

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

**Διπλωματική εργασία**

**ΤΙΤΛΟΣ:**

**Δεξιότητες διαχείρισης ενδοσχολικής βίας από τους  
εκπαιδευτικούς και σχολικό κλίμα**

**Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Πασχάλη Χρυσούλα**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ/ Δρ. ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΚΠ/ΣΗΣ- ΚΟΙΝ. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ**

**2022**

Copyright © Πασχάλη Χρυσούλα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	10
Abstract .....	11
Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	12
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο .....	13
Ενδοσχολική βία και κοινωνικός ρατσισμός .....	13
1.1 Βία και κοινωνικός ρατσισμός στο σχολείο .....	13
1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	13
1.1.2 Μορφές ενδοσχολικής βίας.....	15
1.1.3. Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος.....	19
1.1.4.Συνέπειες των περιστατικών βίας .....	21
1.1.5 Νομική διάσταση της ενδοσχολικής βίας.....	24
1.2. Ρόλος και δεξιότητες εκπαιδευτικού στη διαχείριση περιστατικών βίας....	26
1.2.1. Η διαχείριση περιστατικών βίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	26
1.2.2 Δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της βίας .....	28
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο .....	32
Σχολικό κλίμα και διαχείριση της βίας .....	32
2.1. Το σχολικό κλίμα .....	32
2.1.1.Εννοιολογική προσέγγιση.....	32
2.1.2. Χαρακτηριστικά και τύποι σχολικού κλίματος.....	34
2.1.3. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος.....	37
2.2. Σχολικό κλίμα και περιστατικά βίας .....	39
2.2.1. Διαμορφωτικοί παράγοντες και επιπτώσεις.....	39
2.2.2. Πολιτικές πρόληψης και τεχνικές αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας .....	43
Κεφάλαιο 3.....	47
Η διαχείριση της βίας.....	47

3.1. Το σχολικό συγκείμενο .....	47
3.1.1. Σχολικό κλίμα και διαχείριση βίας από τους εκπαιδευτικούς: προκλήσεις και επιπτώσεις .....	47
3.2. Συναφείς έρευνες ενδοσχολικής βίας και σχολικού κλίματος.....	50
3.2.1. Έρευνες στην Ελλάδα.....	50
3.2.2. Διεθνείς έρευνες .....	52
B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	55
4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	55
Εμπειρική προσέγγιση .....	55
4.1 Σκοπός έρευνας.....	55
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	55
4.3 Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας.....	56
5 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	58
Αποτελέσματα έρευνας.....	58
Περιγραφική ανάλυση .....	58
5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος .....	58
5.1.1. Φύλο .....	58
5.1.2. Ηλικία .....	59
5.1.3. Βασικές σπουδές .....	60
5.1.4. Έτη προϋπηρεσίας.....	61
5.2 Σχολική βία.....	62
5.2.1 Μορφές ενδοσχολικής βίας που έγιναν αντιληπτές στο σχολείο.....	63
5.2.2 Φύλο εμπλοκής στην ενδοσχολική βία.....	66
5.2.3 Τοποθεσία εμφάνισης περιστατικών βίας .....	68
5.2.4 Χαρακτηριστικά θύτη.....	72
5.2.5 Χαρακτηριστικά θύματος .....	76
5.3 Δεξιότητες εκπαιδευτικών .....	81

5.3.1 Τρόποι διαχείρισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	81
5.3.2 Σε ποιο βαθμό τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές, επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία.....	94
5.3.3 Πόσο τα περιστατικά βίας επηρεάζουν το κλίμα της τάξης.....	95
5.3.4 Πόσο τα περιστατικά βίας επηρεάζουν τον τρόπο μαθήματος.....	96
5.3.5 Βαθμός διαχείρισης περιστατικών βίας στο σχολείο.....	97
5.3.6 Γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας.....	98
5.3.7 Αναγκαιότητα εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών.....	99
5.3.8 Σεμινάρια και εκπαίδευση στην ενδοσχολική βία.....	100
5.3.9 Δεξιότητες εκπαιδευτικών.....	101
5.3.10 Παρέμβαση του διευθυντή στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας... ..	102
5.3.11 Αποτελεσματική διαχείριση βίας.....	103
5.4 Σχολικό κλίμα.....	104
5.4.1 Επιμελείς μαθητές και με ενδιαφέρον για το μάθημα.....	104
5.4.2 Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.....	105
5.4.3 Συνεργασία με την οικογένεια.....	106
5.4.4 Ευθύνες που αναλαμβάνει ο διευθυντής.....	107
5.4.5 Βοήθεια διευθυντή στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας.....	108
5.4.6 «Ανοιχτό» σχολείο σε νέες ιδέες και καινοτομίες.....	109
5.4.7 Λειτουργικές εγκαταστάσεις.....	110
5.4.8 Οργάνωση του σχολείου.....	111
5.4.9 Πολυάριθμα τμήματα.....	112
5.4.10 Κοινή άποψη επιτρεπτής συμπεριφοράς.....	113
5.4.11 Κοινοί στόχοι εκπαιδευτικών.....	114
5.4.12 Δικαιοσύνη και ισότητα εντός της σχολικής μονάδας.....	115
5.4.13 Ύπαρξη σεβασμού.....	116
5.4.14 Ελευθερία έκφρασης.....	117

Επαγωγική ανάλυση .....	119
5.5 Συσχέτιση φύλου και διαχείριση περιστατικού ενδοσχολικής βίας .....	119
5.6 Συσχέτιση φύλου και γνώσεις/δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας .....	119
5.7 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε κακοποιητικές συμπεριφορές.....	120
5.8 Συσχέτιση φύλου και συνεργασίας με συναδέλφους σεμιναρίων/εκπαίδευση .....	120
5.9 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με τη βοήθεια του διευθυντή στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη τάξη .....	121
5.10 Συσχέτιση αναζήτησης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς με συνεργασία συναδέλφων μεταξύ τους.....	121
5.11 Συσχέτιση ενημέρωσης διευθυντή και του διευθυντή που αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν.....	122
5.12 Συσχέτιση παρακίνησης μαθητών στην εύρεση λύσεων και ελευθερία έκφρασης.....	122
5.13 Συσχέτιση σωματικής βίας με επιμελείς μαθητές.....	122
5.14 Συσχέτιση λεκτικής βίας με επιμελείς μαθητές.....	123
5.15 Συσχέτιση εκφοβισμού/περιθωριοποίησης με επιμελείς μαθητές .....	123
5.16 Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με επιμελείς μαθητές .....	124
5.17 Συσχέτιση σωματικής βίας με συνεργασία οικογένειας.....	124
5.18 Συσχέτιση λεκτικής βίας με συνεργασία της οικογένειας.....	124
5.19 Συσχέτιση εκφοβισμού με συνεργασία της οικογένειας.....	125
5.20 Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με συνεργασία οικογένειας.....	125
5.21 Συσχέτιση αγοριού θύτη με επιμελείς μαθητές .....	126
5.22 Συσχέτιση κοριτσιού θύτη με επιμελείς μαθητές .....	126
5.23 Συσχέτιση του άξονα της σχολικής βίας με το σχολικό κλίμα.....	126
6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	128

Συμπεράσματα.....	128
6.1 Συμπεράσματα.....	128
6.2 Περιορισμοί της έρευνας – προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	134
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
Ελληνική .....	136
Ξενόγλωσση .....	139
Παράρτημα Ι.....	150
Ερωτηματολόγιο .....	150
Παράρτημα ΙΙ .....	158
Συσχετίσεις.....	158
➤ Συσχέτιση φύλου με αναζήτηση βοήθειας από ειδικό προσωπικό (ψυχολόγο/ κοινωνικό λειτουργό).....	158
➤ Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με παρακολούθηση σεμιναρίων/εκπαίδευση	159
➤ Συσχέτιση φύλου και παρακολούθηση σεμιναρίων/εκπαίδευσης σε θέματα ενδοσχολικής βίας .....	162
➤ Συσχέτιση φύλου με σχέσεις με την οικογένεια των παιδιών.....	163
➤ Συσχέτιση φύλου και διαχείριση περιστατικού ενδοσχολικής βίας.....	165
➤ Συσχέτιση φύλου και γνώσεις/δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας.....	167
➤ Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε κακοποιητικές συμπεριφορές.....	169
➤ Συσχέτιση φύλου και συνεργασίας με συναδέλφους σεμιναρίων/εκπαίδευση .....	171
➤ Συσχέτιση αναζήτησης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς με συνεργασία συναδέλφων μεταξύ τους.....	176
Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως δεν υπάρχει καθόλου αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς το 1% ανέφεραν πως διαφωνούν πως υπάρχει και συνεργασία με τους συναδέλφους και 1% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Οι	

εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως αναζητούν λίγο τη βοήθεια των συναδέλφων ανέφεραν με 2,9% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους, το 6,7% των εκπαιδευτικών που αναζητούν βοήθεια από τους συναδέλφους ανέφερε πως συμφωνεί πως υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ το 3,8% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναζητούν αρκετά τη βοήθεια των συναδέλφων τους, ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους τους με ποσοστό 4,8%, ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναζητούν αρκετά τη βοήθεια των συναδέλφων τους ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 20%, επικρατέστερη τιμή. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, οι οποίοι αναζητούν πολύ τη συνεργασία με τους συναδέλφους ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 18,1%, ενώ ανέφεραν επίσης πως συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 10,5%. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν πάρα πολύ τη βοήθεια των συναδέλφων τους ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 9,5%, ενώ ανέφεραν επίσης πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 7,6%.....176

➤ Συσχέτιση παρακίνησης μαθητών στην εύρεση λύσεων και ελευθερία έκφρασης.....181

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν παρακινούν καθόλου τους μαθητές στην εύρεση λύσεων ανέφεραν πως συμφωνούν με ποσοστό 1,9% πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης, ενώ το 1% αναφέρει πως συμφωνεί απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρακινούν λίγο τους μαθητές τους στην εύρεση λύσης ανέφεραν πως με ποσοστό 8,6% συμφωνούν πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης, ενώ 4,8% ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρακινούν τους μαθητές αρκετά στην εύρεση λύσεων, ανέφεραν πως με ποσοστό 15,2%, επικρατέστερη τιμή, συμφωνούν πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης, ενώ το 10,5% ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρακινούν πολύ τους μαθητές στην εύρεση λύσης, ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης με ποσοστό 14,3%, ενώ 8,6% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρακινούν πάρα πολύ τους μαθητές τους στην εύρεση λύσεων ανέφεραν πως συμφωνούν πως επικρατεί



ελευθερία έκφρασης με ποσοστό 9,5%, ενώ το 5,7% των εκπαιδευτικών ανέφερε πως συμφωνεί απόλυτα στην επικράτηση ελευθερίας έκφρασης. ....	181
➤ Συσχέτιση εκφοβισμού/περιθωριοποίησης με επιμελείς μαθητές .....	188
Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν ότι οι μαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς, ανέφεραν πως σπάνια εμφανίζουν περιστατικά εκφοβισμού ή περιθωριοποίησης με ποσοστό 17,1%. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως οι μαθητές τους είναι επιμελείς, ανέφεραν με ποσοστό 15,2% πως μερικές φορές εμφανίζονται περιστατικά περιθωριοποίησης, ενώ το 13,3% των εκπαιδευτικών που ανέφερε πως συμφωνεί πως οι μαθητές είναι επιμελείς, εξίσου ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται τέτοια περιστατικά. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν πως οι μαθητές είναι επιμελείς με ποσοστό 7,6% ανέφεραν πως συχνά εμφανίζονται περιστατικά εκφοβισμού ή περιθωριοποίησης. ....	188
➤ Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με επιμελείς μαθητές.....	190
➤ Συσχέτιση σωματικής βίας με συνεργασία οικογένειας .....	191
➤ Συσχέτιση λεκτικής βίας με συνεργασία της οικογένειας .....	193
➤ Συσχέτιση εκφοβισμού με συνεργασία της οικογένειας.....	195
➤ Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με συνεργασία οικογένειας .....	197
➤ Συσχέτιση αγοριού θύτη με επιμελείς μαθητές.....	198
➤ Συσχέτιση κοριτσιού θύτη με επιμελείς μαθητές.....	200
5.23 Συσχέτιση του άξονα της σχολικής βίας με το σχολικό κλίμα.....	203

## Περίληψη

Η ενδοσχολική βία είναι ένα φαινόμενο, το οποίο δεν γίνεται αντιληπτό μόνο στις σύγχρονες κοινωνίες, αντίθετα προϋπάρχει εδώ και αρκετές δεκαετίες. Αυτό που διαφοροποιείται σήμερα είναι ίσως η εμφάνιση όλο και περισσότερων περιστατικών βίας, τα οποία γίνονται χρόνο με το χρόνο και πιο έντονα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καλούνται να διαχειριστούν αυτά τα περιστατικά, διατηρώντας το θετικό σχολικό κλίμα. Έτσι η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που καλούνται να αναπτύξουν, για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και του κοινωνικού ρατσισμού μεταξύ των παιδιών, καθώς και τη διασύνδεση της ενδοσχολικής βίας με το σχολικό κλίμα. Η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθη αποκλειστικά ηλεκτρονικά. Το εργαλείο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε δηλαδή ποσοτική ανάλυση. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε πως η ενδοσχολική βία και ο κοινωνικός ρατσισμός, είναι φαινόμενα ορατά από τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ως επικρατέστερη μορφή βίας τη λεκτική/συναίσθηματική και πως η βία σχετίζεται με το φύλο. Αντίστοιχα διαπιστώθηκε πως η σχολική βία επηρεάζει και το κλίμα του σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** Ενδοσχολική βία, διαχείριση βίας, δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχολικό κλίμα

## **Abstract**

Violence is a worldwide phenomenon that surround our community in ages. But the difference, in these days are the fact that violence is more and more intense than the past few years. In order to find a solution teachers have to find a way to deal with the violence at schools combining the school methods and protocols. So, this research focuses to the abilities of teachers and how teachers deal with the violence at schools the racism between children and the combination of violence at schools and the school vibes. The research was about teachers at high school education and contact only through the internet. The way was through questions and multiple choice. In conclusion, the research findings show that teachers know about violence at schools with the most common way of violence was bullying and at last, violence is synonymous with the sex and the school violence is synonymous with the school vibes.

**Key words: school violence, violence management, teacher skills, school climate**

## **Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

## Ενδοσχολική βία και κοινωνικός ρατσισμός

### 1.1 Βία και κοινωνικός ρατσισμός στο σχολείο

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναλυθεί διεξοδικά η έννοια της σχολικής βίας, πώς «τοποθετείται» εννοιολογικά από διάφορους μελετητές και τι μορφές μπορεί να λάβει. Ταυτόχρονα θα σκιαγραφηθεί και το προφίλ τόσο των ατόμων που ασκούν βία, όσο και των ατόμων που την δέχονται και τι συνέπειες μπορούν να επιφέρουν τέτοιου είδους περιστατικά, στους ίδιους τους μαθητές αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

#### 1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο, το οποίο άρχισε να μελετάται πολύ πρόσφατα, μόλις τη δεκαετία του 90'στις Σκανδιναβικές και Ευρωπαϊκές χώρες και μόλις τη δεκαετία του 2.000 και στην Ελλάδα. Πρωτοπόρος στην έρευνα της σχολικής βίας ήταν ο Dan Olweus, ο οποίος μελέτησε διεξοδικά το ζήτημα, έπειτα από την αυτοκτονία τριών μαθητών. Διαπιστώθηκε πως η αιτία αυτοκτονίας των παιδιών αυτών, επιτέλεσε ο εκφοβισμός που είχαν υποστεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, 2015). Ο Olweus λοιπόν, προσπάθησε να διαχωρίσει πότε μια βίαιη συμπεριφορά είναι απλά ένας διαπληκτισμός μεταξύ των παιδιών και πότε αυτό αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα.

Ως σχολική βία λοιπόν ορίζεται η κακοποίηση που μπορεί να υποστούν οι μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος ή οι μαθητές που βρίσκονται καθ' οδόν προς ή από το σχολείο (Cuellar, 2016). Αντίστοιχα σύμφωνα με άλλους μελετητές η σχολική βία προσδιορίζεται ως οποιαδήποτε συμπεριφορά που παραβιάζει τους εκπαιδευτικούς στόχους ή το σχολικό κλίμα, θέτοντας σε κίνδυνο άτομα (μαθητές/ καθηγητές) ή την περιουσία του σχολείου (Will & Neufeld, 2003 στο Ricketts, 2008). Ένα παιδί που εκτίθεται επανειλημμένα σε εσκεμμένες βίαιες συμπεριφορές ενός ή περισσότερων ατόμων, διαταράσσεται ο ψυχικός του κόσμος, δημιουργώντας αισθήματα φόβου (Olweus, 1994). Έτσι δημιουργείται ο εκφοβισμός (bullying), μια επαναλαμβανόμενη δηλαδή στοχοποίηση, όπου ένα παιδί ή μια ομάδα ατόμων εκτίθενται σε σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις (Garandeau & Cillissen, 2006).

Αντίστοιχα σύμφωνα με τους Yoon, Sulkowski & Bauman (2014) ο εκφοβισμός συμβαίνει όταν κάποιος πονάει ή τρομάζει κάποιον άλλο με αποτέλεσμα το άτομο που εκφοβίζεται να αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Τίθεται δηλαδή ζήτημα σχέσης ισχύος. Σε αυτή την περίπτωση εντάσσονται και τα παιδιά, τα οποία δεν βρίσκονται ούτε στη θέση του θύτη ούτε στου θύματος, αλλά αποτελούν παρατηρητές αυτών των πράξεων. Εντάσσονται στην κατηγορία του σχολικού εκφοβισμού, καθώς παραμένουν παρατηρητές, αδυνατώντας ή μη θέλοντας να υπερασπιστούν τα ευάλωτα άτομα, με το φόβο ίσως της στοχοποίησης και των ίδιων. Με την αποσιώπηση όμως τέτοιων περιστατικών ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των θυτών, διαιωνίζοντας τις κακοποιητικές συμπεριφορές.

Ο φόβος αυτός της στοχοποίησης δημιούργησε τον όρο της θυματοποίησης. Η θυματοποίηση με λίγα λόγια, προσδιορίζει το αποτέλεσμα του σχολικού εκφοβισμού, της επαναλαμβανόμενης δηλαδή έκθεσης ενός παιδιού σε κακοποιητικές συμπεριφορές για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για να μπορέσει να γίνει αντιληπτός ο όρος του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης και να διαχωριστούν από ένα «τυχαίο» περιστατικό βίας, έχουν αποτυπωθεί τρία χαρακτηριστικά: α) η επιθετική συμπεριφορά αποσκοπεί σε εσκεμμένη «βλάβη», β) η «βλάβη» αυτή είναι επαναλαμβανόμενη με την πάροδο του χρόνου και γ) τίθεται σχέση ισχύος, δηλαδή η σχέση θύτη-θύματος, χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης (Olweus, 1994). Να σημειωθεί βέβαια πως ενώ ο σχολικός εκφοβισμός υπάρχει σε σχολεία όλων των κρατών ανεξαρτήτου κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, για να εντοπιστεί θα πρέπει να μελετηθεί από τους ερευνητές η κουλτούρα, ο πολιτισμός και οι γλωσσικές ιδιομορφίες κάθε χώρας, καθώς τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού μπορεί να ποικίλουν από κοινωνία σε κοινωνία (Smith et al., 2016 στο Bjereld, et al, 2020).

Μια γενικότερη παρατήρηση για την οριοθέτηση της σχολικής βίας είναι πως δεν υπάρχει απόλυτα ένας ορισμός που να τον προσδίδει. Όλοι οι ερευνητές που μελέτησαν το σχολικό εκφοβισμό ανέφεραν τη δική τους οπτική περί του θέματος συγκλίνοντας πολλές φορές μεταξύ τους, αλλά και διαφωνώντας ταυτόχρονα. Αυτό ίσως να οφείλεται στα διαφορετικά αίτια που ωθούν τα παιδιά κάθε σχολείου στον εκφοβισμό και τον τρόπο εκδήλωσή του.

### 1.1.2 Μορφές ενδοσχολικής βίας

Η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να λάβει ποικίλες διαστάσεις, οι μορφές της οποίας κατηγοριοποιούνται διαφορετικά από ερευνητή σε ερευνητή. Κάποιοι μελετητές κατηγοριοποιούν τη σχολική βία ανάλογα με τη μορφή επιθετικότητας σε άμεση και έμμεση. Στην άμεση βία περιλαμβάνονται τα περιστατικά, όπου υπάρχει «εμφανής» θύτης, ενώ στην έμμεση αντιστοιχούν περιστατικά βίας, όπου ο θύτης είναι συγκαλυμμένος (Bulut et all, 2020).

Αντίστοιχα σύμφωνα με τους Crick και Grotpeter (1995 στο Politi, 2014) η σχολική βία περιλαμβάνει τρεις τύπους, τη λεκτική βία, τη ψυχική βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι περισσότεροι ερευνητές πάντως συμφωνούν πως οι συχνότερες μορφές σχολικής βίας είναι η σωματική, η λεκτική και ο αποκλεισμός από την ομάδα (Olweus, 1994, Rigby, 2008, Song et all, 2018, Peist et all, 2020), συμπεριλαμβάνοντας και τη σεξουαλική βία (Farrington, 1993) ή την πιο σύγχρονη μορφή, τη διαδικτυακή βία (cyberbullying) (Tite, 2008).

Στη συνέχεια, παρατίθενται μορφές σχολικής βίας όπως τις αντιλαμβάνομαι προσωπικά, κάνοντας έναν συνδυασμό των παραπάνω

#### Άμεσες μορφές ενδοσχολικής βίας

- Σωματική κακοποίηση

«Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει οποιοδήποτε τραυματισμό ή κάκωση στο σώμα ενός παιδιού, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα του χτυπήματος και όταν δεν έχει προκληθεί από ατύχημα» (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1991 σελ. 17). Οι πιο συχνές μορφές κακοποίησης είναι *το χτύπημα με το χέρι ή κάποιο άλλο αντικείμενο, το σπρώξιμο, το τράνταγμα ή ταρακούνημα, οι κλωτσιές, τα τσιμπήματα, οι δαγκωνιές, το πνίξιμο με τα χέρια, το τράβηγμα μαλλιών, το να μην αφήνει το παιδί να φάει ή να πάει τουαλέτα, το να το υποχρεώνει να στέκεται σε επώδυνες στάσεις κτλ.* (Πρεκατέ 2005). Αυτή η μορφή κακοποίησης είναι πιο εύκολο να εντοπιστεί λόγω της πρόκλησης σωματικής βλάβης και ο θύτης ή οι θύτες είναι φανερά πρόσωπα.

- Συναισθηματική/Λεκτική κακοποίηση

Η συναισθηματική και η λεκτική βία είναι δύο μορφές που μπορεί πολλές φορές να ταυτίζονται, καθώς η μια είναι πιθανό να προκύπτει από την άλλη, όμως στην πραγματικότητα διαχωρίζονται. Πιο συγκεκριμένα η συναισθηματική κακοποίηση

αποτυπώνει τον εκφοβισμό, την εκμετάλλευση ή την υποτίμηση ενός παιδιού με αποτέλεσμα την ανάπτυξη έντονης ψυχικής δυσφορίας. Η συγκεκριμένη μορφή βίας ουσιαστικά είναι αποτέλεσμα όλων των υπόλοιπων μορφών κακοποίησης (σωματικής, λεκτικής, σεξουαλικής). Στη συναισθηματική κακοποίηση εντάσσεται και το σύνδρομο του αμέτοχου θεατή, όπου μαθητές μπορεί να είναι παρόντες σε κακοποιητικές συμπεριφορές εις βάρος ενός ή περισσότερων παιδιών, χωρίς ωστόσο να υφίστανται οι ίδιοι οποιαδήποτε μορφή βίας (Γιωτάκος et al, 2014). Από την άλλη μεριά η λεκτική βία αφορά συγκεκριμένα λεκτικές επιθέσεις, προσβλητικά πειράγματα, εξύβριση κτλ. (Bulut et al, 2020). Η συγκεκριμένη μορφή βίας είναι και η πιο διαδεδομένη στη σχολική κοινότητα.

- Σεξουαλική κακοποίηση

Όσον αφορά τη σεξουαλική βία αποτελεί την πιο σοβαρή και επιζήμια μορφή κακοποίησης και διακρίνεται από τη σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση. «Ως σεξουαλική παρενόχληση νοείται κάθε συμπεριφορά που: (α) συνιστά μια διάκριση λόγω φύλου εις βάρος του θύματος, (β) προσβάλλει την αξιοπρέπειά του και (γ) λειτουργεί εκφοβιστικά ή απειλητικά» (Στεφανάκη, 2003 στο Chliaoutakis, 2009:35). Αυτή η μορφή βίας όπως και οι υπόλοιπες αφορούν και τα δύο φύλα εκδηλώνοντάς την είτε με λεκτικό τρόπο, υβριστικά σχόλια ή πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου ή προβαίνοντας σε σωματική παρενόχληση, με τη μορφή ανεπιθύμητων αγγιγμάτων ή ακόμα χειρότερα και σεξουαλικής επίθεσης.

Η σεξουαλική επίθεση μπορεί να αφορά σε πράξεις χωρίς σωματική επαφή, δηλαδή εξαναγκασμός του παιδιού στην παρακολούθηση ταινιών σεξουαλικού περιεχομένου, έκθεση των γενετικών οργάνων του θύματος ή τον εξαναγκασμό αφαίρεσης των ρούχων του κ.α. και πράξεις σωματικής επαφής με τη διείσδυση των δακτύλων, του πέους ή ενός αντικειμένου στον κόλπο, τον πρωκτό ή το στόμα του παιδιού (Πρεκατέ, 2008: 44). Και σε αυτή τη μορφή βίας όπως προαναφέρθηκε, τίθεται το ζήτημα του αμέτοχου θεατή, όπου παιδιά που μπορεί να μην αποτελούν ούτε το θύτη ούτε το θύμα, είναι θεατές τέτοιων συμβάντων.

#### Έμμεσες μορφές ενδοσχολικής βίας

- Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying)



Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή αλλιώς κυβερνοεκφοβισμός είναι μια μορφή σύγχρονου εκφοβισμού, που περιλαμβάνει τα ίδια χαρακτηριστικά του απλού εκφοβισμού, με τη διαφορά πως αυτή η μορφή πραγματώνεται μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο, tablet κτλ.). Είναι μια μορφή βίας που εξίσου με τις υπόλοιπες που προαναφέρθηκαν διώκεται ποινικά, καθώς αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα (Elbedour et all, 2019). Πιο συγκεκριμένα ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται ως η εσκεμμένη επιθετική συμπεριφορά που υλοποιείται από έναν ή μια ομάδα ατόμων, με τη βοήθεια κυρίως των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, με σκοπό να βλάψουν το θύμα, το οποίο αδυνατεί να υπερασπίσει τον εαυτό του. Και η συγκεκριμένη μορφή βίας συμβαίνει κατ' εξακολούθηση και για μεγάλο χρονικό διάστημα (Oksanen et all, 2020).

Ένα μήνυμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορεί να περιέχει υλικό με υβριστικό ή απειλητικό περιεχόμενο, τη δημοσίευση άσεμνων φωτογραφιών ή βίντεο, χωρίς τη συναίνεση του θύματος, επανειλημμένες κλήσεις στο κινητό τηλέφωνο του παιδιού από άγνωστο αριθμό ή απόκρυψη. Ταυτόχρονα περιλαμβάνεται και η διάδοση ψευδών ειδήσεων μέσω των κινητών τηλεφώνων ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, με αποτέλεσμα την σκόπιμη περιθωριοποίηση του παιδιού (Κόκκινος & Καραγιάννη, 2017).<sup>1</sup>

- Κοινωνικός ρατσισμός-αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός με τον κοινωνικό ρατσισμό είναι δύο έννοιες που μπορεί να φαίνονται τελείως διαφορετικές, όμως είναι συνυφασμένες μεταξύ τους, καθώς η πρώτη προέρχεται από τη δεύτερη. Αυτός είναι και ο λόγος ανάπτυξής τους στο συγκεκριμένο μέρος. Και ο κοινωνικός ρατσισμός και ο αποκλεισμός είναι έννοιες που δεν μπορούν να αποδοθούν εννοιολογικά εύκολα, καθώς περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα εννοιών. Στο συγκεκριμένο σημείο όμως θα γίνει προσπάθεια ανάλυσής τους, μεταξύ μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

---

<sup>1</sup> Ο Willard (2007 στο Livazovic & Ham, 2019) διαχώρισε επτά τύπους του κυβερνοεκφοβισμού. Αυτοί αποτελούν: 1) τη φλεγόμενη, η οποία αφορά μια διαρκή διαδικτυακή μάχη, 2) την παρενόχληση, τα επαναλαμβανόμενα δηλαδή προσβλητικά μηνύματα, 3) την εξωτερική και απάτη, αυτή η μορφή αφορά άτομα που πλησιάζουν τα θύματα προσποιούμενοι τους φίλους και στη συνέχεια τα εξαπατούν δημοσιεύοντας πληροφορίες που τα θύματα τους εκμυστηρευτήκαν, 5) πλαστοπροσωπία, την εμφάνιση ως διαφορετικού προσώπου από αυτή που είναι στη πραγματικότητα, 6) την καταδίωξη, τη «βομβάρδιση» δηλαδή απειλητικών μηνυμάτων και 7) αποστολή μηνυμάτων, την δημοσίευση φωτογραφιών ή βίντεο χωρίς την παραίνεση του θύματος.

Ο κοινωνικός ρατσισμός αντιπροσωπεύει την επιτακτική ανάγκη των ατόμων να εντάσσονται σε κατηγορίες και να διαχωρίζονται με αυτόν τον τρόπο σε ανώτερους και κατώτερους. Η διαφορετικότητα δηλαδή, που περιβάλλει τις σύγχρονες κοινωνίες, συμβάλλει στη δημιουργία υποτιθέμενων κατώτερων ή επικίνδυνων ατόμων (Χατζημιχαήλ, 2020). Αντίστοιχα ο σχολικός κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται με όλες τις μορφές ανισοτήτων που διακατέχουν τα παιδιά σε μια σχολική μονάδα, με χαρακτηριστικό όλων των αποκλεισμένων ατόμων η αδιαφορία και η παραίτηση τους. Είναι μια κοινή μορφή εκφοβισμού, όπου υπάρχει σχέση ισχύος και συχνά συνεπάγεται με τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών (Fuhrmann et all, 2019, Prattley et all, 2020).

Τα στοιχεία που μπορεί να ωθήσουν ορισμένα άτομα στο ρατσισμό και στη συνέχεια στην περιθωριοποίησή τους, από το σύνολο των μαθητών, μπορεί να αφορούν παιδιά μεταναστών ή παλιννοστούντων και παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών ή πολιτισμικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων, διαφορετικών από το σύνολο της συγκεκριμένης κοινωνίας. Ταυτόχρονα μπορεί να «αποκλειστούν» παιδιά που κατοικούν σε υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης, παιδιά με σωματική ή διανοητική δυσμορφία ή και διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (Pitsou & Panagiotopoulos, 2020). Να σημειωθεί πως αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αποτελούν από μόνα τους στοιχεία των «αποκλεισμένων» ατόμων. Είναι ενδεικτικά και μπορεί να διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή. Στο σχολικό ρατσισμό δηλαδή, μπορεί να αποτελέσουν ως χαρακτηριστικά, οποιαδήποτε στοιχεία, όπου ο περίγυρος του παιδιού τα θεωρεί ως μειονέκτημα.

Τελειώνοντας, ο κοινωνικός ρατσισμός μπορεί να εκδηλωθεί με οποιαδήποτε μορφή βίας (λεκτική, σωματική, σεξουαλική), σε αντίθεση με τον σχολικό αποκλεισμό, ο οποίος εμφανίζεται είτε με τη μορφή διάδοσης ψευδών ειδήσεων, με σκοπό τον αποκλεισμό των παιδιών από όλες τις παρέες, είτε με την αγνόηση, τη περιφρόνηση ή την άρνηση συμμετοχής τους στις παρέες και σε ομαδικές δραστηριότητες. Εντάσσονται δηλαδή στις έμμεσες μορφές βίας, καθώς και στις δύο περιπτώσεις, οι θύτες είναι συγκαλυμμένοι, το θύμα δηλαδή αδυνατεί να αποδείξει τις κακοποιητικές αυτές συμπεριφορές.

### 1.1.3. Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος

Το προφίλ τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων είναι δύσκολο να προσδιοριστεί απόλυτα, καθώς διαμορφώνεται ανάλογα με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού. Παρ' όλα αυτά έχουν αποτυπωθεί, με βάση ερευνών, ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία ταυτίζονται ως ένα βαθμό με χαρακτηριστικά τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων.

#### Προφίλ θυτών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να αποδοθεί ως διαφορετικό, θα μπορούσε ταυτόχρονα να αποτελέσει και αιτία ρατσισμού. Αυτό το γεγονός από μόνο του μας μαρτυρά το ψυχικό επίπεδο των θυτών, το οποίο διακατέχεται από ελλιπή ευαισθησία, χωρίς ενσυναίσθηση και πρόκληση εσκεμμένου πόνου προς τα θύματα (Lee, 2006). Αυτό φανερώνει και τη δύναμη ισχύος του θύτη, όπου μπορεί να σχετίζεται είτε με το φύλο του, είτε με την ηλικία ή τη φυλή κτλ. (Tite, 2008; Rigby, 1993).

Η δύναμη ισχύος βέβαια φανερώνεται και από την επιρροή των θητών στο σύνολο των μαθητών του σχολείου. Είναι δηλαδή συνήθως δημοφιλή άτομα, καθώς μπορούν με αυτό τον τρόπο να αποτρέψουν και τα υπόλοιπα παιδιά στη σύναψη σχέσεων με τα θύματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, σύμφωνα με αντίστοιχες μελέτες, τα θύματα αποτελούν παιδιά μικρότερης ηλικίας (Olweus, 1994). Ταυτόχρονα οι θύτες είναι άτομα που διακατέχονται από έντονα αισθήματα θυμού και σκληρότητας, αδυνατώντας να τα ελέγξουν, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο επιθετικές συμπεριφορές τόσο στους συνομηλίκους τους, όσο και στα υπόλοιπα άτομα που διαμορφώνουν τη σχολική κοινότητα (δάσκαλοι, φύλακες, γονείς κτλ.). Οι θύτες δηλαδή συγχέουν την έννοια της διεκδίκησης με την επιθετικότητα (Olweus, 1993).

Να σημειωθεί βέβαια πως πολλοί μελετητές διαφωνούν ως προς το προφίλ των θυτών σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους. Από την μια μεριά ο O' Moore (2000) θεωρεί πως οι θύτες διακατέχονται από χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, ενώ από την άλλη μεριά ο Olweus (1994) θεωρεί πως είναι άτομα με αυτοπεποίθηση και απόλυτα παρορμητικά. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, σύμφωνα με τον Karcher (2008), οι θύτες έχουν πολύ χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, συνήθως κάτω του μετρίου και οι επιθετικές συμπεριφορές που αναπτύσσουν μπορεί να τους απομακρύνει από το σύνολο των μαθητών. Βέβαια ο Olweus (1994) έχει και σε αυτό αντίθετη άποψη.

Διαπιστώνουμε δηλαδή πως τα χαρακτηριστικά των θυτών ποικίλουν και οι απόψεις των μελετητών δίστανται.

### Προφίλ θυμάτων

Όσον αφορά το κοινωνικό προφίλ των θυμάτων είναι συνήθως παιδιά μοναχικά (διατηρούν ελάχιστες φιλίες), εσωστρεφή και με χαμηλή αυτοπεποίθηση (Olweus, 1999; Olweus, 1993). Είναι δηλαδή παιδιά ήσυχα, χωρίς να παρουσιάζουν έντονη συμπεριφορά ή τάσεις διεκδίκησης μέσα στη σχολική κοινότητα, όπως οι θύτες. Ταυτόχρονα παιδιά που «πέφτουν» θύματα βίας μέσα στη σχολική μονάδα, όπως προαναφέρθηκε, περιλαμβάνουν κάποιο στοιχείο που τα καθιστά διαφορετικά, από το σύνολο των παιδιών.

Αυτή τη διαφορετικότητα συνήθως αποτελεί η καταγωγή, η σωματική ή νοητική δυσμορφία του παιδιού, ο τρόπος ένδυσης και γενικότερα οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που διαφέρει από τους υπόλοιπους. Με αυτόν τον τρόπο, τα συγκεκριμένα παιδιά εμφανίζουν έντονα αισθήματα άγχους ή και καταθλιπτικών συμπεριφορών (Politi, 2014). Απόδειξη σε αυτό αποτελεί και η σχετική έρευνα των Adams & Mrug (2018), όπου παιδιά που προέρχονταν από μειονοτική ομάδα, δέχονταν μεγαλύτερη βία και ένιωθαν λιγότερο ασφαλείς εντός της σχολικής μονάδας.

Οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα θύματα μιας σχολικής μονάδας είναι ποικίλα. Αρχικά μπορεί να παρατηρηθεί μειωμένη διάθεση του παιδιού για το σχολείο ή και απότομη μαθησιακή πτώση. Μπορεί να παρουσιάζουν έντονες εναλλαγές στη ψυχολογία τους και έντονο αδικαιολόγητο φόβο. Χαρακτηριστικό επίσης αποτελεί η εμφάνιση ψυχοσωματικών προβλημάτων και η δημιουργία έντονων και απρόσμενων εκρήξεων προς το περίγυρό τους (συνήθως την οικογένεια). Βέβαια η ύπαρξη βίας στο σχολείο μπορεί να είναι πιο εμφανής. Η παρουσία δηλαδή του παιδιού με έντονους μώλωπες, εγκαύματα, γρατζουνιές σε αδικαιολόγητα σημεία ή η εμφάνισή του με σχισμένα ή κατεστραμμένα ρούχα, μπορεί να είναι μερικά παραδείγματα ενός κακοποιημένου παιδιού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2012).

### Προφίλ παρατηρητή-μαθητή

Όσον αφορά το ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών-παρατηρητών των βίαιων περιστατικών, είναι περίπλοκο. Πιο συγκεκριμένα η συμπεριφορά που μπορεί να αναπτύξει κάθε παιδί στη θέα κακοποιητικών περιστατικών, διαφέρει από άτομο σε

άτομο, καθώς μπορεί να αναπτυχθούν είτε αισθήματα φόβου, ανασφάλειας, άγχους, ντροπής και ενοχής, είτε αισθήματα ευχαρίστησης, χαράς και εκδίκησης (Twemlow, & Sacco, 2013).

Ανάλογα λοιπόν με τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές-παρατηρητές διαμορφώνονται και τα είδη των παρατηρητών. Πιο συγκεκριμένα στην εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς μπορεί να υπάρξουν μαθητές, οι οποίοι να αποτελέσουν βοηθοί αυτών των πράξεων. Οι βοηθοί-παρατηρητές αποτελούν τα άτομα που θα κρατήσουν το θύμα, με σκοπό την ακινητοποίησή του. Αντίστοιχα υπάρχουν και μαθητές, οι οποίοι μπορεί να μην επιτεθούν ενεργά στο θύμα, όμως ενισχύουν την πράξη του θύτη, είτε με χειροκροτήματα και χειρονομίες, είτε με γέλια, υποδαυλίζοντας έτσι ακόμα περισσότερο τη θέση του θύματος (Salmivalli, 1999).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν μαθητές που διατηρούν ουδέτερη στάση απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά. Είναι δηλαδή μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν τα περιστατικά βίας είτε επειδή βρίσκοντας παρόντες στο συμβάν, είτε επειδή έμαθαν γι' αυτό μεταγενέστερα, παραμένοντας όμως αμέτοχοι. Η αντίδραση αυτή οφείλεται στο γεγονός πως τα συγκεκριμένα παιδιά νιώθουν έντονο φόβο και άγχος θυματοποίησης και των ίδιων. Νιώθουν δηλαδή τύψεις για τα θύματα, όμως το άγχος στιγματισμού, δεν τους επιτρέπει να δράσουν υπέρ των θυμάτων. Τελειώνοντας βέβαια υπάρχουν και οι μαθητές που στρέφονται έμπρακτα ενάντια της ενδοσχολικής βίας, υπερασπίζοντας το θύμα και παρακινώντας και τους υπόλοιπους μαθητές να εναντιωθούν προς το θήτη (Salmivalli, 1999).

