

ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΠΕΜΠΟΝΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΑΣ

*Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ελλάδα
a.katsikas@uoi.gr*

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΘΑΝΟΣ

*Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ελλάδα
ththanos@uoi.gr*

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί την επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα. Προκειμένου να διαχειριστούν τα περιστατικά βίας, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές, στις οποίες περιλαμβάνεται και η παραπομπή τους στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων για τα περιστατικά βίας που τους παραπέμπονται. Στόχοι της μελέτης είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τις μορφές, τους λόγους και τις μεθόδους αντιμετώπισης των περιστατικών βίας που παραπέμπονται σε αυτούς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, και αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην ποιοτική έρευνα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 512 διευθυντές δημοτικών σχολείων και αυτό της ποιοτικής έρευνας 21 διευθυντές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2021. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται συνήθως σοβαρά και επαναλαμβανόμενα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας και εκφοβισμού. Παραπέμπουν τα περιστατικά αυτά στους διευθυντές επειδή αδυνατούν να τα διαχειριστούν οι ίδιοι ή επειδή δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή τους. Οι διευθυντές εφαρμόζουν παιδαγωγικές πρακτικές για την αντιμετώπισή τους, όπως είναι η συζήτηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και η συνεργασία με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, ειδικούς επιστήμονες και διάφορους θεσμικούς φορείς.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, εκφοβισμός, διευθυντές δημοτικών σχολείων, διαχείριση βίας

INCIDENTS OF VIOLENCE REFERRED TO THE PRINCIPALS OF PRIMARY SCHOOLS

APOSTOLOS KATSIKAS

Candidate PhD, University of Ioannina
a.katsikas@uoi.gr

THEODOROS THANOS

Professor, University of Ioannina
ththanos@uoi.gr

ABSTRACT

School violence and bullying is a phenomenon of great concern to the scientific and educational community. In order to manage incidents of violence, the teachers apply various practices, including referring to the Head of the School Unit. The purpose of this survey is to examine the views of Primary School Principals on incidents of violence that are referred to them. The survey seeks to explore the views of Principals regarding the ways, the reasons and the methods used to address incidents of violence referred to them by the teachers of the school. For the collection of data, a mixed methods research design was applied. The research tool used in this survey was the self-completion questionnaire in the quantitative research, and the semi-structured interview in the qualitative research. The sample was comprised of 512 Principals of Primary Schools in the quantitative research, and of 21 Principals in the qualitative research. The survey was conducted from April to June 2021. According to the results of the survey, teachers usually manage serious and recurring incidents of physical and verbal abuse and bullying. The teachers refer these incidents to the Principal either because they cannot deal with them on their own or because they do not have the time required to do so. In order to address them, Principals adopt pedagogical practices, such as discussion at individual and collective level, and cooperation with parents, teachers, scientific experts and various institutional bodies.

Keywords: School violence, bullying, Primary School Principals, violence management

■ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, αλλά παρατηρείται εδώ και αρκετά χρόνια (Αρτινοπούλου, 2010· Espelage & Swearer, 2003). Τον τελευταίο καιρό βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016), διότι πλήττει έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών σε διεθνές επίπεδο (Smith, 2003· Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010). Το φαινόμενο φαίνεται ότι απασχολεί έντονα και την ελληνική επιστημονική κοινότητα. Από τα ευρήματα ερευνών διαφαίνεται ότι η καταγεγραμμένη βία στην Ελλάδα κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2017α).

Τα περιστατικά σχολικής βίας εκδηλώνονται στον χώρο του σχολείου (Πανούσης, 2013), ο οποίος θεωρείται ένας από τους βασικότερους κοινωνικούς θεσμούς, και εμφανίζονται με διάφορες μορφές, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον προαύλιο χώρο (Θάνος, 2017α). Οι πιο συχνές μορφές βίας είναι η λεκτική, η σωματική και η κοινωνικο-συναισθηματική (Αρτινοπούλου, 2001· Θάνος, 2017α).

Κατά την εκδήλωσή του, ο σχολικός εκφοβισμός παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία τον διακρίνουν από τις υπόλοιπες μορφές βίας, παρόλο που στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «σχολική βία» (Θάνος, 2017α). Ως «σχολικός εκφοβισμός» νοείται η σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη βία που ασκείται από έναν μαθητή σε άλλον, πιο «αδύναμο», με την πρόθεση πρόκλησης βλάβης (Θάνος, 2017α· Κουράκης, 2009α· Νικολάου, 2013· Rigby, 2004, 2007· Smith, 1997). Ο Rigby (2008) αναφέρει δύο ακόμη χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού: το αίσθημα ευχαρίστησης που νιώθει ο «θύτης» και το αίσθημα καταπίεσης που νιώθει το «θύμα» (Rigby, 2007· Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο (Αρτινοπούλου, 2010· Anderson et al., 2003· Barboza et al., 2009· Κουρκούτας & Θάνος, 2013· Παναγιωτόπουλος, 2013) και πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2010· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013), το οποίο, σύμφωνα με τις αιτιοκρατικές προσεγγίσεις (Θάνος, 2017α, 2017β), οφείλεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων (Αρτινοπούλου, 2010· Barboza et al., 2009· Γεωργούλας, 2009· Cook et al., 2010· Κουράκης, 2004). Οι ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι το φύλο, με τα αγόρια να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικής βίας

από ό,τι τα κορίτσια (Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer, 2008b), βιολογικοί παράγοντες όπως φυσικές ασθένειες και η κληρονομικότητα, καθώς και διάφοροι ψυχολογικοί παράγοντες και ψυχικές δυσλειτουργίες του ατόμου (Θάνος, 2017α, 2017β). Οι κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο κρίνεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες επιρροής, το σχολείο, το οποίο, εκτός από γνώσεις, μεταδίδει αξίες και τρόπους συμπεριφοράς, η παρέα των συνομηλίκων και οι φίλοι, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας καθώς και τα ηλεκτρονικά και διαδικτυακά παιχνίδια, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, η περιοχή κατοικίας του ατόμου, η αστικοποίηση και η μετανάστευση (Θάνος, 2009, 2017α· Rigby, 2008).

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων δυσχεραίνουν αρκετά την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Οι παρεμβάσεις και οι πολιτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αποφασίζονται σε εθνικό, περιφερειακό-τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολείου (Θάνος, 2017α). Η πολιτεία, προκειμένου να συμβάλει καθοριστικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση των παραβατικών συμπεριφορών, χρειάζεται να λάβει άμεσα και ουσιαστικά μέτρα (Κουράκης, 2018). Είναι απαραίτητο να προωθεί προγράμματα που συμβάλλουν στη μείωση της σχολικής αποτυχίας, στην εξάλειψη των φαινομένων ρατσισμού, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ενθάρρυνση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2001). Οι παρεμβάσεις χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, της οικογένειάς του, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία εκδηλώνεται η παραβατική συμπεριφορά (Barboza et al., 2009· Κουρκούτας & Θάνος, 2013· Swearer et al., 2010).

Το σχολείο συμβάλλει καθοριστικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Θάνος, 2009). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτείται η συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Birch & Videto, 2015). Κύριοι υπεύθυνοι για την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλέστερου σχολικού περιβάλλοντος, είναι οι διευθυντές των σχολείων (Meyer, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούν, παιδαγωγικά αλλά και θεσμικά, τις παραβατικές συμπεριφορές θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την έκβασή τους (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).



Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο ρόλος των διευθυντών στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Bosworth, Garcia, Judkins, & Saliba, 2018· Ζέρβα, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Reyes-Rodríguez et al., 2021). Για την άμβλυνση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, ο διευθυντής του σχολείου χρειάζεται πρωτίστως να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Αρτινοπούλου, 2001· Bosworth et al., 2018· Λαϊñas, 2004· Reyes-Rodríguez et al., 2021· Saldiraner & Gizir, 2021). Θα πρέπει επίσης να εφαρμόσει μέτρα τα οποία στοχεύουν στην αποφυγή της απομόνωσης, του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών (Πανούσης, 2013), καθώς οι συγκεκριμένες καταστάσεις έχουν ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και επιδείνωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Θάνος, 2017α). Ο διευθυντής θα πρέπει ακόμη να παροτρύνει και να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Πανούσης, 2013), προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία κανόνων ιδιαίτερα προσαρμοσμένων στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Storey & Slaby, 2013).

Επιπλέον, ο διευθυντής μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές να παίρνουν ενεργά μέρος σε σχετικές ενημερωτικές συναντήσεις που θα πραγματοποιούνται ύστερα από παρότρυνση και προγραμματισμό του ίδιου (Κουράκης, 2018). Τέλος, προκειμένου να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών, να βελτιώσει τις μεταξύ τους σχέσεις και να αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, είναι χρήσιμο να διοργανώνει ομαδικές δράσεις στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, όπως αθλητικές και θεατρικές ομάδες, οι οποίες θα συντονίζονται από εκπαιδευτικούς, γονείς ή έμπειρους επιστήμονες. Έτσι, θα αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική κουλτούρα αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας στο εσωτερικό του οργανισμού όπου δρα ολόκληρη η σχολική κοινότητα, με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών (Μωυσιάδου & Βεργίδης, 2014).

