

Η διοικητική διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

The administrative management of the Phenomenon of School Bullying in Primary Education Units: The case of the Greek prefecture

Βασιλική Μπρίνια, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, vbrinia@gmail.com*

Αγγελική Μπισκεντζή, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, abisketzi@gmail.com*

Ειρήνη Κασιόλα, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, irenekasiola@gmail.com*

Σταυρούλα Μαρινοπούλου, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, stavmarinopoulou@gmail.com*

Vasiliki Brinia, *Hellenic Open University, vbrinia@gmail.com*

Aggeliki Bisketzi, *Hellenic Open University, abisketzi@gmail.com*

Eirini Kasiola, *Athens University of Economics and Business, irenekasiola@gmail.com*

Stavroula Marinopoulou, *Athens University of Economics and Business, stavmarinopoulou@gmail.com*

Abstract: The present research has been conducted to present the administrative management of the phenomenon of school bullying in Primary Education through a case study. It is related to an important issue that has acquired worrying dimensions, not only in Greece but at an international level as well. A qualitative method has been used for the conduction of this study, given that it is the most suitable for the projection of this phenomenon. Semi-structured interviews took place and were later grouped through a content-analysis method. The research sample consisted of 12 educators from primary schools of a Greek prefecture in the school year 2018-2019, divided through triangulation, constituting part of the originality of the present research. From the content analysis of the interviews, it has been ascertained that teacher-parent-headmaster cooperation was deemed necessary regarding the prevention and tackling of school violence. All interviewees agree that the role of the headmaster is decisive and includes multiple roles. School principals and teachers stressed the need for the teaching staff to train themselves regarding the issue of bullying. The present research aimed to project this phenomenon in primary education and encourage policymakers to reduce bullying incidents.

Keywords: Bullying, Primary Education, forms of bullying, consequences, headmaster's role

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με σκοπό να παρουσιάσει τη διοικητική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης του νομού Ροδόπης. Πρόκειται για ένα καίριο ζήτημα που έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά σε διεθνές επίπεδο. Για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, χρησιμοποιήθηκε η

ποιοτική μέθοδος, ως η πιο κατάλληλη για την ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, ημιδομημένες, και στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν με τη μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου. Το δείγμα του πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα αποτελείται από δώδεκα 12 εκπαιδευτικούς, από δημοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης, κατά τη σχολική περίοδο 2018-2019, το οποίο χωρίστηκε με βάση τη θέση ευθύνης του σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς μέσω τριγωνοποίησης, το οποίο συνιστά μέρος της πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας. Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι θεωρείται αναγκαία η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονέων όσον αφορά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι συμφωνούν ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός και περιλαμβάνει τη συμβουλευτική, την ενημέρωση γονέων και τη συνεργασία τους, καθώς και την καταγραφή εκφοβιστικών γεγονότων μέσα στο σχολείο. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη να υπάρξει επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως προς το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και συνεργασία με κατάλληλους φορείς (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ροδόπης και να προτρέψει την Πολιτεία να λάβει τα κατάλληλα διοικητικά μέτρα, ώστε να περιοριστούν τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας (bullying).

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μορφές σχολικής βίας, επιπτώσεις, ρόλος Διευθυντή

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται εδώ και πολλά χρόνια από το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας και μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες στον ελληνικό ερευνητικό χώρο. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις αυτού του φαινομένου και τις σοβαρές συνέπειές του, είναι ζωτικής σημασίας να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Η παρούσα έρευνα έχει πραγματοποιηθεί στο Νομό Ροδόπης και στοχεύει στη μελέτη του φαινομένου αυτού στην ελληνική επαρχία και στα διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, στην σκιαγράφηση του φαινομένου σε αστικά περιβάλλοντα της επαρχίας, όπου τα επίπεδα των διαπροσωπικών σχέσεων διαφέρουν ως προς το αστικό περιβάλλον της πρωτεύουσας. Βασικό αντικείμενο της έρευνας είναι η εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν τον Σχολικό Εκφοβισμό σε διοικητικό επίπεδο. Επιπλέον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών, σχετικά με την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, είναι ένας άλλος βασικός στόχος.

Όσον αφορά την καινοτομία της έρευνας, αυτή επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στο μοντέλο λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας όπως διαμορφώνεται και ενεργοποιείται σε περιπτώσεις κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Ένα επιπλέον

στοιχείο αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε διοικητικό επίπεδο στο συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο του Νομού, όπου τα περιστατικά εκφοβισμού και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών/διευθυντών δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς ώστε να έχουν μια σαφή εικόνα των μοντέλων λήψης αποφάσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων των Συλλόγων Διδασκόντων σχετικά με τη διαχείριση του φαινομένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τη διαδικασία τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων, η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει να διερευνήσει μέσα από μια συγκρουσιακή προσέγγιση τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών, με στόχο να φωτίσει το βαθμό συμμετοχής των δύο ομάδων μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και αξιολογήσεις. Ως εκ τούτου, στοιχείο πρωτοτυπίας αυτής της έρευνας είναι η ταξινόμηση του πληθυσμού του δείγματος με βάση τη θέση ευθύνης τους ως διευθυντές και εκπαιδευτικοί ώστε να έχουν μια πιο αποτελεσματική και αντιπροσωπευτική ερμηνεία των δεδομένων και τη συσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο που έχει τεθεί. Όσον αφορά τους περιορισμούς, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχή του Νομού Ροδόπης. Έτσι, το δείγμα αποτελούνταν μόνο από 12 άτομα, αριθμός που εξαλείφει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ο διευθυντής έχει πολλαπλό ρόλο σε ένα σχολείο. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την οργάνωσή του, την απρόσκοπτη λειτουργία του, τον σωστό συντονισμό των εκπαιδευτικών και, τέλος, την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Από αυτή την άποψη, ο διευθυντής είναι επίσης υπεύθυνος για τη φροντίδα της σχολικής βίας (Saiti, 2000). Ο διευθυντής είναι το πιο κατάλληλο άτομο για να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης, εμπιστοσύνη και να αισθάνονται ασφαλείς. Για το λόγο αυτό, η δημοκρατική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων είναι υψίστης σημασίας. Ένας άλλος σημαντικός ρόλος που έχει ένας διευθυντής είναι να ενημερώνει τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς τους για τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού ώστε αυτά να επιλυθούν (Παπαγεωργάκης, 2013). Επιπλέον, ο Διευθυντής πρέπει να διοργανώνει εκπαιδευτικά σεμινάρια και εργαστήρια για την εκπαιδευτική του ομάδα. Τα σεμινάρια αυτά σχετίζονται με τρόπους εντοπισμού φαινομένων εκφοβισμού στο σχολείο, αντιμετώπισής τους και διαχείρισης όλων των εμπλεκόμενων σε αυτά (θύτες, θύματα, παρατηρητές) (Ανθοπούλου, 1999).

