



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ
ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΜΠΟΡΔΟΥΔΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Σεπτέμβριος, 2022

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Δια βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΜΠΟΡΔΟΥΔΗ

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαδήμα Γενοβέφα, Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-Επιστημονική Συνεργάτιδα Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Β' Επόπτρια: Ανδρούτσου Δέσποινα, Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική Συνεργάτιδα Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Γ' Επόπτης: Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής
Πολιτικής (Παν. Μακεδονίας), Διευθυντής Π.Μ.Σ

Σεπτέμβριος, 2022

Αφιερώσεις

*στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου,
κυρία Γενοβέφα Παπαδήμα,
για την άριστη συνεργασία, υποστήριξη και
άμεση ανταπόκρισή της*

*και στην αδερφή και συμφοιτήτριά μου,
Ευαγγελία, που μοιραστήκαμε την εμπειρία
του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού και
στηρίζαμε η μία την άλλη καθ' όλη την
διάρκειά του...*

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου, με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το θέμα που αυτή διαπραγματεύεται αποτελεί η συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε, στηριζόμενη στο γεγονός, πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διαχρονικό και παγκόσμιο φαινόμενο, που δεν είναι λίγες οι φορές, που έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις, οδηγώντας, πολλές φορές, σε οδυνηρές και καταστροφικές συνέπειες, σε όλους του τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου, είτε αυτός είναι ο θύτης, είτε το θύμα είτε ένας απλός παρατηρητής του. Η συμβολή, βέβαια, της εκάστοτε σχολικής διεύθυνσης στη πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, χαρακτηρίζεται άκρως σπουδαία, αναγκαία και καθοριστική.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους/τις καθηγητές/τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τις πολύτιμες γνώσεις, που μας προσέφεραν και, πιο συγκεκριμένα, στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Γενοβέφα Παπαδήμα, η οποία, με τις γνώσεις και τη καθοδήγησή της, συνέβαλε ουσιαστικά στη διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, καθώς, επίσης, και στην κυρία Δέσποινα Ανδρούτσου και στον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο, οι οποίοι συμμετείχαν στην αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλου/ες τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες κατέθεσαν τις προσωπικές τους απόψεις, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών/ντριών τους, πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο για τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται ως ένα σύνθετο διαχρονικό, κοινωνικό φαινόμενο, που με τη σειρά του, εμπλέκει το σύνολο του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρωταρχικό ρόλο στην πρόληψη και Μείωση/αντιμετώπισή του διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια της κάθε σχολικής μονάδας, η αποτελεσματικότητα των πράξεων του/της οποίου/ας κρίνει τόσο τις εκβάσεις, όσο και τις προεκτάσεις, που αυτός μπορεί να λάβει. Για τον παραπάνω λόγο, αποτέλεσε το επίκεντρο της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν, από τις δηλώσεις 124 εκπαιδευτικών, διερευνήθηκε το φαινόμενο αυτό του σχολικού εκφοβισμού από την οπτική γωνία των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζοντας, ταυτόχρονα, την αξιολόγηση του βαθμού της συμβολής της αποτελεσματικής ηγεσίας της σχολικής μονάδας στη μείωση του παραπάνω φαινομένου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου, η αποτελεσματικότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και η λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και η αποτελεσματικότητα του ρόλου του σχολικού κλίματος, τόσο περισσότερο αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός στην σχολική μονάδα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος και στον βαθμό του σχολικού εκφοβισμού, με εξαίρεση το δημογραφικό χαρακτηριστικό των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, στο οποίο σημειώνεται μία διαφορά με τον βαθμό του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, τα πορίσματα της έρευνας απέδειξαν, πως δεν υπάρχει επίσης στατιστική διαφορά ανάμεσα ανάμεσα στο φύλο, στην ηλικία, στην οικογενειακή κατάσταση και στις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και στον βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντριας της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, παρατηρήθηκε πως υπάρχει διαφορά και πάλι ανάμεσα στο δημογραφικό χαρακτηριστικό, που αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, σχολική ηγεσία – διεύθυνση, αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί, διευθυντής/ντρια.

Abstract

School bullying is characterized as a complex timeless, social phenomenon, which involves the whole school and the wider social environment. A primary role in its prevention and treatment is played by the principal of each school unit, where the effectiveness of his / her actions reveals both the outcomes and the extensions that can take. For the above reason, they were the point of investigation. More specifically, through the questionnaire, as a research tool, the effectiveness of leadership in reducing school bullying was investigated, according to the views of educators. Based on the data collected from the statements of 124 educators, this phenomenon of school bullying was investigated from the perspective of Secondary Education Educators, examining, at the same time, the evaluation of the degree of the contribution of the effective leadership of the school unit in the reduction of the above phenomenon.

The results of the research showed that as more the effectiveness of the leadership and management of the school, the effectiveness of the role of the educator and the operation of the school unit, but also the effectiveness of the role of the school climate be increased, the more school bullying in the school unit can be treated. In addition, it was found that there is no difference between gender, age, marital status and additional studies of the sample educators and the levels of school bullying, with the exception of the demographic characteristic of the years of the work experience of educators, in which there is a difference with the levels of school bullying. Finally, the research findings showed that there is also no statistical difference between gender, age, marital status and additional studies of educators and the degree of leadership effectiveness exercised by the school principal. On the contrary, it was observed that there is again a difference between the demographic characteristic, which concerns the years of the work experience of educators.

Keywords: School bullying, school leadership – management, effectiveness, educators, principal.

Πίνακας Περιεχομένων και Παραρτημάτων

Εισαγωγή.....	1
Καθορισμός του προβλήματος.....	2
Η σπουδαιότητα της έρευνας.....	3
Ο σκοπός της έρευνας.....	4
Ερευνητικά ερωτήματα.....	4
Η δομή της εργασίας.....	5

Μέρος Α': Θεωρητικό Πλαίσιο

1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	7
1.1 Η εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού εκφοβισμού.....	7
1.2 Οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.....	9
1.3 Οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού.....	11
1.4 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.....	13
1.5 Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.5.1 Σε ατομικό επίπεδο θύματος/θύτη.....	15
1.5.2 Σε συλλογικό επίπεδο.....	17
2. Η ΗΓΕΣΙΑ.....	19
2.1 Ο ορισμός της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	19
2.2 Διάκριση Ηγεσίας – Διοίκησης στη σχολική μονάδα.....	21
2.3 Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της σχολικής ηγεσίας.....	23
2.4 Μετασχηματιστική και Συναλλακτική Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	25
3. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΗΓΕΤΗ/ΙΔΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.....	28
3.1 Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν/μία αποτελεσματικό/ή Διευθυντή/ντρια – Ηγέτη/ίδα.....	28

3.1.1	Η προσωπικότητα και οι ικανότητες ενός/μίας αποτελεσματικού/ής Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας.....	29
3.1.2	Η ηγετική συμπεριφορά.....	30
3.1.3	Τα Στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς.....	31
3.1.4	Η συμβολή των διαφόρων στυλ ηγετικής συμπεριφοράς στη διαμόρφωση βασικών αντιλήψεων και αξιών.....	32
3.2	Ο Πολυδιάστατος ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη σχολική μονάδα.....	33
3.3	Ο/Η αποτελεσματικός Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα ως παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....	37
4.	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	41
Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο		
5.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	44
5.1	Μέθοδος έρευνας.....	44
5.2	Δείγμα έρευνας – Συμμετέχοντες.....	44
5.3	Ερευνητικό εργαλείο.....	45
5.4	Παραγοντική Ανάλυση – Αποτελέσματα.....	47
5.5	Ερευνητική διαδικασία.....	52
5.6	Τρόπος ανάλυσης δεδομένων.....	53
6.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
6.1	Περιγραφική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των εκπαιδευτικών.....	55
6.2	Περιγραφική παρουσίαση της Ηγεσίας και της Διευθυνσης του σχολείου (1η υποκλίμακα).....	60
6.3	Περιγραφική παρουσίαση του αποτελεσματικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (2η υποκλίμακα).....	65
6.4	Περιγραφική παρουσίαση του ρόλου θετικού σχολικού κλίματος (3η υποκλίμακα).....	67

6.5 Περιγραφική παρουσίαση της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια.....	70
6.6 Περιγραφική παρουσίαση των κλιμάκων και υποκλιμάκων της αποτελεσματικής ηγεσίας και του σχολικού εκφοβισμού.....	79
7. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	81
7.1 Επαγωγική στατιστική ανάλυση μεταβλητών.....	81
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	91
8.1 Συζήτηση συμπερασμάτων.....	91
8.2 Σημασία και χρησιμότητα της έρευνας.....	95
8.3 Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας.....	95
8.4 Μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109
A. Ερωτηματολόγιο.....	109
B. Πίνακες στατιστικών αναλύσεων.....	136

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Φύλο.....	56
Διάγραμμα 2: Ηλικία.....	57
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση.....	58
Διάγραμμα 4: Έτη υπηρεσίας.....	59
Διάγραμμα 5: Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών.....	60

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Έλεγχος Αξιοπιστίας κλιμάκων και υποκλιμάκων.....	47
Πίνακας 2: Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για τις διαστάσεις της ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορά την αποτελεσματική ηγεσία του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας.....	48
Πίνακας 3: Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα του σχολικού εκφοβισμού.....	50
Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική ανάλυση της ηλικίας των εκπαιδευτικών.....	56
Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική ανάλυση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών.....	57
Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	58
Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των πρόσθετων τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών.....	59
Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Προσδιορίζει/Καθορίζει πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου».....	61
Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων».....	61
Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:«Αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει».....	62

Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων</i> ».....	62
Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία</i> ».....	63
Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες</i> ».....	64
Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους</i> ».....	64
Πίνακας 15: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού</i> ».....	65
Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη</i> ».....	66
Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και συνεδριάσεις</i> ».....	66
Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Μεριμνά για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της σχολικής μονάδας</i> ».....	67
Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα</i> ».....	68
Πίνακας 20: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες</i> ».....	68
Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου</i> ».....	69
Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό</i> ».....	69
Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει</i>	70

<i>σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού».....</i>	
Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας».....</i>	71
Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/τρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού».....</i>	71
Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού».....</i>	72
Πίνακας 27: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού».....</i>	72
Πίνακας 28: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού».....</i>	73
Πίνακας 29: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια».....</i>	73
Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:« <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού».....</i>	74
Πίνακας 31: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας».....</i>	74
Πίνακας 32: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού».....</i>	75
Πίνακας 33: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Ο/Η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό».....</i>	75
Πίνακας 34: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « <i>Υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την</i>	76

διευθυντή/ντρια).....	
Πίνακας 35: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια).....	77
Πίνακας 36: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/τριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την Διευθυντή/ντρια).....	77
Πίνακας 37: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες).....	78
Πίνακας 38: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση).....	79
Πίνακας 39: Περιγραφικά μέτρα για την αποτελεσματικότητα του/της Διευθυντή/ντριας και του σχολικού εκφοβισμού.....	80
Πίνακας 40: Σύνοψη του μοντέλου του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	81
Πίνακας 41: Εκτίμηση παραμέτρων του πρώτου μοντέλου.....	82
Πίνακας 42: Σύνοψη του μοντέλου του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....	82
Πίνακας 43: Εκτίμηση παραμέτρων του δεύτερου μοντέλου.....	83
Πίνακας 44: Σύνοψη του μοντέλου του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....	83
Πίνακας 45: Εκτίμηση παραμέτρων του τρίτου μοντέλου.....	84
Πίνακας 46: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.....	85
Πίνακας 47: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.....	85
Πίνακας 48: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.....	86
Πίνακας 49: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.....	86
Πίνακας 50: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.....	87

Πίνακας 51: Έλεγχος <i>t</i> για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας.....	88
Πίνακας 52: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας.....	88
Πίνακας 53: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας.....	89
Πίνακας 54: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας.....	90
Πίνακας 55: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας.....	90

Εισαγωγή

Ένα διαχρονικό φαινόμενο που απασχολεί κάθε κοινωνία, είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό και αναφέρεται στην άσκηση και χρήση της βίας μεταξύ μαθητών/τριών ή συνομήλικων παιδιών αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός. Γίνεται, συνεπώς, λόγος για ένα από τα πιο πολυσυζητημένα κοινωνικά φαινόμενα της σύγχρονης εποχής, που ταλανίζουν τόσο μαθητές/τριες, Διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Το γεγονός αυτό είναι η αιτία, που διαρκώς το τοποθετεί στο επίκεντρο προσοχής των μελετητών/τριών. Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, στη χώρα μας τον βαθμό της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού έχουν διπλασιαστεί μέσα σε χρονικό διάστημα μιας εικοσαετίας. Παρόλα αυτά, παραμένει σε χαμηλότερα ποσοστά συγκριτικά με περιοχές αντίστοιχων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της κεντρικής και δυτικής Ευρώπης (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000γ).

Ο σχολικός εκφοβισμός, συνεπώς, χαρακτηρίζεται ως ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, που με τη σειρά του εμπλέκει το σύνολο του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η συμβολή, δηλαδή, προς μία αντιμετώπισή και μείωσή του, αποτελεί μία συνολική ευθυνή (φορέων και ατόμων). Ως κύρια παρέμβαση, όπως υποστηρίζεται από τον Smith (1997, όπ. αναφ. στο Γιαννακοπούλου και συν., 2010) προτείνεται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας (πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, αλληλοσεβασμού) από τη σχολική μονάδα.

Το σχολείο, όντας ο δεύτερος σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, που συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, μετά την οικογένεια, καθιστά το έργο του/της Διευθυντή/ντριας, αλλά και των εκπαιδευτικών ακόμη πιο κρίσιμο και καθοριστικό, για την καλλιέργεια της αυτοεικόνας των μαθητών/τριών τους. Οι αντιδράσεις και οι ενέργειες των Διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος, το οποίο, με τη σειρά του, ενθαρρύνει ή αποτρέπει το φαινόμενο αυτό (Gendron et.al., 2011· Στογιαννίδης, 2013).

Έτσι, συνεπώς, και στην έρευνα αυτήν δίνεται έμφαση στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, εστιάζοντας στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τους τρόπους αποτελεσματικής πρόληψης, παρέμβασης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την ίδια.

Καθορισμός του προβλήματος

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση της συμβολής και του ρόλου του/της Διευθυντή/ντριας της εκάστοτε σχολικής μονάδας ως προς τη μείωση και γενικότερη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), κύρια αφορμή εστίασης στον προβληματισμό αυτό, υπήρξε το γεγονός πως ποικιλία σχετικών ερευνών, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς από αξιόλογους/ες ερευνητές/τριες, έχουν επικεντρώσει το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στη μελέτη των επιθετικών και ανάρμοστων συμπεριφορών και ενεργειών μεταξύ των μαθητών/τριών, στη συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στην ένταση και τις μορφές, με τις οποίες αυτός εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον. Όλες οι παραπάνω υπό μελέτη πτυχές του φαινομένου παρέχουν μία καλύτερη οπτική, ως προς την κατανόησή του, μη προσφέροντας, όμως, περαιτέρω εμβάθυνση για τους παράγοντες εκδήλωσής τους και, κυρίως, για τον τρόπο που το βιώνουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Παρά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ποικίλων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, βασισμένων, κυρίως, στον ρόλο του/της σχολικού Διευθυντή/ντριας, η μη ύπαρξη ερευνών πάνω στην αναλυτικότερη εξέταση του αν και πώς ο/η ίδιος/α ανταποκρίνεται κατάλληλα στον ρόλο του/της και πώς αντιλαμβάνεται αυτόν στις γενικότερες πολιτικές του σχολικού πλαισίου για την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού, αναπτύχθηκε η ανάγκη για μία περαιτέρω διερεύνηση. Σύμφωνα και με τους Yeung & Leadbeater (2010), η διερεύνηση αυτή ενισχύεται και από την γενικότερη παραδοχή, πως ο/η Διευθυντής/ντριας του σχολείου είναι ο/η επικεφαλής και το πρώτο πρόσωπο, το οποίο καλείται να αναλάβει μέτρα προστασίας, να παρέμβει εγκαίρως και να αντιμετωπίσει καταστάσεις βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών. Αυτή του, συνεπώς, η θέση καθιστά καθοριστική και απολύτως κρίσιμη την εκάστοτε στάση, συμπεριφορά, αντίδραση και τον εκάστοτε χειρισμό του/της πάνω σε τέτοια περιστατικά, ώστε να μη λάβουν δραματικές διαστάσεις για όλους.

Η σπουδαιότητα της έρευνας

Στην Ελλάδα, όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, σε μεγάλο βαθμό, δεν τηρείται ο κατάλληλος χειρισμός του από τους αρμόδιους φορείς, καθώς ποικίλες μελέτες δείχνουν πως δεν έχει λάβει ακόμη την απαιτούμενη προσοχή για την αντιμετώπισή του. Και αυτό, διότι δεν είναι λίγες οι φορές που η εκδήλωσή του στα σχολικά περιβάλλοντα φαίνεται είτε να αφήνει αδιάφορους/ες, τόσο τη διοίκηση, όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς, είτε να μην «πέφτει» στην αντίληψή τους, είτε να αποσιωπούν σκόπιμα, προκειμένου να διαφυλάξουν τη φήμη του σχολείου και να αποτρέψουν τον ενδεχόμενο στιγματισμό των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών. Όπως αναφέρει και η Χαραλαμποπούλου (2014), ένας/μία στους/στις τρεις μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να έχει υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού, ενώ ένας/μία στους/στις δύο μαθητές/τριες, μάρτυρας σε τέτοιες καταστάσεις. Κύρια στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας αναφέρουν πως το 10% των μαθητών/τριών θυματοποιείται από τους/τις συμμαθητές/τριες του, ενώ παράλληλα το 5% των μαθητών/τριών ασκεί εκφοβισμό, με τα αγόρια να είναι πιο επιρρεπή στην άσκησή του, καθώς η συμμετοχή τους σε τέτοια περιστατικά είναι 3 προς 1 έναντι των κοριτσιών, επιλέγοντας είτε λεκτική είτε σωματική είτε μέσω απειλητικών και υβριστικών διαδικτυακών μηνυμάτων.

Ποικίλες έρευνες έχουν εστιάσει στην μελέτη διαφόρων πτυχών του σχολικού εκφοβισμού, στις μορφές εκδήλωσής του, στους παράγοντες που τον πυροδοτούν, τη συχνότητα και την ένταση κ.α. Λίγες, όμως, χαρακτηρίζονται οι έρευνες που στρέφονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού και πιο συγκεκριμένα σε αυτόν της εκπαιδευτικής Ηγεσίας, ως προς τη συμβολή αυτής στην αντιμετώπιση και μείωση του φαινομένου. Η σπουδαιότητα, συνεπώς, του ρόλου και της συμβολής του/της Διευθυντή/τριας – Ηγέτη/ιδας της σχολικής μονάδας στον χειρισμό του σχολικού εκφοβισμού είναι μέγιστη, διότι, ως άτομο που κατέχει μία τόσο κρίσιμη θέση, καλείται να αντιδράσει και να διαχειριστεί κατάλληλα, μεταξύ άλλων, και ένα τόσο σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000β).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τη σοβαρότητα του θέματος και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/τιδα σε αυτό, η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματά της, επιδιώκουν, αφενός τη βαθύτερη κατανόηση των

πτυχών του φαινομένου από τη ματιά των εκπαιδευτικών και αφετέρου την αξιολόγηση, από πλευράς τους, του βαθμού συμβολής της αποτελεσματικής ηγεσίας, ως προς την πρόληψη και αντιμετώπισή του.

Ο σκοπός της έρευνας

Κύριος, συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας είναι καταλυτικός, ως προς τη μείωση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, βασίζεται στη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από την οπτική γωνία των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στην αξιολόγηση του κατά πόσο η αποτελεσματική ηγεσία της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη μείωση του παραπάνω φαινομένου.

Επόμενος στόχος είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο προσωπικά και εργασιακά στοιχεία (δημογραφικοί παράγοντες) των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται και κρίνουν τη στάση της ηγεσίας της σχολικής τους μονάδας απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Πώς συμβάλλει η Ηγεσία και η Διεύθυνση του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού;
2. Πώς επιδρά ο αποτελεσματικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού;
3. Ποιος ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού;
4. Πώς επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) τον τρόπο με

τον οποίο κρίνουν τη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης;

5. Συσχετίζεται ο τρόπος κρίσης του βαθμού της αποτελεσματικής ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο);

Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με την ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου του επιλεγμένου αντικειμένου μελέτης και έρευνας και αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται αρχικά, η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αυτού και έπειτα, στα υπόλοιπα υποκεφάλαια γίνεται λόγος για τις μορφές, τους παράγοντες εκδήλωσής του, καθώς και για τις επιπτώσεις, που αυτό επιφέρει τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική ηγεσία του σχολείου, αποσαφηνίζοντας τον ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας, διακρίνοντας τις έννοιες Ηγεσία και Διοίκηση στη σχολική μονάδα και τονίζοντας, επίσης, τη σημασία και την αναγκαιότητα της σχολικής Ηγεσίας, αλλά και τη σημασία της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, σύμφωνα με το οποίο, πραγματοποιείται μία απόπειρα προσδιορισμού του προφίλ του/της Ηγέτη/ιδας της σχολικής μονάδας. Εδώ, συνεπώς, γίνεται μία παρουσίαση των χαρακτηριστικών που προσεγγίζουν έναν/μία αποτελεσματικό/ή Διευθυντή/ντρια – Ηγέτη/ίδα, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στις ικανότητες του ίδιου. Ακολουθεί η ηγετική συμπεριφορά που ο/η ίδιος/α οφείλει να υιοθετήσει και να ακολουθήσει, διαχωρίζοντας στη συνέχεια, τα συλ ηγετικής συμπεριφοράς. Το κεφάλαιο αυτό, ολοκληρώνεται με τον πολυδιάστατο ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας στη σχολική μονάδα, τονίζοντας, φυσικά, τον ρόλο του/της ως κύριος παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού. Το θεωρητικό μέρος, ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, που εστιάζει στις σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας στη μείωσή του.

Όσον αφορά το δεύτερο εμπειρικό μέρος της εργασίας, αυτό εστιάζει στο ερευνητικό πλαίσιο. Στο πέμπτο, συνεπώς, κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η αφετηρία της έρευνας, η μεθοδολογία της, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα, η παραγοντική ανάλυση, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, καθώς και η αξιοπιστία και εγκυρότητά τους. Στο έκτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο, η επαγωγική στατιστική με την ανάλυση και την ερμηνεία των μεταβλητών και στη συνέχεια, στο όγδοο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το εμπειρικό μέρος, που με τη σειρά τους επαληθεύουν ή όχι τα ερευνητικά ερωτήματα, που είχαν τεθεί εξ αρχής. Στο τέλος, βρίσκεται καταγεγραμμένη η βιβλιογραφία (διαχωρισμένη σε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση) με αλφαβητική σειρά, που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Ακολουθεί το παράρτημα που αποτελείται από το ερωτηματολόγιο και τους πίνακες διασταύρωσης.

Α' Μέρος- Θεωρητικό Πλαίσιο

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

1.1. Η Εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού εκφοβισμού

Τα ολοένα και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, η βία, η επιθετικότητα, οι παραβατικές συμπεριφορές αποτελούν αρκετά κρίσιμες και ανησυχητικές καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα καθημερινά σε σχολικά περιβάλλοντα παγκοσμίως, αποτελώντας μία δραματική πραγματικότητα. Η εμφάνιση των φαινομένων αυτών έχει προκαλέσει την ευαισθητοποίηση και τη κινητοποίηση των ειδικών μελετητών/τριών, οδηγώντας τους στη διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών – προβλημάτων της κοινωνίας και του σχολείου, που κρύβονται κάτω από την επιφάνεια των συμπεριφορών αυτών (Μαυρογιάννης, 2015).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της σχολικής βίας αποδίδεται με τον όρο «bullying», περιλαμβάνοντας τον εκφοβισμό και οι ορισμοί, που της έχουν κατα καιρούς δοθεί, ποικίλουν (Αρτινοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον Νορβηγό ψυχολόγο Dan Olweus (1991), ένας/μία μαθητής/τρια χαρακτηρίζεται ως θύμα σχολικού εκφοβισμού, όταν υπάρχει κατ' εξακολούθηση και για έναν μεγάλο χρονικό διάστημα έκθεσή του σε βίαιες ενέργειες και συμπεριφορές ενός/μίας άλλου/ης μαθητή/τριας ή περισσότερων μαθητών/τριών, χωρίς, όμως, το ίδιο το θύμα να έχει προκαλέσει αυτές τις συμπεριφορές και τις πράξεις τους. Κατα τον Olweus, το bullying διαφέρει αισθητά από το λεγόμενο «πείραγμα». Και αυτό, διότι, το πρώτο αφορά μαθητές/τριες που δεν δημιουργούν φίλιες, αλλά χαρακτηρίζεται από μία σχέση ανισορροπίας δύναμης μεταξύ τους. Το «πείραγμα», από την άλλη, μειώνεται στην πρόκληση σωματικής βλάβης και πόνου προς το θύμα. Αυτό που διαχωρίζει, κυρίως, τις δύο αυτές έννοιες είναι η συχνότητα και η πράξη που την ακολουθεί. Παρόλα αυτά, υπάρχει δυνατότητα μετατροπής του «πειράγματος» σε bullying, σε περίπτωση που αυτό συμβαίνει

ανεξέλεκτα, σκόπιμα και με διάρκεια, χάνοντας το στοιχείο του αστείου και του «παιχνιδιού».

Επίσης, μία ακόμη παρόμοια εννοιολογική προσέγγισή του έχει ερμηνευτεί και από τον Lee (2006), ο οποίος υποστηρίζει, πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία σκόπιμη συμπεριφορά του θύτη, ώστε να ασκήσει εξουσία πάνω στο θύμα, αλλά και ως μία συνεχόμενη πράξη, μέσω της κοινωνικής περιθωριοποίησης ή/και σωματικής βίας, καθώς και ως μια σκόπιμη και συνειδητή ενέργεια του θύτη να προκαλέσει ψυχολογική αναστάτωση του θύματος, ασκώντας του καταπίεση.

Έτσι, συνεπώς, τα κύρια χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να δοθούν στον όρο σχολικό εκφοβισμό ή αλλιώς bullying, διαχωρίζοντάς τον από οποιαδήποτε άλλη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, αποτελούν α) η σκοπιμότητα – πρόθεση του θύτη να προκαλέσει βλάβη στο θύμα του, β) η συχνή επανάληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του θύτη προς το θύμα και, κυρίως, γ) η σωματική, ψυχική, εξουσιαστική ή/και αριθμητική υπεροχή του θύτη ή των θυτών (Olweus, 1993).

Οι Sharp & Smith (2002), επιλέγοντας τα δύο από τα τρία κριτήρια – χαρακτηριστικά που θέτει ο Olweus, αυτά της ασυμμετρίας της δύναμης και της κατα εξακολούθησης παρενόχλησης, προσδιορίζουν τον σχολικό εκφοβισμό ως «συστηματική κατάχρηση δύναμης». Η παρενοχλητική συμπεριφορά, δηλαδή, γίνεται διαρκώς, μη δίνοντας την ευκαιρία στο θύμα να αντιδράσει και να υπερασπιστεί τον εαυτό του, λόγω μη σωματικής υπεροχής, είτε μικρότερης ηλικίας, είτε λιγότερων ψυχικών αντοχών του θύματος, είτε αριθμητικής υπεροχής των θυτών.

Τέλος, ο Rigby (2008), εστιάζοντας στο χαρακτηριστικό - κριτήριο της ασυμμετρίας της δύναμης, υποστηρίζει πως πολλές φορές ο εκφοβισμός δεν προέρχεται από την ανισοροπία δύναμης και ικανοτήτων του θύτη και του θύματος, αλλά αυτή η ανισοροπία μπορεί να γεννάται από ένα αδύναμο θύμα που, ίσως, σε ένα αρμονικό και «υγιές» περιβάλλον να μην στοχοποιούνταν.

Με βάση, συνεπώς, όλα τα παραπάνω, γίνονται σαφείς όλες οι προσπάθειες ορισμού του σχολικού εκφοβισμού ή αλλιώς bullying από ποικίλους σημαντικούς ερευνητές. Χρήσιμο για την εμβάθυνση και την κατανόηση του φαινομένου αυτού, αποτελεί και η αναφορά στις κύριες μορφές εκδήλωσής του.

1.2. Οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται φανερό πως ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλες μορφές, προκαλώντας, βέβαια, σοβαρές συνέπειες στην ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε παιδιού, είτε αυτό είναι θύτης είτε θύμα. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται σε άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό. Ο άμεσος είναι η μορφή μέσα από την οποία ο θύτης άμεσα ασκεί βία στο θύμα, μέσω σωματικής επίθεσης (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα, ρίψη αντικειμένων), χειρονομιών (επίμονες ματιές, απειλητικές κινήσεις) και λεκτικής επίθεσης (ύβρεις, χλευασμούς, παρατσούκλια, εξευτελισμός, απειλές) (Rivers & Smith, 1994).

Από την άλλη, όπως υποστηρίζει και η Αρτινοπούλου (2013), όσον αφορά τον έμμεσο εκφοβισμό, ο θύτης κάνει χρήση διπλωματικών μέσων, με απώτερο σκοπό να βλάψει το θύμα του, αποφεύγοντας τις προφανείς επιθέσεις και συγκρούσεις, ώστε να μην μπορέσει να στοχοποιηθεί ή να κατηγορηθεί εύκολα από τους υπολοίπους. Επιλέγει, δηλαδή, την άσκηση, κυρίως, ψυχολογικού εκφοβισμού, παρακινώντας συχνά τρίτα πρόσωπα να προσβάλλουν το θύμα, διαδίδοντας άσχημες φήμες, στέλνοντας προσβλητικά μηνύματα, αποκρύπτοντας ή απράζοντας προσωπικά αντικείμενα του θύματος, πράττοντας εσκεμμένους αποκλεισμούς του θύματος από διάφορες δραστηριότητες κ.α. (Kristensen & Smith, 2003). Έρευνες έχουν αποδείξει πως η συνηθέστερη μορφή εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα αποτελεί ο λεκτικός εκφοβισμός.

Εξετάζοντας διεξοδικότερα, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά σωματικού, λεκτικού, κοινωνικού αποκλεισμού, εκβιασμού – οπτικού εκβιασμού, φυλετικού, σεξουαλικού ή/και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Olweus, 1993· Rigby, 2005· Χηνά & Χρυσοφίδης, 2000α).

Αρχικά, όσον αφορά τον σωματικό εκφοβισμό, ο Smith (2012) υποστηρίζει, πως αποτελεί την πιο συχνή μορφή που εκδηλώνεται και επιλέγεται συχνότερα από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Αποτελείται από πράξεις σωματικής βίας και επίθεσης προς το θύμα (χτυπήματα, κλιτσιές, τράβηγμα μαλλιών, τσιμπήματα, καταστροφή αντικειμένων κ.α.), με κύριο στόχο την ανάδειξη σωματικής υπεροχής και δύναμης από την πλευρά του θύτη.

Περνώντας στη συνέχεια στον λεκτικό εκφοβισμό, παρατηρείται η κυριαρχία της χρήσης της προσβλητικής γλώσσας. Ύβρεις, απειλές, πειράγματα, παρατσούκλια, συκοφαντίες, ρατσιστικά, σεξιστικά, σαρκακικά σχόλια, είναι μερικά από τα κυριότερα

χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής. Όπως προαναφέρθηκε, ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί την συνηθέστερη μορφή, η οποία, αυτή την φορά, υιοθετείται περισσότερο από τα κορίτσια μικρότερης ηλικίας, κυρίως, Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είτε με το ρόλο του θύτη, είτε με αυτό του θύματος (Αρτινοπούλου, 2013).

Κατα τον κοινωνικό αποκλεισμό, επίσης, μέσω της διάδοσης ψεύτικων, συνήθως, ή/και κακόβουλων φημών, κουτσομπολιών, ανάθεσης εξευτελιστικών ρόλων, ο θύτης επιδιώκει έντονα την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό του θύματος από τις κοινωνικές ομάδες και δραστηριότητες, είτε ακολουθώντας την τακτική της αγνόησης, της αδιαφορίας, είτε προσπαθώντας να πείσει και τους υπόλοιπους συμμαθητές να το αντιπαθείσουν και να αποστραφούν από αυτό. Πρόκειται για μία αρκετά χειριστικής μορφής εκοβισμού, με διάρκεια στον χρόνο και με μακροπρόθεσμες σοβαρές συνέπειες στην ψυχοσύνθεση του θύματος. Όπως στην περίπτωση του λεκτικού εκφοβισμού, έτσι και σε αυτή την περίπτωση του κοινωνικού αποκλεισμού, τα κορίτσια φαίνεται να αποτελούν συχνότερο παράγοντα εκδήλωσής του (Αρτινοπούλου, 2013 · Τσιαντής & Ασημόπουλος, 2010).