Όλες οι συμπεριφορές που αναπτύχθηκαν παραπάνω είναι εμφανείς σε όλες τις μορφές ενδοσχολικής βίας, με επικρατέστερη συμπεριφορά αυτή του αμέτοχου θεατή (Λύχνου & Αντωνοπούλου, 2016). Η συμπεριφορά του αμέτοχου θεατή μπορεί να φαίνεται αδιάφορη, καθώς δεν επικροτεί ούτε το θύτη ούτε το θύμα, όμως αποτελεί δυσλειτουργική, γιατί η αποσιώπησή του λειτουργεί ως παθητικός υποστηρικτής του θύτη (Ζαχαρίου & Αντωνίου, 2016). Γενικότερα οι παρατηρητές αποτελούν το σημαντικότερο ρόλο στην εξάλειψη των βίαιων περιστατικών, καθώς μπορούν με τη συμπεριφορά τους να επηρεάσουν και να περιορίσουν τα περιστατικά αυτά.

#### 1.1.4. Συνέπειες των περιστατικών βίας

Οι συνέπειες που εκδηλώνονται στην ύπαρξη κακοποιητικών συμπεριφορών έχουν αντίκτυπο τόσο στο άτομο (θύμα, θύτες, παρατηρητές), όσο και στο σχολείο και την

ευρύτερη κοινωνία. Οι συνέπειες μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες, μπορεί όμως να αποτελέσουν και μακροπρόθεσμες, ακολουθώντας τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους (Bjerelda et all, 2020).

#### Συνέπειες στο θύμα

Οι συνέπειες ως προς το θύμα είναι ποικίλες με επικρατέστερες τις ψυχολογικές επιπτώσεις. Σε βραχυπρόθεσμο χρόνο το παιδί που δέχεται κακοποιητική συμπεριφορά, οποιασδήποτε μορφής, παρουσιάζει ψυχοκοινωνικά προβλήματα με δυσκολία προσαρμογής, έλλειψη αισθήματος ασφάλειας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, έντονο άγχος και κατάθλιψη (Lesneskie & Block, 2016). Ταυτόχρονα παρουσιάζει μειωμένη αυτοεκτίμηση, τάσεις απομόνωσης, χάνοντας το ενδιαφέρον του για ομαδικές δραστηριότητες και πολύ συχνά απότομη εναλλαγή στη μαθησιακή επίδοσή του, με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και απουσιών από τα μαθήματα (Fuhrmann et all, 2019). Οι τάσεις απομόνωσής του μπορεί να οφείλονται και στον κοινωνικό αποκλεισμό που πιθανότατα να υφίσταται το παιδί.

Όσον αφορά τη σωματική και τη σεξουαλική κακοποίηση το παιδί βιώνει πολύ πιο έντονα όλα τα προαναφερθέντα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένου και των σωματικών κακώσεων. Το παιδί-θύμα μπορεί να παρουσιάζει μώλωπες, δυσκολία στο περπάτημα ή στη καθιστή θέση, έντονο πόνο ή και λοιμώξεις των γενετικών οργάνων του. Μπορεί επίσης να εμφανίσει αισθήματα ντροπής για το σώμα του ή και ξαφνική απροθυμία να συνεργαστεί με συγκεκριμένα παιδιά που πιθανόν να του έχει ανατεθεί (Γιουτανή et all, 2017).

Από την άλλη μεριά, τα θύματα παρουσιάζουν και μακροπρόθεσμες συνέπειες. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν χρόνιο στρες, αυξημένη συναισθηματική δυσφορία, κατάθλιψη και φόβο μόνιμης θυματοποίησης. Όλα αυτά μπορεί να συντελέσουν στην δημιουργία επιθετικής συμπεριφοράς και του ίδιου του θύματος ή να προβεί στη χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών (Bulut et all, 2020, Adams & Mrug 2018, Carney & Merrell, 2001). Δεν είναι λίγες οι φορές που θύματα παρουσιάζουν και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (2015 στο Song et all, 2018) η σχολική βία είναι η τρίτη κύρια αιτία θανάτου για άτομα ηλικίας 15-24 ετών, με αποτέλεσμα η σχολική βία να συνεχίζει να αποτελεί μείζον πρόβλημα της δημόσιας υγείας.

Ταυτόχρονα τα θύματα μπορεί να παρουσιάσουν μετατραυματικό στρες, διαταραχές στην ανάπτυξή τους και ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως διαταραχές ύπνου, διατροφικές διαταραχές (ανορεξία, βουλιμία), συχνούς πονοκεφάλους κτλ. (Βλάσση & Μπέκα, 2016). Αυτό δυστυχώς που εντείνει περισσότερο την κατάσταση είναι η απροθυμία των θυμάτων στην αναζήτηση βοήθειας. Σε περίπτωση οποιασδήποτε μορφή βίας τα παιδιά συνηθίζουν να αναζητούν βοήθεια από συνομηλίκους τους και πιο σπάνια από το οικογενειακό περιβάλλον. Ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών ζητά βοήθεια από κάποιο καθηγητή (Williams & Cornell, 2008). Βέβαια τα θύματα αποτελούν συνήθως παιδιά από μειονοτικές ομάδες με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ζητήσουν βοήθεια, καθώς η ψυχοκοινωνική τους κατάσταση δεν τους το επιτρέπει (Nickerson et al., 2019).

#### Συνέπειες στο θύτη

Μπορεί τα θύματα ενδοσχολικής κακοποίησης να έχουν τις πιο προσδοκόμενες και αναμενόμενες ίσως συνέπειες, δεν σημαίνει όμως πως και οι θύτες δεν έχουν επιπτώσεις στην άσκηση βίας, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Αρχικά λοιπόν όσον αφορά τις βραχυπρόθεσμες συνέπειες οι θύτες παρουσιάζουν εξίσου ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις. Αυτές μπορεί να αποτελούν την σχολική άρνηση ή και σχολική αποτυχία, την εμφάνιση παραβατικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς με αποτέλεσμα την απομάκρυνση του θύτη από το σχολικό περιβάλλον (Klomek et al., 2008). Ταυτόχρονα οι θύτες παρουσιάζουν άγχος, κατάθλιψη και σε πολλές περιπτώσεις και ψυχιατρικές διαταραχές (Espelage & Swearer, 2003).

Σε μακροπρόθεσμο χρόνο οι συνέπειες των θυτών δεν διαφέρουν και πολύ από αυτές των θυμάτων. Πιο συγκεκριμένα οι θύτες λόγω της αδυναμίας διαχείρισης των επιθετικών συμπεριφορών τους, υιοθετούν αυτές τις πρακτικές και στην ενήλικη ζωή τους. Αυτό συνεπάγεται με την εμφάνιση πολλών ψυχολογικών και κοινωνικών επιπτώσεων των θυτών στην ενήλικη ζωή τους και πιθανότατα να εξελιχθούν σε άτομα με έντονες παραβατικές ή αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα είναι πολύ πιθανό να κάνουν χρήση αλκοόλ ή άλλων ναρκωτικών ουσιών (O'Moore & Kirkham 2001). Οι θύτες δηλαδή εξωτερικοποιούν τις συνέπειες τις ενδοσχολικής βία στην ενήλικη ζωή τους, ενώ αντίθετα τα θύματα τα εσωτερικοποιούν (Olweus, 1996).

### Συνέπειες στον παρατηρητή

Στη σχολική βία όπως αναφέρθηκε εντάσσονται και οι παρατηρητές, οι οποίοι με τη σειρά τους βιώνουν ορισμένα ψυχοκοινωνικά τραύματα, που προφανώς δεν είναι τόσο έντονα όσο του θύτη και του θύματος. Όμως και οι μαθητές-παρατηρητές βιώνουν αισθήματα κατάθλιψης, άγχους, φόβου και θυμού (Flannery et all, 2004). Μπορεί παράλληλα να εμφανίσουν ξαφνική μείωση στις μαθησιακές επιδόσεις και αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο (Alcaraz et all, 2010). Να σημειωθεί βέβαια πως στην εφηβεία τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανάγκη αποδοχής από τους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα την ευκολότερη συμμετοχή σε βίαια περιστατικά. Η σχολική βία δηλαδή δεν είναι το ίδιο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών (Song et all, 2018).

Τελειώνοντας λοιπόν, διαπιστώνουμε πως η ενδοσχολική βία μπορεί να επηρεάζει έντονα τη ψυχοκοινωνική συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων (θύμα, θύτη, παρατηρητές) επηρεάζει όμως αισθητά και το σχολείο στο σύνολό του. Πιο συγκεκριμένα μια σχολική κοινότητα όπου το σύνολο των μαθητών διακατέχεται από αισθήματα φόβου, άγχους, έλλειψη σεβασμού και ανάγκη απόκτησης εξουσίας σε βάρος των υπολοίπων, διαπιστώνουμε πως μόνο λειτουργικό δεν μπορεί να είναι το συγκεκριμένο σχολείο (Eisenbraun, 2007). Η ανασφάλεια δηλαδή υπερτερεί και τα δικαιώματα των μαθητών περί ισότητας και δικαιοσύνης καταπατούνται.

#### 1.1.5 Νομική διάσταση της ενδοσχολικής βίας

Για να μπορέσουν να προστατευτούν τα παιδιά από οποιαδήποτε μορφή εκμετάλλευσης και κακοποίησης έχουν ψηφιστεί ορισμένοι νόμοι για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Πιο συγκεκριμένα έχει δημιουργηθεί η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού του ΟΗΕ, η οποία υποστηρίζει την ειδική μεταχείριση που πρέπει να δέχονται τα παιδιά. Αυτή η ειδική μεταχείριση αφορά το δικαίωμα των ανηλίκων, ανεξαρτήτου χρώματος, φυλής, εθνικότητας, θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων, στην ελευθερία έκφρασης και ίσης αντιμετώπισής τους.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη σύμβαση κάθε παιδί έχει το δικαίωμα διατήρησης της ταυτότητάς του, συμπεριλαμβανομένου και των θρησκευτικών ή πολιτισμικών πεποιθήσεων. Αντίστοιχα τονίζεται ο σεβασμός στο δικαίωμα του παιδιού της ελεύθερης σκέψης, έκφρασης και συνείδησης και γενικότερα της υγιούς διαβίωσής



του. Πέρα από όλα αυτά κάθε παιδί προστατεύεται από οποιαδήποτε μορφή βίας ή εκμετάλλευσης που μπορεί να υποστεί εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, διατηρώντας ένα κατάλληλο επίπεδο ζωής όσον αφορά την υγεία, την εκπαίδευση και την ελευθερία του (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1990).

Όσον αφορά την ευρωπαϊκή ένωση υπάρχει μια διεθνής οργάνωση που ονομάζεται το συμβούλιο της Ευρώπης που στόχο έχει την κοινή διαχείριση των περιστατικών βίας από όλα τα κράτη της ευρωπαϊκής ένωσης. Επιδιώκει δηλαδή την προστασία των παιδιών και των δικαιωμάτων τους σε περίπτωση ευαλωτότητας. Έτσι δημιουργήθηκε ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, ο οποίος αναφέρεται στα δικαιώματα ελεύθερης έκφρασης, την παροχή ασφάλειας και τη διασφάλιση σωματικής και ψυχικής ακεραιότητας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010). Το 2006 έχει δημιουργηθεί και ένας οδηγός της Δημοκρατικής Διακυβέρνησης των Σχολείων, για την υιοθέτηση στρατηγικών παρέμβασης και εκπαίδευσης των δασκάλων, στην επίλυση των συγκρούσεων (European Commission, 2011). Κρίθηκε δηλαδή επιτακτική ανάγκη επίλυσης των κακοποιητικών συμπεριφορών εντός της σχολικής κοινότητας.

Στην Ελλάδα η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού επικυρώθηκε το 1992 με τον νόμο 2101/92. Όμως παρ' ότι έχει επικυρωθεί η ψήφιση του νόμου εδώ και περίπου 28 χρόνια, δεν έχει εκδοθεί ακόμα βασικό κείμενο περί των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρ' όλα αυτά όσον αφορά τη σχολική βία δεν υπάρχει απόλυτα ένα ενιαίο πλάνο, καθώς η ενδοσχολική βία κρίνεται ανάλογα με το είδος της βίας (σωματική, σεξουαλική) και την ηλικία των παιδιών που την προκαλούν. Πιο συγκεκριμένα παιδιά μικρότερα των 8 ετών δεν θεωρούνται καν ποινικά υπεύθυνοι για κακοποιητικές συμπεριφορές. Παιδιά από 8 μέχρι και 15 ετών θεωρούνται υπεύθυνοι, όμως χωρίς να τους προσάπτεται οποιαδήποτε ποινή, καθώς δεν τους καταλογίζεται η άδικη πράξη. Αντίστοιχα παιδιά άνω των 15 ετών, τους καταλογίζεται η άδικη πράξη με την απομάκρυνσή τους σε σωφρονιστικά ιδρύματα ανηλίκων, όμως μόνο σε περιπτώσεις βαρέων κακουρηγημάτων (Τερζή, 2018).

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως ενώ το ελληνικό δίκαιο γενικότερα προβλέπει και διώκει οποιαδήποτε μορφή βίας (λεκτική, σωματική, σεξουαλική, ηλεκτρονική) παρ' όλα αυτά δεν ισχύει απόλυτα και για τους ανηλίκους. Αντίθετα μπορεί να διωχθούν ποινικά οι γονείς των παιδιών ή τα άτομα που έχουν την επιμέλεια των ανηλίκων ή ακόμα και οι δάσκαλοι των παιδιών, λόγω παραμέλησης εποπτείας.

## 1.2. Ρόλος και δεξιότητες εκπαιδευτικού στη διαχείριση περιστατικών βίας

### 1.2.1. Η διαχείριση περιστατικών βίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η σχολική μονάδα αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, όπου φοιτούν άτομα διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού στάτους ή θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων. Έτσι η κάθε σχολική μονάδα οφείλει να εφαρμόζει συγκεκριμένους στόχους και κανόνες με σκοπό την ομαλότερη ένταξη των παιδιών και τη δημιουργία ατόμων «έτοιμων» να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινωνία.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία καθοριστικό ρόλο έχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τον συνδετικό κρίκο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν συμβάλλουν στην ανάπτυξη προτύπων και τη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, προβάλλοντας κοινές αξίες και όρια με σκοπό τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Ανδρέου et al, 2017). Ο ρόλος δηλαδή του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και δεν επικεντρώνεται μόνο σε μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στη δημιουργία ατόμων, ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Όπως όμως στην ευρύτερη κοινωνία έτσι και στη σχολική κοινότητα η εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι δυνατόν να εμφανιστεί και πρέπει να αντιμετωπίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να αποφευχθούν και μελλοντικά τέτοιου είδους συμπεριφορές. Σ' αυτή τη διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πράξουν ανάλογα, ώστε να περιορίσουν τα συγκεκριμένα φαινόμενα. Το πρόβλημα όμως είναι πως οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες σχολικές μονάδες δεν «έχουν φωνή». Αυτό σημαίνει πως ενώ διαθέτουν περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό και ψυχικό υπόβαθρο του θύτη και του θύματος, δεν τους δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης (Finley, 2008).

Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με έρευνα της Tite (2008), στους διευθυντές, οι οποίοι είναι απρόθυμοι να ασχοληθούν, είτε με την πρόληψη, είτε με την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, ίσως λόγω του φόβου στιγματισμού του σχολείου τους. Συνήθως οι διευθυντές εμπλέκονται στην διαδικασία αντιμετώπισης του φαινομένου μόνο σε περίπτωση που έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις και πιθανότατα έχει παρέμβει η αρμόδια εισαγγελία και οι τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες. Διαπιστώνουμε λοιπόν την

απροθυμία των διευθυντών των σχολείων στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιστατικών και κατ' επέκταση την κακή στάση απέναντι στους συναδέλφους τους.

Η συνεργασία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, είναι μηδαμινή και οι πιθανές προτάσεις παρέμβασης των καθηγητών δεν λαμβάνονται υπόψιν. Είναι δηλαδή πιο πιθανό σε περίπτωση υπερ-έκθεσης μιας κακοποιητικής συμπεριφοράς εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ο διευθυντής να αναλάβει και να προτείνει μέτρα προστασίας του θύματος και κατ' επέκταση επίλυση του προβλήματος, παρά να ζητηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν πολιτικές παρέμβασης (Tite, 2008). Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσω της έρευνας της Casella (2001), η οποία ανέφερε πως η συμβολή των εκπαιδευτικών δεν ζητήθηκε σε καμία από τις αποφάσεις που λάμβανε ο διευθυντής του σχολείου, αντιθέτως τους παρείχε ένα πλάνο παρέμβασης, το οποίο όφειλαν να το ακολουθήσουν. Προφανώς με αυτή τη τακτική που ακολουθούν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η γνώμη τους, στην παρέμβαση κακοποιητικών συμπεριφορών, δεν θα ληφθεί υπόψιν και δε θα υπάρξει και η ανάλογη υποστήριξη από το διευθυντή, σε περίπτωση που το χρειαστούν (Plucker & Slavkin, 2000).

Όπως αντιλαμβανόμαστε τόσο η μη αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου, όσο και η ύπαρξη βίαιων συμπεριφορών, μπορεί να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στην λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα είναι πιθανό να αναπτύξουν καταθλιπτικές συμπεριφορές, έντονο άγχος, ψυχοσωματικά προβλήματα, αδυναμία/εξουθένωση, μειωμένο ηθικό ή κίνητρο για εξέλιξη (Woudstra et all, 2018). Ο φόβος που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει και τη διδακτική τους απόδοση (Bonilla, 2000). Μια σχολική μονάδα όπου τα περιστατικά βίας μεταξύ των παιδιών είναι αυξημένα και η στάση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι φαινομενικά αδιάφορη, διαπιστώνουμε πως αυτά τα περιστατικά πιθανότατα θα αυξηθούν περαιτέρω. Συνεπώς, το άγχος των εκπαιδευτικών που έρχονται άμεσα σε επαφή με τα παιδιά αυξάνεται αισθητά, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να «πέσουν» και οι ίδιοι θύματα βίαιων περιστατικών (Karcher, 2008). Έτσι για ακόμα μια φορά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανήμποροι να υπερασπιστούν οποιονδήποτε, καθώς δεν υπάρχει γενική πρόβλεψη επίλυσης τέτοιων καταστάσεων. Όσα λιγότερα μέτρα προστασίας λαμβάνει το σχολείο, τόσα αισθήματα ανασφάλειας αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί (Finley, 2008).

Παρ' όλο όμως που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν έντονα αισθήματα φόβου για τη σωματική τους ακεραιότητα, μεγαλύτερο φόβο τους προκαλεί η πιθανότητα βλάβης ενός παιδιού (Williams & Corvo, 2008). Τους αγχώνει δηλαδή το αίσθημα ευθύνης και η επιθυμία να διδάσκουν χωρίς περαιτέρω συγκρούσεις και προβλήματα. Σύμφωνα με έρευνα πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών, των Tremblay, Guimond & Beaulieu (2018), έχει αναφερθεί πως η σημαντικότερη μορφή βίας είναι η σωματική και είναι η μόνη μορφή που συνήθως παρεμβαίνουν. Η πρώτη κίνηση παρέμβασης που ακολουθούν είναι ο διαχωρισμός των μαθητών και η υποστήριξη του θύματος. Όσον αφορά τους θύτες όλοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ως τρόπο αντιμετώπισης την πειθαρχία (Kerber & Yoon, 2003, Bauman & Del Rio, 2006). Δεν ήταν βέβαια λίγοι και οι εκπαιδευτικοί που πρότειναν την εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, με σκοπό τη μείωση των περιστατικών βίας (Yoon, et all, 2014). Προφανώς κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται στα περισσότερα σχολεία και καθίσταται στην προαίρεση του καθηγητή στην ανάπτυξη δηλαδή προγραμμάτων παρέμβασης.

### 1.2.2 Δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της βίας

Στην εμφάνιση περιστατικών βίας σημαντικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορούν να συμβάλουν στη μείωση αυτών των φαινομένων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύπλευρο ρόλο και απαιτούνται ορισμένες δεξιότητες και τεχνικές, με σκοπό τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Καταρχάς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι προσιτοί στα παιδιά και να διακατέχονται από αισθήματα δικαιοσύνης, αξιοπιστίας, υπομονής και τρυφερότητας. Για την ανάπτυξη όλων αυτών καθοριστικό ρόλο παίζουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού με τα παιδιά.<sup>2</sup> Οι επικοινωνιακές δεξιότητες δηλαδή θα συμβάλλουν στη μεταβίβαση θετικών αξιών στα παιδιά, ενισχύοντας τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Majid et all, 2010).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> «Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α (άνθρωπο/ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα σε ένα δέκτη Β (άνθρωπο/ομάδα) με στόχο να ενεργήσει πάνω του ούτως ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την τελική κατάστασή του και τη συμπεριφορά του» (Μπουραντάς, 1992 στο Τραγά, 2019).

<sup>3</sup> Η επικοινωνία μπορεί να είναι άμεση (λεκτική επικοινωνία) με τη δημιουργία προφορικών ή γραπτών μηνυμάτων, μπορεί όμως να είναι και έμμεση (μη λεκτική επικοινωνία) που αφορά κινήσεις

Οι αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικές, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις στην τάξη. Έτσι πέρα από τα αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργείται και κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Τα παιδιά είναι περισσότερο πρόθυμα στην αναζήτηση βοήθειας, καθώς πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά οποιαδήποτε κακόβουλη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την έρευνα των Sirbua & Tonea (2015) το 76% των παιδιών παραδέχτηκε πως η καλή επικοινωνία με το δάσκαλο, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους πηγαίνοντας με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στα μαθήματά τους. Αυτό συμβαίνει καθώς ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών βελτιώνει πέρα από τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και τη συμπεριφορά τους (Roorda et all, 2017). Αντίθετα σύμφωνα με άλλη έρευνα διαπιστώθηκε πως οι επιθετικοί μαθητές συνήθως δεν αναπτύσσουν επικοινωνία με τους καθηγητές τους (Elliott et all, 2019). Αυτό συμβαίνει καθώς οι επιθετικοί μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την υποστηρικτική και θετική διάθεση των καθηγητών τους, ίσως γιατί όντως δεν υπάρχει (Hajovsky et all, 2020).

Για να μπορέσει να αναπτυχθεί μια υγιής επικοινωνιακή σχέση απαιτείται η ενεργητική ακρόαση των καθηγητών. Η ενεργητική ακρόαση αφορά στην εστίαση των λεγομένων των παιδιών, τη λεκτική ή μη λεκτική συμφωνία με τη γλώσσα του σώματος ή τις εκφράσεις του προσώπου, την έλλειψη διακοπών στο λόγο του παιδιού ή την παροχή διευκρινιστικών ερωτήσεων (Goodall & Goodall, 2006). Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια πολύτιμη τεχνική, ώστε να επιτευχθεί ένας ουσιαστικός και εποικοδομητικός διάλογος, όπου ο ένας συνομιλητής δεν προσπαθεί να καλύψει τον άλλο, αντίθετα προσπαθεί να τον κατανοήσει, χωρίς να τον κρίνει. Η ενεργητική ακρόαση δηλαδή δίνει τη δυνατότητα τα άτομα να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση προς τον συνομιλητή τους (healthline 2020).

Η ενσυναίσθηση είναι ένας όρος που έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με τον Barnett (1990) η ενσυναίσθηση είναι μια γνωστική ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Αντίστοιχα ο Davis (1983) υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση αναφέρεται στις αντιδράσεις που αναπτύσσει ένα άτομο στις εμπειρίες ενός άλλου ατόμου ή επιτρέπει

---

του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και γενικότερα οποιαδήποτε συμπεριφορά, η οποία δεν εκφράζεται με λέξεις (Karadag & CalÖskan, 2009).

στα άτομα να βιώσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων, όπως το άγχος, το φόβο κτλ. (Fredrick, et all, 2020). Αυτοί οι ορισμοί, ενώ με μία ματιά μπορεί να ταυτίζονται, θεωρώ πως αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να κατανοήσουμε απόλυτα τον όρο της ενσυναίσθησης. Ένα άτομο λοιπόν που δεν έχει αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δεν μπορεί να αισθανθεί και τα αρνητικά συναισθήματα των άλλων ατόμων. Με αυτό συνεπάγεται και η αδυναμία να αντληφθεί τη βλάβη που μπορεί να έχει προκαλέσει ο ίδιος σε ένα άλλο άτομο, έχοντας πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακεί σε επαναλαμβανόμενες βίαιες συμπεριφορές. Άλλωστε η έλλειψη ενσυναίσθησης σχετίζεται σημαντικά με την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών (Nickerson et all, 2008, Troop-Gordon et all, 2019).

Διαπιστώνουμε λοιπόν πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά με αποτέλεσμα η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των ίδιων να είναι απαραίτητη.<sup>4</sup> Η ενσυναίσθηση αντίστοιχα ταυτίζεται απόλυτα και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στις σύγχρονες κοινωνίες που διακατέχεται η πολυπολιτισμικότητα, μπορεί να αναπτυχθούν έντονα αισθήματα φόβου και ανασφάλειας από τους κατοίκους (Sani, 2015). Αυτά τα συναισθήματα δεν καθιστούν παράλογα καθώς η συναναστροφή με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων, θρησκείας και κουλτούρας δημιουργεί αισθήματα άγχους προς το διαφορετικό. Η «διαφορετικότητα» μπορεί να γίνει αισθητή ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας συχνά εντάσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στα «μειονοτικά» άτομα. Και η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος.

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να κατανοήσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, χωρίς να την κρίνουν, αυξάνοντας την ενσυναίσθηση προς τα άτομα μειονοτικών ομάδων (Banks, 1997). Η συγκεκριμένη εκπαίδευση δηλαδή είναι μια διαδικασία που οδηγεί

---

<sup>4</sup> Η ενσυναίσθηση δεν διαχωρίζεται ανάλογα με το φύλο ή την ηλικία. Παλαιότερες έρευνες θεωρούσαν πως οι γυναίκες περιλάμβαναν μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης από τους άντρες, αυτό όμως απορρίφθηκε (Sokol et all, 2016). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα άτομα μικρότερης ηλικίας όπου έχει διαπιστωθεί πως τα αγόρια που εκφοβίζονται έχουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση από αυτούς που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ αντίστοιχα και τα κορίτσια που εκφοβίζονται είχαν χαμηλότερη ενσυναίσθηση από εκείνες που δεν εμπλέκονταν (Jolliffe & Farrington, 2011). Η ενσυναίσθηση λοιπόν σε καμία περίπτωση δεν εξαρτάται από το φύλο, τη φυλή, ή την ηλικία, αντίθετα εξαρτάται από την παιδεία που δέχεται κάθε άτομο. Είναι δηλαδή μια μέθοδος που εκπαιδεύεται.

τα παιδιά στην ανάπτυξη διαφορετικών προοπτικών, με γνώσεις σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, μέσω των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ιδιαιτεροτήτων (Nieto, 2017). Βέβαια η πολιτισμική εκπαίδευση δεν αποσκοπεί στην περιθωριοποίηση της υπάρχουσας κουλτούρας του κάθε παιδιού, αντιθέτως στη δημιουργία υγιών προσωπικοτήτων και ατόμων που σέβονται τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των υπολοίπων, ανεξάρτητα αν αυτές συμπίπτουν με τις δικές τους.

Η ετοιμότητα λοιπόν των εκπαιδευτικών για αλλαγή, αποτελεί πρωτεύον διαδικασία για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Romijn et all, 2020). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση της διαφορετικότητας καθώς, με τη χρήση σχετικών μεθόδων και πρακτικών μπορούν να δημιουργήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των παιδιών.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς νιώθουν έντονη ανασφάλεια και ανεπάρκεια στη διδασκαλία ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών υπόβαθρων, γεγονός που εντείνει τη ξενοφοβία μεταξύ των παιδιών (Slot & Nata, 2019).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Σχολικό κλίμα και διαχείριση της βίας

#### 2.1. Το σχολικό κλίμα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά του σχολικού κλίματος, δηλαδή το πώς αυτό ορίζεται από διάφορους μελετητές, τι χαρακτηριστικά ή τύποι το απαρτίζουν και ποιοι παράγοντες συμβάλουν στη διαμόρφωσή του. Ταυτόχρονα θα πραγματοποιηθεί και σύνδεση του σχολικού κλίματος με τις βίαιες συμπεριφορές που μπορεί να παρουσιάζονται μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς και κατά πόσο αυτά επηρεάζονται μεταξύ τους.

##### 2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Το σχολικό κλίμα είναι σχετικά μια πρόσφατη έννοια, όπου αναπτύχθηκε μεν γύρω στα 1900, άρχισε όμως να μελετάται συστηματικά μετά το 1950, όπου και εφαρμόστηκαν εργαλεία αξιολόγησης του (Κούλα, 2011). Μια από τις πρώτες προσεγγίσεις του σχολικού κλίματος πραγματοποίησε ο Arthur Perry το 1908, όπου και εργαζόταν ως διευθυντής σε σχολείο της Νέας Υόρκης. Στην προσπάθειά του να αντιληφθεί τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, ανέπτυξε την έννοια του σχολικού κλίματος, γράφοντας και το πρώτο βιβλίο με την ονομασία «The Management of a City School». Ο Perry ανέπτυξε την πεποίθησή πως με τη δημιουργία επιπλέον εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (πχ. σχολική εφημερίδα, μαθητικές εκθέσεις, μαθητικοί αθλητικοί αγώνες κτλ.) επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι μαθησιακοί στόχοι (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Με γνώμονα το προαναφερθέν, άρχισε να μελετάται εκτενέστερα η διερεύνηση συσχέτισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι πραγματοποιήθηκε η πρώτη έρευνα για το σχολικό κλίμα από τους Halpin και Croft το 1963, οι οποίοι δημιούργησαν και το ερευνητικό εργαλείο, ονομάζοντάς το Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ) (Γιαννακούρα, 2011). Τη δεκαετία του 1970 το σχολικό κλίμα είχε ήδη κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών, οι οποίοι όρισαν με ποικίλους τρόπους τον όρο του σχολικού κλίματος. Αρχικά το σχολικό κλίμα ορίστηκε ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας του σχολικού



περιβάλλοντος, αποτελούμενο από κανόνες, αξίες και προσδοκίες (Yang et all, 2020; Zhai et all, 2020). Σε αυτό τον ορισμό εντάχθηκαν και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και γενικότερα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όλων των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, καθώς και οι οργανωτικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί το κάθε σχολείο (Lesneskie & Block, 2016).

Αντίστοιχα άλλοι μελετητές ένταξαν στον ορισμό του σχολικού κλίματος και τα αισθήματα ασφάλειας που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές σε μια σχολική μονάδα (Larson et all, 2020; Singla et all, 2020). Σε αυτό βέβαια δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και την ανάγκη των γονιών για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Οι Cohen et all (2009) αντιλαμβανόμενοι τη σημαντικότητα εμπλοκής και των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες όρισαν το σχολικό κλίμα ως τα πρότυπα εμπειριών των μαθητών, των εκπαιδευτικών, καθώς και των γονιών στη σχολική ζωή, που προφανώς αυτές αντικατοπτρίζουν τους κανόνες, τις αξίες, τις διδακτικές μεθόδους, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, επικεντρώνοντας σε κοινωνικά, συναισθηματικά και φυσικά χαρακτηριστικά. Το θετικό σχολικό κλίμα δίνει βαρύτητα στη ψυχολογική κατάσταση όλων των ατόμων που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αναπτύσσοντας συναισθήματα ασφάλειας και το αίσθημα του ανήκειν. Προσπαθώντας μια σχολική μονάδα να εξασφαλίσει αυτά τα συναισθήματα είναι πολλή πιθανή η αύξηση και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς αφενός οι ίδιοι οι καθηγητές θα νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και ελευθερία κινήσεων ακολουθώντας φυσικά συγκεκριμένους κανόνες, αφετέρου και οι μαθητές θα αναπτύξουν αισθήματα ικανοποίησης προς τους καθηγητές, οι οποίοι δε θα ενδιαφέρονται αποκλειστικά για τη μετάδοση «στείρας» γνώσης.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα της τάξης και αυτό ταυτίζεται με τον ορισμό που έχει θέσει και το National School Climate Center (2007), σύμφωνα με το οποίο το σχολικό κλίμα εκφράζει «την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες της σχολικής ζωής και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη

διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές». Για να επιτευχθεί δηλαδή ένα θετικό σχολικό κλίμα απαιτείται και σωστή οργάνωση από τη διοίκηση του σχολείου, η οποία θα πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στα εργασιακά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, όσο και στις σχέσεις των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε και τη διαφοροποίηση του κλίματος από σχολείο σε σχολείο, καθώς σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) η κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει το δικό της εργασιακό κλίμα, το οποίο διαφοροποιείται ως προς τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους κανόνες, τα προγράμματα σπουδών και την υλικοτεχνική υποδομή.

Συγκρίνοντας λοιπόν όλους τους ορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω για το σχολικό κλίμα, διαπιστώνουμε πως με το πέρασμα του χρόνου, οι απόψεις των μελετητών συγκλίνουν όλο κ περισσότερο στο γεγονός ότι για την επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος απαιτούνται ποικίλοι παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες δεν αφορούν μόνο θέματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου, αλλά και την βαθύτερη και ουσιαστικότερη συναναστροφή των ατόμων μεταξύ τους.

### 2.1.2. Χαρακτηριστικά και τύποι σχολικού κλίματος

Κατανοώντας τον ορισμό του σχολικού κλίματος διαπιστώνουμε, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, πως αποτελείται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά εξίσου διαφέρουν από μελετητή σε μελετητή. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Wang και Degol (2016) υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά σχολικού κλίματος. Αυτά αφορούν **το ακαδημαϊκό προφίλ**, το οποίο αναφέρεται αρχικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην ποιότητα διδασκαλίας που προσφέρουν, **την κοινότητα**, που αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται, **στη φυσική/συναισθηματική ασφάλεια** που προσφέρει το σχολείο και **στα δομικά χαρακτηριστικά** του σχολικού περιβάλλοντος.

Αντίστοιχα άλλοι μελετητές διαχώρισαν το σχολικό κλίμα εξίσου σε τέσσερα χαρακτηριστικά, όμως με διαφορετικό τρόπο. Τα χαρακτηριστικά που δόθηκαν αφορούσαν α) τις σχέσεις που διαμορφώνονται από όλα τα άτομα που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (διευθυντής-εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς), β) τη διδασκαλία/μάθηση, που αφορά τις πρακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί κάθε σχολική μονάδα με σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων, γ) την ασφάλεια και δ) το θεσμικό περιβάλλον που αφορά τη σχολική σύνδεση, τους διαπροσωπικούς και φυσικούς

πόρους κτλ. (Reaves et all, 2018; Thapa et all, 2013). Το υπουργείο παιδείας των ΗΠΑ διαμόρφωσε διαφορετική οπτική για τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος. Αυτά απαρτίζονται από 1) την εμπλοκή, 2) την ασφάλεια και 3) το περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικά που χωρίστηκαν σε πιο ευρείες έννοιες και φυσικά κάθε χαρακτηριστικό περιλαμβάνει έξτρα τομείς (Larson et all, 2020).

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει διάφορους τομείς και συγκρίνοντας όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώνουμε πως ως κοινό στοιχείο όλων είναι η ασφάλεια, σωματική και συναισθηματική που πρέπει να παρέχει το σχολείο τόσο προς τα παιδιά όσο και προς τους εργαζομένους. Είναι θεωρώ όντως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό, καθώς όταν ένα άτομο νιώθει ασφαλής στο χώρο όπου περνά τον περισσότερο χρόνο της μέρας του, τότε είναι και σε θέση να εκφράσει ευκολότερα και τις δυσκολίες ή τα προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν μέσα σε αυτό.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με έρευνες, το σχολικό κλίμα χωρίζεται σε ορισμένους τύπους, και συγκεκριμένα, οι Harpin και Croft (1963) αναφέρουν ότι υπάρχουν έξι τύποι σχολικού κλίματος ως εξής:

α) Το ανοιχτό κλίμα: Σε αυτό τον τύπο σχολικού κλίματος διακρίνεται έντονη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και προς τον διευθυντή ή γενικότερα όλων των ατόμων που εργάζεται στη σχολική κοινότητα (βοηθητικό προσωπικό). Η συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους επαγγελματίες χαρακτηρίζεται από αίσθημα ειλικρίνειας και ελευθερία κινήσεων.

β) Το αυτόνομο κλίμα: Στο συγκεκριμένο τύπο σχολικού κλίματος δεν υπάρχει έντονος έλεγχος από το διευθυντή του σχολείου, καθώς ενισχύεται η ομαδικότητα και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με την «κάλυψη» των κοινωνικών αναγκών τους. Δεν δίνεται δηλαδή μεγάλη βαρύτητα στα ακαδημαϊκά καθήκοντα των εκπαιδευτικών.

γ) Το ελεγχόμενο κλίμα: Ο συγκεκριμένος τύπος είναι το αντίθετο του προηγούμενου σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα δίνεται έμφαση αποκλειστικά στα εκπαιδευτικά καθήκοντα των δασκάλων αποκλείοντας τις κοινωνικές ανάγκες τους.

δ) Το οικείο κλίμα: Σε αυτό τον τύπο σχολικού κλίματος δένεται βαρύτητα στις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι επαγγελματίες της σχολικής μονάδας,

δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους. Αυτός ο τύπος σχολικού κλίματος κατά τη γνώμη μας ταυτίζεται με το αυτόνομο κλίμα.

ε) Το πατερναλιστικό κλίμα: Το συγκεκριμένο κλίμα χαρακτηρίζεται από ελλιπή ομαδικότητα και συνεργασία, καθώς ο διευθυντής δρα αποκλειστικά αυτόνομα αγνοώντας τις ανάγκες των υπόλοιπων εργαζομένων και «οικειοποιώντας» μάλιστα τις σχολικές δραστηριότητες.

στ) Το κλειστό κλίμα: Το συγκεκριμένο κλίμα χαρακτηρίζεται από απόλυτα τυπικές και ψυχρές σχέσεις, απουσιάζοντας η ομαδικότητα και η συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων.

Αναλύοντας τους έξι τύπους σχολικού κλίματος διαπιστώνουμε πως ορισμένοι ταυτίζονται μεταξύ τους. Βάσει της έρευνας των Hoy και Clover (1986) οι τύποι σχολικού κλίματος είναι τέσσερις: α) το ανοιχτό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από συνεργατικό και ομαδικό πνεύμα υπό τη διοίκηση ενός δημοκρατικού διευθυντή-ηγέτη, β) το κλειστό κλίμα, όπου οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για τους στόχους που μπορεί να θέτει ο διευθυντής, γ) το κλίμα αποστασιοποίησης, όπου το προσωπικό του σχολείου απλά συνυπάρχει μέσα στη σχολική κοινότητα, χωρίς συνεργασία και ομαδικό πνεύμα και δ) κλίμα ενεργούς εμπλοκής, που χαρακτηρίζεται από συνεργατικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αγνοώντας την αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή.

Τελειώνοντας σύμφωνα με τους Καρατάσιο και Καραμήτρου (2010), οι οποίοι εξίσου μελέτησαν διεξοδικά το σχολικό κλίμα, έκριναν πως αυτό χωρίζεται σε 3 τύπους: **την οικολογική**, που αφορά τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου, **την κοινωνική**, που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και τέλος **τη μαθησιακή**, η οποία αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, με σκοπό την προαγωγή της γνώσης (Κατσαρού και συν., 2016). Παρατηρούμε λοιπόν πως, όλοι οι μελετητές του σχολικού κλίματος, μπορεί να διαχωρίζουν διαφορετικά τους τύπους του κλίματος, όμως όλοι έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους.