Όπως αναφέρουν οι Oldenburg, van Rijn, Sentse, Huitsing, vanderPloeg, Salmivalli και Veenstra, (2015), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φέρουν ευθύνες όχι μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων στην τάξη. Κατά συνέπεια, οι Oldenburg et al. (2015) υποστηρίζουν ότι μέρος της αντιμετώπισης αυτών των κοινωνικών ζητημάτων είναι η αντιμετώπιση ποικίλων προκλήσεων, όπως ο εκφοβισμός. Οι Oldenburg et al. (2016) υποστηρίζουν ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού γίνονται συνήθως αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς μέσω της παρατήρησής τους κατά την αλληλεπίδραση των εκφοβιστών με τα θύματα ή «έμμεσα λαμβάνουν πληροφορίες από μαθητές, γονείς και συναδέλφους».

Σύμφωνα με τον Παπαναούμ (1997), για την έγκαιρη και αποτελεσματική διάγνωση καταστάσεων εκφοβισμού, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση της σχολικής μονάδας μέσα από

τη θεμελίωση ενός συμμετοχικού μοντέλου, στο οποίο όλα τα εμπλεκόμενα μέλη θα αλληλεπιδρούν δημιουργικά.

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2012), η αποτελεσματικότητα του συμμετοχικού μοντέλου στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο έγκειται στο γεγονός ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δρουν με βάση ένα κοινό σύστημα εκπαιδευτικών αξιών και στόχων απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός καθίσταται αναγκαίος, ακολουθώντας τα στάδια της «αποσαφήνισης της αποστολής, του καθορισμού των επιδιωκόμενων στόχων, της ανάλυσης του περιβάλλοντος, της διαμόρφωσης πολιτικών, του καθορισμού στόχων και της επιλογής δράσεων» (σ. 80). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα βήματα διοίκησης και οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί μόνιμο μηχανισμό κρίσης στους χώρους του σχολείου, εστιάζοντας σε διάφορα προγράμματα δράσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων ή των συμπεριφορών εκφοβισμού σε βάρος συγκεκριμένων μαθητών (Brinia, 2010).

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία, η παρούσα έρευνα εγείρει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική τους μονάδα;
- 2) Πώς αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση αυτού του ζητήματος εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται;

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Ο Williford (2015) επικεντρώθηκε στην εξέταση των απόψεων και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει καμία εκπαίδευση σχετικά με αυτό το θέμα. Αναφορικά με το νομικό πλαίσιο στα σχολεία σχετικά με το υπαρκτό πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, οι Dewey και Limber (2015) επιχείρησαν να διερευνήσουν τις προκλήσεις που θέτει ο σχολικός εκφοβισμός εστιάζοντας στις προσπάθειες των σχολικών μονάδων να επιβάλουν συγκεκριμένες κυρώσεις ή ποινές στους θύτες. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο δεν μπορεί να καλύψει τους εκπαιδευτικούς ως συντονιστές, ενώ οι διευθυντές υφίστανται σημαντικούς περιορισμούς στον ρόλο τους στην επιβολή ποινών.

Επίσης, οι Oldenburg, Bosman και Veenstra (2016) προσπάθησαν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό μέσω ποιοτικής έρευνας (σελ. 64). Αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να ορίσουν με ακρίβεια την έννοια του εκφοβισμού και είχαν περιορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης επειδή δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν το φαινόμενο στις τάξεις τους.

Προσπαθώντας να διερευνήσουν τις συνέπειες της θυματοποίησης του εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly και Scott (2017)

επικεντρώθηκαν στη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και ψυχικών προβλημάτων των θυμάτων μακροπρόθεσμα. Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν άμεση σχέση μεταξύ ψυχικών διαταραχών και κατάχρησης ουσιών, υπογραμμίζοντας «την ανάγκη τα σχολεία να παρεμβαίνουν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση συμπεριφορών εκφοβισμού».