Ένα, ακόμη, αρκετά κρίσιμο και σύνηθες φαινόμενο, που διαδραματίζεται, κυρίως, στις μικρότερες ηλικίες, είναι αυτό του εκβιασμού – οπτικού εκβιασμού. Εδώ, ο θύτης προσπαθεί με τη χρήση απειλών και εκβιασμών να του παραχωρήσει το θύμα προσωπικά του αντικείμενα, όπως χρήματα, φαγητό κ.α. Ενώ, πιο συγκεκριμένα, ο οπτικός εκβιασμός αφορά καταστάσεις που ο θύτης καταφεύγει στο γράψιμο κακεντρεχειών στον πίνακα της αίθουσας ή και στους τοίχους, τους διαδρομούς του σχολείου, στα κρυφά κακόβουλα σημειώματα που περνούν από χέρι σε χέρι και καταλήγουν σε φανερό σημείο είτε στην τσάντα είτε στο θρανίο του θύματος – στόχου είτε πάνω του (Αρτινοπούλου, 2013).

Ο φυλετικός/ρατσιστικός εκφοβισμός, επιπροσθέτως, όπως αναφέρει και ο Νικολάου (2013), συνδέεται στενά με την πολυπολιτισμικότητα και αποτελεί πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς εμπεριέχει στοιχεία κουλτούρας και ενθοτήτων των αλλοδαπών, αλλά και την επερχόμενη ρατσιστική συμπεριφορά που καλείται να διαχειριστεί κανείς. Δεν σχετίζεται μονάχα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θύματος, αλλά και με τη θρησκεία, την εθνότητά του, την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση κ.α., αποσκοπώντας στον στιγματισμό της διαφορετικότητας ως προς τη φυλή του.

Εξίσου κρίσιμο φαινόμενο είναι αυτό του σεξουαλικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με αυτό, ο θύτης επιδιώκει την πρόκληση αισθήματος ντροπής και αμηχανίας προς το

θύμα, καταφεύγοντας σε αγενείς χειρονομίες, κακόβουλα σχόλια και άστεια, καθώς και σε ερωτήσεις, κυρίως, σεξουαλικού περιεχομένου. Δεν εκλείπουν, βέβαια, πολλές φορές, και τα αγγίγματα σε διάφορα σημεία πάνω στο θύμα, χωρίς τη συγκατάβασή του (Νικολάου, 2013).

Τέλος, μία σοβαρή μορφή, που έχει κάνει την εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια και συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι καθημερινότητας κάθε ατόμου, πλέον, συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των παιδιών, αποτελεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή αλλιώς γνωστός ως cyber bullying. Έτσι, στην περίπτωση αυτή, ο θύτης καταφεύγει στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, στέλνοντας κακόβουλα, συκοφαντικά και απειλητικά μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα ή e – mails διαφόρων περιεχομένων προς τα επιλεγμένα θύματα, αποσκοπώντας και πάλι στη ταπείνωση και εσωτερική αναστάτωση αυτών. Παρόλο που το είδος αυτό συμβαίνει, κυρίως, εκτός σχολικής μονάδας, δεν εκλείπουν οι φορές που κάνει την εμφάνισή του και εντός αυτής, όπως κατά τη διάρκεια σχολικών μαθημάτων που σχετίζονται με ηλεκτρονικό υπολογιστή και κάνουν χρήση αυτού. Το σύγχρονο αυτό φαινόμενο εκφοβισμού, σύμφωνα με έρευνες, έχει αποκτήσει τεράστιες διαστάσεις, κυρίως, σε χώρες του εξωτερικού, όπως Μ. Βρετανία, Καναδάς, Η.Π.Α., καθώς και σε χώρες της Κεντρικής Ευρώπης (Rigby, 2008).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί, σύμφωνα με τον Rigby (2008), πως πίσω από κάθε αρνητική συμπεριφορά, όπως και αυτή του σχολικού εκφοβισμού, βρίσκονται ποικίλοι παράγοντες, που με τη σειρά τους, έχουν την ικανότητα να γεννούν και να αναπτύσσουν τέτοιες συμπεριφορές σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον, όπως και σε αυτό του σχολικού.

1.3. Οι παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Έρευνες έχουν αποδείξει πως κύριοι παράγοντες πρόκλησης και ανάπτυξης σχολικού εκφοβισμού και γενικότερης επιθετικής συμπεριφοράς αποτελούν τόσο οι βιολογικοί, όσο και το κοινωνικό περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένου, κυρίως, το οικογενειακό), μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το βιολογικό παράγοντα, τα αγόρια χαρακτηρίζονται περισσότερο επιθετικά σε σύγκριση με τα κορίτσια (Πηγιάκη, 1997). Αυτό οφείλεται και στον τρόπο ανατροφής του παιδιού (ρόλος οικογένειας και ευρύτερου κοινωνικού

περιβάλλοντος), αλλά και σε βιοχημικούς, ενδογενείς παράγοντες, όπως οι ορμόνες, χρωμοσώματα κ.α. (Shafii & Shafii, 2001).

Οι Carozzoli & McVey (1999) τονίζουν μεταξύ άλλων, πως καθοριστικός παράγοντας αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο γεννιέται και αναπτύσσεται το παιδί. Γονείς που χρησιμοποιούν καθημερινά ύβρεις και ανάρμοστη συμπεριφορά τόσο μεταξύ τους και μπροστά στα παιδιά, όσο και προς τα παιδιά τους, κατά μεγάλο ποσοστό θα τα στρέψουν προς την ίδια κατεύθυνση. Είναι γνωστό, πως η θέσπιση κανόνων και η τήρησή τους είναι ορισμένα στοιχεία που πρέπει να αντιμετωπίσει και να τηρήσει το παιδί στο πλαίσιο του σπιτιού, με τρόπο που να γίνει κατανοητό στο παιδί, πως όλο αυτό συμβαίνει για την ομαλή ανάπτυξή του, την αυτοπειθαρχία του και ασφαλώς από αγάπη και ενδιαφέρον για το ίδιο. Όταν, όμως, οι γονείς επιβάλλονται με αυταρχικότητα, επιθετικότητα και θυμό προς το παιδί και κάνουν χρήση καταναγκαστικών μεθόδων και τιμωριών, τότε το μόνο που επιτυγχάνεται είναι η δημιουργία ανασφάλειας, εσωτερικής αναστάτωσης, στρες και απογοήτευσης. Το παιδί αδυνατεί να αντιληφθεί τί ακριβώς ζητούν από το ίδιο οι γονείς και έτσι καταφεύγει στις αντίστοιχες ενέργειες και συμπεριφορές των γονέων του, με κύριο συνοδευτικό στοιχείο την έλλειψη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Αυτό είναι ένα συχνό φαινόμενο που εξαπλώνεται από γενιά σε γενιά, όταν οι γονείς ακολουθούν το ίδιο αυταρχικό πρότυπο που άσκησαν οι γονείς τους σε αυτούς. Η έλλειψη, δηλαδή, γονεϊκής φροντίδας, θαλπωρής και ζεστασιάς αυξάνει την μετέπειτα επιθετικότητα και εχθρότητα του παιδιού (Συγκολίτου, 1996).

Επιπροσθέτως, ο παράγοντας φίλοι/ες και συνομήληκοι/ες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Και αυτό, γιατί, όταν οι φερόμενοι θύτες περιβάλλονται από ένα στενό φιλικό κύκλο που υποστηρίζει και ακολουθεί μορφές επιθετικής συμπεριφοράς προς τα θύματα, εντός και εκτός σχολείου, τότε αυτή η διάθεση ισχυροποιείται και παγιώνεται στη προσωπικότητα του κάθε θύτη, εξαπλώνοντας, έτσι, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε μεγαλύτερη ηλικία, οι όλο ένα και αυξανόμενες υποχρεώσεις και ανάγκες, ενισχύουν το αίσθημα του άγχους και του στρες. Η αδυναμία διαχείρισής τους από πολλά παιδιά, δεν είναι απίθανο να τους στρέψει σε μία άρνηση και σε επιθετική συμπεριφορά (Carozzoli & McVey, 1999).

Αξιοσημείωτη είναι ασφαλώς και η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και του διαδικτύου. Η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, τα video games κ.α. αποτελούν καθημερινό κομμάτι της ζωής των μικρών και μεγάλων παιδιών, καθώς περνούν στην πλειοψηφία τους αρκετές ώρες την ημέρα μπροστά σε αυτά τα μέσα. Οι σκηνές βίας και

επιθετικότητας είναι μέρος πολλών προγραμμάτων των Μ.Μ.Ε. που παρακολουθούν τα ίδια, και έτσι εύκολα, π.χ. μιμούμενα άλλοτε τον αγαπημένο τους ήρωα, προσκολλούνται σε αυτή την συμπεριφορά, υιοθετώντας την τόσο εκτός, όσο και εντός του σχολικού περιβάλλοντός τους (Shafii & Shafii, 2001).

Σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη (2002), μέσα σε όλους αυτούς τους σημαντικούς παράγοντες, δεν μπορεί ασφαλώς να απουσιάζει και ο παράγοντας σχολικό κλίμα, όπου η οργάνωση, η λειτουργία, οι αξίες και ολόκληρο το εκπαιδευτικό προσωπικό, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, αποτρέποντας ή και συμβάλλοντας, πολλές φορές, στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών/τριών, όπως είναι συγκεκριμένα και του σχολικού εκφοβισμού.

1.4. Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους Low & Ryzin (2014), το σχολικό κλίμα τα τελευταία χρόνια έχει αποτελέσει επίκεντρο και αντικείμενο μελέτης πολλών ειδικών ως παράγοντας αντιμετώπισης βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών/τριών και, κυρίως, του σχολικού εκφοβισμού. Δεν είναι λίγες οι μελέτες, που έχουν συνδέσει ένα θετικό σχολικό κλίμα, χαρακτηριζόμενο από αλληλοεμπιστοσύνη, αλληλοβοήθεια και αλληλοκατανόηση, με την μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Καθώς, επίσης, έχει αποδειχθεί πως ένα σχολικό κλίμα στο οποίο επικρατούν πολλές ανάρμοστες συμπεριφορές και αρνητικό κλίμα, μπορεί να προκληθεί η εμφάνιση και η ενίσχυση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη σχέση του σχολικού κλίματος με τον σχολικό εκφοβισμό, κρίθηκε αναγκαίο, να γίνει μία κατηγοριοποίηση τριών ορισμένων μεταβλητών. Αυτές, πιο συγκεκριμένα, αφορούν α) τη διάσταση των σχέσεων, συμπεριλαμβανομένου όλων των διαπροσωπικών σχέσεων των σχολικών πλαισίων και τη συνοχή αυτών, β) τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση, βασιζόμενη στη σκέψη και τα συναισθήματα όλων των σχολικών μελών, όπως για παράδειγμα, το αίσθημα του «ανήκειν», της αφοσίωσης και του ενδιαφέροντος και γ)

τη οργανωτική διάσταση, που αποτελείται από ζητήματα διαχείρισης, όπως κανόνες, ασφάλεια κ.α. (Steffgen et. al., 2013).

Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναφερθεί και ο διαχωρισμός, που πραγματοποίησαν οι Benbenishty & Astor (2005), του σχολικού κλίματος σε τρεις επιμέρους μεταβλητές, ως προς το σχολικό εκφοβισμό, οι οποίες διαπραγματεύονται α) τη πολιτική του σχολείου απέναντι στη βία, προβλέποντας ένα ξακάθαρο και δίκαιο σύστημα κανόνων για τον Μείωση σχολικού εκφοβισμού, β) την υποστήριξη των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση θετικών απόψεων των μαθητών/τριών για το σχολείο τους, σχετικά με τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε βίαιες καταστάσεις και προβληματικές συμπεριφορές και γ) τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, στοχεύοντας στην εμπλοκή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και στρατηγικών κατά της βίας, ώστε να ταχθούν υπέρ του αρμονικού και ειρηνικού σχολικού κλίματος.

Δεδομένου ότι οι τρεις παραπάνω μεταβλητές – παράγοντες αναφέρονται στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, αξιοποιήθηκαν σε έρευνα για την μελέτη σχετικά με τα ποσοστά εκδήλωσης εκφοβισμού. Η έρευνα αυτή φανέρωσε, ότι τα χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού, συνδέονται με την σαφή πολιτική, που ακολουθεί η σχολική μονάδα, με τις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών/τριών – εκπαιδευτικών, καθώς και με την εμπλοκή και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων (Khoury – Kassabri et al., 2004).

Οι Orpinas & Horne (2006), επίσης, μελετώντας τους παράγοντες ανάπτυξης ενός αρμονικού σχολικού κλίματος, τονίζουν οκτώ βασικές μεταβλητές, για την επίτευξή του, οι οποίοι είναι η ποιοτική, στοχευμένη διδασκαλία, οι κοινά αποδεκτές αξίες των σχολικών μελών, η επίγνωση των αδύναμων πτυχών, αλλά και των δυνατοτήτων του σχολείου, οι σχολικές πολιτικές, με τη συνοδευόμενη ανάληψη ευθυνών, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, με την αντίστοιχη προώθηση του αισθήματος του αμοιβαίου σεβασμού, του ενδιαφέροντος, της εμπιστοσύνης και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών του σχολείου, η διαμόρφωση θετικών προσδοκιών τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών/τριών, η κατάλληλη ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες και, τέλος, τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος, που αφορούν τις σχολικές υποδομές και εγκαταστάσεις. Οι παραπάνω, συνεπώς, μεταβλητές, εκτός της τελευταίας, βασίζονται στη δύναμη της αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής μονάδας, στις αξίες που προσβέβουν, καθώς και τις πολιτικές – στρατηγικές που ακολουθούν.

Συμπεραίνοντας, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα της ύπαρξης ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος, ικανό να αποτρέψει εκδηλώσεις περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού. Η σπουδαιότητα αυτή της αποτροπής και της καταπολέμησής του διαφαίνεται, βέβαια, μέσα από τις σοβαρές επιπτώσεις που μπορεί να προκαλέσει η εξάπλωσή του τόσο στο ίδιο το θύμα, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό – σχολικό περιβάλλον.

1.5. Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Κατά την Αρτινοπούλου (2001), αυτό που χαρακτηρίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα από τα πιο δραματικά κοινωνικά φαινόμενα είναι οι συνέπειες που μπορεί να προκαλέσει, είτε αυτές είναι βραχυπρόθεσμες είτε μακροπρόθεσμες. Οι αρνητικές αυτές συνέπειες αφορούν τόσο τα θύματα και τους θύτες, όσο και το γενικότερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται το κάθε συμβάν, στο σχολικό, δηλαδή, περιβάλλον, με τους/τις αντίστοιχους/ες αμέτοχους/ες παρευρισκόμενους/ες – παρατηρητές/τριες, καθώς και στο οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον, επηρεάζοντας με ποικίλους τρόπους την μετέπειτα πορεία και ανάπτυξη του/της καθενός/καθεμιάς ξεχωριστά.

1.5.1. Σε ατομικό επίπεδο – θύματος/θύτη

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός πως τόσο το παιδί – θύμα, όσο και το παιδί – θύτης έχουν πολλές πιθανότητες να οδηγηθούν εξίσου σε βραχυπρόθεσμες, αλλά και σε μακροπρόθεσμες επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής τους, με κυριότερα αυτά του ψυχολογικού, του κοινωνικού, καθώς και του ακαδημαϊκού. (Bauman & Yoon, 2014).

Πέρα των σωματικών - ψυχοσωματικών βλαβών που μπορεί να προκληθούν στο παιδί – θύμα, σε περίπτωση σωματικής βίας, όπως μελανιές, πληγές, στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι, δυσκολίες στον ύπνο, εμετούς, εφιάλτες, απουσία όρεξης για φαγητό, απότομη αύξηση ή απώλεια βάρους κ.α., στον ψυχολογικό τομέα, τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματα, πληθαίνουν τις πιθανότητες εμφάνισης αισθήματος κατάθλιψης, άγχους, μοναξιάς, ανασφάλειας, απομόνωσης, στροφής προς τον εαυτό τους, υποτονίας, μειωμένης αυτοεκτίμησης, απελπισίας, οξυθυμίας, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν εμπλέκονται σε τέτοιου είδους καταστάσεις. Βέβαια, σύμφωνα και με τους

Rigby & Slee (1999), οι επιπτώσεις αυτές παρατηρούνται εντονότερα στα παιδιά που δέχονται τον εκφοβισμό, με ακόμη πιο ενισχυμένο το στοιχείο της άρνησης να πάνε σχολείο και της αύξησης των απουσιών σε αυτό, της μειωμένης σχολικής τους επίδοσης, της εμφάνισης μαθησιακώς δυσκολιών κ.α.

Δεν εκλείπουν, σύμφωνα με έρευνες, και τα παριστατικά αυτοκτονίας, αφού η θυματοποίηση συχνά αποτελεί προάγγελο αυτοκτονικού ιδεασμού. Εδώ γίνεται βέβαια λόγος για μια ακραίας μορφής αντίδραση των θυμάτων, που έχουν υποστεί σοβαρό και μακροχρόνιο εκφοβισμό και δεν μπόρεσαν να το διαχειριστούν διαφορετικά, ζητώντας πιθανώς τη βοήθεια τρίτων (Rigby, 2001).

Σύμφωνα με τις παραπάνω επιπτώσεις, σημειώνονται ορισμένες διαφορές αντίδρασης σε εκφοβιστικές καταστάσεις ως προς το κάθε φύλο. Έτσι, συνεπώς, λέγεται πως τα κορίτσια – θύτες διαθέτουν συνήθως καλύτερη ψυχική υγεία, συγκριτικά με τα κορίτσια – θύματα. Αντιθέτως, στα αγόρια δεν έχει παρατηρηθεί αυτός ο διαχωρισμός, καθώς τα αγόρια – θύτες είναι, κυρίως, πιο επιρεπή στην εμφάνιση κρισιμότερων επιπτώσεων σε σχέση με τα κορίτσια – θύτες (Rigby, 2001).

Όπως υποστηρίζει και ο Olweus (2009), οι μαθητές που ασκούν τον σχολικό εκφοβισμό, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αποστασιοποιηθούν από το σχολείο, διακόπτοντας τη φοίτησή τους σε αυτό, αυξάνοντας, παράλληλα, τις πιθανότητες εμπλοκής τους σε σοβαρές προβληματικές καταστάσεις, όπως γενικότερη επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, παραβατικότητα, παρανομία, αλκοολισμό, χρήση βλαβερών ουσιών κ.α., ενέργειες, οι οποίες όχι μόνο φέρνουν σε επικινδυνότητα τον ίδιο του τον εαυτό τους, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο. Παράλληλα, έχουν πολλές πιθανότητες να εκδηλώσουν ψυχικές διαταραχές, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, καθώς και αυτοκτονικές ή αυτοκαταστροφικές τάσεις.

Από την άλλη, σύμφωνα με τους Zimmer-Gembeck & Pronk (2011), σε κοινωνικό επίπεδο, τα παιδιά – θύματα, έχει αποδειχθεί, πως δυσκολεύονται να συνάψουν εύκολα φιλικές σχέσεις, μετά τον εκφοβισμό τους, αδυνατώντας να ενσωματωθούν με ευκολία σε κάποια ομάδα συνομηλίκων, λόγω της πλέον μειωμένης ή και ακόμα έλλειψης εμπιστοσύνης. Λέγεται, όμως, πως ακόμη και αν υπάρχουν φίλοι/ες, οι φίλοι/ες αυτοί/ές διαθέτουν επίσης χαμηλή κοινωνικοποίηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση και τάση γενικότερης εσωτερίκευσης και, έτσι, τους είναι δύσκολο να σταθούν «ασπίδα» υπεράσπισης και προστασίας σε περίπτωση που κάποιος/α επιτεθεί βίαια σε κάποιο φιλικό του πρόσωπο.

1.5.2. Σε συλλογικό επίπεδο

Τα παιδιά που λαμβάνουν τον ρόλο του/της αμέτοχου/ης παρατηρητή/τριας – παρευρισκόμενου/ης σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού διατρέχουν εξίσου μεγάλο κίνδυνο εμφάνισης σοβαρών επιπτώσεων τόσο βραχυπρόθεσμων, όσο και μακροπρόθεσμων. Έτσι, συνεπώς, έχει αποδειχθεί, πως τα παιδιά αυτά έχουν πιθανότητες να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα και γενικότερες συμπεριφορικές διαταραχές,, παρόμοιες με αυτές των θυμάτων – θυτών, όπως θλίψη, μετατραυματικό άγχος, θυμό, οργή, επιθετική συμπεριφορά, αίσθημα αποτυχίας με ο,τιδήποτε καταπιάνονται, φοβία προς το ενδεχόμενο στοχοποίησης και θυματοποίησής τους, καθώς και άμβλυνση των ευαισθησιών τους, λόγω εξοικείωσής τους με τέτοιες καταστάσεις (Cowie & Dawn, 2008). Ακόμη, ο Κυριακίδης (2013) αναφέρει πως δεν είναι λίγες οι φορές που άλλοτε εμφανίζουν μειωμένο αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση, καθώς, μένοντας άπραγοι/ες, θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους να συμβάλλουν στην προστασία του θύματος, και άλλοτε μέσα από την παρατήρησή τους, αυξάνεται η πεποίθηση πως το δίκαιο ανήκει μόνο στον/στην δυνατό/τή, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να νιώθουν φόβο προς αυτόν/ήν, αποστασιοποιώντας σκόπιμα τους εαυτούς τους από τα παιδιά – θύματα, φοβούμενα να μην εκφοβιστούν και τα ίδια στη συνέχεια.

Γίνεται φανερό, πως εκεί που επικρατεί ο εκφοβισμός και κάθε λογής βίαιης συμπεριφοράς διαταράσσεται ολόκληρο το σύστημα και τα μέλη που το συναπαρτίζουν. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο, δημιουργούνται ανισορροπίες του κλίματος, εντάσεις στις σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους αφενός, των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες αφετέρου, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, σε μία προσπάθεια να συζητήσουν και να επιλύσουν το ζήτημα. Μέσα σε όλο αυτό, εμπλέκονται, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί, το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς και η ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Και αυτό, γιατί ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται αναπόσπαστα με παραβατικές και βίαιες καταστάσεις σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, και εκτός σχολείου, μέσα στα οποία αλληλεπιδρά και συναναστρέφεται εξίσου το παιδί (Whitney & Smith, 1993 * Farrington, 1991).

Επομένως, όταν τα ποσοστά εκδήλωσης εκφοβισμού σε μία σχολική μονάδα χαρακτηρίζονται υψηλά, τα παιδιά αυτομάτως αντιλαμβάνονται αρνητικά το αντίστοιχο σχολικό κλίμα. Το άγχος αυξάνεται ραδαγία, το αίσθημα της αποστροφής και της απέχθειας προς το σχολείο και ειδικότερα προς τη μαθησιακή διαδικασία μεγιστοποιείται, καταλήγοντας σε μία αποθάρρυνση βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων, έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, ενίσχυση της

επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και εμφάνιση χαμηλού ηθικού τους (Marsh et al., 2004).

Από όλα τα παραπάνω, συνεπώς, μπορεί με ευκολία να διαπιστώσει κανείς, πως οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς είναι αρκετά κρίσιμες και την δύναμη συχνά να λειτουργήσουν καθοριστικά, εμποδίζοντας την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τόσο των εμπλεκόμενων, όσο και του γενικότερου περιγυρου. Οι μαθητές/τριες, παρόλα αυτά, έχουν δικαίωμα να δρουν και να συμβιώνουν σε ένα σχολικό περιβάλλον, που να τους παρέχει με τη σειρά του ασφάλεια, προστασία, βοήθεια κοινωνικοποίησης, αρμονία. Για τον λόγο αυτό, σπουδαίος είναι ο ρόλος της πρόληψης και της αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού, ώστε να αποτραπεί είτε η εμφάνισή του εξ αρχής, είτε η επέκτασή του σε περίπτωση εμφάνισης (Πασιανδράς, 2004).

Σύμφωνα με τους Rigby (2014) και Σαΐτη (2007), ένας από τους σημαντικότερους και καθοριστικούς παράγοντες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού, αποτελεί ο/η Διευθυντής/ντρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας και αυτό γιατί, ως επικεφαλής, στο πρόσωπό του σκιαγράφεται το σύνολο των απαιτήσεων και των αναγκών της σχολική του μονάδας, καθώς και η μεγάλη ευθύνη προς μία ομαλή λειτουργία της. Χρέος του/της, συνεπώς, αποτελεί μεταξύ άλλων, λειτουργώντας πάντοτε ως αποτελεσματικός/η και ικανός/η ηγέτης/ίδα και σε συνεργασία με όλους τους αρμόδιους φορείς, να σταθεί «ασπίδα» προστασίας και ασφάλειας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και στην περίπτωση, βέβαια, περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού.

Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της υιοθέτησης και της ανάπτυξης, συνεπώς, ηγετικών χαρακτηριστικών από πλευράς του/της Διευθυντή/ντριας και κατ' επέκταση η ύπαρξη μιας κατάλληλης και ικανής ηγεσίας, στάθηκε αφορμή, ώστε το επόμενο κεφάλαιο να επικεντρωθεί στην αξία ύπαρξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε κάθε σχολικό περιβάλλον, αναλύοντας διάφορες σημαντικές πτυχές της.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ο Ορισμός της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Είναι γνωστό πως το φαινόμενο της Ηγεσίας (Leadership) έχει εισβάλλει δυναμικά στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας στον τομέα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και της λειτουργίας των οργανισμών, έχοντας παράλληλα αποτελέσει επίκεντρο ενδιαφέροντος των Κοινωνικών Επιστημών. Τα τελευταία χρόνια, η αναγκαιότητα και η σημασία της για μία αποτελεσματική μονάδα μονοπωλεί το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών/τριών, οδηγώντας τους/τες σε συνεχείς μελέτες για την περαιτέρω διερεύνησή της.

Μιλώντας, συνεπώς, για εκπαιδευτική ηγεσία, τονίζεται η σύνδεσή της με την σχολική μονάδα. Η Εκπαίδευση, αποτελώντας ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με όλο ένα και περισσότερες ανάγκες και απαιτήσεις για αλλαγές και αναδιαρρυθμίσεις, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις επιταγές της σύγχρονης εποχής, υποστηρίζει την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και το χρέος αυτής για μία βελτιωμένη και αποτελεσματικότερη λειτουργία και οργάνωση της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1998· Hoy & Miskel, 2005· Yukl, 2002).

Από την άλλη πλευρά, όμως, παρόλο που υπάρχει μία κοινή παραδοχή του σπουδαίου ρόλου της, η έννοια της Ηγεσίας παρουσιάζει ένα κάπως ασαφές περιεχόμενο και μία δυσκολία ακριβούς αποσαφήνισής της, που οφείλεται, κυρίως, στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της και στους ποικίλους ορισμούς, που κατά καιρούς έχουν αναλύσει οι ειδικοί ερευνητές. Ορισμένοι από αυτούς τους ορισμούς, που αποτελούν και τους επικρατέστερους, είναι πως η Εκπαιδευτική Ηγεσία νοείται ως η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, με στόχο να εργαστούν με θέληση και να προσπαθήσουν για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Γίνεται φανερό, ότι σε κάθε οργάνωση υπάρχουν κάποιες θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης. Τα άτομα που κατέχουν τις ανώτερες θέσεις αυτής της πυραμίδας, αποτελούν την ηγεσία της οργάνωσης. Για πολλούς αιώνες, φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι

και άλλοι επιστήμονες προσπάθησαν να αποδείξουν, γιατί μερικοί άνθρωποι είναι καλύτεροι ως ηγέτες από άλλους συνανθρώπους τους (Σαΐτης, 2008).

Γενικά, λέγεται πως η Ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο «Ηγέτη», με τέτοιο τρόπο, ώστε πρόθυμα και εθελοντικά, με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Μπουραντάς, 2005).

Σε παρόμοια πλαίσια κινούνται και οι Whitaker (2000) και Πασιάρδης (2004), οι οποίοι ορίζουν, με τη σειρά τους, την εκπαιδευτική ηγεσία ως ένα πολυδιάστατο σύνολο συμπεριφορών, που η εφαρμογή τους έχει σκοπό να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, να παρέχει την κατάλληλη συμβολή και βοήθεια, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε επιθυμητοί στόχοι του οργανισμού.

Οι Leithwood & Duke (1999), επίσης, υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται σε στάσεις και ορισμένες συμπεριφορές εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, οι οποίες, με τη σειρά τους, συνδέονται άμεσα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους.

Υπάρχουν, όμως, και ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες που προσδιορίζουν την έννοια της Ηγεσίας ως εκείνη την ιδιότητα που την κατέχει ένα άτομο (ο Ηγέτης) σε ένα σύνολο ατόμων, βασισμένη στο χρέος του/της Ηγέτη/ιδας προς την καθοδήγηση και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων σχετικά με το οργανωτικό έργο (Fiedler, 1967).

Συνδυαστικά με τις παραπάνω προσεγγίσεις, οι Hoy & Miskel (2005) τάσσονται υπέρ της άποψης, πως η Ηγεσία αποτελεί τόσο μία ιδιότητα ενός ατόμου, όσο και μία διαδικασία επηρεασμού συμπεριφορών, στάσεων, σκέψεων, συναισθημάτων ενός κοινωνικού συνόλου, όπου ένα ή περισσότερα μέλη του επηρεάζουν, με τη σειρά του/τους, τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων, την επιλογή των στόχων και των αποτελεσμάτων, την οργάνωση των έργων/δραστηριοτήτων, τα κίνητρα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, κάνοντας επίκληση τόσο στη λογική, όσο και στο συναίσθημα.

Υποστηρίζεται, ακόμη, πως η εκπαιδευτική ηγεσία εμφανίζεται μέσα από ορισμένες πρακτικές και λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τρεις προσεγγίσεις, μέσω των οποίων πραγματοποιείται μια προσπάθεια παροχής μίας πιο αποτελεσματικής και βελτιωμένης εκπαίδευσης προς τους/τις μαθητές/τριες. Αυτές αφορούν 1) τον προσδιορισμό της αποστολής του σχολείου, 2) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και 3) τη βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας (Hallinger & Murphy, 1985).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), όλες οι παραπάνω ερμηνείες της έννοιας «Εκπαιδευτική Ηγεσία», συνεπώς, αποτελούν ένα κύριο μέρος των προσπαθειών προσδιορισμού της, με κοινό τους παρονομαστή την προσπάθεια ανάδειξης της σημαντικότητας του ρόλου και της ιδιότητας του/της Ηγέτη/ίδας στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες ειδικών, ο ρόλος και η ιδιότητα αυτή διαφέρουν αρκετά από τον διοικητικό ρόλο, που καλείται να αναλάβει ένας/μία κλασικός/ή Διευθυντής/ντρια, καταφεύγοντας σε μία διάκριση του ηγετικού έργου από αυτό του διοικητικού.

2.2. Διάκριση Ηγεσίας – Διοίκησης στη σχολική μονάδα

Όπως αναφέρουν οι Ράπτης & Γρηγοριάδης (2017), στο σύγχρονο περιβάλλον των διαφόρων οργανισμών, εκπαιδευτικών και μη, σε αντίθεση με το παρελθόν, γίνεται αναφορά για μία όλο και αυξανόμενη πολυπλοκότητα, ασάφεια, ανταγωνιστικότητα, αλλά και απαιτητικότητα, προκειμένου να επιτευχθεί η είσοδός τους στις ραγδαίες καινοτομίες που κάνουν την εμφάνισή τους. Για την αποτελεσματικότερη, συνεπώς, διαχείριση της σύγχρονης αυτής κατάστασης στα οργανωσιακά περιβάλλοντα, επιτακτική είναι η ανάγκη συνύπαρξης της Διεύθυνσης και της Ηγεσίας. Όσον αφορά τον τρόπο άσκησης της Διεύθυνσης, έχουν ερευνηθεί δύο τύποι: ο «κλασικός», κατά τον οποίο ο/η Διευθυντής/ντρια επιβάλλεται στους/στις εργαζόμενους/νες του/της και ο «σύγχρονος», κατά τον οποίο υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης Διευθυντή/ντριας και εργαζομένων – εκπαιδευτικών.

Ποικίλες μελέτες έχουν εστιάσει στον διαχωρισμό «Ηγεσίας» και «Διοίκησης», αναφερόμενες στις διαφορές αυτών. Πιο συγκεκριμένα, από την μία, η έννοια της «Ηγεσίας» (Leading) συνδέεται με την έννοια του οράματος, του μετασχηματισμού, του αποτελέσματος, ασχολείται με θέματα στρατηγικής, συνδέεται αναπόσπαστα με τους ανθρώπους – συνεργάτες, αποσκοπώντας στο να κάνει το σωστό. Αντίθετα, η έννοια της «Διοίκησης» (Managing) επικεντρώνεται στην εφαρμογή, στη συναλλαγή, τα νοήματα, ασχολείται με θέματα λειτουργίας, στοχεύοντας στο να κάνει τα πράγματα σωστά (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Κατ' επέκταση, παρακάτω, παρουσιάζονται ορισμένες κύριες διαφορές του/της «Διευθυντή/ντριας - Manager» και του/της «Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ίδας», ως προς τον τρόπο άσκησης της εξουσίας. Αρχικά, ο/η Διευθυντής/ντρια - Manager διορίζεται, εφαρμόζει νόμιμη εξουσία, κινείται με γνώμονα την λογική, επιμένει στην επίλυση

προβλημάτων που προκύπτουν, δίνει συμβουλές και εντολές στο προσωπικό του, συχνά καταφεύγει, όποτε η κατάσταση το καθιστά αναγκαίο, σε ανταμοιβές, αλλά και σε τιμωρίες, είναι αναλυτικός/ή, εμπειρογνώμων, άκαμπτος/η, δομημένος/η, αξιόπιστος/η, τυπικός/ή, εστιάζει στις διαδικασίες, ελέγχει, διαχειρίζεται καταστάσεις, επικεντρώνεται στο «τώρα», αναζητά τον τρόπο, το «πώς», αποδέχεται την πραγματικότητα, στοχεύοντας στην βελτίωση των καταστάσεων.