Γενικότερα, φαίνεται ότι ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών, αρκεί να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες (Bosworth et al., 2018· O'Higgins Norman, Goldrick, & Harrison, 2010). Ο ρόλος που διαδραματίζει στην πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η στάση του, η άμεση παρέμβαση και η

υποστήριξη που παρέχει στα μέλη της σχολικής κοινότητας συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Ζέρβα, 2017· Reyes-Rodríguez et al., 2021).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων αναφορικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με τα περιστατικά βίας που παραπέμπονται σε αυτούς. Στόχοι της μελέτης είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τις μορφές, τους λόγους και τις μεθόδους αντιμετώπισης των περιστατικών βίας που παραπέμπονται σε αυτούς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελούν 21 διευθυντές δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετέχουν 15 διευθυντές και 6 διευθύντριες από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, εκ των οποίων οι 18 είναι δάσκαλοι και οι 3 καθηγητές ειδικοτήτων. Οι 5 από αυτούς έχουν έως 4 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, οι 6 από 5-9 χρόνια και οι 10 έχουν περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας σε αυτή τη θέση.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας, από την άλλη, αποτελούν 512 διευθυντές (11,6% του συνόλου των διευθυντών). Ως προς το φύλο τους, το 58% είναι άνδρες και το 42% γυναίκες (τα ποσοστά είναι αντίστοιχα με αυτά του συνολικού πληθυσμού). Με βάση την ειδικότητα, το 93% είναι δάσκαλοι (στον συνολικό πληθυσμό οι δάσκαλοι είναι το 95%) και το 7% καθηγητές ειδικοτήτων (στον συνολικό πληθυσμό το 5% είναι καθηγητές ειδικοτήτων). Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές, το 25% έχει λιγότερα από 15 έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, το 20% έχει από 15 έως 20 έτη, το 23% από 21 έως 25 έτη, το 21% από 26 έως 30 έτη και το 11% περισσότερα από 30 έτη σε αυτή τη θέση (δεν υπάρχουν στοιχεία στην ΕΛΣΤΑΤ για τα έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή στο σύνολο του πληθυσμού). Ως προς τις πρόσθετες σπουδές, το 64% των διευθυντών του δείγματος έχει κάνει εξομοίωση, το 59% έχει κάνει μεταπτυχιακή, το 39% είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου, το 55% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 7% είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (η ΕΛΣΤΑΤ δεν παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις επιπλέον σπουδές των διευθυντών). Αναφορικά με τη δυναμικότητα του σχολείου όπου υπηρετούν, το 15% υπηρετεί σε σχολεία των οποίων η δυναμικότητα είναι έως 5/θέσιο (στο σύνολο του πληθυσμού το 23% είναι έως

5/θέσια), το 29% σε 6/θέσιο (στο σύνολο του πληθυσμού το 25% είναι 6/θέσια) και το 55% σε σχολεία με δυναμικότητα από 7/θέσιο και πάνω (στο σύνολο του πληθυσμού το 52% είναι 7/θέσια και πάνω). Αναφορικά με την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, το 30% βρίσκεται σε αγροτική περιοχή (στον συνολικό πληθυσμό το 38% είναι σε αγροτική περιοχή), το 25% σε ημιαστική (στον συνολικό πληθυσμό το 17% είναι σε ημιαστική περιοχή), το 42% σε αστική και το 3% σε προάστιο πόλης (στον συνολικό πληθυσμό το 45% είναι σε αστική περιοχή). Ως προς το γεωγραφικό διαμέρισμα των σχολείων όπου υπηρετούν οι διευθυντές του δείγματος, η κατανομή στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αντίστοιχη ή παραπλήσια του πληθυσμού της χώρας, εκτός από δύο περιπτώσεις όπου η κατανομή είναι λίγο μεγαλύτερη (Ιόνια Νησιά και Κρήτη) και μία περίπτωση όπου η κατανομή είναι λίγο μικρότερη (Στερεά Ελλάδα) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Απόλυτη (ν) και ποσοστιαία (%) κατανομή των σχολείων όλης της χώρας και των σχολείων που υπηρετούν οι διευθυντές του δείγματος κατά γεωγραφικό διαμέρισμα

Γεωγραφικό διαμέρισμα	Σύνολο πληθυσμού		Δείγμα έρευνας	
	ν	%	ν	%
Θράκη	231	5,2	26	5,1
Μακεδονία	1.006	22,7	119	23,2
Θεσσαλία	346	7,8	42	8,2
Ήπειρος	184	4,2	17	3,3
Ιόνια Νησιά	104	2,3	28	5,5
Νησιά Αιγαίου Πελάγους	319	7,2	28	5,5
Κρήτη	316	7,1	52	10,2
Στερεά Ελλάδα	1.427	32,2	145	28,3
Πελοπόννησος	496	11,2	55	10,7
Σύνολο	4.429	100	512	100

Από τα στοιχεία της ποσοτικής έρευνας φαίνεται ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και μπορεί να γενικευτεί στο σύνολο του πληθυσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων της χώρας, καθώς είναι ένα δείγμα πιθανοτήτων που προέκυψε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Bryman, 2017· Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κορμηνός, 2019), τα δε χαρακτηριστικά του δείγματος είναι ανάλογα των χαρακτηριστικών του ευρύτερου πληθυσμού (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Creswell, 2014· Glen, 2019). Επιπρόσθετα,

το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ μεγαλύτερο από εκείνο που παρουσιάζουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008) ως κατάλληλο μέγεθος ενός τυχαίου δείγματος πιθανοτήτων για τον συγκεκριμένο πληθυσμό (αναφέρουν ότι, σε πληθυσμό 4.500 ατόμων, το κατάλληλο μέγεθος ενός τυχαίου δείγματος πιθανοτήτων είναι 354 άτομα, με ποσοστό σφάλματος 5%).

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Η έρευνα διήρκεσε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2021.

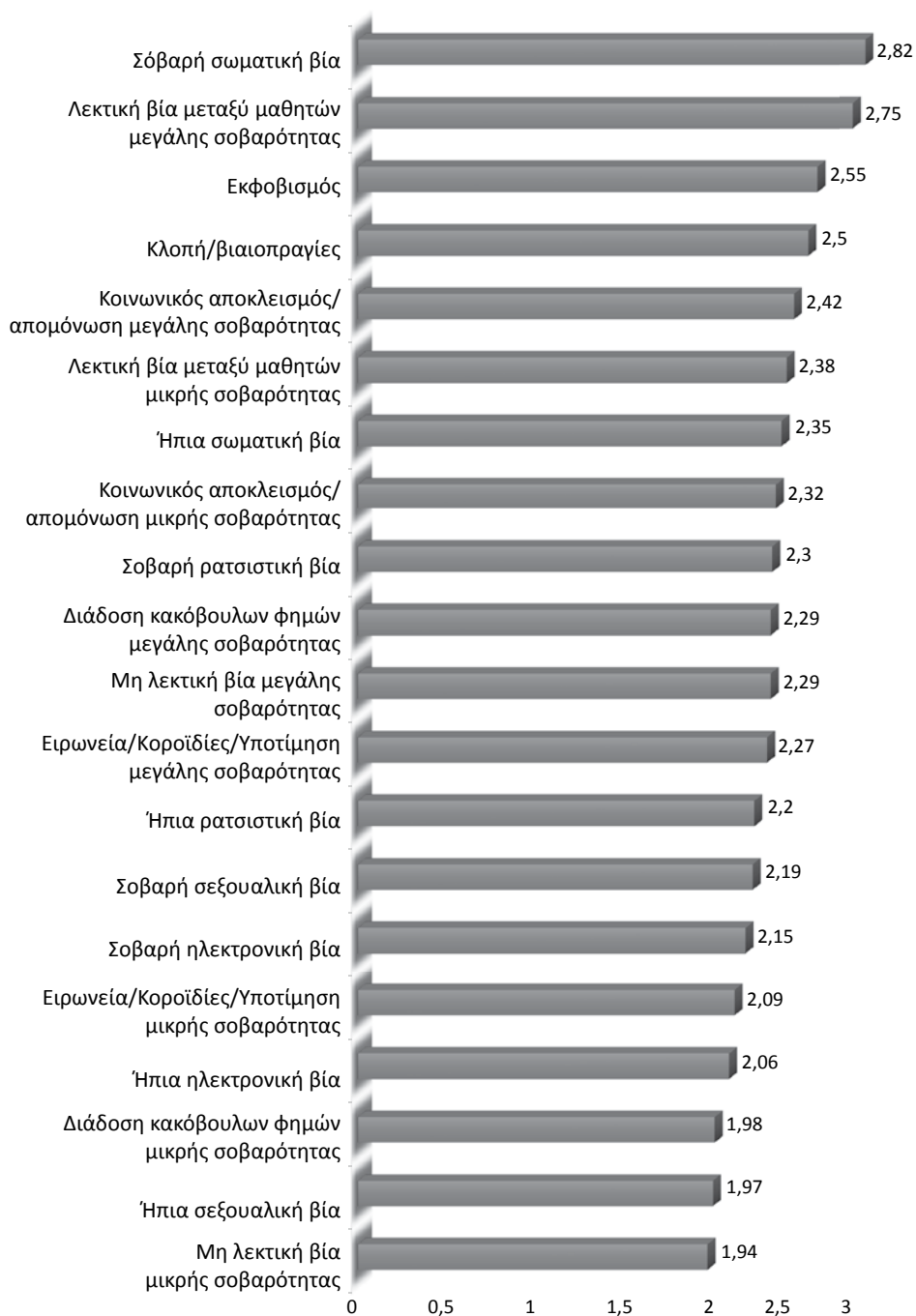
Οι διευθυντές, πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στην αρχή της συνέντευξης, ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Στη συνέχεια διαβεβαιώθηκαν ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Τους ζητήθηκε επίσης να επιβεβαιώσουν ότι συμμετέχουν με τη θέλησή τους και συναινούν στη συμμετοχή τους.

