



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τίτλος: «Υγεία της Εκπαίδευσης και η συμβολή της στη μείωση του
σχολικού εκφοβισμού»**

**Νιφόρα Θεοδώρα
Μυρίτη Αικατερίνη**

Επιβλέπων Καθηγητής: Πιερράκος Γ.

Ακαδημαϊκό Έτος 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής μας Εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή Γ. Πιερράκο, ο οποίος μας έδωσε την ευκαιρία να εκπονήσουμε μία έρευνα πάνω στο κομμάτι της Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Καθηγητή Ι. Ψαρομήλιγκο και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Ι. Σαλμόν.

Περίληψη

Αρχικά, διατυπώνεται η έννοια της ηγεσίας, συνολικά, καθώς και της ηγεσίας στην εκπαίδευση, ενώ γίνεται λόγος και για τους διάφορους τύπους ηγεσίας. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στις μορφές σχολικής βίας, όπως και στους τρόπους αντιμετώπισης της από έναν σχολικό ηγέτη. Την εισαγωγή συμπληρώνει μια περιληπτική περιγραφή των χαρακτηριστικών ενός ικανού ηγέτη, αλλά και η συνηθέστερη μορφή της ενδοσχολικής βίας. Γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού, αναφέρονται οι μορφές εκδήλωσης, καθώς και οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού. Στατιστικά στοιχεία, δημοσιογραφική σκοπιά, βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης των δυσμενών αυτών φαινομένων συμπληρώνουν το κεφάλαιο του σχολικού εκφοβισμού. Γίνεται προσπάθεια ορισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας, διακρίνεται η ηγεσία από την διοίκηση, ενώ αναφέρεται και η σπουδαιότητα της ικανής σχολικής ηγεσίας. Ύστερα, αναφέρονται τα εφόδια που χρειάζεται ένας ηγέτης, για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα φαινόμενα του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ενώ εκτιμάται το γεγονός ότι ένας ικανός ηγέτης μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα σπουδαίο παράγοντα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Τελικά, διατυπώνονται ορισμένα συμπεράσματα για την εκπαιδευτική ηγεσία, για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, καθώς και για το πως όλα τα σχολικά μέλη μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Λέξεις – κλειδιά: Ηγεσία, Εκπαίδευση, Σχολικός Εκφοβισμός, Ικανός Ηγέτης

Abstract

Initially, the concept of leadership in general, as well as leadership in education, is articulated, along with a discussion of the various types of leadership. Subsequently, there is an extensive reference to the phenomenon of school bullying, as well as forms of school violence, and the ways a school leader can address them. The introduction is complemented by a concise description of the characteristics of a competent leader, as well as the most common form of school violence. Efforts are made for the conceptual clarification of school bullying, mentioning its forms of manifestation and the risk factors for the occurrence of school bullying phenomena. Statistical data, a journalistic perspective, a bibliographic review on school bullying, and the institutional framework for addressing these adverse phenomena complete the chapter on school bullying. Efforts are made to define educational leadership, distinguishing leadership from administration, while also discussing the importance of competent school leadership. Subsequently, the qualifications needed by a leader to effectively handle the phenomena of school bullying are discussed, and it is estimated that a capable leader can be a particularly important factor in addressing school bullying. Finally, certain conclusions are drawn about educational leadership, school bullying, and how all school members can create a safe and supportive environment.

Keywords: Leadership, Education, School Bullying, Capable Leader

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Λέξεις – κλειδιά.....	4
Abstract.....	5
Κατάλογος Εικόνων.....	8
Μέλη Επιτροπής Εξέτασης.....	11
1. Εισαγωγή.....	13
1.1 Η έννοια της ηγεσίας και της ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	13
1.2 Τύποι ηγεσίας.....	14
1.3 Σχολικό περιβάλλον και σχολικός εκφοβισμός.....	17
1.4 Μορφές σχολικής βίας και τρόποι αντιμετώπισης από έναν ικανό ηγέτη...	21
1.5 Χαρακτηριστικά ικανού ηγέτη.....	23
1.6 Συνηθέστερη μορφή Ενδοσχολικής βίας.....	23
2. Ενδοσχολικός Εκφοβισμός.....	27
2.1 Η Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	27
2.2 Οι μορφές εκδήλωσης.....	28
2.3 Οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης.....	30
2.4 Στατιστικά στοιχεία.....	31
2.5 Δημοσιογραφική σκοπιά.....	37
2.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	40
2.7 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.....	42
2.8 Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	44
2.8.1 Σε ατομικό επίπεδο.....	45
2.8.2 Σε συλλογικό επίπεδο.....	46
2.9 Θεσμικό Πλαίσιο.....	47
3. Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	51
3.1 Ορισμός.....	51
3.2 Διάκριση μεταξύ Ηγεσίας και Διοίκησης.....	52
3.3 Η σπουδαιότητα της σχολικής Ηγεσίας.....	54
4. Εφόδια Ηγέτη στο Σχολικό Περιβάλλον.....	57
4.1 Αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	57
4.2 Χαρακτηριστικά ενός ικανού Ηγέτη.....	61
4.3 Ο ικανός Ηγέτης ως παράγοντας αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....	63

4.3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή	64
4.3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	64
4.3.3 Η εμπλοκή των γονέων	64
4.3.4 Η συμμετοχή των μαθητών	65
5. Συμπεράσματα.....	67
6. Βιβλιογραφικές Αναφορές	69
Ελληνική Βιβλιογραφία	69
Διεθνής Βιβλιογραφία	70

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Πανελλήνια Έρευνα (2015 - 2016)	19
Εικόνα 2: Ποσοστά φιλικών σχέσεων	20
Εικόνα 3: Μορφές Ενδοσχολικής Βίας.....	21
Εικόνα 4: Ποσοστό παιδιών υπό το κατώφλι του Σχολικού Εκφοβισμού, ανά γεωγραφική περιφέρεια, για το σχολικό έτος 2022 - 2023	32
Εικόνα 5: Χάρτης ποσοστών παιδιών υπό το κατώφλι του Σχολικού εκφοβισμού, ανά γεωγραφική περιφέρεια, για το σχολικό έτος 2022 - 2023	34
Εικόνα 6: Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη "Σχολικός Εκφοβισμός", ανά δομή οικογένειας, για το σχολικό έτος 2022 - 2023	35
Εικόνα 7: Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη "Σχολικός Εκφοβισμός", ανά φύλο, για το σχολικό έτος 2022 - 2023	36
Εικόνα 8: Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη "Σχολικός Εκφοβισμός", ανά εθνικότητα, για το σχολικό έτος 2022 - 2023	37
Εικόνα 9: Αντιμετώπιση Περιστατικών	58
Εικόνα 10: Πρόσωπο στο οποίο θα απευθύνονταν τα θύματα	59

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Νιφόρα Θεοδώρα του Σωτηρίου, με αριθμό μητρώου dem2215 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.»



Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μυρίτη Αικατερίνη του Ευστράτιου, με αριθμό μητρώου dem2213 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.»



Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Πιερράκος

Συνεπιβλέποντες: Καθηγητής Ιωάννης Ψαρομήλιγκος

Αναπληρωτής Καθηγητής Ιωάννης Σαλμόν

1. Εισαγωγή

1.1 Η έννοια της ηγεσίας και της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία ως όρος είναι δύσκολο να χαρακτηριστεί από μία λέξη ή από μια φράση καθώς είναι ένας όρος σύνθετος και υποκειμενικός. Αναφορικά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία υπάρχουν περίπου 350 ορισμοί της ηγεσίας χωρίς όμως να είναι δυνατή η ακριβής περιγραφή των χαρακτηριστικών της αλλά και των χαρακτηριστικών των ηγετών και μη. Ο όρος της ηγεσίας είναι ταυτόσημος με το άτομο το οποίο εμπνέει, παρακινεί, ενθαρρύνει τους συνεργάτες του και όλοι μαζί φέρουν την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων των καθηκόντων τους. Είναι ένας παράγοντας ο οποίος καθορίζει την πορεία ενός σχολικού περιβάλλοντος και όχι μόνο. Κατά μια προσέγγιση η ηγεσία έχει στόχο να επηρεάσει τη στάση των ανθρώπων από έναν άνθρωπο (ηγέτη) ο οποίος γνωρίζει πως να καθοδηγεί τους ανθρώπους αυτούς στην επιτυχία. Είναι υψίστης σημασίας να διαχωρίσουμε τον ρόλο του ηγέτη από τον ρόλο του διοικητή καθώς δεν είναι μια σχέση εξαρτώμενη, δηλαδή ο ένας ρόλος δεν χρειάζεται τον άλλον για να υφίσταται (Leithwood & Riehel, 2005).

Η ηγεσία σήμερα διαφέρει σε σχέση με το παρελθόν καθώς είναι μια διαδικασία κατά την οποία επηρεάζεται η σκέψη, η στάση και η συμπεριφορά κάποιων ανθρώπων από ένα μόνο άτομο και αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει προθυμία και καλή συνεργασία για να δημιουργηθεί ένα άρτιο αποτέλεσμα και να υπάρξει ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Στόχος της εκάστοτε ηγεσίας είναι η καλή συνεργασία, η ομαδικότητα και η πορεία προς την επιτυχία. Άλλωστε ο ρόλος της ηγεσίας είναι τέτοιος ώστε ένας οργανισμός θα οδηγηθεί στην επιτυχία ή στην αποτυχία (Κατσαρός, 2008).

Ωστόσο, υπάρχει ένα σημείο που πρέπει να τονισθεί. Η ηγεσία που υφίσταται σε κάθε οργανισμό δημιουργείται από τα μέλη της εκάστοτε ομάδας οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη και σεβασμό προς το άτομο που τα εκπροσωπεί.

Η ηγεσία, επομένως, εάν μπορούμε να την προσδιορίσουμε είναι κατά μία προσέγγιση η προσπάθεια του ηγέτη να οδηγήσει την ομάδα του στην επίτευξη των στόχων και στην επιτυχία γενικότερα. Ο ηγέτης πρέπει κάθε φορά να λαμβάνει υπ' όψιν τις καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει και στη συνέχεια να προχωράει προς την ανάθεση ρόλων - πραγματοποίηση στόχων.

Όσον αναφορά την εκπαίδευση, ο ηγέτης του σχολείου μπορεί να είναι ο διευθυντής ή ακόμα και ο δάσκαλος ή ο καθηγητής της τάξης. Ένας διευθυντής ηγέτης πρέπει να είναι εφοδιασμένος κατάλληλα για οτιδήποτε συμβεί εντός του σχολείου. Είναι εξίσου σημαντικό να τονισθεί ο διαχωρισμός του διευθυντή από τον διοικητικό του ρόλο καθώς ο ηγέτης είναι αυτός που αποπνέει εμπιστοσύνη ενώ ένας διευθυντής σε διοικητικό ρόλο είναι το άτομο που παίρνει αποφάσεις έχοντας αντικειμενικά κριτήρια. Ο ηγέτης επηρεάζει με τη γνώμη του τους ανθρώπους που τον ακολουθούν αλλά η επιρροή έχει θετική έννοια. Όλοι μαζί προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει για τον κάθε οργανισμό.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι υψίστης σημασίας να υφίσταται, καθώς πέρα από την επιρροή του ηγέτη προς το περιβάλλον και τους ανθρώπους, υπάρχει και η οργάνωση, η τάξη και η ασφάλεια. Φυσικά το κάθε σχολικό περιβάλλον χρειάζεται την ηγεσία όπου μαζί της έρχεται και η καινοτομία σε διάφορα ζητήματα όπως είναι η επίτευξη νέων στόχων, η καλύτερη διαχείριση της λειτουργίας του σχολείου, η δημιουργία και ενίσχυση κριτικής σκέψης και η ευρύτερη προσπάθεια για ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και πως θα ανταπεξέλθουν στο αύριο.

Η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει ένα σύνολο ανθρώπων όπου προάγουν τα άτομα προς ένα καλύτερο για αυτούς μέλλον. Βέβαια για να υπάρξει αυτό και η καινοτομία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι εκπαιδευμένοι κατάλληλα ώστε να φέρουν με επιτυχία την καινοτομία στο σχολικό περιβάλλον.

1.2 Τύποι ηγεσίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία υπάρχει καθώς το σχολικό περιβάλλον έχει ανάγκη την ηγεσία και την διοίκηση. Φυσικά, η ηγεσία όπως και η διοίκηση διαφοροποιούνται σχετικά με την σχολική ηγεσία και διοίκηση καθώς οι στόχοι και τα κίνητρα είναι πολύ διαφορετικά. Η σχολική ηγεσία έχει σκοπό να προάγει τους μαθητές στην γνώση και στα επιθυμητά σχολικά αποτελέσματα. Σχολικός ηγέτης ορίζεται το άτομο το οποίο έχει την ευθύνη για το σχολικό περιβάλλον καθώς και τα άτομα που εργάζονται και φοιτούν στο σχολείο. Επιπλέον, είναι άτομο εμπιστοσύνης και άτομο που εμπνέει με τις πράξεις του.

Χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διακατέχεται ένας εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί ηγέτης είναι η δικαιοσύνη, η υποστηρικτικότητα, οι επικοινωνιακές και

παιδαγωγικές δεξιότητες. Να επιθυμεί να εξελίσσεται επαγγελματικά και να ενημερώνεται για τα νέα δεδομένα προκειμένου να προτείνει νέες ιδέες για τους μαθητές και να είναι ακόμα πιο προσεγγίσιμος προς εκείνους.

Φυσικά, το κάθε σχολικό περιβάλλον είναι διαφορετικό καθώς τα άτομα που δρουν και εργάζονται μέσα σε αυτό διαφέρουν μεταξύ τους και χρίζουν ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Επομένως ένας ηγέτης δεν δύναται να έχει ίδια συμπεριφορά και αντιμετώπιση σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Με την δημιουργία της σχολικής ηγεσίας, λοιπόν, και την ύπαρξη διαφόρων τύπων αντιμετώπισης γεγονότων έγιναν έρευνες από τις οποίες έχουμε ως αποτέλεσμα κάποιους τύπους ηγεσιών. Ανά τα χρόνια έχουν υπάρξει ερευνητές που έχουν αποδώσει διαφορετικούς τύπους ηγεσίας.

Αργότερα, ο Likert έκανε έρευνα και κατηγοριοποίησε και μετονόμασε αυτούς τους τύπους σε αυταρχικό, εκμεταλλευτικό, καλοπροαίρετο εκμεταλλευτικό, συμβουλευτικό και συμμετοχικό.

Η έρευνα έγινε με πειράματα που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά 10 ετών την χρονιά 1938-1939 δίνοντας τον αυταρχικό τύπο ηγεσίας όπου ο ηγέτης έχει όλη την εξουσία, τον εξουσιοδοτικό τύπο ηγεσίας όπου λαμβάνουν τις αποφάσεις όλοι εκτός από τον ηγέτη και τον δημοκρατικό τύπο ηγεσίας όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις δημοκρατικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πως στο αυταρχικό τύπο ηγεσίας οι ομάδες έδειχναν παραγωγικότητα στο 70 %, αλλά όταν ο ηγέτης έφευγε από την αίθουσα η παραγωγικότητα έπεφτε στο 29 %, Αντίθετα στο δημοκρατικό τύπο ηγεσίας η παραγωγικότητα βρέθηκε στο 50 % ενώ με την απουσία του ηγέτη έπεφτε μόλις στο 46 %. Και, τέλος, στον εξουσιοδοτικό τύπο ηγεσίας η παραγωγικότητα ήταν μόνο 33 %.

Ο Sergiovanni (2001) διέκρινε πέντε μοντέλα-τύπους σχολικής ηγεσίας εκ των οποίων αυτά είναι ο τεχνικός τύπος ηγεσίας (technical), όπου προσεγγίζονται ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης, ο ανθρώπινος τύπος (human) όπου λαμβάνεται υπόψη ο ανθρώπινος παράγοντας, ο εκπαιδευτικός τύπος (educational) όπου υπάρχει συγκεκριμένη γνώση για την εκπαίδευση, ο συμβολικός τύπος (symbolic) όπου παρομοιάζονται θέματα άλλων για τα θέματα του εκάστοτε σχολείου και το πολιτισμικό (cultural), όπου έχει στόχο τη δημιουργία κουλτούρας στο σχολείο.

Επιπλέον, υπάρχει και η κατάταξη των Leithwood et al. (1999) όπου διέκριναν έξι τύπους ηγεσίας με εκτενή έρευνα σε 121 επιστημονικά άρθρα. Η έρευνά τους

συνεχίστηκε από τους Bush & Glover (2003), όπου πρόσθεσαν άλλους τρεις τύπους ηγεσίας. Αυτοί είναι:

1. το διοικητικό (managerial)
2. το συμμετοχικό (participative)
3. το μετασχηματιστικό (transformational)
4. το διαπροσωπικό (interpersonal)
5. το συναλλακτικό (transactional)
6. το μεταμοντέρνο (postmodern)
7. των πιθανοτήτων (possibilities)
8. το ηθικό (moral) και αργότερα έκαναν λόγο και για ένα ένατο
9. το καθοδηγητικό (instructive)

Ο Bass (1999) κατηγοριοποίησε κάποιους τύπους - μοντέλα ηγεσίας. Αυτοί οι τύποι ανέρχονται στους έξι και είναι οι εξής:

- το τυπικό
- το συναδελφικό
- το πολιτικό
- το υποκειμενικό
- της ασάφειας και
- της κουλτούρας.

Αυτοί οι τύποι έχουν αναγνωριστεί στην βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης της Βρετανίας.

Ο κάθε ηγέτης δεν μπορεί να υιοθετήσει αυστηρά έναν τύπο ηγεσίας. Μπορεί να έχει χαρακτηριστικά δύο ή τριών τύπων ηγεσίας καθώς ο τρόπος που αντιμετωπίζει ένας ηγέτης μία κατάσταση δεν είναι απόλυτος. Παράλληλα, κάποιοι τύποι ηγετών παρεκκλίνουν σε πολύ λίγα σημεία επομένως οι ηγέτες υιοθετούν χαρακτηριστικά από διάφορους τύπους ηγεσίας ώστε να αντιμετωπίσουν την κάθε σχολική μονάδα.