Από την άλλη μεριά, ο Ηγέτης/ίδα, έρχεται σε πλήρη αντιπαράθεση με τον/την Διευθυντή/ντρια - Manager. Πιο συγκεκριμένα, αυτός/ή αναδεικνύεται, ασκεί προσωπική δύναμη, οραματίζεται, διαθέτει πειθώ, έμπνευση, πάθος για το έργο του/της, ευελιξία, θάρρος, ανεξαρτησία, τάση για πρωτοτυπία και καινοτομία, εκπέμπει εμπιστοσύνη, δεν διστάζει να πειραματιστεί και να δοκιμάσει, εστιάζει στις ανάγκες του προσωπικού του/της, στους ανθρώπους. Κύριος γνώμονάς του/της είναι το συναίσθημα, νοιάζεται για τα αίτια των πραγμάτων, για το «γιατί» δηλαδή, καθοδηγεί, λαμβάνει πρωτοβουλίες, δεν αποδέχεται, αλλά ερευνά την πραγματικότητα και προετοιμάζεται για το μέλλον, για την βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, κάνοντας τα σωστά πράγματα (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017· Μπρίνια, 2008· Ράπτης & Βασιλάκη, 2007).

Είναι φανερό, πως η παραπάνω διάκριση τοποθετεί την Ηγεσία, τον/την Ηγέτη/ίδα σε ένα ανώτερο επίπεδο από την Διοίκηση. Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται πως το ιδανικότερο δεν είναι ο διαχωρισμός αυτών των δύο εννοιών, αλλά η δημιουργία ενός κατάλληλου συνδυασμού τους. Γίνεται λόγος, δηλαδή, για δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται, και αυτό, γιατί, λέγεται πως ο/η ιδανικός/ή Ηγέτης/ίδα χαρακτηρίζεται εκείνος/η που στο πρόσωπό του/της σκιαγραφούνται τόσο οι ηγετικές, όσο και οι διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες που τον/την συναπαρτίζουν (Κωτσίκη, 1993· Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017· Πασιαρδής, 2004).

Ως εκ τούτου, αν κάποιος/α διαθέτει μόνο ηγετικές ικανότητες, αλλά όχι διοικητικές, είναι αδύνατον να θεωρηθεί κατάλληλος/η για την ολοκληρωμένη διαχείριση μιας υπόθεσης. Από την άλλη, η κατοχή διοικητικών και μόνο ικανοτήτων, δημιουργεί απλώς έναν/μία διαχειριστή/στρια καταστάσεων. Στην έσχατη περίπτωση, κατά την οποία ο άνθρωπος αυτός δεν διαθέτει ούτε ηγετικές, αλλά και ούτε διοικητικές ικανότητες, τότε γίνεται λόγος για την χειρότερη εκδοχή ενός/μιας Διευθυντή/ντριας (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Γίνεται, επομένως φανερό από όλα τα παραπάνω, σύμφωνα και με τις απόψεις του Τσαπατσάρη (2015), πως η Ηγεσία αποτελεί σημαντική πλευρά της διοικητικής λειτουργίας, χωρίς, όμως, να ταυτίζεται με τη διοίκηση. Ηγέτης/ίδα είναι το άτομο που

μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά της ομάδας του/της, ώστε να εργαστούν για τη διεκπεραίωση ενός σκοπού. Ηγέτης/ίδα, όμως, είναι και το άτομο που μέσα από μια σύνθετη διεργασία, χρησιμοποιεί προσωπικά του/της στοιχεία (πίστη, πεποιθήσεις, αξίες, ήθος, χαρακτήρα, γνώσεις, δεξιότητες) με σκοπό να επηρεάσει άλλους/ες, ώστε να επιτύχει έναν στόχο. Η Ηγεσία στηρίζεται στην κινητοποίηση των άλλων ατόμων, πράγμα που επιτυγχάνεται, εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων. Αυτό, συνεπώς, αποτελεί το κύριο γεγονός που ποικίλες έρευνες έχουν εστιάσει στη σημασία και τη σημαντικότητα της ύπαρξης μιας αποτελεσματικής Ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

2.3. Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της σχολικής Ηγεσίας

Ζώντας σε μία σύγχρονη κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από μία ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και σε μία εποχή μεταρρύθμισης, καινοτομίας, οργάνωσης, διαχείρισης καταστάσεων και λήψης αποφάσεων, μία αποτελεσματική και επιτυχής ηγετική παρουσία κατέχει σπουδαία σημασία και θέση σε κάθε σχολική μονάδα. Έχει καταστεί σαφές, μέσα από ποικίλες έρευνες και μελέτες, η άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντρια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη καλλιέργεια μιας υψηλής σχολικής ποιότητας, κατέχοντας τον τίτλο του/της βασικότερου/ης συντελεστή/στριας σχολικής αποτελεσματικότητας (EdSource, 2008· De Vita et al., 2007· Leithwood et al., 2004).

Σύμφωνα με έρευνες, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του/της Διευθυντή/ντριας έχει καθοριστικό ρόλο και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην σχολική επίδοση, μέσα από την πρόσληψη και την κινητοποίηση αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη του, στη δημιουργία, επίσης, ενός κοινού σχολικού οράματος, στη διατύπωση στόχων και στη προσπάθεια επίτευξής τους, στη ισότιμη κατανομή πόρων, καθώς και στην ενίσχυση των κατάλληλων δομών και εξοπλισμού προς μία ολοκληρωμένη μάθηση και διδασκαλία.

Με άλλα λόγια, όπως αναφέρουν και οι Hoy & Miskel (1996), ένας/μία αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ίδα πρέπει να διακατέχεται από προσωπικότητα (γνωρίσματα όπως αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, συναισθηματική ωριμότητα, αφοσίωση, ειλικρίνεια, αφιλοκέρδεια, υπό την έννοια ότι υπάρχει για να «υπηρετεί» τους/τις άλλους/ες, δημιουργικότητα), από εργασιακή παρακίνηση (αίσθημα χρέους προς το κοινό και συλλογικό συμφέρον, αξίες, ήθος, υψηλές προσδοκίες τόσο από τον

εαυτό του/της, όσο και από τους/της συνεργάτες/ιδες του/τις, διαπροσωπικές ανάγκες), καθώς και δεξιότητες τεχνικές, διαπροσωπικές, διοικητικές και ηγετικές ασφαλώς.

Η συμβολή του/της, επιπροσθέτως, στην ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας, όπου κυριαρχεί τάξη και πειθαρχία, η διαμόρφωση ευνοϊκού συλλογικού κλίματος, η ανθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικότητας των σχολικών μελών, η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των σχολικών στόχων αποτελούν, βέβαια, κύρια χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Daignan, 1986).

Σημαντική, βέβαια, χαρακτηρίζεται και η συμβολή του/της ηγέτη/ιδα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στις τελικές τους αποφάσεις, σχετικά με κρίσιμα σχολικά θέματα, αλλά και η συμβολή του/της στη διαμόρφωση και διατήρηση αρμονικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων των μαθητών/τριών (Clark et al., 2009* Horng et al., 2009* Leithwood et al., 2008* Waters et al., 2003).

Όλη αυτή η διεθνής παραδοχή της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας του/της Διευθυντή/ντρια – Ηγέτη/ιδα έχει προκαλέσει την αφύπνιση του κράτους, οδηγώντας στην προώθηση της συνεχούς επιμόρφωσής του/της, προκειμένου, με τη σειρά του/της, να είναι ικανός/ή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ιδιότητάς του/της (Lumby et al., 2008* Davis et al., 2005).

Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει αρκετά τους/τις ερευνητές/τριες είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα/μία σχολικός/ή Διευθυντής/ντρια θα μπορέσει να συνδυάσει τα διοικητικά με τα ηγετικά του/της καθήκοντα, τονίζοντας την αναγκαιότητα της εφαρμογής αυτού του συνδυασμού. Υποστηρίζεται, δηλαδή, πως, πλέον, αυτό που απασχολεί, κυρίως, τις σχολικές μονάδες δεν είναι μόνο η ύπαρξη ενός/μιας Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας, αλλά και η ικανότητα αποτελεσματικής άσκησης και των δύο ιδιοτήτων του/της, πάντα ανάλογα των εκάστοτε καταστάσεων που μπορεί να προκύπτουν (Whitaker, 2000).

Όπως έχει προαναφερθεί, και σύμφωνα με τον Πασιαδρή (2004), παρόλο που υπάρχει δυσκολία ακριβούς ορισμού του/της Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας, η ανάγκη προς μία αποτελεσματική ηγετική παρουσία, στοχευμένη προς μια σχολική ποιότητα και επιτυχία, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της κάθε σχολικής μονάδας, οδηγώντας, έτσι, στην αναζήτηση μιας ικανής ηγετικής συμπεριφοράς και προσωπικότητας, η οποία να συναπαρτίζεται από χαρακτηριστικά μιας μετασχηματιστικής, αλλά και συναλλακτικής ηγεσίας.

2.4. Μετασχηματιστική και Συναλλακτική Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ο Θεοφιλίδης (2012), μεταξύ άλλων, υποστηρίζει, πως οι όλο ένα και αυξανόμενες προκλήσεις της νέας χιλιετίας και οι συνεχόμενες πιέσεις που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα, που προέρχονται από εξωτερικές απαιτήσεις, όπως για παράδειγμα η έμφαση σε μία αποτελεσματικότερη σχολική επίδοση, παράλληλα με τη διατήρηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, οδήγησαν σε μία αναπόφευκτη μετατόπιση από τον/την «χαρισματικό/ή» Ηγέτη/ίδα, ο/η οποίος/α διακατέχεται από το χάρισμα της ευφυΐας, της συναισθηματικής σταθερότητας, της σκέψης, του οράματος, της φαντασίας και της εργατικότητας, σε μία μορφή μετασχηματιστικού/ής – συναλλακτικού/ής Ηγέτη/ιδας.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί, σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012), πως τα στυλ Ηγεσίας ποικίλουν και διακατέχονται από πλήθος χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που πρέπει να συναποτελούν την προσωπικότητα και τις δεξιότητες – ικανότητες ενός/μίας αποτελεσματικού/ής Ηγέτη/ιδας. Εδώ, γίνεται λόγος για δύο συγκεκριμένα ηγετικά στυλ, τα οποία, όπως έχει ερευνηθεί, έχουν αποδειχθεί αλληλοσυμπληρόμενα και αλληλοσχετιζόμενα, με βάση τα χαρακτηριστικά από τα οποία διέπονται. Αυτά είναι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική Ηγεσία.

Μιλώντας, αρχικά για της έννοια της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, η πρωταρχική της εμφάνιση έγινε από τον Burns (1978), που με τη σειρά του πραγματοποίησε μία ταυτοποίηση αυτής της μορφής Ηγεσίας με μία ομάδα μελών – Ηγετών/ιδών, με κοινή βασική αποστολή την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τον οργανισμό που εκπροσωπούν και τη συνεχή βελτίωσή του, ώστε να εξυψωθεί σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης, αλλά και ηθικής (Bush & Glover, 2003).

Η θεωρία, συνεπώς, της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας φανερώνει, μέσα από μελέτες και ερευνητικά αποτελέσματα, πως συνδέεται άμεσα με τη Σχολική Αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν και οι Bush & Glover (2003), η Μετασχηματιστική Ηγεσία αναφέρεται σε *«έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας άσκησης της επιρροής, που αποβλέπει στην ενίσχυση της δέσμευσης αυτών που ακολουθούν και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν το όραμά τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, για να συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου. Ο τύπος αυτός ηγεσίας*

εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα» (Bush & Glover, 2003,).

Επίσης, κατα τον Sergiovanni (2001) μετασχηματιστική αποτελεί η Ηγεσία που χαρακτηρίζεται από έντονο αίσθημα της αλλαγής τόσο των Ηγετών/ιδων, όσο και των ίδιων των οργανισμών που οι ίδιοι/ες ηγούνται, καθώς και της δύναμης της επιρροής αναφορικά με τις οργανωσιακές λειτουργίες. Κύριο στοιχείο της είναι η εστίασή της προς το ανθρώπινο δυναμικό, στις ανάγκες αυτού και στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Bass (1985, όπ. αναφ. στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σσ. 95), τα κύρια χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να συναπαρτίζουν έναν/μία μετασχηματιστικό/ή Ηγέτη/ίδα αποτελούν: α) η ιδεαλιστική επίδραση (idealized influence): όταν, δηλαδή, ο/η Ηγέτης/ίδα επιδιώκει να ενισχύσει το αίσθημα του σεβασμού, της έμπνευσης και της ταύτισης των υφισταμένων του/της, θεωρώντας τον πρότυπο και άξιο εμπιστοσύνης, β) η εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation): όταν ο/η Ηγέτης/ίδα ωθεί τους/τις υφισταμένους/ες του/της προς μία ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, μέσα από την ομαδική δουλειά, του κοινού οράματος, της δημιουργικότητας, της αυτοκριτικής και του αναστοχασμού, γ) το διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation): όταν ο/η Ηγέτης/ίδα προτρέπει τους/τις υφισταμένους/ες του/της να σκέφτονται και να πράττουν με γνώμονα τη λογική και ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αφυπνίζει την καινοτομία, την δημιουργικότητα και τέλος, δ) η εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration): όταν ο/η Ηγέτης/ίδα θεωρεί και συμπεριφέρεται σε κάθε υφιστάμενό/ή του/της, ως μία ξεχωριστή οντότητα και λαμβάνοντας υπόψη τα προσόντα και τις δυνατότητές τους, τους εκχωρεί αντίστοιχα καθήκοντα, με απώτερο σκοπό την προσωπική τους ανάπτυξη.

Από την άλλη, έχουν ερευνηθεί οχτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής Ηγεσίας, οι οποίες αποτελούν 1) το χτίσιμο του σχολικού κλίματος, 2) η θέσπιση βασικών σκοπών του σχολείου, 3) η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων, 4) η προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, 5) η εφαρμογή άριστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών, 6) η καθιέρωση υψηλών προσδοκιών απόδοσης, 7) η διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας και 8) η ανάπτυξη κατάλληλων δομών προς μια συλλογική λήψη αποφάσεων (Leithwood, 1994, όπ. αναφ. στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σσ. 68-69).

Οι Owens & Valesky (2007) προσδιορίζουν τη μετασχηματιστική Ηγεσία ως μία εξελικτική διαδικασία που εκτυλίσσεται μέσα από τέσσερα επίπεδα, τα οποία είναι 1) το κατώτατο, στο οποίο επιδιώκεται η συμμόρφωση των υφισταμένων (εκλείπει η

Ηγεσία), 2) το βασικό, στο οποίο η Ηγεσία είναι Συναλλακτική (υπάρχει αποσαφήνιση του ρόλου του/της Ηγέτη/ιδας και της ομάδας), 3) το υψηλό, στο οποίο ο/η Ηγέτης/ίδα είναι μετασχηματιστικός/ή (σημειώνεται θέσπιση κοινών στόχων και αξιών της ομάδας) και 4) το ανώτατο, στο οποίο κυριαρχεί η Ηθική Ηγεσία, το κοινό όραμα και οι κοινοί στόχοι.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει λόγος και στο μοντέλο της Συναλλακτικής Ηγεσίας του Bass (1999). Το μοντέλο, συνεπώς, αυτό στηρίζεται στη χορήγηση αμοιβών, εφόσον έχει παρατηρηθεί επιθυμητή συμπεριφορά και στη διατήρηση των επιθυμητών οργανωσιακών καταστάσεων, εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι (Bass, 1999). Στα πλαίσια της Συναλλακτικής Ηγεσίας, ο/η Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα της σχολικής μονάδας επικεντρώνεται, κυρίως, στους οργανωσιακούς σκοπούς και τις δομές, και όχι τόσο με το ανθρώπινο δυναμικό (Harris, 2003). Έτσι, συνεπώς, γίνεται φανερό, πως το είδος αυτό της Ηγεσίας στηρίζεται στην γραφειοκρατική εξουσία, εστιάζει στην ολοκλήρωση των εργασιών, δίνει έμφαση στις ανταμοιβές και τις τιμωρίες, όποτε ο Ηγέτης το κρίνει απαραίτητο, επικεντρώνεται σε διαδικασίες και δεδομένα πάνω σε θέματα λήψης αποφάσεων, ενώ παρατηρείται απουσία συμμετοχής των εκπαιδευτικών, παρά μόνο, όταν χρειάζεται για την αποκόμιση των οφειλών που προκύπτουν από την εκάστοτε συναλλαγή (Bush, 2007, Trace & Hinkin, 1998).

Παρόλο που παρατηρείται, επομένως, μία αντίθεση ανάμεσα στον/στην μετασχηματιστικό/ή με τον/την συναλλακτικό/ή Ηγέτη/ίδα, ο/η πρώτος/η καινοτομεί, οραματίζεται, στοχεύει μακροπρόθεσμα, καθοδηγεί και συμβουλεύει τους/τις υφισταμένους/ες του/τις, ενώ ο/η δεύτερος/η διατηρεί μία πιο τυπική σχέση με τους/τις υφισταμένους/ες του/τις, βασισμένη στην αμοιβαία δοσοληψία (Κάντας, 1998), υποστηρίζεται πως η μετασχηματιστική Ηγεσία βασίζεται και συνδυάζεται με τη συναλλακτική μορφή Ηγεσίας, ώστε ο/η Ηγέτης/ίδα να κατορθώσει μία δέσμευση του οράματος με τους/τις υφισταμένους/ες του/τις, επιτυγχάνοντας, επίσης, τόσο την ατομική, όσο και την συλλογική ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Βασική, βέβαια, προϋπόθεση στην επίτευξη όλων των στόχων του/της, αποτελεί η ύπαρξη όλων εκείνων των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, που θα τον/την οδηγήσουν με τη σειρά τους, σε μία αποτελεσματική και επιτυχής Ηγεσία (Hoy & Miskel, 2005).

Το επόμενο, συνεπώς, κεφάλαιο κάνει λόγο για όλα αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που πρέπει να συναπαρτίζουν κάθε Διευθυντή/ντρια – Ηγέτη/ίδα, πραγματοποιώντας μία περαιτέρω εμβάθυνση σε περισσότερες πτυχές του.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΗΓΕΤΗ/ΙΔΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

3.1. Τα Χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν/μία αποτελεσματικό/ή Διευθυντή/ντρια – Ηγέτη/ίδα

Όπως είναι γνωστό, δίνεται η ευκαιρία να εντοπιστούν αρκετά χαρακτηριστικά – γνωρίσματα που θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν έναν/μία Διευθυντή/ντρια – Ηγέτη/ίδα αποτελεσματικό/ή και, κατά συνέπεια, να αυξήσουν την ηγετική αποτελεσματικότητα στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα λειτουργεί ως πρότυπο για όλους/ες στο σχολικό περιβάλλον για ποικίλα θέματα (επαγγελματικά, διοικητικά, διδακτικά, παιδαγωγικά), ως το πρόσωπο εκείνο που παρακινεί και εμπυχώνει τους/τις συναδέλφους/ισσές του/της, μοιράζεται μαζί τους το έργο του/της, λειτουργώντας υπεύθυνα, αμερόληπτα και παρέχοντάς τους κίνητρα και ερεθίσματα, καθώς και την ανάλογη ενθάρρυνση και υποστήριξη, με στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εκπλήρωση έργων, που θα φέρουν ένα θετικό και δημιουργικό αποτέλεσμα. Ως Ηγέτης/ίδα παραμένει ανοιχτός/ή και πρόθυμος/η να επικοινωνήσει με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο όσον αφορά ζητήματα εκτέλεσης καθηκόντων, αλλά και όσον αφορά ζητήματα ανθρωπίνων σχέσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018), σεβόμενος/η πάντα την προσωπικότητα όλων εκείνων με τους/τις οποίους/ες επικοινωνεί και έρχεται σε επαφή, δείχνοντάς τους/τες το ανάλογο ενδιαφέρον, προσοχή και κατανόηση (Παπαγεωργίου 2002).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012), τα χαρακτηριστικά - γνωρίσματα εκείνα που διαθέτει ένας/μία αποτελεσματικός/ή Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα είναι δυνατόν να συνοψιστούν σε τέσσερις κατηγορίες βασικών χαρακτηριστικών, οι οποίες είναι 1) η προσωπικότητα, 2) η δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, 3) η δημιουργία συλλογικής κουλτούρας και 4) η προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας.

3.1.1. Η Προσωπικότητα και οι ικανότητες ενός/μίας αποτελεσματικού/ής Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας

Ο/Η αποτελεσματικός/ή Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα έχει την ικανότητα να χειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο τις ανθρώπινες σχέσεις, με στόχο να βελτιώσει τη συνεργασία και επικοινωνία όλων εκείνων που εμπλέκονται και απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και να διαμορφώσει ένα φιλικό και δημοκρατικό κλίμα, στο οποίο κυριαρχεί η αίσθηση του «εμείς» και όχι του «εγώ» ή του «εσύ». Βασική του/της επιδίωξη, ως Ηγέτης/ιδας, είναι να διαμορφώσει και να μεταδώσει μία συλλογική κουλτούρα και ένα κοινό όραμα, ένα σύνολο κοινών αξιών και στάσεων για το σχολείο, με σκοπό τη θετική προβολή αυτού και τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος (Κιρκιγιάννη 2011).

Οι Σαΐτη & Σαΐτης, (2012), μεταξύ άλλων, τονίζουν πως ο/η Διευθυντής/ντρια, ως Ηγέτης/ίδα και ως ένα πρόσωπο ευφύες, λειτουργεί ως βασικός φορέας εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο, υποστηρίζοντάς τες με αυτοπεποίθηση και εμπνέοντας εμπιστοσύνη, αξιοποιώντας την ικανότητα «μετασχηματισμού». Ως Ηγέτης/ίδα προωθεί τη δημιουργικότητα, τη διάθεση για δράση και εξέλιξη, την επιμονή στην προσπάθεια, αφυπνίζει το ομαδικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία. Επικοινωνεί ένα όραμα που το εμπνέει, τονίζοντας την αξία επίτευξης του οράματος αυτού. Παροτρύνει τους/τις συναδέλφους/ισσές του/της, ώστε να φέρουν εις πέρας μία σημαντική πρόκληση, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την ολοκλήρωση ενός έργου, την επίτευξη ενός σκοπού, την συνεχή βελτίωση και την αλλαγή (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007), επιδεικνύοντας αρετές, όπως αποφασιστικότητα, εργατικότητα, σταθερότητα, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, ακεραιότητα, τιμότητα, αμεροληψία (Μπρίνια, 2008). Λαμβάνει υπόψη του/της τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφουγκράζεται τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες αυτών, δείχνοντας την ανάλογη ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Σέβεται και αποδέχεται όλους ως διαφορετικές προσωπικότητες, λειτουργώντας με ειλικρίνεια και τιμότητα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018). Επικοινωνεί, ακούει, κατανοεί, ζητά τη γνώμη των συναδέλφων, συναποφασίζει, συνεργάζεται, παρακινεί (Μπρίνια, 2008).

Με λίγα λόγια, όπως υποστηρίζουν και οι Τσιαφίλλη, Παπαλόη & Ιορδανίδης, (2017), ένας/μία αποτελεσματικός/ή Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα είναι «αυθεντικός/ή». Διαθέτει αυτογνωσία, είναι σε θέση να γνωρίζει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του/της, διαθέτει όραμα, ηθικές αρχές και αξίες, είναι ισορροπημένος/η, ενεργεί με τιμότητα, ειλικρίνεια, δικαιοσύνη, αλτρουισμό, αισιοδοξία, εμπνέει

εμπιστοσύνη, είναι ευέλικτος/η και προσαρμόζεται εύκολα, αποδέχεται τα λάθη του και προσπαθεί διαρκώς για την εξέλιξη την δική του/της και των συνεργατών/ιδών του/της. Παρουσιάζει, δηλαδή, όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά ενός/μιας αυθεντικού/ής Ηγέτη/ιδας, τα οποία αποτελούν σημαντικό στοιχείο προώθησης της σχολικής ευημερίας και αποτελεσματικότητας σε όλα τον βαθμό.

Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012), αξίζει να σημειωθεί το γεγονός, ότι η συγκέντρωση όλων αυτών των χαρακτηριστικών – γνωρισμάτων στο πρόσωπο ενός/μιας Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας δεν σχετίζεται πάντα άμεσα με την αποτελεσματικότητα του/της ίδιου/ας ως Ηγέτη/ίδα, ούτε αποτελούν, σε κάθε περίπτωση, δείκτη πρόβλεψης και εξασφάλισης αυτής. Αυτό συμβαίνει διότι, άτομα, που δεν διέθεταν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θεωρητικά καθιστούν έναν/μία Ηγέτη/ίδα αποτελεσματικό/ή, αποδείχθηκαν άξιοι/ες και ικανοί/ές Ηγέτες/ιδες. Και αντίστροφα, Ηγέτες/ιδες, που διέθεταν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, δεν κατάφεραν να συναντήσουν και να λειτουργήσουν υπό ευνοϊκές συνθήκες, με αποτέλεσμα να γνωρίσουν την αποτυχία. Αυτό σημαίνει, ότι η ανάδειξη και αξιοποίηση όλων των χαρακτηριστικών – γνωρισμάτων που καθιστούν έναν/μία Ηγέτη/ίδα αποτελεσματικό/ή σχετίζεται και εξαρτάται άμεσα από το έργο που κάθε φορά ένας/μία Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ιδας καλείται να φέρει εις πέρας, καθώς και από τις καταστάσεις και συνθήκες εκτέλεσης του έργου αυτού/ής. Αυτό, διότι, όσο πιο ευνοϊκές είναι οι συνθήκες και οι περιστάσεις, τόσο πιο αποτελεσματικά θα καταφέρει να λειτουργήσει και να δράσει ένας/μία Διευθυντής/ντρια ως Ηγέτης/ίδα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ειδικά, μάλιστα, στην περίπτωση που συγκεντρώνει στο πρόσωπό του/της όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά – γνωρίσματα που του/της δίνουν το έναυσμα και τον/την καθιστούν ικανό/ή και αποτελεσματικό/ή.

3.1.2. Η Ηγετική Συμπεριφορά

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), γίνεται σαφές, πως η ηγετική συμπεριφορά, κατά μεγάλο βαθμό, είναι αυτή που θα αναδείξει την πραγματική αξία του/της Διευθυντή/ντριας και θα τον/την χαρακτηρίσει ως τον/την κατάλληλο/η καθοδηγητή/τρια – Ηγέτη/ίδα. Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά του/της είναι αυτή που ασκεί την μέγιστη επιρροή στα άλλα άτομα – συνεργάτες/ιδές του/της. Κύρια στοιχεία που συναπαρτίζουν την ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου είναι αρχικά, η ικανότητα

του να δημιουργήσει ένα όραμα βασισμένο στις παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και διοικητικές του αρμοδιότητες και βεβαίως, η ακόλουθη μεταφορά του στους/στις συνεργάτες/ιδες - εκπαιδευτικούς του.

Ακόμη, όπως υποστηρίζουν και οι Μπουραντάς (2005) και Πασιαρδής (2004), καθοριστική είναι η ανάπτυξη της κατάλληλης ενθάρρυνσης, επιβράβευσης, καλλιέργειας, εμπύχωσης και παρακίνησης των συνεργατών/ιδών - εκπαιδευτικών του/της, η διαμόρφωση ενός συλλογικού πλαισίου, ομαδικότητας που προϋποθέτει την ύπαρξη ομαλού κλίματος μεταξύ τους, η στοχοθεσία, συνοδευόμενη με τους αντίστοιχους τρόπους πραγματοποίησής της κάθε φορά, η συλλογική τάση προς διαρκή επιμόρφωση του προσωπικού, καθώς και η αντίστοιχη αναβάθμιση των μέσων, των διαδικασιών και των συστημάτων, ο συστηματικός έλεγχος του εργασιακού πλαισίου, η αντιμετώπιση συγκρούσεων, προβλημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν και τέλος, η ανάπτυξη της παιδείας (νοοτροπίας - κουλτούρας).

Ακολουθώντας όλα τα παραπάνω, όπως υποστηρίζουν και οι Μπρίνια (2008) & Παπαγεωργίου (2002), ο/η Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα μπορεί να ασκήσει μία αποτελεσματική ηγεσία στο εργασιακό – εκπαιδευτικό του πλαίσιο, επιτυγχάνοντας το αίσθημα της εμπιστοσύνης των συνεργατών/ιδών του/της, κάνοντάς τους να επιθυμούν την καθοδήγησή τους από αυτόν/αυτήν.

3.1.3. Τα Στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς πάνω στον τρόπο συμπεριφοράς του/της Ηγέτη/ιδας προς την ομάδα του/της, έχουν καταλήξει στην διάκριση τριών βασικών προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς, βασισμένα στον τρόπο λήψης αποφάσεων του/της Ηγέτη/ιδας. Αυτά είναι το 1) αυταρχικό, 2) το δημοκρατικό και 3) το φιλελεύθερο πρότυπο. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το αυταρχικό πρότυπο, ο/η Ηγέτης/ίδα καταφεύγει μόνος του/της στην λήψη των αποφάσεων, που αφορούν την σχολική μονάδα, δίνοντας τις αντίστοιχες εντολές εκτέλεσής του/της στους/στις συνεργάτες/ιδές του/της. Για να παρθούν οι αποφάσεις, δηλαδή, απαιτείται πάντα η παρουσία του/της Ηγέτη/ιδας. Το πρότυπο αυτό ενδείκνυται σε περίπτωση που το προσωπικό - εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν πιο γρήγορα το καθορισμένο έργο τους, αλλά και σε περίπτωση που αδυνατούν να ανταποκριθούν σε άλλα πρότυπα Ηγεσίας. Βέβαια, το πρότυπο αυτό, όπως είναι φανερό, χαρακτηρίζεται από πολλά μειονεκτήματα.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με το δημοκρατικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, ο/η Ηγέτης/ίδα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προβαίνει στην λήψη αποφάσεων, συνεργαζόμενων συχνά με τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτό το πρότυπο συνήθως οδηγεί, σε μεγάλο βαθμό, στο καλύτερο εκπαιδευτικό και διοικητικό αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας και απευθύνεται, κυρίως, σε εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη μόρφωση, κατάρτιση, εμπειρία, υψηλότερες δεξιότητες και εκπαιδευτικές βλέψεις.

Τέλος, το φιλελεύθερο πρότυπο, κατά το οποίο, ο/η Ηγέτης/ίδα αποστασιοποιείται συχνά από την λήψη των αποφάσεων ορισμένων θεμάτων, αφήνοντας υπεύθυνους/ες τους/τις συνεργάτες/ιδ'ες του/της γι' αυτό. Ασκεί ελάχιστο ή και μηδαμινό έλεγχο σε πολλές περιπτώσεις, όταν το κρίνει απαραίτητο, και έτσι, σημειώνεται περιορισμένη παραγωγικότητα (Μπρίνια, 2008).

Σε περίπτωση που τεθεί το ερώτημα ποιο από τα τρία πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς θεωρείται πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό, σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008), η απάντηση θα ήταν πως και τα τρία, ανάλογα πάντα με την περίσταση και τις συνθήκες. Ο/Η Ηγέτης/ίδα, δηλαδή, πρέπει να διαθέτει την δεξιότητα να προσαρμόζει την συμπεριφορά του/της στο πρότυπο ηγεσίας του/της, στο έργο που έχει αναλάβει, στο περιβάλλον/εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο καλείται να διευθύνει, καθώς και στον βαθμό διοικητικών ικανοτήτων των υπόλοιπων στελεχών του.