Για την περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων υπολογίστηκαν ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε ως εξής: «καθόλου» = 1, «λίγο» = 2, «αρκετά» = 3, «πολύ» = 4 και «πάρα πολύ» = 5. Έτσι, το εύρος των τιμών είναι «καθόλου» εάν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν ξεπερνά την τιμή 1,50· «λίγο» εάν κυμαίνεται από 1,51 έως 2,50· «αρκετά» εάν βρίσκεται μεταξύ 2,51 και 3,50· «πολύ» εάν εντοπιστεί μεταξύ 3,51 και 4,50· και «πάρα πολύ» εάν ο αντίστοιχος μέσος όρος βρίσκεται στο διάστημα από 4,51 έως 5,00. Στην επαγωγική στατιστική ανάλυση εξετάστηκαν οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των διευθυντών του δείγματος σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση αυτή, τις σπουδές τους, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής όπου βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=0,05$. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος σχετικά με τις μορφές σχολικής βίας που διαχειρίζονται, τους λόγους παραπομπής τους από τους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.



Γράφημα 1. Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων του δείγματος ως προς τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν σε αυτούς για διαχείριση

Περιστατικά σχολικής βίας που διαχειρίζονται οι διευθυντές

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που τους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν. Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος, οι συχνότερες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού που οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν «αρκετά συχνά» στους διευθυντές για να διαχειριστούν είναι: η «σοβαρή σωματική βία» (μ.ο.=2,82), η «λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας» (μ.ο.=2,75) και ο «εκφοβισμός» (μ.ο.=2,55). Οι υπόλοιπες μορφές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, ή έχουν αναφερθεί από τους ίδιους τους διευθυντές, παρατηρούνται «λίγο συχνά».

Οι απόψεις των διευθυντών του δείγματος σχετικά με τις μορφές των περιστατικών βίας που τους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε ορισμένες περιπτώσεις, με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές μετεκπαίδευσης, δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, τη δυναμικότητα του σχολείου και την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται.

Οι σπουδές μετεκπαίδευσης διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος για τη συχνότητα κάθε μορφής σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού σε τρεις περιπτώσεις [«μη λεκτική βία μεγάλης σοβαρότητας» ($p=0,021$), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» ($p=0,005$) και «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=0,007$)]. Παρόλο που οι διευθυντές του δείγματος και στις δύο κατηγορίες αναφέρουν ότι τις συγκεκριμένες μορφές τις διαχειρίζονται «λίγο συχνά», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, με τον μέσο όρο των απόψεων των διευθυντών που έχουν κάνει μετεκπαίδευση να είναι υψηλότερος από αυτόν των διευθυντών που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση.

Βάσει της κατοχής δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις των διευθυντών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις μορφές [«ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=0,046$), «ήπια σεξουαλική βία» ($p=0,043$) και «ήπια ρατσιστική βία» ($p=0,043$)]. Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι οι διευθυντές που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αξιολογούν ότι διαχειρίζονται συχνότερα τις συγκεκριμένες μορφές βίας, σε σύγκριση με τους διευθυντές που δεν είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου.

Οι απόψεις των διευθυντών διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σχεδόν στις μισές μορφές σχολικής βίας που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, με κριτήριο την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [«σοβαρή σωματική βία» ($p=0,046$), «λεκτική βία μεταξύ μαθητών μικρής σοβαρότητας» ($p=0,043$),

«λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας» ($p=0,026$), «διάδοση κακό-βουλων φημών μικρής σοβαρότητας» ($p=0,018$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μικρής σοβαρότητας» ($p=0,000$), «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=0,006$), «κοινωνικός αποκλεισμός/απομόνωση μικρής σοβαρότητας» ($p=0,042$), «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=0,009$) και «ήπια ρατσιστική βία» ($p=0,018$)]. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι οι διευθυντές που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αξιολογούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν πιο συχνά τις συγκεκριμένες μορφές βίας για να τις διαχειριστούν, ενώ οι διευθυντές που δεν έχουν μεταπτυχιακό αξιολογούν ότι τους τις παραπέμπουν λιγότερο συχνά.

Με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής, οι απόψεις των διευθυντών διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις μορφές: «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=0,002$) και «σοβαρή ηλεκτρονική βία» ($p=0,048$). Ειδικότερα, οι διευθυντές που υπηρετούν σε αστικές περιοχές θεωρούν ότι διαχειρίζονται πιο συχνά αυτές τις μορφές, σε αντίθεση με τους διευθυντές που υπηρετούν στις υπόλοιπες περιοχές.

Βάσει της δυναμικότητας του σχολείου, οι απόψεις των διευθυντών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επτά μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ειδικότερα, η διαφορά παρατηρείται στις εξής μορφές:

- «σοβαρή σωματική βία μεταξύ μαθητών» ($p=0,014$)
- «λεκτική βία μεταξύ μαθητών μεγάλης σοβαρότητας» ($p=0,008$)
- «ειρωνεία/κοροϊδίες/υποτίμηση μεγάλης σοβαρότητας» ($p=0,027$)
- «εκφοβισμός» ($p=0,015$)
- «ήπια ηλεκτρονική βία» ($p=0,001$)
- «σοβαρή ηλεκτρονική βία» ($p=0,021$)
- «ήπια σεξουαλική βία» ($p=0,037$)

Σε όλες τις περιπτώσεις διαφαίνεται ότι οι διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία με δυναμικότητα από 7/θέσιο και άνω δηλώνουν πως διαχειρίζονται συχνότερα τις συγκεκριμένες μορφές σε σύγκριση με τους διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία με δυναμικότητα από 6/θέσιο και κάτω.

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα ανέφεραν ότι τα περιστατικά που παραπέμπονται σε αυτούς αφορούν μορφές βίας όπως: «σοβαρή σωματική βία», «λεκτική» και «μη λεκτική βία», «εκφοβισμός», «προσβλητικοί χαρακτηρισμοί» και «ρατσιστικά σχόλια».

Μια σωματική βία έντονη, ένα χτύπημα δυνατό το στέλνουν αμέσως σ' εμένα. Μπορεί μια έντονη λεκτική βία του ενός προς έναν άλλο συμμαθητή, που όμως να ακουστεί σε όλο το προαύλιο. Δηλαδή πιο έντονα περιστατικά. (Σ-1)

Σωματική βία μεταξύ μαθητών, λεκτικά περιστατικά, όπως για παράδειγμα «με είπε χοντρή»... Έκανε χειρονομίες ο ένας στον άλλον, έβγαλε τη γλώσσα... (Σ-2)

Όταν έχουμε περιστατικά εκφοβισμού των μαθητών, θα έρθουν σ' εμένα να με ενημερώσουν οι εκπαιδευτικοί και να δούμε τι θα κάνουμε. (Σ-7)

Σωματική βία, λεκτική, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς, ρατσιστικά σχόλια... Έντονα περιστατικά όμως. (Σ-19)

Ίσως μπορεί να είναι κάποια κλοτσιά που θα ρίξει ένας μαθητής ή κάποιος έντονος χαρακτηρισμός. Είναι περιστατικά πιο σοβαρά λεκτικά και σωματικά. (Σ-20)

Οι λόγοι παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν στους διευθυντές περιστατικά βίας για διάφορους λόγους. Από τις τιμές του μέσου όρου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν στον διευθυντή «αρκετά συχνά» περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού τα οποία είναι «επαναλαμβανόμενα» (μ.ο.=2,96), «σοβαρά» (μ.ο.=2,94) και όπου «υπάρχει τραυματισμός» (μ.ο.=2,77). Επιπλέον, παρατηρείται ότι παραπέμπουν «αρκετά συχνά» αυτά τα περιστατικά διότι «αδυνατούν να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» (μ.ο.=2,77) ή «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν» (μ.ο.=2,76). Ένας ακόμη λόγος που οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας στους διευθυντές για να τα διαχειριστούν οι ίδιοι είναι διότι «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα». Αυτό, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των διευθυντών, φαίνεται ότι συμβαίνει «λίγο συχνά» (μ.ο.=2,42) (Γράφημα 2).