Βάσει ερευνών, το πιο αποδοτικό μοντέλο ηγεσίας που επιδρά θετικά είναι το δημοκρατικό και το συμμετοχικό καθώς οι σχολικοί ηγέτες εμπνέουν εμπιστοσύνη, υποστηρίζουν την ομαδικότητα και την συλλογικότητα και παρουσιάζουν χαρακτηριστικά σημαντικά προς τον άνθρωπο όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η κατανόηση.

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε πως ο κάθε ηγέτης επιλέγει το μοντέλο ηγεσίας που πιστεύει ότι του ταιριάζει καλύτερα και το μοντέλο ηγεσίας που ταιριάζει στο κάθε σχολικό περιβάλλον.

1.3 Σχολικό περιβάλλον και σχολικός εκφοβισμός

Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά δρουν και αναπτύσσονται. Οι πρώτες τάξεις του σχολείου είναι πολύ σημαντικές καθώς τα παιδιά λαμβάνουν ερεθίσματα τα οποία τα χαρακτηρίζουν για το υπόλοιπο της ζωής τους. Η ηγεσία μέσα στο σχολείο έχει σπουδαίο ρόλο καθώς καθοδηγεί τα παιδιά προς την επίτευξη στόχων, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη και έχει αντίκτυπο την συμπεριφορά των μαθητών και κάτι εξίσου σημαντικό έχει την δυνατότητα να συμβάλλει στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος αυξάνεται δραματικά.

Καθώς όμως οι εξελίξεις προχωρούν το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και στους ηγέτες στην εκπαίδευση. Οι τακτικές του παρελθόντος δεν ταιριάζουν στα νέα δεδομένα και για τα νέα δεδομένα χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση. Η τεχνολογία βρίσκεται αρκετά στη ζωή μας και τα εξωτερικά ερεθίσματα είναι πολλά περισσότερα απ' ό,τι ήταν στο παρελθόν, επομένως ένας ηγέτης αλλά και καθηγητές χρειάζονται αρκετά εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα γεγονότα του σχολικού περιβάλλοντος. Ήδη, χρόνια πριν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνταν έντονα. Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας όμως και την εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο υπάρχουν ακόμα περισσότερα περιστατικά σχολικής βίας και εκδηλώνονται με διάφορες μορφές. Κρίνεται απαραίτητο ο ηγέτης-καθηγητής της τάξης να έχει λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση και να έχει την απαραίτητη εμπειρία ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τα περιστατικά βίας που υφίστανται.

Τα τελευταία χρόνια ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) έχει αυξηθεί δραματικά, εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Σχολικός εκφοβισμός θεωρείται μία κατάσταση η οποία είναι συνεχής, εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη προκαλώντας τόσο σωματικό όσο και ψυχικό πόνο όπου φέρει αρκετά τραύματα στη μεταγενέστερη ζωή κάθε ανθρώπου. Επιπλέον, ορίζεται σύμφωνα με τον Νόμο Υπ' Αριθμόν 5029/2023 η προσβολή της αξιοπρέπειας του μαθητή, η μη τήρηση του προγράμματος του σχολείου και του μαθήματος, ο βίαιος τρόπος και η επιβολή κάποιας πράξης, η διάκριση ανάμεσα στις

θηρσκειές, στο φύλο, στον σεξουαλικό προσανατολισμό, στην αναπηρία, στην ψυχική υγεία.

Όταν συμβαίνει ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι ενήμεροι όλοι και, προπάντων, έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς του θύματος, οι γονείς του θύτη πρέπει να είναι ενήμεροι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την οποιαδήποτε κατάσταση. Ο καθένας έχει έναν ρόλο που πρέπει να ακολουθήσει.

Όταν υπάρχει κρούσμα βίας σε ένα σχολικό περιβάλλον τότε ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να καταγράψει που και πότε συνέβη αλλά και ποιοι ενεπλάκησαν. Οφείλει επίσης να έχει ένα ημερολόγιο όπου είναι καταγεγραμμένα τα περιστατικά βίας, όπου μπορεί να συνδέσει ή όχι τα περιστατικά. Εάν πρόκειται για μία επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά πρέπει να ενημερώσει τους γονείς τους ενός και του άλλου. Το επόμενο βήμα είναι να ενημερωθεί ο θύτης για τις συνέπειες των πράξεων του καθώς και η ενημέρωση των γονέων του και η παραπομπή του θέματος στην Σχολική Επιτροπή.

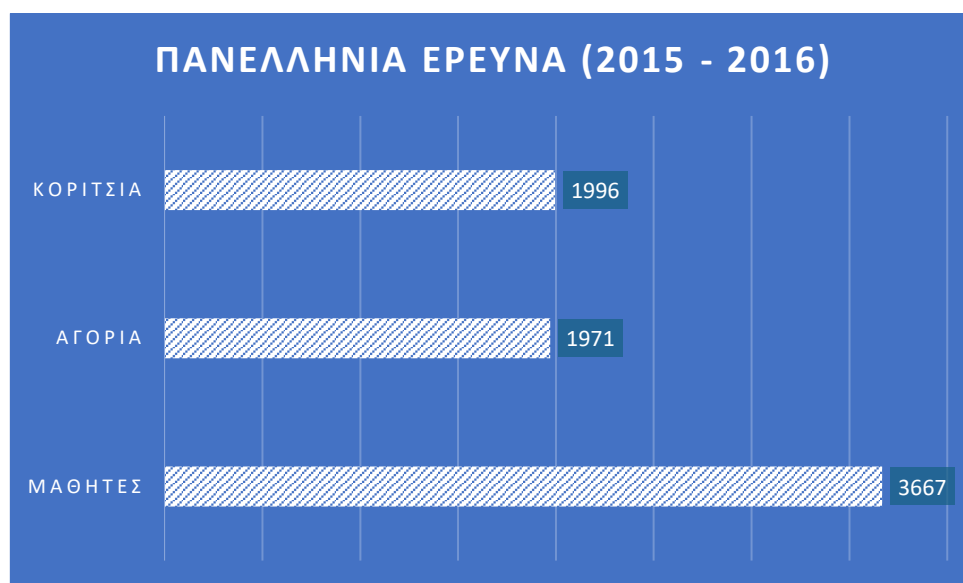
Όταν επίσης υπάρχει κρούσμα βίας σε ένα σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί είναι οι αμέσως επόμενοι που πρέπει να δράσουν. Οφείλουν να καθησυχάσουν το θύμα και να εντοπισθεί ο θύτης ή οι θύτες. Σε περίπτωση που εντοπισθούν πρέπει να οδηγηθούν στον Διευθυντή όπου εκείνος θα δώσει λύση.

Όταν ενημερωθούν οι γονείς του παιδιού που είναι το θύμα, πρέπει να υπάρξει συνεργασία με το σχολείο. Οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για τη σοβαρότητα ή μη της κατάστασης. Επίσης οφείλουν να είναι κοντά στο παιδί χωρίς να το κρίνουν και να το ακούσουν σε οτιδήποτε έχει να τους πει.

Όταν ενημερωθούν οι γονείς του θύτη πρέπει επίσης να υπάρξει συνεργασία με το σχολείο. Οι γονείς μαζί με τον διευθυντή και τον καθηγητή πρέπει να κάνουν υπόδειξη στον θύτη για τους κανόνες και τις συνέπειες που θα λάβει για την μη τήρηση των κανόνων. Επιπλέον οι γονείς πρέπει να παρακολουθούν την στάση του θύτη μετά το περιστατικό.

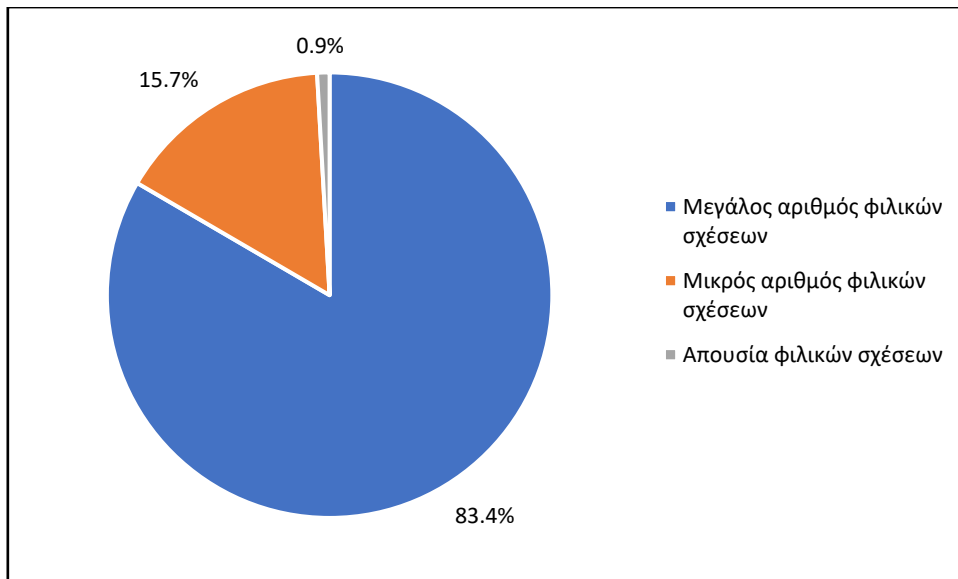
Φυσικά, αυτές είναι κάποιες δράσεις που μπορεί να γίνουν για την αντιμετώπιση κάποιου περιστατικού βίας στο σχολικό περιβάλλον αλλά κρίνεται από πολλούς παράγοντες για το αν θα μπορέσουν αυτές οι δράσεις να πραγματοποιηθούν. Αυτοί οι παράγοντες είναι πως μπορεί να υπάρξει εκδήλωση βίας εντός του σχολικού χώρου

αλλά εκτός του σχολικού χώρου να δημιουργηθεί κάποιο άλλο περιστατικό. Επιπλέον μπορεί να υπάρξει αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς για τα περιστατικά βίας ή να μην υπάρξει έγκυρη ενημέρωση στον διευθυντή ή στους γονείς. Εν έτη 2023, ακούγονται ολοένα και περισσότερα περιστατικά τα οποία περιλαμβάνουν έφηβους όλων των ηλικιών, ειδικά έφηβους στις τάξεις του γυμνασίου. Βέβαια υπάρχουν περιστατικά βίας ακόμα και στο δημοτικό.



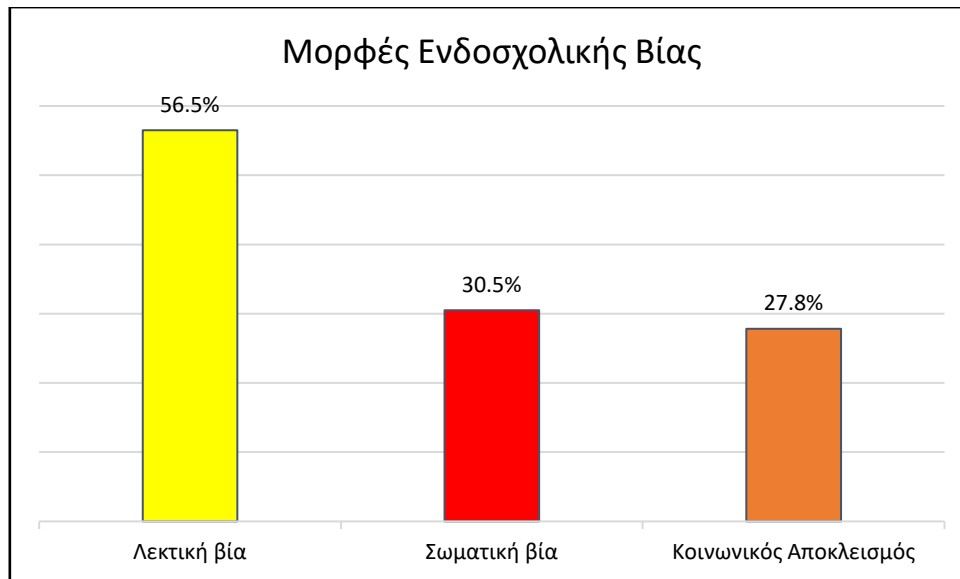
Εικόνα 1: Πανελλήνια Έρευνα (2015 - 2016)

Αυτό αποδεικνύεται από την Πανελλήνια Έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Δεκεμβρίου του 2015 και του Ιανουαρίου του 2016, όπου συμμετείχαν τρεις χιλιάδες εξακόσιοι εξήντα επτά (3,667) μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου χίλια εννιακόσια εβδομήντα ένα (1,971) ήταν αγόρια και χίλια εξακόσια ενενήντα έξι (1,996) ήταν κορίτσια, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 2: Ποσοστά φιλικών σχέσεων

Μεταξύ έρευνας ως προς την οικογενειακή κατάσταση, υπήρχαν ερωτήσεις για την σχέση των παιδιών με τους γονείς καθώς και ερωτήσεις που αφορούσαν τις φιλίες ανάμεσα στους μαθητές. Ποσοστό 83.4 % έδειξε πως οι μαθητές συνάπτουν μεγάλο αριθμό φιλικών σχέσεων, ενώ ποσοστό 15.7 % έδειξε ότι τα μέλη της μαθητικής κοινότητας συνάπτουν μικρότερο αριθμό φιλικών σχέσεων (Εικόνα 2). Σχεδόν μηδαμινό παρουσιάζεται το ποσοστό, το οποίο αφορά την απουσία φιλικών σχέσεων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 3: Μορφές Ενδοσχολικής Βίας

Εν συνεχεία όταν ρωτήθηκαν για την σχολική βία φαίνεται πως σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (56.5 %) υπάρχει η λεκτική βία και τα κοροϊδευτικά παρατσούκλια (Εικόνα 3). Αμέσως μετά, είναι η σωματική βία (30.5 %) και, τέλος, ο κοινωνικός αποκλεισμός (27.8 %), ο οποίος συνδέεται άμεσα και άρρηκτα με τον ψυχολογικό εκφοβισμό (Εικόνα 3).

Μάλιστα, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι φοβούνται άλλους μαθητές ενώ υπήρξαν και άτομα όπου τους έκλεβαν αντικείμενα παρά τη θέλησή τους.

1.4 Μορφές σχολικής βίας και τρόποι αντιμετώπισης από έναν ικανό ηγέτη

Σε πρώτο επίπεδο, η λεκτική βία μαστίζει στην εποχή μας. Είναι η πιο άτυπη μορφή της βίας καθώς δεν σωματοποιείται αλλά και δεν αφήνει αποδεικτικά στοιχεία. Είναι, παρόλα αυτά, η πιο σκληρή μορφή της βίας καθώς αφήνει ψυχικά τραύματα όπου αργότερα είναι δύσκολο να εντοπισθούν και να αντιμετωπισθούν. Συνώνυμο της λεκτικής βίας είναι η ψυχολογική βία. Σε αυτή μπορεί να συμπεριλαμβάνονται οι βρισιές, τα πειράγματα, οι απειλές. Επιπλέον η λεκτική-ψυχολογική βία μπορεί να γίνει και μέσω του διαδικτύου. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση του φαινομένου καθώς όλο και πιο πολλοί ανήλικοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο χωρίς έλεγχο και επίβλεψη από κάποιον ενήλικο. Επομένως και μια δεύτερη μορφή της βίας είναι η διαδικτυακή βία. Πολλές φορές έχει συμβεί ανήλικοι να χρησιμοποιούν τα μέσα

δικτύωσης για να υβρίσουν ή να προσβάλλουν κάποιον συμμαθητή τους. Αυτό συμβαίνει διότι το μέσω αυτό είναι απρόσωπο και εύκολο στη χρήση. Συνήθως με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ο θύτης προσπαθεί να διασύρει το θύμα μέσω του διαδικτύου ή μέσω του κινητού τηλεφώνου ή μέσω άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης, μπορεί και ανώνυμα, καθώς επίσης μπορεί ο θύτης να είναι ένα άτομο ή ομάδα ατόμων. Ακόμα μία μορφή σχολικής βίας είναι η κοινωνική βία. Σε αυτή τη μορφή βίας αποκλείονται άτομα από κοινωνικές ομάδες και δραστηριότητες. Εδώ ο σκοπός είναι να κλονιστεί η αυτοεκτίμηση του θύματος. Τέλος ακόμα πιο έντονο φαινόμενο είναι η σεξουαλική και η σωματική βία μεταξύ ανηλίκων. Αυτό συμβαίνει σε ανήλικους που έχουν διαφορετικό φύλο, διαφορετική εθνικότητα. Η σωματική βία εκδηλώνεται με χτυπήματα σε διάφορα μέρη του σώματος και η σεξουαλική βία εκδηλώνεται με χειρονομίες ή διαδίδουν φήμες σεξουαλικού περιεχομένου για το θύμα. Κάθε σχολικό περιβάλλον καλείται να αντιμετωπίσει διάφορες μορφές σχολικής βίας και σε κάθε περιβάλλον οι μορφές της βίας διαφέρουν ως προς την επικράτησή τους.

Η σχολική ηγεσία μπορεί να περιορίσει τον σχολικό εκφοβισμό έως να δημιουργήσει σχολικό περιβάλλον χωρίς κανένα ίχνος βίας. Φυσικά αυτό για να πραγματοποιηθεί πρέπει ο ηγέτης του σχολείου-διευθυντής θα πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει κάθε μορφή που θα προκύψει. Παράλληλα και ο ηγέτης της τάξης θα πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τη βία μέσα στην τάξη του.