### 2.1.3. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στην εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος, υπάρχει ποικιλία παραγόντων στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Ο Daar (2010) τους κατηγοριοποίησε στους εξής έντεκα:

- 1) Αίσθημα ασφάλειας: Το αίσθημα ασφάλειας θεωρώ πως είναι το σημαντικότερο συναίσθημα που πρέπει να αναπτύσσεται από τα άτομα, που με οποιονδήποτε τρόπο σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα (πχ μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Το κατατάσσω ως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό, καθώς μέσω των κανόνων συμπεριφοράς και των στρατηγικών πειθαρχίας, υπάρχει μικρότερη πιθανότητα ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα νιώθουν συναισθηματικά ασφαλείς, άρα και το αίσθημα ασφάλειας αποσκοπεί σε πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.
- 2) Αποτελεσματική διοίκηση: Τον κύριο ρόλο στην οργάνωση και την αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας κατέχει ο διευθυντής. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος στην δημιουργία οράματος και εκτέλεσης ενεργειών με σκοπό την επιτυχία του σχολείου, θέτοντας υψηλούς στόχους. Είναι υπεύθυνος στη δημιουργία θετικού, υποστηρικτικού και συνεργατικού κλίματος μεταξύ των μελών, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και δίνοντας τη δυνατότητα πρωτοβουλιών προς τους συναδέλφους του. Πρέπει να είναι δηλαδή ευέλικτος αφήνοντας περιθώρια αυτονομίας (Payne & Pheyse, 1972).
- 3) Προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης: Αυτό το χαρακτηριστικό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το όραμα του διευθυντή-ηγέτη και των υψηλών στόχων που θέτει με σκοπό την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών.
- 4) Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών: Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά στη συμπεριφορά και την γενικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών. Αυτή η εικόνα σχετίζεται με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επικοινωνία με τους μαθητές, τη συνεργασία με τους συναδέλφους και το διευθυντή και την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνουν το τμήμα τους, να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους, προσαρμοζόμενοι στις αλλαγές που μπορεί να προκύψουν. Πρέπει και οι ίδιοι

- να έχουν υψηλές προσδοκίες, όπως ο διευθυντής και να προωθούν την ομαδικότητα και τη συνεργασία.
- 5) Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών: Η σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών πρέπει να διακρίνεται από ειλικρίνεια, ευαισθησία και σεβασμό. Επίσης είναι μια σχέση που πρέπει να διακατέχεται από ήθος και αξιοπρέπεια προς στα δικαιώματα των παιδιών. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσω των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ευνοώντας έτσι και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Reeve et all, 2004).
  - 6) Καθοδήγηση: Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρεται στη στήριξη των εκπαιδευτικών και του διευθυντή τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τους γονείς των παιδιών, με σκοπό την ακαδημαϊκή και την προσωπική τους ανάπτυξη.
  - 7) Συμπεριφορά μαθητών: Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό απευθύνεται στην ικανότητα των μαθητών να πειθαρχούν στους κανόνες που διέπουν τη σχολική κοινότητα, ελέγχοντας τη συμπεριφορά τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των πρακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών (Deci και Ryan, 2002).
  - 8) Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους: Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα ακαδημαϊκών επιτυχιών, όπως επίσης και ακαδημαϊκής αποτυχίας (Li, 1985). Τα παιδιά επηρεάζονται έντονα από τους συνομηλίκους τους, έτσι ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάζει και στην ομαδικότητα των παιδιών, δημιουργώντας υγιείς σχέσεις, συνεργαζόμενοι αρμονικά μεταξύ τους, για την επίτευξη κοινών στόχων.
  - 9) Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Οι σχέσεις που πρέπει να διατηρεί το σχολείο με την οικογένεια των παιδιών, πρέπει να διακατέχονται από ειλικρινή συνεργασία και συμμετοχή των γονιών σε δρόμους του σχολείου. Έτσι επιτυγχάνεται τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.
  - 10) Δραστηριότητες μαθητών: Οι δραστηριότητες των μαθητών αφορούν προγράμματα, τα οποία διοργανώνονται εκτός ακαδημαϊκών μαθημάτων, με σκοπό την ανάπτυξη συνεργασίας, υπευθυνότητας μεταξύ των παιδιών και τη δημιουργία αισθήματος του «ανήκειν». Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να αφορούν δράσεις σε συνεργασία και με άλλους φορείς.

11) Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον: Από το σχολικό κλίμα δε θα μπορούσαν να παραληφθούν και οι εγκαταστάσεις ή γενικότερα η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Η κατάσταση που βρίσκεται το κτήριο του σχολείου και οι αίθουσες που πραγματοποιείται η διδασκαλία συνδέονται έντονα με την επίδοση των μαθητών (Anderson, 1982). Έτσι όσο πιο προσεγμένο είναι το κτίριο ή ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα υπάρξουν.

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος πρέπει να συμβάλουν τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί της δομής. Η συνεργασία και ο επικοινωνιακός διάλογος αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα εξέλιξης και δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων. Με αυτό τον τρόπο είναι και πιο πιθανό να επιλύονται οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να προκύψουν. Έτσι δημιουργείται κοινός στόχος προαγωγής των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπου υπάρχει πίστη στην ατομική και τη συλλογική ικανότητα, προωθώντας ένα δημοκρατικό τρόπο ζωής.

## 2.2. Σχολικό κλίμα και περιστατικά βίας

### 2.2.1. Διαμορφωτικοί παράγοντες και επιπτώσεις

#### Παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη βίας- επιπτώσεις

Σε προηγούμενη ενότητα έγινε εκτενής αναφορά στην έννοια του σχολικού κλίματος, πώς αυτό διαμορφώνεται και τι διαστάσεις το χαρακτηρίζουν. Διαπιστώσαμε πως το σχολικό κλίμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υγιή λειτουργία του σχολείου, ενώ η ύπαρξη ενός αρνητικού σχολικού κλίματος επιφέρει ποικίλα προβλήματα στη σχολική μονάδα. Το πιο εμφανές πρόβλημα που αναπτύσσεται είναι η επιθετική συμπεριφορά, τόσο των παιδιών, όσο και των εκπαιδευτικών.

Ισχυρή συμβολή στην έρευνα των επιθετικών συμπεριφορών κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έρχονται σε άμεση επαφή με τα παιδιά, σε σχέση με τον διευθυντή και μπορούν να αναπτύξουν άποψη για τους λόγους εμφάνισης αυτών των φαινομένων. Έτσι σύμφωνα με έρευνα των Kandakai, Price και Kay (1999), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, υποστήριξαν πως ο λόγος ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών αφορούσε κατεξοχήν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Το μέγεθος δηλαδή της σχολικής μονάδας, φιλοξενώντας μεγάλο αριθμό

μαθητών, χωριζόμενων σε εξίσου μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τμήμα, οδηγεί σε έλλειψη σχολικής εποπτείας και προφανώς σε μειωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η έλλειψη σχολικής εποπτείας και κανόνων οδηγεί τους μαθητές στη συναισθηματική ανασφάλεια, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ζητήσουν βοήθεια σε περίπτωση που το χρειαστούν (Zhai et al, 2020).

Η συναισθηματική δυσφορία που αυξάνεται στα παιδιά, αλλά και τους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην ανάπτυξη πιο έντονων συμπτωμάτων, όπως κατάθλιψη, απομόνωση, άγχος, έντονο φόβο κτλ. (Crosnoe & Benner, 2015). Αυτά τα συναισθήματα προφανώς συντελούν και στην ανάπτυξη βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών, ως μέθοδο άμυνας ή υπεροχής, στον ελλιπή έλεγχο του σχολείου. Δημιουργούνται δηλαδή «άγραφοι» κανόνες από τα ίδια τα παιδιά με τη δημιουργία ομάδων (κλίκες), οι οποίες διεξάγουν έλεγχο και υποβάλουν κανόνες προς τα υπόλοιπα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται και οι διακρίσεις, οδηγώντας στη θυματοποίηση και την απομόνωση των πιο ευάλωτων ατόμων. Η έντονη λοιπόν χειραγώγηση των «κλικών» επιτυγχάνεται με την αύξηση του φόβου των υπόλοιπων μαθητών. Τα παιδιά δηλαδή φοβούμενα μην «μπουν στο στόχαστρο» των «δυνατών» ακολουθούν οτιδήποτε τους ζητηθεί. Αυτό φυσικά είναι παράδειγμα ενός ακραίου αρνητικού σχολικού κλίματος.

Προφανώς σε μια τέτοια κατάσταση και οι ίδιοι οι καθηγητές δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάζονται. Και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έντονο φόβο, καθώς νιώθουν αβοήθητοι και ανίκανοι να ενεργήσουν. Φοβούνται φυσικά και την πιθανή στοχοποίηση των ίδιων από τα παιδιά ή και την έντονη αντίδραση των γονιών με πιθανή μήνυση, σε περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί παρέμβουν με τρόπο που δυσαρεστήσει τους γονείς (Karcher, 2008). Αυτό βέβαια δημιουργείται λόγω της κακής διοίκησης του σχολείου και της μειωμένης ή ανύπαρκτης συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου σε μελέτες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν ζητείται καν η γνώμη τους σε περίπτωση εμφάνισης κακοποιητικών συμπεριφορών, ενεργώντας ο διευθυντής αυτοβούλως. Σε περίπτωση όμως, όπου διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργαστούν, θέτοντας κοινούς στόχους, τότε αυξάνεται η κοινωνική συνοχή και ο σχολικός έλεγχος, μειώνοντας έτσι τα περιστατικά βίας (Lesneskie & Block, 2016).



Δεν μπορούμε λοιπόν να παραβλέψουμε τη συνολική διοίκηση του σχολείου, η οποία ανάλογα με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί μπορεί να συμβάλει στην αύξηση ή τη μείωση των κακοποιητικών συμπεριφορών. Σχολεία όπου δίνεται βαρύτητα μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα, καθώς η σχολική κοινότητα συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνία και επιθετικές συμπεριφορές δεν μπορούν να αποφευχθούν (Tite, 2008). Τα σχολεία δηλαδή αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας και πρέπει να συμβάλλουν εξίσου στην ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων, προλαμβάνοντας τυχόν κακοποιητικές συμπεριφορές. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως το κακό σχολικό κλίμα συσχετίζεται έντονα με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών.

#### Παράγοντες που ευνοούν τη μείωση/εξάλειψη της βίας

Η εμφάνιση βίαιων περιστατικών σε μια σχολική κοινότητα μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Κατά τη γνώμη μας τη σημαντικότερη συμβολή κατέχουν οι γονείς των παιδιών ή τα άτομα που αναλαμβάνουν την επιμέλεια τους. Αυτά τα άτομα τα κατατάσσω ως τα σημαντικότερα, καθώς αποτελούν τα πρότυπα των παιδιών και μέσω των κανόνων και των ορίων που μπορεί να θέτουν οι γονείς προς τα παιδιά, συντελούν στην ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων.

Τα παιδιά μέσα στην οικογένεια δέχονται πολλά ερεθίσματα και ως μιμητικά όντα αναπαριστούν στο σχολείο όποια συμπεριφορά βιώνουν στο σπίτι. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην προσχολική ηλικία, όπου τα παιδιά «χτίζουν» την προσωπικότητά τους και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους. Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που θέτουν αποτελεσματικά όρια, αναπτύσσουν υψηλούς ηθικούς φραγμούς και οι πιθανότητες να προβούν σε βίαιες συμπεριφορές ελαχιστοποιούνται (Karcher 2008). Αντίστοιχα παιδιά που βιώνουν μηδενική ή αυταρχική επιβολή ορίων από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή παιδιά που δέχονται την απόρριψη ή την κακομεταχείριση των γονιών τους, είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν έντονα ξεσπάσματα βίας προς τους συνομηλίκους τους ή ακόμα και την περιθωριοποίηση των ίδιων, λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης (Bao et all, 2015). Η οικογένεια δηλαδή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και της ευρύτερης εξέλιξης τους.

Βέβαια δεν είναι απίθανο παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υγιή πρότυπα να αναπτύξουν βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε λόγω

συναναστροφών με παιδιά που φέρονται βίαια ή να έχουν δημιουργηθεί στο οικογενειακό περιβάλλον καταστάσεις (πχ θάνατος γονιού, χωρισμός κτλ.), όπου το παιδί δεν μπορεί να τις διαχειριστεί και τις εξωτερικεύει μέσω της βίας. Σε αυτό το σημείο η οικογένεια σε συνεργασία με το σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μείωση ή και την εξάλειψη του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς έχουν τη δυνατότητα μέσω συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το πρόβλημα και στη συνέχεια να μπορέσουν να κατανοήσουν τη πηγή του προβλήματος (Eugene et all, 2021). Έτσι οι αντιλήψεις των γονιών για την εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών και την πιθανή θυματοποίηση του παιδιού τους, μπορεί να συντελέσει και στην πρόληψη πιθανής έκθεσης των παιδιών σε τέτοια περιστατικά.

Αυτό έχει επιβεβαιωθεί και μέσω των ερευνών, όπου σε σχολεία που η γονική συμμετοχή ήταν αυξημένη παρατηρούνταν και βελτιωμένη συμμετοχή των παιδιών, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και στη συμπεριφορά (Pomerantz et all, 2007; Hill et all, 2004). Η χρήση δηλαδή ουσιών ή η εμφάνιση επιθετικών περιστατικών ήταν περιορισμένη (Marsh et all, 2014; Moore et all, 2020). Την ίδια γνώμη εξέφρασαν και οι Sheldon & Epstein (2002) έπειτα από την έρευνά τους, όπου απέδειξαν πως όταν υπάρχει συνεργασία ή και συμμετοχή των γονιών σε σχολικές δραστηριότητες, τα περιστατικά σχολικής βίας είναι αισθητά μειωμένα. Η εξήγηση που μπορούμε να δώσουμε σε όλα τα παραπάνω είναι πως με τη γονική εμπλοκή οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας ενισχύονται, αυξάνοντας έτσι και τον κοινωνικό έλεγχο. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς έχουν επιρροή και στο σχολικό κλίμα, αλλά και στα παιδιά τους, μέσω της αλλαγής των αντιλήψεων τους για το σχολείο, σε περιστατικά που μπορεί να δημιουργηθούν (Eugene et all, 2021).

Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική μονάδα μπορεί να προβεί αποτελεσματική και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Όπως ήδη έχει αναφερθεί δεν είναι λίγες οι έρευνες που φανερώνουν το φόβο των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση βίαιων περιστατικών και την αδυναμία τους να παρέμβουν, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αδιαφορίας τους πλέον προς τα παιδιά, ώστε να αποφύγουν οποιαδήποτε εμπλοκή. Με τη συμμετοχή όμως των γονιών στις δράσεις του σχολείου και το συνεχές ενδιαφέρον τους για τα παιδιά, δίνεται έντονο κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για εξέλιξη της δουλειάς τους, αφοσίωση προς τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει το σχολείο και μεγαλύτερη προσκόλληση προς τα παιδιά (Lesneskie & Block 2016). Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί εμβαθύνουν περισσότερο στη ψυχική υγεία των παιδιών, που

αποτελεί κι αυτό μέρος του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Εκπαιδευτικοί που δίνουν βαρύτητα στη ψυχική υγεία των παιδιών αισθάνονται και μεγαλύτερη διδακτική αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας στρατηγικές που εστιάζουν στη χαρά της μάθησης (Yoon et all, 2014).

Το θετικό σχολικό κλίμα λοιπόν, όπως αντιλαμβανόμαστε είναι καθοριστικό για την εξάλειψη της βίας. Οι παρεμβάσεις που μπορεί να διεξάγει μια σχολική μονάδα, μπορεί να αποτελέσουν ευεργετικές στη δημιουργία υγιών προσωπικοτήτων, δίνοντας νέους τρόπους να κατανοήσουν οι μαθητές τη βία και να βελτιώσουν τη ζωή τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσω των Yang, Wang και Lei (2020), οι οποίοι ανέφεραν πως οι έφηβοι που διαβιούν σε ένα θετικό σχολικό κλίμα, συνήθως είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους μαθητές ή ακόμα και να παρέμβουν σε περίπτωση που κάποιο άλλο παιδί δεχτεί οποιαδήποτε μορφή βίας.

### 2.2.2. Πολιτικές πρόληψης και τεχνικές αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας

Η ενδοσχολική βία είναι ένα φαινόμενο δύσκολο να αντιμετωπιστεί καθώς τα ανακριβή αίτια που την αναπτύσσουν και η εμφάνιση διαφορετικών μορφών βίας από κοινωνία σε κοινωνία, καθιστούν αδύνατη τη δημιουργία ενός ενιαίου πλάνου πρόληψης και αντιμετώπισης. Είναι δηλαδή σημαντικό να μελετώνται πρώτα τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, η κουλτούρα και οι αξίες του κάθε λαού και στη συνέχεια κατανοώντας τον τρόπο σκέψης, να δημιουργείται αντίστοιχο πλάνο πρόληψης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που «καθοδηγούν» τα σχολεία πώς θα έπρεπε να λειτουργούν, στην πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων.

Κατά τη γνώμη μας το ολιστικό μοντέλο είναι το ιδανικότερο, στην ανάπτυξη πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας, καθώς βασίζεται στον υγιή διάλογο, στην εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς) (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015). Ένα παιδί συναναστρέφεται με πολλά και διαφορετικά άτομα και η κατανόηση της φύσης και των λόγων ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, πρέπει να ερευνάται σε πολλαπλά επίπεδα. Παρατηρώντας την προηγούμενη ενότητα διαπιστώνουμε πως η οικογένεια καθιστά πρωταρχικό ρόλο στην εξάλειψη της ενδοσχολικής βίας και κατ' επέκταση μπορεί να συμβάλει και στην πρόληψη τέτοιων φαινομένων. Οι γονείς θα πρέπει να διατηρούν ενεργή συμμετοχή στο σχολείο, συμμετέχοντας σε δράσεις σε συνεργασία

με τα παιδιά ή δράσεις που αφορούν αποκλειστικά τους ίδιους (πχ ομάδες γονέων). Η συμμετοχή τους θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου, αλλάζοντας το σχολικό κλίμα και δημιουργώντας αισθήματα ασφάλειας τόσο προς στα παιδιά όσο και στους ίδιους. Ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τους κανόνες του σχολείου και πώς αντιμετωπίζονται τα περιστατικά βίας από τους εκπαιδευτικούς.

Σε επίπεδο κοινότητας δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη θετική διάσταση των πολιτικών πρόληψης. Σε αυτό το επίπεδο επικεντρώνονται κυρίως δράσεις ενημέρωσης μέσω εκδηλώσεων ή διανομή έντυπου υλικού, με σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας (Βλάσση & Μπέκα, 2016). Ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον θα αποτελούσε η συμμετοχή των ίδιων των παιδιών μέσω του σχολείου, σε εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης της κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει δυνατότητα εξάλειψης των ρατσιστικών αντιλήψεων που αναπτύσσονται μεταξύ των πολιτών και μεταβιβάζονται εσκεμμένα ή μη στα παιδιά, αναπτύσσοντας βίαιες συμπεριφορές. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να εξεταστεί η κουλτούρα της κοινωνίας, κατά πόσο δηλαδή η βία είναι αποδεκτή ως τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων.

Από το ολιστικό μοντέλο πρόληψης της ενδοσχολικής βίας δε θα μπορούσαμε να μη λάβουμε υπόψιν τις πρακτικές του σχολείου. Το σχολείο αποτελείται από άτομα διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών τάξεων και καλείται να «επιβάλει» κοινές αξίες και όρια με σκοπό τον αλληλοσεβασμό. Έτσι κάθε σχολική μονάδα πρέπει να εφαρμόζει μια ξεκάθαρη πολιτική, λειτουργώντας αποτελεσματικά σε κάθε είδος παρέμβαση (Κυριακίδης 2007). Πολλή σημαντική συμβολή στην πρόληψη της βίας αποτελούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να επιδείξουν ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση επί του θέματος. Σε αυτό μεγάλη ευθύνη έχει το σχολείο, το οποίο θα πρέπει να παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την «εκπαίδευση» τους σε θέματα διαχείρισης της βίας (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, ). Κατά τη γνώμη μας αυτή την εκπαίδευση πρέπει να την αναλάβουν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, οι οποίοι είναι καταρτισμένοι στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών και δημιουργώντας ομάδες με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργασίας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος.

Με τον ίδιο τρόπο υπάρχει δυνατότητα δημιουργίας ομάδων παιδιών με σκοπό την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα βίας ή την εκπαίδευση τους στη διαχείριση του θυμού

με την ανάπτυξη διάφορων project. Αυτά τα project συνήθως απευθύνονται σε μικρές ομάδες παιδιών και έχουν τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού, παιχνίδια ρόλων «ποιοτικοί κύκλοι συζήτησης» κτλ. θεωρώ πως οι αφηγήσεις με τα παιδιά είναι προτιμότερο να επιτυγχάνονται ανά τμήμα, να πραγματοποιούνται δηλαδή με μικρό αριθμό παιδιών, καθώς τα παιδιά βαριούνται εύκολα, ενώ οι συζητήσεις ανά τμήμα θα μπορούσαν να γίνονται με πιο διαδραστικό τρόπο. Με την ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται μεταξύ τους, να επικοινωνούν και να γνωρίζονται καλύτερα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται και να σέβονται τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου και κατ' επέκταση να προλαμβάνονται οποιαδήποτε φαινόμενα εκφοβισμού ή βίας.

Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν φυσικά να χρησιμοποιηθούν και ως τεχνικές αντιμετώπισης στην εμφάνιση κακοποιητικών συμπεριφορών. Τα παιχνίδια ρόλων δηλαδή «αναγκάζουν» τα παιδιά να προσποιηθούν ένα χαρακτήρα και κατ' επέκταση να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματα του θύματος. Στις μικρές ηλικίες αποτελεσματική καθίσταται και η παιδική λογοτεχνία, η οποία αντίστοιχα μπορεί να αποτελέσει αντανάκλαση των συναισθημάτων των παιδιών με τους ήρωες του παραμυθιού και κατ' επέκταση την εύρεση λύσεων σε θέματα που τα απασχολούν (Ζαχαρίου & Αντωνίου, 2016). Όπως καταλαβαίνουμε, τα παιδιά πρέπει να «εκπαιδευτούν» στην ενσυναίσθηση. Βέβαια σε μια σχολική μονάδα αντίστοιχη εκπαίδευση πρέπει να λάβουν πρώτα οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα στην αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να παρατηρούν τις βίαιες συμπεριφορές, να κρίνουν αν χρειάζεται παρέμβαση, κι αν όντως χρειάζεται, να αποδεχθούν τις όποιες ευθύνες πρέπει να αναλάβουν. Αντίστοιχα θα πρέπει να γνωρίζουν τη διαδικασία παρέμβασης, αλλά και τον τρόπο βοήθειας των θυμάτων (Nickerson et all, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί όπως πολλές φορές έχει αναφερθεί, αποτελούν πρότυπα προς τα παιδιά. Αυτό τους καθιστά υπεύθυνους, ώστε να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή θα πρέπει να έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση, κατανοώντας τις ανάγκες και τα προβλήματα των παιδιών. Θα πρέπει ταυτόχρονα να δημιουργούν ειλικρινή σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά και κλίμα ενδιαφέροντος (Πουρσανίδου, 2015). Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να νιώθουν πως τους καταλαβαίνουν, πως νιώθουν τις δυσκολίες τους και πως προσπαθούν να τα βοηθήσουν. Θα πρέπει ταυτόχρονα να παρέχονται από το σχολείο ίσες ευκαιρίες προς

όλους τους μαθητές, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν παράγοντα στιγματισμού. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές που εμφανίζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο συχνά παρουσιάζουν κακές διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα μικρά ποσοστά αυτοελέγχου (Παπάνης, et all, 2011). Διαπιστώνομαι λοιπόν πως θα πρέπει να αναδιοργανωθεί γενικότερα η εκπαίδευση δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών.

Στις περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες η παρέμβαση συνήθως περιορίζεται στη ψυχολογική ανακούφιση του θύματος. Θεωρώ όμως πως είναι πολύ σημαντικό να προβλεφθεί και η ψυχολογική ανακούφιση του θύτη. Οι θύτες είναι πολλές φορές παιδιά που βιώνουν απόρριψη είτε από το οικογενειακό είτε από το ευρύτερο περιβάλλον. Έτσι είναι πολύ σημαντικό να μην στιγματισθούν και να αποφευχθεί οποιαδήποτε κατάσταση που θα τους φέρει σε αμυντική θέση. Στοχοποιώντας το άτομο που θα προξενήσει ένα συμβάν, το μόνο που θα καταφέρουμε είναι να διαιωνίσουμε την κατάσταση. Αντίθετα προσπαθώντας να του εντυπώσουμε τα συναισθήματα του θύματος, αλλά και εκπαιδύοντας τον σε δεξιότητες υγιούς διεκδικητικής συμπεριφοράς, τότε και ο θύτης θα μπορεί να έρθει σε αντιπαράθεση, χωρίς να προβεί σε βίαιες συμπεριφορές, κατανοώντας τα δικαιώματα των υπολοίπων.

Όλες αυτές βέβαια, είναι δεξιότητες οι οποίες εκπαιδεύονται. Τα παιδιά δηλαδή θα πρέπει να μάθουν να κατανοούν τα συναισθήματά τους και να «εκτονώνουν» το θυμό τους με τέτοιο τρόπο που δε θα γίνεται εις βάρος των υπολοίπων. Αντίστοιχα θα πρέπει να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και τα όρια που θέτει ο κάθε άνθρωπος. Με αυτόν το τρόπο θα υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση, ασφάλεια αλλά και συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Ο ρόλος δηλαδή των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση κάθε σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών.

## **Κεφάλαιο 3**

### **Η διαχείριση της βίας**

#### **3.1. Το σχολικό συγκείμενο**

3.1.1. Σχολικό κλίμα και διαχείριση βίας από τους εκπαιδευτικούς: προκλήσεις και επιπτώσεις

Όπως προαναφέρθηκε το σχολικό κλίμα συνδέεται απόλυτα με αισθήματα ασφάλειας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, επιφέροντας αυτά τα αισθήματα μαθησιακά αποτελέσματα και επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (O' Brennan, et all, 2014). Αντίστοιχα η ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων, με σκοπό την ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση όλων των ατόμων είναι αποτελεσματικές πρακτικές ενός θετικού σχολικού κλίματος, οι οποίες αποτελούν και καθοριστικό παράγοντα στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου,

Όλο αυτό λοιπόν το «φορτίο» παρεμβάσεων και διαπαιδαγώγησης βαρύνει τους εκπαιδευτικούς που καθημερινά βρίσκονται αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις. Σύμφωνα με την έρευνα των Woudstra (et al., 2018) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα περιστατικά βίας εντός της σχολικής μονάδας σχετίζονται κατεξοχήν με συμπτώματα ψυχικής υγείας, όπως έντονο άγχος, φόβο, κατάθλιψη κτλ., με αποτέλεσμα το μειωμένο ηθικό ή κίνητρο, καθώς και αισθήματα αποδυναμίας. Με την ανάπτυξη τέτοιων αρνητικών συναισθημάτων είναι προφανές πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να θέσουν όρια προς τα παιδιά και να είναι αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο. Έτσι προτιμούν να κρατούν ουδέτερη στάση και μόνο αν κάποιο περιστατικό βίας κρίνουν πως είναι σοβαρό τότε η παρέμβασή τους περιλαμβάνει τη διακοπή της εξέλιξης του περιστατικού. Η διακοπή του συμβάντος συνήθως πραγματοποιείται με την επιβολή τιμωριών απευθυνόμενη στους θύτες ή και επίπληξη προς τους γονείς για τη συμπεριφορά των παιδιών (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2016).

Αυτή η αντιμετώπιση των περιστατικών βίας πραγματοποιείται στο σύνολο των σχολικών μονάδων στη χώρα μας και ο λόγος που η αντιμετώπιση των περιστατικών αυτών παραμένει αναλλοίωτη είναι γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις στην καθημερινότητά τους. Μπορεί να θεωρούμε πως το σχολείο δεν είναι αποκλειστικά ένα μαθησιακό περιβάλλον και πως δημιουργεί ολοκληρωμένες προσωπικότητες, όμως οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας αλλά και τα πολυάριθμα τμήματα προκαλούν στους εκπαιδευτικούς έντονο άγχος και ψυχική πίεση με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως προς την ύπαρξη περιστατικών βίας ανέφεραν πως δεν υπάρχει αρχικά συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και του διευθυντή με αποτέλεσμα να δίνεται στον κάθε εκπαιδευτικό ελευθερία να αντιμετωπίσει το κάθε συμβάν όπως θεωρεί εκείνος αποτελεσματικό. Να σημειωθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σχετικές έρευνες την ανάγκη εκπαίδευσης στη διαχείριση περιστατικών βίας καθώς έχουν ανεπαρκείς γνώσεις επί του θέματος (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2016, Βράκα, 2017).

Ένα σημαντικό εμπόδιο στη διαχείριση της σχολικής βίας είναι και η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον. Η ανάπτυξη μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς μπορεί



να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Τα πιο συχνά αίτια αποτελούν οι δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με συμπεριφορές κακοποίησης ή παραμέλησης. Βιώνοντας τα παιδιά κακοποιητικές συμπεριφορές είναι πολύ πιθανό να τις αναπαραγάγουν και στο σχολείο ως μέσω επικοινωνίας. Αντίστοιχα η αλόγιστη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών χωρίς επιτήρηση έγκειται σε κατάσταση παραμέλησης ποινικά και οφείλεται σε μεγάλο βαθμό για την ανάπτυξη κακοποιητικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα όταν ένα παιδί εκτίθεται πολλές ώρες σε βιντεοπαιχνίδια, τα οποία έχουν κυρίως ως πρότυπο τη βία, διαταράσσεται η ψυχική ηρεμία με αποτέλεσμα τη πιθανή ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το ίδιο ισχύει και για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, στα οποία θα πρέπει να υπάρχει επίβλεψη από τους γονείς, ώστε να αποφευχθούν τυχόν περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

Σε σχολεία όπου προτάθηκε πλάνο με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας δημιουργήθηκαν εξίσου προβλήματα στην υλοποίηση των μέτρων. Αυτά τα προβλήματα αφορούσαν την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή καθώς και οικονομικών πόρων, την έλλειψη χρόνου και συντονισμού και την ανύπαρκτη συνεργασία, καθώς υπήρχαν άτομα που δημιουργούσαν προβλήματα στην ομάδα. Όπως καταλαβαίνουμε τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας δεν είναι εύκολο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν σε μια σχολική μονάδα. Απαιτεί θέληση και εκπαίδευση των καθηγητών, αποβάλλοντας αρχικά τα αισθήματα φόβου που μπορεί να νιώθουν με την εμπλοκή τους και ενισχύοντας τα αισθήματα ασφάλειας. Θα πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονα σωστός προγραμματισμός και συντονισμός, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τα περιστατικά. Οδηγούμενοι από ένα συγκεκριμένο πλάνο διαχείρισης θα νιώθουν και οι ίδιοι μεγαλύτερη ευελιξία και ασφάλεια στη σχολική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί και ένα υγιές σχολικό κλίμα.

## 3.2. Συναφείς έρευνες ενδοσχολικής βίας και σχολικού κλίματος

### 3.2.1. Έρευνες στην Ελλάδα

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τη σχολική βία είναι ποικίλες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απόλυτα χρήσιμες για την ανάπτυξη μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα, όπου έχουν άμεση επαφή με τα παιδιά αντιλαμβανόμενοι ευκολότερα τις ανάγκες και τις σκέψεις τους. Έτσι οι έρευνες που επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς φανερώνουν μια γενικότερη και βαθύτερη οπτική του σχολικού κλίματος.

Όσον αφορά λοιπόν την εμφάνιση βίαιων περιστατικών στο Ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως κάθε χρόνο παρατηρούν όλο και συχνότερα περιστατικά βίας. Η εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές έχει αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια, με ιδιαίτερα εμφανή περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά μάλιστα αναφέρεται σε σχετική έρευνα πως περισσότερο από το 10% των εφήβων είναι συστηματικά θύτες ή θύματα εντός της σχολικής μονάδας, ενώ 5,8% είναι ταυτόχρονα και θύτες και θύματα σε περιστατικά βίας (Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013; Γιοβαζολιάς et al, 2010; Τζιούφας, 2019).

Τα περιστατικά ωστόσο που αναπτύσσονται έχουν κατεξοχήν τη μορφή λεκτικής βίας και λιγότερο σωματικής βίας, καθιστώντας και πιο δύσκολο τον εντοπισμό τους από τους εκπαιδευτικούς (Κορογιάννου, 2019). Αυτό που παρατηρείται δηλαδή είναι πως από την προσχολική στην εφηβική ηλικία οι μορφές του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μετατρέπονται από άμεσες σε έμμεσες. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αναπτύσσεται περισσότερο ο λεκτικός εκφοβισμός, οι απειλές και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013; Βράκα, 2017). Παρ' ότι λοιπόν οι επιθετικές συμπεριφορές ευνοούν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων προσχολικής ηλικίας, μεγαλώνοντας τέτοιου είδους περιστατικά δεν ενδείκνυνται.

Αντίστοιχα με την ηλικία η βία διαφοροποιείται και ως προς το φύλο. Η ενδοσχολική βία σχετίζεται και με τα δύο φύλα, όμως τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας, παρουσιάζοντας προβλήματα

συμπεριφοράς. Σε αυτό συμφωνούν οι περισσότερες έρευνες όπου «δίνουν» στα αγόρια τις διπλάσιες πιθανότητες να εμπλακούν ως θήτες απ' ότι τα κορίτσια, χρησιμοποιώντας κυρίως τη σωματική, τη σεξουαλική και τη διαδικτυακή μορφή εκφοβισμού (Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013; Κορογιάννου, 2019; Τζιούφας, 2019; Πετρουλάκη et all, 2013).

Προσπαθώντας να κατανοήσουμε τους λόγους ανάπτυξης της ενδοσχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν και για τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, κατά πόσο δηλαδή αυτές επηρεάζουν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά βίας παρουσιάζοντας απείθαρχη συμπεριφορά μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2002; Τζιούφας, 2019). Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει για τους μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν αποτελεί αιτία ανάπτυξης βίαιων συμπεριφορών (Βράκα, 2017; Τζιούφας, 2019). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την προσωπική μας πεποίθηση όπου θεωρούμε πως η διαφορετικότητα (φυλετικές διαφορές, θρησκευτικές πεποιθήσεις) αποτελεί κίνητρο ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς.

Οξύμωρες επίσης για μένα αποτελούν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η βία αποτελεί πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου. Σε συγκεκριμένη έρευνα της Κορογιάννου (2019), ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (57%) ανέφερε πως η βία αποτελεί μεγάλο πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου, όμως ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (43%) ανέφερε πως δε θεωρεί τη βία ως πρόβλημα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως επειδή οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν την ενδοσχολική βία ως πρόβλημα διδάσκουν σε ΕΠΑΛ, η βία να είναι άμεση (πχ σωματική), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που δεν τη θεωρούν σημαντική και εργάζονται σε Γενικά Γυμνάσια-Λύκεια, η βία να παρουσιάζεται έμμεσα, οπότε να μην είναι και τόσο ορατή. Παρ' όλα αυτά η βία είναι ένα φαινόμενο που δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και διαταράσσει το κλίμα του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον όπως ήδη έχει αναφερθεί, θεωρούν πως δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις να διαχειριστούν τα περιστατικά βίας. Μάλιστα σύμφωνα με έρευνες της Δαραμάρα (2019) και της Κορογιάννου (2019) δεν έχουν λάβει καν κάποια εκπαίδευση για την πρόληψη και διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως μόνο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι

ευαισθητοποιήθηκαν και θέλησαν να βοηθηθούν για τα ζητήματα της ενδοσχολικής βίας έλαβαν σχετικές γνώσεις, κυρίως μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σε σχετικές έρευνες οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν περίπου οι μισοί επί του συνόλου του δείγματος και ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον 1-2 τέτοια προγράμματα (Σιδέρης, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν επιπλέον γνώσεις σχετικά με την ενδοσχολική βία θεώρησαν σε μια έρευνα πως τους ωφέλησαν αρκετά. Αυτό που τους βοήθησε περισσότερο ήταν «ο εντοπισμός περιστατικών, η αναγνώριση των χαρακτηριστικών του φαινομένου, η γνώση των συνεπειών του και η ενεργή συμμετοχή για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος» (Δαραμάρα, 2019, σελ. 120). Αντίθετα σε έρευνα της Κορογιάννου (2019), οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως τα εκπαιδευτικά σεμινάρια που συμμετείχαν δεν τους βοήθησαν στη διαχείριση των περιστατικών βίας. Αυτό μπορεί να συνέβη καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν συνήθως τη μορφή διαλέξεων και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μόνο θεωρητική κατάρτιση, αδυνατώντας να τα εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στην πράξη. Θεωρώ πως τέτοιου είδους επιμορφώσεις πρέπει να έχουν βιωματικές ασκήσεις διαχείρισης και αντιμετώπισης των περιστατικών βίας.

Παρ' όλα αυτά η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη από τους ίδιους, καθώς σύμφωνα με την Κορογιάννου (2019) οι εκπαιδευτικοί την θεωρούν ως τον καταλληλότερο τρόπο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Εξίσου σημαντική θεωρούν και τη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, αλλά και με τις οικογένειες των παιδιών.

### 3.2.2. Διεθνείς έρευνες

Η έρευνα σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού μετρά πολλά χρόνια με πρωτοπόρα τα σκανδιναβικά κράτη. Η ανάπτυξή της επιτεύχθηκε λόγω των συνθηκών των σχολείων με την εμφάνιση πολλαπλών περιστατικών βίας και την ανάγκη διαχείρισης και αντιμετώπισής της. Έτσι άρχισαν να μελετώνται τα χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων αλλά και των σχολικών μονάδων, με σκοπό την κατανόηση και τους λόγους ανάπτυξης του φαινομένου.

Οι περισσότερες διεθνείς έρευνες ταυτίζονται με τις αντίστοιχες της Ελλάδας, χωρίς να σημειώνονται ιδιαίτερες αποκλείσεις. Συμφωνούν δηλαδή πως η βία σχετίζεται με το φύλο, καθώς παρατηρείται μεγαλύτερη τάση στα αγόρια να παρουσιάσουν

αποκλίνουσα συμπεριφορά (Chen & Aviaistor, 2009). Αντίστοιχα υπάρχει συσχέτιση και με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, όπου μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας (Burdick - Will, 2013). Αυτά τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας συνήθως παρουσιάζονται στο προαύλιο του σχολείου (Fekkes et all., 2005), χωρίς ωστόσο αυτό να είναι απόλυτο, καθώς σε άλλες έρευνες αναφέρεται πως η βία εμφανίζεται εντός της σχολικής τάξης (Baldry & Farrington, 1999). Βέβαια προσωπικά θεωρώ πως ο χώρος της τάξης απαρτίζεται από συγκεκριμένους μαθητές και είναι πιο ελεγχόμενο από έναν εκπαιδευτικό, συγκριτικά με την αυλή, όπου συνυπάρχουν την ώρα του διαλλείματος όλοι οι μαθητές του σχολείου, οπότε και η ανάπτυξη βίαιων περιστατικών είναι πιο εύκολο να ευδοκιμήσει.

Το σημαντικότερο πάντως στην ενδοσχολική βία είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν αυτά τα περιστατικά, καθώς οι περισσότεροι αδυνατούν να τα αναγνωρίσουν (Pepler, 2006; Cowie & Jennifer, 2008). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τις σχέσεις που είναι δυνατόν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν αναπτυγμένες σχέσεις με τους μαθητές τους, τα περιστατικά βίας ήταν περιορισμένα συγκριτικά με σχολικές μονάδες όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν τυπική και ίσως αδιάφορη σχέση με τα παιδιά (Espelage et all, 2014). Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται και το σχολικό κλίμα, όπου όταν αναπτυχθεί θετικό κλίμα, υπάρχουν μικρότερα ποσοστά σχολικής βίας και θυματοποίησης (Moore et all, 2020). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και η γνώμη τους θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν.



## **B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **Εμπειρική προσέγγιση**

##### **4.1 Σκοπός έρευνας**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των δεξιοτήτων που οφείλουν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν επιτυχώς περιστατικά βίας και κοινωνικού ρατσισμού μεταξύ των παιδιών και η διερεύνηση της διασύνδεσης μεταξύ ενδοσχολικής βίας και σχολικού κλίματος.