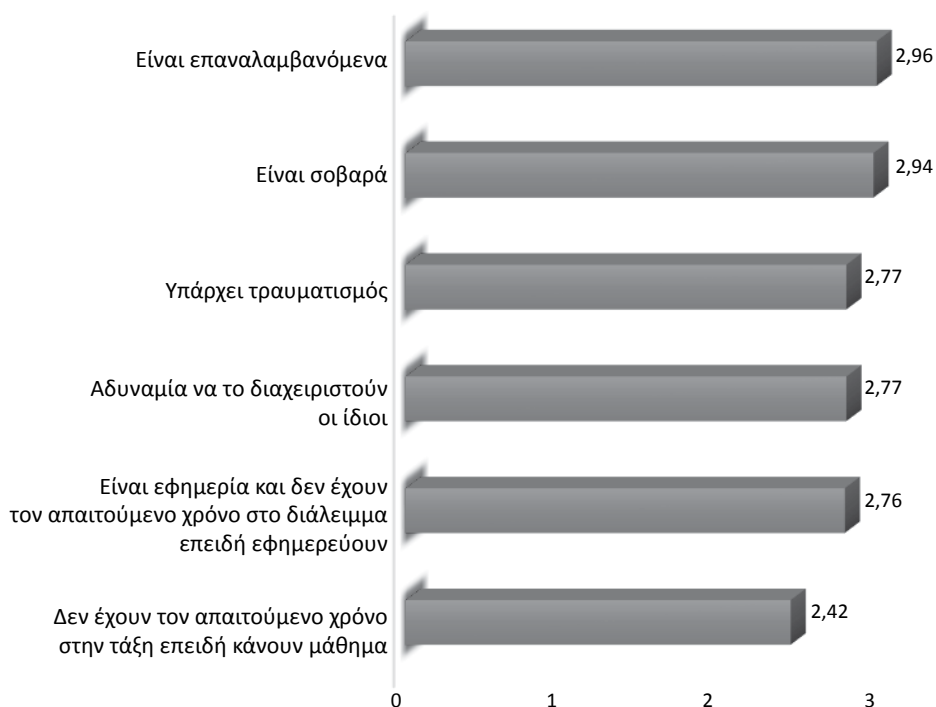
Επίσης, οι διευθυντές του δείγματος ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού επειδή δεν θέλουν να αναλάβουν την «ευθύνη»:

Να διώξουν την ευθύνη από πάνω τους. (Ερωτ. 137)

Φοβούνται την ευθύνη. (Ερωτ. 140)

Δεν θέλουν να αναλάβουν την ευθύνη μόνοι τους. (Ερωτ. 145)

Οι απόψεις των διευθυντών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε ορισμένες περιπτώσεις, με κριτήριο το φύλο, τις σπουδές μετεκπαίδευσης, μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και διδακτορικού διπλώματος, τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία αυτό βρίσκεται και τον πληθυσμό των πόλεων.



Γράφημα 2. Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων του δείγματος αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν σε αυτούς περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού για να τα διαχειριστούν

Το φύλο των διευθυντών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε μία μόνο περίπτωση [«δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» ($p=0,011$)]. Οι γυναίκες αξιολογούν ότι αυτό συμβαίνει «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,60), ενώ οι άντρες «λίγο συχνά» (μ.ο.=2,28).

Οι σπουδές μετεκπαίδευσης διαφοροποιούν τις απόψεις των διευθυντών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις [«επαναλαμβανόμενα» ($p=0,004$), «τραυματισμός» ($p=0,003$), «σοβαρά» ($p=0,019$), «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» ($p=0,000$), «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν» ($p=0,009$) και «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» ($p=0,014$)]. Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι οι διευθυντές που έχουν μετεκπαιδευτεί αξιολογούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν συχνότερα περιστατικά βίας γι' αυτούς τους λόγους, σε σύγκριση με τους διευθυντές που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί.

Ανάλογα με το εάν έχουν μεταπτυχιακό ή όχι, οι απόψεις των διευθυντών παρουσιάζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τέσσερις περιπτώσεις. Ειδικότερα, η διαφορά παρατηρείται στις εξής περιπτώσεις:

- «επαναλαμβανόμενα» ($p=0,014$)
- «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» ($p=0,000$)
- «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν» ($p=0,046$)
- «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» ($p=0,000$)

Σε όλες τις κατηγορίες παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των απόψεων των διευθυντών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι υψηλότερος από αυτόν των απόψεων των διευθυντών που δεν έχουν μεταπτυχιακό.

Με κριτήριο την κατοχή διδακτορικού διπλώματος, διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο παρατηρείται σε τρεις περιπτώσεις [«υπάρχει τραυματισμός» ($p=0,046$), «είναι σοβαρά περιστατικά» ($p=0,020$) και «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» ($p=0,024$)]. Και στις τρεις περιπτώσεις διαφαίνεται ότι οι διευθυντές που είναι κάτοχοι διδακτορικού αξιολογούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν συχνότερα περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους σε σύγκριση με τους διευθυντές που δεν έχουν διδακτορικό.

Η δυναμικότητα του σχολείου και η αστικότητα της περιοχής διαφοροποιούν τις απόψεις των διευθυντών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις [«επαναλαμβανόμενα» ($p=0,000$ και $p=0,004$ αντίστοιχα), «τραυματισμός» ($p=0,000$ και $p=0,000$ αντίστοιχα), «σοβαρά» ($p=0,000$ και $p=0,002$ αντίστοιχα), «αδυναμία να τα διαχειριστούν οι ίδιοι» ($p=0,000$ και $p=0,020$ αντίστοιχα), «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στο διάλειμμα επειδή εφημερεύουν» ($p=0,002$ και $p=0,001$ αντίστοιχα) και «δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στην τάξη επειδή κάνουν μάθημα» ($p=0,003$ και $p=0,004$ αντίστοιχα)]. Ειδικότερα, οι διευθυντές που είναι σε μεγάλα σχολεία (7/θέσιο και άνω), καθώς και σε αστικές περιοχές και προάστια πόλεων, αξιολογούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους παραπέμπουν συχνότερα περιστατικά βίας για τους συγκεκριμένους λόγους, σε σύγκριση με τους διευθυντές που είναι σε μικρότερα σχολεία (έως 6/θέσιο) και βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

Με βάση τον πληθυσμό των πόλεων, οι απόψεις των διευθυντών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία μόνο περίπτωση [«αδυναμία να διαχειριστούν τα περιστατικά οι εκπαιδευτικοί» ($p=0,039$)]. Παρόλο που οι διευθυντές του δείγματος σε όλες τις κατηγορίες αξιολογούν ότι οι εκπαιδευτικοί «αδυνατούν να διαχειριστούν τα περιστατικά βίας» «αρκετά συχνά», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, με τον μέσο όρο των απόψεων των διευθυντών που βρίσκονται

σε πόλεις με πληθυσμό μικρότερο των 100.000 κατοίκων να είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο των απόψεων των διευθυντών που βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό μεγαλύτερο των 100.000 κατοίκων.

Στις συνεντεύξεις οι διευθυντές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί τούς παραπέμπουν τα «επαναλαμβανόμενα» και «σοβαρά» περιστατικά στα οποία συνήθως υπάρχει «τραυματισμός»:

Είναι περιστατικά που, όπως ανέφερα και πριν, είναι πιο σοβαρά και όχι απλά. Δεν θα μου στείλει, για παράδειγμα, κάποιο παιδί και θα μου πει «πάρ' τον γιατί δεν μου έγραψε σήμερα». Επίσης, μου παραπέμπουν περιστατικά που είναι επαναλαμβανόμενα. Τους έχω πει, αφού γίνει μία-δύο φορές, μετά να το παραπέμπουν σ' εμένα. Επίσης, μου στέλνουν περιστατικά που υπάρχει τραυματισμός. (Σ-3)

Μπορεί να είναι κάποιο έντονο περιστατικό, σοβαρό ή εκρηκτικό. Επίσης, μου στέλνουν περιστατικά που είναι επαναλαμβανόμενα. Το περιστατικό δεν θα το στείλουν με την πρώτη. Τους το έχω ζητήσει και εγώ να μου το στέλνουν. Επίσης, μου στέλνουν περιστατικά που υπάρχει τραυματισμός από πρόθεση. (Σ-9)

Άλλοι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας στους διευθυντές είναι διότι δεν έχουν στη διάθεσή τους «τον απαιτούμενο χρόνο» είτε επειδή έχουν «εφημερία» είτε επειδή δεν θέλουν «να διακόψουν το μάθημα».