Η αντιμετώπιση των περιστατικών αλλά και ο περιορισμός της βίας έρχεται από μία σειρά πραγμάτων που πρέπει να έχουν προηγηθεί. Αρχικά, ένας ηγέτης-διευθυντής πρέπει να έχει εμπειρία στο κομμάτι της ηγεσίας ώστε να μπορέσει να περιορίσει την βία στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον θα πρέπει να χρησιμοποιεί στρατηγικές ώστε να υπάρχει τήρηση των κανόνων που έχει θεσπίσει, να γνωρίζει την ψυχολογία των μαθητών και πολύ σημαντικό να έχει ένα υπόβαθρο για το παρελθόν του κάθε παιδιού ώστε να αντιμετωπίζεται το καθένα διαφορετικά. Οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει ένας διευθυντής-ηγέτης είναι αρκετά σημαντικές καθώς εκείνος δημιουργεί το καλό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης θα πρέπει ο ίδιος να έχει γνώση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον σχολικό χώρο ώστε να είναι ικανός να τοποθετεί σε τμήματα τους ανάλογους εκπαιδευτικούς με τις αντίστοιχες γνώσεις.

1.5 Χαρακτηριστικά ικανού ηγέτη

Η σχολική ηγεσία χρειάζεται ένα άτομο στον ρόλο του ηγέτη. Να αναλαμβάνει, δηλαδή, την ευθύνη των πραγμάτων και να παίρνει αποφάσεις οι οποίες θα ωθήσουν το σχολείο προς το καλύτερο. Ένας ηγέτης οφείλει να έχει χαρακτηριστικά και ικανότητες όπου θα τον κάνουν να ξεχωρίσει από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Πρέπει να είναι ικανός να λαμβάνει αποφάσεις και να ωθεί την καινοτομία στο σχολείο.

Ένας ηγέτης πρέπει να έχει συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση. Επιπλέον η συμπεριφορά του πρέπει να είναι πρότυπο για τους συναδέλφους και για τους μαθητές, καθώς και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλους. Ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί ο διευθυντής του σχολείου, ο δάσκαλος της τάξης. Να προσαρμόζεται στις αλλαγές και στα νέα δεδομένα που θα προκύπτουν.

Ένας ηγέτης οφείλει να κρατάει τις ισορροπίες μεταξύ των σχέσεων των καθηγητών και των γονέων-μαθητών και όπου χρειάζεται να επεμβαίνει για καθοδήγηση και επίλυση πιθανών δυσκολιών.

Επιπλέον πρέπει να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες ώστε να προωθεί τους στόχους και τις αξίες μιας σχολικής μονάδας. Δεν πρέπει να επαναπαύεται, αλλά να εξελίσσεται συνεχώς και να επιμορφώνεται καθώς οι απαιτήσεις πληθαίνουν και ποικίλουν ανά τα χρόνια. Ο κάθε ηγέτης έχει υπεύθυνο ρόλο καθώς μπορεί να είναι είτε ηγέτης ολόκληρου του σχολείου είτε ηγέτης της τάξης του. Ο πρώτος λοιπόν έχει να κάνει με το σχολικό περιβάλλον και ο δεύτερος με τον χώρο της τάξης και των μαθητών.

1.6 Συνηθέστερη μορφή Ενδοσχολικής βίας

Οι εκπαιδευτικοί συναντούν τα φαινόμενα σχολικής βίας σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους, ιδίως τα τελευταία χρόνια όπου η βία ξεσπά με κάθε ευκαιρία. Ο Boulton (1997) έκανε έρευνα σε 138 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου ανάμεσα στα αποτελέσματα για την στάση των εκπαιδευτικών στον σχολικό εκφοβισμό ήταν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση πάνω σε αυτό το κομμάτι διότι νιώθουν υπεύθυνοι γι' αυτό που συμβαίνει, αλλά δεν μπορούν με θάρρος να το αντιμετωπίσουν.

Σύμφωνα με έρευνες των προηγούμενων ετών, ένας από τους πρώτους ανθρώπους που διερεύνησε τον σχολικό εκφοβισμό, ο Dan Olweus (1993), έβγαλε πόρισμα πως η πιο

συνηθισμένη μορφή σχολικής βίας στη Νορβηγία την δεκαετία του 1990 ήταν η σωματική βία σε μικρές τάξεις ενώ η λεκτική βία σε μεγαλύτερες. Την ίδια δεκαετία και για κάθε τέσσερα χρόνια έως το 2012 διεξήχθησαν επόμενες έρευνες και τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 10 % των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν τη λεκτική βία και τις χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου ως την πιο διαδεδομένη μορφή σχολικής βίας. Αργότερα, το 2012 σε Ευρωπαϊκή έρευνα δημοσιεύθηκε πως η πιο συνηθισμένη μορφή είναι η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων και υβριστικών εκφράσεων.

Σύμφωνα με το European Antibullying Campaign, το 2012, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από έξι χώρες και πήραν συμμετοχή δέκα έξι χιλιάδες διακόσιοι είκοσι έξι (16,226) μαθητές έδειξε πως τα κοροϊδευτικά ονόματα έφτασαν σε ποσοστό 60.69 %, ενώ σε ποσοστό 27.40 % έφτασε ο αποκλεισμός από διάφορες δραστηριότητες και σε 45.39 % η σωματική βία. Διακρίνεται, επομένως, ότι η σωματική και η λεκτική βία ασκείται περισσότερο στα σχολεία.

Παράλληλα έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2015-2016 από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σε τριάντα έξι χιλιάδες εβδομήντα εννιά (36,779) μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξε επίσης και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποσοστό 56.6 % είχε η λεκτική βία όπου είναι η πρώτη μορφή βίας που μπορεί να βιώσει ένας μαθητής ή μαθήτρια και περιλαμβάνει κοροϊδευτικά ονόματα ή εξύβριση. Συμπεραίνεται, επομένως, πως τόσο στις ευρωπαϊκές χώρες όσο και στην Ελλάδα το ποσοστό λεκτικής βίας παραμένει αρκετά υψηλό.

Αμέσως επόμενη μορφή βίας είναι ο σωματικός εκφοβισμός σε ποσοστό 30.5 %, ενώ τρίτη μορφή σε ποσοστό 27.8 % είναι η απομόνωση των μαθητών.

Διακρίνουμε επομένως πως ότι τα ποσοστά της βίας που ξεσπούν στα σχολεία δεν διαφέρουν σημαντικά ούτε ως προς τα νούμερα αλλά ούτε ως προς τις χώρες.

Παράλληλα στην Ελλάδα, στην Αγγλία και στην Νορβηγία πραγματοποιήθηκε έρευνα από τρία πανεπιστήμια (2008), στο ΕΚΠΑ, στο York και στο Stavanger, σχετικά με τον εκφοβισμό στα σχολεία. Οι εν δυνάμει παιδαγωγοί επισήμαναν πως υπάρχουν μαθήματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και τι πρέπει να κάνουν οι ίδιοι έμπρακτα όταν βρεθούν αντιμέτωποι με μία τέτοια κατάσταση.

Ακόμα και σήμερα, εν έτη 2023, υπάρχει αρκετά η σχολική βία και ξεσπά σε κάθε ευκαιρία. Πολλές φορές, παρατηρείται πως υπάρχουν κρούσματα σωματικής βίας όμως αυτό συμβαίνει σε ακραίο βαθμό. Οι ξυλοδαρμοί και η λεκτική και η σεξουαλική είναι κάποια από τα πιο συνηθισμένα κρούσματα που παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι ενεργοί στα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού.

2. Ενδοσχολικός Εκφοβισμός

2.1 Η Εννοιολογική αποσαφήνιση

Στη σημερινή εποχή, τα φαινόμενα της παραβατικής συμπεριφοράς, της βίας, αλλά και της γενικότερης επιθετικής και εχθρικής διάθεσης μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας, τείνουν να γίνουν, αν δεν έχουν γίνει ακόμα, καθημερινό και αναπόσπαστο κομμάτι του ενδοσχολικού βίου. Σύμφωνα με τον Μαυρογιάννη (2015), τα παραπάνω φαινόμενα έχουν οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση των μελετητικών κοινοτήτων, οι οποίες, με τη σειρά τους, έχουν ως απώτερο σκοπό την ερμηνεία των προβληματικών αυτών συμπεριφορών, καθώς και την εξέταση των αιτιών εκδήλωσης των εν λόγω συμπεριφορών.

Η Αρτινοπούλου (2001) επικαλείται τη διεθνή βιβλιογραφία, για να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τον σχολικό εκφοβισμό. Ο όρος «bullying» αποδίδει πληρέστερα τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της βίας, εντός των σχολικών υποδομών. Σύμφωνα με τον Dan Olweus (1991), για να χαρακτηριστεί κάποιος ως θύμα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να γίνεται το επίκεντρο αδικαιολόγητα βίαιων συμπεριφορών κατ' εξακολούθηση και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, για να θεωρηθεί μια ενδοσχολική κατάσταση ως ένα φαινόμενο «bullying», θα πρέπει να υπάρχει μια σχέση με μονόδρομη κατεύθυνση, σε ότι αφορά τις ισορροπίες δύναμης μεταξύ των ατόμων. Η διαφοροποίηση μεταξύ του απλού «πειράγματος» με το «bullying» έγκειται στο γεγονός ότι τα φαινόμενα του εκφοβισμού πραγματοποιούνται σκόπιμα και σε πολύ μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα (Dan Olweus, 1991).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους παραπάνω ορισμούς, μπορούν να αποδοθούν κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Olweus, 1993):

- Σκοπιμότητα των εχθρικών συμπεριφορών του θύτη
- Επανάληψη της βίαιης συμπεριφοράς προς το θύμα
- Αίσθηση ψυχοσωματικής υπεροχής του θύτη

Ένας, ακόμη, πολύ ενδιαφέρον προσδιορισμός της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, έχει αποδοθεί από τους Sharp & Smith (2002), οι οποίοι, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια, που έθεσε ο Olweus (1991), θεωρούν πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι κατάχρηση της δύναμης του θύτη προς το θύμα, η οποία συμβαίνει σε συστηματικό πλαίσιο.

Μερικοί από τους λόγους, που μπορεί να ευθύνονται για την συνεχή επανάληψη των φαινομένων εκφοβισμού, είναι οι εξής:

1. Σωματική υπεροχή του θύτη απέναντι στο θύμα
2. Ηλικιακή διαφορά
3. Προβλήματα στη ψυχοσύνθεση του θύματος
4. Αριθμητική υπεροχή των θυτών έναντι των θυμάτων

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), το περιβάλλον, μέσα στο οποίο συμβαίνουν τα φαινόμενα του εκφοβισμού, κατέχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Αυτό που υποστηρίζει, με λίγα λόγια, είναι ότι η ανισορροπία στη σχέση του θύτη και του θύματος δεν προϋπάρχει, αλλά προκύπτει, λόγω των παθογενειών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο συνυπάρχουν, και η οποία σε ένα λειτουργικό περίγυρο δε θα μπορούσε να ευδοκιμήσει (Rigby, 2008).

2.2 Οι μορφές εκδήλωσης

Μελετώντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσα από την οποία γίνεται μια προσπάθεια να αποδοθεί μία ολοκληρωμένη έννοια στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού, γίνεται προφανές πως υπάρχουν διάφορες μορφές εκδήλωσης των συγκεκριμένων φαινομένων. Αρχικά, πρέπει να τονιστεί πως το «bullying» έχει αρνητικές συνέπειες στην σωστή και ομαλή ανάπτυξη του χαρακτήρα του ατόμου, είτε εκείνο είναι το θύμα, είτε είναι ο θύτης.

Σύμφωνα με τους Rivers & Smith (1994), ο εκφοβισμός διακρίνεται σε άμεσο και έμμεσο. Οι μορφές εκδήλωσης του άμεσου εκφοβισμού είναι οι εξής (Rivers & Smith, 1994):

- Σωματική βία του θύτη έναντι του θύματος
- Λεκτική βία του θύτη έναντι του θύματος
- Γενικότερες εκφοβιστικές κινήσεις του θύτη απέναντι στο θύμα

Ενδιαφέρον έχει και η απόδοση της έννοιας του έμμεσου εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Kristensen & Smith (2003), το θύμα του έμμεσου εκφοβισμού υπόκειται περισσότερο σε «πλάγιες» επιθέσεις και λιγότερο σε ευθείς απειλές ή άμεση βία από το θύτη. Θα μπορούσε, δηλαδή, να ειπωθεί πως ο έμμεσος εκφοβισμός είναι συνυφασμένος με μια μορφή ψυχολογικού εκφοβισμού (Kristensen & Smith, 2003).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες, τα φαινόμενα εκφοβισμού, που συμβαίνουν συχνότερα, είναι εκείνα του λεκτικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με όλα όσα έχουν ειπωθεί παραπάνω, γίνεται σαφές πως ο σχολικός εκφοβισμός, μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές εκφάνσεις, μερικές από τις οποίες είναι ο σωματικός, ο λεκτικός, ο σεξουαλικός, ο φυλετικός, αλλά και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (O'leary, 1993; Rigby, 2005).

Αρχικά, εξετάζοντας την σωματική μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσε να ειπωθεί πως τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι τα εξής (Πανάγος, 2020):

- Αποτελεί τη συχνότερη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού
- Συμβαίνει πολύ περισσότερο μεταξύ των αγοριών
- Μπορεί να παρατηρηθεί υπό τη μορφή χτυπημάτων (άμεσα) ή την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος (έμμεσα)
- Εκδηλώνεται με φυσική βία, χτυπήματα, γροθιές, κλωτσιές ή και καταστροφή και κλοπή της προσωπικής περιουσίας

Προχωρώντας στη λεκτική μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, κάποιος θα μπορούσε να ισχυρισθεί πως τα βασικότερα χαρακτηριστικά του είναι τα εξής (Αρτινοπούλου, 2013; Πανάγος, 2020):

- Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι η χρήση προσβλητικής γλώσσας
- Συμβαίνει πολύ περισσότερο ανάμεσα στα κορίτσια μικρότερης ηλικίας
- Εκδηλώνεται με απειλές, εκβιαστικές μεθόδους, διάδοση συκοφαντικών φημών ή και ύβρεις

Μία ακόμα πολύ συνηθισμένη μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού είναι ο λεγόμενος κοινωνικός εκφοβισμός. Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού είναι ταυτόσημη με τον σκόπιμο αποκλεισμό των θυμάτων από το οποιοδήποτε εκάστοτε κοινωνικό σύνολο (Πανάγος, 2020). Συνήθως, επιτυγχάνεται μέσω της άσκησης επιρροής των θυτών σε τρίτα πρόσωπα, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία αρνητικών εντυπώσεων για τα θύματα (Πανάγος, 2020).

Ένας, ακόμη, τρόπος να εκδηλωθεί ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού είναι μέσω γεγονότων σεξουαλικών παρενοχλήσεων (Πανάγος, 2020). Δηλαδή, ο σεξουαλικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί μέσω είτε σωματικών, είτε λεκτικών επιθέσεων και αφορά και τα δύο φύλα (Πανάγος, 2020).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί και ο σχολικός εκφοβισμός, που εκδηλώνεται μέσω επιθέσεων ρατσιστικής φύσεως (Πανάγος, 2020). Σε αυτή τη μορφή σχολικού εκφοβισμού, ο θύτης έχει ως σκοπό να βλάψει ψυχοσωματικά το θύμα, προσβάλλοντας τη πιθανή διαφορετικότητά του, όσον αφορά τη θρησκεία του, την καταγωγή του, την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση ή και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση, όπου το θύμα έχει ειδικές ανάγκες (Πανάγος, 2020).

Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική μορφή εκδήλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι ο ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός εκφοβισμός, γνωστός και ως «cyber bullying» (Πανάγος, 2020). Σύμφωνα με τον Smith (2004) τα εν λόγω φαινόμενα εκφοβισμού εκδηλώνονται στους διαδικτυακούς χώρους, μέσω της χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών, όπου άτομα νεαρής ηλικίας, συνήθως, χρησιμοποιούν αρκετά.

Εδώ, πρέπει να τονιστεί πως πίσω από όλες τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού υπάρχουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση δυσμενών συνθηκών στις σχολικές μονάδες, γεγονός, το οποίο, με τη σειρά του, ευνοεί τον πολλαπλασιασμό συμβάντων εκφοβισμού, καθώς και των αρνητικών συνεπειών τους.

2.3 Οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης

Υπάρχουν διάφορες έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν πως, για να αναπτυχθεί η ορμή σε ένα άτομο να προβεί σε βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές, κατέχει σπουδαίο ρόλο, τόσο τα γενετικά χαρακτηριστικά, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του κάθε ατόμου, όσο και το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, στο οποίο εκείνο έχει μεγαλώσει.