3.1.4. Η συμβολή των διαφόρων στυλ ηγετικής συμπεριφοράς στη διαμόρφωση βασικών αντιλήψεων και αξιών

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί και μία εξίσου ενδιαφέρουσα θεωρία, εμπνευστής της οποίας είναι ο McGregor και ονομάζεται «θεωρία X και Y». Κατά τον McGregor, στην οργάνωση και στη διοίκηση ενός οργανισμού, εκπαιδευτικού και μη, βασική επιρροή ασκούν οι αντιλήψεις και οι αξίες του/της εκάστοτε Διευθυντή/ντριας, καθώς και πίσω από οποιαδήποτε λήψη απόφασης λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά και η «φύση» του ανθρώπου.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη θεωρία, τη «θεωρία X», ο/η Διευθυντής/ντρια-Ηγέτης/ίδα υιοθετεί τον ρόλο του/της αυταρχικού/ής Ηγέτη/ιδας: γίνεται λόγος για μία βαθιά παραδοσιακή διοίκηση. Ο/Η ίδιος/α, συνεπώς, είναι αυτός/ή που στο πρόσωπό του/της συγκεντρώνονται όλες οι εξουσίες, διατάζει τους/τις εργαζομένους/ες του/της

και επιβάλλεται σε αυτούς/ές (Καμπουρίδης, 2002). Υποστηρίζεται, κατά την Μπρίνια (2008), πως η παραπάνω συμπεριφορά προβαίνει σε αποτελέσματα, διότι οι εργαζόμενοι/ες, για να αποδώσουν καλύτερα, είναι αναγκαία η άσκηση πίεσης και η αίσθηση ασφάλειας - τυπικότητας. Ο/Η τυπικός/ή Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα, μη αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, και λαμβάνοντας μόνος/η του/της τις αποφάσεις, μπορεί να ασκεί αποτελεσματικότερο έλεγχο.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), στην αντίθετη κατεύθυνση συναντάται η «θεωρία Υ». Και αυτό, γιατί η τελευταία επικεντρώνεται στον άνθρωπο, στους/στις εργαζόμενους/ες, υποστηρίζοντας πως μέσα από την εργασία και το περιβάλλον αυτής, πρέπει να επέρχεται η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Με γνώμονα την αντίληψη, ότι οι άνθρωποι από την φύση τους είναι πρόθυμοι να εργαστούν, πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες και ευνοϊκές συνθήκες εργασίας, ώστε να αφυπνιστεί η δημιουργική πλευρά τους και η φαντασίας τους, προκειμένου να αποδώσουν και οι ίδιοι καλύτερα, να αλληλεπιδράσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Βασικές αντιλήψεις, στις οποίες στηρίζεται αυτή η θεωρία είναι πως η πιθανή μη αποτελεσματική απόδοση του/της εργαζόμενου/ης, ίσως να οφείλεται σε μία ή και περισσότερες λανθασμένες ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας, πως η αμοιβαία αξιολόγηση (Διευθυντή/ντρια προς εργαζόμενους/ες και εργαζόμενοι/ες προς Διευθυντή/ντριας) είναι χρήσιμη τόσο για την αυτοβελτίωση, όσο και για την βελτίωση της οργάνωση και διοίκησης της εκάστοτε μονάδας και τέλος, πως η στοχοθεσία μπορεί να συνδεθεί με το προσωπικό όφελος του/της καθενός/μίας.

Συμπεραίνοντας, σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008), παρατηρείται μία αντιστοιχία των δύο θεωριών με τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς που αναλύθηκαν παραπάνω: η «Θεωρία Χ» αντιστοιχεί στο Αυταρχικό πρότυπο, ενώ η «Θεωρία Υ» στο Δημοκρατικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς.

3.2. Ο Πολυδιάστατος ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας στη σχολική μονάδα

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται εύληπτο και σαφές, πως στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, η θέση του/της Διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Κατά τον Κιρκιγιάννη (2011), ο ρόλος του/της είναι σύνθετος και πολυδιάστατος, καθώς ο/η ίδιος/α καλείται να φέρει εις πέρας πολλές και διαφορετικές

αρμοδιότητες, όπως διοικητικές, οργανωτικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές, οι οποίες, βέβαια, συνοδεύονται και από τις ανάλογες ευθύνες. Αυτό, διότι, ο/η ιδιος/α δεν χρειάζεται να διαχειριστεί μόνο διοικητικά ζητήματα, αλλά και ζητήματα που σχετίζονται και με τον ανθρώπινο παράγοντα και με τη δημιουργία ενός υγιούς ψυχολογικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Για τον λόγο αυτόν, ο/η Διευθυντής/ντρια, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά και ως μία ηγετική παρουσία χρειάζεται, όχι μόνο, να διαθέτει επαρκή επαγγελματική κατάρτιση, γνώσεις, οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες, αλλά και να παρουσιάζει εκείνα τα χαρακτηριστικά γνώρισμα του/της αποτελεσματικού/ής Ηγέτη/ιδας, που θα τον/την ωθούν να ασκεί και να διεκπεραιώνει με επιτυχία τα ηγετικά του/της καθήκοντα, όπως προαναφέρθηκαν αναλυτικότερα παραπάνω.

Ποικίλες, συνεπώς, είναι οι μελέτες που πραγματοποιούνται, κατά καιρούς, ώστε να παρουσιαστεί διεξοδικότερα το πολύπλευρο και πολυδιάστατο έργο των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Αξίζει, πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό να αναλυθεί η έρευνα του Mintzberg (1970, όπ. αναφ. στο Λαϊνάς, 2004), η οποία, με τη σειρά της, προσπάθησε να αναδείξει δέκα διακριτούς ρόλους, τους οποίους, έπειτα, ταξινόμησε σε τρεις βασικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές ασχολούνται με α) τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, β) τον τομέα της διαχείρισης και της αξιοποίησης πληροφοριών και γ) με τον τομέα της λήψης και της εφαρμογής αποφάσεων.

Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000), αρχικά, τονίζουν, σχετικά με τον πρώτο τομέα, αυτό των διαπροσωπικών σχέσεων, πως οι ρόλοι που οφείλει να αναλάβει ο/η Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα της σχολικής μονάδας ποικίλουν. Ο/Η Διευθυντής/ντρια αποτελεί τον συνδετικό κρίκο τόσο με τους εσωτερικούς, όσο και με τους εξωτερικούς φορείς και έχει χρέος να επικοινωνεί συνεχώς με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, συμβουλευόντας και καθοδηγώντας το με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Όντας/Όυσα επικεφαλής της εκπαιδευτικής μονάδας, έρχεται αντιμέτωπος/η με την ανάληψη δράσεων, που είτε προέρχονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, είτε από τις εκάστοτε σχολικές απαιτήσεις και ανάγκες. Σε κάθε, όμως, περίπτωση χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής εκ μέρους του/της.

Όντας, επίσης, στην κορυφή της σχολικής ιεραρχίας, κύρια αποστολή του αποτελεί η παροχή κατάλληλης υποστήριξης, ενθάρρυνσης, παρακίνησης, καθώς και της προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Καλείται, δηλαδή, να διαμορφώσει ένα εργασιακό κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοστήριξης, συλλογικής ευθύνης και ανοιχτής επικοινωνίας μαζί τους. Με τη σειρά του, όλο αυτό το αρμονικό εργασιακό κλίμα, θα έχει θετικό αντίκτυπο και στη μαθησιακή διαδικασία,

βελτιώνοντάς την, αυξάνοντας, παράλληλα, και την αποτελεσματικότητά της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Αντίστοιχο χρέος, βέβαια, έχει και απέναντι τόσο στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου, όσο και στους γονείς τους. Ο/Η ίδιος/α, δηλαδή, καλείται να επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/τριες με τον αντίστοιχο σεβασμό, ισότητα, ειλικρίνεια, ανεκτικότητα, καθώς και να πληροφορεί συχνά τους γονείς σχετικά με τους στόχους, τις προσδοκίες, τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και την απόδοση και την πρόοδο των παιδιών τους. Όπως προαναφέρθηκε, εκτελώντας και τον ρόλο του συνδέσμου του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς, ο/η Διευθυντής/ντρια είναι χρήσιμο να τάσσεται υπέρ της ανάπτυξης δικτύων φιλικών σχέσεων με φορείς εξωτερικού περιβάλλοντος, εκτός σχολικής μονάδας, πρκειμένου να αποκωμίζει περαιτέρω και χρήσιμες πληροφορίες, που διευκολύνουν και διασφαλίζουν την ομαλή σχολική λειτουργία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία ρόλων, που αφορά τη διαχείριση και αξιοποίηση των πληροφοριών, Οι ρόλοι που καλείται να αναλάβει ο/η κάθε Διευθυντής/ντρια είναι συγκεκριμένοι. Ο/Η ίδιος/α, συνεπώς, όντας/ούσα σε αυτή τη θέση, αυτομάτως μετατρέπεται σε κέντρο συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών χρήσιμων και καθοριστικών για την σχολική λειτουργία. Μέσα από την αναζήτηση, τη συγκέντρωση πληροφοριών και, στη συνέχεια, μέσω της ικανότητας ορθής ερμηνείας των μνημάτων από τον/την ίδιο/α, εντοπίζει τυχόν προβλήματα, προβαίνοντας, τέλος, σε κατάλληλους χειρισμούς, σχετικά με τον αν απαιτούνται ορισμένες αλλαγές και αποφάσεις για την επίλυσή τους (Λαϊνάς, 2004).

Οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012) υποστηρίζουν, πως όλη αυτή η διαδικασία εποπτείας και ελέγχου χαρακτηρίζεται, σαφώς, αρκετά κρίσιμη και καθοριστική για την λειτουργία και την εξέλιξη του σχολείου, αλλά και μία αρκετά δύσκολη αρμοδιότητα του/της Διευθυντή/ντριας, καθώς ο/η τελευταίος/α οφείλει να ελέγχει τις δράσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ώστε έχοντας μία πλήρη εικόνα, να μπορεί να προβαίνει σε κατάλληλες νουθεσίες και εντοπισμό τυχόν λαθών ή παραλείψεων. Βέβαια, σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να λησμονείται η συχνή παροχή επιβράβευσης και ενθάρρυνσης προς το εκπαιδευτικό έργο, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αύξηση της ευσυνειδησίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την τρίτη κατηγορία, αυτή της λήψης και εφαρμογής αποφάσεων, ο Λαϊνάς (2004) αναφέρει πως οι ρόλοι του/της Διευθυντή/ντριας διακρίνονται σε τέσσερις επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους, τον/την προσδιορίζουν

ως α) φορέα αλλαγών, καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων, β) κατανομητή/τρια πόρων, γ) διαπραγματευτή/τρια και ως δ) ρυθμιστή/τρια και διαχειριστή/τρια προβλημάτων.

Αρχικά, ως φορέας αλλαγής, καινοτομίας και μεταρρυθμίσεων, ο/η ίδιος/α αναλαμβάνει ρόλο βοηθού, καθοδηγητή/τριας και υποστηρικτή/τριας προς τους/τις νέους/ες, κυρίως, εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις ανάγκες του εκπαιδευτικού τους έργου. Συγκεντρώνει πληροφορίες και παρατηρεί συνεχώς τη γενικότερη σχολική λειτουργία, καταλήγοντας στην ανάδειξη ευκαιριών για αλλαγές και καινοτομίας. Οι αλλαγές αυτές είναι ελεγχόμενες και αποτελούν, βέβαια, αποτέλεσμα προσεκτικής παρατηρήρησης, σχεδιασμού, οργάνωσης και ελεύθερης επιλογής του/της Διευθυντή/ντριας (Λαϊνάς, 2004).

Επιπλέον, ο/η Διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως κατανομητής/τρια πόρων. Οι πόροι, στους οποίους αναφέρεται αυτή η υποκατηγορία, αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά και οι πιστώσεις που διατίθενται. Οι πόροι, αυτοί, συνεπώς, πρέπει να αξιοποιούνται με σύνεση από τον/την Διευθυντή/ντρια και πάντα προς όφελος της σχολικής μονάδας, προστατεύοντάς τους. Ταυτόχρονα, καθήκον του/της αποτελεί η ρύθμιση λειτουργικών ζητημάτων για μία αποτελεσματικότερη και ομαλή σχολική λειτουργία, πάντα σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Ακόμη, ο/η Διευθυντής/ντρια, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της διαπραγματευτή/τριας, έχει χρέος πολλές φορές να διαπραγματεύεται με εξωτερικούς φορείς πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα της σχολικής μονάδας του/της. Κατα την διαπραγμάτευση, συζητά, δηλαδή, τις ανάγκες της σχολικής του/της μονάδας με τους αρμόδιους φορείς κάθε φορά και έπειτα αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους του/της, προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι και σαφώς το όραμά του/της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Τέλος, οι Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή (2003) τονίζουν ιδιαίτερα το πόσο σημαντικός είναι και ο ρόλος του/της ως ρυθμιστής/τριας και διαχειριστής/τριας προβλημάτων που πιθανόν να προκληθούν στη σχολική μονάδα. Ο/Η Διευθυντής/ντρια σχεδόν, εάν όχι, καθημερινά, καλείται άμεσα να διαχειριστεί και να επιλύσει κάθε είδος προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών) και όχι μόνο, λειτουργώντας συχνά ως «ασπίδα» και ως ενωτικός παράγοντας σε κάθε περίπτωση.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονισθεί, όπως υποστηρίζουν και οι Rigby (2014) & Σαϊτης (2007), πως μία κρίσιμη κατάσταση που πολύ συχνά ο/η Διευθυντής/ντρια, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να αντιμετωπίσουν και να

επιλύσουν είναι αυτή της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριές τους. Το φαινόμενο αυτό εδώ και αρκετές δεκαετίες αποτελεί μία μάστιγα του εκπαιδευτικού τομέα παγκοσμίως και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και αντιμετώπισης. Η διεθνής βιβλιογραφία διερευνά εκτενώς τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο/η Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα σε κάθε σχολική μονάδα, με σκοπό την αντιμετώπιση και την πρόληψη του κρίσιμου αυτού φαινομένου μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τόσο οι Διευθυντές/ντριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται πιο κοντά από κάθε άλλον/η στις περιπτώσεις εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού και αυτομάτως το γεγονός αυτό καθιστά σημαντική την άμεση παρέμβασή τους, για την αντιμετώπιση ή/και τη πρόληψη αυτού.

3.3. Ο/Η αποτελεσματικός/ή Διευθυντής/ντρια – Ηγέτης/ίδα ως παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Όπως είναι ήδη γνωστό από τα παραπάνω, και κυρίως από το πρώτο κεφάλαιο, το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο συχνά, αν όχι καθημερινά, με ένα σημαντικό αριθμό προκλήσεων, συνδεδεμένων με ανάρμοστες και βίαιες συμπεριφορές και στάσεις μεταξύ των μαθητών/τριών. Πολλές φορές, η μη αποτελεσματική διαχείριση αυτών των συμπεριφορών συνεπάγεται την ύπαρξη μη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό – σχολικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Rigby (2014), η πιο συχνή αντιμετώπιση των βίαιων αυτών περιστατικών από μεριάς Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών, αποτελούν οι εξωτερικές μορφές πειθαρχίας, όπως είναι οι κυρώσεις και οι τιμωρίες κυρίως προς τους/τις μαθητές/τριες – θύτες. Μιλώντας για πειθαρχία, αυτό που απασχολεί την σχολική μονάδα είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας στα παιδιά. Γι' αυτό, πρωταρχικό χρέος των σχολικών μελών πρέπει να αποτελεί η προστασία, ο σεβασμός, η αναγνώριση επιτυχίας, η στήριξη προς τους/τις μαθητές/τριες τους, καθώς, έτσι, τα παιδιά οδηγούνται στον παραδειγματισμό, στη συμμόρφωση, στην απόκτηση θετικών προτίμων συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη του αισθήματος του αλληλοσεβασμού γενικότερα. Είναι σπουδαίο, δηλαδή, το σχολικό κλίμα και ειδικότερα το κλίμα μέσα στην σχολική αίθουσα να ακολουθεί βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, υποκινούμενοι από σεβασμό τόσο προς τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και προς τους/τις μαθητές/τριες (Χατζηγήστου, 2015).

Περιστατικά βίας και, πιο συγκεκριμένα, σχολικού εκφοβισμού χρήζουν σφαιρικής αντιμετώπισης, πρόληψης και διαχείρισης. Για να επιτυχθεί αυτό, καθίσταται αναγκαία η συνεργασία Διευθυντών/ντριών, εκπαιδευτικών, γονέων και φυσικά μαθητών/τριών. Η άμεση κι έγκαιρη παρέμβασή του/της, μπορεί να οδηγήσει σε μία αποτελεσματική θεραπεία του φαινομένου αυτού, πριν προλάβει να λάβει δραματικές διαστάσεις. Πίσω, συνεπώς, από κάθε σχολική ενέργεια και παρέμβαση, βρίσκεται φυσικά ο/η Διευθυντής/ντρια, ο/η οποίος/α έχει χρέος και ευθύνη να εκτιμά κάθε περιστατικό με αντικειμενικότητα και με βάση αυτό να προχωρά στις αντίστοιχες ενέργειες πάντα σε συνεργασία με τους συνδεδεμένους φορείς και πάντα στοχεύοντας στο συλλογικό συμφέρον. Τόσο οι Διευθυντές/ντριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί ασκούν καθοριστική επιρροή σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα στους/στις ανήλικους/ες μαθητές/τριές της, καθώς με τη στάση και τη συμπεριφορά τους, συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά (Στογιαννίδης, 2013).

Όπως υποστηρίζουν και οι Gendron, Williams & Guerra (2011), σπουδαίος για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών δεν είναι μόνο ο ρόλος της οικογένειας, άλλο και αυτός των Διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι/ες καλούνται να παρέχουν βαθιά υποστήριξη και σεβασμό προς τους/τις μαθητές/τριες, καθώς και διαρκή ανατροφοδότηση, εφοδιάζοντάς τους/τες με τις αναγκαίες δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Οι Διευθυντές/ντριες πρέπει να λαμβάνουν πρωτοβουλία διαρκούς συνεργασίας με την οικογένεια, ουτως ώστε μέσα από χρήσιμες πληροφορίες, που σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν έγκαιρα σημάδια και στάσεις που οδηγούν σε εμπλοκή εκφοβιστικών περιστατικών, προκειμένου στη συνέχεια, να μπορέσουν να προλάβουν την εκδήλωση τέτοιων περιστατικών ή με τις κατάλληλες γνώσεις και στρατηγικές να τα αντιμετωπίσουν, σε περίπτωση που έχουν ήδη εκδηλωθεί.

Η πολιτεία ιεραρχεί τον/την Διευθυντή/ντρια στην ανώτερη θέση της σχολικής μονάδας και στο πρόσωπό του/της, έτσι, συνεπώς, διαφαίνονται όλες οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες ,που θα διασφαλίσουν με τη σειρά τους, μία ομαλή και αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του σχολικού συστήματος. Μέσα σε όλη αυτή την πολυπλοκότητα των ευθυνών και των ρόλων του/της Διευθυντή/ντριας, είναι και αυτός/ή που τον/την καλεί να ασκήσει συνδυαστικά τα διοικητικά με τα ηγετικά του/της καθήκοντα, σε τέτοιο βαθμό, που να είναι σε θέση να βγάξει εις πέρας οποιαδήποτε δυσκολία προκύπτει καθημερινά στη σχολική κοινότητα, επιφέροντας επαναφορά λειτουργικής αρμονίας ανάμεσα στα σχολικά στελέχη. Καλείται να είναι

συνεχώς ενήμερος/ή, να επιμορφώνεται στις νέες τεχνολογίες και στις νέες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, να προχωρά στην κατάλληλη οργάνωση και προώθηση σχολικών προγραμμάτων, στοχεύοντας στην ένταξη των μαθητών/τριών στα σχολικά δεδομένα και στους κανόνες παιδαγωγικής δεοντολογίας (Σαϊτης, 2000 · Αθανασίου, Κωνσταντίνου & Σταύρου, 2011).

Ο Πασιαδρής (2004) τονίζει, πως ιδιαίτερα σε συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας, όπως συμβαίνει σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, οι προτάσεις ένταξης προγραμμάτων βελτίωσης του οργανισμού, αλλά και πρόληψης έρχονται να συμφωνήσουν με την υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων από πλευράς του/της Διευθυντή/ντριας. Ο ρόλος βέβαια σε αυτό πρέπει να είναι περισσότερο διοικητικός, προτρέποντας τους/τις εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν στην υλοποίηση και εφαρμογή τους. Είναι σημαντικό, δηλαδή, ο/η ίδιος/α να αποφύγει τις παραδοσιακές και παρωχημένες τεχνικές και πεποιθήσεις και με γνώμονα τα ηγετικά χαρακτηριστικά, να οδηγείται σε μία πιο εκσυγχρονισμένη και συνάμα αποτελεσματικότερη μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων και δυσκολιών.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί και ο ρόλος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του/της εκάστοτε Διευθυντή/ντριας προς μία ποιότητα λήψης αποφάσεων, διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελεσματικότερης ηγεσίας, παρακίνησης και καθοδήγησης των σχολικών μελών. Ο/Η Διευθυντής/ντρια είναι αυτός/ή που, ως σύγχρονος/η και ικανός/ή Ηγέτης/ίδα, επιδιώκει την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προς μία ενεργοποίηση δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, όπως και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, σε συνεργασία με το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον, εμπυχώνει και κινητοποιεί όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες να δράσουν υπέρ του κοινού καλού, θυσιάζεται για μία καλύτερη σχολική φήμη, σχολική ποιότητα, παρέχει κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες προς μία βιωματική μάθηση και δράση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, συλλογικού πνεύματος, υγιούς ανταγωνισμού, σύναψης σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αλληλοβοήθειας, τεχνικών ελέγχου συμπεριφορών και συναισθημάτων, προωθώντας κοινωνικές δεξιότητες και τεχνικές ενσυναίσθησης και κατανόησης διαφορετικών τρόπων σκέψης, καθώς και συμμετοχής τους στην επίλυση προβλημάτων. Είναι αυτός/ή που με πείσμα και πάθος επιδιώκει συνεχώς την συνεργασία και την επικοινωνία της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και στην διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων που υποστηρίζει (Αθανασίου και συν., 2011).

Συμπερασματικά, όλα τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να είναι ποιοτικά εκπαιδευμένοι ως προς τις τεχνικές διαχείρισης των παραβατικών

συμπεριφορών των μαθητών/τριών, των εμπλεκόμενων σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού, και να διαθέτουν κατάλληλες δεξιότητες επίλυσης τέτοιων καταστάσεων. Στο πρόσωπό τους αντικατοπτρίζεται η σχολική κοινωνία στο σύνολό της και γι αυτό έχουν σπουδαίο χρέος να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος βασισμένο στην επικοινωνία, στο διάλογο, στην εμπιστοσύνη την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ όλων των μέλων αυτής, στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών, παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Εξάλλου, όπως έχει τονισθεί, η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων εξαρτάται όχι μόνο από τις ικανότητες ενός/μίας Διευθυντή/ντριας – Ηγέτη/ιδας, αλλά και από τον βαθμό ωριμότητας και τη συμπεριφορά όλων των σχολικών μελών και μη (Σαΐτης, 2007).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί πως ποικίλες είναι οι μελέτες και οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί έως σήμερα, και στηρίζονται σε ακριβώς αυτό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και στον ρόλο ασφαλώς της εκάστοτε διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ποικίλες θεωρίες και μελέτες έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δίνοντας η κάθε μία το δικό της στίγμα και την δικιά της οπτική γωνία. Κατά τον Freud (1950), όπως αναφέρεται στη θεωρία της Ψυχανάλυσης, αποδείχθηκε άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στη σχολική βία/τον σχολικό εκφοβισμό και στην σεξουαλικότητα του κάθε ατόμου, τα οποία αναδύονται από το ένστικτο της επιβίωσης και της αυτοσυντήρησης. Παρόμοια άποψη ακολούθησε και ο Lorenz (1966), όπου υποστηρίζει, πως το ένστικτο της βίας αποτελεί ζωτική ανάγκη, διότι θεωρείται συνέπεια του ανθρώπου για επιβίωση, που εμφανίζεται σε περίπτωση αισθήματος απειλής της ασφάλειάς του.

Παρουσιάστηκαν, όμως, και μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες, κύριος παράγοντας του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ο κοινωνικός παράγοντας. Ο Bandura (1973), αναλύοντας την έννοια της «Κοινωνικής Μάθησης», τόνισε πως ο σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τα πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς η ύπαρξη της μάθησης αποτελεί σπουδαία ανάγκη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Είναι γνωστό, πως στη παιδική ηλικία, η παρατήρηση και η μίμηση συμπεριφορών, στάσεων, κινήσεων, πράξεων τόσο του οικογενειακού, όσο και του φιλικού και γενικότερα του κοινωνικού τους περιγύρου υφίσταται σε μεγάλο βαθμό και μέσα από αυτή στο παιδί ασκείται μάθηση. Έτσι, συνεπώς, το παιδί είτε υιοθετεί δεξιότητες που προάγουν την συνεργασία, την συμμετοχή, την αρμονική αλληλεπίδραση, αλληλοβοήθεια και την ευρύτερη ομαλή ανάπτυξή του, είτε δεξιότητες που σχετίζονται με βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές, υβριστικό λεξιλόγιο κλπ., συμπεριφορές, οι οποίες οδηγούν σε καταστροφικές συνέπειες τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και τους περίγυρούς του.

Όπως αναφέρει και ο Ιωάννου (2008), έρευνες έχουν φανερώσει πως οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές των γονέων απέναντι στα παιδιά τους και γενικότερα οι τιμωρικές πράξεις, η επιβολή ποινών, οι λεκτικές διαμάχες, το υβριστικό και απαξιωτικό λεξιλόγιο, καθώς και το αυταρχικό τους ύφος, οδηγούν, αν όχι σε όλες,

αλλά τις περισσότερες φορές, στην υιοθέτηση αυτών των συμπεριφορών από μέρους των παιδιών που τις δέχονται, εμποδίζοντας, έτσι, την σύνδεση της οικογένειας, την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του παιδιών και κατ'επέκταση την ομαλή ανάπτυξη και ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Olweus (2009), γίνεται σαφές, πως τα ποσοστά των μαθητών/τριών διαφόρων βαθμίδων τείνουν, πλέον, να παρουσιάζουν μία φθίνουσα γραμμή τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια. Αυτή η διαπίστωση είναι πιο αισθητή, σύμφωνα με έρευνες του ίδιου, στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Διαφαίνεται, δηλαδή, πως όσο ανεβαίνουν οι τάξεις, τόσο μειώνεται ο βαθμός εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Η αιτιολόγηση αυτού βασίζεται στο γεγονός πως τα παιδιά στις μικρότερες ηλικίες του δημοτικού είναι πιο αδύναμα σωματικά και ασθενέστερα συγκριτικά με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Αντίθετα, οι Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) σε έρευνά τους τόνισαν, πως οι εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού δεν περιορίζονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, αλλά, αντιθέτως, αποκτούν πιο σύνθετες και πιο έμμεσες μορφές, όπως για παράδειγμα ο λεκτικός και κοινωνικός εκφοβισμός, που αυτομάτως τις καθιστούν πιο δύσκολες στο να εντοπιστούν.

Όπως έχει γίνει, συνεπώς, ήδη ξακάθαρο, ποικίλες μελέτες έχουν διεξαχθεί εξετάζοντας το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας στις μορφές, στις συνέπειές του και όχι μόνο. Παρατηρείται, όμως, πως τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν κατά βάση μέσα από τις αντιλήψεις και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Πέρα, όμως, από τους/τις τελευταίους/ές, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τόσο οι Διευθυντές/ντριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα, όμως εδώ, δίνεται έμφαση στους/στις Διευθυντές/ντριες και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού από αυτούς/ές, χάρης του κομβικού ρόλου τους μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς μέσω της συμπεριφοράς, των πράξεων, των στάσεων και των ηγετικών τους ικανοτήτων, ασκούν σπουδαία επίδραση στην οργανωσιακή σχολική κουλτούρα, συμβάλλοντας έτσι επιτυχώς ή μη στην υλοποίηση διαφόρων δράσεων (Σείριος, 2014).

Όπως υποστηρίζει μία έρευνα των Richard, Schneider και Mallet (2011), τόσο οι Διευθυντές/ντριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα, λόγω της ισχυρής τους θέσης, να παρέμβουν σε περιπτώσεις εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού πετυχαίνοντας είτε την πρόληψη και αντιμετώπισή του είτε μέσω της αδιαφορίας, την όξυνση του φαινομένου αυτού στο σχολικό και όχι μόνο πλαίσιο. Βασική στην πετυχημένη παρέμβαση προϋπόθεση αποτελεί η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση του

εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να μπορεί να αναγνωρίζει περιπτώσεις σχολικής βίας και έπειτα να ασκεί αποτελεσματικές πρακτικές και μεθόδους για την αντιμετώπισή τους (O'Leary, 2009).

Αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ο Rigby (2014) τον επισημαίνει, πως οι τακτικές που ακολουθούν οι Διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί, για τον Μείωση των επεισοδίων του φαινομένου, είναι η διαμεσολάβηση ομηλίκων, η στρατηγική επανόρθωσης ή επανορθωτικής δικαιοσύνης και η μέθοδος ομαδικής υποστήριξης. Η πρωταρχική, όμως, και αμεσότερη τακτική αποτελεί η επιβολή ποινών προς τους θύτες, με σκοπό από την μία να μην επαναληφθεί στο μέλλον μία τέτοια συμπεριφορά και να σταθεί ως παράδειγμα προς αποφυγή για τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες και από την άλλη για να αποκτήσει κακή φήμη το συγκεκριμένο σχολείο προς το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Β' Μέρος - Ερευνητικό Πλαίσιο

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.1 Μέθοδος έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που προτιμήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική. Η μέθοδος, συνεπώς, αυτή στηρίζεται σε μία βολική δειγματοληπτική έρευνα ή αλλιώς δείγμα ευκολίας, με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, παρέχοντας την ευκαιρία στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος ερωτηθέντων, ουτως ώστε να επιτευχθεί, με τη σειρά του, ο έλεγχος του θεωρητικού πλαισίου. Όπως αναφέρει και η Κυριαζή (2011), οι θεωρητικές υποθέσεις αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο, εγκυρότητα και αξιοπιστία, όταν τα εκάστοτε ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτουν από μεγάλο ποσοστό περιπτώσεων.

Προκειμένου ο/η ερευνητής/τρια να οδηγηθεί σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα, καλείται να επικεντρώσει τη προσοχή του/της, αρχικά στη συγκέντρωση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, του υπό μελέτη πληθυσμού, και στη συνέχεια στον σχεδιασμό ενός κατάλληλου ερευνητικού ερωτηματολογίου.

5.2 Δείγμα έρευνας – Συμμετέχοντες/ουσες

Στη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα, συμμετέχουν μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιων Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης. Για να επιλεγεί το δείγμα της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία ή αλλιώς δείγμα ευκολίας, η οποία έχει το πλεονέκτημα, ότι επιτρέπει να εξευρεθεί δείγμα σχετικά εύκολα και γρήγορα, αφού δεν επιδιώκεται η αντιπροσωπευτικότητα ούτε και η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Adams, 2014). Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 124 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 89 ήταν γυναίκες, ενώ οι 35 ήταν άνδρες.

Παρατηρείται, δηλαδή, μία υπεροχή του γυναικείου φύλου στο ερευνητικό δείγμα. Η επιλογή, συνεπώς, του ερευνητικού αυτού δείγματος ήταν τυχαία, εστιάζοντας, όπως προαναφέρθηκε, σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιων Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης.

Όσον αφορά, επίσης, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αυτή βασίστηκε αρχικά, σε μία ποσοτική έρευνα, στηριζόμενη στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου, που αποτελούνταν από 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την ευκολότερη και γρηγορότερη διεξαγωγή της έρευνας και συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, προτιμήθηκε η διάχυση των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της Google Forms, όπου μεταφέρθηκαν ακριβώς όλα στα στοιχεία, οι διευκρινίσεις και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η αυτόματη αποστολή σε όλους τους λογαριασμούς g mail των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι ίδιοι/ες να απαντήσουν ηλεκτρονικά και έπειτα μόλις συμπληρώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων, ακολούθησε κλείσιμο της εφαρμογής, ώστε να μην ξεπεραστεί ο απαιτούμενος αυτός αριθμός. Συγκεντρώθηκαν οι 124 απαντήσεις του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια αποθηκεύτηκαν αρχικά σε αρχείο excel για την κωδικοποίηση και επεξεργασία τους και έπειτα στο SPSS για την εκτενέστερη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αυτών.

5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, διεξάχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, ποσοτική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις τύπου Likert, δηλαδή ερωτήσεις που δίνουν την επιλογή στον/στην ερωτώμενο/μενη να καταδείξει το βαθμό συμφωνίας του/της με διάφορες δηλώσεις με βάση κλίμακα, από το 1 ως το 5. Οι ερωτήσεις αυτές προτιμούνται συχνά από τους/τις ερευνητές/τριες, γιατί μπορούν να αναλυθούν ως διατακτικές μεταβλητές (Adams, 2014). Οι ερωτήσεις τύπου Likert, που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, αφορούσαν δηλώσεις σχετικά με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και τον Εκφοβισμό στο σχολείο.

Δεδομένου όμως ότι η παρούσα διατριβή διερευνούσε ένα θέμα για το οποίο ακόμα δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες, δεν μπορούσε να βρεθεί κάποια έτοιμη κλίμακα. Γι' αυτό τον λόγο κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, έχοντας ως οδηγό την

υφιστάμενη βιβλιογραφία σχετικά με θέματα που αφορούν την αποτελεσματική ηγεσία του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση/πρόληψη/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού από τη Διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου. Η δημιουργία, δηλαδή, του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε σε τέσσερα ερωτηματολόγια, τα οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια, αλλά επιλέχθηκαν ορισμένες δηλώσεις τους, που θεωρήθηκαν σχετικές με το θέμα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που εξετάζει την ανίχνευση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, αντλήθηκαν ερωτήσεις από τα εξής ερωτηματολόγια: το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x- Short) (MLQ) των Bass και Avolio (1995), το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποίησε ο Παντελής, Π. (2015), στην διατριβή του με τίτλο «Ο ρόλος της οργάνωσης και της διοίκησης για ένα αποτελεσματικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο» και το ερωτηματολόγιο του Gary Yukl (2012), Managerial Practices Survey, που χρησιμοποίησε ο Κλάδος, Ν. (2017), στην διατριβή του με τίτλο: «Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης». Στη συνέχεια, όσον αφορά το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας που επικεντρώνεται στον ρόλο του/ης Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση και αντιμετώπιση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών αντλήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε η Ζέρβα, Β. (2017), με τίτλο διπλωματικής εργασίας «Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού».