Άλλες φορές επειδή είναι στο μάθημα και εκείνη την ώρα, επειδή δεν έχει αρκετό χρόνο, δεν μπορεί να διακόψει, μπορεί να τους πει «πηγαίνετε κάτω στον διευθυντή για να του πείτε τι συνέβη και να το κουβεντιάσετε μαζί του». (Σ-1)

Αν έγινε, για παράδειγμα, κάτι έξω στο διάλειμμα, έρχεται ο εκπαιδευτικός, γιατί δεν έχει χρόνο να το διαχειριστεί, όταν στο σχολείο είναι, για παράδειγμα, 120 παιδιά. Εκείνη την ώρα θα πάν' να δουν τι έγινε, αλλά όταν είναι δύο-τρεις εφημερεύοντες σε 120 παιδιά, δεν μπορούν να ασχοληθούν και οι τρεις. Πηγαίνουν και αν δουν ότι είναι κάτι σοβαρό ή δεν μπορούν να βρουν λύση, γιατί ο κάθε μαθητής θα λέει κάτι διαφορετικό, τότε αναγκαστικά τους παραπέμπουν σ' εμένα και το αναλαμβάνω εγώ. Ή μπορεί να χρειαστεί εκείνη την ώρα να πάνε αυτοί για μάθημα. Δεν θα χαλάσουν το μάθημά τους για να το λύσουν. Τότε θα το αναλάβω εγώ. Οι εφημερεύοντες δεν μπορούν εκείνη την ώρα να λύσουν το πρόβλημα. (Σ-3)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά που «δεν κατάφεραν να επιλύσουν» ή θεωρούν ότι αυτή είναι μια «εύκολη λύση» για να αποφύγουν την «ευθύνη».

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάτι τέτοιο, ειδικά σε δύσκολες καταστάσεις. Δηλαδή πολλές φορές μπορεί να ρίχνουν το μπαλάκι στον διευθυντή. Κατευθείαν πήγαινε στον διευθυντή. (Σ-1)

Οι λόγοι που μου το παραπέμπουν είναι γιατί δεν έχουν την εκπαίδευση οι ίδιοι να το αντιμετωπίσουν, είτε για να φύγει η ευθύνη πάνω από το κεφάλι τους και να το στείλουν σ' εμένα, καθώς θεωρούν πως είναι η εύκολη λύση. (Σ-7)

Είναι και περιστατικά τα οποία προσπάθησαν να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί και δεν τα κατάφεραν. (Σ-18)

Κάποιοι διευθυντές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί τούς παραπέμπουν περιστατικά γιατί πρέπει να είναι «ενήμεροι» για «οτιδήποτε συμβαίνει» στον χώρο του σχολείου.

Γιατί πρέπει να με ενημερώσουν για οτιδήποτε συμβαίνει στον χώρο του σχολείου, για να είμαι ενήμερη. (Σ-6)

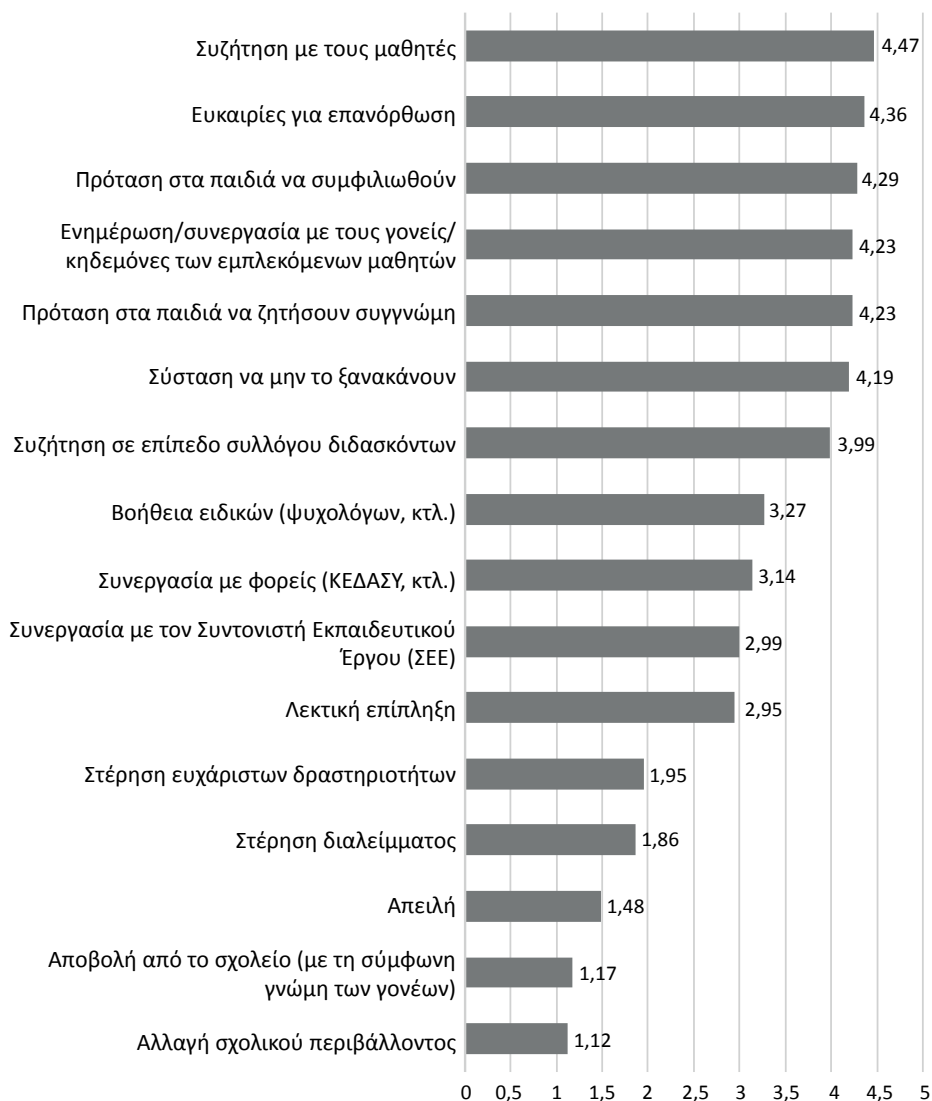
Εγώ τους έχω πει ότι θέλω να έχω γνώση για οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στο σχολείο. Να μην είμαι αυτός ο οποίος θα το μάθω τελευταίος και να έρθει ο γονέας την επόμενη μέρα και να μου πει ότι έγινε αυτό κι αυτό, και εγώ να μην έχω ιδέα. Άρα πρέπει να έχω εικόνα και γνώση του κάθε περιστατικού που γίνεται σε οποιοδήποτε μέρος της μονάδας, σε οποιοδήποτε τμήμα της σχολικής μονάδας. (Σ-7)

Πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας

Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας οι διευθυντές χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Γραφήματος 3, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» είναι, με φθίνουσα σειρά: «συζήτηση με τους μαθητές» (μ.ο.=4,47), «δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση» (μ.ο.=4,36), «προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν» (μ.ο.=4,29), «ενημερώνουν/συνεργάζονται με τους γονείς/κνδεμένες των μαθητών» (μ.ο.=4,23), «προτείνουν στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη» (μ.ο.=4,23), «τους κάνουν σύσταση για να μην το ξανακάνουν» (μ.ο.= 4,19) και «συζητούν σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων» (μ.ο.=3,99).

«Αρκετά συχνά» ζητούν τη «βοήθεια ειδικών» (μ.ο.=3,27), «συνεργάζονται με φορείς» (μ.ο.=3,14) και με «τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου» (μ.ο.=2,99) και «επιπλήτουν λεκτικά» τους μαθητές (μ.ο.=2,95).

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «λίγο συχνά», σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, είναι η «στέρψη ευχάριστων δραστηριοτήτων» (μ.ο.=1,95) και η «στέρψη του διαλείμματος» (μ.ο.=1,86), ενώ «καθόλου συχνά» χρησιμοποιούν την «απειλή»



Γράφημα 3. Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων του δείγματος αναφορικά με κάθε πρακτική που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

(μ.ο.=1,48), την «αποβολή από το σχολείο» (μ.ο.=1,17) και την «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος» (μ.ο.=1,12) (Γράφημα 3).

Οι απόψεις των διευθυντών του δείγματος παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε ορισμένες περιπτώσεις, με κριτήριο το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, τις επιπλέον σπουδές (εξομείωση, με-

τεκπαίδευση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό), τη δυναμικότητα του σχολείου, την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται αυτό και τον πληθυσμό των πόλεων.

Το φύλο των διευθυντών διαφοροποιεί τις απόψεις τους στις μισές πρακτικές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο [«συζήτηση με τους μαθητές» ($p=0,001$), «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» ($p=0,004$), «πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη» ($p=0,048$), «ευκαιρίες για επανόρθωση» ($p=0,005$), «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων μαθητών» ($p=0,000$), «βοήθεια ειδικών» ($p=0,004$), «συνεργασία με φορείς» ($p=0,006$) και «συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)» ($p=0,008$)]. Παρατηρείται ότι οι άντρες χρησιμοποιούν τις πρακτικές αυτές λιγότερο από τις γυναίκες.

Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές, στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων τους παρατηρείται σε σχέση με την πρακτική «στέρψη διαλείμματος» ($p=0,015$). Η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόζεται συχνότερα από τους διευθυντές που έχουν λιγότερα από 16 χρόνια υπηρεσίας σε αυτή τη θέση, σε αντίθεση με τους διευθυντές που έχουν περισσότερα από 16 χρόνια, οι οποίοι την εφαρμόζουν λιγότερο συχνά.

Οι απόψεις των διευθυντών του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με κριτήριο τις σπουδές μετεκπαίδευσης, το δεύτερο πτυχίο, τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το διδακτορικό δίπλωμα. Ειδικότερα, με βάση τις σπουδές μετεκπαίδευσης, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε έξι πρακτικές [«συζήτηση με τους μαθητές» ($p=0,009$), «ευκαιρίες για επανόρθωση» ($p=0,035$), «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς» ($p=0,032$), «βοήθεια ειδικών» ($p=0,000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=0,003$) και «συνεργασία με τον ΣΕΕ» ($p=0,000$)]. Με κριτήριο την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τρεις πρακτικές [«συνεργασία με φορείς» ($p=0,003$), «συνεργασία με τον ΣΕΕ» ($p=0,009$) και «συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων» ($p=0,006$)]. Βάσει της κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σχεδόν σε όλες τις πρακτικές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο [«συζήτηση με τους μαθητές» ($p=0,001$), «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» ($p=0,027$), «πρόταση στα παιδιά να ζητήσουν συγγνώμη» ($p=0,012$), «ευκαιρίες για επανόρθωση» ($p=0,000$), «ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς» ($p=0,000$), «βοήθεια ειδικών» ($p=0,000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=0,000$), «συνεργασία με τον ΣΕΕ» ($p=0,000$), «συζήτηση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων» ($p=0,036$), «σύσταση να μην το ξανακάνουν» ($p=0,022$), «στέρψη ευ-

χάριστων δραστηριοτήτων» ($p=0,009$) και «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος» ($p=0,039$)). Με κριτήριο την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε δύο πρακτικές [«συζήτηση με τους μαθητές» ($p=0,020$) και «βοήθεια ειδικών» ($p=0,043$)]. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται ότι οι διευθυντές με αυτές τις σπουδές εφαρμόζουν πιο συχνά τις συγκεκριμένες πρακτικές συγκριτικά με τους διευθυντές που δεν τις έχουν.

Με κριτήριο το αν οι διευθυντές έχουν κάνει εξομοίωση ή όχι, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο περιπτώσεις [«λεκτική επίπληξη» ($p=0,041$) και «στέρψη διαλείμματος» ($p=0,044$)]. Οι συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμόζονται συχνότερα από τους διευθυντές που δεν έχουν κάνει εξομοίωση.

Ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απόψεις μεταξύ των διευθυντών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε τέσσερις πρακτικές αντιμετώπισης. Οι πρακτικές αυτές είναι οι εξής:

- «Συζήτηση με τους μαθητές» ($p=0,042$)
- «Βοήθεια ειδικών» ($p=0,000$)
- «Συνεργασία με φορείς» ($p=0,005$)
- «Λεκτική επίπληξη» ($p=0,024$)

Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται ότι οι διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία με δυναμικότητα από 7/θέσιο και άνω χρησιμοποιούν συχνότερα τις συγκεκριμένες πρακτικές έναντι των υπολοίπων.

Με κριτήριο την αστικότητα της περιοχής, οι απόψεις των διευθυντών διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τέσσερις πρακτικές [«ενημέρωση/συνεργασία με τους γονείς» ($p=0,010$), «βοήθεια ειδικών» ($p=0,000$), «συνεργασία με φορείς» ($p=0,001$) και «λεκτική επίπληξη» ($p=0,023$)]. Και στις τέσσερις περιπτώσεις φαίνεται ότι οι διευθυντές που βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές εφαρμόζουν λιγότερο συχνά τις συγκεκριμένες πρακτικές από ό,τι οι διευθυντές που βρίσκονται σε αστικές περιοχές και σε προάστια πόλεων.

Με βάση τον πληθυσμό των πόλεων, οι απόψεις των διευθυντών του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τρεις πρακτικές [«συζήτηση με τους μαθητές» ($p=0,040$), «πρόταση στα παιδιά να συμφιλωθούν» ($p=0,012$) και «να ζητήσουν συγγνώμη» ($p=0,025$)]. Οι διευθυντές που βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό από 100.001 έως 1.000.000 κατοίκους εφαρμόζουν «πάρα πολύ συχνά» τις πρακτικές αυτές, ενώ οι διευθυντές που βρίσκονται σε πόλεις με πληθυσμό μικρότερο των 100.000 ή μεγαλύτερο του 1.000.000 κατοίκων τις χρησιμοποιούν «πολύ συχνά».

Στις συνεντεύξεις οι διευθυντές ανέφεραν ότι αρχικά «συζητούν» με τους εμπλεκόμενους μαθητές και επιδιώκουν να δώσουν και στις δύο πλευρές τη δυνατότητα

να εκφράσουν την άποψη και τα συναισθήματά τους και «να επανορθώσουν», προτρέποντάς τους να «ζητήσουν συγγνώμη». Επίσης, τους «κάνουν συστάσεις» για να μην επαναλάβουν την ίδια πράξη. Εάν το περιστατικό δεν επιλυθεί, «ενημερώνουν τους γονείς», και αν αυτό συνεχιστεί, «τους καλούν να έρθουν» στο σχολείο:

Καταρχάς τους λέω να καθίσουν και όταν ηρεμήσουν, να μπου στο γραφείο μέσα και να μου πουν τι συνέβη. Όταν έρθουν λοιπόν, θέλω να συζητήσουμε. Όταν ξεκινήσει η κουβέντα, τους ακούω με προσοχή και προσπαθώ να πω στον καθένα τι νιώθει για αυτό που έκανε. Εάν νιώθει υπεύθυνος ή γιατί το έκανε και να κουβεντιάσει με τον συμμαθητή του. Τέλος πάντων, γίνεται μια κουβέντα όπου τα παιδιά προσπαθούν να πούνε σε τι φταίνε και σε τι δεν φταίνε, και από εκεί και πέρα να βρουν τη λύση μόνα τους. Σε δεύτερο στάδιο ενημερώνω τους γονείς. Αλλά αυτό γίνεται πολύ αργότερα. Οι γονείς θα κληθούν στο σχολείο όταν τα πράγματα δεν μπορούν να λυθούν, για να ξέρουν τι συμβαίνει με το παιδί τους στο σχολείο και σε ποιο πρόβλημα έχει εμπλακεί και ποια είναι η συμπεριφορά του απέναντι σε έναν συμμαθητή του. Προσπαθούμε έτσι να λύσουμε το θέμα. (Σ-1)

Μόνο συζήτηση και επιχειρήματα, δεν έχω κάτι άλλο. Ακούω τι λέει ο ένας και τι λέει ο άλλος. Λέω τι πρέπει να κάνουν. Αυτή είναι η σωστή συμπεριφορά, αυτό έπρεπε να κάνουν... Του λέω να ζητήσει συγγνώμη και να μην το ξανακάνει. Εάν υπάρξει συνέχεια μετά από μία-δύο φορές αφού γίνει η συζήτηση αυτή, μετά καταλήγω στον γονέα. (Σ-3)

Το πρώτο που κάνω είναι να μιλήσω με τα παιδιά. Πρώτα κατ' ιδίαν, όχι σε αντιπαράθεση. Δηλαδή μία με τον έναν, μία με τον άλλον. Αυτό είναι το πρώτο βήμα. Εάν επαναληφθεί θα ξαναμιλήσουμε με τα παιδιά, αλλά εκεί πια θα έχω τηλεφωνήσει και στους γονείς. Την τρίτη φορά γίνεται συνάντηση με τους γονείς χωρίς παρουσία των παιδιών. Η τέταρτη φορά είναι συνάντηση με γονείς και παιδιά παρόντες στο γραφείο μου. (Σ-10)

Έρχονται στο γραφείο, κάθονται και ηρεμούν. Το συζητάμε καλά καλά. Λέω πώς πρέπει να φερόμαστε. Ρωτάω αν θα τους άρεσε να τους συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο και αμέσως καταλαβαίνουν το λάθος τους. Λέω να μην το ξανακάνουν. Εφόσον αντιληφθεί το λάθος του το παιδί, προχωράμε μετά στη συγγνώμη. Οπωσδήποτε συγγνώμη για να επιλυθεί το θέμα και να έρθει η δικαίωση. Προσπαθώ δηλαδή μέσα από τη συζήτηση να δώσω στα παιδιά την ευκαιρία να επανορθώσουν. (Σ-14)

Εάν το περιστατικό επαναλαμβάνεται ή είναι πολύ σοβαρό, οι διευθυντές συζητούν σε «επίπεδο συλλόγου διδασκόντων», για να υπάρξει συλλογική αντιμετώπιση. Επιπρόσθετα, συνεργάζονται με τον «Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου» (ΣΕΕ)