##### **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

- Σε ποιο βαθμό υπάρχουν περιστατικά βίας μεταξύ παιδιών στα σχολεία;
- Με ποιες μορφές εκδηλώνονται;

- Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα διαχειριστεί;
- Ποιες δεξιότητες του εκπαιδευτικού αναδεικνύονται για την επιτυχή αντιμετώπιση περιστατικών βίας;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το κλίμα στο σχολείο τους;
- Ποια η διασύνδεση ενδοσχολικής βίας και σχολικού κλίματος;

### 4.3 Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, όπως προαναφέρθηκε αφορά το συστηματικό εκφοβισμό που μπορεί να βιώνει ένα παιδί, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο εκφοβισμός μπορεί να λάβει ποικίλες διαστάσεις και η αντιμετώπισή του δεν είναι πάντοτε εύκολη. Ο λόγος λοιπόν επιλογής του συγκεκριμένου θέματος είναι η ολοένα και αυξανόμενη εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών στις σχολικές μονάδες. Έτσι θα μελετηθεί ο τρόπος διαχείρισης της βίας από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και κατά πόσο επηρεάζεται το σχολικό κλίμα από την ενδοσχολική βία, ή κατά πόσο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ευνοεί στη μείωση αυτών των φαινομένων.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί μέσω της ποσοτικής ανάλυσης. Η ποσοτική ανάλυση έχει ως στόχο τη συγκέντρωση τιμών με τη χρήση αριθμών συσχετίζοντας έτσι στάσεις και πεποιθήσεις (Creswell, 2016). Το δείγμα της έρευνας θα είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα. Θα επιτευχθεί «βολική» δειγματοληψία και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο θα διανεμηθεί αποκλειστικά ηλεκτρονικά. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια με τη βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας και ξεκινά με ορισμένα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες καλύπτοντας έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, με σκοπό να γνωρίζουμε το είδος του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τις βασικές σπουδές και τα έτη προϋπηρεσίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η δεύτερη ενότητα που αφορά τη σχολική βία. Πιο συγκεκριμένα τίθενται ερωτήσεις σχετικά με την ενδοσχολική κακοποίηση, ποιες



μορφές γίνονται περισσότερο αντιληπτές και σε ποιους χώρους εμφανίζονται συνήθως αυτά τα περιστατικά. Αντίστοιχα ερωτώνται σχετικά με το φύλο των παιδιών, αν δηλαδή αυτό σχετίζεται με την ανάπτυξη κακοποιητικών συμπεριφορών ή ποιο θεωρούν πως είναι το προφίλ του θύτη και του θύματος. Στην τρίτη ενότητα αντίστοιχα αναπτύσσονται ερωτήσεις σχετικά με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις αυτές δηλαδή αφορούν τις μεθόδους διαχείρισης ενός περιστατικού βίας, αν θεωρούν τον εαυτό τους έμπειρο στη διαχείριση και την αντιμετώπιση των περιστατικών αυτών και αν αντίστοιχα έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση σε αυτό το θέμα. Παράλληλα ερωτώνται για το κατά πόσο η ενδοσχολική βία επηρεάζει τη μαθησιακή διδασκαλία και το κλίμα της τάξης και αν χρειάζεται παρέμβαση του διευθυντή στην αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων.

Στη τελευταία ενότητα αναπτύσσονται ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλαδή καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το κλίμα του σχολείου τους, κατά πόσο υπάρχει συνεργασία με τον διευθυντή, τους υπόλοιπους συναδέλφους, αλλά και τους γονείς των παιδιών. Παράλληλα πρέπει να απαντήσουν για το αν το σχολείο τους είναι «ανοιχτό» σε νέες ιδέες, αν οι εγκαταστάσεις και ο αριθμός των παιδιών ανά τμήμα είναι λειτουργικός και γενικότερα για το εάν υπάρχει μια κοινή πολιτική στόχων του σχολείου. Να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις κλειστού τύπου με ιεραρχικές κλίμακες και κλίμακες διαστημάτων (κλίμακα του Likert), καθώς και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Διαπιστώνουμε δηλαδή πως οι ενότητες του ερωτηματολογίου είναι με τέτοιο τρόπο δομημένες, ώστε να καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Τελειώνοντας η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος του spss και συγκεκριμένα με περιγραφική και επαγωγική ανάλυση. Πραγματοποιήθηκαν δηλαδή συσχετίσεις του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, καθώς και συσχετίσεις βασικών ερωτημάτων με τις δεξιότητες διαχείρισης των περιστατικών βίας και το σχολικό κλίμα.

## **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **Αποτελέσματα έρευνας**

#### **Περιγραφική ανάλυση**

##### **5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος**

Στο συγκεκριμένο μέρος θα παρουσιαστούν τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τα οποία αφορούν το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση που έχουν λάβει και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.

###### **5.1.1. Φύλο**

Αναλυτικότερα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από N=105 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά, με αποτέλεσμα να μην περιορίζεται σε συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας. Ως προς την περιοχή δηλαδή, υπάρχει ποικιλομορφία στο δείγμα. Ως προς το φύλο, όπως αναγράφεται στον «Πίνακα 1.1» το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 42 (41%) άντρες και 63 (59%) γυναίκες. Διαπιστώνουμε δηλαδή πως υπάρχει μια μικρή διαφορά συμμετοχής των δύο φύλων, με τις γυναίκες να προηγούνται από τους άντρες.

**Statistics**

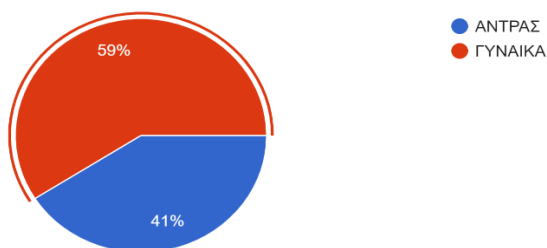
Φύλο

N	Valid	105
	Missing	0

**Φύλο (Πίνακας 1.1)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ANTP	42	40,0	40,0	40,0
ΑΣ				
ΓΥΝΑ	63	60,0	60,0	100,0
ΙΚΑ				
Total	105	100,0	100,0	

Φύλο  
105 απαντήσεις

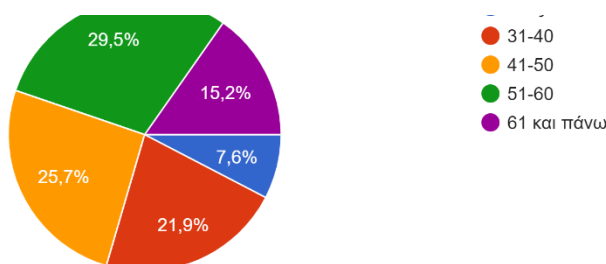


### 5.1.2. Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από τα παρακάτω αποτελέσματα, (Πίνακας 1.2) υπάρχει ποικιλία ως προς τα άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα όλες οι ηλικιακές ομάδες είχαν σχετικά αυξημένο αριθμό ατόμων, όμως επικρατέστερη ήταν η ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών, που συμπληρώθηκε από το 29,5% (31 άτομα) και η ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, όπου συμπληρώθηκε από το 25,7% (27 άτομα). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες των 31-40 και 61 και πάνω όπου συμπληρώθηκε από το 21,9% (23 άτομα) και 15,2% (16 άτομα) αντίστοιχα. Τελειώνοντας η ηλικιακή ομάδα με τη μικρότερη συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο ήταν οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών με 7,6% (8 άτομα).

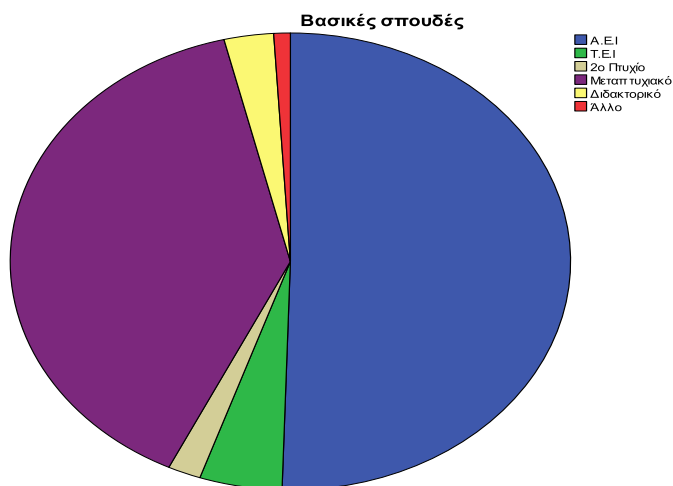
Ηλικία (Πίνακας 1.2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εως 30	8	7,6	7,6	7,6
	31-40	23	21,9	21,9	29,5
	41-50	27	25,7	25,7	55,2
	51-60	31	29,5	29,5	84,8
	61 και πάνω	16	15,2	15,2	100,0
	Total	105	100,0	100,0	



### 5.1.3. Βασικές σπουδές

Στη συνέχεια ερευνήθηκαν οι βασικές σπουδές των ερωτηθέντων. Από το σύνολο του δείγματος (N=105) οι μισοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 50,5% (53 άτομα) ανέφεραν ως επίπεδο σπουδών το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Το υπόλοιπο μισό δείγμα διαχωρίστηκε στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, με επικρατέστερη βαθμίδα το μεταπτυχιακό με ποσοστό 39% (41 άτομα). Ακολούθησαν με πολύ μικρά ποσοστά το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα 4,8% (5 άτομα), το Διδακτορικό με 2,9% (3 άτομα) και 2<sup>ο</sup> Πτυχίο με ποσοστό 1,9% (2 άτομα).

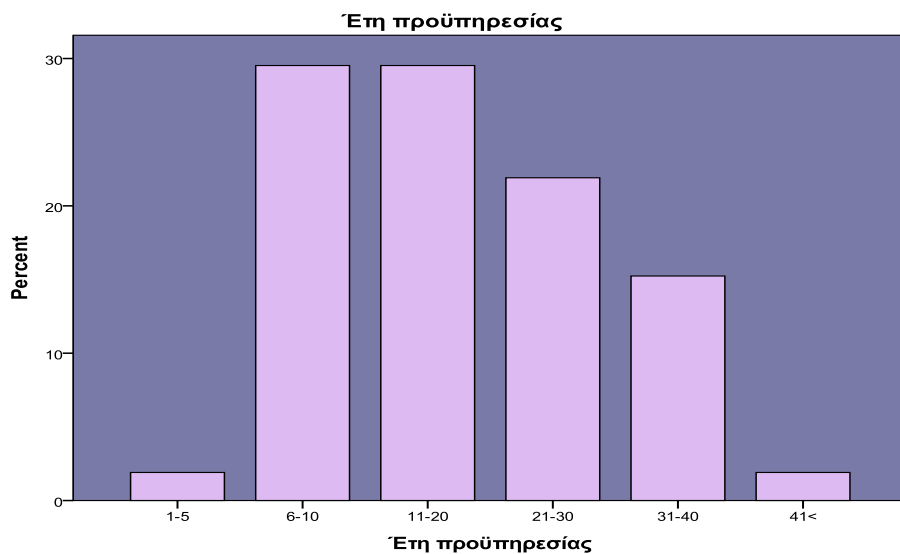


**Βασικές σπουδές**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A.E.I	53	50,5	50,5	50,5
T.E.I	5	4,8	4,8	55,2
2ο Πτυχίο	2	1,9	1,9	57,1
Μεταπτυχιακό	41	39,0	39,0	96,2
Διδακτορικό	3	2,9	2,9	99,0
Άλλο	1	1,0	1,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	

#### 5.1.4. Έτη προϋπηρεσίας

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας του δείγματος διαπιστώνουμε πως επικρατέστερες τιμές είναι δύο, τα άτομα με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και 11-20 με ποσοστό 29,5% (N=31 άτομα). Ακολουθεί το ποσοστό 21,9% (N=23) ατόμων με προϋπηρεσία 21-30 έτη και το ποσοστό 15,2% (N=16) ατόμων με προϋπηρεσία 31-40 έτη. Τελειώνουμε εξίσου με ισόβαθμο ποσοστό των 1,9% (N=2) των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 1-5 και 41<. (Πίνακας 1.4).



**Έτη προϋπηρεσίας (Πίνακας 1.4)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5	2	1,9	1,9	1,9
6-10	31	29,5	29,5	31,4
11-20	31	29,5	29,5	61,0
21-30	23	21,9	21,9	82,9
31-40	16	15,2	15,2	98,1
41<	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

## 5.2 Σχολική βία

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, διαπιστώνονται τα παρακάτω:

### 5.2.1 Μορφές ενδοσχολικής βίας που έγιναν αντιληπτές στο σχολείο

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε τις μορφές βίας που μπορεί να γίνονται αντιληπτές εντός της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν πως σπάνια έως ποτέ δεν εμφανίζονται περιστατικά σωματικής βίας με ποσοστό 58,1% (N=61), ενώ η δεύτερη επικρατέστερη τιμή ήταν το ποσοστό 31,4% (N=33), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται περιστατικά σωματικής βίας. Τελειώνοντας το 10,5% (N=11) των εκπαιδευτικών ανέφερε πως πολύ έως συχνά εμφανίζονται περιστατικά σωματικής βίας στο σχολείο (Πίνακας 2.1).

Σωματική βία (Πίνακας 2.1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	16	15,2	15,2	15,2
Ποτέ	45	42,9	42,9	58,1
Σπάνια	33	31,4	31,4	89,5
Μερικές φορές	6	5,7	5,7	95,2
Συχνά	5	4,8	4,8	100,0
Πολύ συχνά				
Total	105	100,0	100,0	

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με την εμφάνιση λεκτικής/ συναισθηματικής βίας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν πως μερικές φορές εμφανίζονται στο σχολείο η λεκτική ή η συναισθηματική βία με ποσοστό 48,6% (N=51), ενώ η δεύτερη επικρατέστερη τιμή με ποσοστό 32,4% (N=34) έδειξε πως η λεκτική βία εμφανίζεται από πολύ έως συχνά εντός της σχολικής μονάδας. Τελειώνοντας με ποσοστό 19,1% (N=20) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σπάνια έως ποτέ δεν εμφανίζεται η λεκτική ή η συναισθηματική βία στο σχολείο (Πίνακας 2.2)

Λεκτική/Συναισθηματική βία (Πίνακας 2.2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	1,0	1,0
	Σπάνια	19	18,1	19,0
	Μερικές φορές	51	48,6	67,6
	Συχνά	25	23,8	91,4
	Πολύ συχνά	9	8,6	100,0
	Total	105	100,0	100,0

Όσον αφορά τον εκφοβισμό ή την περιθωριοποίηση το 46,7% (N=49) των εκπαιδευτικών ανέφερε πως σπάνια έως ποτέ δεν εμφανίζονται τέτοια περιστατικά στη σχολική μονάδα, ενώ με ποσοστό 35,2% (N=37), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται ο εκφοβισμός ή η περιθωριοποίηση στο σχολείο. Τελειώνοντας με ποσοστό 18,1 (N=19) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πολύ έως συχνά εμφανίζονται αυτά τα περιστατικά στο σχολείο (Πίνακας 2.3).



**Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση (Πίνακας 2.3)**

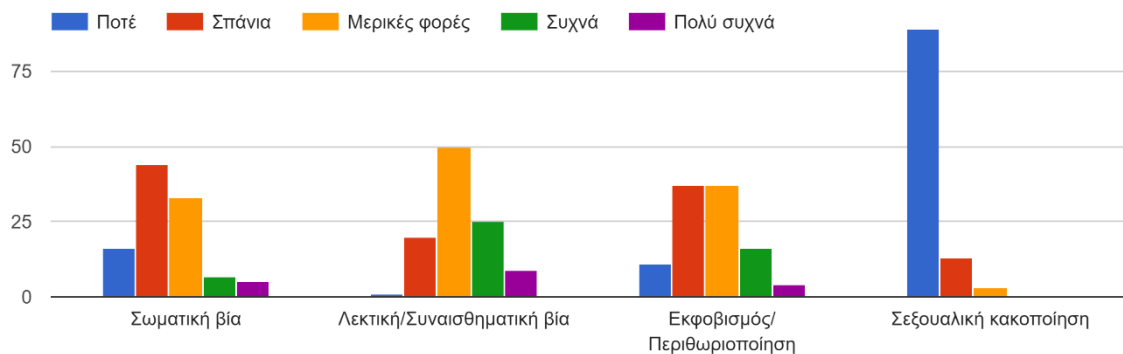
		Freq uency	Per cent	Valid Percent	Cumula tive Percent
Valid	Ποτέ	11	10,5	10,5	10,5
	Σπάνια	38	36,2	36,2	46,7
	Μερικές φορές	37	35,2	35,2	81,9
	Συχνά	15	14,3	14,3	96,2
	Πολύ συχνά	4	3,8	3,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Τελειώνοντας έγινε αναφορά και στη σεξουαλική κακοποίηση που μπορεί να δεχτεί ένα παιδί εντός της σχολικής μονάδας. Έτσι όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2.4) οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 97,2% (N=102) ανέφεραν πως σπάνια έως ποτέ δεν εμφανίζονται περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης εντός της σχολικής μονάδας, ενώ ακολουθεί με μεγάλη διαφορά η δεύτερη επικρατέστερη τιμή όπου με ποσοστό 2,9% (N=3) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζεται αυτή η μορφή βίας στο σχολείο.

**Σεξουαλική κακοποίηση (Πίνακας 2.4)**

		Freque ncy	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	89	84,8	84,8	84,8
	Σπάνια	13	12,4	12,4	97,1
	Μερικές φορές	3	2,9	2,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Ποιες από τις παρακάτω μορφές βίας έχουν γίνει αντιληπτές εντός της σχολικής σας μονάδας;



### 5.2.2 Φύλο εμπλοκής στην ενδοσχολική βία

Η δεύτερη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε το φύλο των ατόμων που εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας. Έτσι όπως παρατηρείται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.1) οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 62,8% (N=66) ανέφεραν πως πολύ έως συχνά τα αγόρια εμπλέκονται ως θύτες, ενώ ως δεύτερη επικρατέστερη τιμή δόθηκε το ποσοστό 32,4% (N=34) όπου ανέφεραν πως μερικές φορές εμπλέκονται τα αγόρια σε περιστατικά βίας ως θύτες. Τελειώνοντας με μικρό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σπάνια τα αγόρια εμπλέκονται ως θύτες με ποσοστό 4,8% (N=5).

**Αγόρι θύτης (Πίνακας 3.1)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id Σπάνια	5	4,8	4,8	4,8
Μερικές φορές	34	32,4	32,4	37,1
Συχνά	50	47,6	47,6	84,8
Πολύ συχνά	16	15,2	15,2	100,0
Total	105	100,0	100,0	

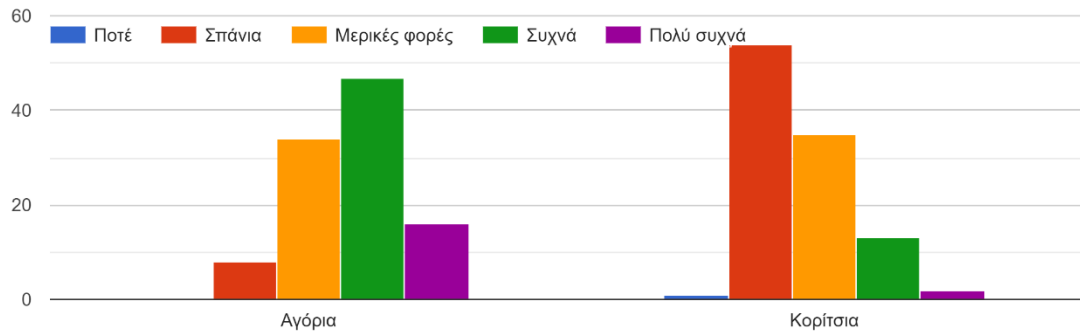
Αντίστοιχα οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή των κοριτσιών ως θύτες σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας ήταν πως τα κορίτσια εμπλέκονται σπάνια ή καθόλου, με ποσοστό 52,4% (N=55). Η δεύτερη επικρατέστερη τιμή ήταν το ποσοστό 33,3% (N=35) όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα κορίτσια μερικές φορές εμπλέκονται ως θύτες, ενώ το 14,3% (N=15) ανέφεραν πως εμπλέκονται πολύ έως συχνά (Πίνακας 3.2).

**Κορίτσι θύτης (Πίνακας 3.2)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	Ποτέ	1	1,0	1,0
	Σπάνια	54	51,4	52,4
	Μερικές φορές	35	33,3	85,7
	Συχνά	13	12,4	98,1
	Πολύ συχνά	2	1,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0

Συγκρίνοντας λοιπόν τα δύο φύλα, όπως παρατηρείται και στο παρακάτω διάγραμμα, διαπιστώνουμε πως τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά βίας από τα κορίτσια.

Ποιο από τα δύο φύλα εμπλέκεται συχνότερα σε περιστατικά βίας;



### 5.2.3 Τοποθεσία εμφάνισης περιστατικών βίας

Σε αυτό το σημείο ρωτήθηκε στους εκπαιδευτικούς σε ποιο μέρος θεωρούν πως εμφανίζονται συχνότερα τα περιστατικά βίας στο σχολείο. Έτσι λοιπόν ερωτώμενοι για τη βία στο προαύλιο του σχολείου το 52,4%, 55 δηλαδή εκπαιδευτικοί (επικρατέστερη τιμή) ανέφεραν πως πολύ έως συχνά εντοπίζονται περιστατικά βίας. Η δεύτερη επικρατέστερη τιμή ήταν με ποσοστό 39% όπου 41 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές εντοπίζονται στο προαύλιο του σχολείου περιστατικά βίας. Τελειώνοντας το 8,6% (N=9) των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως σπάνια έως καθόλου δεν εντοπίζονται βίαιες συμπεριφορές στο προαύλιο του σχολείου (Πίνακας 4.1).

**Βία στο προαύλιο (Πίνακας 4.1)**

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	Ποτέ	1	1,0	1,0	1,0
	Σπάνια	8	7,6	7,6	8,6
	Μερικές φορές	41	39,0	39,0	47,6
	Συχνά	44	41,9	41,9	89,5
	Πολύ συχνά	11	10,5	10,5	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη βία που εμφανίζεται στη τάξη 64 εκπαιδευτικοί (60,9%) ανέφεραν πως σπάνια έως καθόλου δεν την αντιλαμβάνονται εντός του τμήματος, ενώ 23 εκπαιδευτικοί (21,9%) ανέφεραν πως μερικές φορές εντοπίζουν βίαιες συμπεριφορές εντός της τάξης. Τελειώνοντας 18 εκπαιδευτικοί (17,2%) ανέφεραν πως πολύ έως συχνά αντιλαμβάνονται τα περιστατικά αυτά μέσα στο τμήμα (Πίνακας 4.2).

**Βία στη τάξη (Πίνακας 4.2)**

		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	Ποτέ	16	15,2	15,2	15,2
	Σπάνια	48	45,7	45,7	61,0
	Μερικές φορές	23	21,9	21,9	82,9
	Συχνά	17	16,2	16,2	99,0
	Πολύ συχνά	1	1,0	1,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Σχετικά με τη βία στους διαδρόμους του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 42,9% (N=45), ανέφεραν πως μερικές φορές εντοπίζεται, ενώ η δεύτερη επικρατέστερη τιμή με ποσοστό 34,3% (N=36) ανέφεραν πως σπάνια έως καθόλου δεν εντοπίζονται

περιστατικά βίας στους διαδρόμους του σχολείου. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 22,9% (N=24) ανέφεραν πως πολύ έως συχνά εντοπίζονται περιστατικά βίας στο διάδρομο (Πίνακας 4.3).

**Βία στο διάδρομο (Πίνακας 4.3)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid id	Ποτέ	9	8,6	8,6
	Σπάνια	27	25,7	34,3
	Μερικές φορές	45	42,9	77,1
	Συχνά	19	18,1	95,2
	Πολύ συχνά	5	4,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0

Όσον αφορά την εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών στις τουαλέτες του σχολείου, 47 εκπαιδευτικοί (44,7%) ανέφεραν πως σπάνια έως καθόλου δε γίνονται αντιληπτά, ενώ 37 εκπαιδευτικοί (35,2%) ανέφεραν πως μερικές φορές εντοπίζονται περιστατικά βίας στις τουαλέτες. Τελειώνοντας 21 εκπαιδευτικοί (20%) ανέφεραν πως πολύ έως συχνά παρατηρούν βίαιες συμπεριφορές στις τουαλέτες, (Πίνακας 4.4).

**Βία στις τουαλέτες (Πίνακας 4.4)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid id	Ποτέ	14	13,3	13,3
	Σπάνια	33	31,4	44,8
	Μερικές φορές	37	35,2	80,0
	Συχνά	15	14,3	94,3
	Πολύ συχνά	6	5,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0

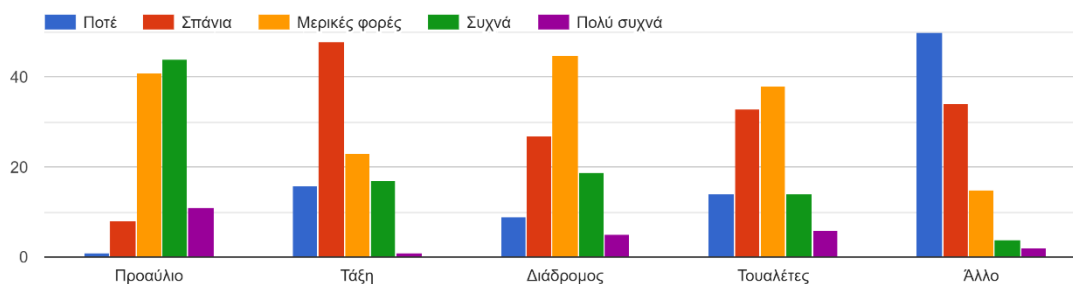
Σχετικά με τη βία που μπορεί να εμφανίζεται σε άλλους χώρους του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί (N=50) με ποσοστό 80% ανέφεραν πως σπάνια έως ποτέ δεν έχει συμβεί, ενώ 15 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 14,3% ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται περιστατικά βίας σε άλλους χώρους του σχολείου. Τελειώνοντας με μικρό ποσοστό 5,7% (N=6), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πολύ έως συχνά εντοπίζονται περιστατικά βίας σε άλλους χώρους του σχολείου (Πίνακας 4.5).

**Βία σε άλλα μέρη του σχολείου (Πίνακας 4.5)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Ποτέ	50	47,6	47,6	47,6
Σπάνια	34	32,4	32,4	80,0
Μερικές φορές	15	14,3	14,3	94,3
Συχνά	4	3,8	3,8	98,1
Πολύ συχνά	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Συγκρίνοντας όλα τα μέρη του σχολείου που μπορεί γίνουν αντιληπτά τα περιστατικά βίας, όπως διαπιστώνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, παρατηρείται πως το προαύλιο και στη συνέχεια ο διάδρομος είναι οι συχνότεροι χώροι του σχολείου στην εμφάνιση κακοποιητικών συμπεριφορών. Έπειτα ακολουθούν η τάξη και οι τουαλέτες.

Σε ποιο μέρος του σχολείου εμφανίζονται συχνότερα τα περιστατικά βίας;



## 5.2.4 Χαρακτηριστικά θύτη

Στο συγκεκριμένο σημείο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν την άποψή τους σχετικά με το προφίλ του θύτη. Έτσι στην ερώτηση αν θέλει ο θύτης να επιδεικνύει τη δύναμή του η επικρατέστερη τιμή ήταν το 84,7% (N=89), όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα σε αυτή την άποψη, ακολουθώντας το 11,4% των εκπαιδευτικών (N=12), όπου ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (Πίνακας 5.1).

**Ο θύτης θέλει να επιδεικνύει τη δύναμή του (Πίνακας 5.1)**

	Freque ncy	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0
	Διαφωνώ	3	2,9	3,8
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	12	11,4	15,2
	Συμφωνώ	71	67,6	82,9
	Συμφωνώ απόλυτα	18	17,1	100,0
	Total	105	100,0	

Στην ερώτηση αν θεωρούν πως ο θύτης είναι δημοφιλές άτομο, 48 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 45,7% (επικρατέστερη τιμή) ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα σε αυτή την άποψη, ενώ 38 (36,2%) ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Αντίστοιχα 19 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 18,1% ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα (Πίνακας 5.2).



**Ο θύτης είναι δημοφιλές άτομο (Πίνακας 5.2)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Va Διαφωνώ απόλυτα	4	3,8	3,8
	Διαφωνώ	15	14,3	18,1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	38	36,2	54,3
	Συμφωνώ	41	39,0	93,3
	Συμφωνώ απόλυτα	7	6,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0

Αντίστοιχα όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με τον θύτη και τις μαθησιακές του επιδόσεις, η επικρατέστερη τιμή ήταν το 59% (N=62), όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα πως οι θύτες παρουσιάζουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Αντίστοιχα 30 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 28,6% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε αυτό, ενώ 13 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 12,4% ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα πως ο θύτης παρουσιάζει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Πίνακας 5.3).

**Ο θύτης έχει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Πίνακας 5.3)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Va Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9
	Διαφωνώ	11	10,5	12,4
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	30	28,6	41,0
	Συμφωνώ	48	45,7	86,7
	Συμφωνώ απόλυτα	14	13,3	100,0
	Total	105	100,0	100,0

Όσον αφορά την εθνικότητα του θύτη, 47 εκπαιδευτικοί (44,8%), επικρατέστερη τιμή, ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως παιδιά διαφορετικής εθνικότητας εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας, ενώ 41 εκπαιδευτικοί (39,1%) ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα με αυτό. Αντίστοιχα 17 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα σχετικά με την εθνικότητα του θύτη με ποσοστό 16,2% (Πίνακας 5.4).

**Οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας (Πίνακας 5.4)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	7	6,7	6,7	6,7
Διαφωνώ	34	32,4	32,4	39,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	44,8	44,8	83,8
Συμφωνώ	16	15,2	15,2	99,0
Συμφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σχετικά με το αν ο θύτης παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς 85 εκπαιδευτικοί (επικρατέστερη τιμή) με ποσοστό 81% ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα με αυτή την άποψη, ενώ 12 εκπαιδευτικοί (11,4%) ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Τελειώνοντας 8 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα πως ο θύτης παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς με ποσοστό 7,7% (Πίνακας 5.5).

**Ο θύτης παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς (Πίνακας 5.5)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ	7	6,7	6,7	7,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	12	11,4	11,4	19,0
Συμφωνώ	61	58,1	58,1	77,1
Συμφωνώ απόλυτα	24	22,9	22,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη συνεργασία που διατηρούν οι γονείς των θυτών με το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 47,6% (N=50) ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως οι γονείς είναι συνεργάσιμοι, ενώ 43 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 40,9% ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα. Τελειώνοντας 12 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 11,4% ανέφεραν πως συμφωνούν πως οι γονείς των θυτών είναι συνεργάσιμοι (Πίνακας 5.6).

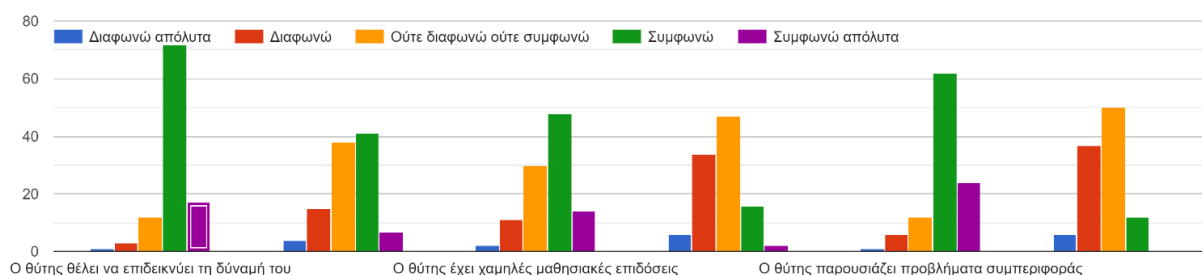
**Οι γονείς του θύτη συνήθως είναι συνεργάσιμοι (Πίνακας 5.6)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	5,7	5,7	5,7
Διαφωνώ	37	35,2	35,2	41,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	47,6	47,6	88,6
Συμφωνώ	12	11,4	11,4	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν πως ο θύτης είναι ένα άτομο που θέλει να επιδεικνύει τη δύναμή του, παρουσιάζοντας προβλήματα

συμπεριφοράς και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Ταυτόχρονα συμφωνούν πως ο θύτης είναι συνήθως ένα δημοφιλές άτομο, χωρίς ωστόσο να είναι απόλυτο αυτό. Όσον αφορά την εθνικότητα του θύματος οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην άποψη πως παιδιά διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά βίας, παρουσιάζοντας το αποτέλεσμα αυτό αρνητική τάση. Το ίδιο αποτέλεσμα έφεραν οι εκπαιδευτικοί και για τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, όπου παρουσιάζεται αρνητική τάση στη συνεργασία των γονιών των θυτών. Αυτό παρατηρείται λεπτομερέστερα και στο παρακάτω διάγραμμα.

Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας συμβαίνουν τα παρακάτω στο σχολείο σας;



### 5.2.5 Χαρακτηριστικά θύματος

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του θύματος οι 59 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 56,2%, η οποία είναι και επικρατέστερη τιμή, ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα με την άποψη πως το θύμα είναι ένα ήσυχο παιδί. Αντίστοιχα 29 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 27,6% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με αυτή την άποψη, ενώ 17 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα πως το θύμα είναι ένα ήσυχο παιδί με ποσοστό 16,2% (Πίνακας 6.1).

**Το θύμα είναι συνήθως ένα ήσυχο άτομο (Πίνακας 6.1)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
Διαφωνώ	14	13,3	13,3	16,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	27,6	27,6	43,8
Συμφωνώ	52	49,5	49,5	93,3
Συμφωνώ απόλυτα	7	6,7	6,7	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τις μαθησιακές επιδόσεις του θύματος η επικρατέστερη τιμή είναι των 53 εκπαιδευτικών με ποσοστό 50,5%, οι οποίοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην άποψη πως τα θύματα παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ αντίστοιχα 43 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 40,9% αναφέρουν πως διαφωνούν έως απόλυτα με αυτή την άποψη. Τελειώνοντας με μικρό ποσοστό των 8,6% (N=9) ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα πως το θύμα παρουσιάζει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Πίνακας 6.2).

**Το θύμα παρουσιάζει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Πίνακας 6.2)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	3,8	3,8	3,8
Διαφωνώ	39	37,1	37,1	41,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	53	50,5	50,5	91,4
Συμφωνώ	8	7,6	7,6	99,0
Συμφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Στην ερώτηση για την εθνικότητα των θυμάτων οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 48,6% (N=51) ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως τείνουν να πέσουν θύματα βίας λόγω της διαφορετικότητας τους εθνικότητας, ενώ το 33,4% των εκπαιδευτικών (N=35) ανέφεραν πως διαφωνούν με αυτή την άποψη. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα πως οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να πέφτουν συχνότερα θύματα βίας ήταν 18,1% (N=19) (Πίνακας 6.3).

**Οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να πέφτουν θύματα βίας συχνότερα από Έλληνες μαθητές (Πίνακας 6.3)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	7	6,7	6,7	6,7
Διαφωνώ	28	26,7	26,7	33,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	51	48,6	48,6	81,9
Συμφωνώ	16	15,2	15,2	97,1
Συμφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σχετικά με τη ψυχολογική κατάσταση του θύματος οι 39 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 37,1% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην άποψη πως τα θύματα παρουσιάζουν καταθλιπτική συμπεριφορά, ενώ ως δεύτερη επικρατέστερη τιμή έχουμε 34 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 32,4% να αναφέρουν πως διαφωνούν έως απόλυτα. Τελειώνοντας 32 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα με την άποψη πως το θύμα παρουσιάζει καταθλιπτική συμπεριφορά με ποσοστό 30,5% (Πίνακας 6.4).

**Το θύμα παρουσιάζει καταθλιπτική συμπεριφορά (Πίνακας 6.4)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	3,8	3,8	3,8
Διαφωνώ	30	28,6	28,6	32,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	37,1	37,1	69,5
Συμφωνώ	30	28,6	28,6	98,1
Συμφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν το θύμα παρουσιάζει τάσεις απομόνωσης 38 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 36,2% αναφέρουν πως συμφωνούν έως απόλυτα, ενώ 36 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 34,3% αναφέρουν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη πως το θύμα έχει τάση απομόνωσης. Αντίστοιχα 31 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως διαφωνούν έως απόλυτα στην άποψη πως τα θύματα έχουν τάσεις απομόνωσης με ποσοστό 29,5% (Πίνακας 6.5).

**Το θύμα έχει τάση απομόνωσης (Πίνακας 6.5)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	7,6	7,6	7,6
Διαφωνώ	23	21,9	21,9	29,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	36	34,3	34,3	63,8
Συμφωνώ	36	34,3	34,3	98,1
Συμφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Τελειώνοντας, αναφορικά με τις σχέσεις που διατηρεί η οικογένεια του θύματος με το σχολείο, υπάρχει ισοβαθμία όπου 47 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 44,8% αναφέρουν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην άποψη πως οι γονείς είναι συνήθως συνεργάσιμοι, ενώ εξίσου 47 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 44,8% ανέφεραν πως συμφωνούν έως απόλυτα σε αυτή την άποψη. Τελειώνοντας ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφερε πως διαφωνούν έως απόλυτα πως οι γονείς του θύματος είναι συνεργάσιμοι με ποσοστό 10,5% (N=11) (Πίνακας 6.6).

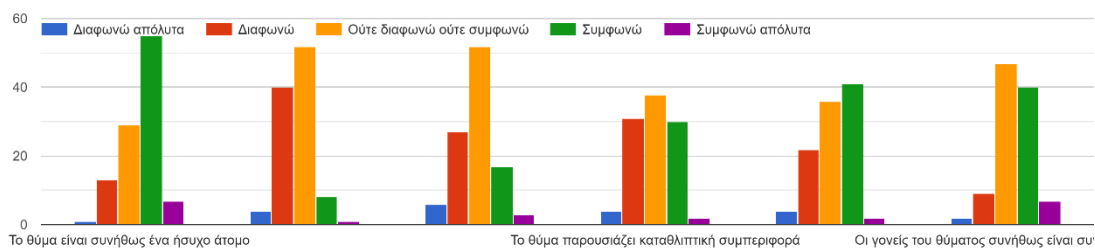
**Οι γονείς του θύματος συνήθως είναι συνεργάσιμοι (Πίνακας 6.6)**

	Freque ncy	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
Διαφωνώ	9	8,6	8,6	10,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	44,8	44,8	55,2
Συμφωνώ	40	38,1	38,1	93,3
Συμφωνώ απόλυτα	7	6,7	6,7	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Συμπερασματικά λοιπόν, παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά του θύματος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν πως το θύμα είναι συνήθως ένα ήσυχο παιδί, το οποίο έχει τάσεις απομόνωσης, ενώ μπορεί να παρουσιάζει και καταθλιπτική συμπεριφορά χωρίς βέβαια αυτό να είναι απόλυτο. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως η εθνικότητα του θύματος ή η παρουσία χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων μπορούν να συντελέσουν στην αύξηση της βίας απέναντί του, παρουσιάζοντας αρνητική τάση. Το ίδιο ισχύει και με την συνεργασία της οικογένειας του θύματος με το σχολείο, όπου η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί πως οι γονείς είναι συνεργάσιμοι, παρουσιάζοντας όμως θετική τάση.



Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας συμβαίνουν τα παρακάτω στο σχολείο σας:



## 5.3 Δεξιότητες εκπαιδευτικών

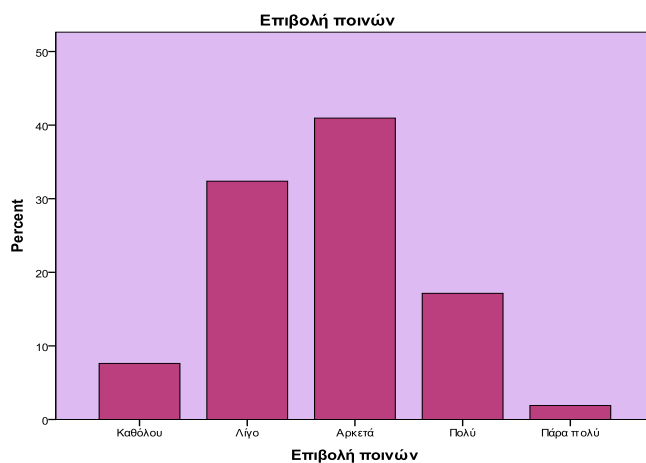
Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, διαπιστώνονται τα παρακάτω:

### 5.3.1 Τρόποι διαχείρισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται αναφορά στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση αποκλίνουσας συμπεριφοράς από μαθητές. Έτσι όσον αφορά την επιβολή ποινών που μπορεί να θέτουν οι καθηγητές στα παιδιά, 43 εκπαιδευτικοί (41%) από το δείγμα της έρευνας ανέφεραν πως χρησιμοποιούν αρκετά τις ποινές ως τρόπο συμμόρφωσης, ενώ 42 εκπαιδευτικοί (40%) ανέφεραν πως λίγο έως καθόλου δεν τις χρησιμοποιούν. Αντίστοιχα 20 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως χρησιμοποιούν τις ποινές πολύ έως πάρα πολύ με ποσοστό 19% (Πίνακας 7.1).