Σε αντίθεση με την παγκόσμια βιβλιογραφία, η ελληνική είναι πολύ περιορισμένη. Η πρώτη προσπάθεια συστηματικής έρευνας του φαινομένου έγινε από τους Πατεράκη & Χουντουμάδη (2001), στην Αθήνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 1312 μαθητές, ηλικίας 8 έως 12 ετών. Το 7% δήλωσε ότι είχε πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, το 6% δήλωσε ότι ήταν θύτης και το 8% δήλωσε ότι υπήρξε θύμα και θύτης μαζί. Αξιίζει να σημειωθεί ότι οι κ. Πατεράκη & Χουντουμάδη σημείωσαν ότι η έρευνά τους εντόπισε εμπόδια στην αρνητική στάση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε κάποια από τα σχολεία στα οποία απευθύνθηκαν. Αυτή οφειλόταν στην ανησυχία τους ότι μπορεί να θεωρηθούν υπεύθυνοι οι ίδιοι ή επειδή δεν ήθελαν να στιγματιστεί το σχολείο τους. Η ίδια έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 2% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν θύματα εκφοβισμού, 8% των νταήδων και 1% των θυτών και των θυμάτων μαζί, με τα αγόρια να καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του ποσοστού των εκφοβιστών (Sarouna, 2008). Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποίησε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) σε 101 σχολικά συγκροτήματα στην Αθήνα, σε 2000 μαθητές ηλικίας 5 έως 18 ετών, προκύπτει ότι το 37% των μαθητών δημοτικού δήλωσαν ότι έχουν βιώσει επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο σε σύγκριση με το 11% των μαθητών γυμνασίου, αποδεικνύοντας έτσι ότι η παιδική ηλικία είναι πιο ευάλωτη στον εκφοβισμό. Στην ίδια έρευνα, έγινε εμφανές ότι η διαφορετικότητα αποτελεί σοβαρή αιτία βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο, με ένα ποσοστό αρκετά υψηλό, 30%, με δράστες και θύματα να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι πάνω από το 60% των εκπαιδευτικών και διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι υπήρξε αυξημένη επιθετική συμπεριφορά, εντός του σχολείου, προς μαθητές που ήταν διαφορετικοί ή ήταν νέοι στο σχολείο ή αντιμετώπιζαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες (Βλάχου, Μπότσογλου & Ανδρέου, 2016). Μια πιο πρόσφατη έρευνα (2012) που διεξήχθη από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΨΥ) σε μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι το 5% των μαθητών δηλώνουν θύματα επιθετικών ενεργειών περισσότερες από μία φορές το μήνα, βιώνοντας συχνότερα σωματική βία. Το 8% αντιπροσωπεύει τους ίδιους τους δράστες, με παρόμοια συχνότητα. Επιπλέον, από τη σύγκριση της έρευνας με εκείνη του 2002 προκύπτει σημαντική και ανησυχητική αύξηση του ποσοστού των μαθητών – δραστών του Γυμνασίου και του Λυκείου (15,8% και 9,1% αντίστοιχα). Τέλος, παρουσιάζουμε στοιχεία από έρευνα που πραγματοποίησε «Το Χαμόγελο του Παιδιού», η οποία καταδεικνύει τις αντιδράσεις των μαθητών στην ειδοποίηση ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 4.999 μαθητές από 167 σχολεία με σημαντική γεωγραφική διασπορά.. Το 5% δήλωσε ότι το έκανε από ντροπή, το 15. 8% από φόβο μελλοντικών χειρότερων συμπεριφορών, 14. Το 7% πιστεύει ότι δεν θα υπάρξει όφελος αφού τα θύματα εκφοβισμού δεν μπορούν να βοηθηθούν και τέλος το 14% δήλωσε ότι δεν θέλει να χαρακτηριστεί «πληροφοριοδότης». Οι αντιδράσεις των μαθητών σε βίαιες συμπεριφορές είναι αυτοάμυνα, προσφυγή σε φίλους για

υποστήριξη και έκκληση στον δάσκαλο, ενώ άλλα παιδιά επιλέγουν να καλύψουν το περιστατικό βίας που έχουν βιώσει ή εξακολουθούν να βιώνουν (Asimopoulos et al., 2008). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, η Αλαμάνου-Κεφαλληνού (2017) επικεντρώθηκε στην καταγραφή της πρόληψης και επίλυσης περιστατικών εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία τους για εκπαίδευση ώστε να αναγνωρίζουν αποτελεσματικότερα τα περιστατικά και να τα προλαμβάνουν (Αλαμάνου-Κεφαλληνού, 2017).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε δώδεκα εκπαιδευτικούς, έξι (6) Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και έξι (6) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν συμπληρώσει πενταετή υπηρεσία στο ίδιο σχολείο, προκειμένου να έχουν πλήρη εικόνα του εντοπισμού, της διαχείρισης, της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου καθώς και της αποτελεσματικότητας των ενεργειών τους στο ευαίσθητο αυτό θέμα. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαία σειρά. Ο μόνος στόχος ήταν να μην είναι γεωγραφικά διασκορπισμένα ώστε να διευκολυνθούν οι μετακινήσεις για τις συνεντεύξεις και να μελετηθεί ένα δείγμα μιας συγκεκριμένης γεωπολιτικής περιοχής με τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να παρουσιάζει είτε γεωγραφικά, είτε πολιτιστικά, είτε οικονομικά. Στόχος μας ήταν να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γενικής εγκυρότητας, δεν επιλέχθηκαν μειονοτικά σχολεία. Για την επιλογή, το μόνο κριτήριο ήταν η πενταετής υπηρεσία τους στο ίδιο σχολείο, ώστε να είναι εξοικειωμένοι με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά και ορίστηκε, είτε τηλεφωνικά είτε αυτοπροσώπως, ο χρόνος και ο τόπος των συνεντεύξεων, αφού ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και τη σημασία της συμμετοχής σε αυτήν. Η εμπιστευτικότητα των δεδομένων των συμμετεχόντων ήταν επίσης εγγυημένη τηλεφωνικά, αλλά στην αρχή κάθε συνέντευξης, η εγγύηση εμπιστευτικότητας καταγράφηκε από το μαγνητόφωνο. Όλες οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από τις αρχές Μαρτίου μέχρι το πρώτο δεκαήμερο του Απριλίου.

Η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) ημιδομημένες συνεντεύξεις οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είχαν διαφορετικές θέσεις ευθύνης, για να διασφαλιστεί περαιτέρω η εγκυρότητα, το δείγμα αναλύθηκε με βάση τη διαδικασία τριγωνοποίησης.

Ως ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο, η προσωπική συνέντευξη χαρακτηρίζεται από πολλά πλεονεκτήματα, μερικά από τα οποία είναι η υψηλή ανταπόκριση εκ μέρους των ερωτηθέντων, η ικανότητα εμβάθυνσης των πληροφοριών που συλλέγονται και η ικανότητα προσαρμογής των ερωτήσεων στην προσωπική εμπειρία του ερωτώμενου (Cohen et al., 2017). Επίσης, σύμφωνα με τον Woods-Giscombé (2010), η προσωπική συνέντευξη μπορεί να διεξαχθεί ατομικά και συναισθηματικά εμπλέκοντας τον συμμετέχοντα, παρακινώντας τον να ανταποκριθεί αμέσως στην ερευνητική διαδικασία.