και το «Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΣΥ) και αξιοποιούν, όπου υπάρχει, την «ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων» που ορισμένα σχολεία έχουν δημιουργήσει, και την «Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΕΔΕΑΥ), η οποία αποτελείται κυρίως από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς:

Εάν βέβαια το περιστατικό επαναλαμβάνεται ή είναι πιο σοβαρό, τότε κάνω σύλλογο διδασκόντων, για να βρούμε κάποια λύση. Τα υπόλοιπα θέματα τα λύνουμε και χωρίς να συνεδριάσει ο σύλλογος. (Σ-4)

Το επόμενο στάδιο είναι να καλέσω τη συντονίστρια, να τους πω να μιλήσουν με την ψυχολόγο για κάποια περιστατικά και με την ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων. (Σ-6)

Εάν ξεφεύγει και από μένα δυστυχώς, ακολουθούμε τα επόμενα βήματα: ομάδα διαχείρισης συγκρούσεων, ψυχολόγο του σχολείου και σύλλογο διδασκόντων. Επίσης, για σοβαρά θέματα καλώ και τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, για να κάνει συναντήσεις με τους γονείς, και μετά θα γίνει συνάντηση με τον σύλλογο διδασκόντων, τον συντονιστή και τους γονείς. Θα καταλήξουμε στον σύλλογο διδασκόντων ως τελευταίο μέτρο. (Σ-10)

Εάν δούμε ότι συνεχίζονται κάποια πράγματα, αυτό σημαίνει ότι δεν πήραν θέση οι γονείς. Τότε, η επόμενη κίνηση είναι να καλέσουμε και τον Συντονιστή Εκπαίδευσης και να το συζητήσουμε όλοι μαζί. Εκεί πάμε σε άλλη βαθμίδα. [...] Συνήθως, όταν έχουμε ιδιαίτερα περιστατικά, συνεργαζόμαστε με τον Συντονιστή Εκπαίδευσης. Επιπλέον, βοηθούν πάρα πολύ οι ομάδες ΕΔΕΑΥ, που αποτελούνται από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Ακόμη, μπορεί να συνεργαστώ κάποια φορά με το ΚΕΔΑΣΥ. (Σ-12)

Ορισμένοι διευθυντές προσπαθούν να επιλύσουν τα φαινόμενα αυτά με «απειλή» ή με τη «χρήση τιμωρητικών πρακτικών», όπως «στέρψη του διαλείμματος», της «Γυμναστικής» ή «κάποιας εκδρομής». Αναφέρουν επίσης ότι μερικές φορές «επιπλήττουν λεκτικά» τους μαθητές για την πράξη τους και σε πιο σπάνιες περιπτώσεις προτείνουν την «αποβολή» τους από το σχολείο, με τη «σύμφωνη γνώμη των γονέων». Οι διευθυντές εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές όταν το περιστατικό δεν έχει προηγουμένως επιλυθεί με τον διάλογο και τις άλλες παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν:

Και θα υψώσω τον τόνο της φωνής μου και θα απειλήσω με αλλαγή τμήματος του μαθητή ή με αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος ως έσχατη λύση εκφοβισμού, να το

πούμε έτσι, του μαθητή. Άλλη μία μέθοδος, όπως σας είπα, είναι να στερήσουμε την εκδρομή σε έναν μαθητή. (Σ-7)

Το ανώτερο στάδιο όπου φτάνω είναι ότι μπορεί να βάλω ένα παιδί τιμωρία στο διάλειμμα ή να του πω ως απειλή ότι αν τυχόν το επαναλάβει ξανά, την επόμενη φορά δεν θα κάνει Γυμναστική. Αυτό πολλές φορές πιάνει για τη Γυμναστική, επειδή ειδικά τα μεγάλα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο, τους πονάει πάρα πολύ. Κι εκεί λύνεται ως διά μαγείας το πρόβλημα. Αυτό είναι ακραίο. Για να φτάσω στην απειλή, δεν το κάνω κατευθείαν. Αυτό θα γίνει την τρίτη φορά. (Σ-10)

Κάποιες φορές, με τη συναίνεση των ίδιων των γονέων και τη συνεργασία τους, τα παιδιά έχουν ένα είδος αποβολής. Στο δημοτικό βέβαια δεν έχουμε τέτοια δυνατότητα, απλώς τα παιδιά παραμένουν μία μέρα στον χώρο του σπιτιού, για να έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν περισσότερο, και στη συνέχεια επανέρχονται στο σχολείο. Στα δέκα χρόνια που είμαι στο συγκεκριμένο σχολείο, ήταν τέσσερις οι περιπτώσεις που έγινε αυτό. Υπήρχε χειροδικία και άρνηση αντίληψης των περιστατικών. Η συνέπεια της αποβολής είναι μια συνέπεια που γνωρίζουν και οι μαθητές και οι γονείς μέσω των κανονισμών που τους στέλνουμε στην αρχή της χρονιάς. (Σ-17)



ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η σχολική βία δεν είναι ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, αλλά υπήρχε από παλαιότερα (Αρτινοπούλου, 2010· Espelage & Swearer, 2003). Τα τελευταία χρόνια απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Τσατσάκης, Μπούνα, & Θάνος, 2018). Οι διευθυντές του σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Bosworth et al., 2018· Ζέρβα, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Reyes-Rodríguez et al., 2021). Πράγματι, ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας στους διευθυντές προκειμένου να τα διαχειριστούν εκείνοι (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016· Θάνος, 2016· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Πασχάλη, 2022). Συνήθως πρόκειται για περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας και εκφοβισμού.

Τα περιστατικά που παραπέμπονται στους διευθυντές είναι συνήθως σοβαρά και μπορεί να περιλαμβάνουν τραυματισμό ή να είναι επαναλαμβανόμενα, κάτι που αποτελεί εύρημα και άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Τριάντη, 2020). Ο εκπαιδευτικοί παραπέμπουν επίσης τα περιστατικά βίας στους διευθυντές επειδή αδυνατούν να τα διαχειριστούν οι ίδιοι, καθώς η επιμόρφωσή τους σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων είναι ελλιπής (Κουράκης, 2018). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Θάνος

& Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παραπέμπουν τα περιστατικά βίας στους διευθυντές επειδή δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο λόγω εφημερίας στο διάλειμμα ή λόγω διδασκαλίας, την οποία θεωρούν ότι δεν πρέπει να διακόψουν. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν συχνά να διαχειρίζονται περιστατικά βίας τα οποία εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τα παραπέμπουν στους διευθυντές, διότι τους ενδιαφέρει περισσότερο η μάθηση (Saldıraner & Gızir, 2021). Αυτό όμως, σύμφωνα με τον Θάνο (2017α), μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές είναι αναστατωμένοι και αδυνατούν να συμμετάσχουν ή να παρακολουθήσουν.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» οι διευθυντές του δείγματος για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας είναι κυρίως παιδαγωγικές. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι συζητούν με τους μαθητές, δίνουν ευκαιρίες για επανόρθωση, προτείνουν στα παιδιά να συμφιλιωθούν και να ζητήσουν συγγνώμη, και τους απευθύνουν συστάσεις να μην το ξανακάνουν. Ένας διευθυντής αναφέρει: *«Αυτό που κάνω είναι να ζητήσω από τους μαθητές να συμφιλιωθούν και να ζητήσουν συγγνώμη. Δίνω ευκαιρίες για επανόρθωση, γιατί αυτό είναι το μέλημα του δασκάλου. Να μπορεί να συμφιλιώσει τα παιδιά, να μπορέσει να ηρεμήσει τις ψυχές τους»* (Σ-16). Οι πρακτικές αυτές αναφέρονται και σε άλλες σχετικές μελέτες (Αλεξανδρίδου, 2017· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Καλεντερίδου, 2018· Saldıraner & Gızir, 2021). Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας απαιτείται η συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Birch & Videto, 2015· Κουράκης, 2018· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012· Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014· Πανούσης, 2013). Πράγματι, οι διευθυντές επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και άλλους φορείς και ειδικούς, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Η σημασία της συνεργασίας επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Θάνος & Κατσικάς, 2021· Karikari et al., 2020· Μπέκα & Σφυρά, 2021· Saldıraner & Gızir, 2021). Οι διευθυντές αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά και τιμωρητικές πρακτικές, όπως είναι η στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων και η στέρηση του διαλείμματος, ως «τελευταία λύση» όταν τα περιστατικά δεν έχουν επιλυθεί με τις παιδαγωγικές μεθόδους. Ένας διευθυντής αναφέρει: *«Το ανώτερο στάδιο όπου φτάνω είναι ότι μπορεί να βάλω ένα παιδί τιμωρία στο διάλειμμα ή να του πω ως απειλή ότι αν τυχόν το επαναλάβει ξανά, την επόμενη φορά δεν θα κάνει Γυμναστική [...] Αυτό είναι ακραίο. Για να φτάσω στην απειλή, δεν θα το κάνω κατευθείαν. Αυτό θα γίνει την τρίτη φορά»* (Σ-10). Τιμωρητικές πρακτικές εφαρμόζονται ακόμη και σήμερα (Κάπαρη, 2018), όμως οι συγκεκριμένες πρακτικές είναι συχνά αναποτελεσματικές (Rigby, 2017), αφού αντί να επιλύουν ένα πρόβλημα, το ενισχύουν περισσότερο (Τσατσάκης, Μπούνα, & Θάνος, 2018).