Επιβολή ποινών (Πίνακας 7.1)

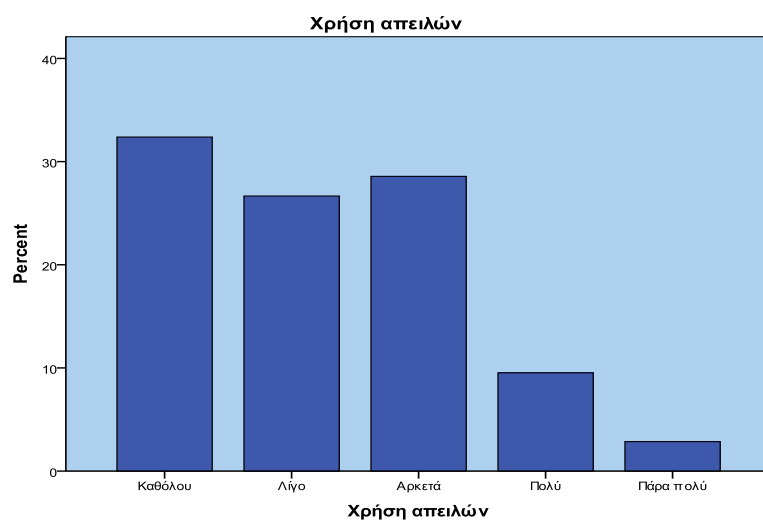
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	7,6	7,6	7,6
Λίγο	34	32,4	32,4	40,0
Αρκετά	43	41,0	41,0	81,0
Πολύ	18	17,1	17,1	98,1
Πάρα πολύ	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	



Όσον αφορά την ερώτηση για τη χρήση απειλών 62 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 59,1% ανέφεραν πως χρησιμοποιούν λίγο ή καθόλου τις απειλές, ενώ 30 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 28,6% πως τις χρησιμοποιούν αρκετά, ως μέθοδο διαχείρισης της βίας. Αντίστοιχα 13 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως χρησιμοποιούν απειλές πολύ έως πάρα πολύ, με ποσοστό 12,4% (Πίνακας 7.2).

**Χρήση απειλών (Πίνακας 7.2)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	34	32,4	32,4	32,4
	Λίγο	28	26,7	26,7	59,0
	Αρκετά	30	28,6	28,6	87,6
	Πολύ	10	9,5	9,5	97,1
	Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

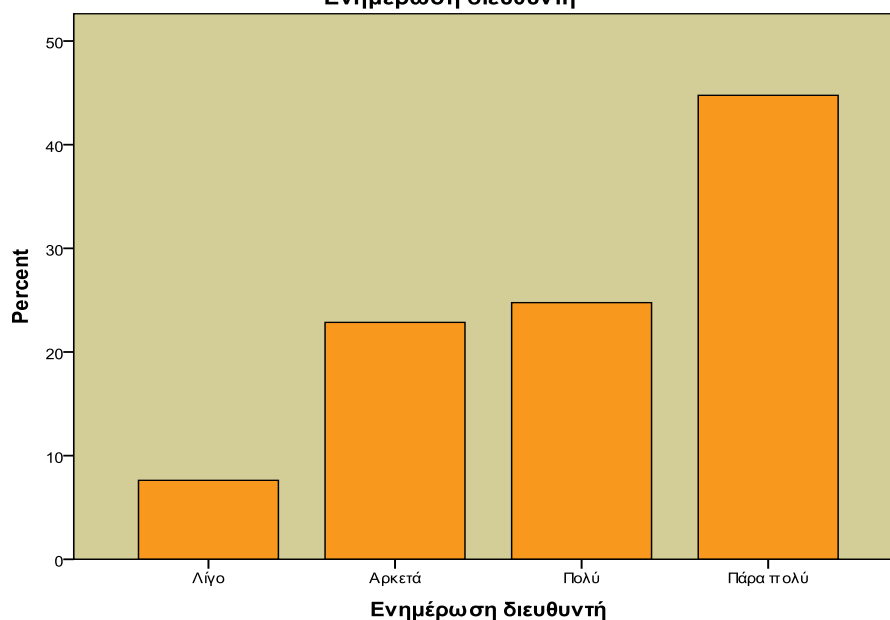


Σχετικά με την ενημέρωση του διευθυντή σε περίπτωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, 73 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 69,6% (επικρατέστερη τιμή) ανέφεραν πως συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ πως καταφεύγουν σε αυτή τη μέθοδο, ενώ 24 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 22,9% ανέφεραν πως ενημερώνουν αρκετά τον διευθυντή τους. Τελειώνοντας 8 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 7,6% ανέφεραν πως καταφεύγουν στην ενημέρωση του διευθυντή λίγο (Πίνακας 7.3).

Ενημέρωση διευθυντή (Πίνακας 7.3)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	7,6	7,6	7,6
	Αρκετά	24	22,9	22,9	30,5
	Πολύ	26	24,8	24,8	55,2
	Πάρα πολύ	47	44,8	44,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

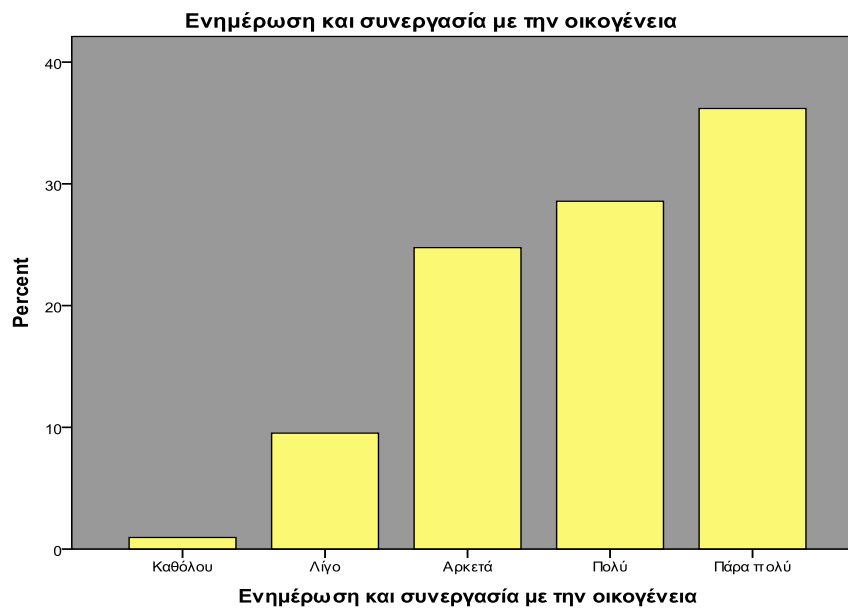
Ενημέρωση διευθυντή



Σύμφωνα με τον πίνακα 7.4, 68 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 64,8% ανέφεραν πως ενημερώνουν και συνεργάζονται πολύ έως πάρα πολύ με την οικογένεια, ενώ 26 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 24,8% ανέφεραν πως ενημερώνουν τους γονείς των παιδιών και συνεργάζονται με αυτούς αρκετά. Τελειώνοντας με μικρό ποσοστό των 11 εκπαιδευτικών αναφέρθηκε πως ενημερώνουν λίγο ή καθόλου την οικογένεια των παιδιών με ποσοστό 10,5%.

**Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια (πίνακας 7.4)**

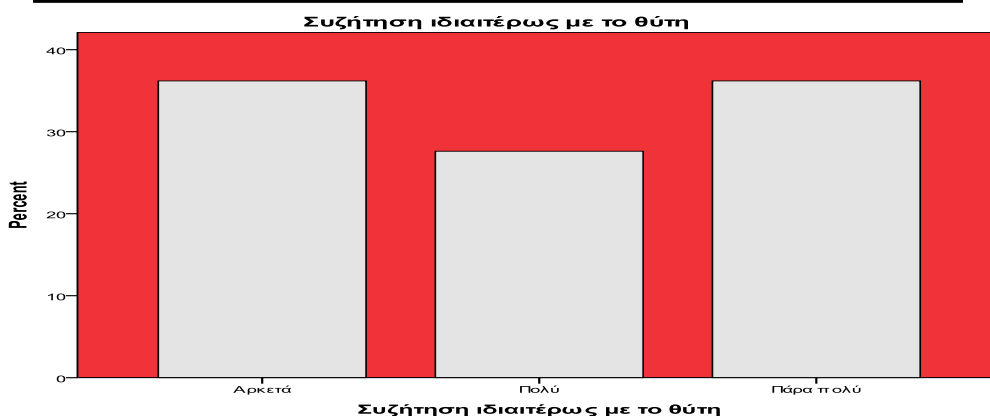
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid id	Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	10	9,5	9,5	10,5
	Αρκετά	26	24,8	24,8	35,2
	Πολύ	30	28,6	28,6	63,8
	Πάρα πολύ	38	36,2	36,2	100,0
	Total	105	100,0	100,0	



Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη συζήτηση ιδιαίτως με το θύτη, 67 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 63,8% ανέφεραν πως προβαίνουν πολύ έως πάρα πολύ σε αυτή τη τακτική, ενώ 38 εκπαιδευτικοί (36,2%) ανέφεραν πως προβαίνουν αρκετά (Πίνακας 7.5).

Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύτη (Πίνακας 7.5)

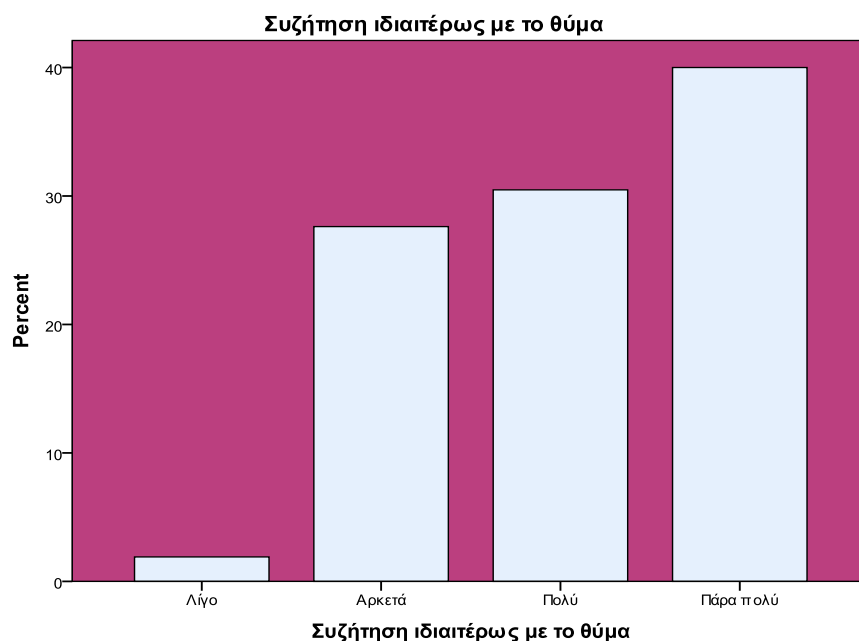
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	38	36,2	36,2	36,2
	Πολύ	29	27,6	27,6	63,8
	Πάρα πολύ	38	36,2	36,2	100,0
	Total	105	100,0	100,0	



Αντίστοιχα 74 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 70,5% ανέφεραν πως συζητούν ιδιαίτερος με το θύμα πολύ έως πάρα πολύ, ενώ 29 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 27,6% ανέφεραν πως συζητούν ιδιαίτερος με το θύμα αρκετά. Τελειώνοντας ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε πως συζητούν με το θύμα λίγο ποσοστό 1,9% (N=2) (Πίνακας 7.6).

Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύμα (Πίνακας 7.6)

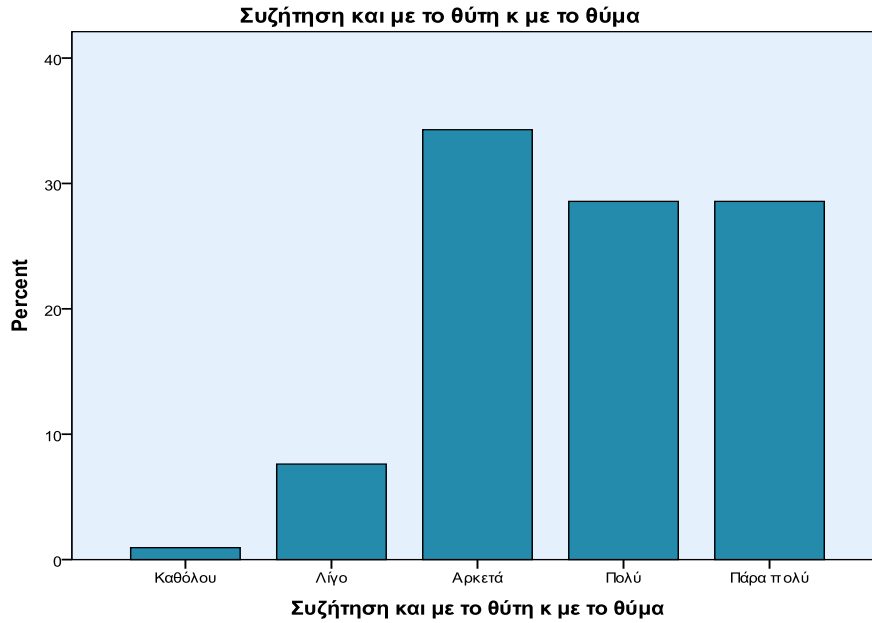
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	1,9	1,9	1,9
	Αρκετά	29	27,6	27,6	29,5
	Πολύ	32	30,5	30,5	60,0
	Πάρα πολύ	42	40,0	40,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	



Όσον αφορά τη συζήτηση που μπορεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί και με το θύτη και με το θύμα 60 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 57,2%, υποστηρίζουν πως πολύ έως πάρα πολύ συζητούν και με το θύμα και με το θύτη αντίστοιχα, ενώ 36 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 34,3% ανέφεραν πως το πραγματοποιούν αρκετά. Τελειώνοντας 9 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 8,6% ανέφεραν πως λίγο ή καθόλου δεν συζητούν ταυτόχρονα και με το θύτη και με το θύμα (Πίνακας 7.7).

**Συζήτηση και με το θύτη κ με το θύμα (Πίνακας 7.7)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Λίγο	8	7,6	7,6	8,6
Αρκετά	36	34,3	34,3	42,9
Πολύ	30	28,6	28,6	71,4
Πάρα πολύ	30	28,6	28,6	100,0
Total	105	100,0	100,0	



Όσον αφορά την υπενθύμιση των κανόνων του σχολείου 74 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 70,5% ανέφεραν πως το πραγματοποιούν πολύ έως πάρα πολύ, ενώ 25 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 23,8% ανέφεραν πως υπενθυμίζουν τους κανόνες αρκετά. Τελειώνοντας με μικρό ποσοστό των 6 εκπαιδευτικών αναφέρθηκε πως υπενθυμίζουν λίγο τους κανόνες στους μαθητές με ποσοστό 5,7% (Πίνακας 7.8).

**Υπενθύμιση κανόνων του σχολείου (Πίνακας 7.8)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	5,7	5,7
	Αρκετά	25	23,8	29,5
	Πολύ	31	29,5	59,0
	Πάρα πολύ	43	41,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	



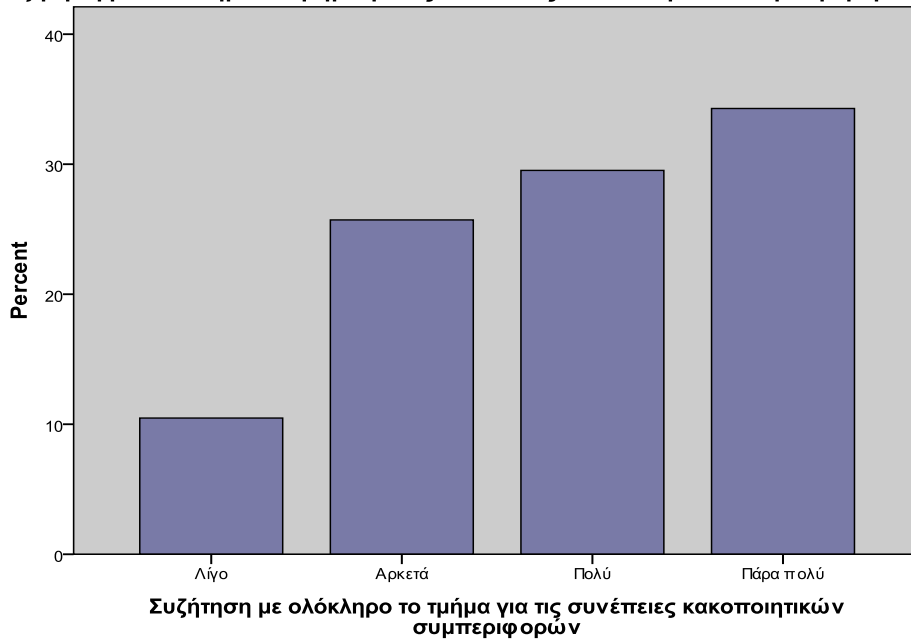


Στην ερώτηση σχετικά με τη συζήτηση που μπορεί να πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν οι κακοποιητικές συμπεριφορές, 67 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 63,8% ανέφεραν πως συζητούν με τα παιδιά πολύ έως πάρα πολύ, ενώ 27 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 25,7% ανέφεραν πως συζητούν αρκετά. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πως συζητούν λίγο με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες της βίας, ήταν με ποσοστό 10,5% (N=11) (Πίνακας 7.9).

**Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών (Πίνακας 7.9)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	11	10,5	10,5	10,5
Αρκετά	27	25,7	25,7	36,2
Πολύ	31	29,5	29,5	65,7
Πάρα πολύ	36	34,3	34,3	100,0
Total	105	100,0	100,0	

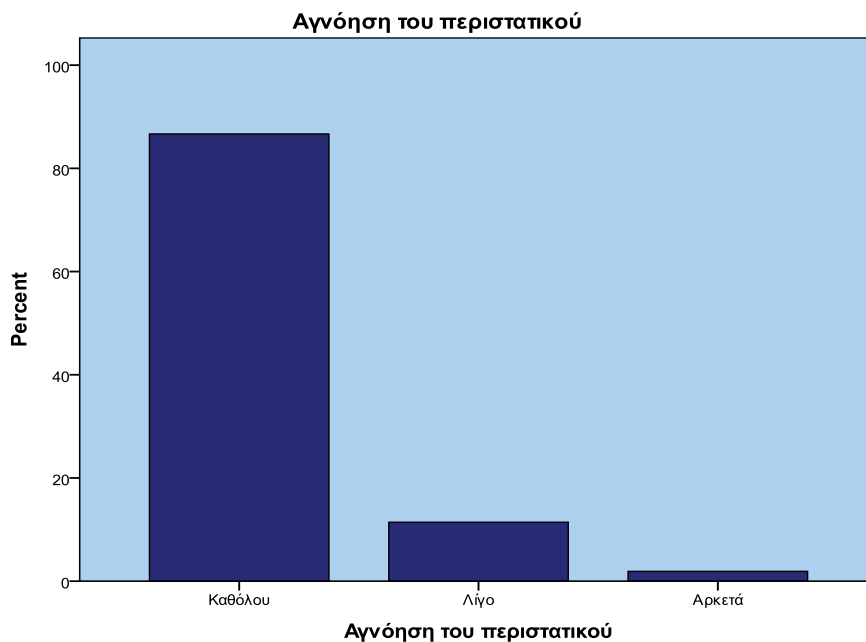
**Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών**



Αναφορικά με την αγνόηση των περιστατικών βίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (N=103) με ποσοστό 98,1% ανέφερε πως λίγο ή καθόλου τα αγνοούν, ενώ 2 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 1,9% ανέφεραν πως τα αγνοούν αρκετά (Πίνακας 7.10).

**Αγνόηση του περιστατικού (Πίνακας 7.10)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	91	86,7	86,7	86,7
Λίγο	12	11,4	11,4	98,1
Αρκετά	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	



Όσον αφορά την παρακίνηση των μαθητών στην εύρεση λύσης στην εμφάνιση περιστατικών βίας 50 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 47,6% ανέφεραν πως συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ, ενώ 34 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 32,4% ανέφεραν πως συμφωνούν αρκετά. Τελειώνοντας 21 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως παρακινούν λίγο ή καθόλου τους μαθητές τους στην εύρεση λύσης του συμβάντος με ποσοστό 20% (Πίνακας 7.11).

**Παρακίνηση των μαθητών στην εύρεση λύσης του συμβάντος (Πίνακας 7.11)**

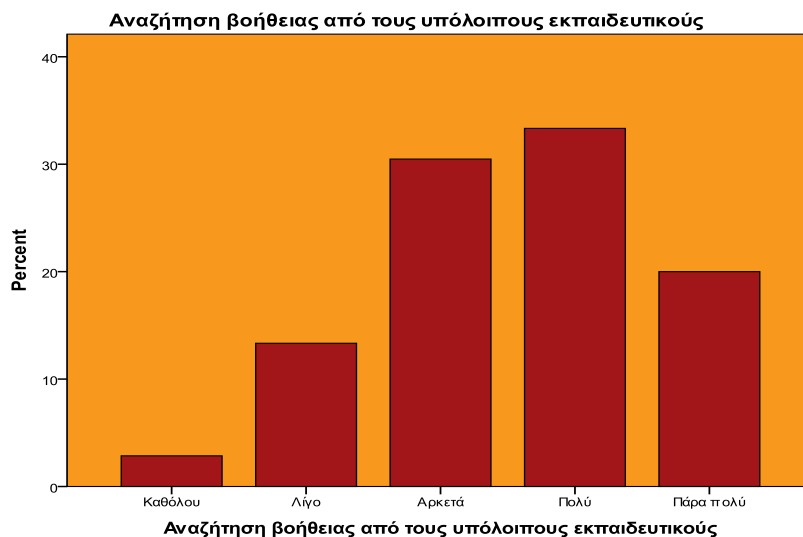
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,9	2,9
	Λίγο	18	17,1	20,0
	Αρκετά	34	32,4	52,4
	Πολύ	32	30,5	82,9
	Πάρα πολύ	18	17,1	100,0
Total	105	100,0	100,0	



Στην ερώτηση σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους συναδέλφους 56 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 53,3% ανέφεραν πως ζητούν πολύ έως πάρα πολύ βοήθεια, ενώ 32 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 30,5% ανέφεραν πως ζητούν αρκετά τη βοήθεια των συναδέλφων τους. Αντίστοιχα 17 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αναζητούν βοήθεια λίγο ή καθόλου από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 16,2% (Πίνακας 7.12).

**Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 7.12)**

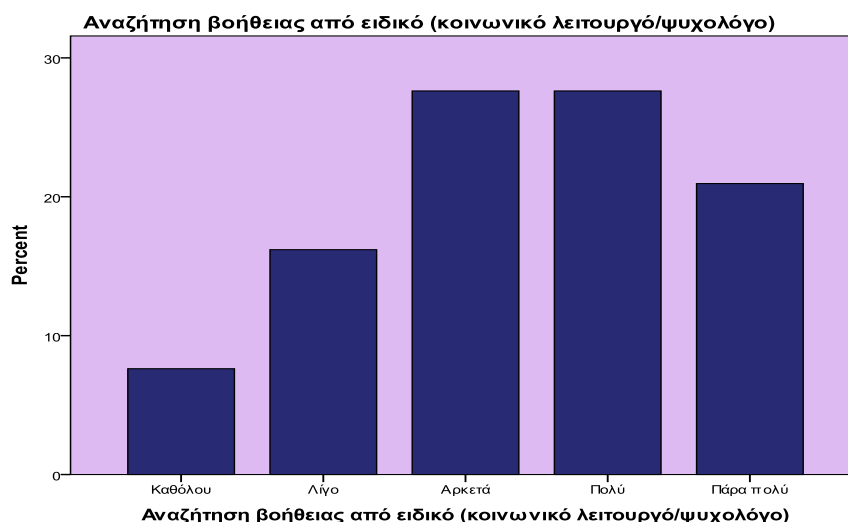
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,9	2,9
	Λίγο	14	13,3	16,2
	Αρκετά	32	30,5	46,7
	Πολύ	35	33,3	80,0
	Πάρα πολύ	21	20,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	



Τελειώνοντας σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας από εξειδικευμένο προσωπικό πχ. κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο, 51 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 48,6% ανέφεραν πως πολύ έως πάρα πολύ αντίστοιχα αναζητούν τη βοήθεια ειδικού, ενώ 29 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 27,6% ανέφεραν πως την αναζητούν αρκετά. Τελειώνοντας 25 εκπαιδευτικοί αναζητούν λίγο ή καθόλου τη βοήθεια ειδικού με ποσοστό 23,8% (Πίνακας 7.13).

**Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) (Πίνακας 7.13)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	7,6	7,6
	Λίγο	17	16,2	23,8
	Αρκετά	29	27,6	51,4
	Πολύ	29	27,6	79,0
	Πάρα πολύ	22	21,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	



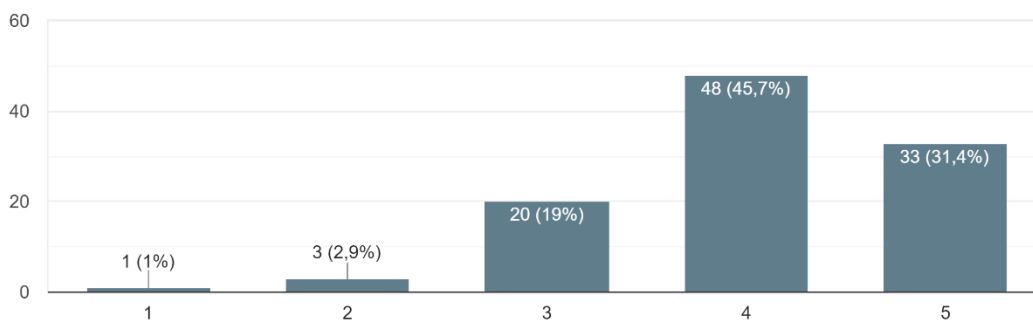
### 5.3.2 Σε ποιο βαθμό τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές, επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, 81 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 64,7% και επικρατέστερη τιμή, ανέφεραν πως τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από τους μαθητές επηρεάζουν πολύ έως πάρα πολύ τη μαθησιακή διδασκαλία. Αντίστοιχα 20 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 19% ανέφεραν πως συμφωνούν αρκετά με αυτή την άποψη, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφερε πως τα περιστατικά βίας επηρεάζουν λίγο ή καθόλου τη μαθησιακή διδασκαλία με ποσοστό 3,9% (N=4).

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Λίγο	3	2,9	2,9	3,8
Αρκετά	20	19,0	19,0	22,9
Πολύ	48	45,7	45,7	68,6
Πάρα πολύ	33	31,4	31,4	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία;  
105 απαντήσεις



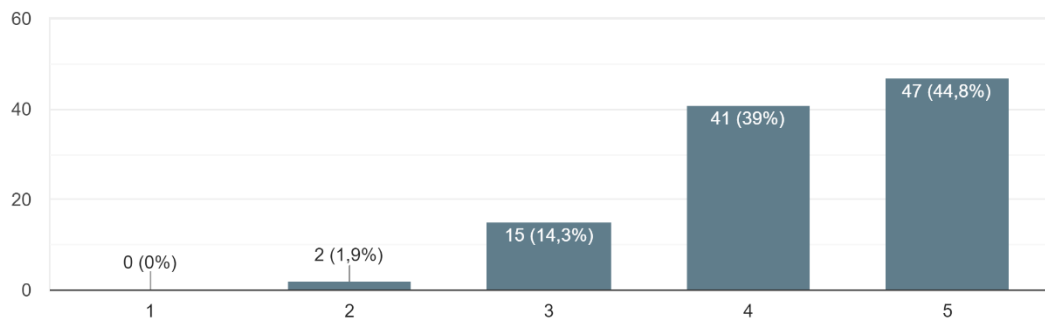
### 5.3.3 Πόσο τα περιστατικά βίας επηρεάζουν το κλίμα της τάξης

Όσον αφορά το κλίμα της τάξης και κατά πόσο αυτό επηρεάζεται με την εμφάνιση περιστατικών βίας, η επικρατέστερη τιμή προέκυψε από 88 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 83,8%, οι οποίοι ανέφεραν πως επηρεάζεται πολύ έως πάρα πολύ το κλίμα της τάξης, ενώ αντίστοιχα 15 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 14,3% ανέφεραν πως το σχολικό κλίμα επηρεάζεται αρκετά με την εμφάνιση βίαιων περιστατικών. Τελειώνοντας ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών 1,9% (N=2) ανέφεραν πως επηρεάζεται το σχολικό κλίμα λίγο.

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν το κλίμα της τάξης;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	1,9	1,9
	Αρκετά	15	14,3	16,2
	Πολύ	41	39,0	55,2
	Πάρα πολύ	47	44,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν το κλίμα της τάξης;  
105 απαντήσεις



### 5.3.4 Πόσο τα περιστατικά βίας επηρεάζουν τον τρόπο μαθήματος

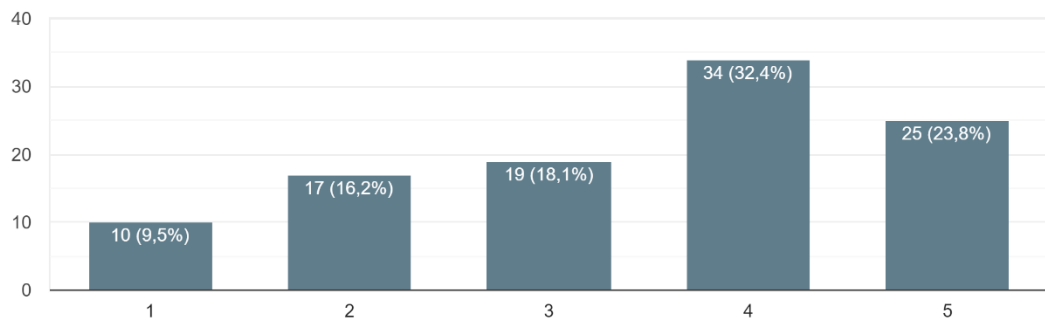
Στη συγκεκριμένη ερώτηση 59 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 56,2% (επικρατέστερη τιμή) ανέφεραν πως συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ στην άποψη πως τα περιστατικά βίας επηρεάζουν τον τρόπο μαθήματος. Ταυτόχρονα 27 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 25,7% ανεφεραν πως συμφωνούν λίγο ή καθόλου με αυτή την άποψη, ενώ 19 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 18,1% ανέφεραν πως συμφωνούν αρκετά στην άποψη πως ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος επηρεάζεται από την εμφάνιση περιστατικών βίας.

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν τον τρόπο που κάνετε το μάθημά σας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	9,5	9,5
	Λίγο	17	16,2	25,7
	Αρκετά	19	18,1	43,8
	Πολύ	34	32,4	76,2
	Πάρα πολύ	25	23,8	100,0
Total	105	100,0	100,0	



Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν τον τρόπο που κάνετε το μάθημά σας;  
105 απαντήσεις



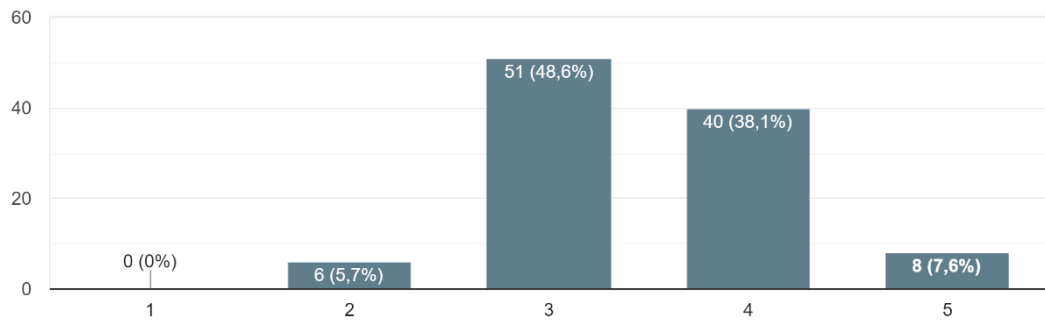
### 5.3.5 Βαθμός διαχείρισης περιστατικών βίας στο σχολείο

Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διαχειριστούν ένα περιστατικό βίας 51 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 48,6% και επικρατέστερη τιμή, ανέφεραν πως μπορούν αρκετά να το διαχειριστούν, ενώ 48 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 45,7% ανέφεραν πως μπορούν να το διαχειριστούν πολύ έως πάρα πολύ. Τελειώνοντας 6 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5,7% ανέφεραν πως μπορούν να διαχειριστούν λίγο ένα περιστατικό βίας.

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Λίγο	6	5,7	5,7	5,7
Αρκετά	51	48,6	48,6	54,3
Πολύ	40	38,1	38,1	92,4
Πάρα πολύ	8	7,6	7,6	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας;  
105 απαντήσεις



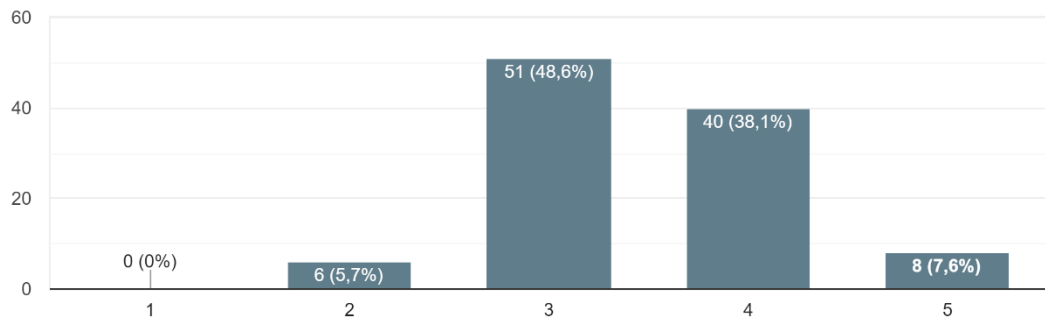
### 5.3.6 Γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας

Όσον αφορά τις γνώσεις και τις κατάλληλες δεξιότητες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, η επικρατέστερη τιμή ήταν 48 εκπαιδευτικών με ποσοστό 45,7%, οι οποίοι ανέφεραν πως έχουν αρκετές γνώσεις στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων, ενώ 33 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν πολύ έως πάρα πολύ καλές γνώσεις με ποσοστό 31,5%. Αντίστοιχα 24 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν λίγες ή καθόλου γνώσεις και δεξιότητες στη διαχείριση περιστατικών βίας, με ποσοστό 22,9%.

**Πόσο πιστεύετε ότι έχετε τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Λίγο	23	21,9	21,9	22,9
Αρκετά	48	45,7	45,7	68,6
Πολύ	30	28,6	28,6	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας;  
105 απαντήσεις



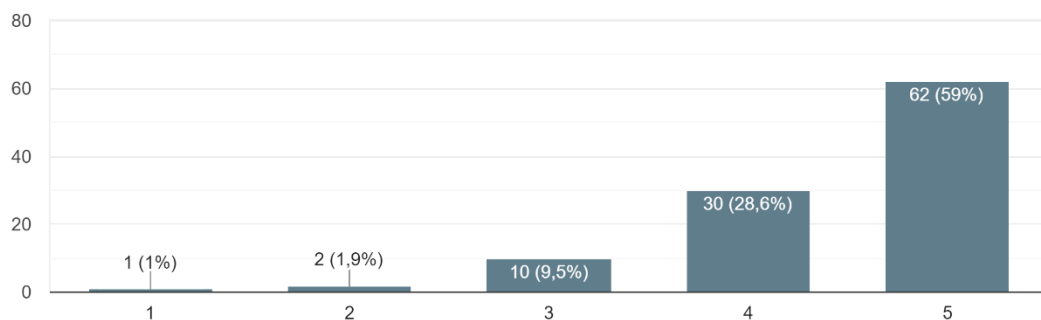
### 5.3.7 Αναγκαιότητα εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εκπαίδευση σε τέτοια περιστατικά αναγκαία, 92 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 87,6% ανέφεραν πως την θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ αναγκαία, ενώ 10 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 9,5% ανέφεραν πως τη θεωρούν αρκετά αναγκαία.

**Πόσο πιστεύετε στην αναγκαιότητα εκπαίδευσής σας στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Λίγο	2	1,9	1,9	2,9
Αρκετά	10	9,5	9,5	12,4
Πολύ	30	28,6	28,6	41,0
Πάρα πολύ	62	59,0	59,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Από το 1 μέχρι το 5 πόσο πιστεύετε στην αναγκαιότητα εκπαίδευσής σας στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών;  
105 απαντήσεις



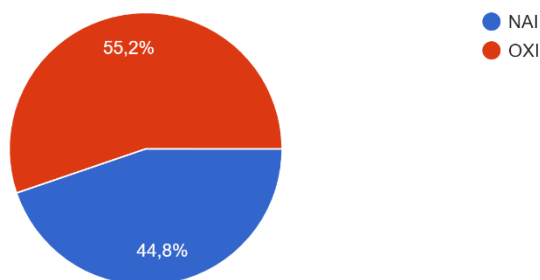
### 5.3.8 Σεμινάρια και εκπαίδευση στην ενδοσχολική βία

Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε τα σεμινάρια και τις εκπαιδεύσεις των καθηγητών σε θέματα ενδοσχολικής βίας. Έτσι 58 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 55,2% ανέφεραν πως δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ σχετικά σεμινάρια ή εκπαιδεύσεις, ενώ 47 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 44,8% ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει είτε κάποιο σεμινάριο, είτε κάποια εκπαίδευση για την ενδοσχολική κακοποίηση.

**Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	47	44,8	44,8	44,8
Missing	58	55,2	55,2	100,0
Total	105	100,0		100,0

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;  
105 απαντήσεις



### 5.3.9 Δεξιότητες εκπαιδευτικών

Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν «ανοιχτού τύπου», δόθηκε δηλαδή η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν, για τη διαχείριση και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας.

#### ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Γνώσεις/Δεξιότητες	Αριθμός εκπαιδευτικών
Ενσυναίσθηση	23
Εξειδικευμένη επιμόρφωση	20
Ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων	18
Επικοινωνιακές δεξιότητες	16
Διάλογος	6
Γνώσεις στο συγκεκριμένο πεδίο	14
Γνώσεις ψυχολογίας	9
Επιβλητικός	6
Παρατηρητικός	6
Συζήτηση και με το θύμα και με το θύτη	11
Κλίμα ασφάλειας	11
Να ακούει προσεκτικά τα παιδιά,	11

Να συνεργάζεται μαζί τους	6
Να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους	1
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	8
Δικαιοσύνη	6
Απαλλαγή προκαταλήψεων	1
Εύρεση ελεύθερου χρόνου	2

### ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Χαρακτηριστικά	Αριθμός εκπαιδευτικών
Ψυχραιμία	17
Υπομονή/Επιμονή	16
Θέληση επίλυσης της βίας	10
Αγάπη προς τα παιδιά	9
Κατανόηση	9
Στωικότητα	3

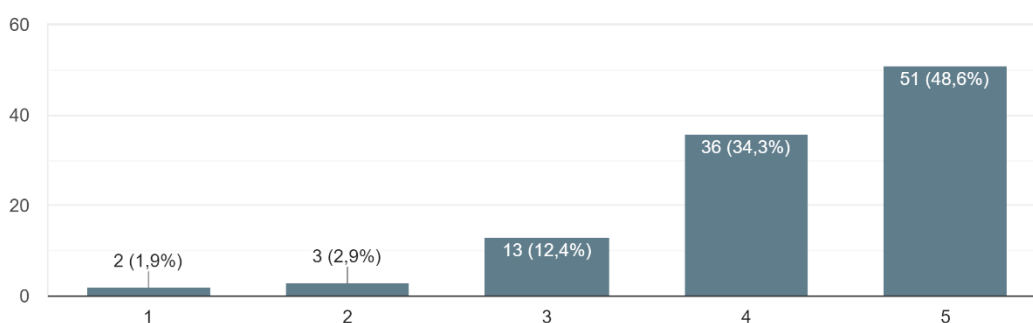
#### 5.3.10 Παρέμβαση του διευθυντή στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας

Η συγκεκριμένη ερώτηση αφορούσε την παρέμβαση του διευθυντή και κατά πόσο την αναζητούν οι εκπαιδευτικοί στην εμφάνιση κακοποιητικών συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα 88 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 83,8% ανέφεραν πως ζητούν πολύ έως πάρα πολύ τη βοήθεια του διευθυντή, ενώ 12 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 11,4% ανέφεραν πως ζητούν τη βοήθεια του διευθυντή αρκετά στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας. Τελειώνοντας 5 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η παρέμβαση του διευθυντή χρειάζεται λίγο ή καθόλου, με ποσοστό 4,8%.