Ο Olweus (1993) υποστηρίζει πως οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού διαχωρίζονται σε ενδογενείς και σε επίκτητους, καθώς και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης, που μπορεί αυτοί να παρουσιάζουν μεταξύ τους. Ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο κατέχει και η κοινωνικοποίηση του ατόμου, αφού τόσο το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και το φιλικό περιβάλλον, μέσα στα οποία μεγαλώνει το παιδί, μπορούν να επηρεάσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, είτε αρνητικά, είτε θετικά, την ανάπτυξή του και να διαμορφώσει πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), υπάρχουν τέσσερις κύριοι άξονες, λόγω των οποίων αναπτύσσονται, κατά μεγάλο ποσοστό, οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αυτοί οι κύριοι άξονες είναι οι εξής (Olweus, 1993):

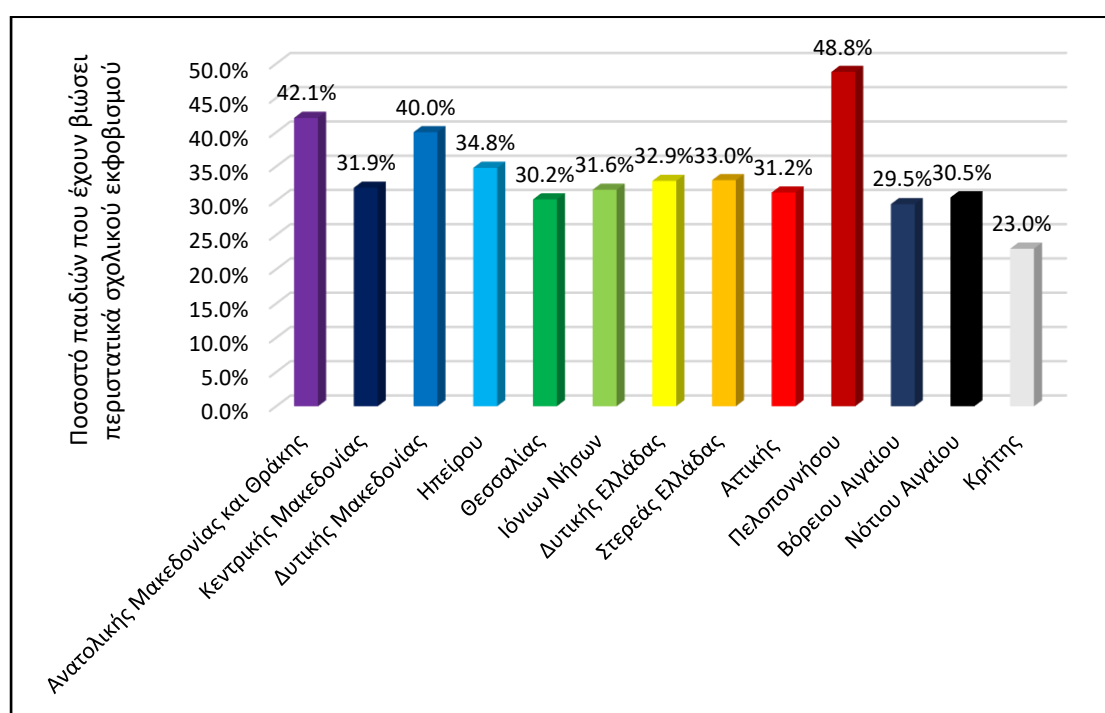
1. Πρώτον, η σχέση του παιδιού με τη μητέρα του φαίνεται να αποτελεί, σύμφωνα με τον Olweus (1993), την κυριότερη επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Μία σκληρή, αυστηρή και δυναμική μητέρα μπορεί να έχει πολύ μεγαλύτερη αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσης του παιδιού από μια μητέρα που τρέφει αγάπη και τρυφερότητα και παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στο παιδί της (Olweus, 1993).
2. Δεύτερον, η ανοχή του κηδεμόνα στην άσκηση βίας από το παιδί του αποτελεί έναν ακόμη πολύ καίριο παράγοντα (Olweus, 1993). Δηλαδή, το κατά πόσο επιτρέπεται στο παιδί να ασκεί βία, από μικρή ηλικία, για την διευθέτηση των διαφορών του με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (Olweus, 1993).
3. Τρίτον, εξίσου σημαντικά χαρακτηρίζονται και τα βιώματα, τα οποία έχει το παιδί από μικρή ηλικία (Olweus, 1993). Αν, δηλαδή, ένα παιδί γίνεται θύμα επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών κατ' εξακολούθηση από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, είναι συντριπτικά πιθανότερο να αντιγράψει τις συγκεκριμένες αρνητικές συμπεριφορές και να αρχίσει να τις εφαρμόζει στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Olweus, 1993).
4. Τελευταίο, αλλά καθόλου αμελητέο, είναι και ο παράγοντας της ιδιοσυγκρασίας του ίδιου του παιδιού (Olweus, 1993). Αν, δηλαδή, ένα παιδί τείνει να είναι επιθετικό και οξύθυμο, τότε είναι πολύ πιθανότερο να προβεί σε χρήση βίαιων μέσων, για να επιλύσει τις διαφορές του (Olweus, 1993).

2.4 Στατιστικά στοιχεία

Μία πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση έρευνας αποτελεί η Πανελλήνια Σχολική Έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα, η οποία πραγματοποιήθηκε από το «Χαμόγελο του Παιδιού», κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022 – 2023. Στη συγκεκριμένη έρευνα, παρόμοια της οποίας δεν έχει υλοποιηθεί ξανά στον ελληνικό χώρο, γίνεται μια προσπάθεια απόδειξης της αλληλένδετης σχέσης μεταξύ του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της ευημερίας στο οικογενειακό περιβάλλον.

Αρχικά, για να μπορέσει να οριστεί, σε ένα τελικό στάδιο, η παιδική ευημερία, υπάρχει η ανάγκη κατανόησης, σε θεωρητικό πλαίσιο, τόσο των παραγόντων προσδιορισμού της παιδικής ευημερίας, όσο και η ανάγκη καθορισμού της απουσίας των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ως τον κυριότερο παράγοντα, για την παιδική ευημερία.

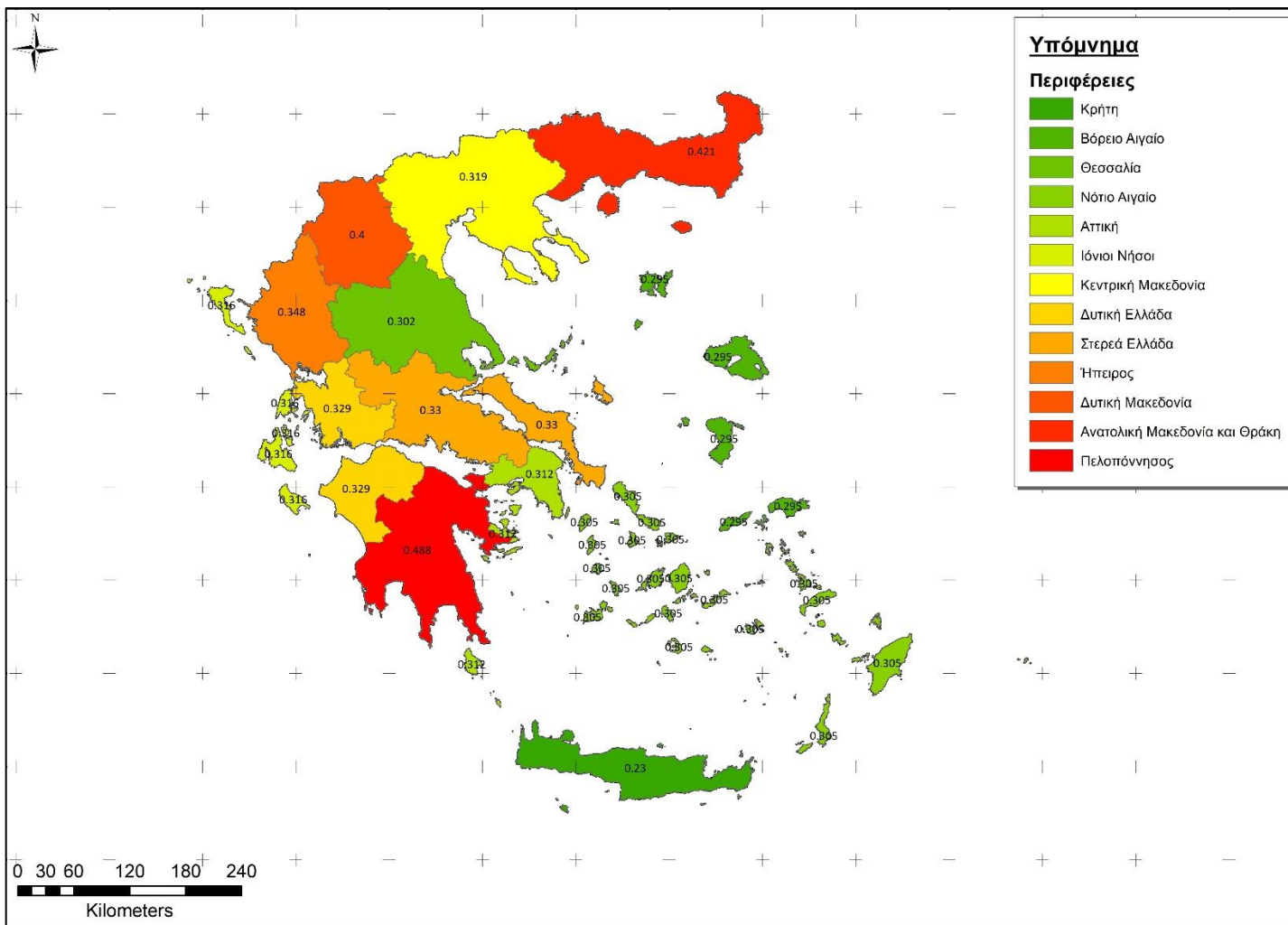
Η Πανελλαδική Έρευνα για τον Σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα αποτελεί μια πανελλήνια έρευνα, κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023, στην οποία έλαβαν μέρος 2,293 παιδιά. Μερικά χαρακτηριστικά της είναι η πολυδιάστατη δειγματοληψία, η χαρτογράφηση των ευρημάτων ανά γεωγραφική περιφέρεια, καθώς και η λεπτομερής ανάλυση με τη βοήθεια της χρήσης ανώτατων ορίων.



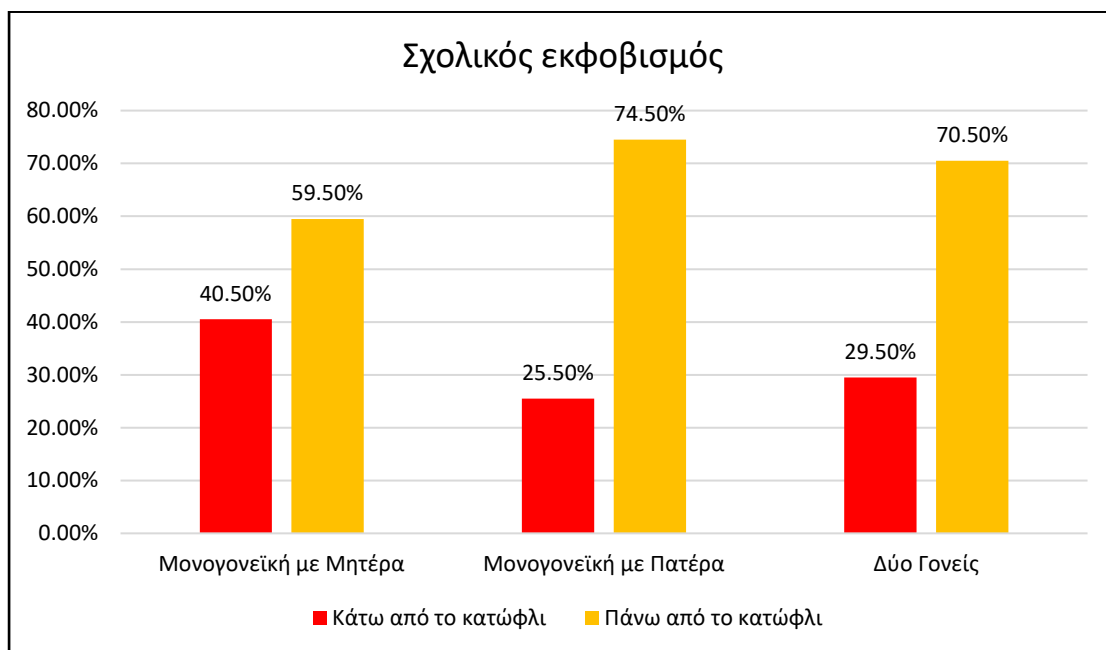
Εικόνα 4: Ποσοστό παιδιών υπό το κατώφλι του Σχολικού Εκφοβισμού, ανά γεωγραφική περιφέρεια, για το σχολικό έτος 2022 - 2023

Όπως μαρτυρά η Εικόνα 4, η γεωγραφική περιφέρεια της Πελοποννήσου παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που έχουν υποστεί τις αρνητικές συνέπειες των φαινομένων του ενδοσχολικού εκφοβισμού (48.8 %), ενώ η γεωγραφική περιφέρεια της Κρήτης διακατέχεται από το χαμηλότερο ποσοστό συμβάντων ενδοσχολικού εκφοβισμού (23 %). Οι υπόλοιπες Περιφέρειες και τα ποσοστά τους φαίνονται και στον χάρτη της Εικόνας 5 που ακολουθεί. Η χρωματική παλέτα που επιλέχθηκε απεικονίζει

τις περιφέρειες με τα χαμηλότερα ποσοστά ενδοσχολικού εκφοβισμού με πράσινο χρώμα και τις αποχρώσεις του, τις περιφέρειες με μεσαία ποσοστά με κίτρινο και πορτοκαλί χρώμα, ενώ τις περιφέρειες με υψηλότερα ποσοστά με κόκκινο χρώμα και τις αντίστοιχες αποχρώσεις του (Εικόνα 5).

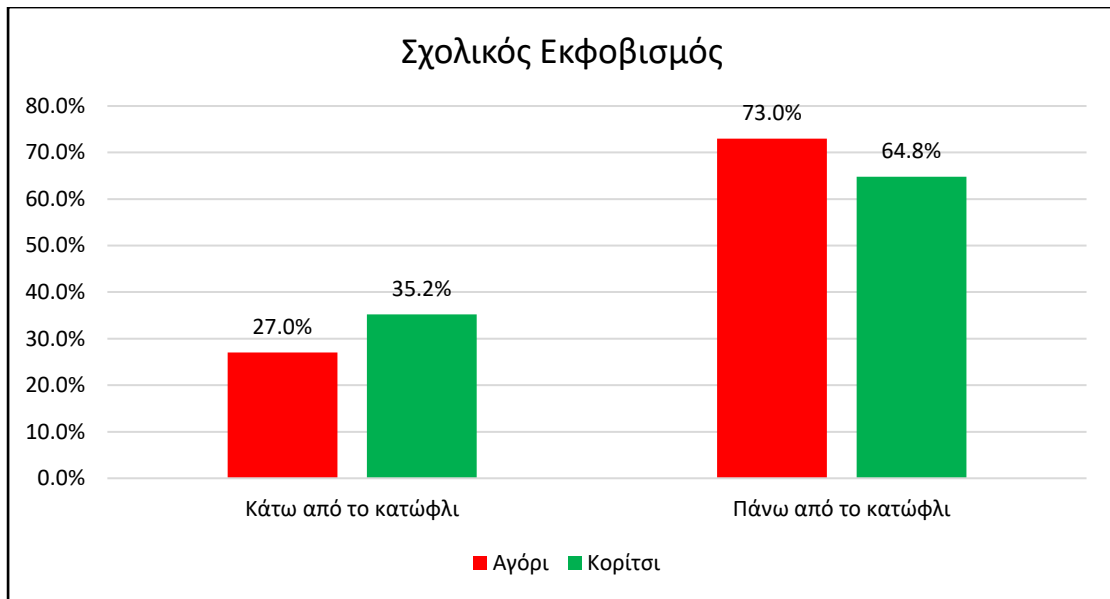


Εικόνα 5: Χάρτης ποσοστών παιδιών υπό το κατώφλι του Σχολικού εκφοβισμού, ανά γεωγραφική περιφέρεια, για το σχολικό έτος 2022 - 2023



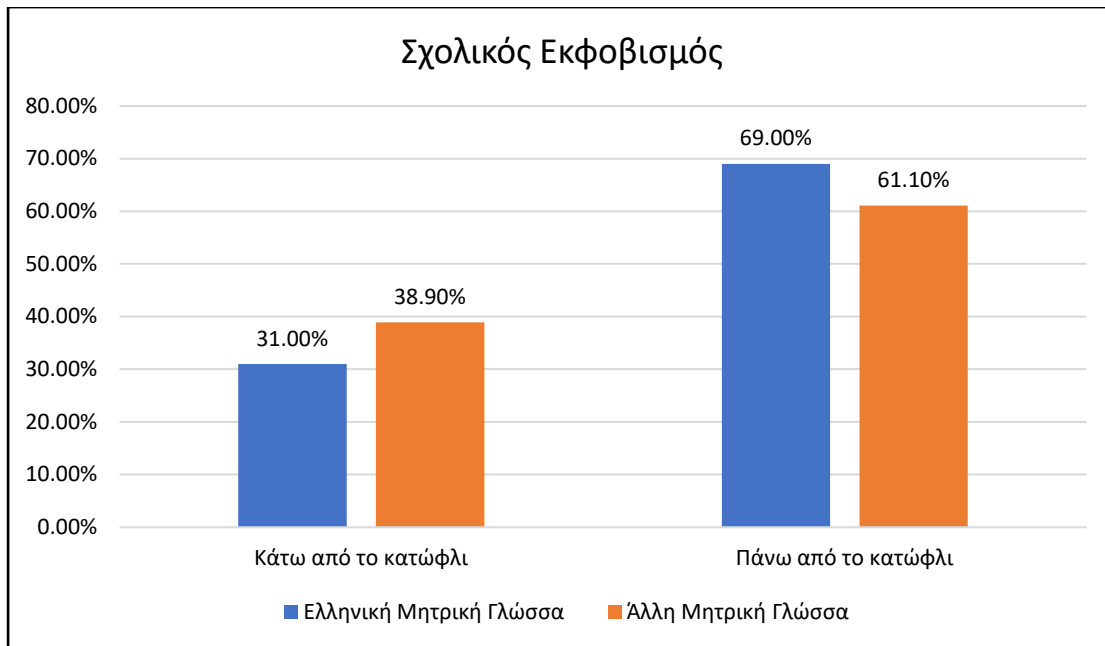
Εικόνα 6: Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη "Σχολικός Εκφοβισμός", ανά δομή οικογένειας, για το σχολικό έτος 2022 - 2023

Ένα ακόμη ποσοτικό εύρημα, το οποίο παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, είναι τα ποσοστά των παιδιών, που βρίσκονται πάνω και κάτω από το κατώφλι του δείκτη του σχολικού εκφοβισμού, ανά δομή οικογένειας, για το σχολικό έτος 2022 – 2023, όπως φαίνεται στην Εικόνα 6. Φαίνεται πως τα παιδιά, τα οποία ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια με πατέρα, αποτελούν θύματα φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού πολύ συχνότερα (74.5 %), σε σχέση με τα παιδιά, τα οποία ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια με μητέρα (59.5 %) ή σε οικογένεια με δύο γονείς (70.5 %) (Εικόνα 6).