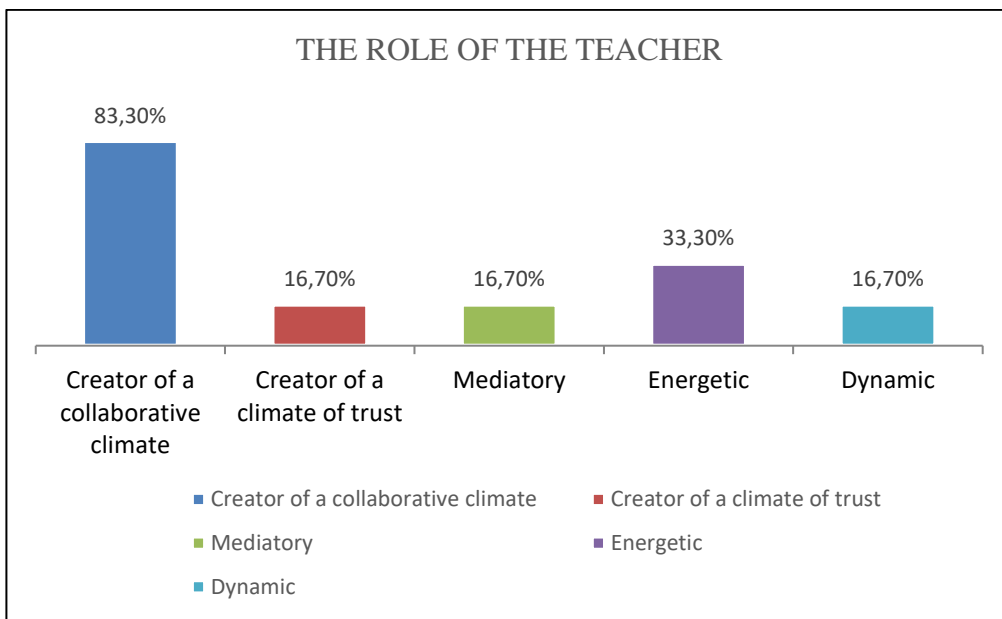
Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε μεταξύ των πολλαπλών τύπων συνεντεύξεων, καθώς η συζήτηση πραγματοποιείται με πιο ελεύθερο τρόπο. Αρχικά, τέθηκε ο σκοπός της

συνέντευξης, δηλαδή η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ο ρόλος του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών στις σχολικές μονάδες και πώς μπορεί να ενισχυθεί ώστε να γίνει πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Κατά συνέπεια, τέθηκαν πρώτα οι ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια οι ερωτήσεις σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες των ερωτηθέντων σχετικά με τον εκφοβισμό. Τέλος, ο ερευνητής έθεσε ερωτήματα σχετικά με τις γνώσεις και τις πληροφορίες του κάθε συμμετέχοντα σχετικά με τον εκφοβισμό. Κάθε συνέντευξη διαρκούσε 10-25 λεπτά σε χώρο που επέλεξε ο ερωτώμενος.

3. Αποτελέσματα έρευνας

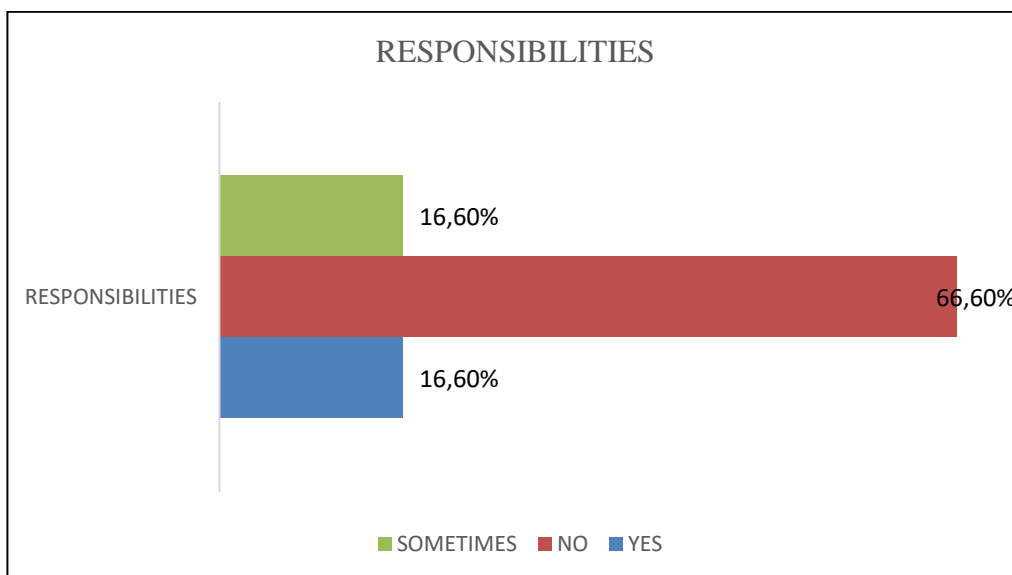
Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία που ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, αυτά ήταν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83,3%) ήταν γυναίκες και το 16,7% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού του δείγματος (83,3%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 34-40 ετών, ενώ το 16,7% των ερωτηθέντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 41 και 50 ετών, επίσης όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (50%) δήλωσε ότι είχε 11 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ μόνο το 16,6% των συμμετεχόντων είχε 12 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, το ίδιο ποσοστό (16,7%) δήλωσε ότι είχε 13 χρόνια εμπειρίας και το 16,7% είχε 18 χρόνια εμπειρίας. Το 83,3% του δείγματος αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ το 16,7% του πληθυσμού του δείγματος ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Η πρώτη ερώτηση του δείγματος των εκπαιδευτικών στην έρευνα, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα (Σχήμα 1), έδωσε διάφορους χαρακτηρισμούς για το ρόλο τους στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 83,3% δήλωσε ότι θεωρεί ότι ο ρόλος του είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Το 33,3% των συμμετεχόντων αξιολόγησε το ρόλο του ως πλεονέκτημα. Άλλοι χαρακτηρισμοί που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο τους στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ήταν, στο 16,7% των περιπτώσεων, «διαμεσολάβηση», «δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης» και «βοήθεια».