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι χρειάζεται η παρέμβαση του διευθυντή στα περιστατικά βίας που αντιμετωπίζετε;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	3	2,9	2,9	4,8
Αρκετά	12	11,4	11,4	16,2
Πολύ	37	35,2	35,2	51,4
Πάρα πολύ	51	48,6	48,6	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι χρειάζεται η παρέμβαση του διευθυντή στα περιστατικά βίας που αντιμετωπίζετε;  
105 απαντήσεις



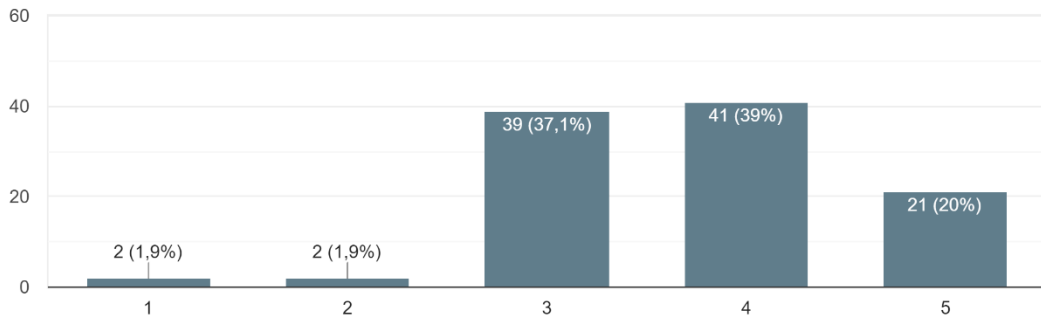
### 5.3.11 Αποτελεσματική διαχείριση βίας

Όσον αφορά τη διαχείριση των περιστατικών βίας από το σύνολο του σχολείου και κατά πόσο είναι αποτελεσματική, 62 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 59% ανέφεραν πως συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ με την άποψη πως η διαχείριση είναι αποτελεσματική, ενώ 39 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 37,1% ανέφεραν πως συμφωνούν αρκετά. Τελειώνοντας 4 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 3,8% ανέφεραν πως η διαχείριση περιστατικών βίας στο σχολείο τους ήταν λίγο ή καθόλου αποτελεσματική.

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η διαχείριση των περιστατικών βίας εν γένει στο σχολείο σας είναι αποτελεσματική;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	2	1,9	1,9	3,8
Αρκετά	39	37,1	37,1	41,0
Πολύ	41	39,0	39,0	80,0
Πάρα πολύ	21	20,0	20,0	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η διαχείριση των περιστατικών βίας εν γένει στο σχολείο σας είναι αποτελεσματική;  
105 απαντήσεις



## 5.4 Σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, διαπιστώνονται τα παρακάτω:

### 5.4.1 Επιμελείς μαθητές και με ενδιαφέρον για το μάθημα

Στη συγκεκριμένη ενότητα ρωτήθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, όπου εργάζονται. Έτσι η πρώτη ερώτηση αφορούσε τους μαθητές, πόσο επιμελείς είναι και αν δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα. Η επικρατέστερη τιμή προήλθε από 62 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 59%, οι

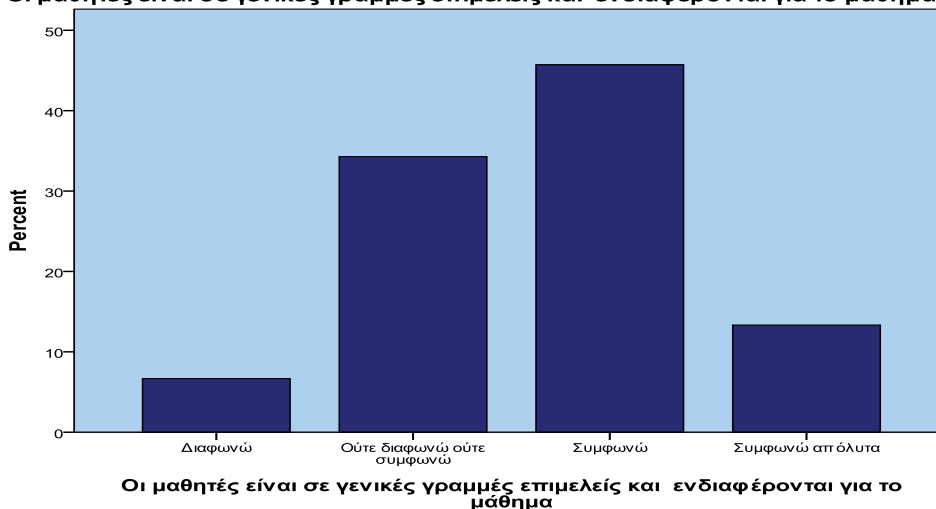


οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα πως σε γενικές γραμμές οι μαθητές είναι επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα, ενώ 36 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 34,3% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε αυτό.

**Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Vali d Διαφωνώ	7	6,7	6,7	6,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	36	34,3	34,3	41,0
Συμφωνώ	48	45,7	45,7	86,7
Συμφωνώ απόλυτα	14	13,3	13,3	100,0
Total	105	100,0	100,0	

**Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα**



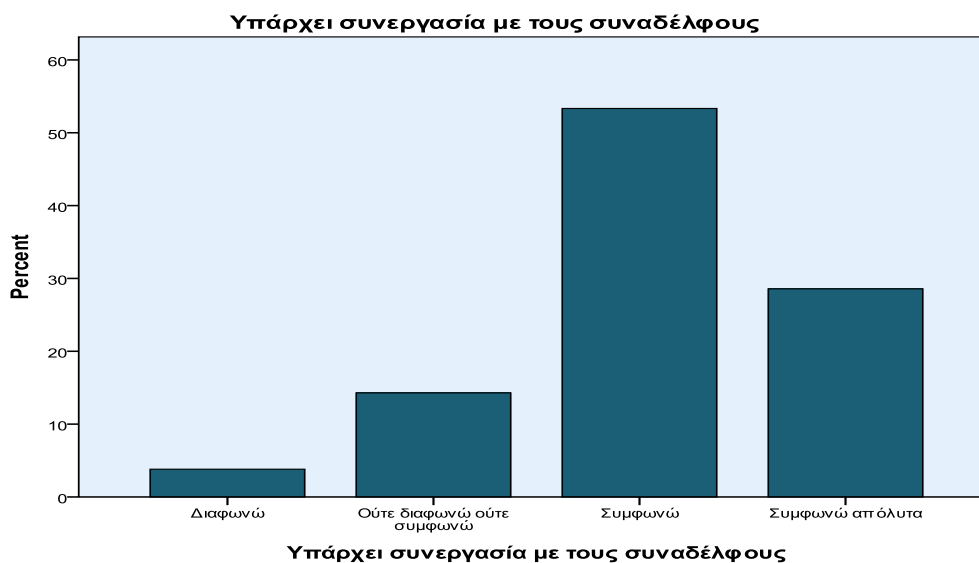
#### 5.4.2 Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Σχετικά με τη συνεργασία που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία του δείγματος και συγκεκριμένα 86 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 81,9% ανέφεραν πως συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει συνεργασία με συναδέλφους, ενώ 15 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 14,3% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Τελειώνοντας 4 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 3,8% ανέφεραν πως διαφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με τους συναδέλφους του σχολείου.

#### Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	4	3,8	3,8	3,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	14,3	14,3	18,1
Συμφωνώ	56	53,3	53,3	71,4
Συμφωνώ απόλυτα	30	28,6	28,6	100,0
Total	105	100,0	100,0	



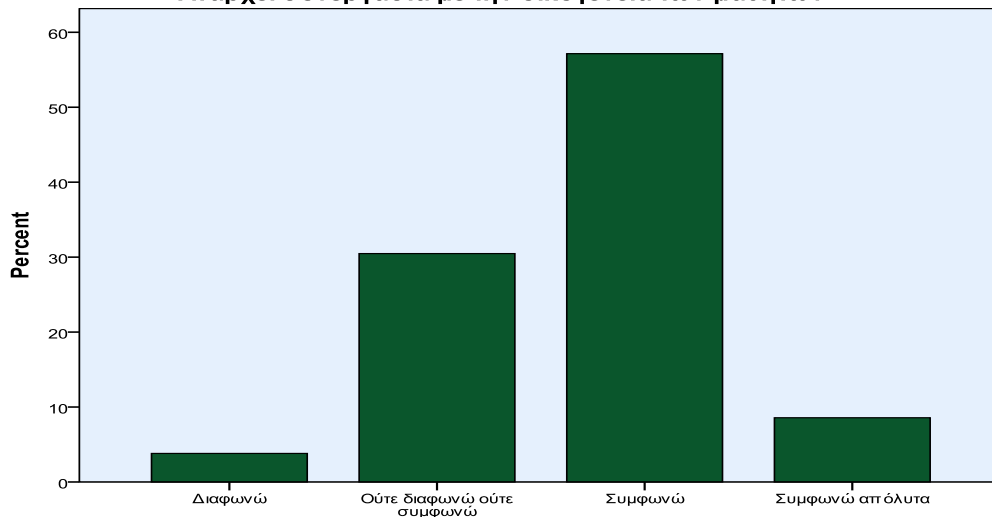
#### 5.4.3 Συνεργασία με την οικογένεια

Όσον αφορά τη συνεργασία που μπορεί να υπάρχει με την οικογένεια, η επικρατέστερη τιμή προήλθε από 69 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 65,7%, οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια, ενώ 32 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 30,5% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Αντίστοιχα 4 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 3,8% ανέφεραν πως διαφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με την οικογένεια.

**Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	4	3,8	3,8	3,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	32	30,5	30,5	34,3
Συμφωνώ	60	57,1	57,1	91,4
Συμφωνώ απόλυτα	9	8,6	8,6	100,0
Total	105	100,0	100,0	

**Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών**



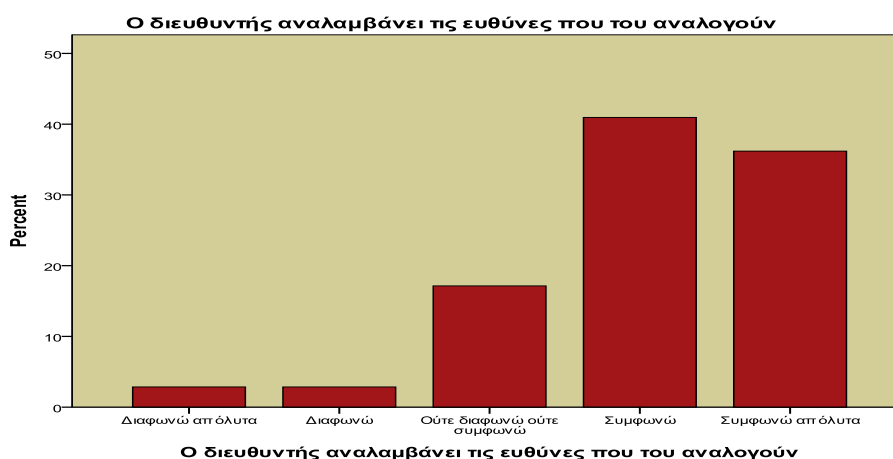
**Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών**

**5.4.4 Ευθύνες που αναλαμβάνει ο διευθυντής**

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον διευθυντή του σχολείου κι αν αυτός αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν, 81 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 77,2% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη αυτή, ενώ 18 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 17,1% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Τελειώνοντας 6 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5,8% ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, σχετικά με τις ευθύνες που αναλαμβάνει ο διευθυντής.

**Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
Διαφωνώ	3	2,9	2,9	5,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	17,1	17,1	22,9
Συμφωνώ	43	41,0	41,0	63,8
Συμφωνώ απόλυτα	38	36,2	36,2	100,0
Total	105	100,0	100,0	



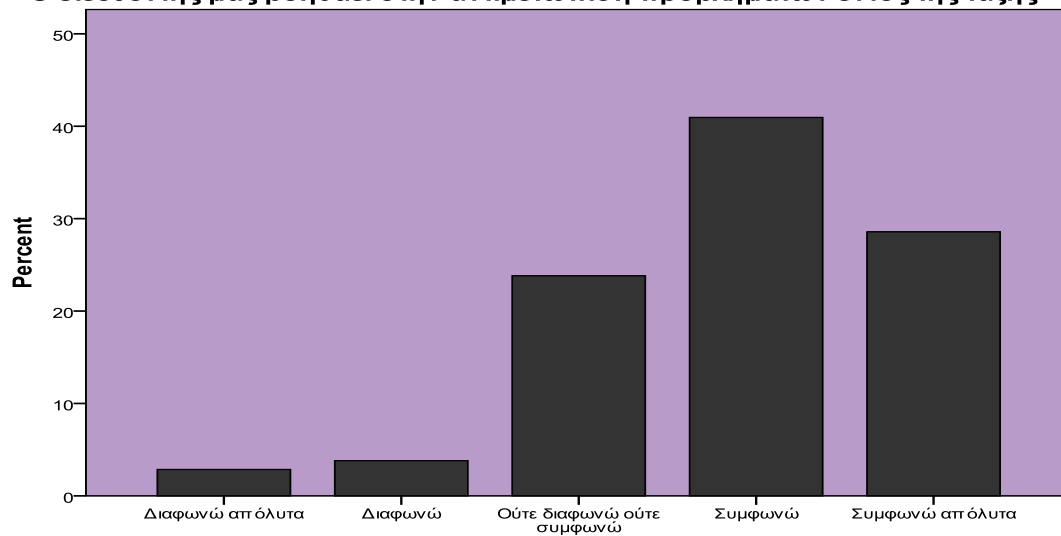
### 5.4.5 Βοήθεια διευθυντή στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας

Όσον αφορά την ερώτηση για το αν ο διευθυντής του σχολείου βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας, 73 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 70,6% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα πως ο διευθυντής τους βοηθάει, ενώ 25 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 23,8% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Τελειώνοντας 7 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 6,7% ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως ο διευθυντής βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν εντός της τάξης.

**Ο διευθυντής μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός της τάξης**

		Freq uency	Per cent	Valid Percent	Cumulat ive Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	4	3,8	3,8	6,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	25	23,8	23,8	30,5
	Συμφωνώ	43	41,0	41,0	71,4
	Συμφωνώ απόλυτα	30	28,6	28,6	100,0
Total	105	100,0	100,0		

**Ο διευθυντής μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός της τάξης**



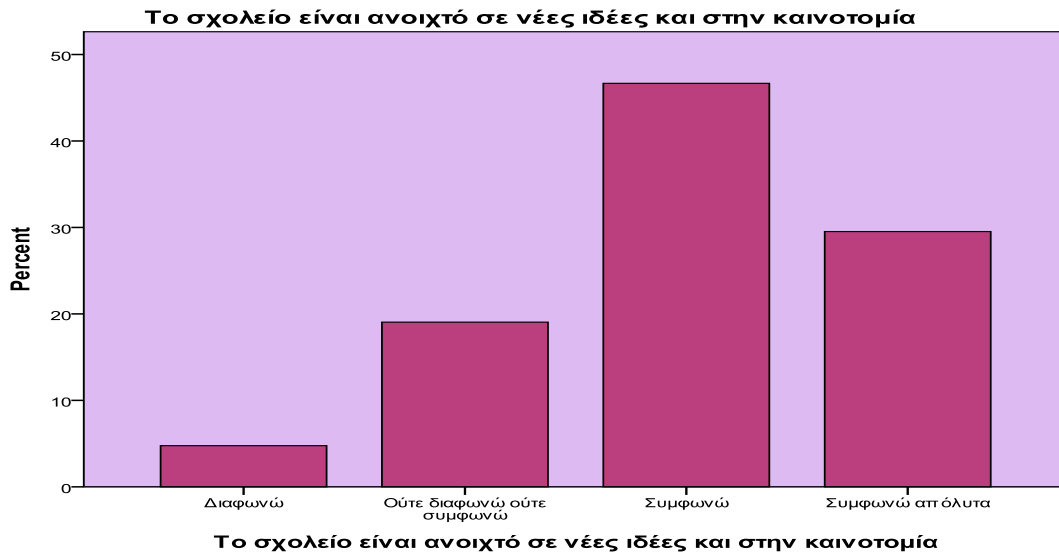
**Ο διευθυντής μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός της τάξης**

**5.4.6 «Ανοιχτό» σχολείο σε νέες ιδέες και καινοτομίες**

Όσον αφορά το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και αν αυτό είναι «ανοιχτό» σε νέες ιδέες και καινοτομίες, 80 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 76,2% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα σε αυτή την άποψη, ενώ 20 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 19% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως το σχολείο είναι ανοιχτό σε νέες ιδέες και καινοτομίες.

**Το σχολείο είναι ανοιχτό σε νέες ιδέες και στην καινοτομία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	5	4,8	4,8	4,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	20	19,0	19,0	23,8
Συμφωνώ	49	46,7	46,7	70,5
Συμφωνώ απόλυτα	31	29,5	29,5	100,0
Total	105	100,0	100,0	

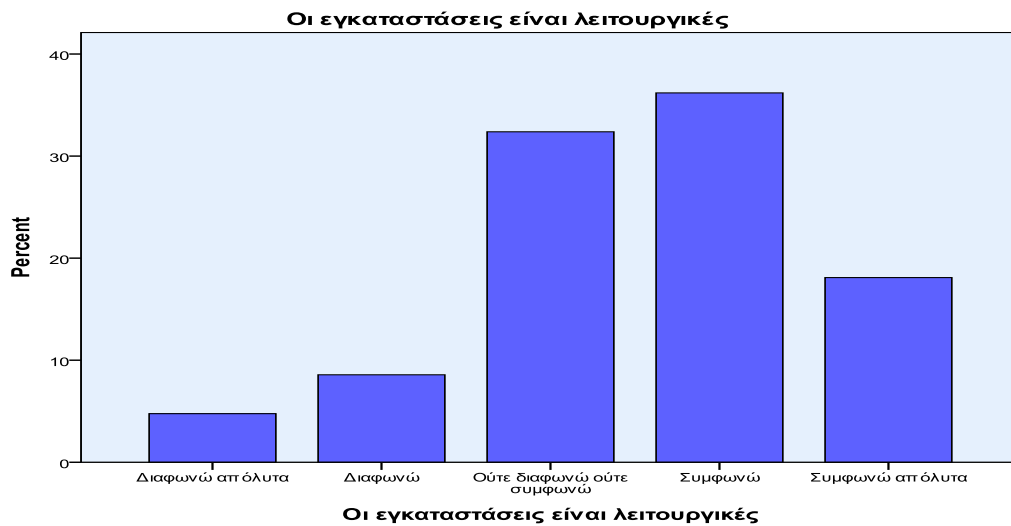


#### 5.4.7 Λειτουργικές εγκαταστάσεις

Σχετικά με τις εγκαταστάσεις του σχολείου 57 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 54,3% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα πως οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικές, ενώ 34 με ποσοστό 32,4% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με αυτό. Αντίστοιχα 14 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 13,4% ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι λειτουργικές.

**Οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	9	8,6	8,6	13,3
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	32,4	32,4	45,7
	Συμφωνώ	38	36,2	36,2	81,9
	Συμφωνώ απόλυτα	19	18,1	18,1	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

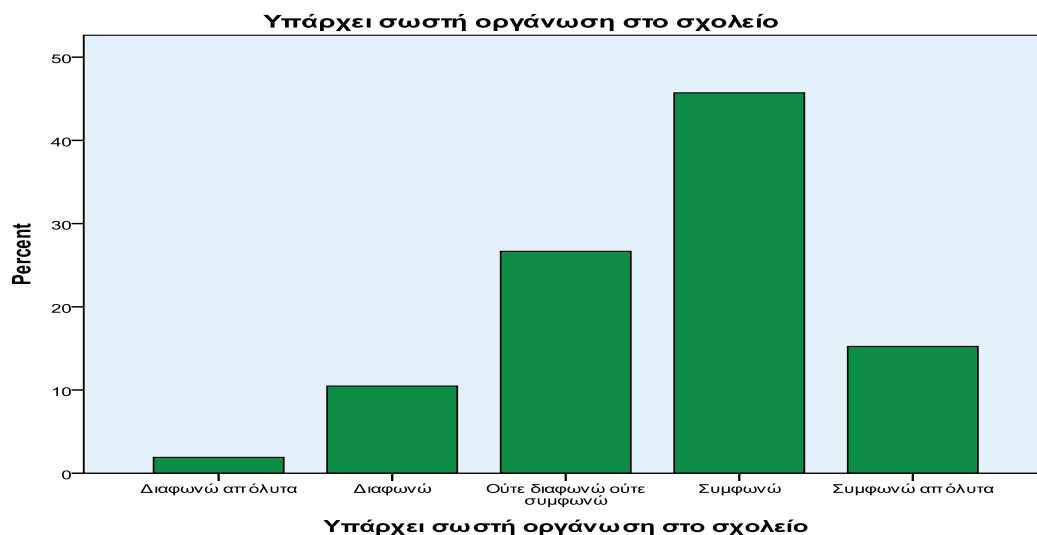


#### 5.4.8 Οργάνωση του σχολείου

Όσον αφορά την οργάνωση του σχολείου 64 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 60,9% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει σωστή οργάνωση του σχολείου, ενώ 28 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 26,7% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη αυτή. Αντίστοιχα 13 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 12,4% ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως υπάρχει σωστή οργάνωση.

### Υπάρχει σωστή οργάνωση στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	11	10,5	10,5	12,4
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	28	26,7	26,7	39,0
	Συμφωνώ	48	45,7	45,7	84,8
	Συμφωνώ απόλυτα	16	15,2	15,2	100,0
	Total	105	100,0	100,0	



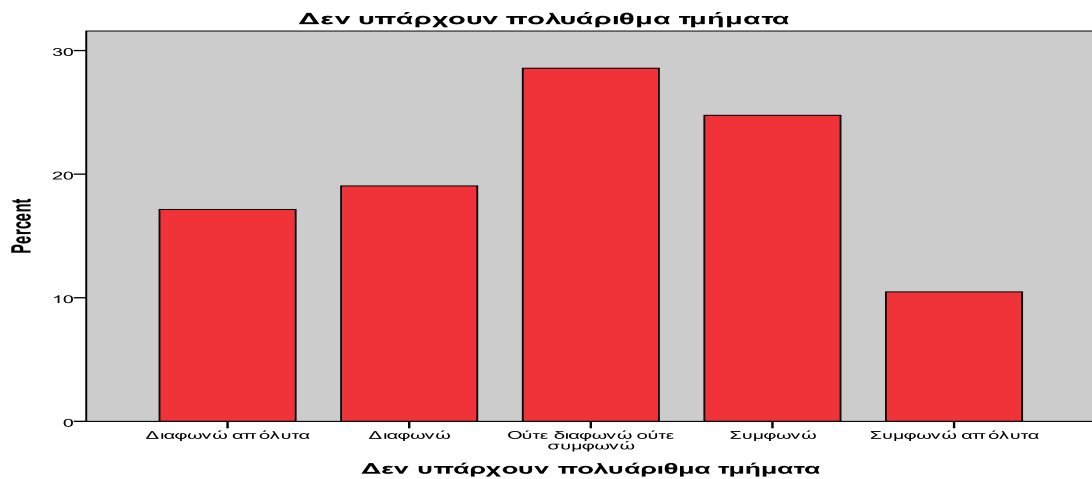
#### 5.4.9 Πολύαριθμα τμήματα

Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε τον αριθμό των μαθητών που περιλαμβάνουν τα τμήματα, όπου διδάσκουν. Πιο συγκεκριμένα 38 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 36,1% (επικρατέστερη τιμή) ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στην ύπαρξη πολύαριθμων τμημάτων, ενώ 36 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 35,3% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχουν πολύαριθμα τμήματα στο σχολείο όπου διδάσκουν. Τελειώνοντας 30 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 28,6% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με αυτή την άποψη.



**Δεν υπάρχουν πολυάριθμα τμήματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	18	17,1	17,1	17,1
	Διαφωνώ	20	19,0	19,0	36,2
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	30	28,6	28,6	64,8
	Συμφωνώ	26	24,8	24,8	89,5
	Συμφωνώ απόλυτα	11	10,5	10,5	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

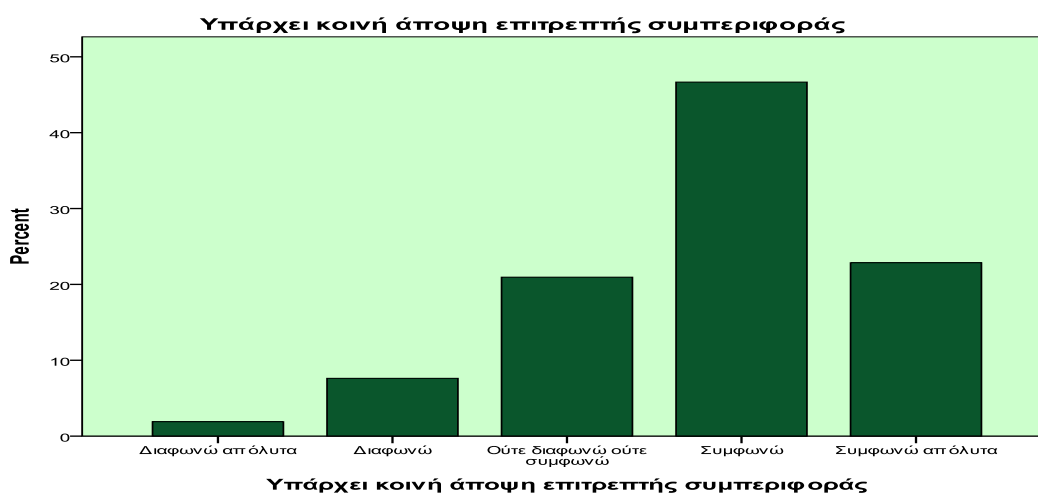


#### 5.4.10 Κοινή άποψη επιτρεπτής συμπεριφοράς

Σχετικά με το αν υπάρχει κοινή άποψη επιτρεπτής συμπεριφοράς στο σχολείο, 73 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 69,6% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα με αυτή την άποψη, ενώ 22 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 21% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως υπάρχει κοινή άποψη επιτρεπτής συμπεριφοράς.

### Υπάρχει κοινή άποψη επιτρεπτής συμπεριφοράς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	8	7,6	7,6	9,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	22	21,0	21,0	30,5
	Συμφωνώ	49	46,7	46,7	77,1
	Συμφωνώ απόλυτα	24	22,9	22,9	100,0
	Total		105	100,0	100,0

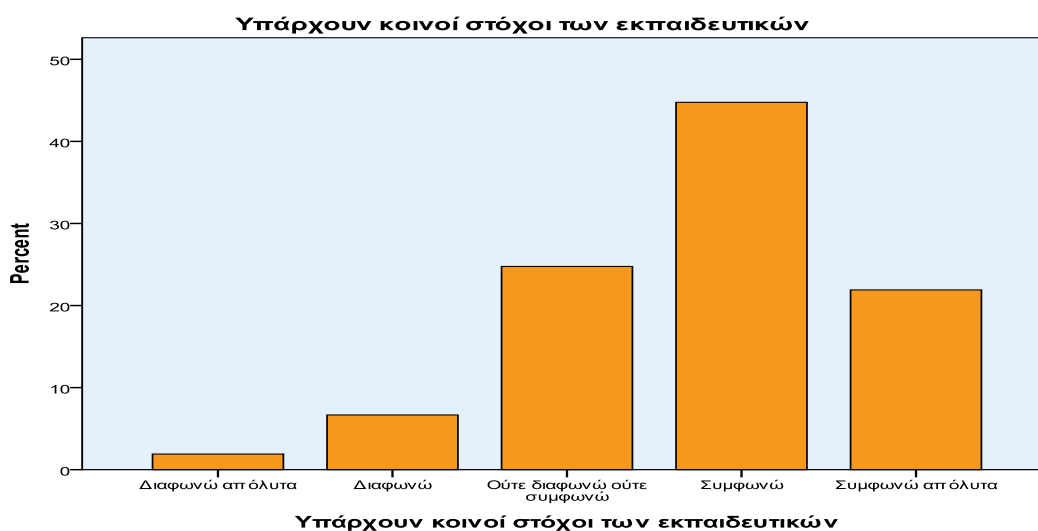


#### 5.4.11 Κοινοί στόχοι εκπαιδευτικών

Σχετικά με τους κοινούς στόχους που μπορεί να έχουν οι εργαζόμενοι του σχολείου, 70 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 66,7% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα με αυτή την άποψη, ενώ 26 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 24,8% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Αντίστοιχα 9 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 8,6% ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στην ύπαρξη κοινών αποδεκτών στόχων.

#### Υπάρχουν κοινοί στόχοι των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
Διαφωνώ	7	6,7	6,7	8,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	26	24,8	24,8	33,3
Συμφωνώ	47	44,8	44,8	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	23	21,9	21,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	



#### 5.4.12 Δικαιοσύνη και ισότητα εντός της σχολικής μονάδας

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το αν επικρατεί δικαιοσύνη και ισότητα στο σχολείο, 73 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 69,5% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα σε αυτή την άποψη, ενώ 23 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 21,9% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην επικράτηση δικαιοσύνης και ισότητας. Τελειώνοντας 9 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως επικρατεί δικαιοσύνη και ισότητα με ποσοστό 8,6%.

### Επικρατεί δικαιοσύνη και ισότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ	8	7,6	7,6	8,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	23	21,9	21,9	30,5
Συμφωνώ	50	47,6	47,6	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	23	21,9	21,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

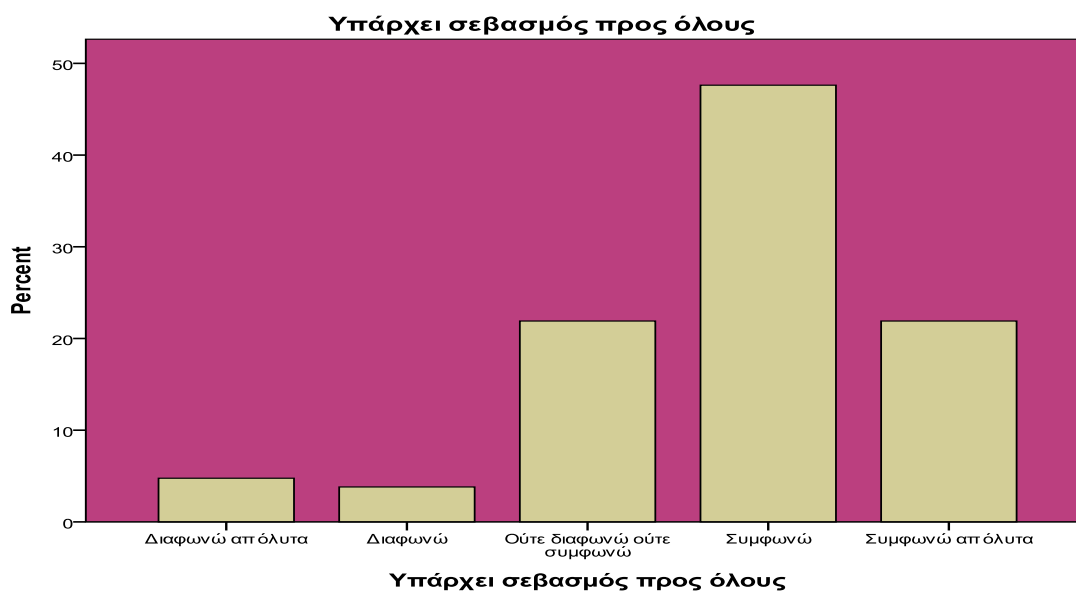


#### 5.4.13 Ύπαρξη σεβασμού

Σχετικά με την ύπαρξη σεβασμού στη σχολική μονάδα 73 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 69,5% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα με αυτή την άποψη, ενώ 23 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 21,9% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως υπάρχει σεβασμός εντός της σχολικής μονάδας. Τελειώνοντας 9 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πως διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στην ύπαρξη σεβασμού με ποσοστό 8,6%.

### Υπάρχει σεβασμός προς όλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	4	3,8	3,8	8,6
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	23	21,9	21,9	30,5
	Συμφωνώ	50	47,6	47,6	78,1
	Συμφωνώ απόλυτα	23	21,9	21,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

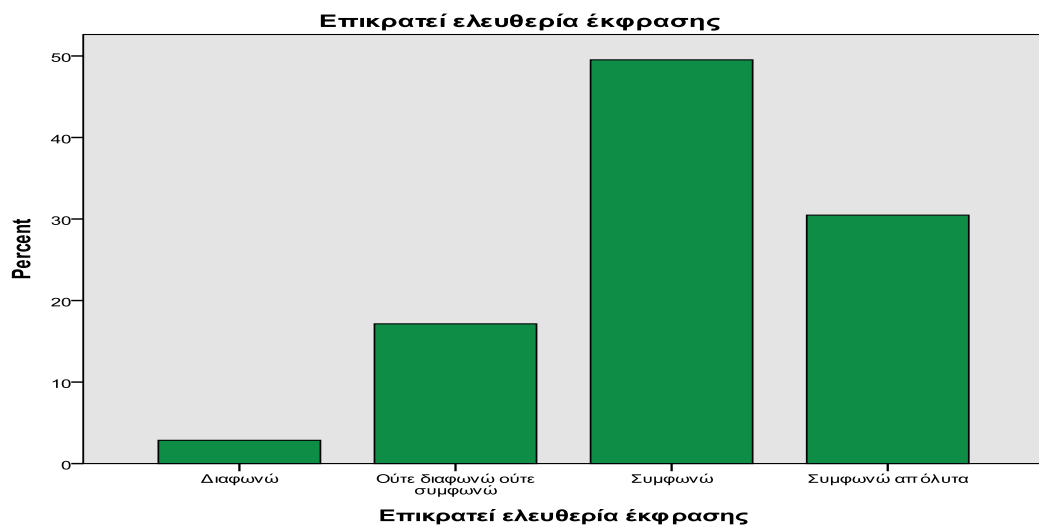


#### 5.4.14 Ελευθερία έκφρασης

Όσον αφορά την ελευθερία έκφρασης και κατά πόσο υπάρχει στη σχολική μονάδα του δείγματος, 84 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 80% ανέφεραν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης, ενώ 18 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 17,1% ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη αυτή. Τελειώνοντας 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως διαφωνούν στην επικράτηση ελευθερίας έκφρασης, με ποσοστό 2,9%.

**Επικρατεί ελευθερία έκφρασης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,9	2,9	2,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	17,1	17,1	20,0
	Συμφωνώ	52	49,5	49,5	69,5
	Συμφωνώ απόλυτα	32	30,5	30,5	100,0
Total		105	100,0	100,0	



## Επαγωγική ανάλυση

### 5.5 Συσχέτιση φύλου και διαχείριση περιστατικού ενδοσχολικής βίας

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Διαχείριση περιστατικού βίας» και «Φύλο» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Διαχείριση περιστατικού βίας» και «Φύλο» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=4,931$   $df=3$ ,  $p=0,177>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «φύλο» και «Διαχείριση περιστατικού βίας» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα, στον οποίο η κατανομή των απαντήσεων ανδρών και γυναικών δεν διαφέρουν (Πίνακας 5.5). Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών.

### 5.6 Συσχέτιση φύλου και γνώσεις/δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες» και «Φύλο» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες» και «Φύλο» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=2,955$   $df=4$ ,  $p=0,565>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «φύλο» και «Κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες» είναι

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα, στον οποίο η κατανομή των απαντήσεων ανδρών και γυναικών δεν διαφέρουν. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών (Πίνακας 5.6).

### 5.7 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε κακοποιητικές συμπεριφορές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Αναγκαιότητα εκπαίδευσής στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών» και «Έτη προϋπηρεσίας» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Αναγκαιότητα εκπαίδευσής στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών» και «Έτη προϋπηρεσίας» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=15,063$   $df=20$ ,  $p=0,773>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Έτη προϋπηρεσίας» και «Αναγκαιότητα εκπαίδευσής στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.7).

### 5.8 Συσχέτιση φύλου και συνεργασίας με συναδέλφους σεμιναρίων/εκπαίδευση

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Φύλο» και «Συνεργασία με συναδέλφους» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Φύλο» και «Συνεργασία με συναδέλφους» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=2,406$   $df=3$ ,  $p=0,493>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Φύλο» και «Συνεργασία με τους συναδέλφους» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.8).



### 5.9 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με τη βοήθεια του διευθυντή στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη τάξη

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Έτη προϋπηρεσίας» και «Βοήθεια διευθυντή» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Έτη προϋπηρεσίας» και «Βοήθεια διευθυντή» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=13,685$   $df=20$ ,  $p=0,846>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Έτη προϋπηρεσίας» και «Βοήθεια διευθυντή» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης, ο οποίος βρίσκεται στα παραρτήματα (Πίνακας 5.9).

### 5.10 Συσχέτιση αναζήτησης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς με συνεργασία συναδέλφων μεταξύ τους

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Αναζήτηση βοήθειας από εκπαιδευτικούς» και «Συνεργασία συναδέλφων» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Αναζήτηση βοήθειας από εκπαιδευτικούς» και «Συνεργασία συναδέλφων» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=17,897$   $df=12$ ,  $p=0,119>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Αναζήτηση βοήθειας από εκπαιδευτικούς» και «Συνεργασία συναδέλφων» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.10).

### 5.11 Συσχέτιση ενημέρωσης διευθυντή και του διευθυντή που αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Ενημέρωση διευθυντή» και «Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Ενημέρωση διευθυντή» και «Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=21,042$   $df=12$ ,  $p=0,050>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. APA οι μεταβλητές «Ενημέρωση διευθυντή» και «Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες» είναι ANEΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης, ο οποίος βρίσκεται στα παραρτήματα (Πίνακας 5.11).

### 5.12 Συσχέτιση παρακίνησης μαθητών στην εύρεση λύσεων και ελευθερία έκφρασης

$H_0$  : Οι μεταβλητές «παρακίνηση μαθητών στην εύρεση λύσης» και «ελευθερία έκφρασης» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «παρακίνηση μαθητών στην εύρεση λύσης» και «ελευθερία έκφρασης» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=7,122$   $df=12$ ,  $p=0,849>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. APA οι μεταβλητές «παρακίνηση μαθητών στην εύρεση λύσης» και «ελευθερία έκφρασης» είναι ANEΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.12).

### 5.13 Συσχέτιση σωματικής βίας με επιμελείς μαθητές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Σωματική βία» και «Επιμελείς μαθητές και με ενδιαφέρον για το μάθημα» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Σωματική βία» και «Επιμελείς μαθητές και με ενδιαφέρον για το μάθημα» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=14,039$   $df=12$ ,  $p=0,298>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Σωματική βία» και «Επιμελείς μαθητές και με ενδιαφέρον για το μάθημα» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.13).

#### 5.14 Συσχέτιση λεκτικής βίας με επιμελείς μαθητές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Λεκτική βία» και «Επιμελείς μαθητές» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Λεκτική βία» και «Επιμελείς μαθητές» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=9,297$   $df=12$ ,  $p=0,677>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Λεκτική βία» και «Επιμελείς μαθητές» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.14).

#### 5.15 Συσχέτιση εκφοβισμού/περιθωριοποίησης με επιμελείς μαθητές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση» και «Επιμελείς μαθητές» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση» και «Επιμελείς μαθητές» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=9,521$   $df=12$ ,  $p=0,658>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση» και «Επιμελείς μαθητές» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.15).

## 5.16 Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με επιμελείς μαθητές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Σεξουαλική κακοποίηση» και «Επιμελείς μαθητές» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Σεξουαλική κακοποίηση» και «Επιμελείς μαθητές» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=1,179$   $df=6$ ,  $p=0,978>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Σεξουαλική κακοποίηση» και «Επιμελείς μαθητές» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.16).

## 5.17 Συσχέτιση σωματικής βίας με συνεργασία οικογένειας

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Σωματική βία» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Σωματική βία» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=16,176$   $df=12$ ,  $p=0,184>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Σωματική βία» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.17).

## 5.18 Συσχέτιση λεκτικής βίας με συνεργασία της οικογένειας

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Λεκτική βία» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Λεκτική βία» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=10,818$   $df=12$ ,  $p=0,545>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Λεκτική βία» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.18).

### 5.19 Συσχέτιση εκφοβισμού με συνεργασία της οικογένειας

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Εκφοβισμός» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Εκφοβισμός» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=19,366$   $df=12$ ,  $p=0,08>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Εκφοβισμός» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.19).

### 5.20 Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με συνεργασία οικογένειας

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Σεξουαλική κακοποίηση» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Σεξουαλική κακοποίηση» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=19,366$   $df=12$ ,  $p=0,08>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Σεξουαλική κακοποίηση» και «Συνεργασία οικογένειας» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.20).

### 5.21 Συσχέτιση αγοριού θύτη με επιμελείς μαθητές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Αγόρι θύτης» και «επιμελείς μαθητές» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Αγόρι θύτης» και «επιμελείς μαθητές» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=8,754$   $df=9$ ,  $p=0,460>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Αγόρι θύτης» και «επιμελείς μαθητές» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.21).

### 5.22 Συσχέτιση κοριτσιού θύτη με επιμελείς μαθητές

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Κορίτσι θύτης» και «επιμελείς μαθητές» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Κορίτσι θύτης» και «επιμελείς μαθητές» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=8,266$   $df=12$ ,  $p=0,764>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Κορίτσι θύτης» και «επιμελείς μαθητές» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Δεν βγαίνει δηλαδή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης στα παραρτήματα (Πίνακας 5.22).

### 5.23 Συσχέτιση του άξονα της σχολικής βίας με το σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.23 (βλέπε στο παράρτημα) έγινε σύγκριση των δύο βασικότερων αξόνων της έρευνας της σχολικής βίας και του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο. Αυτή η συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μέσω του Spearman's rho coefficient test. Διαπιστώθηκε λοιπόν μικρή συσχέτιση της συνεργασίας της οικογένειας των παιδιών, αρχικά με τη σωματική βία ( $\rho=,216$ ), με τον εκφοβισμό ( $\rho=,241$ ), με τη σεξουαλική κακοποίηση ( $\rho=,227$ ).