Εικόνα 7: Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη "Σχολικός Εκφοβισμός", ανά φύλο, για το σχολικό έτος 2022 - 2023

Στην Εικόνα 7 φαίνονται τα ποσοστά των παιδιών, που βρίσκονται πάνω και κάτω από το κατώφλι του δείκτη του σχολικού εκφοβισμού, ανά φύλο, για το σχολικό έτος 2022 – 2023. Τα παιδιά που γίνονται συχνότερα θύματα φαινομένων σχολικού εκφοβισμού είναι τα αγόρια (73 %), ενώ τα κορίτσια γίνονται λιγότερο συχνά θύματα αντίστοιχων περιστατικών (64.8 %) (Εικόνα 7).



Εικόνα 8: Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη "Σχολικός Εκφοβισμός", ανά εθνικότητα, για το σχολικό έτος 2022 – 2023

Στην Εικόνα 8 φαίνονται τα ποσοστά των παιδιών, που βρίσκονται πάνω και κάτω από το κατώφλι του δείκτη του σχολικού εκφοβισμού, ανά εθνικότητα, για το σχολικό έτος 2022 – 2023. Τα παιδιά που γίνονται συχνότερα θύματα φαινομένων σχολικού εκφοβισμού είναι εκείνα με μητρική γλώσσα την ελληνική (69 %), ενώ τα παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα γίνονται λιγότερο συχνά θύματα αντίστοιχων περιστατικών (61.1 %) (Εικόνα 8).

2.5 Δημοσιογραφική σκοπιά

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα τα ΜΜΕ, η σχολική και η επιστημονική κοινότητα έχουν προσπαθήσει να ρίξουν φως στο φαινόμενο του bullying. Κατά πόσον, όμως, έχουμε καταλάβει την ουσία της λέξης και κυρίως την ουσία του φαινομένου αυτού. Μήπως, εν τέλει, την προσεγγίζουμε τόσο θεωρητικά που καθιστούμε την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού ακόμη πιο πολύπλοκη;

Επειδή ο σχολικός εκφοβισμός - ή όπως προτιμούν τα ΜΜΕ «bullying» -επηρεάζεται από πολιτισμικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες δεν μας επιτρέπεται να δώσουμε έναν σαφή ορισμό. Επιπλέον, εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως σωματικός, λεκτικός, ψυχολογικός, συναισθηματικός, ηλεκτρονικός,

σεξουαλικός, κοινωνικός, ρατσιστικός, εκφοβισμός με εκφοβισμό. Σύμφωνα με τον Rigby (2008), ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα διεθνές φαινόμενο κατά το οποίο ο θύτης επιθυμεί να πλήξει κάποιον γνωστό του (θύμα) εντός του σχολικού χώρου. Για να χαρακτηριστεί μια κατάσταση ως σχολικός εκφοβισμός είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν τα παρακάτω στοιχεία (Rigby, 2008):

α) υπεροχή δύναμης από πλευράς του θύτη, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε σωματική αλλά μπορεί να σχετίζεται και με την κοινωνική θέση του παιδιού καθώς και με τις δεξιότητές του (Scheithauer et al., 2013).

β) επανάληψη του πλήγματος, δηλ. κάτι που συμβαίνει όχι μία φορά, αλλά αρκετές.

γ) ευχαρίστηση που εισπράττει ο θύτης από την ενέργειά του αυτή και

δ) καταπίεση που βιώνει το θύμα.

Τα άτομα στα οποία πέφτει το μεγαλύτερο βάρος για να «ανιχνεύσουν» το αν ένα παιδί ή ένας έφηβος έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού είναι οι γονείς. Μεγάλο μέρος της ευθύνης μοιράζεται, βέβαια, και το σχολείο. Οι γονείς μπορούν να καταλάβουν αν το παιδί τους είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού έχοντας στο μυαλό τους τα παρακάτω σημαντικά σημάδια:

1. Έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις: Όταν η διάθεση του παιδιού ή του εφήβου αλλάζει εύκολα και γρήγορα τότε είναι πολύ πιθανό να έχει εγκλωβιστεί συναισθηματικά και να έχει πέσει θύμα εκφοβισμού.

2. Άρνηση για το σχολείο: Όταν το παιδί ή ο έφηβος αρνείται ή δεν έχει διάθεση να πάει στο σχολείο και χρησιμοποιεί διάφορες προφάσεις, π.χ. «με πονάει η κοιλιά μου, το κεφάλι μου». Αυτή η συμπεριφορά είναι ένα δείγμα ότι το παιδί θέλει να αποφύγει μια δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζει στο σχολείο και ζητάει να μείνει στο σπίτι όπου νιώθει ασφάλεια.

3. Συναισθηματικά ξεσπάσματα: Τα ξαφνικά και έντονα ξεσπάσματα σε κλάματα ή θυμό είναι ένα δείγμα ότι το παιδί ή ο έφηβος πιέζεται ψυχολογικά, δεν μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του και πιθανόν μια κατάσταση εκφοβισμού στο σχολείο.

4. Αποφυγή διαλόγου και επικοινωνίας: Όταν το παιδί μετά το σχολείο αποφεύγει την επικοινωνία και τη συζήτηση, π.χ. κλείνεται στο δωμάτιό του και στον εαυτό του.

5. Ψυχοσωματικά συμπτώματα: Όταν ο γονέας ακούει συχνά παράπονα από το παιδί για σωματικούς πόνους (στομάχι, πονοκέφαλοι, αυχέννας) καλό είναι να έλθει περισσότερο κοντά του, να συζητήσει για να δουν και οι δύο μαζί τι κρύβεται πίσω από αυτά τα συμπτώματα καθώς τα αρνητικά συναισθήματα συχνά σωματοποιούνται.

6. Στάση «θύματος»: Όταν φαινομενικά το παιδί ή ο έφηβος «παίρνει» πολύ συχνά με το σώμα του μια στάση αμυντική, π.χ. προχωράει με κατεβασμένο το κεφάλι.

7. Κακός ύπνος: Αν τα πρωινά το παιδί δείχνει νευρικό ή αδύναμο, αυτό σημαίνει ότι δεν κοιμάται καλά τη νύχτα ή δεν είναι ήρεμο για να κοιμηθεί καλά. Σε αυτήν την περίπτωση είναι πολύ πιθανόν το παιδί ή ο έφηβος να βιώνει μια πολύ δύσκολη κατάσταση, όπως ο εκφοβισμός στο σχολείο, που να μην το αφήνει να ηρεμήσει.

8. Ααυξημένη ή μειωμένη όρεξη για φαγητό: Όταν η όρεξη του παιδιού αρχίζει να επηρεάζεται αυτό είναι ένα δείγμα ότι έχει επηρεαστεί συναισθηματικά. Εδώ, είναι μια καλή ευκαιρία να «διερευνήσουν» οι γονείς την κατάσταση προσεγγίζοντας το παιδί.

9. Νέο σχολικό περιβάλλον: Μπαίνοντας το παιδί ή ο έφηβος σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, για διάφορους λόγους, είναι απαραίτητο οι γονείς να «παρακολουθούν» στενά την προσαρμογή του και, κυρίως, κάποιες πιθανές συναισθηματικές μεταπτώσεις.

10. Σημάδια στο σώμα ή στα ρούχα: Εδώ η επέμβαση θα πρέπει να είναι άμεση από την πλευρά του γονέα καθώς τα σημάδια είναι πλέον ορατά.

Μόλις εντοπίσουν οι γονείς κάποιο από αυτά τα σημάδια ή κάποια αρνητική αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού τους, πρέπει να «δράσουν» γρήγορα και χωρίς πανικό. Σε πρώτη φάση, είναι καλό να έλθουν σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να ξεκινήσουν μια διακριτική συνεργασία με εκείνους προκειμένου να διαχειριστούν και την κατάσταση μαζί με το παιδί. Η βοήθεια ενός εξειδικευμένου ψυχολόγου θα είναι, επίσης, πολύ χρήσιμη και βοηθητική.

Το κλειδί στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, από τη μεριά των γονέων και αφού εντοπίσουν μια κατάσταση bullying θα είναι η επικοινωνία που θα αναπτύξουν με το παιδί ή τον έφηβο η οποία θα τον κάνει να νιώσει ασφάλεια και αποδοχή. Έτσι, το παιδί ή ο έφηβος θα αρχίζει να «ξεκλειδώνεται» και να εκφράζεται γενικότερα. Με άλλα λόγια, αυτή η δύσκολη κατάσταση είναι μια μεγάλη ευκαιρία για τους γονείς ώστε να «χτίσουν» μια νέα και πιο αποτελεσματική επικοινωνία με το παιδί τους.

Η «ενεργητική ακρόαση» είναι μια σημαντική δεξιότητα που μπορεί να μάθει κάθε γονέας προκειμένου να εδραιώσει μια αποτελεσματική επικοινωνία με το παιδί του, άρα και σχέση, και να το βοηθήσει να καταλάβει πώς νιώθει και τι κρύβεται πίσω από το συναίσθημά του. Όταν το παιδί ή ο έφηβος γνωρίζει τι νιώθει τότε είναι σε πολύ καλό δρόμο για να αρχίζει να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματά του, άρα και να βρίσκει από μόνο του τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που του παρουσιάζονται.

Η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί επιστημονική υποστήριξη και συχνή ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών. Βέβαια, η καλύτερη αντιμετώπιση είναι πάντοτε η πρόληψη. Η διάπλαση αυτόνομων προσωπικοτήτων με αυτοπεποίθηση και έναν Αιακό κώδικα θα πρέπει να είναι πρωταρχικό μέλημα των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών καθώς μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά από το να γίνουν θύματα ή θύτες.

2.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ερευνητικά ευρήματα έχουν αποκαλύψει ότι οι κύριοι παράγοντες που προκαλούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη σχολικού εκφοβισμού και γενικότερης ανάρμοστης συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τόσο βιολογικούς όσο και κοινωνικούς παράγοντες, με το οικογενειακό περιβάλλον να έχει κυρίως επίδραση σε αυτό το πλαίσιο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον βιολογικό παράγοντα, παρατηρείται ότι τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια (Πηγιάκη, 1997). Αυτό εξαρτάται, εκτός από τον τρόπο ανατροφής του παιδιού (στο πλαίσιο της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας), και από βιοχημικούς, ενδογενείς παράγοντες, όπως οι ορμόνες και τα χρωμοσώματα (Shafii & Shafii, 2001).

Οι Carozzoli & McVey (1999) επισημαίνουν, μεταξύ άλλων, την ουσιώδη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος ως καθοριστικού παράγοντα για τη γέννηση και ανάπτυξη του παιδιού. Γονείς που εκδηλώνουν καθημερινές ύβρεις και ανάρμοστη συμπεριφορά, είτε μεταξύ τους, είτε μπροστά στα παιδιά τους, σε μεγάλο βαθμό πιθανόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους προς αντίστοιχη κατεύθυνση (Carozzoli & McVey, 1999).

Είναι γνωστό ότι η θέσπιση κανόνων και η συνεπής τήρησή τους αποτελούν σημαντικά στοιχεία που το παιδί πρέπει να αντιμετωπίσει στο πλαίσιο του οικογενειακού του

περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να κατανοήσει το παιδί ότι αυτά τα μέτρα λαμβάνονται για την ομαλή του ανάπτυξη, την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας του, και, φυσικά, από αγάπη και ενδιαφέρον για το ίδιο.

Όταν, ωστόσο, οι γονείς επιδίδονται σε αυθαίρετη εξουσία, επιθετικότητα και θυμό έναντι του παιδιού, χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους και κυρώσεις, τότε αποτελέσματα είναι η δημιουργία ανασφάλειας, εσωτερικής αναταραχής, έντασης και απογοήτευσης.

Σύμφωνα με τη Συγκολλίτου (1996), το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει ποια ακριβώς είναι τα αιτήματα των γονέων του και, συνεπώς, αντιδρά με αντίστοιχες ενέργειες και συμπεριφορές, δείχνοντας έλλειψη δεξιοτήτων στην επίλυση συγκρούσεων. Αυτό αποτελεί συχνό φαινόμενο που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, καθώς οι γονείς υιοθετούν το ίδιο αυθαίρετο πρότυπο που έχουν υποστεί από τους γονείς τους (Συγκολλίτου, 1996). Η έλλειψη γονικής φροντίδας, αγάπης και τρυφερότητας, αυξάνει την πιθανότητα μελλοντικής επιθετικότητας και εχθρότητας του παιδιού (Συγκολλίτου, 1996).

Σύμφωνα με τους Carozzoli & McVey (1999), ο παράγοντας της φιλίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην ανάπτυξη και εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Αυτό συμβαίνει διότι όταν οι προσχηματικοί θύτες περιβάλλονται από έναν στενό φιλικό κύκλο που υποστηρίζει και ενθαρρύνει μορφές επιθετικής συμπεριφοράς προς τα θύματα, τότε αυτή η συμπεριφορά ενισχύεται και ενσωματώνεται στην προσωπικότητα του κάθε θύτη, επεκτείνοντας έτσι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Κατά τη μεγαλύτερη ηλικία, οι αυξημένες υποχρεώσεις και οι ανάγκες ενισχύουν το άγχος και το στρες. Η αδυναμία διαχείρισής τους από πολλά παιδιά μπορεί να τα οδηγήσει σε έναν τρόπο άρνησης και επιθετικής συμπεριφοράς (Carozzoli & McVey, 1999).

Επιπροσθέτως, οι Shafii & Shafii (2001) υποστηρίζουν πως είναι εντυπωσιακή η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και του διαδικτύου. Η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, τα βιντεοπαιχνίδια κ.ά. αποτελούν καθημερινό μέρος της ζωής των νέων, αλλά και των ενηλίκων, καθώς δαπανούν αρκετές ώρες της καθημερινότητάς τους, αλληλεπιδρώντας εντός αυτών (Shafii & Shafii, 2001). Σκηνές βίας και επιθετικότητας εμφανίζονται συχνά σε πολλές πτυχές των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, γεγονός το οποίο μπορεί να πυροδοτήσει την υιοθέτηση ανάλογων και

αντίστοιχων επιθετικών συμπεριφορών, ειδικά σε νεότερης ηλικίας άτομα, τόσο εκτός όσο και εντός του σχολικού περιβάλλοντός τους (Shafii & Shafii, 2001).

2.7 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού

Υπάρχουν πολλές μελέτες που έχουν εντοπίσει μια θετική σύνδεση μεταξύ ενός θετικού σχολικού κλίματος, όπου διακρίνονται η αλληλοεμπιστοσύνη, η αλληλοβοήθεια και η αλληλοκατανόηση, και της μείωσης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Επίσης, έχει επιβεβαιωθεί ότι σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου επικρατούν ανάρμοστες συμπεριφορές και δημιουργείται αρνητικό κλίμα, υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης και ενίσχυσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών.

Με βάση τις διάφορες πολλαπλές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν, που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίστηκε η ανάγκη για την κατηγοριοποίηση τριών συγκεκριμένων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με έρευνες σχετικά με τη σχέση του σχολικού κλίματος με τον σχολικό εκφοβισμό περιλαμβάνουν:

- Διάσταση των σχέσεων: Αυτή η διάσταση περιλαμβάνει όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο και τη συνοχή τους.
- Γνωστική και συναισθηματική διάσταση: Αυτή η διάσταση βασίζεται στη σκέψη και τα συναισθήματα όλων των μελών του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων του αισθήματος του "ανήκει", της αφοσίωσης και του ενδιαφέροντος.
- Οργανωτική διάσταση: Αυτή η διάσταση περιλαμβάνει ζητήματα διαχείρισης, όπως κανόνες, ασφάλεια κ.ά. (Steffgen et al., 2013).

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί και ο διαχωρισμός που πραγματοποίησαν οι Benbenishty & Astor (2005) σε τρεις επιμέρους μεταβλητές, όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό. Αυτές οι μεταβλητές αναλύονται ως εξής:

- Πολιτική του σχολείου απέναντι στη βία: Πρόκειται για το καθορισμό ενός ξεκάθਾਰου και δίκαιου συστήματος κανόνων για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

- Υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς: Στοχεύει στη διαμόρφωση θετικών απόψεων των μαθητών για το σχολείο τους, σχετικά με τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε βίαιες καταστάσεις και προβληματικές συμπεριφορές.
- Συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου: Στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και στρατηγικών κατά της βίας, προκειμένου να ταχθούν υπέρ του αρμονικού και ειρηνικού σχολικού κλίματος.

Οι έρευνες ανέδειξαν ότι η ύπαρξη σαφούς πολιτικής, η οποία θα περιλαμβάνει κανόνες και διαδικασίες που καθορίζουν τη στάση του σχολείου έναντι της βίας, συνδέεται με χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού. Επιπλέον, η αρμονική διαπροσωπική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των πρώτων στη λήψη σχολικών αποφάσεων, σχετίζονται, επίσης, με τη μείωση του εκφοβισμού. Έτσι, σύμφωνα με τους Khouiry - Kassabri et al. (2004), η θετική σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων και της αντιμετώπισης του εκφοβισμού υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας και της συμμετοχής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Orpinas & Horne (2006) προσδιορίζουν οκτώ βασικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη ενός αρμονικού σχολικού κλίματος:

1. **Ποιοτική, Προσαρμοσμένη Διδασκαλία:** Η ποιοτική διδασκαλία που προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες των μαθητών μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος.
2. **Κοινά Αποδεκτές Αξίες:** Η συμφωνία σε κοινές αξίες από τα μέλη του σχολείου ενισχύει τη συνοχή και τον σεβασμό.
3. **Επίγνωση Αδύναμων και Δυνατοτήτων:** Η αντίληψη των αδύναμων και δυνατοτήτων του σχολείου συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης και της αντιμετώπισης των προκλήσεων.
4. **Σχολικές Πολιτικές με Ανάλυση Ευθυνών:** Η ύπαρξη και η τήρηση σαφών σχολικών πολιτικών, με συνοδευόμενη ανάλυση ευθυνών, συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος.