Το φύλο των διευθυντών του δείγματος διαφοροποιεί τις απόψεις τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις μισές πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και σε μία περίπτωση όσον αφορά τους λόγους παραπομπής των περιστατικών. Πιθανώς οι διαφοροποιήσεις αυτές να οφείλονται στις επιδράσεις που συνδέονται με τα κοινωνικά στερεότυπα των ρόλων των δύο φύλων.

Με βάση την ειδικότητα των διευθυντών, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρείται σε καμιά περίπτωση. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της μελέτης σχετικά με τα χρόνια που υπηρετούν οι διευθυντές στη συγκεκριμένη θέση. Οι απόψεις τους δεν διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από μία περίπτωση: τη «στέρψη διαλείμματος» ως πρακτική αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των «νεότερων» και των «παλαιότερων» διευθυντών. Αυτό σημαίνει πως η ειδικότητα των διευθυντών και η εμπειρία που απέκτησαν από τα χρόνια υπηρεσίας τους σε αυτή τη θέση δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους για τις μορφές σχολικής βίας που διαχειρίζονται, τους λόγους παραπομπής τους από τους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Οι πρόσθετες σπουδές των διευθυντών διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις τους για τις μορφές, τους λόγους και τις μεθόδους αντιμετώπισης των περιστατικών βίας που παραπέμπονται σε αυτούς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Παρατηρείται ότι οι επιπλέον σπουδές των διευθυντών και οι γνώσεις που αποκόμισαν από αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις απόψεις τους σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις συμπεριφορές αυτές.

Η δυναμικότητα του σχολείου και η αστικότητα της περιοχής διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις των διευθυντών σε ορισμένες περιπτώσεις αναφορικά με τις μορφές, τους λόγους και τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών βίας που τους παραπέμπονται. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των απόψεων των διευθυντών που υπηρετούν σε μεγαλύτερης δυναμικότητας σχολεία (7/θέσιο και άνω) και σε αστικές περιοχές είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο των απόψεων των διευθυντών που υπηρετούν σε μικρότερα σχολεία (έως 6/θέσιο) και σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Η διαφοροποίηση αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η αστικότητα της περιοχής αποτελεί παράγοντα εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών από τους μαθητές (Αρτινοπούλου, 2001).

Ανάλογα με τον πληθυσμό των πόλεων, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των διευθυντών του δείγματος, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις που σχετίζονται με τους λόγους παραπομπής των περιστατικών από

τους εκπαιδευτικούς και με τις πρακτικές αντιμετώπισης. Ίσως οι απόψεις των διευθυντών να επηρεάζονται περισσότερο από άλλους παράγοντες, όπως οι παιδαγωγικές τους αντιλήψεις¹, και όχι από τον πληθυσμό των πόλεων.

■ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το δείγμα της παρούσας μελέτης είναι αντιπροσωπευτικό και μπορεί να γενικευτεί στο σύνολο του πληθυσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος, ότι:

- Οι πιο συχνές μορφές βίας που διαχειρίζονται οι διευθυντές είναι σοβαρά ή επαναλαμβανόμενα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας και εκφοβισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν περιστατικά βίας στους διευθυντές επειδή αδυνατούν να τα διαχειριστούν οι ίδιοι ή δεν έχουν στη διάθεσή τους τον απαιτούμενο χρόνο ή δεν θέλουν να αναλάβουν την ευθύνη της διαχείρισής τους.
- Για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας που παραπέμπονται σε αυτούς, οι διευθυντές εφαρμόζουν κυρίως παιδαγωγικές πρακτικές, όπως είναι η συζήτηση σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο. Όταν όμως το περιστατικό δεν επιλυθεί με τις παιδαγωγικές πρακτικές, χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

■ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξανδρίδου, Β. (2017). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (συνεργασία Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για*

1. Με κριτήριο τον πληθυσμό των πόλεων, οι απόψεις των διευθυντών για τις πρακτικές αντιμετώπισης των περιστατικών βίας διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τρεις πρακτικές, οι οποίες είναι όλες παιδαγωγικές: «συζήτηση με τους μαθητές», «πρόταση στα παιδιά να συμφιλιωθούν» και «να ζητήσουν συγγνώμη».

την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Birch, D. A., & Videto, D. M. (2015). *Promoting health and academic success: The whole school, whole community, whole child approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17(3), 354-366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L., & Sawyer, A. L. (2008b). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling*, 12(1), 10-21.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (επιστ. επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση Ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μπτισσπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149.supp>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Ζέρβα, Β. (2017). *Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Glen, S. (2019, Μάιος 23). *Representative Sample: Simple Definition, Examples*. Ανακτήθηκε από: <https://www.statisticshowto.com/representative-sample/>
- Θάνος, Θ. (2009). Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας.

- Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση και μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* [Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας που οργάνωσε το Διδασκαλείο ΔΕ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στις 1 Απριλίου 2009 στο Ωδείο Ρεθύμνου] (σσ. 13-38). Αθήνα: Τόπος.
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και Παραβατική Συμπεριφορά των Μαθητών στο Σχολείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, Νηπιαγωγείο-Δημοτικό σχολείο* (πρόλογος-επίμετρο Γ. Πανούσης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017α). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (επιστ. επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (πρόλογος Κ. Τσουκαλάς - επίμετρο Μ. Ηλιού) (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2017β). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση* (Πρόλογος Γ. Πανούσης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., & Κατσικάς, Α. (2021). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών, τα οποία παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 2, 73-92. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλεντερίδου, Δ. (2018). *Ο ρόλος του Διευθυντή μιας Σχολικής Μονάδας στην Πρόληψη, Διαχείριση και Αντιμετώπιση Φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού (Bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Θεσσαλονίκη: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ.
- Κάπαρη, Κ. (2018). Η σημασία του δημοκρατικού και υποστηρικτικού κλίματος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 191-213). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων. Στο μεταίχμιο ποινικού δικαίου και εγκληματολογίας*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (2009α). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 85-104). Αθήνα: Τόπος.
- Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 61-79). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος, (Επιμ.), *Σχολική Βία και Παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 189- 237). Αθήνα: Τόπος.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2012). Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουίμτζη (επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά*

- σχολεία. *Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σσ. 225-248). Αθήνα: Gutenberg.
- Karikari, I., Brown, J. R., Ashirifi, G. D., & Storms, J. (2020). Bullying prevention in schools: The need for a multiple stakeholder approach. *Advances in Social Work*, 20(1), 61-81. <https://doi.org/10.18060/22928>
- Λαϊνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κορμηνός, Δ. (2019). *Μεθοδολογία της Έρευνας και Συγγραφή Επιστημονικών Εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2013). Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 137-164). Αθήνα: Τόπος.
- Meyer, E. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570. Doi: 10.1080/09540250802213115
- Μπέκα, Α., & Σφυρά, Ε. (2021). *Γνώσεις και Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Αναφορικά με το Σχολικό Εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση Των Μαθητών Γυμνασίου*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αθήνα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.
- Μωυσίδου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2014). Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν. Στο Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος & Ε. Μωυσίδου (επιμ.), *Η Βία στο Σχολικό Περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σσ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιμ.), *Σχολική Βία και Παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 51-78). Αθήνα: Τόπος.
- Ο'Higgins Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing Homophobic Bullying in Irish Second Level Schools: Case Studies*. Dublin: Equality Authority.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιμ.), *Σχολική Βία και Παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 173-179). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος.
- Πασχάλη, Χ. (2022). *Δεξιότητες διαχείρισης ενδοσχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς και σχολικό κλίμα*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Φλώρινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Vera-Noriega, J. A., & Parra-Pérez, L. G. (2021). Principal's practices and school's collective efficacy to preventing bullying: the mediating role of school climate. *SAGE Open*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440211052551>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do About It: Revised and updated*. Melbourne: Australian Council for Education Research.
- Rigby, K. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις (επιστ. επιμ. Α. Γιοβαζολιάς, μτφρ. Β. Δόμπολα & Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>
- Saldıraner, M., & Gızır, S. (2021). School bullying from the perspectives of middle school principals. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 294-313. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.19>
- Smith, P. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 249-255. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199706\)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199706)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2)
- Smith, P. (2003). *Violence in Schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Stavrinides, P., Georgiou, S. N., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30, 793-802. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506004>
- Storey, K., & Slaby, R. (2013). *Eyes on Bullying: What Can You Do: A toolkit to prevent bullying in children's lives*. Waltham: Educational Development Center.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. DOI: 10.3102/0013189X09357622
- Τριάντη, Π. (2020). Διαχείριση Συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι Στρατηγικές των Διευθυντών - Έρευνα [Διπλωματική Εργασία]. Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α., & Θάνος, Θ. (2018). Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 131-143). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.