Επίσης παρατηρήθηκε μικρή συσχέτιση της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών με τη βία στο διάδρομο ( $\rho=,196$ ), με τον μαθητή που θέλει να επιδεικνύει τη δύναμή του ( $\rho=-,215$ ) και τους μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, οι οποίοι τείνουν να πέφτουν θύματα συχνότερα από Έλληνες μαθητές ( $\rho=-,211$ ). Όλες αυτές οι

συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (2-tailed), ( $p < ,05$ ). Αντίστοιχα σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (2-tailed), ( $p < ,01$ ), παρατηρήθηκε μικρή συσχέτιση της συνεργασίας της οικογένειας με τη βία στη τάξη ( $r=,302$ ) και με τους γονείς του θύτη, οι οποίοι είναι συνήθως συνεργάσιμοι ( $r=,325$ ).

Στη σύγκριση των λειτουργικών εγκαταστάσεων, σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (2-tailed), ( $p < ,01$ ), διαπιστώθηκε πως υπάρχει χαμηλή συσχέτιση με τη βία στη τάξη ( $r=,344$ ) και των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, οι οποίοι τείνουν να πέφτουν θύματα συχνότερα από Έλληνες μαθητές ( $r=,275$ ). Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε μικρή συσχέτιση και μεταξύ της σωστής οργάνωσης του σχολείου με τη βία στη τάξη ( $r=,355$ ) και των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, οι οποίοι τείνουν να πέφτουν θύματα συχνότερα από Έλληνες μαθητές ( $r=-,245$ ).

Τελειώνοντας όσον αφορά την επικράτηση δικαιοσύνης και ισότητας παρατηρήθηκε χαμηλή συσχέτιση με τη βία στη τάξη ( $r=,269$ ) και τη βία στο διάδρομο ( $r=,217$ ) με επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (2-tailed), ( $p < ,05$ ). Αντίστοιχα με την επικράτηση δικαιοσύνης και ισότητας παρατηρήθηκε εξίσου χαμηλή συσχέτιση με τη βία στις τουαλέτες ( $r=,266$ ) με επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (2-tailed), ( $p < ,01$ ).

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Συμπεράσματα

#### 6.1 Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο αρχικά τη διερεύνηση των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό την αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και του κοινωνικού ρατσισμού, καθώς επίσης και τη διερεύνηση της διασύνδεσης της ενδοσχολικής βίας με το σχολικό κλίμα. Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων και δεν υπήρξε περιορισμός του τύπου εργασίας τους. Αυτό επιλέχθηκε, ώστε να υπάρχει μια γενικότερη εικόνα των περιστατικών βίας σε ολόκληρη την Ελλάδα.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 105 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν 59% γυναίκες και 41% άντρες. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος υπάρχει ποικιλία, καθώς το 76% είναι άτομα έως 30 ετών, 21,9% από 31-40, 25,7% εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50, 29,5% 51-60 ετών και 15,2% 60 και άνω ετών. Διαπιστώνουμε δηλαδή πως το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από άτομα όλων των ηλικιών. Αντίστοιχα όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος στην εκπαίδευση, διαπιστώνουμε εξίσου ποικιλία απαντήσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 1-5 και 41 < αποτελούσαν το 1,9%, οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και 11-20 αποτελούσαν το 29,5%, ενώ οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 21-30 και 31-40 αποτελούσαν τα ποσοστά 21,9% και 15,2% αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, στην παρούσα έρευνα αναδεικνύονται τα παρακάτω:

#### ***Εκδήλωση περιστατικών βίας στο σχολείο και μορφές ενδοσχολικής βίας***

Στη συγκεκριμένη έρευνα ρωτήθηκε ποιες μορφές βίας γίνονται περισσότερο αντιληπτές, εντός της σχολικής μονάδας και σε ποιο μέρος του σχολείου θεωρούν ότι



εκδηλώνονται περισσότερο τα περιστατικά αυτά. Σύμφωνα με τους Παπαγιάννη, Γαλανάκη (2013), Γιοβαζολιάς (et all, 2010) και Τζιούφας (2019) η ενδοσχολική βία είναι ένα φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξητική τάση λαμβάνοντας τεράστιες διαστάσεις, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρουν πως η βία αποτελεί μεγάλο πρόβλημα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν πως συγκεκριμένα η σωματική βία και η περιθωριοποίηση σπάνια έως ποτέ δεν γίνονται αντιληπτά και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα περιστατικά αυτά (Perler, 2006; Cowie & Jennifer, 2008). Τα περιστατικά βίας που μπορεί να εμφανίζονται έχουν τη μορφή έμμεσης βίας, εκδηλώνοντάς την με λεκτική κακοποίηση και συγκεκριμένα με απειλές ή εκφοβισμό (Κορογιάννου, 2019; Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013; Βράκα, 2017). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα, όπου η λεκτική βία παρουσίαζε θετική τάση, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πως μερικές φορές έως συχνά ή πολύ συχνά εμφανίζονται περιστατικά λεκτικής βίας. Ως έμμεση μορφή βίας μπορεί να καταλήξει και η σεξουαλική κακοποίηση, μέσω του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyberbullying) (Κόκκινος & Καραγιάννη, 2017). Το αισιόδοξο βέβαια είναι πως η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 97,2%, ανέφερε πως ποτέ δεν έχουν εντοπιστεί τέτοια περιστατικά βίας εντός της σχολικής μονάδας και αυτό επιβεβαιώνεται από συναφείς έρευνες, όπου ως συνηθέστερες μορφές βίας παρουσιάζονται η σωματική κακοποίηση, η λεκτική κακοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Olweus, 1994, Rigby, 2008, Song et all, 2018, Peist et all, 2020).

Όσον αφορά το προφίλ του θύτη οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν με ποσοστό 84,7% πως είναι παιδί που θέλει να επιδεικνύει τη δύναμή του παρουσιάζοντας προβλήματα συμπεριφοράς (81%). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις συναφείς έρευνες όπου οι θύτες παρουσιάζουν ελλιπή ευαισθησία, χωρίς ενσυναίσθηση και πρόκληση εσκεμμένου πόνου προς τα θύματα (Lee, 2006). Παρουσιάζουν ταυτόχρονα ανεξέλεγκτα αισθήματα θυμού και σκληρότητας αναπτύσσοντας επιθετικές συμπεριφορές τόσο προς τους υπόλοιπους μαθητές όσο και προς τους καθηγητές (Olweus, 1993). Αυτή η συμπεριφορά προφανώς δημιουργεί έντονο άγχος και ευθύνη προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να διατηρήσουν ισορροπίες μεταξύ των παιδιών. Βέβαια και στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως και σε υπόλοιπες συναφείς έρευνες,

διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν απόλυτα πως οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά βίας από τους Έλληνες μαθητές. Η εθνικότητα δηλαδή δεν αποτελεί από μόνη της αιτία ανάπτυξης βίαιων συμπεριφορών (Βράκα, 2017; Τζιούφας, 2019).

Όσον αφορά το φύλο του θύτη διαπιστώθηκε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση, με το δείγμα των εκπαιδευτικών να αναφέρει πως τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο ως θύτες συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία σπάνια εμπλέκονται σε περιστατικά βίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και με συναφείς έρευνες, όπου διαπιστώθηκε πως τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται συχνότερα από τα κορίτσια ως θύτες σε περιστατικά βίας (Chen & Aviastor, 2009; Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013; Κορογιάννου, 2019; Τζιούφας, 2019; Πετρουλάκη et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί επίσης συμφωνούν πως τα περιστατικά βίας σπάνια έως καθόλου δεν εντοπίζονται μέσα στη σχολική τάξη (60,9%), στις τουαλέτες (44,7%) ή γενικότερα σε άλλα μέρη του σχολείου (80%) και αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με άλλους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται κυρίως εντός της τάξης ή στο προαύλιο του σχολείου (Baldry και Farrington, 1999; Fekkes et al., 2005).

Στην εμφάνιση και τη μείωση αυτών των περιστατικών σημαντική συμβολή κατέχει η οικογένεια των παιδιών, η οποία με τη συνεργασία που μπορεί να αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να συμβάλει θετικά στην αντιμετώπιση, αλλά και την πρόληψη αυτών των φαινομένων. Άλλωστε παρατηρήθηκε πως στα σχολεία με αυξημένη γονική συμμετοχή υπήρχε και ανεπτυγμένο σχολικό κλίμα με καλές μαθησιακές επιδόσεις (Pomerantz et al., 2007; Hill et al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί βέβαια του δείγματος παρουσίαζαν αρνητική τάση, αναφέροντας πως διαφωνούν ότι υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια. Οι γονείς δηλαδή μπορεί να αναπτύξουν συνεργασία με το σχολείο, μόνο και εφόσον το «επιβάλλουν» οι συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί.

Από την άλλη μεριά όσον αφορά το προφίλ του θύματος οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν αρνητική τάση στην εθνικότητα των παιδιών, διαφωνώντας πως οι μαθητές αυτοί τείνουν να θυματοποιούνται ευκολότερα από Έλληνες μαθητές. Από μόνη της δηλαδή η διαφορετική εθνικότητα δεν αποτελεί απαραίτητα κίνητρο ρατσισμού, αντίθετα οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που μπορεί να θεωρηθεί ως διαφορετικό μπορεί να οδηγήσει στη θυματοποίηση ενός παιδιού. Πιο συγκεκριμένα αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να αποτελέσει η καταγωγή, η σωματική ή νοητική

δυσμορφία, παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια ή παιδιά που κατοικούν σε υποβαθμισμένες περιοχές κτλ. (Pitsou & Panagiotopoulos, 2020; Adams & Mrug, 2018).

Τελειώνοντας σχετικά με τους γονείς των θυμάτων, σε ποιο βαθμό δηλαδή εκτιμάται ότι διατηρούν συνεργασία με το σχολείο, παρουσιάζεται θετική τάση, αναφέροντας πως συμφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με την οικογένεια. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως οι γονείς στην ανάγκη βοήθειας του παιδιού, να καταφεύγουν στην αναζήτηση βοήθειας των εκπαιδευτικών για την εύρεση λύσης του προβλήματος. Οι γονείς σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς και με το παιδί, μπορούν να αντιληφθούν ευκολότερα την πηγή του προβλήματος και να βοηθήσουν στην επίλυσή του, ενισχύοντας γενικότερα τον κοινωνικό έλεγχο (Eugene et al, 2021). Δεν είναι άλλωστε περίεργο, όπου σε σχολεία με ενεργή συμμετοχή των γονιών σε δραστηριότητες, παρατηρήθηκε αισθητή μείωση της ενδοσχολικής βίας (Sheldon & Epstein, 2002).

### ***Διαχείριση και δεξιότητες του εκπαιδευτικού για την επιτυχή αντιμετώπιση περιστατικών βίας***

Στο συγκεκριμένο σημείο διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας και οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν για την επίλυση του φαινομένου. Έτσι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έδειξαν αρνητική τάση στην επιβολή ποινών, θεωρώντας πως δεν προτιμούν να επιλέγουν τις ποινές ως τρόπο αντιμετώπισης της βίας, καθώς επίσης με ποσοστό 98,1% δεν καταφεύγουν καθόλου και στην αγνόηση τέτοιων περιστατικών. Αντίθετα προτιμούν να ενημερώνουν αρχικά τον διευθυντή του σχολείου (69%) και στη συνέχεια να συζητούν ιδιαιτέρως με το θύτη (63,8%) ή το θύμα (70,5%), υπενθυμίζοντας τους κανόνες του σχολείου (70,5%). Ταυτόχρονα συμφώνησαν πως με ποσοστό 63,8% καταφεύγουν στη συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα, με σκοπό την ενημέρωση των συνεπειών των κακοποιητικών συμπεριφορών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή συνήθως δεν παρεμβαίνουν στην εμφάνιση κακοποιητικών συμπεριφορών, εκτός αν πρόκειται για σωματική κακοποίηση (Kerber & Yoon, 2003, Bauman & Del Rio, 2006). Αυτό συμβαίνει καθώς νιώθουν έντονο φόβο και άγχος για τη σωματική τους ακεραιότητα αρχικά, αλλά και ευθύνη για τα παιδιά, στην αποφυγή δηλαδή οποιασδήποτε βλάβης

(Williams & Corvo, 2008). Βέβαια αυτό που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς είναι η «έλλειψη φωνής», δεν τους δίνεται δηλαδή η δυνατότητα παρέμβασης σε οποιοδήποτε περιστατικό, καθώς αυτό το αναλαμβάνει εξολοκλήρου ο διευθυντής του σχολείου, θεωρώντας και την παρέμβασή του πολύτιμη με ποσοστό 83,8% (Finley, 2008). Σύμφωνα με την Tite (2008), ο λόγος που δεν δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης, είναι γιατί οι ίδιοι οι διευθυντές δεν επιθυμούν ούτε να ζητήσουν την άποψη των εκπαιδευτικών ούτε και να ασχοληθούν με την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας. Παρεμβαίνουν μόνο εάν λάβει το περιστατικό τεράστιες διαστάσεις, όπου προβαίνουν και στην ενημέρωση της οικογένειας των παιδιών (64,8%).

Στην ερώτηση σχετικά με τις κατάλληλες γνώσεις που μπορεί να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, παρατηρήθηκε θετική τάση, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πως συμφωνούν με αυτή την άποψη. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες της Δαραμάρα (2019) και της Κορογιάννου (2019), οι οποίες ανέφεραν πως δεν έχουν οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες γνώσεις να διαχειριστούν τα περιστατικά βίας, καθώς δεν είχαν παρακολουθήσει και συναφή επιμορφωτικά σεμινάρια (Σιδέρης, 2017). Αυτό επιβεβαιώθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα όπου οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή εκπαίδευση σχετικό με την ενδοσχολική βία, με ποσοστό 55,2% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο ή εκπαίδευση, ενώ το 44,8% των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει. Όσον αφορά βέβαια την ερώτηση για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 87,6% ανέφεραν πως συμφωνούν πάρα πολύ. Αυτό έρχεται εξίσου σε αντιπαράθεση με τα παρά πάνω όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη διαχείριση των περιστατικών βίας, χωρίς ωστόσο να έχουν λάβει οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος οποιαδήποτε εκπαίδευση σε συναφή θέματα, επικροτώντας και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

Παρ' όλα αυτά στην ερώτηση σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των περιστατικών βίας, οι απαντήσεις του δείγματος ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Αρχικά αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με έμφαση στην ενσυναίσθηση. Είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά, αναπτύσσοντας επικοινωνιακό διάλογο, απαλλαγμένοι από οποιαδήποτε προκατάληψη. Ο εκπαιδευτικός επίσης θα πρέπει να αγαπάει τα παιδιά, να δείχνει

στοργικότητα κερδίζοντας έτσι και την εμπιστοσύνη τους. Στην περίπτωση εμφάνισης κακοποιητικών συμπεριφορών, ανέφεραν πως θα πρέπει αρχικά να μπορούν να αντιληφθούν τα περιστατικά βίας και με τις κατάλληλες γνώσεις που θα πρέπει να διαθέτουν, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το συμβάν. Θα πρέπει δηλαδή να διακατέχονται από μεγάλη παρατηρητικότητα, ψυχραιμία αλλά και υπομονή, ώστε να μην βγάζουν αυθαίρετα συμπεράσματα, αλλά να αναπτύξουν την ικανότητα να ακούν το παιδί συζητώντας ταυτόχρονα και με το θύμα αλλά και το θύτη.

Όλα τα παραπάνω συμφωνούν απόλυτα με τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικό να διακατέχονται από δημοκρατικό κλίμα, αξιοπιστία, τρυφερότητα και υπομονή. Όσο πιο προσιτός είναι ο εκπαιδευτικός προς τα παιδιά, τόσο πιο ουσιαστικός και εποικοδομητικός είναι και ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες δηλαδή των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών μεταβιβάζοντας σωστές αξίες (Majid et all, 2010). Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσω της έρευνας των Sirbua & Tonea (2015), οι οποίοι ανέφεραν πως η καλή επικοινωνία με το δάσκαλο αυξάνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, ενώ αντίθετα οι μαθητές που αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά, συνήθως δεν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς (Elliott et all, 2019). Αντίστοιχα σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν ανεπτυγμένες σχέσεις με τα παιδιά, τα περιστατικά βίας ήταν περιορισμένα συγκριτικά με τα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν τυπική ή αδιάφορη σχέση με τα παιδιά (Espelage et all, 2014).

### ***Ποια η διασύνδεση ενδοσχολικής βίας και σχολικού κλίματος;***

Στο συγκεκριμένο σημείο πραγματοποιήθηκαν ορισμένες ενέργειες με σκοπό την εύρεση διασύνδεσης της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού κλίματος. Συγκρίνοντας λοιπόν τις μορφές της ενδοσχολικής βίας με τους μαθητές, οι οποίοι είναι επιμελείς και ενδιαφέρονται σε γενικές γραμμές για το μάθημα, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Αυτό σημαίνει πως δεν είναι απαραίτητο πως μαθητές, οι οποίοι είναι επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα, ότι δε θα παρουσιάσουν επιθετικές συμπεριφορές. Αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με συναφείς έρευνες, οι οποίες θεωρούν πως οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, εμπλέκονται συνήθως περισσότερο σε περιστατικά βίας, παρουσιάζοντας και προβλήματα συμπεριφοράς (Burdick -Will, 2013; Ματσαγγούρας, 2002; Τζιούφας, 2019).

Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκε και ενέργεια σύγκρισης του φύλου των θυτών με τους επιμελείς μαθητές. Εξίσου διαπιστώθηκε πως δεν σχετίζεται το φύλο του θύτη με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών.

Τελειώνοντας όπως έχει ήδη αναφερθεί η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην μείωση των περιστατικών βίας, καθώς αναπτύσσει τους ηθικούς φραγμούς των παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται συνήθως μέσω των αποτελεσματικών ορίων που μπορεί να θέτουν οι γονείς προς τα παιδιά (Karcher 2008). Έτσι δεν θα μπορούσε να μην πραγματοποιηθεί σύγκριση της συνεργασίας που αναπτύσσει η οικογένεια με τις μορφές της ενδοσχολικής βίας. Παρ' όλα αυτά δεν παρουσιάστηκε ισχυρή συσχέτιση αυτών των μεταβλητών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Το ίδιο παρατηρήθηκε και γενικότερα με τη βία που μπορεί να εμφανίζεται στα σχολεία, όπου παρουσιάστηκε μικρή συσχέτιση με το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών.

## 6.2 Περιορισμοί της έρευνας – προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στη συγκεκριμένα έρευνα έχουν προκύψει ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι αφορούν κυρίως το δείγμα και τη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 105 εκπαιδευτικούς, αριθμός πολύ μικρός για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αυτό σημαίνει πως το δείγμα δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό προς το σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά ηλεκτρονικά και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει αμεσότητα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον το μειονέκτημα στην αποκλειστικά «ηλεκτρονική» έρευνα είναι πως ενώ στάλθηκε σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών το ερωτηματολόγιο, δεν μπορούσε να γνωρίζει ο ερευνητής ποιος το συμπλήρωσε και ποιος όχι, καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν απολύτως ανώνυμο. Αυτό σημαίνει πως δεν υπήρχε η πληροφορία σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός αδιαφόρησε για το email ή στάλθηκε στην ανεπιθύμητη αλληλογραφία και δεν το αντιλήφθηκε καν.

Όσον αφορά την επιλογή της μεθόδου της έρευνας εξίσου προέκυψαν περιορισμοί, καθώς στην ποσοτική έρευνα, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να παρουσιαστούν άμεσα

αποτελέσματα από μεγάλο δείγμα ατόμων, δεν υπήρχε εμβάθυνση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Θεωρώ δηλαδή πως ίσως χρειαζόταν περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους λεπτομερέστερα. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθούν και πιο διευκρινιστικά αποτελέσματα. Για μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο δηλαδή να εφαρμοστεί συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, ώστε να μπορέσουν να μελετηθούν διεξοδικά τα περιστατικά βίας στις σχολικές μονάδες, πώς τα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τι λύσεις θα πρότειναν για την αντιμετώπισή τους.

Πέρα από την έρευνα σε εκπαιδευτικούς, πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις θα παρουσίαζαν και τα ίδια τα παιδιά ή οι γονείς τους. Θα ήταν μια ερευνητική πρόκληση να εκφραστούν οι απόψεις των παιδιών, για το πώς βιώνουν τη βία και τι αποτελέσματα θεωρούν πως επιφέρει μελλοντικά στα παιδιά. Αντίστοιχα η έρευνα στους γονείς των παιδιών θα βοηθήσει στην κατανόηση του φαινομένου, μελετώντας αρχικά τις συνθήκες που μεγαλώνουν τα παιδιά και στη συνέχεια παρακινώντας τους γονείς να ενταχθούν πιο ενεργά σε δρόμενα του σχολείου με σκοπό την αύξηση του κοινωνικού ελέγχου και τον περιορισμό του φαινομένου. Αυτές οι έρευνες ίσως μπορούν να πραγματοποιηθούν ευκολότερα από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους), οι οποίοι έχουν την αρμοδιότητα να διατηρούν κοινωνικό ιστορικό και να αναπτύσσουν project με σκοπό την πρόληψη ή αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων εντός των σχολικών μονάδων.

Κλείνοντας λοιπόν διαπιστώνουμε πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο υπαρκτό, το οποίο λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις χρόνο με τον χρόνο. Χρειάζεται να μελετώνται οι συνθήκες που το δημιουργούν, οι οποίες δεν είναι ίδιες από κοινωνία σε κοινωνία ή ακόμα και μεταξύ των σχολείων. Η έρευνα δηλαδή είναι πολύτιμη για την κατανόηση της βίας, ώστε να επιτευχθεί η αντιμετώπιση και η πρόληψη του φαινομένου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ. και Χαρίτου, Χ. (2017). Επίλυση συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο. Παρατηρητήριο Για Τη Βία Στο Σχολείο. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
- Βλάσση, Σ. & Μπέκα, Κ. (2016) Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Bullying).
- Βράκα, Β. (2017). Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί και η Διαχείριση Κρίσεων που Προκύπτουν από Περιστατικά Σχολικής Βίας και Μαθητικής Παραβατικότητας (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Ε., & Κουρκούτας, Η. (2010). Η σχέση των αντιλήψεων για την επιθετικότητα με την εμπλοκή σε φαινόμενα θυματοποίησης: Ο ρόλος των γονικών τύπων διαπαιδαγώγησης. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Κλάδος ΣυΨ (ΕΛΨΕ), Ρέθυμνο.
- Γιωτάκος, Ο., Τσιλιάκου, Μ., Τσίτσικα, Α. και Τσουβέλας, Γ. (2014) Νέες μορφές κακοποίησης παιδιού και εφήβου, Αθήνα· Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Δαραμάρα, Ε. (2019) Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης ενδοσχολικής βίας. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία) Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ: Πάτρα.
- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ. [www.0-18.gr/gia/megaloyw/dsdp](http://www.0-18.gr/gia/megaloyw/dsdp)
- ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (2017) ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.

- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010) ΧΑΡΤΗΣ ΤΩΝ ΘΕΜΕΛΙΩΔΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ. C 83/391
- Ζαχαρίου, Ε. Σ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2016) Ο ρόλος των παρατηρητών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού - Προτάσεις παρέμβασης.
- Ζμπάνιος Δ., & Γιαννακούρα Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. Παιδαγωγικός Λόγος 3/2010.
- Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου. (2015). Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 1.4.(α), Αθήνα.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/104/2/104.pdf
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016) Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό, 4 (3)
- Κόκκινος, Κ. & Καραγιάννη, Κ. (2017). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Ανασκόπηση Ερευνητικών Ευρημάτων από τον Ελληνικό Χώρο. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 2017, 5 (1), 2-45
- Κορογιάννου, Ζ. (2019) Η επαγγελματική ανάπτυξη ως αντίδοτο στη διαχείριση της σχολικής βίας: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βοιωτίας. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία) Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Κούλα, Β. (2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Κυριακίδης, Σ. (2007) ΘΥΤΕΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΑ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. 122 Α. 93-106.
- Μασσαγγούρας, Η. (2002). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Παπαλαζάρου, Α. & Αθανασιάδου, Χ. (2016) Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου. ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη Α. (2011). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_5668.html](http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html)
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρουλάκη, Κ., Τσιριγώτη, Α., Ζαρόκωστα, Φ., & Νικολαΐδης, Γ. (2013). Έρευνα πεδίου: Κακοποίηση-παραμέληση παιδιών. ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ, 24(4), 262-271.
- Πουρσανίδου, Ε. (2015) Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5 (1) 62-75.
- Πρεκατέ, Β. (2008) Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια, Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Σιδέρης, Α. (2017). Η συμβολή της επιμόρφωσης των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση κρίσεων που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 18/02/2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35594>
- Τερζή, Γ. Χ. (2018) Οι ποινικές συνέπειες του «bullying». Ανακτήθηκε στις 07/03/2021 από: <https://www.lawspot.gr/nomika-nea/i-nomiki-diastasi-toy-sholikoy-ekfovismoy-bullying>.
- Τζιούφας, Β. ( 2019) Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση κρίσεων λόγω περιστατικών σχολικής βίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Γρεβενών.

(Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία) ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ: ΕΑΠ: Γρεβενά.

- Τραγά, Μ. (2019) ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων. Σπάρτη.
- Τσούμα, Μ. (2019). Ο σημαίνων ρόλος της ενσυναίσθησης στις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού και η συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα νηπιαγωγών, Φλώρινα.

## Ξενόγλωσση

- Adams, J. & Mrug, S. (2018). Individual- and school-level predictors of violence perpetration, victimization, and perceived safety in middle and high schools. *Journal of School Violence*.
- Alcaraz, R., Kim, T. & Gendron, B. (2010). *Bullying in Schools*. University of California.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Baldry, A., & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.
- Bao, Z., Zhang, W., Lai, X., Sun, W., & Wang, Y. (2015). Parental attachment and Chinese adolescents' delinquency: The mediating role of moral disengagement. *Journal of Adolescence*, 44, 37-47.
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Cambridge: Cambridge University Press*.

- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*. 98, 219–231
- 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, 347-351.
- Bjereld, Y., Augustine, L. & Thornberg, R. (2020). Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children and Youth Services Review*, 119.
- Bonilla, D. (Ed.) (2000). *School violence*. New York: H.W. Wilson.
- Bulut, O., Xiao, J., Rodriguez, M. & Gorgun, G. (2020). An Empirical Investigation of Factors Contributing to Item Nonresponse in Self-Reported Bullying Instruments. *Journal of School Violence*.
- Burdick - Will, J. (2013). School violent crime and academic achievement in Chicago. *Sociology of Education* 86(4).
- Carney, A.G. & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Casella, R. (2001). "Being down:" Challenging violence in urban schools. New York: Teachers College.
- Chen, J.K. & Aviastor, R.A. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan: an analysis of gender, grade level and school type. *School Psychology International* 30(6), 568- 584
- Chliaoutakis, J. (2009). Σεξουαλική παρενόχληση στο σχολείο. *ΠοινΔικ & Εγκληματολογία* 1/2009.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. London: Open University Press.

- Crosnoe, R., & Benner, A. D. (2015). Children at school. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4, pp. 268–304). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cuellar, M. (2016). *School Safety Strategies and Their Effects on the Occurrence of School-Based Violence in U.S. High Schools: An Exploratory Study*. *Journal of School Violence*.
- Daar, S. (2010). “School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change” Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY :The University of Rochester Press.
- Elbedour, S., Alqahtania, S., Rihanb, I., Bawalsahb, J., Booker-Ammaha, B. & Turner, F. (2020). Cyberbullying: Roles of school psychologists and school counselors in addressing a pervasive social justice issue. *Children and Youth Services Review*, 109.
- Elliotta, S., Hwangb, S. & Wangb, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126.
- Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305.
- Eisenbraun, K. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459–469.
- Eugene, D., Du, X. & Kim, Y. (2021). School climate and peer victimization among adolescents: A moderated mediation model of

school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review*, 121.

- EUROPEAN COMMISSION. (2011) *An EU Agenda for the Rights of the Child*.
- Farrington, D. (1993). "Understanding and preventing bullying." in M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Finley, L. (2008). School Violence. *Journal of School Violence*.
- Finley, L. (2008). Teachers' Perceptions of School Violence Issues A Case Study. *Journal of School Violence*.
- Flannery, D.J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. M . & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31-42.
- Fuhrmann, D., Casey, C., Speekenbrink, M. & Blakemore, S. (2019). Social exclusion affects working memory performance in young adolescent girls. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 40.
- Garandeau, C. & Cillessen, A. (2006) From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior* 11,641 – 654
- Goodall, H.L., & Goodall, S. (2006). *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project.

- Hajovsky, D., Chesnut, S. & Jensen, K. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141-158.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509.
- Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). «Elementary School Climate: A Revision of the O. C. D. Q» in *Educational Administration Quarterly*, Fall, pp.93-110
- Hudson, P., Windham, C. & Hooper, L. (2008). Characteristics of School Violence and the Value of Family-School Therapeutic Alliances. *Journal of School Violence*.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Kandakai, T., Price, J., & Kay, S. (1999). Mothers' perceptions of factors influencing violence in the schools. *The Journal of School Health*, 69 (5), 189-95.
- Karadag , E., CalÖskan, N. (2009). Interaction and Communication In The Process Of Education And Shared Common Area In The Classroom, *College Student Journal*, 43(1).
- Karcher, M. (2008). The Cycle of Violence and Disconnection Among Rural Middle School Students. *Journal of School Violence*.
- Kerber, K., & Yoon, J. S. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of affective disorders*, 109(1), 47–55.

- Larson, K., Nguyen, A., Solis, M., Humphreys, A., Bradshaw, C., & Johnson, S. (2020). A systematic literature review of school climate in low and middle income countries. *International Journal of Educational Research*, 102.
- Lee, C. (2006). Exploring teacher's definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 61–75.
- Lesneskie, E. & Block, S. (2016). School Violence: The Role of Parental and Community Involvement. *Journal of School Violence*.
- Li, A. K. F. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A three year follow up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 567-577.
- Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Pupils' participant roles in bullying situations and their relation to perceptions of empathy and self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 291-304. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8663>
- Livazovic, G. & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon*, 5.
- Majid, N., Jelas, M., Azmana, N. & Rahman, S. (2010). Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C) (2010) 565–567.
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School climate and aggression among New Zealand high school students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43, 28–37.
- Moore, H., Astor, R & Benbenishty, R. (2020). Role of school-climate in school-based violence among homeless and nonhomeless students: Individual- and school-level analysis. *Child Abuse & Neglect*, 102.
- National School Climate Center (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.



- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Hugh Feeley, T. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391-400
- Nickerson, A. B., Shisler, S., Eiden, R. D., Ostrov, J. M., Schuetze, P., Godleski, S. A. & Delmerico, A. M. (2019). A Longitudinal Study of Gun Violence Attitudes: Role of Childhood Aggression and Exposure to Violence, and Early Adolescent Bullying Perpetration and Victimization. *Journal of School Violence*.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1-10.
- O' Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 870-880.
- OECD. (2012) Preparing teachers to deliver 21st-century skills. In A. Schleicher (Ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*, Paris: OECD Publishing, 33-54.
- Oksanen, A., Oksa, R., Savela, N., Kaakinen, M. & Ellonen, N. (2020). Cyberbullying victimization at work: Social media identity bubble approach. *Computers in Human Behavior*, 109: Elsevier.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283.
- O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we Know and What we Can Do*. Oxford, U.K.: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

- Olweus, D. (1996). Bully/ Victim Problems in School Prospects. Vol.XXVI,2,331-359
- Olweus D., (1999), «Sweden», in Smithpk, Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R., Slee P. (eds), The nature of school bullying: a cross-national perspective, London and New York, Routledge
- Payne, R. & Pheysey, D. (1972). Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptulization and Application to Business Organisations, *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 77-98.
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), p. 16-20.
- Peist, E., McMahon, S., Davis, J. & Keys, C. (2020) Teacher Turnover in the Context of Teacher-Directed Violence: An Empowerment Lens. *Journal of School Violence*.
- Pitsou, C. & Panagiotopoulos, G. (2020). Κοινωνικός αποκλεισμός: ασθένεια η έλλειψη εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα; 709-734.
- Plucker, J., and Slavkin, M. (2000). No school is an island. *Principal Leadership*, 1(1), 48-53.
- Politi, E. (2014). School Bullying: The Phenomenon, the Prevention and the Intervention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 268–271.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Prattley, J., Buffela, T., Marshallb, A. & Nazroo, J. (2020). Area effects on the level and development of social exclusion in later life. *Social Science & Medicine*, 246.
- Reaves, S., McMahon, S., Duffy, S. & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate

- and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
  - Ricketts, M. (2008). K-12 Teachers' Perceptions of School Policy and Fear of School Violence. *Journal of School Violence*.
  - Rigby, K. (1993). School Children's Perceptions of Their Families and Parents as a Function of Peer Relations. *The Journal of Genetic Psychology Research and Theory on Human Development* 154(4), 501-513.
  - Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden, MA: Blackwell.
  - Romijn, B., Slot, P. & Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98.
  - Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher- student relationships and students' engagement and achievement: A metaanalytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
  - Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
  - Sani, S. (2015). The Importance of Intercultural Education in Developmental Age. 7th World Conference on Educational Sciences, 05-07.
  - Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4–26.
  - Singla, D., Shinde, S., Patton, G. & Patel, V. (2020). The Mediating Effect of School Climate on Adolescent Mental Health: Findings

From a Randomized Controlled Trial of a School-Wide Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 1-10.

- Sirbu, C. & Tonea, E. (2017). Teachers' management roles in the development of communication skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 ( 2015 ) 3948 – 3952.
- Slot, P. L., & Nata, G. (2019). Integrative report: Professionals and organisations. Utrecht, The Netherlands: ISOTIS.
- Sokol, N. Bussey, K. & Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78-87.
- Song, W., Qian, X. & Goodnight, B. (2018). Examining the roles of parents and community involvement and prevention programs in reducing school violence. *Journal of School Violence*.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Tite, R. (2008). School Violence Prevention. *Journal of School Violence*.
- Tremblay, K., Guimond, A-F. & Beaulieu, A. (2018). French Adaptation and Validation of The Bullying Attitude Questionnaire in a sample of Primary School Teachers. *ScienceDirect*, 7.
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. M., Jackson J. D. & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77-89.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289-306.
- Wang, M. T., & Degol, J. L.(2016). School climate: A review of the construct, Measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

- Williams, K. & Corvo, K. (2008). That I'll Be Killed. *Journal of School Violence*.
- Williams, F. & Cornell, D. (2008). Student Willingness to Seek Help for Threats of Violence in Middle School. *Journal of School Violence*.
- 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), 1–10.
- Yang, J., Wang, X. & Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109.
- Yoon, J., Sulkowski, M. & Bauman, M. (2014). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*.
- Zhaia, B., Li, D., Li, B., Liu, Y., Zhang, J., Sun, W. & Wang, Y. (2020). Perceived school climate and problematic internet use among adolescents: Mediating roles of school belonging and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, 110.

## **Παράρτημα I**

### **Ερωτηματολόγιο**

#### **Σχολικό κλίμα-Ενδοσχολική βία**

Ονομάζομαι Πασχάλη Χρυσούλα και είμαι φοιτήτρια στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική ηγεσία». Διεξάγω τη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα ώστε να διερευνηθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στις δευτεροβάθμιες δομές εκπαίδευσης, με σκοπό την αντιμετώπιση περιστατικών βίας και κοινωνικού ρατσισμού, καθώς και τη σύνδεση του σχολικού κλίματος με την ενδοσχολική κακοποίηση.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν απαιτεί περισσότερα από 10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Οι απόψεις σας είναι πολύτιμες για τη διεξαγωγή της έρευνας γι' αυτό θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε προσεκτικά και με ειλικρίνεια. Θα τηρηθεί η ανωνυμία σας και οποιαδήποτε προσωπικά στοιχεία αναφέρετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [chrisapas@hotmail.gr](mailto:chrisapas@hotmail.gr)

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο σας!!!

## 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### Φύλο

ΑΝΤΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

### Ηλικία

Έως 30  31-40  41-50  51-60  61 και πάνω

### Βασικές σπουδές

Α.Ε.Ι  Τ.Ε  2ο Πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  
 Άλλο

### Έτη προϋπηρεσίας

1-10  11-20  21-30  31-40  41<

## 2. Σχολική βία

Ποιες από τις παρακάτω μορφές βίας έχουν γίνει αντιληπτές εντός της σχολικής σας μονάδας;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Σωματική βία					
Λεκτική/Συναισθηματική βία					
Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση					
Σεξουαλική κακοποίηση					

Ποιο από τα δύο φύλα εμπλέκεται συχνότερα σε περιστατικά βίας;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Αγόρια					
Κορίτσια					

Σε ποιο μέρος του σχολείου εμφανίζονται συχνότερα τα περιστατικά βίας;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Προαύλιο					
Τάξη					
Διάδρομος					
Τουαλέτες					
Άλλο					

Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας συμβαίνουν τα παρακάτω στο σχολείο σας;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο θύτης θέλει να επιδεικνύει τη δύναμή του					
Ο θύτης είναι δημοφιλές άτομο					
Ο θύτης έχει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις					



Οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά βίας					
Ο θύτης παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς					
Οι γονείς του θύτη συνήθως είναι συνεργάσιμοι					

Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας συμβαίνουν τα παρακάτω στο σχολείο σας;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το θύμα είναι συνήθως ένα ήσυχο άτομο					
Το θύμα παρουσιάζει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις					
Οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας τείνουν να πέφτουν θύματα βίας συχνότερα από					

Έλληνες μαθητές					
Το θύμα παρουσιάζει καταθλιπτική συμπεριφορά					
Το θύμα έχει τάση απομόνωσης					
Οι γονείς του θύματος συνήθως είναι συνεργάσιμοι					

### 3. Δεξιότητες εκπαιδευτικών

Σε ποιο βαθμό καταφεύγετε στα παρακάτω για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Επιβολή ποινών					
Χρήση απειλών					
Ενημέρωση διευθυντή					
Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια;					
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύτη					
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύμα					
Συζήτηση και με το θύτη κ με το θύμα					
Υπενθύμιση κανόνων του σχολείου					
Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών					

Αγνόηση του περιστατικού					
Παρακίνηση των μαθητών στην εύρεση λύσης του συμβάντος					
Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς					
Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)					

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία;

Καθόλου      Πάρα πολύ  
1 2 3 4 5

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν το κλίμα της τάξης;

Καθόλου      Πάρα πολύ  
1 2 3 4 5

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται από μαθητές σας επηρεάζουν τον τρόπο που κάνετε το μάθημά σας;

Καθόλου      Πάρα πολύ  
1 2 3 4 5

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας;

Καθόλου      Πάρα πολύ  
1 2 3 4 5

Από το 1 μέχρι το 5 πόσο πιστεύετε ότι έχετε τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων;

Καθόλου      Πάρα πολύ  
1 2 3 4 5

Από το 1 μέχρι το 5 πόσο πιστεύετε στην αναγκαιότητα εκπαίδευσής σας στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών;

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάρα πολύ

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;

Ναι  Όχι

Ποιες είναι οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση περιστατικών κακοποιητικής συμπεριφοράς;

.....  
.....

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι χρειάζεται η παρέμβαση του διευθυντή στα περιστατικά βίας που αντιμετωπίζετε;

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η διαχείριση των περιστατικών βίας εν γένει στο σχολείο σας είναι αποτελεσματική;

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάρα πολύ

### Σχολικό κλίμα

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω στο σχολείο σας;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα					
Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους					

Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών					
Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν					
Ο διευθυντής μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός της τάξης					
Το σχολείο είναι ανοιχτό σε νέες ιδέες και στην καινοτομία					
Οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικές					
Υπάρχει σωστή οργάνωση στο σχολείο					
Δεν υπάρχουν πολυάριθμα τμήματα					
Υπάρχει κοινή άποψη επιτρεπτής συμπεριφοράς					
Υπάρχουν κοινοί στόχοι των εκπαιδευτικών					

Επικρατεί δικαιοσύνη και ισότητα					
Υπάρχει σεβασμός προς όλους					
Επικρατεί ελευθερία έκφρασης					

## Παράρτημα II

### Συσχετίσεις

- Συσχέτιση φύλου με αναζήτηση βοήθειας από ειδικό προσωπικό (ψυχολόγο/ κοινωνικό λειτουργό)

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό» και «Φύλο» είναι ανεξάρτητες.