5. **Διαπροσωπικές Σχέσεις:** Η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ενισχύει το αίσθημα αμοιβαίου σεβασμού, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας.
6. **Δημιουργία Θετικών Προσδοκιών:** Οι θετικές προσδοκίες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές συνδέονται με τη μείωση του εκφοβισμού.
7. **Ενθάρρυνση και Καθοδήγηση:** Η ενθάρρυνση και η καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές συμβάλλουν στη θετική εκπαιδευτική εμπειρία.
8. **Φυσικό Περιβάλλον:** Τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών υποδομών, επηρεάζουν την άνεση και την ασφάλεια των μαθητών, συμβάλλοντας θετικά στο σχολικό κλίμα.

Μπορεί, εύκολα, να διαπιστωθεί ότι οι παραπάνω μεταβλητές εστιάζουν στην αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής μονάδας, στις κοινές αξίες και στις πολιτικές και στις στρατηγικές που εφαρμόζονται. Αυτές οι παράμετροι αντιστοιχούν στις δομές και στις σχέσεις που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον. Η εστίαση σε αυτούς τους παράγοντες αντανακλά τη σημασία της καλής οργάνωσης, της συνοχής, της καλλιέργειας θετικών σχέσεων, και της σαφούς καθοδήγησης για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Η άποψη της Αρτινοπούλου (2001) αναδεικνύει σαφώς τη σημασία της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος για την πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς και του σχολικού εκφοβισμού. Η ύπαρξη ενός τέτοιου κλίματος δεν επηρεάζει μόνο τα θύματα αλλά επηρεάζει επίσης θετικά ολόκληρο το κοινωνικό-σχολικό περιβάλλον (Αρτινοπούλου, 2001). Η προσοχή στη δημιουργία και διατήρηση ενός τέτοιου κλίματος αντικατοπτρίζει τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων που μπορεί να έχει ο σχολικός εκφοβισμός σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Αρτινοπούλου, 2001).

2.8 Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Η Αρτινοπούλου (2001) επισημαίνει σωστά ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα πιο δραματικά κοινωνικά φαινόμενα, λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες που

μπορεί να προκαλέσει στα θύματα, τους θύτες και το γενικό περιβάλλον. Οι συνέπειες αυτές επιδρούν σε διάφορα επίπεδα, όπως το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον και τη μετέπειτα πορεία και ανάπτυξη του κάθε ατόμου (Αρτινοπούλου, 2001). Είναι σημαντικό να ενισχύσουμε τις προσπάθειες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον στα σχολεία (Αρτινοπούλου, 2001).

2.8.1 Σε ατομικό επίπεδο

Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί το γεγονός ότι τόσο το παιδί που είναι θύμα, όσο και αυτό που είναι θύτης, έχουν πολλές πιθανότητες να υφίστανται τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους.

Σύμφωνα με τους Bauman & Yoon (2014), αυτές επηρεάζουν, κυρίως, το ψυχολογικό, το κοινωνικό και το ακαδημαϊκό τους επίπεδο. Πέρα από τυχόν σωματικές-ψυχοσωματικές βλάβες που μπορεί να υποστεί το θύμα, όπως μελανιές, πληγές, στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι, δυσκολίες στον ύπνο, εμετοί, εφιάλτες, απώλεια όρεξης για φαγητό, αποτυχημένη αλλαγή βάρους, ενώ στον ψυχολογικό τομέα και οι θύτες και τα θύματα αυξάνουν τις πιθανότητες να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά προβλήματα όπως κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά, ανασφάλεια, απομόνωση, υποτονία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απελπισία και επιθετικότητα προς τον εαυτό τους, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν εμπλακεί σε τέτοιες καταστάσεις.

Φυσικά, σύμφωνα και με τους Rigby & Slee (1999), αυτές οι επιπτώσεις είναι πιο εμφανείς στα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, με έντονα χαρακτηριστικά, όπως η άρνηση να παρακολουθήσουν το σχολείο και η αυξημένη απουσία από αυτό, η μειωμένη ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς και η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Σύμφωνα με τον Rigby (2001), τα περιστατικά αυτοκτονίας είναι πολύ συχνότερα, καθώς η θυματοποίηση συχνά λειτουργεί ως προδιαγεγραμμένος παράγοντας για αυτοκτονικές σκέψεις. Αναφέρεται, σε μια άκρως εκτεταμένη αντίδραση από τα θύματα, τα οποία έχουν υποστεί έντονο και διαρκές εκφοβισμό, μη μπορώντας να το αντιμετωπίσουν διαφορετικά και ενδεχομένως αναζητώντας τη βοήθεια από τρίτους (Rigby, 2001).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι μαθητές που ασκούν σχολικό εκφοβισμό εκτίθενται σε μεγαλύτερο κίνδυνο απομόνωσης από το σχολείο. Ταυτόχρονα, αυξάνονται οι πιθανότητες να εμπλακούν σε σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές, όπως γενικευμένη επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, παραβατικότητα, παρανομία, αλκοολισμός, καθώς και συστηματική χρήση επιβλαβών ναρκωτικών ουσιών. Αυτές οι ενέργειες, εκτός από τον κίνδυνο που φέρνουν στον ίδιο τον εαυτό τους, αποτελούν επίσης απειλή για το γενικότερο κοινωνικό ρόλο τους, όπως και για το κοινωνικό σύνολο, μέσα στο οποίο ζουν, εργάζονται και συνυπάρχουν με άλλα άτομα. Συγχρόνως, υπάρχει υψηλό ενδεχόμενο να εμφανίσουν ψυχικές διαταραχές, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, καθώς και τάσεις προς την αυτοκτονία ή την αυτοκαταστροφή.

Αντίθετα, σύμφωνα με τους Zimmer-Gembeck & Pronk (2011), σε κοινωνικό επίπεδο, έχει αποδειχθεί ότι τα θύματα του εκφοβισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συνάψουν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Λόγω των σκληρών και δυσμενών βιωμάτων τους με διάφορα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, τα θύματα αποφεύγουν τις προσπάθειες να διαμορφώσουν προσωπικές σχέσεις, αφού παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης προς τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους.

2.8.2 Σε συλλογικό επίπεδο

Τα παιδιά που αναλαμβάνουν τον ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού εκτίθενται σε ισάριθμους κινδύνους για την εμφάνιση σοβαρών επιπτώσεων, τόσο στο βραχυπρόθεσμο, όσο και στο μακροπρόθεσμο.

Οι Cowie & Dawn (2008) διαπίστωσαν ότι αυτά τα παιδιά έχουν πιθανότητες να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα και γενικότερες διαταραχές στη συμπεριφορά, παρόμοιες με αυτές των θυμάτων-θυτών. Συγκεκριμένα, μπορεί να εμφανίζουν θλίψη, μετατραυματικό άγχος, θυμό, οργή, επιθετική συμπεριφορά, αίσθημα αποτυχίας σε διάφορες καταστάσεις, φοβία προς το ενδεχόμενο στοχοποίησης και θυματοποίησής τους. Επιπλέον, υπάρχει η τάση για άμβλυση των ευαισθησιών τους λόγω της εξοικειώσής τους με τέτοιες καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Κυριακίδη (2013), παρουσιάζεται συχνά μειωμένο αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση σε παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή. Μένοντας άπραγοι, θεωρούν τον εαυτό τους ανίκανο να συμβάλει στην προστασία του

θύματος. Παράλληλα, μέσα από την παρατήρησή τους, αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι το δίκαιο ανήκει μόνο στο δυνατό. Ταυτόχρονα, εκπαιδεύονται να νιώθουν φόβο προς αυτόν, αποστασιοποιούμενα σκόπιμα από τα θύματα, φοβούμενα μήπως και αυτά εκφοβιστούν στη συνέχεια. Η παρούσα κατάσταση δημιουργεί ανισορροπίες στο κλίμα του σχολείου και εντάσεις στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών.

Ο Farrington (1991) υποστηρίζει πως σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και η ευρύτερη κοινωνία, με τη σειρά τους, εμπλέκονται. Ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται στενά με παραβατικές και βίαιες καταστάσεις σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, εκτός και εντός του σχολείου, όπου το παιδί αλληλεπιδρά και συναναστρέφεται (Farrington, 1991). Επομένως, όταν τα ποσοστά εκδήλωσης εκφοβισμού σε μία σχολική μονάδα είναι υψηλά, τα παιδιά αντιλαμβάνονται αρνητικά το αντίστοιχο σχολικό κλίμα (Farrington, 1991).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Marsh et al. (2004), κατά την αύξηση του εκφοβισμού στο σχολείο, το άγχος αυξάνεται δραματικά, ενώ το αίσθημα αποστροφής και απέχθειας προς το σχολείο, ειδικότερα προς τη μαθησιακή διαδικασία, επιτείνεται. Αυτό οδηγεί σε αποθάρρυνση για βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, ενίσχυση της επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, καθώς και εμφάνιση χαμηλού ηθικού.

Από όσα προαναφέρθηκαν, είναι εμφανές ότι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς μπορούν να είναι πολύ σοβαρές και να εμποδίζουν την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων και του γενικότερου περιβάλλοντος. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές έχουν δικαίωμα να ζουν και να αναπτύσσονται σε ένα σχολικό περιβάλλον που τους παρέχει ασφάλεια, προστασία, βοήθεια στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς και αρμονία.

2.9 Θεσμικό Πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και τη νομοθετική πραγματικότητα. Εν γένει, πολλές χώρες έχουν εισάγει νομοθεσία ή άλλα μέτρα που αποσκοπούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία.

Συνήθως, αυτά τα θεσμικά πλαίσια περιλαμβάνουν:

1. **Νομοθεσία κατά του Εκφοβισμού:** Ορισμένες χώρες έχουν θεσπίσει νόμους που αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό ως παράνομο και καθιστούν υπεύθυνους τους εμπλεκόμενους.
2. **Προγράμματα Εκπαίδευσης:** Εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση σχετικά με τον εκφοβισμό και να διδαχθούν στρατηγικές αντιμετώπισης.
3. **Διαδικασίες Αναφοράς και Διερεύνησης:** Δημιουργία μηχανισμών για την αναφορά και διερεύνηση περιστατικών εκφοβισμού, συχνά με ειδικούς συμβούλους ή ομάδες εργασίας.
4. **Κυρώσεις και Συνέπειες:** Ορισμός κυρώσεων για τους δράστες εκφοβισμού και μέτρα για την αντιμετώπιση τους, συμπεριλαμβανομένων των διορισμών σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
5. **Συνεργασία με τους Γονείς:** Ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και ενημέρωσή τους για τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζει το παιδί τους.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και των ενδιαφερομένων φορέων, καθώς και συνεχή παρακολούθηση και αναθεώρηση των μέτρων που εφαρμόζονται.

Στην Ελλάδα, η νομοθεσία για τον σχολικό εκφοβισμό (bullying) περιλαμβάνεται στον νόμο 4557/2018, που καθορίζει μέτρα για την πρόληψη και τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Αυτός ο νόμος ενσωματώνει την Οδηγία 2013/40/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 20ής Νοεμβρίου 2013.

Κάποια βασικά στοιχεία του νόμου περί σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνουν:

1. **Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού:** Ο νόμος ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως κάθε πράξη ή σειρά πράξεων που συντελεί στη δημιουργία εχθρικού, επιθετικού ή επικριτικού περιβάλλοντος σε βάρος ενός ή περισσότερων μαθητών.

2. **Ευθύνες Σχολείων:** Ο νόμος ορίζει τις υποχρεώσεις των σχολείων στον τομέα της πρόληψης, αντιμετώπισης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού.
3. **Διαδικασία Αντιμετώπισης:** Καθορίζει τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται όταν υποπτεύεται ή αναφέρεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.
4. **Κυρώσεις:** Ορίζονται κυρώσεις για τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε σχολικό εκφοβισμό.

Ένας ακόμη πολύ σπουδαίος νόμος, ο οποίος θεσπίστηκε για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, αποτελεί ο νόμος υπ' αριθμόν 5029/2023, ο οποίος, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνει ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία.

Μερικά από τα σημαντικότερα σημεία του νόμου 5029/2023 είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη βάση της ενίσχυσης των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και η ανάπτυξη δράσεων και προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

Επιπλέον, προβλέπει, μεταξύ άλλων, ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αναλαμβάνει σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο πρωτοβουλίες για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι δράσεις περιλαμβάνουν επιμόρφωση εκπαιδευτικών, γονέων, κηδεμόνων και μαθητών, συμπεριλαμβανομένης συμβουλευτικής καθοδήγησης για την αναγνώριση περιστατικών. Επιπλέον, προωθούνται δράσεις, προγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό, ενώ πραγματοποιούνται επιστημονικές έρευνες. Συνάπτονται συνεργασίες με διάφορους φορείς και δομές, ενώ αποστέλλονται οδηγίες σε όλα τα σχολεία για τη διαχείριση περιστατικών διακρίσεων και εκφοβισμού, ιδίως κατά των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Αυτές οι ομάδες περιλαμβάνουν άτομα με διαφορετική φυλετική καταγωγή, αναπηρία, θρησκευτικές πεποιθήσεις, καταγωγή, σεξουαλικό προσανατολισμό, ταυτότητα, έκφραση, χαρακτηριστικά φύλου ή οικογενειακή κατάσταση.

3. Εκπαιδευτική Ηγεσία

3.1 Ορισμός

Το φαινόμενο της Ηγεσίας είναι, στη σύγχρονη εποχή, ένα αναντικατάστατο και πολύ βασικό κομμάτι της διοίκησης των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες, άρα και, κατ' επέκταση, τα σχολικά περιβάλλοντα, δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστες, αφού η ικανή Ηγεσία είναι εκείνη που, τελικά, θα διαμορφώσει ένα υγιές και λειτουργικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα μέλη της θα προοδεύσουν.

Η εκπαιδευτική ηγεσία, δηλαδή, είναι εκείνη που θα οδηγήσει μια σχολική δομή σε μία ομαλότερη, αρμονικότερη, αλλά και παραγωγικότερη λειτουργία, εξασφαλίζοντας την ευημερία των μελών της, εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Μιχόπουλος, 1998). Η ηγεσία στις εκπαιδευτικές δομές είναι υποχρεωμένη να συμβαδίζει με τις αλλαγές που συμβαίνουν και στην κοινωνία, αφού η παγκοσμιοποίηση και τα πολυπολιτισμικά κοινωνικά σύνολα, δημιουργούν νέες συνθήκες στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες, με τη σειρά τους, απαιτούν νέες προσαρμοστικές μεθόδους από τα ηγετικά στελέχη (Μιχόπουλος, 1998).

Ανά τους καιρούς, έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για την εκπαιδευτική ηγεσία από διάφορες ερευνητικές ομάδες, οι οποίες προσπαθούν, μέσω των ορισμών αυτών, να αναδείξουν την σημασία της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο (Σαΐτης, 2008). Παρόλο που υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στην καθοριστική αποσαφήνιση του ορισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας, το επικρατέστερο σενάριο για τον τελικό ορισμό της, είναι πως ως Ηγεσία στην Εκπαίδευση ορίζεται ως η διαδικασία, μέσω της οποίας, τα άτομα επηρεάζονται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να αποδώσουν, ηθελημένα, τα μέγιστα, για την επίτευξη των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), υπάρχουν κάποια άτομα, τα οποία λειτουργούν καλύτερα όταν βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις. Το συγκεκριμένο γεγονός αποτελεί κι ένα από τα μεγαλύτερα αντικείμενα συζήτησης και έρευνας των τελευταίων ετών, για τις διάφορες μελετητικές ομάδες (Σαΐτης, 2008).

Ένας ακόμη ενδιαφέρον ορισμός για την εκπαιδευτική ηγεσία, έχει δοθεί από τον Whitaker (2000), καθώς και από τον Πασιάρδη (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν πως αυτή αποτελεί ένα πολυεπίπεδο σύνολο συμπεριφορών, με απώτερο σκοπό να

επηρεαστεί η απόδοση των μελών της εκπαιδευτικής δομής με τέτοιο τρόπο, ώστε να φτάσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός στην πραγματοποίηση των στόχων του.

Ο Μπουραντάς (2005) θεωρεί πως ο Ηγέτης, είναι το άτομο εκείνο, το οποίο θα κατευθύνει τα μέλη της εκάστοτε ομαδικής δομής στην πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία τους, με σκοπό τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1986), η εκπαιδευτική ηγεσία φανερώνεται υπό το πρίσμα τριών κύριων αξόνων λειτουργίας, μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η παροχή καλύτερης και ποιοτικότερης εκπαίδευσης προς τα μαθητικά στελέχη. Αυτοί οι άξονες λειτουργίας, αφορούν τον καθορισμό του σκοπού της σχολικής μονάδας, την διαχείριση και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, καθώς και την ενίσχυση του ομαλού, φιλικού και ομαδικού κλίματος της σχολικής δομής (Hallinger & Murphy, 1986).

Όπως γίνεται αντιληπτό από όλες τις παραπάνω προσπάθειες ερμηνείας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, το βασικότερο κοινό στοιχείο μεταξύ τους είναι η υπογράμμιση της σπουδαιότητας του ρόλου του ηγέτη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και στο έργο, το οποίο επιτελεί η εκπαιδευτική μονάδα (Σαϊτής, 2008).

Τέλος, έχει παρατηρηθεί από διάφορους ερευνητές ότι ο διοικητικός ρόλος παρουσιάζει σημαντικότερες διαφορές σε σύγκριση με τον ηγετικό ρόλο (Σαϊτής, 2008).

3.2 Διάκριση μεταξύ Ηγεσίας και Διοίκησης

Σύμφωνα με τους Ράπτη και Γρηγοριάδη (2017), οι διάφοροι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οργανισμών, διακατέχονται από αυξημένη πολυπλοκότητα, ασάφεια, αλλά και ανταγωνισμό, αφού αντιμετωπίζουν τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, οι οποίες καθιστούν υποχρεωτική την εισαγωγή νέων καινοτομιών και μεθόδων λειτουργίας στη δομή των εν λόγω οργανώσεων. Για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των νέων δυναμικών αυτών περιβαλλόντων, κρίνεται απαραίτητη η ομαλή συνεργασία μεταξύ της Ηγεσίας και της Διοίκησης του οργανισμού (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης και εφαρμογής της Διοίκησης (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017):

1. Η «κλασσική», κατά την οποία η διοίκηση ή η διεύθυνση επιβάλλεται στους εργαζομένους της, καθώς και
2. Η «σύγχρονη», κατά την οποία προάγεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διοικούντων ή των διευθυντών και των εργαζομένων.