Για τη σύνθεση του ερωτηματολογίου αρχικά, πραγματοποιήθηκε μία εκτενής μελέτη και κατανόηση των τεσσάρων αυτών ερωτηματολογίων, σχετικά με ποιες κλίμακες και υποκλίμακες διαπραγματεύεται το κάθε ένα και αντίστοιχα ποιες δηλώσεις έχουν χρησιμοποιηθεί. Ακολούθησε η διαπίστωση των κοινών μεταξύ τους σημείων και των απαραίτητων συνδέσεων ως προς τις κλίμακες και τις υποκλίμακες και στη συνέχεια επιλέχθηκαν οι τρεις συγκεκριμένες υποκλίμακες της Αποτελεσματικής Ηγεσίας. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκε μία σύνθεση ερωτήσεων/δηλώσεων από τα ερωτηματολόγια αυτά, που κρίθηκαν πως είναι οι κατάλληλες για κάθε υποκλίμακα και κλίμακα αντίστοιχα. Για να διαπιστωθεί, έπειτα, η εγκυρότητα τους, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση αυτών.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, συνεπώς, αποτελείται από 36 ερωτήσεις και πιο συγκεκριμένα από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος που περιλαμβάνει πέντε κλειστές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας και τίτλος σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου). Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην ανίχνευση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, το οποίο αποτελείται από δεκαπέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, χωρισμένες σε τρεις διαστάσεις: η πρώτη αφορά στην Ηγεσία και τη Διεύθυνση του σχολείου (ερώτηση:1,2,3,4,5,6,7), η δεύτερη τον/την εκπαιδευτικό και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (ερώτηση: 8,9,10,15) και η τρίτη το σχολικό κλίμα (ερώτηση:11,12,13,14) και απαντώνται σε 5/βάθμια κλίμακα Likert. Τέλος, το τρίτο μέρος απαρτίζεται από δεκαέξι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες απαντώνται εξίσου σε 5/βάθμια κλίμακα Likert και εστιάζει στον ρόλο του/ης Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση και αντιμετώπιση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, μέσα από την παρουσίαση μίας σειράς από προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις στάσεις και συμπεριφορές του/της Διευθυντή/ντριας, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Οι απαντήσεις, όπως προαναφέρθηκε, δίνονται σε κλίμακα Likert 5 σημείων και αντιστοιχούν στο πόσο το άτομο συμφωνεί ή διαφωνεί με την κάθε δήλωση. Για κάθε δήλωση αντιστοιχούν οι απαντήσεις: (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα.

Για να διαπιστωθεί αν το ερευνητικό εργαλείο ήταν αξιόπιστο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 30 εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες δεν θα συμμετείχαν στην έρευνα. Για την πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach α . Από την έρευνα προέκυψε ότι και τα δύο ερευνητικά εργαλεία είναι αξιόπιστα, καθώς επίσης αξιοπιστία έδειξαν και οι παράγοντες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Πίνακας 1: Έλεγχος Αξιοπιστίας των κλιμάκων και υποκλιμάκων

	Τιμή Cronbach α	Πλήθος δηλώσεων
Η Ηγεσία και η Διεύθυνση του Σχολείου	0.79	7
Ο/Η Εκπαιδευτικός και η Λειτουργία της Σχολικής Μονάδας	0.74	4
Το Σχολικό κλίμα	0.91	4
Κλίμακα Αποτελεσματική Ηγεσία	0.92	15

5.4 Παραγοντική Ανάλυση - Αποτελέσματα

Μάλιστα, πραγματοποιείται η παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis), προκειμένου να ανιχνευτεί, μετά την αξιοπιστία, που ελέγχθηκε παραπάνω, και η εγκυρότητα των κλιμάκων και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 2, λοιπόν, δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων για τις 15 ερωτήσεις της ενότητας του ερωτηματολογίου, που αξιολογεί την αποτελεσματική ηγεσία του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση έδειξε, ότι ο δείκτης KMO=0.901 (μεγαλύτερος του 0.5) και ενώ απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση για την μη σημαντικότητα της παραγοντικής ανάλυσης βάση του στατιστικού κριτηρίου Bartlett test ($p < 0.01$). Η ανάλυση έδειξε ότι οι 15 ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε τρεις παράγοντες: «Αποτελεσματικότητα ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας των σχολικών μονάδων» (7 ερωτήσεις), «Ο αποτελεσματικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του/της Διευθυντή/ντριας» (4 ερωτήσεις), «Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος με βάση τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του/της εκάστοτε Διευθυντή/ντρια» (4 ερωτήσεις). Συνολικά οι τρεις παράγοντες εμφανίζουν ιδιοτιμή άνω του 1 και όλες οι παραγοντικές φορτίσεις είναι μεγαλύτερες του 0.6. Συνολικά οι τρεις παράγοντες ερμηνεύουν το 81.4% της μεταβλητότητας των δεδομένων.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για τις διαστάσεις της ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορά την αποτελεσματική ηγεσία του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας

			Παράγοντες και παραγοντικές (loadings)
			φορτίσεις
1	2	3	

Προσδιορίζει/Καθορίζει πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου	.716
Λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων	.794
Αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει	.751
Επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων	-.774
Εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία	.731
Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες	.732
Αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους	.721
Προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού	.869
Προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη	.766
Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και συνεδριάσεις	.733
Μεριμνά για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της σχολικής μονάδας	.736
Προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα	.725
Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες	.704
Υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου	.749
Συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό	.663

Ιδιοτιμές	5.5	2.3	1.9
Ποσοστό (%) διακύμανσης	43.1	20.1	18.2
KMO	0.901		
Bartlett's p	<0.01		

Παράγοντας 1= Αποτελεσματικότητα ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας των σχολικών μονάδων, **Παράγοντας 2**= Ο αποτελεσματικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του/της Διευθυντή/ντριας, **Παράγοντας 3**= Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος με βάση τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του/της εκάστοτε Διευθυντή/ντριας.

Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων για τις 16 ερωτήσεις της κλίμακας σχολικού εκφοβισμού. Η ανάλυση έδειξε ότι ο δείκτης KMO=0.887 (μεγαλύτερος του 0.5) και ενώ απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση για την μη σημαντικότητα της παραγοντικής ανάλυσης βάση του στατιστικού κριτηρίου Bartlett test ($p < 0.01$). Η ανάλυση έδειξε, ότι οι 16 ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε έναν παράγοντα που τον ονομάζουμε «Σχολικό Εκφοβισμό». Συνολικά ο παράγοντας εμφανίζει ιδιοτιμή 7.1 και όλες οι παραγοντικές φορτίσεις είναι μεγαλύτερες του 0.6. Ο παράγοντας που δημιουργείται ερμηνεύει το 60.7% της μεταβλητότητας των δεδομένων.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα του σχολικού εκφοβισμού

	Παράγοντας και παραγοντικές φορτίσεις (loadings)
	1
Η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	.702
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας	.708

Ο/Η Διευθυντής/τρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού	.769
Ο/Η Διευθυντής/ντρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού	.629
Ο/Η Διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού	.715
Ο/Η Διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού	.631
Ο/Η Διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια	.684
Ο/Η Διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού	.666
Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας	.616
Ο/Η Διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού	.807
Ο/Η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό	.721
Υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την διευθυντή/ντρια	.722
Υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια	.808

Υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/τριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την Διευθυντή/ντρια .834

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες .829

Στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση .793

Ιδιοτιμές	7.1
Ποσοστό (%) διακύμανσης	60.7
KMO	0.887
Bartlett's p	<0.01

5.5 Ερευνητική διαδικασία

Για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα, έγινε αρχικά προσεκτική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ούτως ώστε να καθοριστούν τα ερωτήματα, που θα τεθούν στην έρευνα. Ακολούθως, έγινε ανασκόπηση άλλων ερευνητικών ευρημάτων για να καταστεί δυνατή η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που θα μπορούσε να προάγει την ανταποκρισιμότητα αφενός, και αφετέρου να επιτύχει τη συγκέντρωση επαρκών δεδομένων, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .

Το αρχικό πλάνο της έρευνας ήταν ότι τα ερωτηματολόγια θα διανέμονταν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, τα οποία θα επιλέγονταν με τυχαία δειγματοληψία. Στη συνέχεια, όμως, και επειδή τα περιοριστικά μέτρα, λόγω της Πανδημίας Covid-19, συνεχίζονταν, αποφασίστηκε να κατασκευαστεί ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω της Google Form. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μία επικοινωνία με εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου παρουσιάστηκε και αποσαφηνίστηκε ο σκοπός της έρευνας και στη συνέχεια, όσοι/ες δέχτηκαν, έλαβαν

μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τον σύνδεσμο του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Όταν συγκεντρώθηκε ο απαιτούμενος αριθμός δείγματος, αποθηκεύτηκε το αρχείο excel, όπου ήταν καταγεγραμμένες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, με σκοπό να επεξεργαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα.

5.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου - Απριλίου του έτους 2021. Μόλις συγκεντρώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων, 124 ερωτηματολογίων συγκεκριμένα, μέσω της φόρμας Google Form, πραγματοποιήθηκε απενεργοποίηση της φόρμας αυτής, και ακολούθησε η εξαγωγή των απαντήσεων σε αρχείο υπολογιστικού φύλλου excel.

Έπειτα, αφού ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση όλων των δημογραφικών χαρακτηριστικών, καθώς και των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με αντιπροσωπευτικές λέξεις, για την εύκολη ανάγνωσή τους από το στατιστικό πρόγραμμα και τη διευκόλυνση της επεξεργασίας τους, ακολούθησε η μεταφορά όλων αυτών των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, με στόχο την ανάλυσή τους.

Στη συνέχεια, σειρά είχε η δημιουργία νέων μεταβλητών, με σκοπό την καλύτερη και πιο εύκολη ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Αξίζει, συνεπώς, να σημειωθεί, πως σχηματίστηκαν τρεις νέες μεταβλητές από τον υπολογισμό του μέσου όρου των δηλώσεων, που απάρτιζαν κάθε υποκλίμακα του πρώτου θεματικού άξονα. Συνεπώς, από τις δεκαπέντε συνολικές δηλώσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου για την «Αποτελεσματικότητα του/της Διευθυντή/ντριας» προέκυψε η μεταβλητή «Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου» με επτά δηλώσεις, η μεταβλητή «Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας» με τέσσερις δηλώσεις και η μεταβλητή «Σχολικό κλίμα» με, επίσης, τέσσερις δηλώσεις. Ο δεύτερος θεματικός άξονας, εκείνος του «Σχολικού εκφοβισμού», αποτελούνταν, επίσης, από δεκαέξι δηλώσεις.

Έπειτα, έγινε χρήση της Περιγραφικής Στατιστικής, στοχεύοντας στην περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων τόσο για όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας), όσο και για όλες τις μεταβλητές ανά θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου. Ακολούθησε η ανάλυση των περιγραφικών στοιχείων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) και των τριών υποκλιμάκων του

ερωτηματολογίου, αλλά και της συνολικής κλίμακας της Αποτελεσματικότητας της Διεύθυνσης του σχολείου, καθώς και του Σχολικού εκφοβισμού, έτσι όπως προέκυψαν από τον υπολογισμό του μέσου όρου και των δηλώσεων, που αποτελούσαν κάθε μία από αυτές.

Σε επόμενο στάδιο, αξιοποιήθηκε η Επαγωγική στατιστική (διμεταβλητή συσχέτιση). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος παλινδρομήσεων, με στόχο την ανάδειξη του τρόπου συσχέτισης της κλίμακας του Σχολικού εκφοβισμού με τις τρεις υποκλίμακες της Αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας. Ακολούθησε, έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων T-Test ανάμεσα ανάμεσα στις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου (Αποτελεσματικότητα ηγεσίας και Σχολικός εκφοβισμός) και το φύλο των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκαν και αναλύσεις διακύμανσης ANOVA, όπου εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι δύο κλίμακες (Αποτελεσματικότητα ηγεσίας και Σχολικός εκφοβισμός) και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας και οι πρόσθετοι τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών, με σκοπό να εντοπιστούν οι ατομικές διαφορές αυτών, ως προς τον τρόπο που κρίνουν τον βαθμό αποτελεσματικής ηγεσίας και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά των διευθυντών/ντριών τους.

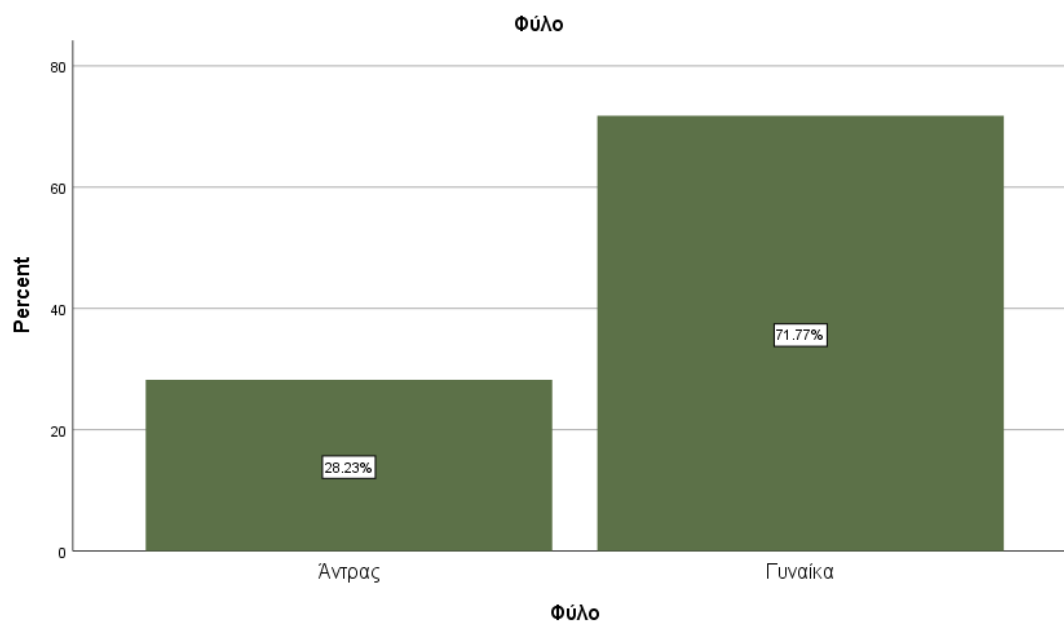
ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο του ερευνητικού αυτού πλαισίου πραγματοποιείται, αρχικά, μέσω της περιγραφικής στατιστικής, η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, με σκοπό την περιγραφή του. Στη συνέχεια, γίνεται παράθεση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς, σε κάθε μία από τις 31 προτάσεις του ερευνητικού εργαλείου. Ολοκληρώνοντας, μέσω της επαγωγικής στατιστικής, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, σχετικά με την επίδραση ή μη της αποτελεσματικής ηγεσίας στη μείωση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τον τρόπο που επηρεάζουν ή μη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) τον βαθμό του σχολικού εκφοβισμού των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6.1. Περιγραφική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των εκπαιδευτικών

Στην συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα, με τυχαία δειγματοληψία, συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως αποδείχθηκε από τη συλλογή δεδομένων, ήταν γυναίκες (N=89, 71.8%), ενώ το 28.2% αυτών ήταν άντρες. Στους παρακάτω πίνακες και τα διαγράμματα, που τους συνοδεύουν, ακολουθούν συγκεντρωτικά οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά όλων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του ερευνητικού εργαλείου (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών), που αποτελούν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας.

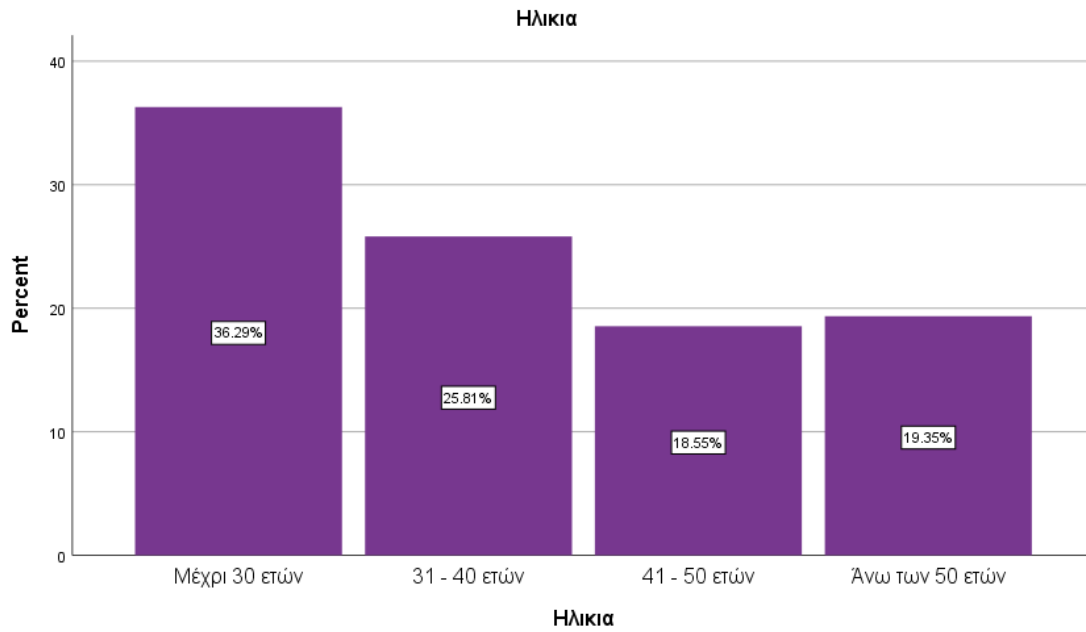


Διάγραμμα 1: Φύλο

Από τον πίνακα 4 και το διάγραμμα 2 προκύπτει, ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία μέχρι 30 ετών (N=45, 36.3%). Το 25.8% αυτών είχαν ηλικία από 31 – 40 ετών, το 19.4% αυτών πάνω από 50 ετών και το 18.5% από 41 – 50 ετών.

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική ανάλυση της ηλικίας των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Μέχρι 30 ετών	45	36,29
31 - 40 ετών	32	25,81
41 - 50 ετών	23	18,55
Άνω των 50 ετών	24	19,35
Σύνολο	124	100,0



Διάγραμμα 2: Ηλικία

Από τον πίνακα 5 και το διάγραμμα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ήταν έγγαμοι/ες (N=57, 46%). Το 52.4% αυτών ήταν άγαμοι/ες, ενώ ένα 1.6% αυτών χήροι/ες.

Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική ανάλυση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Έγγαμος/η	57	45,97
Άγαμος/η	65	52,42
Χήρος/α	2	1,61
Σύνολο	124	100,0

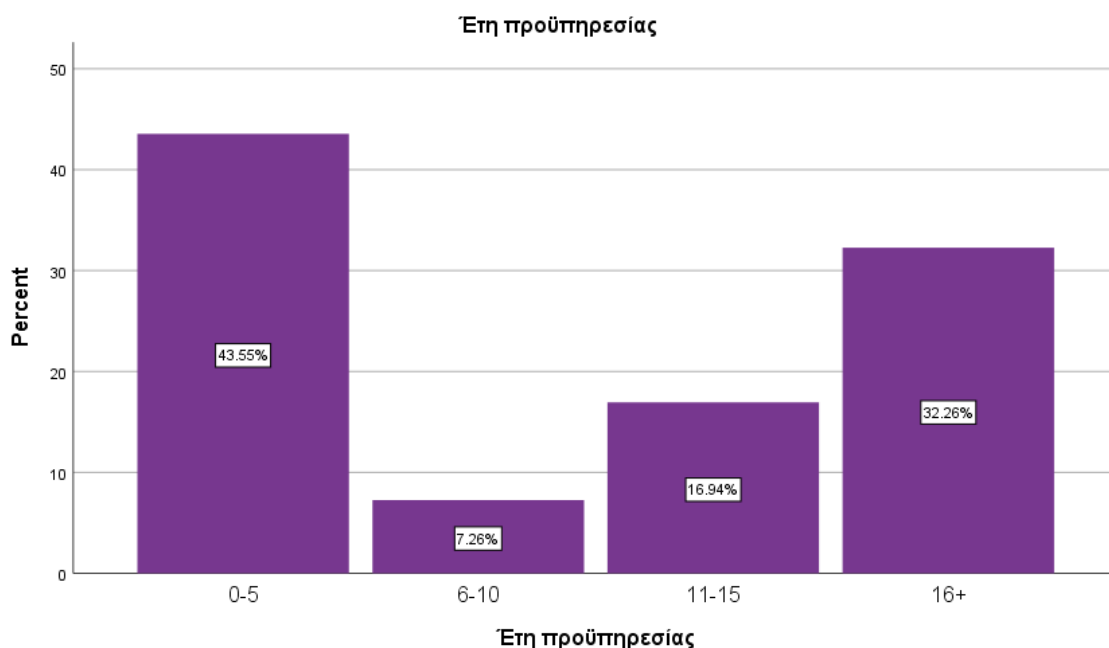


Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση

Μέσω του πίνακα 6 και του διαγράμματος 4 διαφαίνεται, ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες διαθέτουν έως 5 έτη υπηρεσίας (N=54, 43.5%). Το 32.3% των συμμετεχόντων έχουν πάνω από 16 έτη υπηρεσίας, το 16.9% αυτών από 11 – 15 έτη υπηρεσίας, ενώ ένα 7.3% έχει από 6 – 10 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
0-5	54	43,55
6-10	9	7,26
11-15	21	16,94
16+	40	32,26
Σύνολο	124	100,0

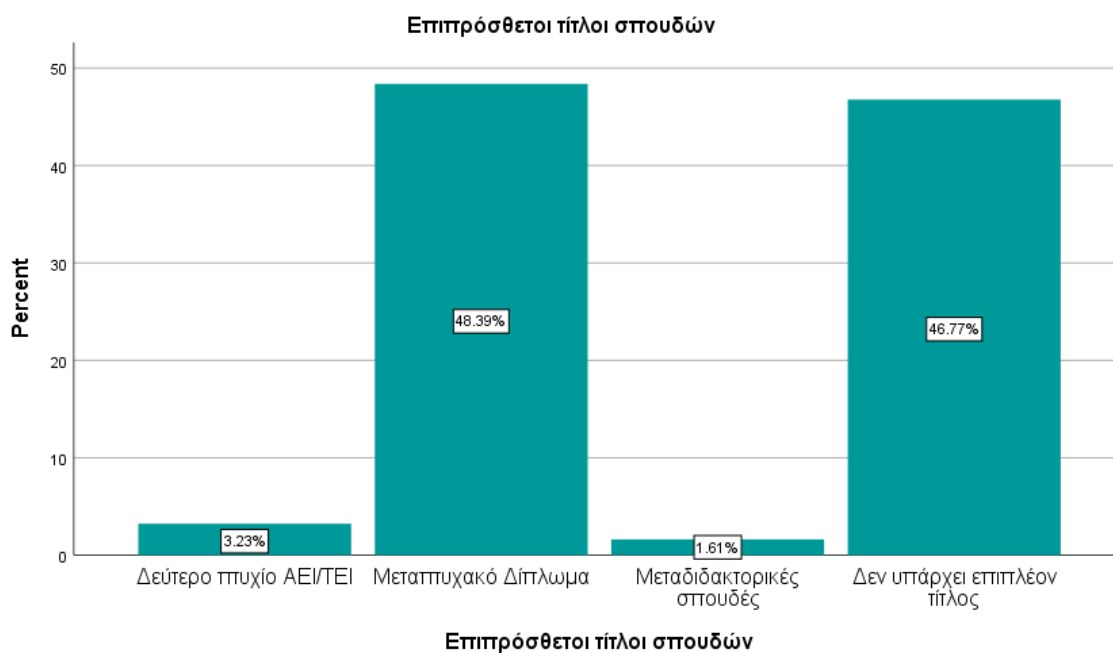


Διάγραμμα 4: Έτη υπηρεσίας

Στον πίνακα 7 και στο διάγραμμα 5 αποδεικνύει, πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (N=60, 48.4%). Το 46.8% των εκπαιδευτικών δεν διαθέτουν κάποιο επιπρόσθετο τίτλο, το 3.2% αυτών κατέχουν δεύτερο πτυχίο, με ένα 1.6% αυτών να κατέχει Μεταδιδακτορικές σπουδές.

Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των πρόσθετων τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4	3,23
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	60	48,39
Μεταδιδακτορικές σπουδές	2	1,61
Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	58	46,77
Σύνολο	124	100,0



Διάγραμμα 5: Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών

6.2 Περιγραφική παρουσίαση της Ηγεσίας και της Διευθυνσης του σχολείου (1η υποκλίμακα)

Στην πρώτη αυτή θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνάται ο βαθμός της αποτελεσματικότητας ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να παραθέσουν τις απόψεις τους, σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν, ότι η ηγεσία και η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, που εργάζονται, λειτουργεί αποτελεσματικά, μέσα από επτά σχετικές δηλώσεις. Οι πίνακες που παρουσιάζονται παρακάτω (2 έως 8), περιγράφουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου, όπως αυτή αναδείχθηκε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Προσδιορίζει/Καθορίζει πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,23
Διαφωνώ	3	2,42
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	20,16
Συμφωνώ	57	45,97
Συμφωνώ απόλυτα	35	28,23
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 8 προκύπτει, ότι 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια προσδιορίζει/καθορίζει, πως πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου, την ίδια στιγμή που 3 εκπαιδευτικοί (2,42%) απάντησαν πως «Διαφωνούν», ενώ 25 από αυτούς (20,16%) «Ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν». Ακόμη, 57 εκπαιδευτικοί (45,97%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης, 35 εκπαιδευτικοί (28,23%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα», με τη δήλωση, ότι ο/η Διευθυντής/ντρια προσδιορίζει/καθορίζει πως πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	15	12,10
Διαφωνώ	6	4,84
Συμφωνώ	59	47,58
Συμφωνώ απόλυτα	44	35,48
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 9 προκύπτει ότι 15 εκπαιδευτικοί (12,10%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων, την ίδια στιγμή που 6 εκπαιδευτικοί (4,84%) «Διαφωνούν». Επίσης, 59 εκπαιδευτικοί (47,58%)

δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 44 (35,48%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με το ότι ο/η Διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	,81
Διαφωνώ	7	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	13,71
Συμφωνώ	46	37,10
Συμφωνώ απόλυτα	53	42,74
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι 1 εκπαιδευτικός (0,81%) απάντησε πως «Διαφωνεί απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει, την ίδια στιγμή που 7 εκπαιδευτικοί (5,65%) «Διαφωνούν». Επίσης, 17 εκπαιδευτικοί (13,71%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 46 (37,10%) πως «Συμφωνούν» με το ότι ο/η Διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει, καθώς επίσης 53 εκπαιδευτικοί (42,74%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,61
Διαφωνώ	33	26,61
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	22,58
Συμφωνώ	45	36,29
Συμφωνώ απόλυτα	16	12,90
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 11 προκύπτει, ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,61%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια επικεντρώνει όλη

την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων, την ίδια στιγμή που 33 εκπαιδευτικοί (26,61%) «Διαφωνούν». Επίσης, 28 εκπαιδευτικοί (22,58%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 45 (36,29%) πως «Συμφωνούν» με το ότι ο/η Διευθυντής/ντρια επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων, καθώς επίσης 16 εκπαιδευτικοί (12,90%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,42
Διαφωνώ	12	9,68
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36	29,03
Συμφωνώ	53	42,74
Συμφωνώ απόλυτα	20	16,13
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 12 προκύπτει ότι 3 εκπαιδευτικοί (2,42%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία, την ίδια στιγμή που 12 εκπαιδευτικοί (9,68%) «Διαφωνούν». Επίσης, 36 εκπαιδευτικοί (29,03%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 53 (42,74%) πως «Συμφωνούν» με το ότι ο/η Διευθυντής/ντρια εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία, καθώς επίσης 20 εκπαιδευτικοί (16,13%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα».

Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,61
Διαφωνώ	10	8,06
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	9,68
Συμφωνώ	62	50,00
Συμφωνώ απόλυτα	38	30,65
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 13 προκύπτει ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,61%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες, την ίδια στιγμή που 10 εκπαιδευτικοί (8,06%) «Διαφωνούν». Επίσης, 12 εκπαιδευτικοί (9,68%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 62 (50,00%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 38 εκπαιδευτικοί (30,65%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.

Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους»

Ετικέτα Τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,61
Διαφωνώ	4	3,23
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	12,90
Συμφωνώ	55	44,35
Συμφωνώ απόλυτα	47	37,90
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 14 προκύπτει ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,61%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» στην δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους, την ίδια στιγμή που 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) «Διαφωνούν». Επίσης, 16 εκπαιδευτικοί

(12,90%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 55 (44,35%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 47 εκπαιδευτικοί (37,90%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντρια αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.

6.3. Περιγραφική παρουσίαση του αποτελεσματικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (2η υποκλίμακα)

Στη θεματική αυτή ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνάται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του/της Διευθυντή/ντριας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να παραθέσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, σχετικά με το κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια θεωρεί σημαντικό τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και της λειτουργίας του σχολείου και συμβάλλει στη βελτίωσή και στην ενδυνάμωσή τους, μέσα από τέσσερεις σχετικές δηλώσεις. Οι πίνακες, συνεπώς, που παρουσιάζονται παρακάτω (9 έως 12), περιγράφουν ακριβώς αυτό.

Πίνακας 15: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,81
Διαφωνώ	7	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε συμφωνώ	20	16,13
Συμφωνώ	52	41,94
Συμφωνώ απόλυτα	44	35,48
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 15 προκύπτει ότι 1 εκπαιδευτικός (0,81%) απάντησε πως «Διαφωνεί απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την ίδια στιγμή που 7 εκπαιδευτικοί (5,65%) «Διαφωνούν». Επίσης, 20 εκπαιδευτικοί (16,13%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν

ούτε διαφωνούν», ενώ 52 (41,94%) πως «Συμφωνούν», καθώς, επίσης, 44 εκπαιδευτικοί (35,48%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντριά τους προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,23
Διαφωνώ	19	15,32
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	24,19
Συμφωνώ	49	39,52
Συμφωνώ απόλυτα	22	17,74
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 16 προκύπτει ότι 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντριά προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη, την ίδια στιγμή που 19 εκπαιδευτικοί (15,32%) «Διαφωνούν». Επίσης, 30 εκπαιδευτικοί (24,19%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 49 (39,52%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 22 εκπαιδευτικοί (17,74%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντριά τους προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη.

Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και συνεδριάσεις»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	8,87
Συμφωνώ	54	43,55
Συμφωνώ απόλυτα	59	47,58
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 17 προκύπτει ότι 11 εκπαιδευτικοί (8,87%) απάντησαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντριά

επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και συνεδριάσεις, την ίδια στιγμή που 54 εκπαιδευτικοί (43,55%) «Συμφωνούν». Επίσης, 59 εκπαιδευτικοί (47,58%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη αυτή.

Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Μεριμνεί για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της σχολικής μονάδας»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	4	3,23
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	20,16
Συμφωνώ	48	38,71
Συμφωνώ απόλυτα	47	37,90
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 18 προκύπτει ότι 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια μεριμνεί για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της σχολικής μονάδας, την ίδια στιγμή που 25 εκπαιδευτικοί (20,16%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 48 εκπαιδευτικοί (38,71%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 47 (37,90%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη αυτή.

6.4. Περιγραφική παρουσίαση του ρόλου του θετικού σχολικού κλίματος (3η υποκλίμακα)

Στη θεματική αυτή ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνάται ο ρόλος του σχολικού κλίματος με βάση τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του/της εκάστοτε Διευθυντή/ντριας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να παραθέσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, σχετικά με το κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια δίνει έμφαση στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, μέσα από τέσσερις σχετικές δηλώσεις. Οι πίνακες, συνεπώς, που παρουσιάζονται παρακάτω (13 έως 16), φανερώνουν τις δηλώσεις αυτές των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	10,48
Συμφωνώ	48	38,71
Συμφωνώ απόλυτα	63	50,81
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 19 προκύπτει ότι 13 εκπαιδευτικοί (10,48%) απάντησαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα, την ίδια στιγμή που 48 εκπαιδευτικοί (38,71%) «Συμφωνούν». Επίσης, 63 εκπαιδευτικοί (50,81%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την δήλωση αυτή.

Πίνακας 20: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	14	11,29
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	12,90
Συμφωνώ	43	34,68
Συμφωνώ απόλυτα	51	41,13
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 20 προκύπτει ότι 14 εκπαιδευτικοί (11,29%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, την ίδια στιγμή που 16 εκπαιδευτικοί (12,90%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 43 εκπαιδευτικοί (34,68%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 51 (41,13%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη αυτή.

Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:*«Υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου»*

Ετικέτη τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	5	4,03
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	10,48
Συμφωνώ	59	47,58
Συμφωνώ απόλυτα	47	37,90
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 21 προκύπτει ότι 5 εκπαιδευτικοί (4,03%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου, την ίδια στιγμή που 13 εκπαιδευτικοί (10,48%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 59 εκπαιδευτικοί (47,58%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 47 (37,90%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη αυτή.

Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:*«Συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό»*

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,81
Διαφωνώ	6	4,84
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	12,10
Συμφωνώ	67	54,03
Συμφωνώ απόλυτα	35	28,23
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 22 προκύπτει ότι 1 εκπαιδευτικός (0,81%) απάντησε πως «Διαφωνεί απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό, την ίδια στιγμή που 6 εκπαιδευτικοί (4,84%) «Διαφωνούν». Επίσης, 15 εκπαιδευτικοί (12,10%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 67 (54,03%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 35 εκπαιδευτικοί (28,23%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντριά τους συμβάλλει στην καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό.

6.5 Περιγραφική παρουσίαση της πρόληψης και αντιμετώπισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια

Στη θεματική αυτή ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνάται ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας ως προς τον τρόπο προσέγγισης και διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να παραθέσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, σχετικά με το κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια δίνει την κατάλληλη έμφαση στο φαινόμενο αυτό και με τις πράξεις του/της συμβάλλει στη μείωση/Μείωση και στην εξάλειψη αυτού, μέσα από δεκαέξι σχετικές δηλώσεις. Οι πίνακες, συνεπώς, που παρουσιάζονται παρακάτω (17 έως 32), περιγράφουν ακριβώς αυτή τη προσέγγιση.

Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	5	4,03
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	5,65
Συμφωνώ	61	49,19
Συμφωνώ απόλυτα	51	41,13
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 23 προκύπτει ότι 5 εκπαιδευτικοί (4,03%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 7 εκπαιδευτικοί (5,65%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 61 εκπαιδευτικοί (49,19%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 51 (41,13%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την παραπάνω δήλωση

Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,81
Διαφωνώ	8	6,45
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	13,71
Συμφωνώ	64	51,61
Συμφωνώ απόλυτα	34	27,42
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 24 προκύπτει ότι 1 εκπαιδευτικός (0,81%) απάντησε πως «Διαφωνεί απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας, την ίδια στιγμή που 8 εκπαιδευτικοί (6,45%) «Διαφωνούν». Επίσης, 17 εκπαιδευτικοί (13,71%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 64 (51,61%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 34 εκπαιδευτικοί (27,42%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη άποψη.

Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/τρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	7	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	7,26
Συμφωνώ	56	45,16
Συμφωνώ απόλυτα	52	41,94
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 25 προκύπτει ότι 7 εκπαιδευτικοί (5,65%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 9 εκπαιδευτικοί (7,26%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 56 εκπαιδευτικοί (45,16%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 52 (41,94%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη άποψη.

Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,81
Διαφωνώ	10	8,06
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	12,10
Συμφωνώ	53	42,74
Συμφωνώ απόλυτα	45	36,29
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 26 προκύπτει ότι 1 εκπαιδευτικός (0,81%) απάντησε πως «Διαφωνεί απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 10 εκπαιδευτικοί (8,06%) «Διαφωνούν». Επίσης, 15 εκπαιδευτικοί (12,10%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 53 (42,74%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 45 εκπαιδευτικοί (36,29%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 27: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	13,71
Συμφωνώ	47	37,90
Συμφωνώ απόλυτα	60	48,39
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 27 προκύπτει ότι 17 εκπαιδευτικοί (13,71%) απάντησαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 47 εκπαιδευτικοί (37,90%) «Συμφωνούν», ενώ 60 (48,39%) πως «Συμφωνούν απόλυτα με την συγκεκριμένη δήλωση».

Πίνακας 28: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2	1,61
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	14,52
Συμφωνώ	44	35,48
Συμφωνώ απόλυτα	60	48,39
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 28 προκύπτει ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,61%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 18 εκπαιδευτικοί (14,52%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 44 εκπαιδευτικοί (35,48%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 60 (48,39%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 29: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	13	10,48
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	46	37,10
Συμφωνώ	35	28,23
Συμφωνώ απόλυτα	30	24,19
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 29 προκύπτει ότι 13 εκπαιδευτικοί (10,48%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια, την ίδια στιγμή που 46 εκπαιδευτικοί (37,10%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 35 εκπαιδευτικοί (28,23%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 30 (24,19%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	12	9,68
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	29,84
Συμφωνώ	50	40,32
Συμφωνώ απόλυτα	25	20,16
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 30 προκύπτει ότι 12 εκπαιδευτικοί (9,68%) απάντησαν πως «Διαφωνούν» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 37 εκπαιδευτικοί (29,84%) «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Επίσης, 50 εκπαιδευτικοί (40,32%) δήλωσαν πως «Συμφωνούν», ενώ 25 (20,16%) πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 31: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,81
Διαφωνώ	10	8,06
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	16,94
Συμφωνώ	51	41,13
Συμφωνώ απόλυτα	41	33,06
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 31 προκύπτει ότι 1 εκπαιδευτικός (0,81%) απάντησε πως «Διαφωνεί απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας, την ίδια στιγμή που 10 εκπαιδευτικοί (8,06%) «Διαφωνούν». Επίσης, 21 εκπαιδευτικοί (16,94%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 51 (41,13%) πως «Συμφωνούν», καθώς

επίσης 41 εκπαιδευτικοί (33,06%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 32: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,61
Διαφωνώ	7	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	9,68
Συμφωνώ	61	49,19
Συμφωνώ απόλυτα	42	33,87
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 32 προκύπτει ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,61%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού, την ίδια στιγμή που 7 εκπαιδευτικοί (5,65%) «Διαφωνούν». Επίσης, 12 εκπαιδευτικοί (9,68%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 61 (49,19%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 42 εκπαιδευτικοί (33,87%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 33: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,61
Διαφωνώ	9	7,26
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	16,94
Συμφωνώ	37	29,84
Συμφωνώ απόλυτα	55	44,35
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 33 προκύπτει ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,61%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως ο/η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, την ίδια στιγμή που 9 εκπαιδευτικοί (7,26%) «Διαφωνούν». Επίσης, 21 εκπαιδευτικοί (16,94%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 37 (29,84%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 55 εκπαιδευτικοί (44,35%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 34: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την διευθυντή/ντρια»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,23
Διαφωνώ	3	2,42
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	8,06
Συμφωνώ	66	53,23
Συμφωνώ απόλυτα	41	33,06
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 34 προκύπτει ότι 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την διευθυντή/ντρια, την ίδια στιγμή που 3 εκπαιδευτικοί (2,42%) «Διαφωνούν». Επίσης, 10 εκπαιδευτικοί (8,06%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 66 (53,23%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 41 εκπαιδευτικοί (33,06%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 35: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,23
Διαφωνώ	3	2,42
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	8,87
Συμφωνώ	68	54,84
Συμφωνώ απόλυτα	38	30,65
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 35 προκύπτει ότι 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια, την ίδια στιγμή που 3 εκπαιδευτικοί (2,42%) «Διαφωνούν». Επίσης, 11 εκπαιδευτικοί (8,87%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 68 (54,84%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 38 εκπαιδευτικοί (30,65%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση

Πίνακας 36: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/τριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την Διευθυντή/ντρια»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,23
Διαφωνώ	3	2,42
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	25,00
Συμφωνώ	54	43,55
Συμφωνώ απόλυτα	32	25,81
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 36 προκύπτει ότι 4 εκπαιδευτικοί (3,23%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/τριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την Διευθυντή/ντρια, την ίδια στιγμή που 3 εκπαιδευτικοί (2,42%) «Διαφωνούν». Επίσης,

31 εκπαιδευτικοί (25,00%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 54 (43,55%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 32 εκπαιδευτικοί (25,81%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 37: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,84
Διαφωνώ	3	2,42
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	9,68
Συμφωνώ	62	50,00
Συμφωνώ απόλυτα	41	33,06
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 37 προκύπτει ότι 6 εκπαιδευτικοί (4,84%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς, πως, όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών, πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες, την ίδια στιγμή που 3 εκπαιδευτικοί (2,42%) «Διαφωνούν». Επίσης, 12 εκπαιδευτικοί (9,68%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 62 (50,00%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 41 εκπαιδευτικοί (33,06%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 38: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση»

Ετικέτα τιμής	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,84
Διαφωνώ	5	4,03
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	11,29
Συμφωνώ	46	37,10
Συμφωνώ απόλυτα	53	42,74
Σύνολο	124	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 38 προκύπτει ότι 6 εκπαιδευτικοί (4,84%) απάντησαν πως «Διαφωνούν απόλυτα» με την δήλωση πως στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι, όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση, την ίδια στιγμή που 5 εκπαιδευτικοί (4,03%) «Διαφωνούν». Επίσης, 14 εκπαιδευτικοί (11,29%) δήλωσαν πως «Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν», ενώ 46 (37,10%) πως «Συμφωνούν», καθώς επίσης 53 εκπαιδευτικοί (42,74%) απάντησαν πως «Συμφωνούν απόλυτα» με την συγκεκριμένη δήλωση.

6.6. Περιγραφική παρουσίαση των κλιμάκων και υποκλιμάκων της αποτελεσματικής ηγεσίας και του σχολικού εκφοβισμού

Για την κλίμακα της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας και των τριών υποκλιμάκων της (Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου, Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας, σχολικό κλίμα), καθώς και της κλίμακας του σχολικού εκφοβισμού, πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός του μέσου όρου των προτάσεων, που αντιστοιχούν σε κάθε μία. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του παρακάτω Πίνακα 33, προκύπτουν ικανοποιητικά επίπεδα της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας και διαχείρισης/μείωσης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την εκάστοτε Διευθυντή/ντρια, βάσει προσωπικών δηλώσεων των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα (Μ.Ο.=4.01, Τ.Α.=0.63), καθώς οι μέσες τιμές τους αγγίζουν το 4. Αναφορικά με τις υποκλίμακες της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας παρατηρούνται,

εξίσου, ικανοποιητικά δεδομένα (Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου: Μ.Ο.=3.85, Τ.Α.=0.72, Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας: Μ.Ο.=4.02, Τ.Α.=0.65, Σχολικό κλίμα: Μ.Ο.: 4.17, Τ.Α.:0.70). Πιο συγκεκριμένα, πιο θετικά απαντάται η υποκλίμακα «Σχολικό κλίμα» με Μ.Ο.= 4.17 και Τ.Α.=0.70. Έπεται, η κλίμακα του «Σχολικού εκφοβισμού» με Μ.Ο.=4.05 και Τ.Α.=0.66, η υποκλίμακα «Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας» με Μ.Ο.=4.02 και Τ.Α.=0.65 και η συνολική κλίμακα της «Αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας» με Μ.Ο.=4.01 και Τ.Α.=0.63. Ολοκληρώνοντας, η υποκλίμακα «Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου» σημειώνει σχετικά χαμηλότερο μέσο όσο, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κλίμακες και υποκλίμακες με Μ.Ο.=3.85 και Τ.Α.=0.72. Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν παρόμοιες απαντήσεις, καθώς σημειώνεται σχετικά μικρή διασπορά (τυπική απόκλιση από 0.63 έως 0.72).

Πίνακας 39: Περιγραφικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα του/της Διευθυντή/ντριας και του σχολικού εκφοβισμού

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας (συνολική)	4.01	0.63
Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου	3.85	0.72
Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας	4.02	0.65
Σχολικό κλίμα	4.17	0.70
Σχολικός εκφοβισμός	4.05	0.66

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Επαγωγική στατιστική ανάλυση μεταβλητών

Στο παρόν υποκεφάλαιο, στόχος είναι, μέσω της επαγωγικής στατιστικής, να ερευνηθεί η συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Παλινδρόμησης ανάμεσα στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και την συμβολή της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 0.597. Δηλαδή, η διασπορά διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού επεξηγείται κατά 59.7% από την ηγεσία και την Διεύθυνση του σχολείου. Καθώς, επίσης, ο έλεγχος παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός, αφού το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 40: Σύνοψη του μοντέλου του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Model	R	R Squar e	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Df	Sig
1	.773 ^a	.597	.594	.42018	181	1 , 123	0.000

a. Predictors: (Constant), Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου

Από τον πίνακα 40 προκύπτει η εξίσωση παλινδρόμησης

$$\text{Σχολικός εκφοβισμός} = 1.329 + 0.709 * \text{Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου}$$

Από την παραπάνω σχέση προκύπτει, ότι όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου, τόσο περισσότερο αντιμετωπίζεται/μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στη σχολικής μονάδα.

Πίνακας 41: Εκτίμηση παραμέτρων του πρώτου μοντέλου

Model		Unstandardized		Standardized	T	Sig.
		Coefficients		Coefficients		
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.329	.206		6.448	.000
	Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου	.709	.053	.773	13.454	.000

a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού

Ακολούθως, επόμενος στόχος ήταν ο εντοπισμός της επίδρασης του αποτελεσματικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη κρίση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Παλινδρόμησης ανάμεσα στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού και τον αποτελεσματικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 0.520. Δηλαδή, η διασπορά της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού εξηγείται κατά 52% από τον αποτελεσματικό ρόλο του του/της εκπαιδευτικού και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθώς, επίσης, ο έλεγχος παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός, αφού το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 42: Σύνοψη του μοντέλου του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Model	R	R Squar e	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Df	Sig
1	.721 ^a	.520	.516	.45859	132.38	1, 123	0.000

a. Predictors: (Constant), Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας

Από τον πίνακα 42 προκύπτει η εξίσωση παλινδρόμησης

Σχολικός εκφοβισμός = 1.101 + 0.734 * Ο αποτελεσματικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας

Από την παραπάνω σχέση προκύπτει, ότι όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας, τόσο περισσότερο αντιμετωπίζεται/μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 43: Εκτίμηση παραμέτρων του δεύτερου μοντέλου

Model		Unstandardized		Standardized	T	Sig.
		Coefficients		Coefficients		
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.101	.260		4.236	.000
	Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας	.734	.064	.721	11.506	.000

a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού

Στη συνέχεια, προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος ύπαρξης θετικού κλίματος, που επικρατεί στη σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, βάσει των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Παλινδρόμησης ανάμεσα στη διαχείριση και Μείωση του σχολικού εκφοβισμού και στον ρόλο κυριαρχίας θετικού σχολικού κλίματος που επικρατεί στη μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 0.6. Δηλαδή, η διασπορά της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού επεξηγείται κατά 60% από τον ρόλο ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος στη μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθώς, επίσης, ο έλεγχος παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός, αφού το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 44: Σύνοψη του μοντέλου του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Model	R	R Squar e	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Df	Sig
1	.775 ^a	.600	.597	.41873	183.1	1, 123	0.000

a. Predictors: (Constant), Σχολικό κλίμα

Από τον πίνακα 44 προκύπτει η εξίσωση παλινδρόμησης

$$\text{Σχολικός εκφοβισμός} = 1.106 + 0.731 * \text{Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος}$$

Από την παραπάνω σχέση προκύπτει, ότι όσο αυξάνεται το θετικό σχολικό κλίμα, τόσο περισσότερο αντιμετωπίζεται/μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός.

Πίνακας 45: Εκτίμηση παραμέτρων του τρίτου μοντέλου

Model		Unstandardized		Standardized	T	Sig.
		Coefficients		Coefficients		
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.006	.228		4.403	.000
	Σχολικό κλίμα	.731	.054	.775	13.532	.000

a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού

Επιπρόσθετα, ελέγχθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης, ανάλογα με τα δημογραφικά τους (ενν. των εκπαιδευτικών) χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο). Πιο συγκεκριμένα, για να διερευνηθεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντριά τους, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες του φύλου των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντριά τους ανάμεσα στις δύο κατηγορίες του φύλου των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Προκύπτει, δηλαδή, πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κρίνουν με παρόμοιο τρόπο τη διαχείριση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντριά τους.

Πίνακας 46: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig
Διαχείριση Σχολικού εκφοβισμού	Αντρας	35	4.1	.49	0.778	122	0.438
	Γυναίκα	89	4.0	.72			

Για να εξεταστεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με παρόμοιο τρόπο τη διαχείριση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια, ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Πίνακας 47: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.048	3	.349	.800	.496
Within Groups	52.448	120	.437		
Total	53.497	123			

Για να διαπιστωθεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντριά τους ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από

τον/την Διευθυντή/ντριά τους ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τον τρόπο, με τον οποίο αξιολογούν τη διαχείριση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού από του/της Διευθυντή/ντριάς τους.

Πίνακας 48: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.274	2	.137	.312	.733
Within Groups	53.222	121	.440		
Total	53.497	123			

Για να διερευνηθεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντριά τους ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης/μείωσης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντριά τους ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($F_{3, 123} = 5.633, p=0.001<0.05$). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 11 – 15 έτη υπηρεσίας θεωρούν ότι αντιμετωπίζεται σε μικρότερο βαθμό ο σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν είτε από 0 – 5, είτε σε 16+ έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 49: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.604	3	2.201	5.633	.001
Within Groups	46.893	120	.391		
Total	53.497	123			

Για να εντοπιστεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στις πέντε κατηγορίες των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στις πέντε κατηγορίες των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Προκύπτει, δηλαδή, ότι η κατοχή πρόσθετων τίτλων σπουδών από την πλευρά των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν επηρεάζει τον τρόπο, με τον οποίο αξιολογούν τη διαχείριση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού του/της Διευθυντή/ντριάς τους.

Πίνακας 50: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.322	3	.441	1.014	.389
Within Groups	52.174	120	.435		
Total	53.497	123			

Τέλος, στόχος ήταν ο εντοπισμός συσχέτισης του τρόπου, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την ηγεσία που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρία της σχολικής μονάδας τους ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητάς της, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) που αυτοί φέρουν (ενν. οι εκπαιδευτικοί). Για να διερευνηθεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρία της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις δύο κατηγορίες του φύλου των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος $t - test$ για ανεξάρτητα δείγματα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρία της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις δύο κατηγορίες του φύλου των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Προκύπτει, δηλαδή, πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κρίνουν με παρόμοιο τρόπο τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρία της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν.

Πίνακας 51: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	sig
Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας	Άντρας	35	4.1	.51	1.366	122	0.175
	Γυναίκα	89	4.0	.67			

Για να εξεταστεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με παρόμοιο τρόπο τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντριά τους, ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Πίνακας 52: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.536	3	.512	1.296	.279
Within Groups	47.420	120	.395		
Total	48.956	123			

Για να ελεγχθεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης των

εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με παρόμοιο τρόπο τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντριά τους, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση.

Πίνακας 53: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.322	2	.161	.400	.671
Within Groups	48.635	121	.402		
Total	48.956	123			

Για να διερευνηθεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($F_{3, 123} = 1.471, p=0.010 < 0.05$). Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 11 – 15 έτη υπηρεσίας θεωρούν ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας είναι μικρότερος σε σχέση με αυτούς που έχουν έτη υπηρεσίας από 0 – 5.

Πίνακας 54: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.414	3	1.471	3.964	.010
Within Groups	44.542	120	.371		
Total	48.956	123			

Για να εντοπιστεί, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις πέντε κατηγορίες των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τιμών της κλίμακας του βαθμού αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις πέντε κατηγορίες των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μεγαλύτερο του 5%. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με παρόμοιο τρόπο τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντριά τους, ανεξάρτητα από τους πρόσθετους τίτλους σπουδών, που έχουν στην κατοχή τους.

Πίνακας 55: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.444	3	.815	2.101	.104
Within Groups	46.513	120	.388		
Total	48.956	123			

ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συζήτηση συμπερασμάτων

Η συγκεκριμένη εργασία, όπως έχει γίνει ήδη γνωστό, στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας και τη συμβολή αυτής στη μείωση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, πως τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας βασίστηκαν αποκλειστικά στις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, που ερωτήθηκαν.

Η διαμόρφωση και η παρουσίαση των συμπερασμάτων, που έπεται, πραγματοποιείται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως ακριβώς σχηματίστηκαν, βάσει του σκοπού και των επιμέρους ερευνητικών στόχων, οι οποίοι παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας. Έτσι, συνεπώς, πρώτα – πρώτα, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν *«Πώς συμβάλλει η ηγεσία και η Διεύθυνση του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού;»*, από το σύνολο των προτάσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε πως όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου, τόσο περισσότερο μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στην σχολική μονάδα. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με εκείνο της Ζέρβα (2017), κατα το οποίο η συμπεριφορά, η στάση, ο ρόλος, η άμεση παρέμβαση και δράση του/της Διευθυντή/ντριας αποτελούν καθοριστικοί παράγοντες για τη πρόληψη και αντιμετώπιση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού, αναξαρτήτως του κατα πόσο αυτό συμβαίνει ή όχι σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, όπως αναφέρουν και οι Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος (2019), τόσο η εμπειρία, όσο και η θέση, που κατέχουν οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και κατ'επέκταση οι γνώσεις πάνω στην επίλυση και αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αποτελούν σπουδαία εφόδια, που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους και συμβάλλουν στη μείωση των δυσμενών καταστάσεων, συμπεριλαμβανομένου του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Όσον αφορά, στη συνέχεια, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν «*Πώς επιδρά ο αποτελεσματικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού;*», από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε, πως όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας, τόσο περισσότερο μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ), όπου αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, πως αντιμετωπίζουν με επιφανειακό τρόπο καταστάσεις βίας και γενικότερα σχολικού εκφοβισμού και δεν συμβάλλουν στον σχηματισμό κατάλληλων προϋποθέσεων και λήψης μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπισή του, σε περίπτωση που κάτι τέτοιο κάνει την εμφάνισή του (Μόσχος, 2010). Όσον αφορά, επιπλέον, τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, έχει γίνει κατανοητό πως η συζήτηση και η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη, που συναπαρτίζουν τη σχολική μονάδα, αποτελεί το πλέον αποτελεσματικότερο τρόπο για μία εξίσου αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Όντως, και σε Οδηγό για τη δημοκρατική διακυβέρνηση των σχολείων του Συμβολίου της Ευρώπης, δίνεται έμφαση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, επισημαίνοντας πως η συμμετοχή, η επικοινωνία και η έκφραση αντιλήψεων και απόψεων, στα πλαίσια ενός σχολείου που λειτουργεί στηριζόμενο στις βασικές δημοκρατικές αρχές, χαρακτηρίζονται σπουδαία μέσα και «εργαλεία» στη μείωση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Backman & Trafford, 2007).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν «*Ποιος ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος της σχολικής μονάδας στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού;*», από το σύνολο των απαντήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών προέκυψε το συμπέρασμα, πως όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ρόλου του θετικού σχολικού κλίματος, τόσο περισσότερο μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός. Η άποψη αυτή φαίνεται να έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τους Βεργίδη, Παναγιωτόπουλο & Μουσιδίου (2014), κατα τους οποίους, η σημασία της διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος, στα πλαίσια του οποίου ενθαρρύνεται η καλλιέργεια αξιών, αρχών και ηθών που σχετίζονται με μία λειτουργία και συμβίωση των σχολικών μελών, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μείωσης και αντιμετώπισης περιπτώσεων σχολικής βίας, συμβάλλοντας άμεσα στην ενίσχυση του αισθήματος της συλλογικότητας, της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού όλων των μελών. Στο ίδιο μήκος κύματος βαδίζουν και οι Gendron, Williams & Guerra (2011), οι οποίοι, με τη σειρά τους, επισημαίνουν, πως για την μείωση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το αρμονικό και θετικό σχολικό κλίμα, καθώς σε περίπτωση που επικρατεί ένα αρνητικό κλίμα, οι μαθητές/τριες οδηγούνται πιο εύκολα σε παραβατικές συμπεριφορές και στάσεις, διότι θεωρούν, πως μέσω αυτών, θα κερδίσουν την αποδοχή και τον σεβασμό των υπολοίπων, αυξάνοντας, έτσι την αυτοπεποίθησή τους. Αντιθέτως, στη περίπτωση που το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μαθητών/τριών, αλληλοσεβασμό, αλληλοκατανόηση και συνεργασία, τότε είναι επόμενο η στάση των μαθητών/τριών να χαρακτηρίζεται από περισσότερη θετικότητα και αισιοδοξία. Εξάλλου, όπως έχει αποδείξει και το Εθνικό Κέντρο για το Σχολικό Κλίμα (NCSC) των ΗΠΑ, το θετικό σχολικό κλίμα συμπεριλαμβάνει και προωθεί αξίες, αρχές και προσδοκίες, οι οποίες ενισχύουν τόσο τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν σύμφωνα με τις δημοκρατικές αρχές και με κοινό όραμα, στοχεύοντας στην επίτευξη ενός αισθήματος ασφάλειας σε κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (Thapa et al., 2012). Αντίθετα, στις σχολικές μονάδες που δεν ακολουθούνται αυτοί οι κανονισμοί, είναι πιο πιθανό να υπάρχουν αυξημένες περιπτώσεις μαθητών/τριών που είτε ασκούν είτε δέχονται σχολικό εκφοβισμό (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010).

Έπειτα, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που ασχολούνταν με το *«Πώς επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) τον τρόπο με τον οποίο κρίνουν τη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης;»*, τα πορίσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν, πως δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα τέσσερα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή, φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επιπρόσθετες σπουδές και στον τρόπο με τον οποίο κρίνουν την διαχείριση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας. Αυτό, με άλλα λόγια, φανερώνει, πως οι παράγοντες φύλο, ηλικία και τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών δεν καθίστανται καθοριστικοί, ως προς τον βαθμό που θεωρούν οι ίδιοι/ες πως ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου τους συμβάλλει στην αντιμετώπιση/μείωση περιστατικών σχολικής βίας. Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο, το πόρισμα αυτό που προέκυψε εδώ έρχεται σε αντίφαση με το αντίστοιχο της Γιαννακούρα (2011), όπου κατα την έρευνά της έγινε σαφές, πως υπήρξε διαφορά στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών ως προς τον βαθμό εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού, με τις γυναίκες να υπερτερούν, με την αιτιολόγηση πως πιθανόν να απεικονίζεται η

μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση που διακατέχεται το γυναικείο φύλο, ως προς τα θέματα εκφοβισμού.

Σε αντίθεση με την μη ύπαρξη διαφορών των παραπάνω δημογραφικών στοιχείων της έρευνας της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται διαφορά σε ένα μόνο δημογραφικό χαρακτηριστικό, αυτό των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό του σχολικού αυτού φαινομένου. Φαίνεται, δηλαδή, στη παρούσα έρευνα, πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 11 – 15 έτη υπηρεσίας, θεωρούν ότι αντιμετωπίζεται σε μικρότερο βαθμό ο σχολικός εκφοβισμός από τους/τις Διευθυντές/ντρίες τους, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν είτε από 0 – 5, είτε σε 16+ έτη υπηρεσίας. Αυτό το πόρισμα βρίσκεται, επίσης, σε αντίθεση με το πόρισμα της Γιαννακούρα (2011), κατα το οποίο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δηλώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό και τη συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν το εξής «*Συσχετίζεται ο τρόπος κρίσης της αποτελεσματικής ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο);*», τα πορίσματα της έρευνας απέδειξαν, πως δεν υπάρχει στατιστική διαφορά ανάμεσα ανάμεσα στο φύλο, στην ηλικία, στην οικογενειακή κατάσταση και στις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντριας της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, παρατηρήθηκε πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο δημογραφικό χαρακτηριστικό, που αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 11 – 15 έτη υπηρεσίας, θεωρούν, ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, είναι μικρότερος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που έχουν έτη υπηρεσίας από 0 – 5. Αυτό, ίσως, να στηρίζεται στο γεγονός, πως οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί, με λιγότερα έτη υπηρεσίας, να αξιολογούν με μεγαλύτερη επιήκεια και κατανόηση και λιγότερη αυστηρότητα τη δράση των Διευθυντών/ντριών τους, ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ακριβώς εξαιτίας της μη ακόμα τόσο ικανοποιητικής εμπειρίας τους πάνω σε σχολικά πρακτικά θέματα.

8.2 Σημασία και χρησιμότητα της έρευνας

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται σε απόψεις και κρίσεις των εκπαιδευτικών προς τους/τις Διευθυντές/ντριές τους, θα ήταν χρήσιμο τα αποτελεσμάτα της έρευνας να γνωστοποιηθούν στους/στις Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, ώστε και αυτοί/ές με τη σειρά τους να αφυπνιστούν, να ευαισθητοποιηθούν, να διαλογιστούν και να προβληματιστούν πάνω στο κρίσιμο και σύνηθες φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι ίδιοι/ες να φροντίσουν στη συνέχεια, να πετύχουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους οδηγήσουν σε μία αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου που μπορεί να λάβει χώρα στη σχολική τους μονάδα, στη πιο άμεση αντίδραση, δράση και λήψη σχετικών αποφάσεων για την καταπολέμησή του και ως εκ τούτου τη προώθηση μιας πιο εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Τέλος, σημαντική είναι η μετάδοση αυτών των αντιλήψεων και των νέων πρακτικών επίλυσης και αντιμετώπισης του φαινομένου και στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί μια συλλογική και συνεργατική λειτουργία της σχολικής μονάδας περισσότερο αποτελεσματική.

Σε αυτό το πνεύμα, συνεπώς, επιχειρήθηκε να κινηθεί η παρούσα έρευνα με την ελπίδα πως τα νέα δεδομένα, που προκύπτουν, θα θέσουν ορισμένους νέους προβληματισμούς, που με τη σειρά τους θα προστεθούν στους έως τώρα υπάρχοντες. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, να γίνει αναφορά και σε ορισμένους μειώσης και αδυναμίες της.

8.3 Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, πως, όπως σχεδόν σε κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και στη συγκεκριμένη παρουσιάζονται ορισμένοι περιορισμοί και ορισμένες αδυναμίες. Αρχικά, στο διάστημα, κατα το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα και η συλλογή των δεδομένων, επικρατούσαν τα αυστηρά περιοριστικά μέτρα, λόγω της πανδημίας COVID-19. Εξαιτίας, συνεπώς, της δυσμενούς αυτής κατάστασης, η μόνη λύση ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό πιθανόν να είχε ως αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως νεαροί που δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την κατάλληλη πείρα, να μην έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν με τον/την Διευθυντή/ντριά τους και συνολικά με το σχολικό

περιβάλλον. Αυτό με τη σειρά του, θα μπορούσε να οδηγήσει σε έναν όχι και τόσο ικανοποιητικό βαθμό αντικειμενικής παρατήρησης και αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τον βαθμό αποτελεσματικής ηγεσίας από τον/την Διευθυντή/ντριά τους και της συμβολής τους στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς δεν είχαν αποκτήσει μία ξεκάθαρη εικόνα του τρόπου, που οι ίδιοι/ες λαμβάνουν αποφάσεις και πράττουν. Οπότε, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ίσως να ήταν και κάπως αυθαίρετες, σε κάποιες περιπτώσεις.

Επίσης, είναι φανερό, πως ο αριθμός των ερωτώμενων ήταν σχετικά περιορισμένος (συνολικά 124 εκπαιδευτικοί), γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποκλειστικά δημόσιας, χωρίς την ιδιωτική εκπαίδευση. Από την άλλη, ξεκάθαρη είναι και η υπεροχή του γυναικείου φύλου στο ερευνητικό δείγμα (89 γυναίκες, έναντι 35 ανδρών), με αποτέλεσμα, να μπορούσε κανείς να παρατηρήσει μία άνιση κατανομή του παράγοντα «φύλο» στο δείγμα και κατ'επέκταση μη αντικειμενικά αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, παρόλο που είναι γνωστό πως η χρήση ποσοτικής έρευνας, κάνοντας χρήση του ερωτηματολογίου ως μέσον συλλογής δεδομένων, και, κυρίως ο ηλεκτρονικός τρόπος αποστολής, συμπλήρωσης και συλλογής δεδομένων, αποτελεί μία μέθοδο αρκετά εύχρηστη, γρήγορη, έγκυρη και αξιόπιστη, όμως, όπως έχει αποδειχθεί, ενδέχεται να επιφέρει και ορισμένες δυσκολίες και περιορισμούς. Και αυτό, αιτιολογείται από το γεγονός, πως η έλλειψη προσωπικής επαφής μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία σημαντικών διευκρινήσεων και επίλυσης διαφόρων αποριών από τους/τις ερωτώμενους/νες εκπαιδευτικούς, την στιγμή που καλούνται να δώσουν τις απαντήσεις τους. Έτσι, συνεπώς, χάνεται αυτή η ουσιαστική επαφή και επικοινωνία μεταξύ των ερωτηθέντων και των ερωτώμενων, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην συλλογή μη αντικειμενικών απαντήσεων.

Ακόμη, λέγεται πως ο συνδυασμός ποιοτικής (μέσω συνέντευξης) και ποσοτικής (μέσω ερωτηματολογίου) μεθόδου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο ιδανικότερος τρόπος προσέγγισης και συλλογής αντικειμενικότερων και πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων, καθώς επιτυγχάνεται βαθύτερη προσέγγιση.

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, πως ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας, ο οποίος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με της Νέες Τεχνολογίες, καθώς γίνεται χρήση της ηλεκτρονικής φόρμας και του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, απευθύνεται αποκλειστικά σε γνώστες υπολογιστών και διαδικτύου, αφήνοντας στο περιθώριο εκπαιδευτικούς, που δεν κατέχουν αυτή τη δεξιότητα, κυρίως, της τρίτης ηλικίας.