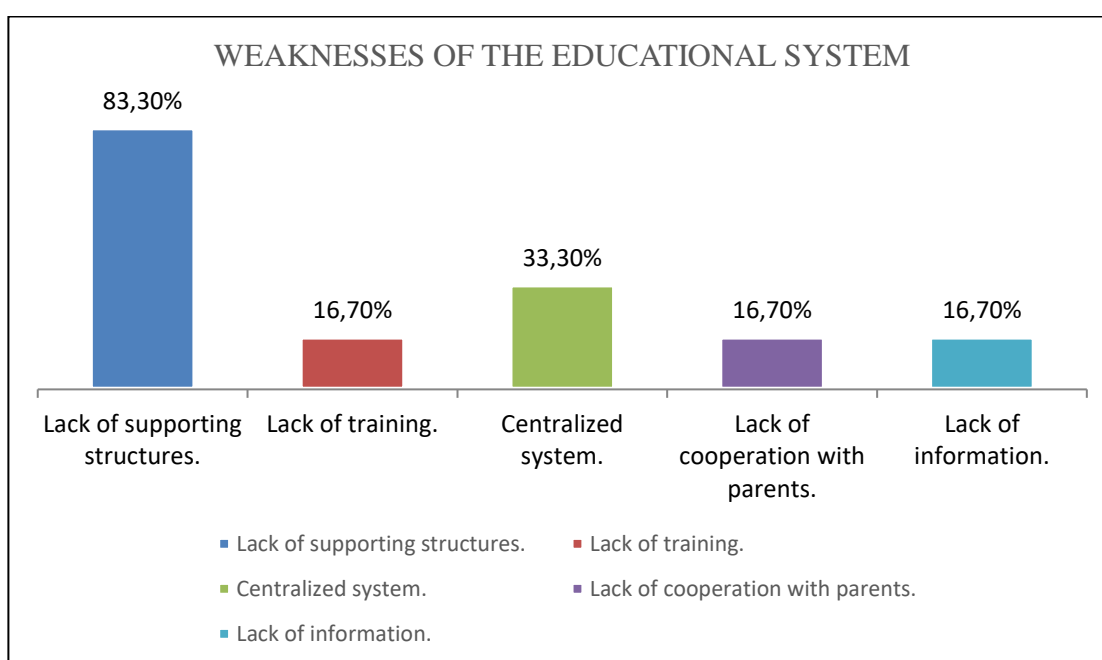
1: Ερώτηση 1

Στην ερώτηση για τις ευθύνες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαχείριση θεμάτων σχολικού εκφοβισμού, δείχνει ότι η πλειοψηφία (66,6%) απάντησε ότι θεωρεί ότι δεν έχει αρκετές ευθύνες και ευθύνες σχετικά με τη διαχείριση του εν λόγω θέματος, το 16,6% δήλωσε ότι έχει αρμοδιότητες μερικές φορές ανάλογα με την περίπτωση, ενώ το 16,6% δήλωσε ότι οι εξουσίες που έχουν είναι αρκετές.



2: Ευθύνες Εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις βασικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, το ραβδόγραμμα (Σχήμα 3) δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό (83,3%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η έλλειψη υποστηρικτικών δομών (σχολικού ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο) αποτελεί βασική αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (33,3%) ανέφερε ως βασική αδυναμία την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα της σχολικής διοίκησης και της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Μια άλλη σημαντική αδυναμία ήταν η αδυναμία συνεργασίας με τους γονείς σε διοικητικό πλαίσιο (16,7%) και το κεντρικό σύστημα λήψης αποφάσεων (33,3%) λόγω της μειωμένης κατανομής αρμοδιοτήτων πέραν του διευθυντή.

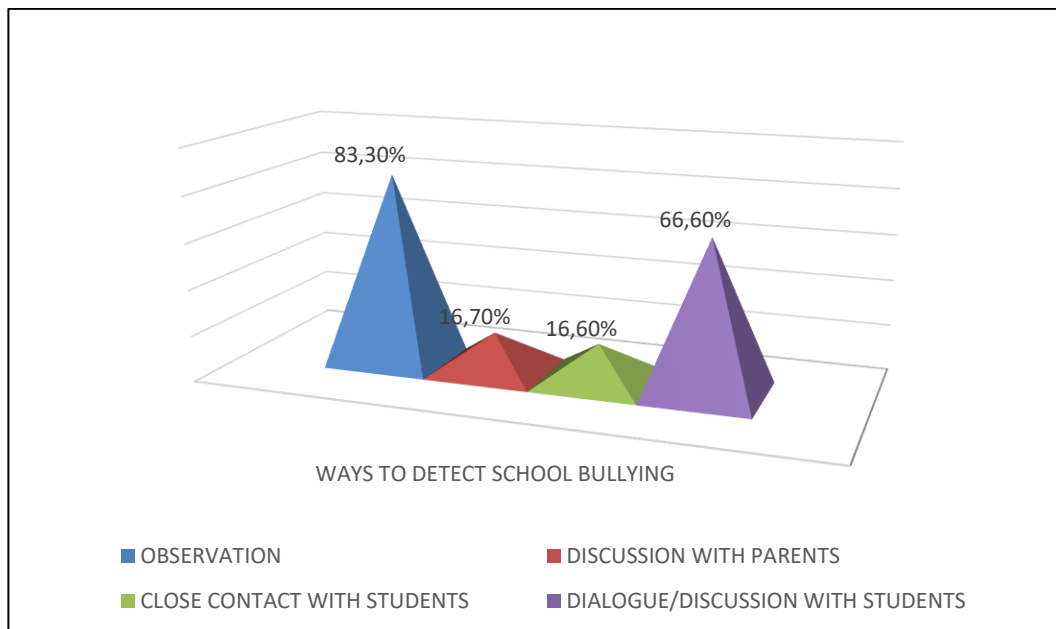


3: Αδυναμίες εκπαιδευτικού συστήματος

Το Σχήμα 4 δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (83,3%) χρησιμοποιούν την παρατήρηση για να εντοπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, το 66,6% βασίζεται στο διάλογο/συζήτηση με τους μαθητές. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (16,7%) ανέφερε ότι μιλάει με γονείς, ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί (16,7%) ανέφεραν ότι η εγγύτητα με τους μαθητές βοηθά στον εντοπισμό περιστατικών εκφοβισμού.

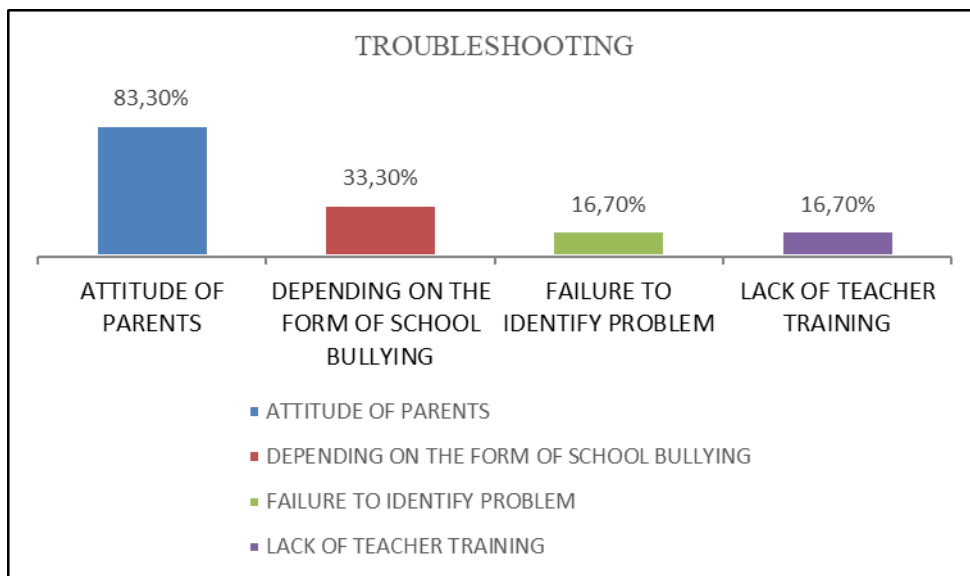
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,6%) θεώρησε τη συζήτηση με τους γονείς ως βασικό μέσο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, το 33,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το διάλογο με όλα τα παιδιά της τάξης για τη διαχείριση του προβλήματος, ενώ το 50% αναφέρθηκε στη σύγκληση του Συλλόγου με ταυτόχρονη παρουσίαση του προβλήματος μπροστά σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι τρόποι αντιμετώπισης που