Υπάρχουν διάφορες μελέτες, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στις διακρίσεις μεταξύ των όρων της «Ηγεσίας» και της «Διοίκησης», προσπαθώντας να τις εξακριβώσουν.

Πιο συγκεκριμένα, η «Ηγεσία» είναι συνδεδεμένη με την ιδέα του οράματος και των κοινωφελών πολιτικών μεταρρυθμίσεων, επικεντρώνεται στην επίτευξη αποτελεσμάτων μέσα από στρατηγικές προσεγγίσεις και έχει έναν άρρηκτο δεσμό με τα ανθρώπινα στελέχη, επιδιώκοντας να κάνει το σωστό, όπως αυτό ορίζεται από τους εκάστοτε ηθικούς κώδικες (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Από την άλλη πλευρά, η «Διοίκηση» αφορά την εφαρμογή και τη περάτωση πραγμάτων, ασχολείται με θέματα οργανωτικής λειτουργίας και αποσκοπεί στην ορθή εκτέλεση των διαδικασιών του εκάστοτε οργανισμού (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Γίνεται αντιληπτό πως οι διαφορές μεταξύ ενός «Διευθυντή» και ενός «Ηγέτη» είναι πολλαπλές και σημαντικές (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Ο «Διευθυντής» τοποθετείται σε αυτή τη θέση, χρησιμοποιεί τη νόμιμη εξουσία, βασίζεται στη λογική, επικεντρώνεται στην επίλυση εμφανιζόμενων προβλημάτων, παρέχει καθοδήγηση και εντολές στους υπαλλήλους του, και ανάλογα με τις ανάγκες της κατάστασης, επιλέγει μεταξύ ανταμοιβών και τιμωριών (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Είναι, δηλαδή, αναλυτικός, ειδικός στον τομέα του, συνήθως συμπεριφέρεται με σταθερότητα, είναι οργανωμένος και αξιόπιστος, δίνει βάση στις διαδικασίες, ελέγχει και διαχειρίζεται τα δρώμενα, επικεντρώνεται στο παρόν, ενώ αναζητά τις καλύτερες μεθόδους, το «πως», και αποδέχεται την πραγματικότητα με σκοπό την βελτίωση (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Αντιθέτως, ο «Ηγέτης» χαρακτηρίζεται από διαφορετική προσέγγιση και εκδήλωση εξουσίας (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Ο «Ηγέτης» επιλέγεται μέσα από την φυσική του ανάδειξη, εφαρμόζει προσωπική επιρροή και είναι κινούμενος από ένα σαφές όραμα (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Διαθέτει πειθώ, έμπνευση και πάθος για την εργασία του, είναι ευέλικτος, γενναίος, ανεξάρτητος, και τολμά να είναι πρωτοποριακός και καινοτόμος (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Παράλληλα, εμπνέει εμπιστοσύνη, δεν φοβάται να πειραματιστεί και να δοκιμάσει νέες ιδέες, δίνει βάση

στις ανάγκες του προσωπικού του και στους ανθρώπους που τον περιβάλλουν (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Η κύρια προσέγγισή του βασίζεται στο συναίσθημα και ενδιαφέρεται για τα αίτια των πραγμάτων, ψάχνοντας το «γιατί» (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Ο «Ηγέτης» καθοδηγεί, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, δεν απλώς αποδέχεται την πραγματικότητα αλλά την ερευνά, και προετοιμάζεται για το μέλλον, επιδιώκοντας τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με στόχο να κάνει τα σωστά πράγματα (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Είναι αλήθεια ότι η παραπάνω ανάλυση τοποθετεί την Ηγεσία πάνω από τη Διοίκηση, παρουσιάζοντας τον «Ηγέτη» ως κάποιον με ξεχωριστές ικανότητες σε σχέση με τον «Διευθυντή» (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της Ηγεσίας και της Διοίκησης μπορούν και πρέπει να συμπληρώνουν αλληλεπιδραστικά (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Ιδανικός «Ηγέτης» θα ήταν εκείνος που κατέχει τόσο ηγετικές όσο και διοικητικές δεξιότητες, ο οποίος είναι ικανός να καθοδηγεί με όραμα και πάθος, ενώ, ταυτόχρονα, διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις λειτουργίες και τις καθημερινές απαιτήσεις μιας οργάνωσης (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Η συνύπαρξη αυτών των ικανοτήτων οδηγεί στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ηγετικού προφίλ που μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα της εκάστοτε οργάνωσης στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

3.3 Η σπουδαιότητα της σχολικής Ηγεσίας

Στα πλαίσια της σημερινής κοινωνίας, που διαμορφώνεται ραγδαία από τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις συνεχείς καινοτομίες στον εργασιακό τομέα, η ηγετική διαχείριση στις σχολικές μονάδες αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Leithwood et al., 2004). Η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όπως καταδεικνύουν αρκετές έρευνες, εξαρτάται σημαντικά από τη δυναμική παρουσία και την ηγετική ικανότητα του Διευθυντή (Leithwood et al., 2004). Η σημασία αυτή εντείνεται περαιτέρω σε μία εποχή όπου η μεταρρύθμιση, η οργάνωση, η διαχείριση καταστάσεων και η λήψη αποφάσεων καθίστανται κρίσιμα στοιχεία για την επίτευξη υψηλών επιπέδων ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Leithwood et al., 2004). Συνεπώς, ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, δεν είναι, απλώς, μια διοικητική θέση, αλλά ένας

κεντρικός παράγοντας που συντελεί στη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δομών (Leithwood et al., 2004).

Όπως έχει αποδειχθεί από μεγάλο αριθμό ερευνών, η αποτελεσματικότητα του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι καθοριστική για την σχολική επίδοση (Leithwood et al., 2004). Ο ρόλος αυτός όχι μόνο επηρεάζει, άμεσα, την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της επιλογής αποτελεσματικού και ικανού εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης και υποστήριξης του (Leithwood et al., 2004). Ο Διευθυντής διαδραματίζει, επίσης, κεντρικό ρόλο στη δημιουργία και εφαρμογή ενός κοινού σχολικού οράματος, στη διαμόρφωση στρατηγικών στόχων και στην προσπάθεια για την επίτευξη αυτών (Leithwood et al., 2004). Επιπλέον, η ισότιμη κατανομή πόρων και η ενίσχυση των απαραίτητων δομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού συμβάλλουν στην υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης μάθησης και διδασκαλίας, ενισχύοντας την συνολική σχολική απόδοση (Leithwood et al., 2004).

Σύμφωνα με την έρευνα των Hoy & Miskel (1996), για να θεωρηθεί κάποιος ως αποτελεσματικός «Ηγέτης», πρέπει να εμφανίζει συγκεκριμένες δεξιότητες και να διακατέχεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα, η συναισθηματική ωριμότητα, η αφοσίωση, καθώς και η ειλικρίνεια (Hoy & Miskel, 1996). Επιπρόσθετα, ένας «Ηγέτης» θα πρέπει να έχει έντονο το αίσθημα του χρέους προς το συλλογικό συμφέρον, να τηρεί υψηλές αξίες και ήθος, αλλά και να παρακινεί τους συνεργάτες του να έχουν υψηλές προσδοκίες, χωρίς, όμως, ο ίδιος να επαναπαύεται (Hoy & Miskel, 1996). Τέλος, ο «Ηγέτης» πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες που ενσωματώνουν τεχνικές, διαπροσωπικές, διοικητικές και, προφανώς, ηγετικές ικανότητες (Hoy & Miskel, 1996). Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση παρέχει τη βάση για μια ισχυρή και αποτελεσματική ηγετική ικανότητα, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών δομών και προκλήσεων (Hoy & Miskel, 1996).

4. Εφόδια Ηγέτη στο Σχολικό Περιβάλλον

4.1 Αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού

Τα περιστατικά της σχολικής βίας τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί δραματικά. Καθώς οι εποχές αλλάζουν ολοένα και περισσότερα κρούσματα σχολικής βίας συναντώνται. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να προστατεύει τα παιδιά όπου βιώνουν τον εκφοβισμό αλλά οφείλει επιπλέον να ενημερώνει διαρκώς τους μαθητές για τον σχολικό εκφοβισμό και τέτοιου είδους κρούσματα να αντιμετωπίζονται χωρίς να επαναλαμβάνονται. Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί και στο ίδιο φύλο. Η βία ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στα φύλα αλλά και στο χρώμα, στις θρησκείες, στον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Φυσικά, για να αντιμετωπιστούν τα κρούσματα της βίας στον σχολικό χώρο πρέπει να υπάρχουν και οι αρμόδιοι άνθρωποι. Ο διευθυντής και οι καθηγητές πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα κρούσματα. Όταν όμως τα κρούσματα βίας αντί να μειώνονται, αυξάνονται σημαίνει πως η εκπαίδευση ή η εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής ή πως χρειάζεται διαρκής εκπαίδευση και ενημέρωση για την αντιμετώπιση και την ενημέρωση της σχολικής βίας.

Τον Δεκέμβρη του 2015 με Ιανουάριο 2016 πραγματοποιήθηκε έρευνα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γνώμονας τους ήταν η ενδοσχολική βία.

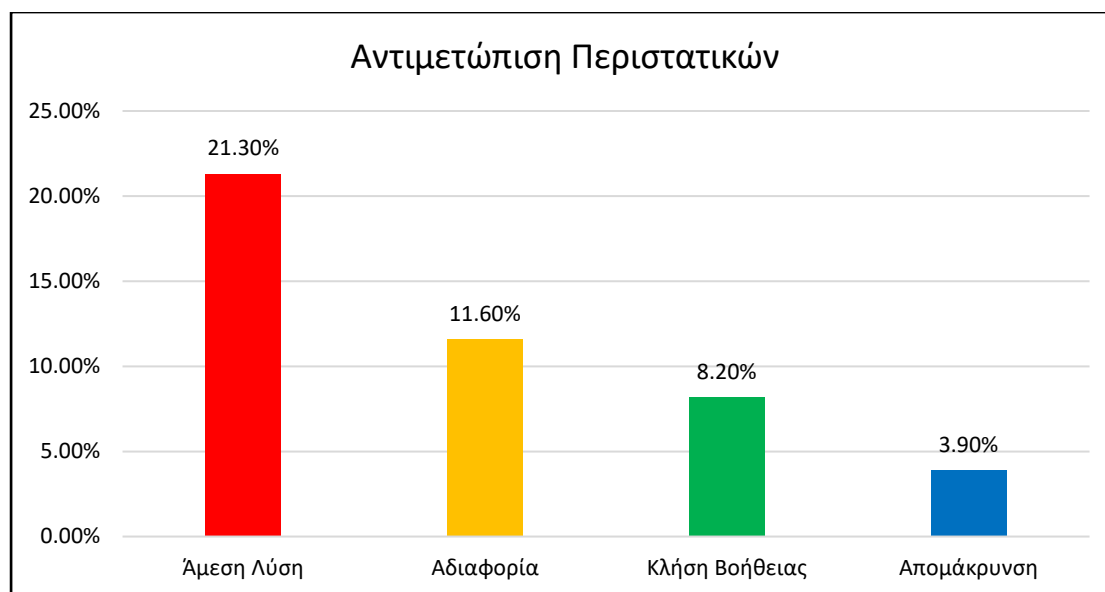
Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τρεις χιλιάδες εξήντα επτά μαθητές (3,667), όπου χίλια εννιακόσια εβδομήντα ένα ήταν αγόρια (1,971) και χίλια εξακόσια ενενήντα έξι ήταν κορίτσια (1,696).

Από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμμετείχαν τριάντα τρεις χιλιάδες εκατό δώδεκα μαθητές (33,112), όπου δέκα επτά χιλιάδες τετρακόσια ογδόντα τρία ήταν αγόρια (17,483) και δεκαπέντε χιλιάδες είκοσι εννέα ήταν κορίτσια (15,629).

Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν και τετρακόσια πενήντα (450) στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και έντεκα χιλιάδες (11,000) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα αγόρια τείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό να ενημερώνουν και να απευθύνονται στο

οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον για βοήθεια, αλλά ταυτόχρονα στρέφονται και προς τον διευθυντή ή τον δάσκαλό τους σε περιπτώσεις σωματικής ή λεκτικής βίας. Το ίδιο και τα κορίτσια αλλά σε μικρότερο ποσοστό.

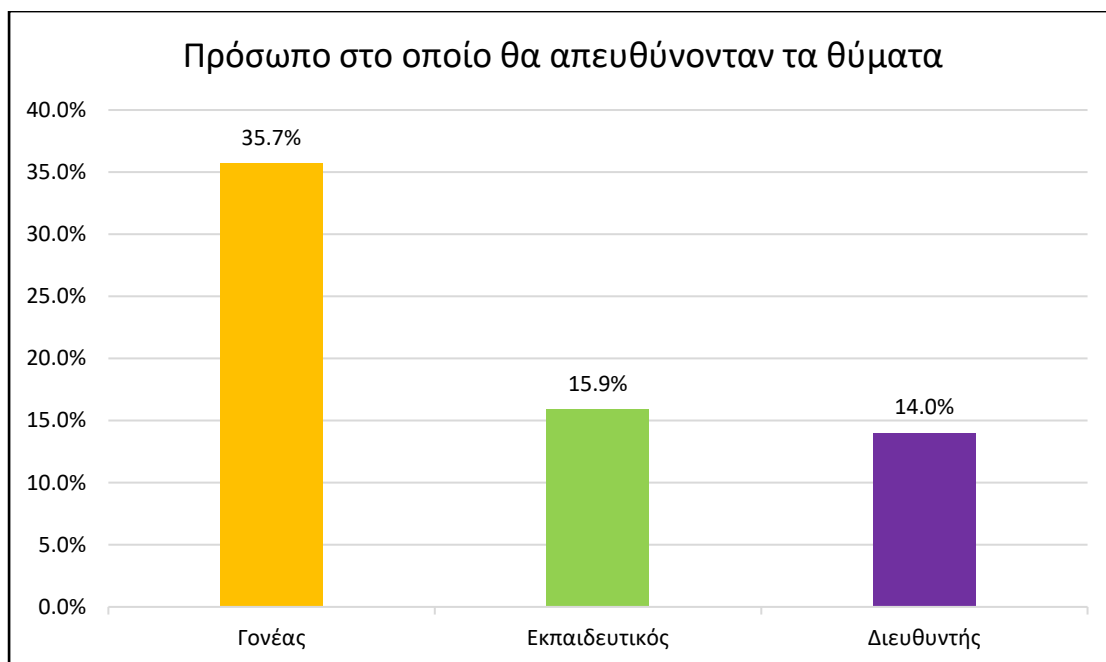


Εικόνα 9: Αντιμετώπιση Περιστατικών

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 9, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο μεγαλύτερο ποσοστό (21.3 %) των παιδιών δίνεται άμεση λύση και απεμπλοκή των μαθητών για τη λήξη ενός περιστατικού. Διακρίνεται, επομένως, πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν και να βρουν λύση στα περιστατικά βίας ή είναι σωστά εκπαιδευμένοι, έτσι ώστε να παρέχουν την ανάλογη βοήθεια (Εικόνα 5). Σε πιο μικρό ποσοστό (11.6 %) των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν αδιαφορία ενώ σε ποσοστό 8.2 % κάλεσαν βοήθεια (Εικόνα 9). Τέλος, σε ποσοστό 3.9 % απομακρύνθηκαν σαν να μην συνέβη ποτέ το περιστατικό (Εικόνα 9).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιστατικών, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, έχοντας επίγνωση των τρόπων, μέσω των οποίων θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μία κατάσταση.

Στην ίδια έρευνα, τα παιδιά ερωτήθηκαν σε ποιο πρόσωπο θα πήγαιναν πρώτα εάν πέσουν ή έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού.



Εικόνα 10: Πρόσωπο στο οποίο θα απευθύνονταν τα θύματα

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 10, το μεγαλύτερο ποσοστό 35.7 %, απευθύνεται στους γονείς του, ενώ το 15.9 % στους εκπαιδευτικούς. Λόγω της σχέσης παιδιού – γονέα, είναι αναμενόμενο ο γονέας να είναι η πρώτη επιλογή (Εικόνα 10). Διακρίνεται, όμως, σε μεγάλο, επίσης, ποσοστό πως οι μαθητές θα απευθύνονταν σε κάποιο εκπαιδευτικό, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού (Εικόνα 10). Επιπλέον, το νούμερο αυτό (15.9 %) μπορεί να υποδηλώνει ότι εάν έχει προηγηθεί κάποιο άλλο περιστατικό βίας μπορεί να έχει αντιμετωπιστεί κατάλληλα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Εικόνα 10). Στην Εικόνα 10, φαίνεται πως σε ποσοστό 14 % ανέρχεται και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος θα μπορεί με την θέση που κατέχει να λάβει καίριες αποφάσεις.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι ικανός και έμπειρος και να μπορεί να αντιμετωπίζει περιστατικά βίας, ώστε ο μαθητής να νιώθει ασφαλής στην τάξη του. Είναι πολύ σημαντικό, επίσης, να υπάρχει η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή ώστε αν συμβεί κάτι να περιοριστεί όσο το δυνατόν γρηγορότερα το γεγονός.

Συμπερασματικά, από αυτή την έρευνα προκύπτει πως οι μαθητές θα δείξουν εμπιστοσύνη στον καθηγητή – «ηγέτη» τους, για να τους βοηθήσει όταν βιώνουν

καταστάσεις εκφοβισμού. Αυτό, με τη σειρά του, δείχνει πως υπάρχουν εφόδια για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας.