Ωστόσο, αξίζει, εδώ, να τονισθεί πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν γνώστες ηλεκτρονικού υπολογιστή, επομένως στη προκειμένη περίπτωση αυτό δεν αποτελεί απαραίτητα αδυναμία της έρευνας.

Στην τελευταία ενότητα που έπεται, γίνεται αναφορά ορισμένων προτάσεων για πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών, προκειμένου να προκύψουν επιπλέον ερεύματα και αποτελέσματα, που με τη σειρά τους, να καλύπτουν το φάσμα των συσχετίσεων των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους και του τρόπου με τον οποίο αξιολογούν την συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας των Διευθυντών/ντριών τους στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

8.4 Μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας

Αναφορικά με την μελλοντική προεκτασιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσαν να σημειωθούν ορισμένες προτάσεις, προκειμένου να γίνει δυνατή η αξιοποίηση όλων των παραπάνω αποτελεσμάτων, καθώς και μία περαιτέρω προέκταση της ερευνητικής διαδικασίας. Πρώτα - πρώτα, για την επίτευξη μιας πληρέστερης και αντικειμενικότερης «εικόνας» των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθεί και μία ποιοτική έρευνα, μέσω της μεθόδου της συνέντευξης, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες να ανήκαν τόσο στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσο και στην αντίστοιχη ιδιωτική. Καθώς και στη συνέχεια της συνέντευξης, να υλοποιηθεί μία σύγκριση των απόψεων αυτών μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής Εκπαίδευσης, σχετικά με τον βαθμό συμβολής μιας αποτελεσματικής ηγεσίας στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, μία αρκετά χρήσιμη πρόταση για μελλοντική προέκταση της έρευνας που θα οδηγούσε σε πιο πλήρη αποτελέσματα θα ήταν να ερευνηθούν και να αξιολογηθούν και οι αντιλήψεις τόσο των μαθητών/τριών, όσο και του γενικότερου εξωσχολικού πλαισίου, όπως γονείς και σχετικοί φορείς, των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής Εκπαίδευσης αντίστοιχα, πάντα ως προς το συγκεκριμένο ζητούμενο της παρούσας έρευνας.

Ακόμη, μία συγκριτική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε διεύθυνσης του σχολείου και την επίδρασή της στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω της επέκτασης και προς τον υπόλοιπο ελλαδικό

χώρο, εκτός από τον Νομό Θεσσαλονίκης, ο οποίος διερευνήθηκε στη παρούσα φάση, ακολουθώντας στη πορεία μία εξέταση για πιθανές ομοιότητες και διαφορές.

Ολοκληρώνοντας, μία καλή ιδέα για προέκταση της έρευνας, θα ήταν να υπήρχε διαχωρισμός των αντιλήψεων/δηλώσεων των εκπαιδευτικών, ως προς την εργασιακή τους σχέση (μόνιμοι/ες και αναπληρωτές/τριες), στοχεύοντας σε μία σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν.

Στο σημείο αυτό, σημαντικό θα ήταν να τονισθεί, πως βασική αρχή είναι η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των Διευθυντών/ντριών, με στόχο την συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του πολύπλευρου και απαιτητικού αυτού ρόλου τους, καθώς και την όλο και περισσότερη αυτοβελτίωση και αυτοενίσχυσή τους και κατ'έκταση την αποτελεσματικότητά τους, πάνω σε κάθε λογής πρόβλημα και ζήτημα, που μπορεί να προκύψει στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς, όπως είναι και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που εξετάστηκε στη παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Αθανάσιου, Φ., Σταύρου, Λ. & Κωνσταντίνου, Μ. (2011). *Ο ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της παιδικής επιθετικότητας*. 3ο Γενικό Λύκειο Ζωγράφου. Ανακτήθηκε: στις 05 Απριλίου 2021 από <https://3lykzografou.wordpress.com/2011/11/25/%CF%8C-%CE%AF-gamm/>.
- 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: Τόπος.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 30, 92-108.
- Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ. & Μωυσίδου, Ε. (2014). *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*. Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο* (Δημοσιευμένη Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. (2010). *Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας*. Ψυχολογία, 17(2), 156-175.
- Ζερβά, Β. (2017). *Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού* (Δημοσιευμένη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο, Ιωάννινα.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ιωάννου, Μ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τους γονείς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ. Ανακτήθηκε στις 07 Μαΐου 2022 από http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_parents.pdf: 07/05/2022.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος Ι, Κίνητρα Επαγγελματική Ικανοποίηση - Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). *Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2021 από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα : Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Πεδίο.
- Κυριακίδη, Μ. (2013). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε έξαρση*. Περίληψη ημερίδας της «Πυξίδας» για την αποτροπή των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Λαϊνάς, Α. (2004). *Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., 17, 151-179.
- 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
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Αθήνα: ιδίου.
- Μόσχος, Γ., (2010) *Συμπερασματικές σκέψεις και προτάσεις. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Διεύθυνση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στην οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

- Μπρίνια, Β. (2008). Διεύθυνση – Ηγεσία της Εκπαιδευτικής Μονάδας. Στο Γ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *MANAGEMENT ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* (σσ. 159-164). Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε. – Βασιλική Μπρίνια.
- Μπρίνια, Β. (2008). Εισαγωγή στη Διοίκηση των Ανθρώπινων Πόρων στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Γ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *MANAGEMENT ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* (σσ. 255-257). Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε. – Βασιλική Μπρίνια.
- Νικολάου, Γ. (2013), Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*. Αθήνα: Τόπος.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τί μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Παντελής, Π. (2015). *Ο ρόλος της οργάνωσης και της διοίκησης για ένα αποτελεσματικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο Διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού: ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πηγιάκη, Π. (1997). Η Απειθαρχία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μορφές, Αίτια, Αντιμετώπιση. Στο Καζαντζής, Α. & Πυραλεμίδης, Γ. (Επιμ.), *2^ο 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.

- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ράπτης, Ν. & Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ηγετικά Χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Άτραπος.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Άτραπος.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: ANNA XP. ΣΑΪΤΗ.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2018). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ad Libitum.
- Σείριος-Κέντρα πρόληψης των εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, (2012). *Παρεμβάσεις στη σχολική κοινότητα – Ενδοσχολική βία παρατηρητήριο για το σχολικό εκφοβισμό*. Θεσσαλονίκη.
- Smith, P. (2012), Εκφοβισμός στο Σχολείο: Το Ερευνητικό Υπόβαθρο (μτφρ). Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στογιαννίδης, Α. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής*. *Σύνθεσις*, 2(1), 272-289. Διαθέσιμο: [file:///C:/Users/Ioannis/Downloads/3665-11153-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ioannis/Downloads/3665-11153-1-SM%20(1).pdf). Ανακτήθηκε: 05/04/2021.
- Συγκολλίτου, Ε. (1996). Η Επιθετικότητα στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο Καζαντζής, Α. & Πυραλεμίδης, Γ. (Επιμ.), *2^ο 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.

- Τσαπατάρης, Π. (2015). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2021 από <http://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagioti-tsapatsari-pe011/>.
- Τσιαντής, Ι. & Ασημόπουλος, Χ., (2010). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: το διακρατικό πρόγραμμα «Δάφνη» της ΕΨΥΠΕ*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσιαφίλλη, Χ., Παπαλόη, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Η αυθεντικότητα του διευθυντή και η σημασία της σε σχολικό πλαίσιο. Στο Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (Επιμ.), *1^ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017* (σσ. 309-320). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χαραλαμποπούλου, Ι. (2014, Μάρτιος 1). *Ένας στους τρεις μαθητές γυμνασίου λυκείου θύμα bullying*. Protothema. Διαθέσιμο:<http://www.protothema.gr/greece/article/357649/enas-stous-treismathites-gumnasioulukeiou-thuma-bullying/>. Ανακτήθηκε: 06/04/2021.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. (2000α). Μορφές και αιτίες εκδήλωσης της επιθετικότητας στο σχολείο. Στο Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ.), *Επιθετικότητα στο σχολείο, Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση* (σσ 10-15). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. (2000β). Παρέμβαση σε κρίσεις επιθετικότητας. Στο Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ.), *Επιθετικότητα στο σχολείο, Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση* (σσ 16-20). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. (2000γ). Μηχανισμοί Πρόληψης. Στο Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ.), *Επιθετικότητα στο σχολείο, Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση* (σσ 21-30). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χριστακοπούλου, Α. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του*. Δημοκρίτειο Πνεπιστήμιο, Θράκη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adams, J. (2014). *Research Methods for Business and Social Science Students* (2nd Edition). Dehli: SAGE Publications Ltd.
- Astor, R.A, Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). *How can we improve school safety research?* *Educational Researcher*, 39:1, 69-78.
- Backman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bass, B.M. (1999). *Two decades of research and development in transformational leadership*. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Transformational leadership and organizational culture*. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bass & Avolio (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x- Short) (MLQ)*.
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). *This issue: Theories of bullying and cyberbullying*. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256.
- Bush, T. (2007). *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Capozzoli, T.K. & McVey, R.S. (1999). *Kids Killing Kids: Managing violence and gangs in schools*. U.S.A.: CRC Press LLC.
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). *School Principals and School Performance*. CALDER Working Paper 38. Washington. DC: The Urban Institute.
- Cowie, H., & Dawn, J. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Berkshire, England: Open University Press McGraw-Hill.
- Davis, S., Hammond, L. H., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Principals (Review of Research)*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

- DeVita, M.C., Colvin R., Darling-Hammond., & Haycock, K. (2007). *Education Leadership: A Bridge to School Reform. Paper presented at the Wallace Foundation's National Conference*. New York City, October 22-24.
- Dieronitou, I. (2014). *Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership*. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.
- Duignan, P. A. (1986). *Research on Effective Schooling: Some implications for School improvement*. *Journal of Educational Administration*, 23 (1), 54-73.
- EdSource. (2008). *Guiding the Growth of California's School Leaders*. *Leadership* (January/February): 18-21.
- 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.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc GrawHill.
- Freud, S. (1950). *Beyond the pleasure principle*. New York.
- Gary Yukl (2012). *Managerial Practices Survey*.
- 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.
- 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.
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?* *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Hornig, E L., Kalogrides D., & Loeb, S. (2009). *Principal Preferences and the Unequal Distribution of Principals across Schools*. CALDER Working Paper 36. Washington, DC: The Urban Institute.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research ,and Practice* (5η έκδ.), New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.

- 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.
- 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.
- Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leithwood K. & Duke, D.L. (1999). Acentry's guest to understand school leadership. In J.Murphy and K.S. Louis, (Eds.) *Handboo of Research on Ekucational Administration: a project of the American Educational Research Assocation* (pp.45-72). San Francisco:Jossey-Bass.
- 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.
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (2008). *Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy*. *Educational Administration Quarterly* 44(4): 496– 528.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. London and New York.
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). *The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts*. *School psychology quarterly*, 29 (3), pp. 306-319.
- Lumby, J., Crow, G., & Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- 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 selfconcept. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 63-109). London: Elsevier Academic Press.
- 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.
- Owens G. R. and Valesky T. C. (2007). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school Reform*. Boston: Pearson.

- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2011). *Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school*. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). *Types of Bullying Behaviour and Their Correlates*. *Aggressive Behavior*, 20 (5), pp. 359-368.
- 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., (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 in a school*. Australia & U.S.A. & U.K.: Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (2011). *The method of shared concern: A positive approach to bullying in schools*. Victoria: Acer Press.
- 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.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Shafii, M.D. & Shafii, S.L. (2001). *School Violence: Assessment, Management, Prevention*. Washington & London: American Psychiatric Publishing, Inc.
- 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.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School climate research summary*. *School Climate Brief*. Number 3, August 2012.
- Tracey, J.B., & Hinkin, T. R. (1998). *Transformational leadership or effective managerial practices?* *Group & Organization Management*, 23, 220–236.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.

- Whitney, I. & Smith, P.K., (1993). *A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools*, Educational research, 35(1), 3-25.
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). *Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peervictimized adolescents*. Journal of Community Psychology, 38(1), 80-98.
- Yukl G.A., (2002). *Leadership in Organizations*, (5 th ed.) NJ: Prentice Hall.
- Zimmer-Gembeck, J. M., & Pronk, E. R. (2011). *Relation of Depression and Anxiety to Self- and Peer-Reported Relational Aggression*. Aggressive Behavior, 37, 1-15.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Ερωτηματολόγιο

Στο πρώτο μέρος του παραρτήματος παρατίθεται το ερευνητικό εργαλείο, που αξιοποιήθηκε, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικής ηγεσίας των Διευθυντών/ντριών και τη συμβολή αυτής στην μείωση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη και έχει ως εξής:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η Συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Ονομάζομαι Χριστίνα Μπορδούδη και στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία" του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σας καλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα που έχει ως σκοπό να εξετάσει το κατά πόσο μία αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Αξίζει να τονισθεί, πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Το μόνο που χρειάζεται είναι η προσωπική σας άποψη. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη. Για τον λόγο αυτό, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια.

Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας!

Α' Μέρος - Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών

Παρακαλούμε να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1. ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ: μέχρι 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών άνω των 50
ετών

3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:
 ΕΓΓΑΜΟΣ /Η

 ΑΓΑΜΟΣ /Η

 ΧΗΡΟΣ/Α

4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΑΣ:

 0-5

 6-10

 11-15

 16 ή περισσότερα

5. ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ:

 ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ

 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

 ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

 ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

 ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΙΤΛΟΣ

B' Μέρος - Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας

Παρακαλώ βάλτε σε **κύκλο** έναν αριθμό από το 1 έως το 5 που κατά την προσωπική σας άποψη προσδιορίζει μία αποτελεσματική ηγεσία.

Οι αριθμοί αντιστοιχούν ως εξής: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Ο/Η Διευθυντής/ντρια:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Προσδιορίζει/Καθορίζει πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	1	2	3	4	5
2. Λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
3. Αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει .	1	2	3	4	5
4. Επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
5. Εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία.	1	2	3	4	5
6. Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.	1	2	3	4	5
7. Αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5

8. Προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
9. Προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη.	1	2	3	4	5
10. Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και συνεδριάσεις.	1	2	3	4	5
11. Προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα.	1	2	3	4	5
12. Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
13. Υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου.	1	2	3	4	5
14. Συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό.	1	2	3	4	5
15. Μεριμνά για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

Γ' Μέρος - Ερωτηματολόγιο εκτίμησης σχολικού εκφοβισμού

Παρακαλώ βάλτε σε **κύκλο** έναν αριθμό από το 1 έως το 5 που κατά την προσωπική σας άποψη ανταποκρίνεται καλύτερα στον τρόπο προσέγγισης και στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/τρια της σχολικής σας μονάδας.

Οι αριθμοί αντιστοιχούν ως εξής: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.	1	2	3	4	5

2. Ο/Η διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
3. Ο/Η διευθυντής/τρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.	1	2	3	4	5
4. Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.	1	2	3	4	5
5. Ο/Η διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού.	1	2	3	4	5
6. Ο/Η διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.	1	2	3	4	5
7. Ο/Η διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια.	1	2	3	4	5
8. Ο/Η διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.	1	2	3	4	5
9. Ο/Η διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας.					
10. Ο/Η διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού.	1	2	3	4	5

11. Ο/Η διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.	1	2	3	4	5
12. Υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την διευθυντή/ντρια.	1	2	3	4	5
13. Υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την διευθυντή/ντρια.	1	2	3	4	5
14. Υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/μαθητριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την διευθυντή/ντρια.	1	2	3	4	5
15. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες.	1	2	3	4	5
16. Στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση.	1	2	3	4	5

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσια τα τέσσερα ερωτηματολόγια, όπως παρουσιάζονται στις τέσσερις διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές, τα οποία

χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του παραπάνω ερωτηματολογίου, της παρούσας εργασίας:

1. Bass & Avolio (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ)*.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αφορά στη δική σας αντίληψη για το **ηγετικό στυλ** που εφαρμόζετε στη σχολική μονάδα που διευθύνετε. Στην περίπτωση που θεωρείτε ότι δεν είστε σίγουροι ή δε γνωρίζετε την απάντηση, αφήστε τη δήλωση κενή.

Δείξτε **πόσο συχνά** η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για εσάς.

Παρακαλώ όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα 1-5 για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

1 **2** **3** **4** **5**
Ποτέ **Σπάνια** **Μερικές φορές** **Συχνά** **Πάντα**

ΔΗΛΩΣΗ	Ποτέ	Σπάνια	Μεφορικρές	Συχνά	Πάντα
1. Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν.	1	2	3	4	5
2. Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση.	1	2	3	4	5
3. Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό.	1	2	3	4	5
4. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται.	1	2	3	4	5

5. Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά.	1	2	3	4	5
6. Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου.	1	2	3	4	5
7. Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα.	1	2	3	4	5
8. Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.	1	2	3	4	5

9. Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον.	1	2	3	4	5
10. Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12. Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα.	1	2	3	4	5
13. Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί.	1	2	3	4	5
14. Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	1	2	3	4	5
15. Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
16. Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας.	1	2	3	4	5

17. Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως».	1	2	3	4	5
18. Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον.	1	2	3	4	5
19. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας.	1	2	3	4	5
20. Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση.	1	2	3	4	5
21. Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων.	1	2	3	4	5
22. Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών.	1	2	3	4	5
23. Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
24. Εντοπίζω όλα τα λάθη.	1	2	3	4	5
25. Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη.	1	2	3	4	5
26. Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου.	1	2	3	4	5
27. Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε.	1	2	3	4	5
28. Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29. Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5

30. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	1	2	3	4	5
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία.	1	2	3	4	5
32. Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
33. Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν.	1	2	3	4	5
34. Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής.	1	2	3	4	5
35. Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου.	1	2	3	4	5
36. Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5

2. Gary Yukl (2012). *Managerial Practices Survey*.

Όπως παρουσιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στην διατριβή του Κλάδου, Νικόλαου π., 2017, με τίτλο «Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης».

ΚΑΙΜΑΚΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

(Managerial Practices Survey, Copyright 2012 by Gary Yukl)

Παρακαλούμε περιγράψτε το βαθμό που ο διευθυντής σας χρησιμοποιεί κάθε μια από τις παρακάτω διοικητικές πρακτικές ή ηγετικές συμπεριφορές. Ο όρος «μονάδα» αφορά στη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει και ο όρος «μέλη» στους εκπαιδευτικούς που αναφέρονται άμεσα σε αυτόν.

Σκεφτείτε κάθε τύπο συμπεριφοράς ξεχωριστά και μην επιτρέψετε τη γενική εκτίμηση προς στο πρόσωπο του διευθυντή σας να προκαταλάβει τις απαντήσεις σας σχετικά με τις ειδικές πρακτικές που εφαρμόζει. Επιπλέον, κάποιες συμπεριφορές μπορεί να μην αφορούν στο διευθυντή σας.

Δίπλα από κάθε πρόταση επιλέξτε σημειώνοντας με ένα «√» ή ένα «x» το βαθμό συμφωνίας σας βάσει των παρακάτω διαβαθμίσεων:

1= Καθόλου

2= Σε περιορισμένο βαθμό

3= Σε μέτριο βαθμό

4= Σε σημαντικό βαθμό

5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Διοικητικές πρακτικές/ηγετικές συμπεριφορές			1	2	3	4	5
Διασφήνιση	1	Εξηγεί με σαφήνεια τις αναθέσεις καθηκόντων και τις αρμοδιότητες των μελών.					
	2	Εξηγεί τα αποτελέσματα που αναμένονται από μια εργασία ή ανάθεση.					
	3	Εξηγεί τους κανονισμούς και τις καθιερωμένες διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν.					
	4	Θέτει συγκεκριμένους στόχους και προθεσμίες για τις σημαντικές εργασίες.					
Υποστήριξη	5	Επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα συναισθήματα κάθε μέλους ξεχωριστά.					
	6	Παρέχει υποστήριξη κι ενθάρρυνση σε περίπτωση δύσκολου και αγχώδους έργου.					
	7	Εκφράζει την εμπιστοσύνη του στα μέλη της μονάδας όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με δύσκολα έργα.					
	8	Επιδεικνύει συμπάθεια και κατανόηση όταν ένα μέλος είναι ανήσυχο ή αναστατωμένο.					

Οραματισμός	9	Περιγράφει μια προτεινόμενη αλλαγή ή μια νέα πρωτοβουλία με ενθουσιασμό κι αισιοδοξία.						
	10	Προτείνει ένα σαφές και ελκυστικό όραμα για τη μονάδα.						
	11	Προτείνει ενθουσιώδεις νέες ευκαιρίες και προοπτικές για τη μονάδα.						
	12	Μιλά με εμπνευσμένο τρόπο για το τι μπορεί να επιτευχθεί στο μέλλον.						
Έλεγχος εξωτερικών συνθηκών	13	Χρησιμοποιεί κοινωνικά δίκτυα και επαφές με εξωτερικούς συνδέσμους για να αποκτήσει χρήσιμες πληροφορίες.						
	14	Ενημερώνεται σχετικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις που σχετίζονται με την εργασία του.						
	15	Προσπαθεί να μαθαίνει για τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών.						
	16	Αναλύει εξωτερικά γεγονότα και τάσεις, ώστε να εντοπίσει απειλές και ευκαιρίες για τη μονάδα.						
Διοικητικές πρακτικές/ηγγετικές συμπεριφορές			1	2	3	4	5	
Σχεδιασμός	17	Αναπτύσσει βραχυπρόθεσμα σχέδια για την εκπλήρωση των καθηκόντων της μονάδας.						
	18	Καθορίζει την οργάνωση και το συντονισμό των δράσεων με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, εξοπλισμού και πόρων.						
	19	Προσδιορίζει την αλληλουχία και το χρονοδιάγραμμα των βημάτων δράσης που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός έργου.						
	20	Προγραμματίζει δραστηριότητες προκειμένου να αποφευχθούν οι καθυστερήσεις, η επιπλέον προσπάθεια και η σπατάλη πόρων.						
Αναγνώριση έργου	21	Επαινεί την αποτελεσματική απόδοση των μελών της μονάδας.						
	22	Αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και τη συνεισφορά των μελών της μονάδας.						
	23	Αναγνωρίζει την καλή απόδοση μιας ομάδας ή ενός μέλους.						
	24	Προτείνει κατάλληλες ανταμοιβές σε μέλη με εξέχουσα επίδοση.						
Ενθάρρυνση	25	Ενθαρρύνει την καινοτόμο σκέψη και τις δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα.						
	26	Κάνει λόγο για τη σημασία της καινοτομίας και						

		ευελξίας για την επιτυχία της μονάδας.							
	27	Ενθαρρύνει τα μέλη να αναζητούν καλύτερους τρόπους για να επιτύχουν τους στόχους της μονάδας.							
	28	Κάνει ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τα μέλη να σκεφτούν προβλήματα του παρελθόντος με νέους τρόπους.							
Εκπροσώπηση	29	Προάγει και υπερασπίζεται την υπόληψη-εικόνα της μονάδας σε ανωτέρους και άτομα εκτός μονάδας.							
	30	Ενεργεί με θεμιτά μέσα για την εξασφάλιση χρηματοδότησης και πόρων.							
	31	Διαπραγματεύεται συμφωνίες για το συμφέρον της μονάδας.							
	32	Συντονίζει ενέργειες και συνεργάζεται με άλλες μονάδες και φορείς.							
Διοικητικές πρακτικές/ηγετικές συμπεριφορές			1	2	3	4	5		
Παρακολούθηση εργασιών	33	Ελέγχει την πρόοδο και την ποιότητα της εργασίας.							
	34	Παρακολουθεί το πόσο καλά επιτελούνται σημαντικά καθήκοντα ή εργασίες.							
	35	Ζητά εκθέσεις προόδου για ένα σημαντικό έργο ή δραστηριότητα.							
	36	Αξιολογεί την απόδοση των μελών με συστηματικό τρόπο.							
Ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών	37	Παρέχει επικουρική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση στα μέλη που την χρειάζονται.							
	38	Κάνει αναθέσεις που επιτρέπουν στα μέλη να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες και την αυτοπεποίθησή τους.							
	39	Παρέχει χρήσιμες επαγγελματικές συμβουλές και καθοδήγηση στα μέλη.							
	40	Ενθαρρύνει τα μέλη να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.							
Διεκδίκηση συλλογικής μάθησης	41	Αναζητά τρόπους για να προσαρμόσει τις βέλτιστες πρακτικές που χρησιμοποιούνται από άλλες μονάδες.							
	42	Ενθαρρύνει τα μέλη να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και να μάθουν πώς μπορούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους.							
	43	Προβαίνει στην αποτίμηση με το πέρας ενός έργου προκειμένου να μάθει τι μπορεί να βελτιωθεί.							
	44	Ενθαρρύνει τα μέλη να μοιράζονται μεταξύ τους τη νέα γνώση.							

Δικτύωση	45	Παρευρίσκεται σε εκδηλώσεις και συναντήσεις για να συναντήσει ανθρώπους που θα του παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες.							
	46	Οικοδομεί και να διατηρεί ένα ευρύ δίκτυο επαφών με εξωτερικούς παράγοντες.							
	47	Χρησιμοποιεί τα κοινωνικά δίκτυα που μπορούν να προσφέρουν χρήσιμη πληροφόρηση.							
	48	Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με ανθρώπους που μπορούν να παρέχουν πόρους και βοήθεια.							
Διοικητικές πρακτικές/ηγετικές συμπεριφορές			1	2	3	4	5		
Επίλυση προβλημάτων	49	Αναγνωρίζει το πρώτο στάδιο ενός προβλήματος που μπορεί να διαταράξει την εργασία.							
	50	Καθορίζει γρήγορα την αιτία ενός προβλήματος πριν από τη λήψη διορθωτικών μέτρων.							
	51	Επιλύει προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία άμεσα για να αποφευχθούν οι περιττές δαπάνες ή καθυστερήσεις.							
	52	Χειρίζεται προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία με σίγουρο και αποφασιστικό τρόπο.							
Ευδυνάμωση	53	Ενθαρρύνει τα μέλη να αναλάβουν την ευθύνη για τον καθορισμό του τρόπου εργασίας τους.							
	54	Ρωτά τα μέλη για τις ιδέες και τις προτάσεις τους κατά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων.							
	55	Τροποποιεί μια πρόταση ή ένα στόχο για να συμπεριλάβει τις προτάσεις ενός μέλους και να ασχοληθεί με τις ανησυχίες του.							
	56	Ενθαρρύνει τα μέλη να επιλύουν προβλήματα μόνοι τους, όταν έχουν καταλήξει σε μια καλή λύση.							
Συνηγορία υπέρ αλλαγών	57	Εξηγεί γιατί οι αλλαγές είναι απαραίτητες προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια αναδυόμενη απειλή ή ευκαιρία.							
	58	Εξηγεί γιατί μια πολιτική ή διαδικασία δεν είναι πλέον κατάλληλη και θα πρέπει να αλλάξει.							
	59	Προτείνει σχετικές αλλαγές στους στόχους και τις στρατηγικές της μονάδας.							
	60	Αναλαμβάνει προσωπικό ρίσκο για να προωθήσει ουσιαστικές, αλλά και δύσκολες αλλαγές.							

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας.

337

3. Παντελής, Π. (2015). *Ο ρόλος της οργάνωσης και της διοίκησης για ένα αποτελεσματικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

A. Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο, δίπλα από κάθε δήλωση, εκείνο τον αριθμό (1 μέχρι 5) που κατά τη γνώμη σας προσδιορίζει το αποτελεσματικό σχολείο γενικά.

Οι αριθμοί αντιστοιχούν ως εξής: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικά;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
A1. Η ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Ο διευθυντής έχει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη	1	2	3	4	5
2. Ο διευθυντής έχει την αναγκαία προσωπικότητα	1	2	3	4	5
3. Ο διευθυντής έχει την απαιτούμενη εμπειρία	1	2	3	4	5
4. Ο διευθυντής αποφασίζει μόνος του και επιβάλλει τις αποφάσεις του	1	2	3	4	5
5. Ο διευθυντής ζητά τη γνώμη του διδακτικού προσωπικού και τη λαμβάνει υπόψη στις αποφάσεις του	1	2	3	4	5
6. Οι αποφάσεις της διεύθυνσης λαμβάνονται από κοινού με τους ενδιαφερομένους	1	2	3	4	5
7. Η διεύθυνση αδρανεί και αφήνει τα πράγματα να εξελίσσονται μόνα τους	1	2	3	4	5
8. Οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και είναι υπεύθυνοι για την πραγματοποίησή τους	1	2	3	4	5
9. Η διεύθυνση γνωστοποιεί έγκαιρα τους στόχους και τις προσδοκίες της	1	2	3	4	5
10. Η διεύθυνση αναγνωρίζει την επιτυχία και την επαινεί	1	2	3	4	5
11. Η διοίκηση του σχολείου είναι προσανατολισμένη στις απαιτήσεις της υπηρεσίας-υπουργείου	1	2	3	4	5
12. Η διοίκηση του σχολείου είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες των εργαζομένων	1	2	3	4	5
13. Η εποπτεία της εργασίας από τη διεύθυνση (διδακτικής και διοικητικής) γίνεται άμεσα και επί τόπου	1	2	3	4	5
14. Η εποπτεία της εργασίας από τη διεύθυνση γίνεται με έμμεσο τρόπο (πχ. έλεγχος βαθμών ενός τεστ)	1	2	3	4	5
15. Η διεύθυνση ενδιαφέρεται για το προσωπικό και τα προβλήματά του	1	2	3	4	5
16. Προωθείται ο επιμερισμός της εξουσίας και των ευθυνών	1	2	3	4	5
A2. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης	1	2	3	4	5
2. Γνώση των κανονισμών από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
3. Συστηματικός τρόπος επικοινωνίας και πληροφόρησης	1	2	3	4	5
4. Άτυπη επικοινωνία – διάδοση ψιθύρων	1	2	3	4	5
5. Προγραμματισμός και σχεδιασμός των δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
6. Ακαδημαϊκή αυτονομία της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
7. Σταθερότητα του προσωπικού (χρόνια στο ίδιο σχολείο)	1	2	3	4	5
8. Δημιουργία μανθάνοντος οργανισμού (μάθηση μέσω ανταλλαγής εμπειριών)	1	2	3	4	5
9. Επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων	1	2	3	4	5
10. Κατάρτιση του διοικητικού προσωπικού	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικά;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
A3. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
2. Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση	1	2	3	4	5
3. Τυποποίηση και αυτοματοποίηση της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
4. Ύπαρξη στόχων σε κάθε διδασκαλία	1	2	3	4	5
5. Υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές	1	2	3	4	5
6. Ηγετικές ικανότητες του εκπαιδευτικού στη διοίκηση τάξης	1	2	3	4	5
7. Ύπαρξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
8. Ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και παρακολούθηση διδασκαλιών στην τάξη	1	2	3	4	5
9. Αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας	1	2	3	4	5
10. Ύπαρξη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (οικονομικών κ.ά.)	1	2	3	4	5
11. Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών	1	2	3	4	5
12. Απουσίες του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
A4. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Αρμονία και θετικό κλίμα στο σχολείο	1	2	3	4	5
2. Ύπαρξη συνοχής και φιλικών σχέσεων στις σχολικές ομάδες	1	2	3	4	5
3. Προσαρμογή σε καινοτομίες και νέες ιδέες	1	2	3	4	5
4. Συνεργασία των γονέων και του σχολείου	1	2	3	4	5
5. Συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
6. Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων	1	2	3	4	5
7. Υλικοτεχνική υποδομή	1	2	3	4	5
8. Αυτονομία του σχολείου σε οικονομικούς πόρους	1	2	3	4	5
A5. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ					
1. Καλή επίδοση των μαθητών	1	2	3	4	5
2. Ενδιαφέρον και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών	1	2	3	4	5
3. Ανάθεση και ανάληψη ευθύνης από τους μαθητές	1	2	3	4	5
4. Διάρκης και ποικιλότητα αξιολόγηση των μαθητών	1	2	3	4	5
5. Ανελλιπή φοίτησή τους	1	2	3	4	5
6. Θετική επικοινωνία με τον καθηγητή/τρια τους	1	2	3	4	5
7. Θεωρούν το σχολείο δικό τους	1	2	3	4	5
8. Δημιουργία κινήτρων στους μαθητές ανάλογα με τα προσόντα τους	1	2	3	4	5

A6. Ιεραρχήστε τους πιο κάτω τομείς, βάσει των οποίων προσδιορίζεται το **αποτελεσματικό σχολείο**, αξιολογώντας με 1 (ένα) τον **περισσότερο σημαντικό τομέα**, και καταλήγοντας στο 5 (πέντε) για τον **λιγότερο σημαντικό**.

