5
56. Το σωματικό εκφοβισμό;					
57. Το λεκτικό εκφοβισμό;					
58. Το σεξουαλικό εκφοβισμό;					
59. Το ρατσιστικό εκφοβισμό;					
60. Τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό;					