Η σχολική βία αποτελεί ένα μείζον θέμα της καθημερινότητάς, αφού κάθε χρόνο ο αριθμός των περιστατικών αυξάνεται δραματικά. Με την πάροδο των ετών, οι μαθητές τείνουν να είναι πιο σκληροί ο ένας με τον άλλον, γεγονός το οποίο οδηγεί σε νέες μορφές σχολικής βίας, οι οποίες είναι δύσκολο να αντιμετωπισθούν καθώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαρκή επιμόρφωση και περισσότερα υλικοτεχνικά εφόδια.

Το 2018 πραγματοποιήθηκε έρευνα από Έλληνα ερευνητή στην Πάτρα με δείγμα εκατόν πενήντα (150) εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία ή νηπιαγωγεία.

Περίπου το 50 % των εν δυνάμει εκπαιδευτικών απάντησαν πως χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων σχολικής βίας. Δηλαδή, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς έκριναν απαραίτητο πως χρειάζονται επιμόρφωση και παραπάνω εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα κρούσματα στην τάξη τους. Αυτό το ποσοστό είναι αρκετά μεγάλο σε σύγκριση με την προηγούμενη έρευνα του 2015 – 2016, όπου μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έκριναν πως έχουν τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν κάποιο περιστατικό.

Ακολούθως, το 40 % των εκπαιδευτικών απάντησε πως προσπαθεί να είναι κοντά στο θύμα στηρίζοντάς το ψυχολογικά ενώ το 34.7 % προτιμά να το συζητούν μέσα στην τάξη για να μην στοχοποιηθεί κανένα παιδί. Φαίνεται, πάντως, πάνω από το 50 % των εκπαιδευτικών ότι δεν αδιαφορούν για τα περιστατικά της σχολικής βίας.

Παρόλο που το ποσοστό του 40 % είναι αρκετά κοντά στο 50 % των εκπαιδευτικών που απάντησαν πως χρειάζονται περισσότερα εφόδια για την αντιμετώπιση κάποιου κρούσματος, φαίνεται πως αρκετά μεγάλο ποσοστό προσπαθεί να είναι δίπλα στον θύτη και να τον βοηθήσει ψυχολογικά. Η ψυχολογία είναι πάρα πολύ σημαντική όσο αναφορά τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι το 34.7 % των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να είναι δίπλα στα θύματα στηρίζοντας τα με το να μιλάνε στην τάξη για αυτά τα θέματα.

Από τα δεδομένα, λοιπόν, βγαίνει το συμπέρασμα πως υπάρχουν κάποια εφόδια για να αντιμετωπίσει ένας ηγέτης κρούσματα βίας στην τάξη του χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ακόμα και να έχουν τα εφόδια κάνουν την επιλογή να μην

συμμετέχουν στην αντιμετώπιση των φαινομένων αφήνοντάς τα σε κάποιον άλλον αρμόδιο εντός του σχολείου. Άλλοι εκπαιδευτικοί έχοντας εφόδια προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να περιορίσουν τη βία σε οποιαδήποτε μορφή με διάφορους τρόπους. Ούτως ή άλλως, ο κάθε μαθητής χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση κάθε φορά που συμβαίνει κάποιο περιστατικό ενδοσχολικού εκφοβισμού.

4.2 Χαρακτηριστικά ενός ικανού Ηγέτη

Όπως επισημαίνουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2018), ο «Ηγέτης» θα πρέπει να εμφανίζει μια σειρά από καθοριστικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την ηγετική του αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Ένας ικανός ηγέτης δρα ως πρότυπο ακεραιότητας και επαγγελματισμού για όλους στην εκπαιδευτική κοινότητα, καλλιεργώντας ένα θετικό κλίμα που προάγει τη διδασκαλία, την παιδαγωγική ανάπτυξη και τη διοικητική οργάνωση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

Στο πλαίσιο του διοικητικού του ρόλου, ο ηγέτης μοιράζεται την ευθύνη του έργου με τους συναδέλφους του, παρακινώντας και εμπυχώνοντας τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υλοποιήσουν έργα που συμβάλλουν στην βελτίωση της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018). Επίσης, διατηρεί ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με όλα τα μέλη της κοινότητας, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον και κατανόηση για τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους, τόσο σε ζητήματα εργασίας όσο και ανθρώπινων σχέσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

Με αυτόν τον τρόπο, ο «Ηγέτης» δημιουργεί ένα περιβάλλον, όπου η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η συνέργεια κυριαρχούν, καθιστώντας τη σχολική μονάδα έναν χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται πιο αποτελεσματικά και όπου τα μέλη της κοινότητας αισθάνονται ενεργά μέρος μιας διαδικασίας βελτίωσης και καινοτομίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012), καθώς και άλλες πηγές, επισημαίνουν ότι ο «Ηγέτης» έχει κρίσιμο ρόλο στην εισαγωγή και υποστήριξη διαφόρων καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον. Ο «Ηγέτης» εμπνέει εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση, αξιοποιώντας την ικανότητα του για αυτοσχεδίαση και προωθώντας τη δημιουργικότητα και τη διάθεση για δράση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Εκείνος είναι που αναπτύσσει ένα όραμα το οποίο θα ενθαρρύνει τους συναδέλφους να αναλάβουν σημαντικές προκλήσεις και δημιουργεί τις συνθήκες για την επίτευξη στόχων, συνεχή βελτίωση και θετική αλλαγή

(Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Παράλληλα, διαθέτει αρετές όπως αποφασιστικότητα, σταθερότητα, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, ακεραιότητα, και αμεροληψία, και δείχνει βαθιά κατανόηση και σεβασμό για τη διαφορετικότητα κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Στην επικοινωνία, ο «Ηγέτης» είναι ανοιχτός και πρόθυμος να ακούσει, να κατανοήσει και να συμμετέχει σε διαλόγους, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Ο «Ηγέτης» όχι μόνο δίνει κατεύθυνση, αλλά και εμπλέκεται ενεργά στην ομαδική δουλειά, παρακινώντας τους άλλους να συμμετέχουν ενεργά και να αισθάνονται μέρος ενός κοινού σκοπού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Όπως υπογραμμίζουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012), η επίδοση ενός «Ηγέτη» δεν καθορίζεται αποκλειστικά από την κατοχή των θεωρητικά ιδανικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την ηγεσία. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εξαρτάται σημαντικά από τις περιστάσεις και τις συνθήκες υπό τις οποίες εργάζεται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει ότι ακόμη και ένας άνθρωπος με όλα τα "ιδανικά" γνωρίσματα μπορεί να μην επιτύχει εάν οι συνθήκες είναι αντίξοες ή εάν δεν του παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη και πόροι (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Επιπρόσθετα, η ικανότητα να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθίστανται κρίσιμες δεξιότητες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Αυτή η οπτική γωνία υποδηλώνει ότι η επιτυχία ενός ηγέτη δεν εξαρτάται μόνο από τις προσωπικές του ικανότητες, αλλά και από τον βαθμό στον οποίο μπορεί να αντιδράσει και να προσαρμοστεί σε δύσκολες συνθήκες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Επομένως, ενώ η κατοχή κάποιων γνωρισμάτων μπορεί να είναι επωφελής, τελικά, η ικανότητα να εκμεταλλεύεται αυτά τα γνωρίσματα με αποτελεσματικό τρόπο σε πραγματικές συνθήκες αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Συνοψίζοντας, ο «Ηγέτης» είναι η κινητήριος δύναμη πίσω από την καινοτομία και τη συνεχή βελτίωση στο σχολείο, φέρνοντας τη δυναμική για αλλαγή και ανάπτυξη, και δημιουργώντας ένα περιβάλλον, όπου το προσωπικό είναι ενεργοποιημένο και αφοσιωμένο στην εκπλήρωση των σχολικών αποστολών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

4.3 Ο ικανός Ηγέτης ως παράγοντας αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Η αντιμετώπιση συμπεριφορών που διαταράσσουν τη σχολική ηρεμία και ασφάλεια απαιτεί μια πολύπλοκη και ευαίσθητη προσέγγιση, που επικεντρώνεται όχι μόνο στην εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων, αλλά και στην καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος (Rigby, 2014). Σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρει ο Rigby (2014), η ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού, ασφαλούς και σεβαστικού κλίματος είναι κεντρικά θέματα στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Η προσέγγιση που επικρατεί συχνά στα σχολεία, η οποία βασίζεται σε τιμωρίες και κυρώσεις, μπορεί να είναι αποτελεσματική βραχυπρόθεσμα, αλλά δεν επιλύει τις βαθύτερες αιτίες της ανάρμοστης συμπεριφοράς και δεν ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές μακροπρόθεσμα (Rigby, 2014). Αντίθετα, οι έρευνες και οι προτάσεις επισημαίνουν τη σημασία της ανάπτυξης στρατηγικών που επικεντρώνονται στην προαγωγή της αυτοπειθαρχίας και της αμοιβαίας κατανόησης (Rigby, 2014).

Το πρωταρχικό χρέος των σχολικών μελών πρέπει να είναι η προστασία, ο σεβασμός και η υποστήριξη των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν θετικά (Rigby, 2014). Εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στην επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς, στην αναγνώριση επιτυχιών και στην ενίσχυση του αισθήματος αλληλοσεβασμού ενθαρρύνουν τους μαθητές να ακολουθούν θετικά μοντέλα συμπεριφοράς και να αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Rigby, 2014).

Επιπλέον, το κλίμα μέσα στην σχολική αίθουσα πρέπει να υποκινείται από βασικούς κανόνες συμπεριφοράς που είναι γνωστοί και σεβαστοί από όλους, προάγοντας έτσι την αρμονία και την συνεργασία (Rigby, 2014).

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί μια ολοκληρωμένη και πολυεπίπεδη προσέγγιση, όπως επισημαίνεται στις μελέτες και τις συστάσεις διάφορων ερευνητών (Στογιαννίδης, 2013). Η επιτυχία στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση των Διευθυντών, αλλά απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα: εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών (Στογιαννίδης, 2013).

4.3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή

Ο Διευθυντής διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση και πρόληψη του εκφοβισμού (Στογιαννίδης, 2013). Είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών και πρωτοκόλλων που αντιμετωπίζουν τη βία και τον εκφοβισμό (Στογιαννίδης, 2013). Επιπλέον, οφείλει να εκπαιδεύσει το προσωπικό του σχολείου για την αναγνώριση, την αντιμετώπιση και την επικοινωνία σε περιστατικά βίας, ενώ πρέπει επίσης να διασφαλίζει ότι το σχολείο παρέχει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές (Στογιαννίδης, 2013).

Σύμφωνα με τους Gendron et al. (2011), στις εκπαιδευτικές δομές πρέπει να υπάρχει διαρκής υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν σταθερή υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους μαθητές, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, οι οποίες είναι ουσιαστικές για την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών και την καλλιέργεια σεβασμού και ανοχής (Gendron et al., 2011).

4.3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση επαφή με τους μαθητές και είναι σε θέση να παρατηρήσουν αλλαγές στη συμπεριφορά που μπορεί να υποδηλώνουν εκφοβισμό (Στογιαννίδης, 2013). Η συνεργασία τους με τον Διευθυντή είναι καθοριστική για την αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών που θέτει το σχολείο (Στογιαννίδης, 2013).

Κατά τους Gendron et al. (2011), η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Κατανοώντας την ιδιοσυγκρασία και τις προσωπικές συνθήκες κάθε μαθητή, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίζουν τα πρώιμα σημάδια προβλημάτων και να δράσουν αποτελεσματικά πριν τα προβλήματα εκδηλωθούν ή επιδεινωθούν (Gendron et al., 2011).

4.3.3 Η εμπλοκή των γονέων

Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για τις πολιτικές του σχολείου και τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Στογιαννίδης, 2013). Η συνεργασία τους με το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην παροχή συνεπούς μηνύματος περί σεβασμού και αποδοχής (Στογιαννίδης, 2013).

Οι Gendron et al. (2011) υποστηρίζουν πως η ενημέρωση των γονέων για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και τις στρατηγικές αντιμετώπισής του είναι καθοριστική. Προγράμματα που προάγουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν ένα θετικότερο κλίμα στο σχολείο.

4.3.4 Η συμμετοχή των μαθητών

Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς για να αναφέρουν περιστατικά βίας ή εκφοβισμού (Στογιαννίδης, 2013). Επίσης, είναι σημαντικό να συμμετέχουν στη δημιουργία και εφαρμογή των πολιτικών που αφορούν την ασφάλεια και το σεβασμό μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Στογιαννίδης, 2013).

5. Συμπεράσματα

Συνοπτικά, υπογραμμίζεται η κρίσιμη ανάγκη για ένα ολοκληρωμένο και συνεργατικό προσέγγιση στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού και των παραβατικών συμπεριφορών. Αυτό το πλαίσιο, δεν μπορεί να εφαρμοστεί μόνο από τους διευθυντές ή τους εκπαιδευτικούς, αλλά απαιτεί την ενεργή συμμετοχή και την αμοιβαία συνεργασία όλων των μερών που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

Βασικό ρόλο παίζει η εκπαιδευτική προσέγγιση. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι καλά εκπαιδευμένοι όχι μόνο στις τεχνικές διαχείρισης, αλλά και στις προληπτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Είναι ουσιώδες να διαθέτουν τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να δρουν αποτελεσματικά και να δημιουργούν περιβάλλοντα όπου τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή.

Επιπλέον, η συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη. Οι πληροφορίες που προκύπτουν από αυτήν την αλληλεπίδραση είναι ζωτικές για την κατανόηση των αναγκών και των συμπεριφορών των μαθητών, βοηθώντας στην πρόληψη και στην επίλυση συμβάντων εκφοβισμού.

Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναγκαιότητα της καθιέρωσης ενός κλίματος εμπιστοσύνης και στήριξης. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να καλλιεργούν ένα θετικό κλίμα, όπου η επικοινωνία, ο διάλογος και η αλληλοϋποστήριξη είναι κεντρικά στοιχεία. Το κλίμα αυτό μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των συμβάντων εκφοβισμού και στην ενίσχυση της συνολικής κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών.

Συνολικότερα, πρέπει να σημειωθεί πως η ενεργή δέσμευση και η συνεχής προσπάθεια από όλα τα σχολικά μέλη να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον είναι κρίσιμα για την αποτροπή και την αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο..
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρογιάννης, Δ. (2015). Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων, *Προβληματισμοί*, 36. Ανακτήθηκε 08 Απριλίου 2021, από http://www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t36/t36_12.htm
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., (2013), *Εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα*. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*. Αθήνα.
- Πανάγος, Χ. (2020). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχολείων του Νομού Λάρισας. Οι απόψεις εκπαιδευτικών*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, *Επιστήμες της Αγωγής, Διπλωματική Εργασία*, Πάτρα.
- Πηγιάκη, Π. (1997). *Η Απειθαρχία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μορφές, Αίτια, Αντιμετώπιση*. Στο Καζαντζής, Α. & Πυραλεμίδης, Γ. (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο για τα “Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα”: *Απειθαρχία – Επιθετικότητα – Εγκληματικότητα στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, 29-30-31 Μαρτίου 1996 (σσ. 93-102). Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.
- Συγκολλίτου, Ε. (1996). *Η Επιθετικότητα στο Σχολικό Πλαίσιο*. Στο Καζαντζής, Α. & Πυραλεμίδης, Γ. (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο για τα “Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα”: *Απειθαρχία – Επιθετικότητα – Εγκληματικότητα στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, 29-30-31 Μαρτίου 1996 (σσ 131-165). Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

- Κυριακίδη, Μ. (2013). Ο σχολικός εκφοβισμός σε έξαρση. Περίληψη ημερίδας της «Πυξίδας» για την αποτροπή των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. & Γρηγοριάδης, Δ. (2017). Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ηγετικά Χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2018). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα.
- Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. Σύνθεσις, 2(1), 272-289.

Διεθνής Βιβλιογραφία

- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge
- Leithwood K. & Duke, D.L. (1999). Acentry's guest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.) *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Olweus, D. (1991). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Rigby, K., (2005). Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147 - 161.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How parents and educators can reduce bullying an school*. Australia & U.S.A. & U.K.: Blackwell Publishing.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behavior and Their Correlates. *Aggressive Behavior* , 20 (5), pp. 359-368.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Smith, R. (2004) *Learning Disabilities the Interaction of Students and Their Environments*. Fifth Edition, Pearson Allyn & Bacon, Boston.
- Shafii, M.D. & Shafii, S.L. (2001). *School Violence: Assessment, Management, Prevention*. Washington & London: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Capozzoli, T.K. & McVey, R.S. (1999). *Kids Killing Kids: Managing violence and gangs in schools*. U.S.A.: CRC Press LLC.

- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18 (2), pp. 300-309.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology*, 34 (3-4), pp. 187-204.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Yoon, Jina & Bauman, Sheri. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice*. 53. 308-314. 10.1080/00405841.2014.947226.
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29(2), 119-130.
- Zimmer - Gembeck, Melanie & Pronk, Rhiarne & Goodwin, Belinda & Mastro, Shawna & Crick, Nicki. (2012). Connected and Isolated Victims of Relational Aggression: Associations with Peer Group Status and Differences between Girls and Boys. *Sex Roles*. 68. 10.1007/s11199-012-0239-y.
- Cowie, H., & Dawn, J. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Berkshire, England: Open University Press McGraw-Hill.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D.J. Pepler & K.H. Rubin Hillsdale (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, (5-29). NJ: Lawrence Erlbaum.

- Marsh, W. H., Parada, H. R., Craven, G. R., & Finger, L. (2004). In the Looking Glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self concept. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 63-109). London: Elsevier Academic Press.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- Hallinger, P. and Murphy, I. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (p.p.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Leithwood, K., Louis K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto: Learning from Leadership Project.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research ,and Practice* (5η έκδ.), New York: McGraw-Hill, Inc.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self esteem and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150- 164.
- Gendron , B., Williams, K. & Guerra, N. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate, *Journal of School Violence*, 10:2, 150-164.