$H_1$  : Οι μεταβλητές «Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό» και «Φύλο» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=3,508$   $df=4$ ,  $p=0,477>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «φύλο» και αναζήτηση βοήθειας από ειδικό είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης, στον οποίο η κατανομή των απαντήσεων ανδρών και γυναικών δεν διαφέρουν. Για παράδειγμα στο σύνολο των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως δεν αναζητούν καθόλου βοήθεια ήταν συνολικά 7,6% με 1,9% των εκπαιδευτικών να αποτελούν οι άντρες και 5,7% των εκπαιδευτικών οι γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως λίγο αναζητούν βοήθεια από ειδικούς ήταν συνολικά 16,2% με 3,8% άντρες και 12,4% γυναίκες. Ως επικρατέστερη τιμή έχουμε ισοβαθμία των εκπαιδευτικών που ανέφεραν πως ζητούν βοήθεια από ειδικό αρκετά και πολύ αντίστοιχα, με συνολικό ποσοστό 27,6%, και συγκεκριμένα 12,4% άντρες και 15,2% γυναίκες. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως ζητούν πάρα πολύ βοήθεια από ειδικούς ήταν στο σύνολο 21% με 9,5% άντρες και 11,4% γυναίκες.

Φύλο \* Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) (Πίνακας 1)

			Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	ΑΝΤΡΑ	Count	2	4	13	13	10	42
	Σ	% of Total	1,9%	3,8%	12,4%	12,4%	9,5%	40,0%
ΚΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	6	13	16	16	12	63
		% of Total	5,7%	12,4%	15,2%	15,2%	11,4%	60,0%
Total		Count	8	17	29	29	22	105
		% of Total	7,6%	16,2%	27,6%	27,6%	21,0%	100,0%

Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	Chi-Square	3,508 <sup>a</sup>	4	,477
	Likelihood Ratio	3,685	4	,450
	N of Valid Cases	105		

➤ Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με παρακολούθηση σεμιναρίων/εκπαίδευση

H<sub>0</sub> : Οι μεταβλητές «Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση» και «Έτη προϋπηρεσίας» είναι ανεξάρτητες.

H<sub>1</sub> : Οι μεταβλητές «Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση» και «Έτη προϋπηρεσίας» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=3,136$   $df=5$ ,  $p=0,679 > 0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Έτη προϋπηρεσίας» και «Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Αυτό φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα

διασταύρωσης. Πιο συγκεκριμένα με ποσοστό 29,5% των εκπαιδευτικών και επικρατέστερη τιμή με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και 11-20 αντίστοιχα ανέφεραν πως 12,4% παρακολούθησαν σεμινάρια συναφή, ενώ 17,1% πως δεν παρακολούθησαν κάποια εκπαίδευση. Αντίστοιχα 21,9% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας 21-30, ανέφεραν πως παρακολούθησαν συναφή σεμινάρια με ποσοστό 12,4% και πως δεν παρακολούθησαν σχετικά σεμινάρια με ποσοστό 9,5%. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 15,2% και 31-40 χρόνια προϋπηρεσίας ανέφεραν πως 6,7% των εκπαιδευτικών παρακολούθησε σχετικά σεμινάρια, ενώ 8,6% πως δεν παρακολούθησε οποιοδήποτε σεμινάριο και εκπαίδευση που αφορούσε τη βία στα σχολεία.



Έτη προϋπηρεσίας \* Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;  
(Πίνακας 2)

			Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	Count	0	2	2
		% of Total	,0%	1,9%	1,9%
	6-10	Count	13	18	31
		% of Total	12,4%	17,1%	29,5%
	11- 20	Count	13	18	31
		% of Total	12,4%	17,1%	29,5%
	21- 30	Count	13	10	23
	% of Total	12,4%	9,5%	21,9%	
31- 40	Count	7	9	16	
	% of Total	6,7%	8,6%	15,2%	
41<	Count	1	1	2	
	% of Total	1,0%	1,0%	1,9%	
Total	Count	47	58	105	
	% of Total	44,8%	55,2%	100,0 %	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	3,136 <sup>a</sup>	5	,679
Likelihood Ratio	3,881	5	,567
N of Valid Cases	105		

➤ Συσχέτιση φύλου και παρακολούθηση σεμιναρίων/εκπαίδευσης σε θέματα ενδοσχολικής βίας

H<sub>0</sub> : Οι μεταβλητές «Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση» και «Φύλο» είναι ανεξάρτητες.

H<sub>1</sub> : Οι μεταβλητές «Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση» και «Φύλο» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=2,317$   $df=1$ ,  $p=0,128 > 0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Φύλο» και «Παρακολούθηση σεμιναρίου/ εκπαίδευση» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Αυτό φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα διασταύρωσης. Πιο συγκεκριμένα με συνολικό ποσοστό 40% των αντρών του δείγματος, ανέφεραν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή εκπαίδευση σχετικό με την ενδοσχολική κακοποίηση το 25,7%, ενώ ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο συναφή σεμινάριο το 14,3% των αντρών. Αντίστοιχα με συνολικό ποσοστό του δείγματος 60% των γυναικών, ανέφεραν πως 30,5% έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή εκπαίδευση, ενώ με ποσοστό 29,5% των γυναικών πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο.

**Φύλο \* Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;  
(Πίνακας 3)**

			Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/ εκπαίδευση σε συναφή θέματα;		Total
			NAI	OXI	
Φύλο	ΑΝΤΡΑ	Count % of Total	15 14,3%	27 25,7%	42 40,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count % of Total	32 30,5%	31 29,5%	63 60,0%
Total		Count % of Total	47 44,8%	58 55,2%	105 100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,317 <sup>a</sup>	1	,128		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,748	1	,186		
Likelihood Ratio	2,338	1	,126		
Fisher's Exact Test				,162	,093
N of Valid Cases	105				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,80.

b. Computed only for a 2x2 table

➤ **Συσχέτιση φύλου με σχέσεις με την οικογένεια των παιδιών**

H<sub>0</sub> : Οι μεταβλητές «Φύλο» και «Συνεργασία με οικογένεια» είναι ανεξάρτητες.

H<sub>1</sub> : Οι μεταβλητές «Φύλο» και «Συνεργασία με οικογένεια» είναι εξαρτημένες.

Είναι  $\chi^2=4,135$   $df=3$ ,  $p=0,247>0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση ΔΕΝ απορρίπτεται. ΑΡΑ οι μεταβλητές «Φύλο» και «Συνεργασία με την οικογένεια» είναι ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ. Αυτό φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα διασταύρωσης. Πιο συγκεκριμένα οι άντρες οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα στην άποψη πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια ήταν σε ποσοστό 1,9%, οι άντρες οι οποίοι συμφωνούν σε αυτή την άποψη ήταν 21% και οι άντρες οι οποίοι ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ήταν 16,2%. Αντίστοιχα οι γυναίκες οι οποίες ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα στην άποψη πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια ήταν συνολικά 6,7%, οι γυναίκες οι οποίες ανέφεραν πως συμφωνούν ήταν 36,2% επικρατέστερη τιμή, ενώ οι γυναίκες οι οποίες ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ήταν 14,3%.

Φύλο \* Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών (Πίνακας 4)

			Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Φύλο	ΑΝΤΡΑ	Count	1	17	22	2	42
	Σ	% of Total	1,0%	16,2%	21,0%	1,9%	40,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	3	15	38	7	63
		% of Total	2,9%	14,3%	36,2%	6,7%	60,0%
Total		Count	4	32	60	9	105
		% of Total	3,8%	30,5%	57,1%	8,6%	100,0%

Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	Chi-Square	4,135 <sup>a</sup>	3	,247
	Likelihood Ratio	4,204	3	,240
N of Valid Cases		105		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

➤ Συσχέτιση φύλου και διαχείριση περιστατικού ενδοσχολικής βίας

Στο σύνολο των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως λίγο διαχειρίζονται ένα περιστατικό βίας ήταν σε ποσοστό 5,7%, με 1% άντρες και 4,8% γυναίκες. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως αρκετά διαχειρίζονται τα περιστατικά βίας ήταν στο σύνολο 48,6% με επικρατέστερη τιμή, με 16,2% άντρες και 32,4% γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως διαχειρίζονται πολύ τα

περιστατικά βίας, ήταν στο σύνολο 38,1%, με 20% άντρες και 18,1% γυναίκες. Τελειώνοντας το 7,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε πως πάρα πολύ διαχειρίζεται τα περιστατικά βίας, με 2,9% άντρες και 4,8% γυναίκες.

Φύλο \* Διαχείριση περιστατικού βίας Crosstabulation (Πίνακας 5.5)

			Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας;				Total
			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	ΑΝΤΡΑ	Count	1	17	21	3	42
	Σ	% of Total	1,0%	16,2%	20,0%	2,9%	40,0%
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΚΑ	Count	5	34	19	5	63
		% of Total	4,8%	32,4%	18,1%	4,8%	60,0%
Total		Count	6	51	40	8	105
		% of Total	5,7%	48,6%	38,1%	7,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,931 <sup>a</sup>	3	,177
Likelihood Ratio	5,065	3	,167
N of Valid Cases	105		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,40.

➤ Συσχέτιση φύλου και γνώσεις/δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας

Στο σύνολο των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως δε διαθέτουν καθόλου γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας σε συνολικό ποσοστό απάντησαν 1% των εκπαιδευτικών με 0% άντρες και 1% γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν πως έχουν λίγες γνώσεις και δεξιότητες ήταν συνολικά 21,9%, με 8,6% άντρες και 13,3% γυναίκες. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως έχουν αρκετές γνώσεις και δεξιότητες επί του θέματος ήταν συνολικά 45,7% με επικρατέστερη τιμή, και συγκεκριμένα απαντήθηκε από 20% άντρες και 25,7% γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως έχουν πολλές γνώσεις και δεξιότητες ήταν στο σύνολο 28,6%, με 11,4% άντρες και 17,1% γυναίκες. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως έχουν πάρα πολλές γνώσεις και δεξιότητες ήταν συνολικά 2,9%, με συγκεκριμένα 0% άντρες και 2,9% γυναίκες.

**Φύλο \* Κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση βίας Crosstabulation (Πίνακας 5.6)**

			Πόσο πιστεύετε ότι έχετε τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων;					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	ΑΝΤΡΑΣ	Count	0	9	21	12	0	42
		% of Total	,0%	8,6%	20,0%	11,4%	,0%	40,0%
ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	1	14	27	18	3	63	
	% of Total	1,0%	13,3%	25,7%	17,1%	2,9%	60,0%	
Total	Count	1	23	48	30	3	105	
	% of Total	1,0%	21,9%	45,7%	28,6%	2,9%	100,0%	



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,955 <sup>a</sup>	4	,565
Likelihood Ratio	4,372	4	,358
N of Valid Cases	105		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

### ➤ Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε κακοποιητικές συμπεριφορές

Στο σύνολο των απαντήσεων με έτη προϋπηρεσίας 1-5 ανέφεραν πως πιστεύουν στην αναγκαιότητα εκπαίδευσης πάρα πολύ με ποσοστό 1,9%. Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 6-10 χρόνια ανέφεραν με επικρατέστερη τιμή συνολικά 29,5%, πως χρειάζεται με 19% πάρα πολύ εκπαίδευση, 8,6% πολύ εκπαίδευση, 1% αρκετά και 0% καθόλου. Αντίστοιχα με ισόβαθμη επικρατέστερη τιμή των 11-20 ετών προϋπηρεσίας το 29,5% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως χρειάζονται εκπαίδευση σε περιστατικά βίας πάρα πολύ με ποσοστό 14,3%, πολύ εκπαίδευση με ποσοστό 11,4%, αρκετή εκπαίδευση με 2,9% και καθόλου με 1% ποσοστό. Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 21-30 και συνολικό ποσοστό 21,9% ανέφεραν πως το 12,4% των εκπαιδευτικών πως χρειάζονται εκπαίδευση πάρα πολύ, 5,7% των εκπαιδευτικών πως χρειάζονται πολύ εκπαίδευση και 3,8% των εκπαιδευτικών πως χρειάζονται αρκετά εκπαίδευση σε θέματα βίας. Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 31-40 με συνολικό ποσοστό 15,2% ανέφεραν πως χρειάζονται πάρα πολύ εκπαίδευση με ποσοστό 9,5%, πολύ εκπαίδευση 2,9%, αρκετά 1,9% και 1% καθόλου. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 41 και πάνω με συνολικό ποσοστό 1,9%, ανέφεραν πως χρειάζονται πάρα πολύ εκπαίδευση σε θέματα βίας με 1,9%.

Έτη προϋπηρεσίας \* Αναγκαιότητα εκπαίδευσής στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών Crosstabulation (Πίνακας 5.7)

			Πόσο πιστεύετε στην αναγκαιότητα εκπαίδευσής σας στην αντιμετώπιση κακοποιητικών συμπεριφορών;					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	Count	0	0	0	0	2	2
		% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%
	6-10	Count	0	1	1	9	20	31
		% of Total	,0%	1,0%	1,0%	8,6%	19,0%	29,5%
	11-20	Count	0	1	3	12	15	31
		% of Total	,0%	1,0%	2,9%	11,4%	14,3%	29,5%
	21-30	Count	0	0	4	6	13	23
	% of Total	,0%	,0%	3,8%	5,7%	12,4%	21,9%	
31-40	Count	1	0	2	3	10	16	
	% of Total	1,0%	,0%	1,9%	2,9%	9,5%	15,2%	
41 <	Count	0	0	0	0	2	2	
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%	
Total	Count	1	2	10	30	62	105	

%	1,0%	1,9%	9,5%	28,6%	59,0%	10
of Total						0,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,063 <sup>a</sup>	20	,773
Likelihood Ratio	15,447	20	,750
N of Valid Cases	105		

a. 23 cells (76,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

### ➤ Συσχέτιση φύλου και συνεργασίας με συναδέλφους σεμιναρίων/εκπαίδευση

Οι άντρες, οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους ήταν 8,6%, οι άντρες, οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν με αυτή την άποψη ήταν το 23,8% ενώ οι άντρες οι οποίοι ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ήταν σε ποσοστό 6,7%. Αντίστοιχα οι γυναίκες οι οποίες ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα στην άποψη πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους ήταν 20%, οι γυναίκες οι οποίες ανέφεραν πως συμφωνούν ήταν 29,5% επικρατέστερη τιμή, ενώ οι γυναίκες, οι οποίες ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ήταν 7,6%.

Φύλο \* Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους Crosstabulation (Πίνακας 5.8)

			Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Φύλο	ΑΝΤΡΑ	Count % of Total	1 1,0%	7 6,7%	25 23,8%	9 8,6%	42 40,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count % of Total	3 2,9%	8 7,6%	31 29,5%	21 20,0%	63 60,0%
Total		Count % of Total	4 3,8%	15 14,3%	56 53,3%	30 28,6%	105 100,0%

Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	Chi-Square	2,406 <sup>a</sup>	3	,493
	Likelihood Ratio	2,466	3	,481
N of Valid Cases		105		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

➤ Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με τη βοήθεια του διευθυντή στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη τάξη

Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 1-5 ανέφεραν πως 1% συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει βοήθεια από τον διευθυντή, ενώ 1% ανέφεραν πως συμφωνούν με την άποψη

αυτή. Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 6-10 ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα στην άποψη πως υπάρχει βοήθεια από τον διευθυντή με ποσοστό 6,7%, 11,4% των εκπαιδευτικών, επικρατέστερη τιμή, ανέφεραν πως συμφωνούν στην άποψη αυτή, ενώ 9,5% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 11-20 ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα στην άποψη της βοήθειας του διευθυντή με ποσοστό 8,6%, επίσης ανέφεραν πως συμφωνούν με ποσοστό 9,5%, ενώ πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν 8,6% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 21-30 ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα στην άποψη πως υπάρχει συνεργασία με το διευθυντή με ποσοστό 7,6%, αντίστοιχα ανέφεραν πως συμφωνούν 10,5%, δεύτερη επικρατέστερη τιμή, ενώ 1,9% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 31-40 ανέφεραν πως 3,8% συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει βοήθεια από τον διευθυντή, 8,6% πως συμφωνούν με αυτή την άποψη, ενώ 2,9% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 40 και πάνω ανέφεραν πως 1% συμφωνεί με την άποψη πως υπάρχει βοήθεια από τον διευθυντή και 1% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Crosstab (Πίνακας 5.9)

			Ο διευθυντής μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός της τάξης					Total
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	Coun t	0	0	0	1	1	2
		% of Total	,0%	,0%	,0%	1,0%	1,0%	1,9%
	6-10	Coun t	1	1	10	12	7	31
		% of Total	1,0%	1,0%	9,5%	11,4%	6,7%	29,5%
	11-20	Coun t	2	1	9	10	9	31
		% of Total	1,9%	1,0%	8,6%	9,5%	8,6%	29,5%
	21-30	Coun t	0	2	2	11	8	23
	% of Total	,0%	1,9%	1,9%	10,5%	7,6%	21,9%	
31-40	Coun t	0	0	3	9	4	16	
	% of Total	,0%	,0%	2,9%	8,6%	3,8%	15,2%	
>41	Coun t	0	0	1	0	1	2	
	% of Total	,0%	,0%	1,0%	,0%	1,0%	1,9%	
Total	Coun t	3	4	25	43	30	105	

	% of	2,9%	3,8%	23,8%	41,0%	28,6%	100,
	Total						0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,685 <sup>a</sup>	20	,846
Likelihood Ratio	16,514	20	,684
N of Valid Cases	105		

a. 20 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

➤ Συσχέτιση αναζήτησης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς με συνεργασία συναδέλφων μεταξύ τους

Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως δεν υπάρχει καθόλου αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς το 1% ανέφεραν πως διαφωνούν πως υπάρχει και συνεργασία με τους συναδέλφους και 1% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως αναζητούν λίγο τη βοήθεια των συναδέλφων ανέφεραν με 2,9% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους, το 6,7% των εκπαιδευτικών που αναζητούν βοήθεια από τους συναδέλφους ανέφερε πως συμφωνεί πως υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ το 3,8% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναζητούν αρκετά τη βοήθεια των συναδέλφων τους, ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους τους με ποσοστό 4,8%, ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναζητούν αρκετά τη βοήθεια των συναδέλφων τους ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 20%, επικρατέστερη τιμή. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, οι οποίοι αναζητούν πολύ τη συνεργασία με τους συναδέλφους ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 18,1%, ενώ ανέφεραν επίσης πως συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 10,5%. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν πάρα πολύ τη βοήθεια των συναδέλφων τους ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 9,5%, ενώ ανέφεραν επίσης πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 7,6%.



Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς \* Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους  
Crosstabulation (Πίνακας 5.10)

				Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους				Total
				Διαφ ωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφω νώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	Καθόλου	Count	1	1	1	0	3	
		% of Total	1,0%	1,0%	1,0%	,0%	2,9%	
	Λίγο	Count	0	3	7	4	14	
		% of Total	,0%	2,9%	6,7%	3,8%	13,3 %	
	Αρκετά	Count	2	4	21	5	32	
		% of Total	1,9%	3,8%	20,0%	4,8%	30,5 %	
	Πολύ	Count	1	4	19	11	35	
		% of Total	1,0%	3,8%	18,1%	10,5%	33,3 %	
	Πάρα πολύ	Count	0	3	8	10	21	
		% of Total	,0%	2,9%	7,6%	9,5%	20,0 %	
Total		Count	4	15	56	30	105	
		% of Total	3,8%	14,3%	53,3%	28,6%	100,0 %	

Chi-Square Tests

		Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	Chi-Square	17,897 <sup>a</sup>	12	,119
	Likelihood Ratio	15,451	12	,218
	N of Valid Cases	105		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

➤ **Συσχέτιση ενημέρωσης διευθυντή και του διευθυντή που αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν**

Οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνουν το διευθυντή λίγο ανέφεραν πως συμφωνούν πως ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες του με ποσοστό 3,8%, ενώ ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν 2,9% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενημερώνουν αρκετά τον διευθυντή ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως αναλαμβάνει τις ευθύνες του με ποσοστό 3,8%, ενώ ανέφεραν πως συμφωνούν με ποσοστό 13,3%. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενημερώνουν πολύ τον διευθυντή του σχολείου ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως αναλαμβάνει τις ευθύνες του με ποσοστό 12,4%, ενώ ανέφεραν επίσης πως συμφωνούν με ποσοστό 8,6%. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνουν πάρα πολύ το διευθυντή του σχολείου ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως αναλαμβάνει τις ευθύνες του με ποσοστό 20%, επικρατέστερη τιμή, ενώ ανέφεραν επίσης με ποσοστό 15,2% πως συμφωνούν πως αναλαμβάνει τις ευθύνες του.

**Chi-Square Tests (Πίνακας 5.11)**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,042 <sup>a</sup>	12	,050
Likelihood Ratio	24,026	12	,020
N of Valid Cases	105		

**Ενημέρωση διευθυντή \* Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν Crosstabulation**

			Ο διευθυντής αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν					Total
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ενημέρωση διευθυντή	Λίγο	Count	0	1	3	4	0	8
		% of Total	,0%	1,0%	2,9%	3,8%	,0%	7,6%

Chi-Square Tests (Πίνακας 5.11)

		Value		df		Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square		21,042 <sup>a</sup>		12		,050	
Likelihood Ratio		24,026		12		,020	
N of Valid Cases		105					
Αρκετά	Count	2	1	3	14	4	24
	% of Total	1,9%	1,0%	2,9%	13,3%	3,8%	22,9%
Πολύ	Count	1	0	3	9	13	26
	% of Total	1,0%	,0%	2,9%	8,6%	12,4%	24,8%
Πάρα πολύ	Count	0	1	9	16	21	47
	% of Total	,0%	1,0%	8,6%	15,2%	20,0%	44,8%
Total	Count	3	3	18	43	38	105
	% of Total	2,9%	2,9%	17,1%	41,0%	36,2%	100,0%

## ➤ Συσχέτιση παρακίνησης μαθητών στην εύρεση λύσεων και ελευθερία έκφρασης

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν παρακινούν καθόλου τους μαθητές στην εύρεση λύσεων ανέφεραν πως συμφωνούν με ποσοστό 1,9% πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης, ενώ το 1% αναφέρει πως συμφωνεί απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρακινούν λίγο τους μαθητές τους στην εύρεση λύσης ανέφεραν πως με ποσοστό 8,6% συμφωνούν πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης, ενώ 4,8% ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρακινούν τους μαθητές αρκετά στην εύρεση λύσεων, ανέφεραν πως με ποσοστό 15,2%, επικρατέστερη τιμή, συμφωνούν πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης, ενώ το 10,5% ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρακινούν πολύ τους μαθητές στην εύρεση λύσης, ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει ελευθερία έκφρασης με ποσοστό 14,3%, ενώ 8,6% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως συμφωνούν απόλυτα πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρακινούν πάρα πολύ τους μαθητές τους στην εύρεση λύσεων ανέφεραν πως συμφωνούν πως επικρατεί ελευθερία έκφρασης με ποσοστό 9,5%, ενώ το 5,7% των εκπαιδευτικών ανέφερε πως συμφωνεί απόλυτα στην επικράτηση ελευθερίας έκφρασης.

### Chi-Square Tests

Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
7,122 <sup>a</sup>	12	,849
9,118	12	,693
105		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Παρακίνηση των μαθητών στην εύρεση λύσης του συμβάντος \* Επικρατεί ελευθερία έκφρασης Crosstabulation (Πίνακας 5.12)

	Επικρατεί ελευθερία έκφρασης	Total
--	------------------------------	-------

Chi-Square Tests

Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
7,122 <sup>a</sup>	12	,849
9,118	12	,693
105		

			Διαφω νώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφω νώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Παρακίνηση των μαθητών στην εύρεση λύσης του συμβάντος	Καθόλου	Count % of Total	0 ,0%	0 ,0%	2 1,9%	1 1,0%	3 2,9%
	Λίγο	Count % of Total	0 ,0%	4 3,8%	9 8,6%	5 4,8%	18 17,1%
	Αρκετά	Count % of Total	2 1,9%	5 4,8%	16 15,2%	11 10,5%	34 32,4%
	Πολύ	Count % of Total	0 ,0%	8 7,6%	15 14,3%	9 8,6%	32 30,5%
	Πάρα πολύ	Count % of Total	1 1,0%	1 1,0%	10 9,5%	6 5,7%	18 17,1%
Total	Count % of Total	3 2,9%	18 17,1%	52 49,5%	32 30,5%	105 100,0%	

➤ Συσχέτιση σωματικής βίας με επιμελείς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν πως οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα δεν εμφανίζουν ποτέ σωματική βία με ποσοστό 7,6%, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως οι μαθητές τους είναι επιμελείς, αναφέρουν πως σπάνια εμφανίζουν σωματική βία με ποσοστό 19%, συμφωνώντας με ποσοστό 17,1% πως εξίσου σπάνια εμφανίζουν σωματική βία. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν ότι συμφωνούν πως οι μαθητές τους είναι επιμελείς ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζουν σωματική βία με ποσοστό 17,1%. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως συμφωνούν πως οι μαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς, ανέφεραν με ποσοστό 1,9% πως συχνά και πολύ συχνά εμφανίζουν σωματική βία.

Crosstab (Πίνακας 5.13)

			Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Σωματική βία	Ποτέ	Count % of Total	1 1,0%	4 3,8%	8 7,6%	3 2,9%	16 15,2%
	Σπάνια	Count % of Total	1 1,0%	20 19,0%	18 17,1%	6 5,7%	45 42,9%
	Μερικές φορές	Count % of Total	2 1,9%	10 9,5%	18 17,1%	3 2,9%	33 31,4%
	Συχνά	Count % of Total	2 1,9%	1 1,0%	2 1,9%	1 1,0%	6 5,7%
	Πολύ συχνά	Count % of Total	1 1,0%	1 1,0%	2 1,9%	1 1,0%	5 4,8%
	Total	Count % of Total	7 6,7%	36 34,3%	48 45,7%	14 13,3%	105 100,0%



### Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	Chi-Square	14,039 <sup>a</sup>	12	,298
Likelihood Ratio		10,983	12	,530
N of Valid Cases		105		

#### ➤ Συσχέτιση λεκτικής βίας με επιμελείς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως οι μαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς, ανέφεραν πως εμφανίζουν μερικές φορές λεκτική βία με ποσοστό 21%, ενώ αντίστοιχα ανέφεραν πως συμφωνούν πως είναι επιμελείς οι μαθητές τους, εμφανίζοντας μερικές φορές λεκτική βία με ποσοστό 19%. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν ότι οι μαθητές τους είναι επιμελείς, ανέφεραν με ποσοστό 14,3% πως τα παιδιά συχνά εμφανίζουν λεκτική βία.

Crosstab (Πίνακας 5,14)

			Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Λεκτική/Συναισθηματική βία	Ποτέ	Count % of Total	0 0,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%
	Σπάνια	Count % of Total	1 1,0%	6 5,7%	9 8,6%	3 2,9%	19 18,1%
	Μερικές φορές	Count % of Total	3 2,9%	22 21,0%	20 19,0%	6 5,7%	51 48,6%
	Συχνά	Count % of Total	2 1,9%	6 5,7%	15 14,3%	2 1,9%	25 23,8%
	Πολύ συχνά	Count % of Total	1 1,0%	2 1,9%	3 2,9%	3 2,9%	9 8,6%
	Total	Count % of Total	7 6,7%	36 34,3%	48 45,7%	14 13,3%	105 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,297 <sup>a</sup>	12	,677
Likelihood Ratio	8,932	12	,709
N of Valid Cases	105		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

### ➤ Συσχέτιση εκφοβισμού/περιθωριοποίησης με επιμελείς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν ότι οι μαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς, ανέφεραν πως σπάνια εμφανίζουν περιστατικά εκφοβισμού ή περιθωριοποίησης με ποσοστό 17,1%. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως οι μαθητές τους είναι επιμελείς, ανέφεραν με ποσοστό 15,2% πως μερικές φορές εμφανίζονται περιστατικά περιθωριοποίησης, ενώ το 13,3% των εκπαιδευτικών που ανέφερε πως συμφωνεί πως οι μαθητές είναι επιμελείς, εξίσου ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται τέτοια περιστατικά. Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν πως οι μαθητές είναι επιμελείς με ποσοστό 7,6% ανέφεραν πως συχνά εμφανίζονται περιστατικά εκφοβισμού ή περιθωριοποίησης.

Crosstab (Πίνακας 5.15)

			Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση	Ποτέ	Count % of Total	1 1,0%	2 1,9%	6 5,7%	2 1,9%	11 10,5%
	Σπάνια	Count % of Total	3 2,9%	14 13,3%	18 17,1%	3 2,9%	38 36,2%
	Μερικές φορές	Count % of Total	1 1,0%	16 15,2%	14 13,3%	6 5,7%	37 35,2%
	Συχνά	Count % of Total	2 1,9%	2 1,9%	8 7,6%	3 2,9%	15 14,3%
	Πολύ συχνά	Count % of Total	0 ,0%	2 1,9%	2 1,9%	0 ,0%	4 3,8%
	Total	Count % of Total	7 6,7%	36 34,3%	48 45,7%	14 13,3%	105 100,0%

### Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	Chi-Square	9,521 <sup>a</sup>	12	,658
Likelihood Ratio		11,044	12	,525
N of Valid Cases		105		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

### ➤ Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με επιμελείς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν ότι οι μαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα, με ποσοστό 39% ανέφεραν πως ποτέ δεν έχουν παρουσιάσει σεξουαλική κακοποίηση, ενώ με ποσοστό 4,8% ανέφεραν πως σπάνια εμφανίζουν σεξουαλική κακοποίηση.

Crosstab (Πίνακας 5.16)

			Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Σεξουαλική κακοποίηση	Ποτέ	Count % of Total	6 5,7%	30 28,6%	41 39,0%	12 11,4%	89 84,8%
	Σπάνια	Count % of Total	1 1,0%	5 4,8%	5 4,8%	2 1,9%	13 12,4%
	Μερικές φορές	Count % of Total	0 ,0%	1 1,0%	2 1,9%	0 ,0%	3 2,9%
Total		Count % of Total	7 6,7%	36 34,3%	48 45,7%	14 13,3%	105 100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,179 <sup>a</sup>	6	,978
Likelihood Ratio	1,747	6	,941
N of Valid Cases	105		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,2

### ➤ Συσχέτιση σωματικής βίας με συνεργασία οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια, ανέφεραν με ποσοστό 12,4% πως δεν εμφανίζεται ποτέ σωματική βία,

ενώ οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με την οικογένεια ανέφεραν πως σπάνια εμφανίζονται περιστατικά σωματικής βίας με ποσοστό 23,8%. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια ανέφεραν με ποσοστό 17,1% πως μερικές φορές εμφανίζονται τέτοια περιστατικά.

**Crosstab (Πίνακας 5.17)**

			Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Σωματική βία	Ποτέ	Count	0	2	13	1	16
		% of Total	,0%	1,9%	12,4%	1,0%	15,2%
	Σπάνια	Count	1	13	25	6	45
		% of Total	1,0%	12,4%	23,8%	5,7%	42,9%
	Μερικές φορές	Count	2	12	18	1	33
	% of Total	1,9%	11,4%	17,1%	1,0%	31,4%	
	Συχνά	Count	0	4	2	0	6
		% of Total	,0%	3,8%	1,9%	,0%	5,7%
	Πολύ συχνά	Count	1	1	2	1	5
		% of Total	1,0%	1,0%	1,9%	1,0%	4,8%
Total		Count	4	32	60	9	105
		% of Total	3,8%	30,5%	57,1%	8,6%	100,0%



### Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	Chi-Square	16,171 <sup>a</sup>	12	,184
Likelihood Ratio		15,570	12	,212
N of Valid Cases		105		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

### ➤ Συσχέτιση λεκτικής βίας με συνεργασία της οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν ότι συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια ανέφεραν με ποσοστό 14,3% πως σπάνια εμφανίζονται περιστατικά λεκτικής κακοποίησης, ενώ με ποσοστό 26,7% (επικρατέστερη τιμή) ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται τέτοια περιστατικά. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως συχνά εμφανίζονται περιστατικά λεκτικής βίας με ποσοστό 11,4%.

Crosstab (Πίνακας 5.18)

			Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Λεκτική/Συναισθηματική βία	Ποτέ	Count	0	0	1	0	1
		% of Total	,0%	,0%	1,0%	,0%	1,0%
	Σπάνια	Count	0	2	15	2	19
		% of Total	,0%	1,9%	14,3%	1,9%	18,1%
	Μερικές φορές	Count	3	17	28	3	51
		% of Total	2,9%	16,2%	26,7%	2,9%	48,6%
	Συχνά	Count	0	10	12	3	25
		% of Total	,0%	9,5%	11,4%	2,9%	23,8%
	Πολύ συχνά	Count	1	3	4	1	9
		% of Total	1,0%	2,9%	3,8%	1,0%	8,6%
Total		Count	4	32	60	9	105
		% of Total	3,8%	30,5%	57,1%	8,6%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,818 <sup>a</sup>	12	,545
Likelihood Ratio	13,000	12	,369
N of Valid Cases	105		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

### ➤ Συσχέτιση εκφοβισμού με συνεργασία της οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν ότι συμφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με την οικογένεια των παιδιών, ανέφεραν πως ποτέ δεν εμφανίζονται περιστατικά εκφοβισμού ή περιθωριοποίησης, με ποσοστό 7,6%, ενώ με ποσοστό 21% ανέφεραν πως σπάνια εμφανίζονται τέτοια περιστατικά. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια ανέφεραν πως μερικές φορές εμφανίζονται περιστατικά εκφοβισμού και περιθωριοποίησης, με ποσοστό 21,9% (επικρατέστερη τιμή). Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως εμφανίζονται συχνά περιστατικά εκφοβισμού, θεωρούν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με την οικογένεια με ποσοστό 8,6%, ενώ συμφωνούν στην ύπαρξη συνεργασίας με ποσοστό 5,7%.

Crosstab (Πίνακας 5.19)

			Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Εκφοβισμός/Περιθωριοποίηση	Ποτέ	Count	0	1	8	2	11
		% of Total	,0%	1,0%	7,6%	1,9%	10,5%
	Σπάνια	Count	2	9	22	5	38
		% of Total	1,9%	8,6%	21,0%	4,8%	36,2%
	Μερικές φορές	Count	1	11	23	2	37
		% of Total	1,0%	10,5%	21,9%	1,9%	35,2%
	Συχνά	Count	0	9	6	0	15
		% of Total	,0%	8,6%	5,7%	,0%	14,3%
	Πολύ συχνά	Count	1	2	1	0	4
		% of Total	1,0%	1,9%	1,0%	,0%	3,8%
Total		Count	4	32	60	9	105
		% of Total	3,8%	30,5%	57,1%	8,6%	100,0%

### Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	Chi-Square	19,366 <sup>a</sup>	12	,080
Likelihood Ratio		18,862	12	,092
N of Valid Cases		105		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

### ➤ Συσχέτιση σεξουαλικής κακοποίησης με συνεργασία οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια, ανέφεραν πως ποτέ δεν έχουν εμφανιστεί περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης με ποσοστό 51,4%. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως σπάνια εμφανίζονται περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης, ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια με ποσοστό 8,6%, ενώ συμφωνούν πως υπάρχει συνεργασία με ποσοστό 3,8%.

Crosstab (Πίνακας 5.20)

			Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Σεξουαλική κακοποίηση	Ποτέ	Count	4	22	54	9	89
		% of Total	3,8%	21,0%	51,4%	8,6%	84,8%
	Σπάνια	Count	0	9	4	0	13
		% of Total	,0%	8,6%	3,8%	,0%	12,4%
	Μερικές φορές	Count	0	1	2	0	3
		% of Total	,0%	1,0%	1,9%	,0%	2,9%
Total		Count	4	32	60	9	105
		% of Total	3,8%	30,5%	57,1%	8,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,544 <sup>a</sup>	6	,073
Likelihood Ratio	12,175	6	,058
N of Valid Cases	105		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

### ➤ Συσχέτιση αγοριού θύτη με επιμελείς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν πως τα αγόρια είναι επιμελείς, ανέφεραν πως μερικές φορές εμπλέκονται ως θύτες με ποσοστό 14,3%, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν πως τα αγόρια είναι επιμελείς, ανέφεραν πως συχνά εμπλέκονται ως θύτες σε περιστατικά βίας με ποσοστό 20% επικρατέστερη τιμή. Ενώ

τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν πως τα αγόρια είναι επιμελείς, αναφέρουν πως πολύ συχνά εμπλέκονται ως θύτες σε βίαια περιστατικά με ποσοστό 7,6%.

**Crosstab (Πίνακας 5.21)**

			Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Αγόρι θύτης	Σπάνια	Count % of Total	0 0,0%	1 1,0%	4 3,8%	0 0,0%	5 4,8%
	Μερικές φορές	Count % of Total	2 1,9%	14 13,3%	15 14,3%	3 2,9%	34 32,4%
	Συχνά	Count % of Total	3 2,9%	19 18,1%	21 20,0%	7 6,7%	50 47,6%
	Πολύ συχνά	Count % of Total	2 1,9%	2 1,9%	8 7,6%	4 3,8%	16 15,2%
Total		Count % of Total	7 6,7%	36 34,3%	48 45,7%	14 13,3%	105 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,754 <sup>a</sup>	9	,460
Likelihood Ratio	9,824	9	,365
N of Valid Cases	105		

a. 9 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

#### ➤ Συσχέτιση κοριτσιού θύτη με επιμελείς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν πως οι μαθήτριές τους είναι επιμελείς, ανέφεραν πως σπάνια θα εμπλακούν ως θύτες σε περιστατικά βίας, με ποσοστό 21%. Αντίστοιχα όσοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι μαθήτριές τους είναι επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα, μερικές φορές εμπλέκονται ως θύτες σε περιστατικά βίας με ποσοστό 16,2%, ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως εμπλέκονται συχνά ως θύτες σε τέτοια περιστατικά ήταν με ποσοστό 6,7%.



(Πίνακας 5.22)

			Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές επιμελείς και ενδιαφέρονται για το μάθημα				Total
			Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Κορίτσι θύτης	Ποτέ	Count % of Total	0 ,0%	1 1,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,0%
	Σπάνια	Count % of Total	3 2,9%	22 21,0%	22 21,0%	7 6,7%	54 51,4%
	Μερικές φορές	Count % of Total	3 2,9%	11 10,5%	17 16,2%	4 3,8%	35 33,3%
	Συχνά	Count % of Total	1 1,0%	2 1,9%	7 6,7%	3 2,9%	13 12,4%
	Πολύ συχνά	Count % of Total	0 ,0%	0 ,0%	2 1,9%	0 ,0%	2 1,9%
	Total	Count % of Total	7 6,7%	36 34,3%	48 45,7%	14 13,3%	105 100,0 %

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,266 <sup>a</sup>	12	,764
Likelihood Ratio	9,391	12	,669
N of Valid Cases	105		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

## 5.23 Συσχέτιση του άξονα της σχολικής βίας με το σχολικό κλίμα

<b>Spearman's rho</b>		Υπάρχει	Υπάρχει	Το	Οι	Υπ	Δεν	Υπάρχει	Επικρ	Υπάρχει	Επικ
		χει	ει	σχολεί	εγκατασ	άρ	υπάρχ	κοινή	ατεί	σεβασμός	ρατεί
		συνερ	συνεργ	ο είναι	τάσεις	χει	συν	άποψη	ελευθ	προς όλους	δικαιουσ
		γασία	ασία	ανοιχτ	είναι	σω	πολύ	επιτρεπτ	ερία		νη και
		με	με την	ό σε	λειτουργ	στ	ριθμα	ής	έκφρ		ισότητσ
		τους	οικογέ	νέες	γικές	ή	τιμήμα	συμπερι	ασης		
		συναδ	νεια	ιδέες		ορ	τα	φοράς			
		έλφου	των	και		γά					
		ς	μαθητ	στην		νω					
			ών	καινοτ		ση					
				ομία		στ					
						ο					
						σχ					
						ολ					
						είο					
Σωματική βία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		,216*								
			,029								
Εκφοβισμός/Περθωριοποίηση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		,241*								
			,014								
Σεξουαλική κακοποίηση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		,227*								
			,021								
Βία στο προαύλιο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)									,195*	
										,048	

Βία στη τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		,302**	,225*	,344**	,355**		,230*	,248*		,269*
			,002	,022	,000	,000		,019	,012		,006
Βία στο διάδρομο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		,196*							,228*	,217*
			,047							,021	,028
Βία στις τουαλέτες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)									,214*	,266**
										,030	,007
Ο θύτης θέλει να επιδεικνύει τη δύναμή του	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		-,215*					-,235*			
			,029					,017			
Ο θύτης παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)						,205*				
							,037				
Οι γονείς του θύτη συνήθως είναι συνεργάσιμοι	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)		,325**					,208*			
			,001					,035			
Το θύμα παρουσιάζει	Correlation								-		
									,221*		