αναδείχθηκαν με βάση το συγκεκριμένο σχήμα ήταν η συζήτηση μόνο με τον θύτη (16,7%), η χρήση ομαδικών εργασιών (16,7%) και οι δράσεις κατά της σχολικής βίας (16,7%).



4: Τρόποι εντοπισμού σχολικού εκφοβισμού

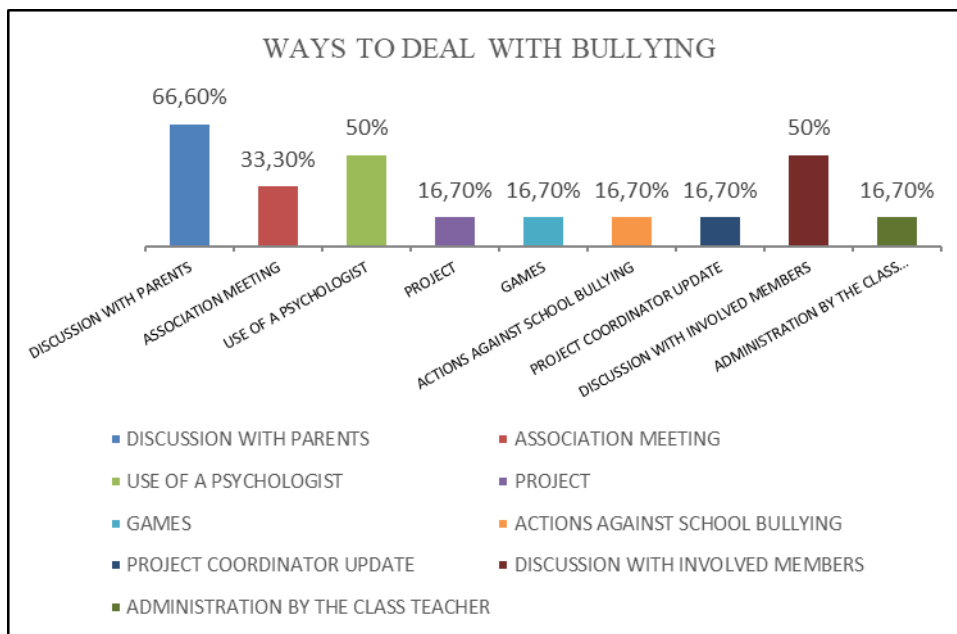
Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα του δείγματος των διευθυντών, οι διευθυντές έδωσαν διάφορους χαρακτηρισμούς για το ρόλο τους στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 33,3% δήλωσε ότι θεωρεί σημαντικό τον ρόλο του στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Σε ποσοστό 16,7%, οι συμμετέχοντες έδωσαν και άλλα χαρακτηριστικά όπως συμβουλευτικό, θετικό, δύσκολο, κεντρικό, εξυπηρετικό, δημιουργό κλίματος συνεργασίας και συντονιστή.



5: Προβλήματα

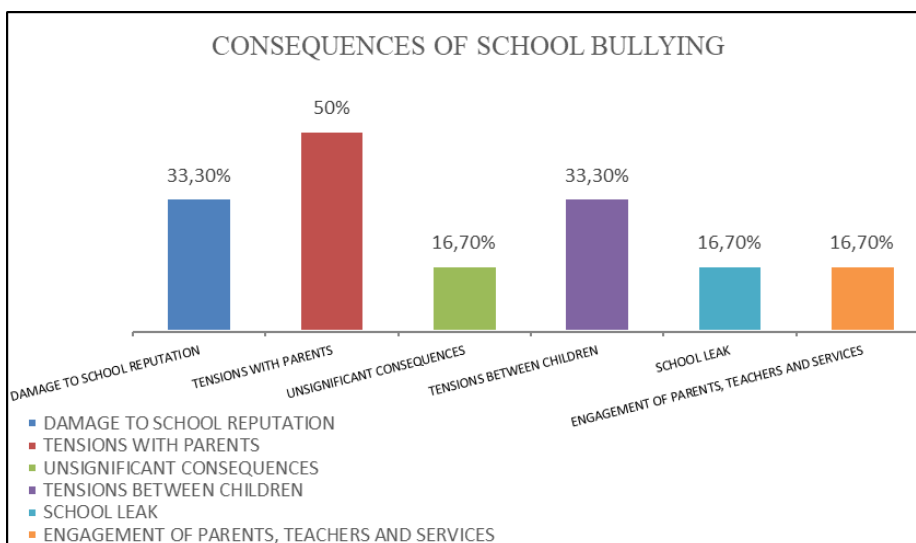
Με βάση το παραπάνω διάγραμμα (Σχήμα 5), η πλειοψηφία των διευθυντών (83,3%) ανέφερε τη στάση των γονέων ως το κύριο πρόβλημα στην αντιμετώπιση του προβλήματος, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό διευθυντών (33,3%) δήλωσε ότι εξαρτάται από τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές σε ποσοστό 16,6% ήταν η αδυναμία αναγνώρισης του προβλήματος σχετικά με το ποιος είναι ο δράστης ή το θύμα και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο θέμα της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού που σχετίζεται με τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μεγάλο μέρος των διευθυντών (50%) ανέφερε την έλλειψη νομικού πλαισίου για την επιβολή κυρώσεων στους θύτες, ενώ το ίδιο ποσοστό διευθυντών επεσήμανε την έλλειψη επιμόρφωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Στο παρόν σχήμα (Σχήμα 6) οι περισσότεροι διευθυντές (66,6%) θεώρησαν τη συζήτηση με τους γονείς ως βασικό μέσο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί ειδικό ψυχολόγο, ενώ το 50% χρησιμοποιεί τη συζήτηση με τα εμπλεκόμενα μέλη (δράστης-θύμα) ως μέσο αντιμετώπισης. Άλλοι τρόποι αντιμετώπισης που αναδείχθηκαν με βάση το συγκεκριμένο σχήμα ήταν η σύγκληση ομίλου (33,3%), η χρήση ομαδικών εργασιών (16,7%), οι δράσεις κατά της σχολικής βίας (16,7%), η ενημέρωση του συντονιστή του έργου (16,7%) αλλά και η διεύθυνση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της τάξης (16,7%). Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντών (66,6%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την τεχνική συζήτησης για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού.



6: Τρόποι αντιμετώπισης φαινομένου

Όσον αφορά τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική ζωή, η επικρατέστερη συνέπεια σύμφωνα με τη γνώμη του δείγματος των διευθυντών ήταν η δημιουργία εντάσεων με τους γονείς (50%). Επίσης, σε ποσοστό 33,3% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η κύρια συνέπεια ήταν η δημιουργία εντάσεων μεταξύ των μαθητών. Σε ποσοστό 33,3%, οι διευθυντές επεσήμαναν την επιδείνωση της φήμης της σχολικής μονάδας λόγω του σχολικού εκφοβισμού. Σε ποσοστό 16,7%, η μαθητική διαρροή και η συμμετοχή γονέων-εκπαιδευτικών-κοινωνικών υπηρεσιών επισημάνθηκαν ως συνέπειες του φαινομένου, ενώ όπως φαίνεται στο Σχήμα 7, το 16,7% δήλωσε ότι οι συνέπειες είναι ασήμαντες.



7: Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Συμπεράσματα

Αναφορικά με τη συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα γνώση, η συγκεκριμένη έρευνα προσέφερε μια σύντομη εικόνα της κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο τους αλλά και τις ευθύνες που τους ανατίθενται από την ελληνική πολιτεία. Με βάση τα στοιχεία της έρευνας, ο πληθυσμός του δείγματος που αποτελείται από εκπαιδευτικούς εξέφρασε έντονη δυσαρέσκεια για τη μειωμένη συμμετοχή τους στις σχολικές αποφάσεις, ενώ ταυτόχρονα άσκησε δριμυία κριτική στο ρόλο των γονέων στην επίλυση περιστατικών σχολικής βίας. Από την άλλη, ο πληθυσμός του δείγματος των διευθυντών τόνισε τον κεντρικό ρόλο τους στην επίλυση περιστατικών εκφοβισμού. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε επίσης μια δυσλειτουργική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων, η οποία επιδεινώνει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα επιβεβαίωσαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συστηματική επιμόρφωση καθώς και τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με υποστηρικτικές δομές ψυχολογικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης (Williford, 2015), γεγονός που απουσιάζει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, η ερευνητική υπόθεση ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ του μοντέλου λήψης αποφάσεων ενός σχολείου και της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να έχουν ένα πιο αποκεντρωμένο σύστημα λήψης αποφάσεων, στο οποίο θα έχουν μεγαλύτερη αυτονομία αλλά και θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συλλογικά, ενώ οι απαντήσεις των διευθυντών έδειξαν την απουσία διάχυσης αρμοδιοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλαμάνου-Κεφαλληνού, Σ. (2017). Απόψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ζακύνθου σε Θέματα Επιμόρφωσης σχετικά με την Αντιμετώπιση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Ανθοπούλου, Α. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (σελ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμου Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: απόψεις μαθητών. απόψεις εκπαιδευτικών. Παιδί και έφηβος –Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 10 (1), 97-100.
- Βλάχου, Μ., Botsoglou, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε

παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 17-45.
<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9096>

Εγκύκλιος Υλοποίησης των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικαίου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και εκφοβισμού στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (Υ.ΠΑΙ.Θ. 28-04-2014, Αρ. πρωτ. 4077). Διαθέσιμο στο: <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/06.pdf>

Εγκύκλιος Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (31-08-2015, Αρ. πρωτ. 6607) «Συμπληρωματικές Ενέργειες στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων ‘Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού (ΣΒΕ) στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, και 3’ του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). Διαθέσιμο στο: <http://www.epipsi.gr/>.

Ζέρβα, Β. (2017). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καλντερίδου, Δ. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καντζόπουλος, Γ. (2017). Ανήλικοι και διαδικτυακή εγκληματικότητα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καπάρη, Κ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο Γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κιτσάκη, Β. (2010). Η βία στη σχολική ζωή. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (schoolbullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός και αντιμετώπιση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.411>

Κυπριακή Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015). Πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Διαθέσιμο στο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/dele4477a>

Louwes, J. (2009, Σεπτέμβριος 11). Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία. Ελευθεροτυπία.

Διαθέσιμο στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171>

- Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2014). Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Νικολαΐδης, Γ. & Παπαστυλιανού, Α. (2013). Αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΣΠΑ, 2007-2013.
- Οίweis, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος- Αποκέντρωση- Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. Νέα Παιδεία, 141. 25-50.
- Παπαγεωργάκης, Π. (2013). Σύνθεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη-πειραματικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας. Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρίδου, Ε. (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο: Παπαναούμ, Ζ. (2000) (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) (επιμ.), Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 142-148.
- Πρεκατέ, Β. (2008). Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & την Οικογένεια. Αθήνα: Εκδόσεις : ΒΗΤΑ.
- Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Άτροπος.
- Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αυτοέκδοση.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying: το «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα; Στο Γιωτάκος, Ο. & Τσιλιάκου, Μ. (Επιμ.), Ο κύκλος της κακοποίησης. Εκδόσεις: Αρχιπέλαγος, σσ. 327-337.
- Τσιάντης, Ι. (2008). Ενδοσχολική Βία 11. Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, Αθήνα.

- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. 76051/12 ΦΕΚ 2091 Β/5.7.2012. Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2015). Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Stopbullying. Έργο: «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης». Φορέας Υλοποίησης: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημητρίου Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Αθήνα
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων 08-03-16. Τα αποτελέσματα... Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/news/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevna-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Νόμος 4473 (2017), Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, τ.Α., 78, 1123-1128.
- Φυλακτού, Κ. (2005). «Το σπίτι των παιδιών». Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ΕΠΕΑΕΚ. Έργο: Κοινωνικές Επιστήμες I.
- Anagnostopoulos, D., Buchanan, N. T., Pereira, C. & Lichty, L. F. (2009). School Staff Responses to Gender-Based Bullying as Moral Interpretation: An Exploratory Study. *Educational Policy*, 23, 519-553. Διαθέσιμο στο: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0895904807312469>
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16, 2–52.
- Bazalgette, P. (2017). *The empathy instinct: How to create a more civil society*. London: John Murray Publishers.
- Bjereld, Y., Daneback, K. & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and Youth Services Review* 73(1), 347–51.
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and peer harassment. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.). *Peer Harassment in School*, 265-289.

- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32(1), 83-100.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. & Cava, M.J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber victims, and cyberbully victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–73.
- Brown, R., Aalsma, M. C., & Ott, M. A. (2013). The experiences of parents who report youth bullying victimization to school officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 494–518.
- Brown, R. N., Carducci, R., & Kuby, C. R. (2014). *Disrupting Qualitative Inquiry*. London: Peter Lang Publishing Incorporated.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, 26(3), 488–509.
- Clarke, M.J. (2007). Verbal Bullying – Words Are Powerful. Διαθέσιμο στο: <http://ezinearticles.com/?Verbal-Bullying---Words-Are-Powerful&id=883128>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- Cross, Donna, & Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice*, 53, 293–99.
- Cross, Donna, Lester, L., Pearce, N., Barnes, A., & Beatty, S. (2018). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *The Journal of Educational Research* 111 (1), 255–67.
- Davis, S. & Davis, J. (2007). *School where everyone belongs: Practical strategies for reducing bullying*, Research Press, Champaign, Ill. USA, 2nd edition.
- Dewey, C. & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333–343.
- Due, P., Hostein, B., Lynch, J., Diderichen, F. & Currie, G. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: an international comparative cross-sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15 (2), 128-132.
- Eaton, S. E., Dressler, R., Gereluk, D. & Becker, S. (2015). A review of the literature on rural and remote pre-service teacher preparation with a focus on blended and e-learning models. *Werkl und School of Education Research & Publications*. doi:10.5072/PRISM/31625
- Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6.

- Furlong, M.J., Soliz, A.C., Simental, J.M. & Greif, J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. In C. Spielberger (Ed.) *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 295-302). Oxford, G.B.: Elsevier.
- Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and how it is experienced by teachers. *Aigne*, 5, 19-40.
- Gendron, B.P., Williams, K. & Guerra, N.G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164. doi: 10.1080/15388220.2010.539166
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. doi:10.1080/2331186X.2016.1151996
- Jabbar, A., & Hardaker, G. (2013). The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in British University Business Schools. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 272-284.
- Katzenberger, I. & Meilijson, S. (2014). Hebrew language assessment measure for preschool children: A comparison between typically developing children and children with specific language impairment. *Language Testing*, 31(1), 19-38.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: SAGE.
- Mitsopoulou E., Giovazolias T. (2015). Personality traits, empathy, and bullying behavior: a meta-analytic approach. *Aggress.Violent Behav.*21, 61–72.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602–611.
- Moore, Sophie, Rosana Norman, Shuichi Suetani, Hannah Thomas, Peter Sly and James Scott. 2017. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry* 7, 60–76.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125–142.
- Oancea, A. (2014). Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences. *Oxford Review of Education*, 40 (4), 497–519. doi:10.1080/03054985.2014.939413.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C. &

- Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33–44.
- Oldenburg, B., Bosman, R. & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? *School Psychology International*, 37(1), 64-72.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Pallesen, S., Nielsen, M. B., Magerøy, N., Andreassen, C. S. & Einarsen, S. (2017). An Experimental Study on the Attribution of Personality Traits to Bullies and Targets in a Workplace Setting. *Frontiers in Psychology*, 8, 1045. doi:10.3389/fps.2017.01045
- Paris, D. & Winn, M. T. (2013). *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry With Youth and Communities*. Sage.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913-920
- Procter, R. (2015). Teachers and school research practices: The gaps between the values and practices of teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(5), 1–14.
- Puhl, R., Peterson, J. & Luedicke, J. (2013). Strategies to address weight-based victimization: Youths' preferred support interventions from classmates, teachers, and parents. *Journal of Youth & Adolescence*, 42(3), 315–327.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Reknes, I., Pallesen, S., Mageray, N., Moen, B.E., Bjorvatn, B. & Einarsen, S. (2014). Exposure to bullying behaviors as a predictor of mental health problems among Norwegian nurses: Results from the prospective SUSSH-survey. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 479-487.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Boston: Blackwell Publishing.
- Rigby, K. & Johnson, K. (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools*. Adelaide: University of South Australia.
- Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective. *Educational Management Administration & Leadership* 37 (3), 378-403.

- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Samnani, A.K. & Singh, P. (2014). Performance-enhancing compensation practices and employee productivity: The role of workplace bullying. *Human Resource Management Review*, 24(1), 5-16.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Schargel, F. (2013). *Dropout prevention fieldbook: Best practices from the field*. Routledge.
- Sekol, I. (2013). Bullying in adolescent residential care: a qualitative examination of contextual and peer factors. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 1901-12.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (Eds) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D. & Rigdy, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Stavrinides, Panayiotis, Militsa Nikiforou, and Stelios Georgiou. 2015. Do mothers know? Longitudinal associations between parental knowledge, bullying, and victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 32,180–96.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45-60.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143.
- Waters, S. & Mashburn, N. (2017). An Investigation of Middle School Teachers' Perceptions of Bullying. *Journal of Social Studies Education Research*, 8 (1), 1-34.
- Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-174.
- Williford, A. (2015). Intervening in Bullying: Differences across Elementary School Staff. *Children and School*, 37 (3), 175-184.
- Woods-Giscombé, C. L. (2010). Superwoman Schema: African American Women 's Views on Stress, Strength, and Health. *Qualitative Health Research*, 20(5), 668-683.
- Woudstra, M.H., van Rensburg, E.J., Visser, M. & Jordaan, J. (2018). Learner-to-Teacher Bullying as a Potential Factor influencing Teachers' mental health. *South African Journal of Education*, 38 (1), 1-16.