- Οργάνωση και δομή του σχολείου
- Ο εκπαιδευτικός και η λειτουργία του σχολείου
- Ηγεσία – διεύθυνση του σχολείου
- Ο μαθητής
- Περιβάλλον και κλίμα του σχολείου

B. Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο δίπλα από κάθε δήλωση που ακολουθεί τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει. Οι δηλώσεις αφορούν την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο που υπηρετείτε. Παρακαλώ απαντήστε, ώστε να φανεί η πραγματική εικόνα του σχολείου σας. Οι αριθμοί αντιστοιχούν ως εξής: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω αφορούν την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο σας;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
B1. Η ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Η διεύθυνση δίνει το παράδειγμα με τις ενέργειές της	1	2	3	4	5
2. Η διεύθυνση ενδιαφέρεται για τα προβλήματα του προσωπικού	1	2	3	4	5
3. Η διεύθυνση ζητά τη γνώμη των ενδιαφερομένων πριν πάρει αποφάσεις που τους αφορούν	1	2	3	4	5
4. Οι αποφάσεις παίρνονται με συμμετοχικές διαδικασίες	1	2	3	4	5
5. Η διεύθυνση αποφασίζει και επιβάλλει τις αποφάσεις της	1	2	3	4	5
6. Η διεύθυνση δίνει περισσότερο βάρος στο αποτέλεσμα	1	2	3	4	5
7. Η διεύθυνση δίνει περισσότερο βάρος στον παράγοντα «άνθρωπο»	1	2	3	4	5
8. Παρέχονται ευκαιρίες για συνεργασία με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
9. Υπάρχει κοινό όραμα για τις επιδιώξεις του σχολείου μεταξύ των μελών του προσωπικού	1	2	3	4	5
10. Η πληροφόρηση από τη διεύθυνση είναι ικανοποιητική, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
11. Η διεύθυνση έχει άμεση επαφή με τους μαθητές	1	2	3	4	5
12. Οι προσδοκίες της διεύθυνσης από το διδακτικό προσωπικό είναι σαφείς και γίνονται έγκαιρα γνωστές	1	2	3	4	5
13. Ο διευθυντής/τρια του σχολείου ξεχωρίζει για τις ηγετικές ικανότητές του/της	1	2	3	4	5
14. Υπάρχει ίση μεταχείριση στην αντιμετώπιση των συναδέλφων	1	2	3	4	5
15. Η διεύθυνση αναγνωρίζει τις προσπάθειες του προσωπικού	1	2	3	4	5
16. Η διεύθυνση στηρίζει το προσωπικό σε θέματα διδασκαλίας	1	2	3	4	5
17. Το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ικανοποιητικό	1	2	3	4	5
18. Το προσωπικό έχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών	1	2	3	4	5
19. Εφαρμόζεται ενιαία πολιτική αντιμετώπισης των ίδιων προβλημάτων	1	2	3	4	5
20. Στο σχολείο σας υπάρχει άμεση παρακολούθηση και έλεγχος των εργασιών (διδακτικών και διοικητικών)	1	2	3	4	5
21. Στο σχολείο σας η επίβλεψη των εργασιών δε γίνεται κατά τρόπο άμεσο, αλλά με βάση έμμεσες διαδικασίες μέτρησης και αξιολόγησης (πχ. βαθμοί ενός τεστ)	1	2	3	4	5
22. Στο σχολείο σας λειτουργούν κύκλοι ποιότητας, δηλαδή ομάδες στις οποίες παρέχεται η ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών	1	2	3	4	5
23. Δίνονται ευκαιρίες επιμόρφωσης του προσωπικού	1	2	3	4	5
24. Το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης-προαγωγής αποτελεί θετικό κίνητρο για εργασία	1	2	3	4	5
25. Υπάρχει εμπλοκή και ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού σε ηγετικές διαδικασίες παρατήρησης, επίβλεψης και διεύθυνσης	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω αφορούν την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο σας;	Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
B2. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Στο σχολείο σας οι αποφάσεις της διεύθυνσης εκτελούνται από τους εκπαιδευτικούς αδιαμαρτύρητα	1	2	3	4	5
2. Γνωρίζετε τους κανονισμούς λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
3. Γνωρίζετε τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις σας στο σχολείο	1	2	3	4	5
4. Στο σχολείο σας γίνεται προγραμματισμός και σχεδιασμός όλων των δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
5. Υπάρχει εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
6. Ακολουθείται γραπτή διαδικασία πληροφόρησης που τηρείται πάντοτε	1	2	3	4	5
7. Στο σχολείο σας δίνεται έμφαση στη διδασκαλία	1	2	3	4	5
8. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές είναι υψηλές	1	2	3	4	5
9. Η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη, ώστε να ανταποκρίνεται σε τάξεις μικτής ικανότητας	1	2	3	4	5
10. Οι μαθητές βρίσκονται έγκαιρα στην τάξη και ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται στο μέγιστο βαθμό	1	2	3	4	5
11. Η διοίκηση της τάξης είναι σημαντική για το μαθησιακό αποτέλεσμα	1	2	3	4	5
12. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα που το αφορούν είναι σύνθετος φαινόμενο	1	2	3	4	5
13. Παρακολουθείτε διαλέξεις ή μαθήματα συναδέλφων σας	1	2	3	4	5
14. Υπάρχει ανατροφοδότηση στη δουλειά σας	1	2	3	4	5
15. Η ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5
16. Στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος σας παρέχεται η ελευθερία να καθορίσετε το δικό σας πρόγραμμα στην τάξη	1	2	3	4	5
17. Εκμεταλλεύεστε στο μέγιστο βαθμό τα διαθέσιμα υλικοτεχνικά μέσα του σχολείου σας	1	2	3	4	5
18. Εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση στη σχολική σας μονάδα	1	2	3	4	5
19. Το υπάρχον σύστημα προαγωγής του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ικανοποιητικό	1	2	3	4	5
20. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση μπορεί να τυποποιηθεί - βιομηχανοποιηθεί (πχ. έτοιμα σχέδια μαθήματος και βιβλία μαθητή - δασκάλου με αυστηρές οδηγίες τήρησής τους)	1	2	3	4	5
21. Ο σύλλογος καθηγητών παίρνει ουσιαστικές αποφάσεις που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του σχολείου και ασκεί κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική (προγραμματισμός, σχεδιασμός, επιμόρφωση, παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου, σύνδεση με την τοπική κοινωνία)	1	2	3	4	5
22. Στο σχολείο σας διαμορφώνεται εκπαιδευτική πολιτική	1	2	3	4	5
23. Το εκπαιδευτικό προσωπικό εκφράζεται ελεύθερα	1	2	3	4	5
24. Οι καθηγητές έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές	1	2	3	4	5
25. Το διοικητικό προσωπικό ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου σας	1	2	3	4	5
26. Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι αποτελεσματικό	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω αφορούν την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο σας;	Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
B3. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1. Το «κλίμα» του σχολείου σας είναι ευχάριστο και θετικό	1	2	3	4	5
2. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές γίνονται γρήγορα αποδεκτές	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
4. Στο σχολείο σας κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις	1	2	3	4	5
5. Δίνεται έμφαση στην επίδοση των μαθητών	1	2	3	4	5
6. Καλλιεργούνται ψυχοπνευματικά οι μαθητές	1	2	3	4	5
7. Υπάρχει συνεχής και ποικιλότροπη αξιολόγηση των μαθητών	1	2	3	4	5
8. Στο σχολείο σας επιδιώκεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών	1	2	3	4	5
9. Οι μαθητές φοιτούν ανελλιπώς	1	2	3	4	5
10. Οι μαθητές έχουν απρεπή και ανάρμοστη συμπεριφορά	1	2	3	4	5
11. Οι μαθητές νιώθουν το σχολείο δικό τους	1	2	3	4	5
12. Οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα των εκπαιδευτικών εργασιών	1	2	3	4	5
13. Γίνονται τακτικές συναντήσεις καθηγητών και γονέων	1	2	3	4	5
14. Οι γονείς συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
15. Οι γονείς εκμεταλλεύονται ανάλογα τη «θέση» τους (σύνδεσμος γονέων, διοικητική θέση κτλ.), για να επηρεάσουν τις αποφάσεις του σχολείου	1	2	3	4	5
16. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές είναι ικανοποιητική	1	2	3	4	5
17. Η κουλτούρα του σχολείου σας επηρεάζει τη μάθηση	1	2	3	4	5
18. Ο εξοπλισμός του σχολείου ανταποκρίνεται στις ανάγκες σας	1	2	3	4	5
19. Τα σχολικά κτήρια ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας	1	2	3	4	5

Παρακαλώ συμπληρώστε (✓) όπου ταιριάζει:

B4. Πόσοι μαθητές ανά σχολείο, θεωρείτε ότι κάνουν το σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό;

- μέχρι 350
 351- 600
 601 – 800
 801 ή περισσότεροι

B5. Πόσοι μαθητές ανά τάξη, θεωρείτε ότι κάνουν το σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό;

- μέχρι 15 μαθητές
 16-20 μαθητές
 21-25 μαθητές
 πάνω από 25 μαθητές

B6. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που εμποδίζουν το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό; Παρακαλώ συμπληρώστε:

.....

.....

.....

.....

395

4. Ζερβά, Β. (2017). *Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού* (Δημοσιευμένη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο, Ιωάννινα.

Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγια της έρευνας

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Βάλτε (√) σε έναν αριθμό της κλίμακας 1 – 5. Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που παρατηρούνται σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που παρατηρούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Βαθμολογική Κλίμακα

Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
Απαράδεκτη	Μη ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική	Πολύ καλή

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο εκπαιδευτικού (βάλτε √)

Άνδρας

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια συνολικά ασκείται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

1-10

11-20

21 και άνω

3. 4. Μορφωτικό επίπεδο (μπορείτε να επιλέξετε και περισσότερα από ένα)

ΑΕΙ Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Επιμόρφωση/Σεμινάρια

4. Είστε ενημερωμένος/η για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Ναι

Όχι

5. Εάν ναι τι είδους ενημέρωση;

Παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων

κ.τ.λ.

- Πληροφορίες μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ.
- Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας
- Ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου
- Άλλο (προσδιορίστε ακριβώς)

Μέρος Β: Βασικές Ερωτήσεις

1-Καθόλου 2-Λίγο 3- Αρκετά 4-Πολύ 5-Πάρα πολύ

6. Ποιά είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία του όρου σχολικός εκφοβισμός; (βάλτε ✓)

- α) Περιστατικό διαμάχης μεταξύ 2 παιδιών
- β) Απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.
- γ) Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

7	Πόσο συχνά θα λέγατε ότι αυτές οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
	Σωματικός εκφοβισμός					
	Λεκτικός εκφοβισμός					
	Σεξουαλική Παρενόχληση					
	Εσκεμμένος Αποκλεισμός					

8	Πιστεύετε ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές;	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

9	Πόσο υπεύθυνα θεωρείτε τα παρακάτω στελέχη της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση και επίλυση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
	Εκπαιδευτικοί					
	Διεύθυνση του σχολείου					
	Γονείς					
	Σχολικοί Σύμβουλοι					
	Προϊστάμενοι Δ/σης					
	Άλλοι					

10	Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα είναι σημαντικός;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

11	Πιστεύετε ότι η στάση που θα επιλέξει ο/η διευθυντής/ντρια για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπισή του;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

12	Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω τρόποι εφαρμόζονται απο τον/την διευθυντή/ντρια για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)					
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
	Συζήτηση με τον μαθητή					
	Παρατήρηση					
	Αδιαφορία					

13	Πόσο αποτελεσματικοί είναι οι παρακάτω τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την διευθυντή/ντρια;	1	2	3	4	5
	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)					
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
	Συζήτηση με τον μαθητή					
	Παρατήρηση					

	Αδιαφορία					
14	Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που ο/η διευθυντής/ντρια διαχειρίζεται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
15	Πιστεύετε πως η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντρια (για παράδειγμα με την άμεση εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης) παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
16	Ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
17	Χρειάζεται κάποια εκπαίδευση το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
18	Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

19	Σε περίπτωση που έχετε παρακολουθήσει παρουσιάσεις που έγιναν (από συναδέλφους ή άλλους προσκεκλημένους) σε συνεδρίες προσωπικού σχετικά με τον εκφοβισμό στο σχολείο, πόσο πιστεύετε ότι σας βοήθησε στο να βελτιώσετε τις πρακτικές σας σε σχέση με την αντιμετώπισή του;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

20	Σε τι βαθμό ετοιμότητας πιστεύετε ότι βρίσκεστε όταν παρεμβαίνετε για να αντιμετωπίσετε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

21	Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους για την συζήτηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

22	Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

23	Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

24	Πόσο σπουδαία θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

25	Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

26	Ο/η διευθυντής/ντρια συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα);	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

27	Θεωρείτε σημαντική την συνεργασία του/της διευθυντή/ντριας με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα) για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

28	Πόσο συχνά καλούνται ειδικοί για να ενημερώσουν τους μαθητές της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

29	Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών της Σχολικής Μονάδας για το φαινόμενο	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

του σχολικού εκφοβισμού;					
--------------------------	--	--	--	--	--

30	Ο/η Διευθυντής/ντρια οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

31	Συμμετέχετε σε προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού που οργανώνονται από την σχολική διεύθυνση;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

32	Θεωρείτε πως είναι αποτελεσματική η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

33	Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει γίνει σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνεστε περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς πρέπει να τα χειρίζεστε άμεσα και με βάση συγκεκριμένες οδηγίες;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

34	Στο σχολείο είναι σαφές σε όλους τους μαθητές ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως σε κάποιον	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

εκπαιδευτικό;					
---------------	--	--	--	--	--

35

Πιστεύετε πως υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

B. Πίνακες στατιστικών αναλύσεων

Στο δεύτερο μέρος του παραρτήματος παρατίθενται όλοι οι στατιστικοί πίνακες (ακόμη και εκείνοι που δεν εμφανίζονται εντός του ερευνητικού μέρους), όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, μέσω του στατιστικού προγράμματος PSPP. Πρόκειται για τους ελέγχους αξιοπιστίας, παλινδρόμησης, τους πίνακες συχνοτήτων, και τους ελέγχους T-Test και ANOVA όλων των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα:

Πίνακας 1: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της κλίμακας «Αποτελεσματική Ηγεσία»

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Εγκυρες	30	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	30	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,92	15

Πίνακας 2: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της κλίμακας «Σχολικός Εκφοβισμός»

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	30	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	30	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,96	16

Πίνακας 3: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της υποκλίμακας της Αποτελεσματικής Ηγεσίας «Η Ηγεσία και η Διεύθυνση του σχολείου»

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	30	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	30	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,79	7

Πίνακας 4: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της υπόκλιμακας της Αποτελεσματικής Ηγεσίας «Ο/Η αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός και η ομαλή Λειτουργία της σχολικής μονάδας»

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	30	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	30	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,74	3

Πίνακας 5: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της υπόκλιμακας της Αποτελεσματικής Ηγεσίας «Το Σχολικό κλίμα»

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Εγκυρες	30	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	30	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,91	5

Πίνακας 6: Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για τις διαστάσεις της ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορά την αποτελεσματική ηγεσία του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας

	Παράγοντες και παραγοντικές φορτίσεις (loadings)		
	1	2	3
Προσδιορίζει/Καθορίζει πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου	.716		
Λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων	.794		
Αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει	.751		
Επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων	-.774		

Εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία	.731		
Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες	.732		
Αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους	.721		
Προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού		.869	
Προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη		.766	
Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και συνεδριάσεις		.733	
Μεριμνεί για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της σχολικής μονάδας		.736	
Προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα			.725
Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες			.704
Υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου			.749
Συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό			.663
Ιδιοτιμές	5.5	2.3	1.9
Ποσοστό (%) διακύμανσης	43.1	20.1	18.2
KMO	0.901		
Bartlett's p	<0.01		

Πίνακας 7: Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα του σχολικού εκφοβισμού

	Παράγοντας και παραγοντικές φορτίσεις (loadings)
	1
Η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	.702
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας	.708
Ο/Η Διευθυντής/τρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού	.769
Ο/Η Διευθυντής/ντρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού	.629
Ο/Η Διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού	.715
Ο/Η Διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού	.631
Ο/Η Διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια	.684
Ο/Η Διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού	.666
Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας	.616

Ο/Η Διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού	.807
Ο/Η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό	.721
Υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την διευθυντή/ντρια	.722
Υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την Διευθυντή/ντρια	.808
Υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/τριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την Διευθυντή/ντρια	.834
Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες	.829
Στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση	.793
Ιδιοτιμές	7.1
Ποσοστό (%) διακύμανσης	60.7
ΚΜΟ	0.887
Bartlett's p	<0.01

Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική ανάλυση του φύλου των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Άντρας	1,00	35	28,23	28,23	28,23
Γυναίκα	2,00	89	71,77	71,77	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική ανάλυση της ηλικίας των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Μέχρι 30 ετών	1,00	45	36,29	36,29	36,29
31 - 40 ετών	2,00	32	25,81	25,81	62,10
41 - 50 ετών	3,00	23	18,55	18,55	80,65
Άνω των 50 ετών	4,00	24	19,35	19,35	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική ανάλυση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Εγγαμος/η	1,00	57	45,97	45,97	45,97
Άγαμος/η	2,00	65	52,42	52,42	98,39
Χήρος/α	3,00	2	1,61	1,61	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

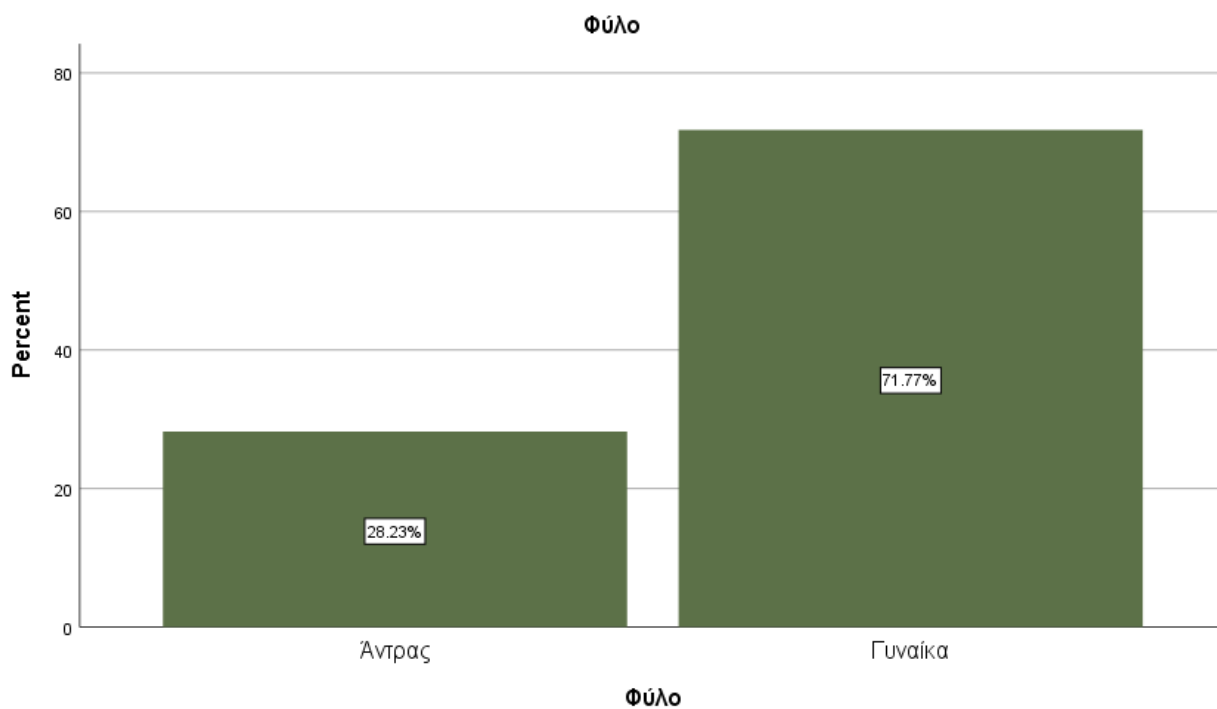
Πίνακας 11: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
0-5	1,00	54	43,55	43,55	43,55
6-10	2,00	9	7,26	7,26	50,81
11-15	3,00	21	16,94	16,94	67,74
16+	4,00	40	32,26	32,26	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

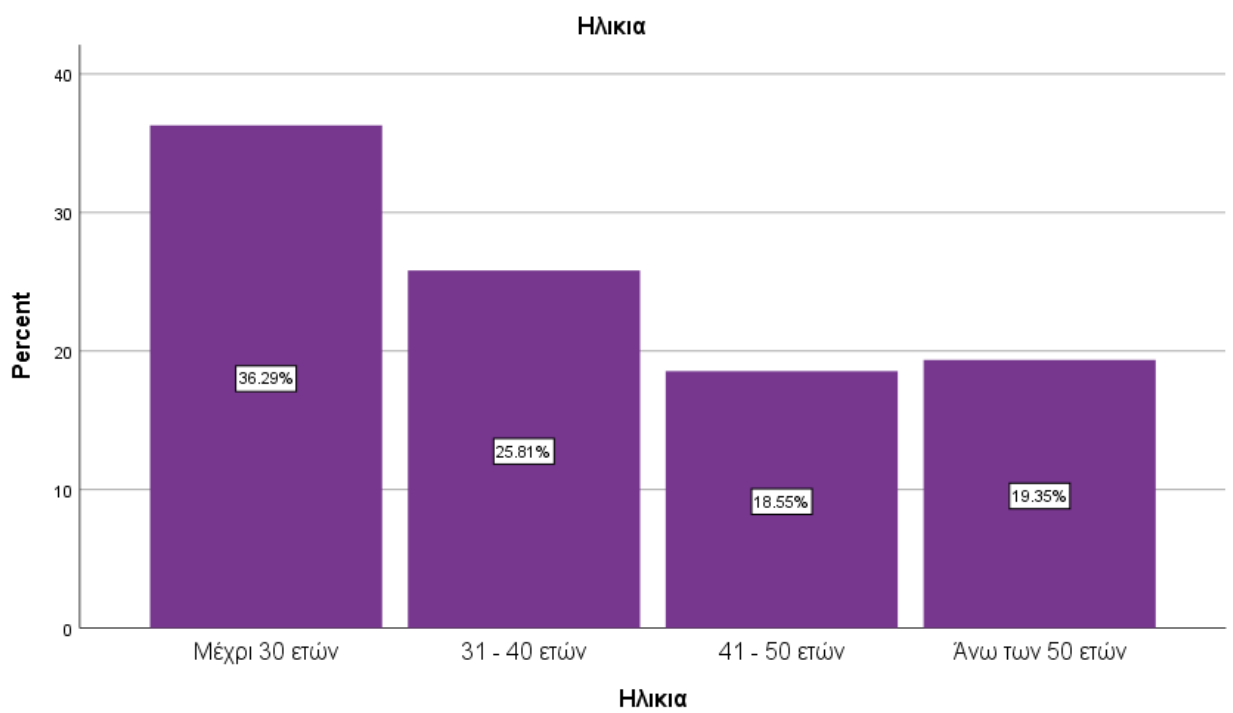
Πίνακας 12: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των πρόσθετων τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	1,00	4	3,23	3,23	3,23
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,00	60	48,39	48,39	51,61
Μεταδιδακτορικές σπουδές	4,00	2	1,61	1,61	53,23
Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	5,00	58	46,77	46,77	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1: φύλο



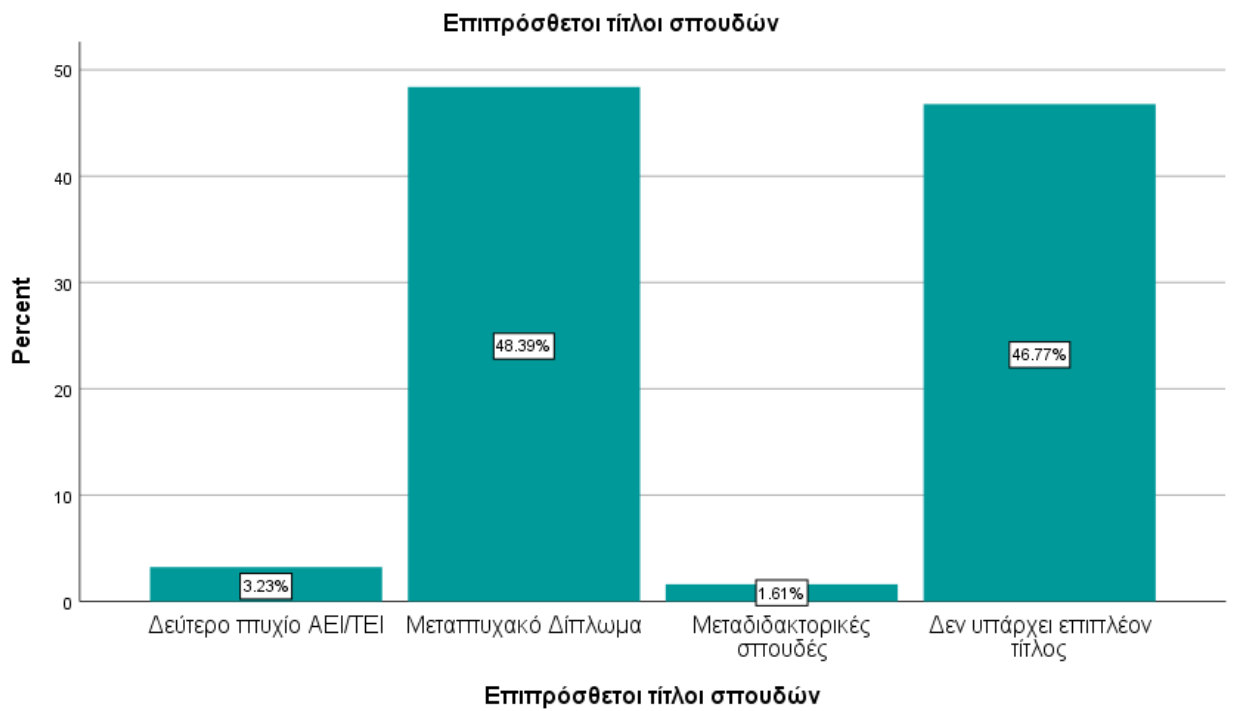
Διάγραμμα 2: ηλικία



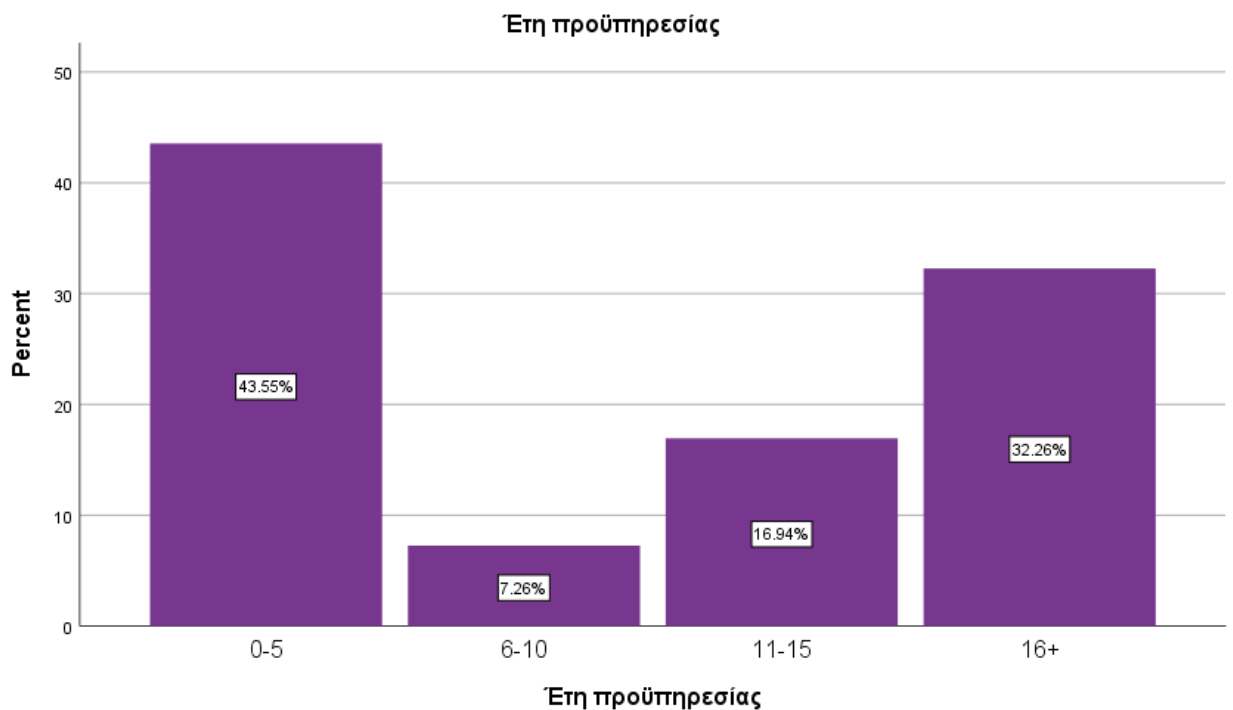
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση



Διάγραμμα 4: Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών



Διάγραμμα 5: Έτη υπηρεσίας



Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Προσδιορίζει/Καθορίζει πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	4	3,23	3,23	3,23
Διαφωνώ	2,00	3	2,42	2,42	5,65
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	25	20,16	20,16	25,81
Συμφωνώ	4,00	57	45,97	45,97	71,77
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	35	28,23	28,23	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Λαμβάνει υπόψη του/της τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	15	12,10	12,10	12,10
Διαγωνώ	2,00	6	4,84	4,84	16,94
Συμφωνώ	4,00	59	47,58	47,58	64,52
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	44	35,48	35,48	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 15: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Αναγνωρίζει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επιβραβεύει»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	1,00	1	,81	,81	,81

απόλυτα					
Διαγωνώ	2,00	7	5,65	5,65	6,45
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	17	13,71	13,71	20,16
Συμφωνώ	4,00	46	37,10	37,10	57,26
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	53	42,74	42,74	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Επικεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Έγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	2	1,61	1,61	1,61
Διαγωνώ	2,00	33	26,61	26,61	28,23
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	28	22,58	22,58	50,81
Συμφωνώ	4,00	45	36,29	36,29	87,10
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	16	12,90	12,90	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Εμπνέει τους εργαζομένους να αναθεωρήσουν μερικές από τις βασικές θέσεις τους σχετικά με την εργασιακή τους φιλοσοφία»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Έγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	1,00	3	2,42	2,42	2,42

απόλυτα					
Διαγωνώ	2,00	12	9,68	9,68	12,10
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	36	29,03	29,03	41,13
Συμφωνώ	4,00	53	42,74	42,74	83,87
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	20	16,13	16,13	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	2	1,61	1,61	1,61
Διαγωνώ	2,00	10	8,06	8,06	9,68
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	12	9,68	9,68	19,35
Συμφωνώ	4,00	62	50,00	50,00	69,35
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	38	30,65	30,65	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Αντιλαμβάνεται ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
---------------	------	-----------	-------------	--------------------	---------------------------

Διαφωνώ απόλυτα	1,00	2	1,61	1,61	1,61
Διαγωνώ	2,00	4	3,23	3,23	4,84
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	16	12,90	12,90	17,74
Συμφωνώ	4,00	55	44,35	44,35	62,10
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	47	37,90	37,90	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 20: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Προωθεί την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	1	,81	,81	,81
Διαγωνώ	2,00	7	5,65	5,65	6,45
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	20	16,13	16,13	22,58
Συμφωνώ	4,00	52	41,94	41,94	64,52
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	44	35,48	35,48	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Προτρέπει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού στη τάξη»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
------------------	------	-----------	-------------	-----------------------	---------------------------------

Διαφωνώ απόλυτα	1,00	4	3,23	3,23	3,23
Διαγωνώ	2,00	19	15,32	15,32	18,55
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	30	24,19	24,19	42,74
Συμφωνώ	4,00	49	39,52	39,52	82,26
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	22	17,74	17,74	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνελεύσεις και
συνεδριάσεις»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Έγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	11	8,87	8,87	8,87
Συμφωνώ	4,00	54	43,55	43,55	52,42
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	59	47,58	47,58	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Μεριμνάει για την ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού της
σχολικής μονάδας»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Έγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	4	3,23	3,23	3,23
Ούτε συμφωνώ	3,00	25	20,16	20,16	23,39

ούτε διαφωνώ					
Συμφωνώ	4,00	48	38,71	38,71	62,10
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	47	37,90	37,90	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Προωθεί την αρμονία και το θετικό σχολικό κλίμα»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Έγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	13	10,48	10,48	10,48
Συμφωνώ	4,00	48	38,71	38,71	49,19
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	63	50,81	50,81	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Έγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	14	11,29	11,29	11,29
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	16	12,90	12,90	24,19
Συμφωνώ	4,00	43	34,68	34,68	58,87
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	51	41,13	41,13	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Υποστηρίζει την συνεργασία γονέων και σχολείου»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	5	4,03	4,03	4,03
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	13	10,48	10,48	14,52
Συμφωνώ	4,00	59	47,58	47,58	62,10
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	47	37,90	37,90	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 27: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Συμβάλλει στη καλλιέργεια της ανοιχτής επικοινωνίας και ευλεξίας στις σχέσεις με το προσωπικό»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	1	,81	,81	,81
Διαφωνώ	2,00	6	4,84	4,84	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	15	12,10	12,10	17,74
Συμφωνώ	4,00	67	54,03	54,03	71,77
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	35	28,23	28,23	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 28: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «*Η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	5	4,03	4,03	4,03
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	7	5,65	5,65	9,68
Συμφωνώ	4,00	61	49,19	49,19	58,87
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	51	41,13	41,13	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 29: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «*Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας*»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	1	,81	,81	,81
Διαφωνώ	2,00	8	6,45	6,45	7,26
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	17	13,71	13,71	20,97
Συμφωνώ	4,00	64	51,61	51,61	72,58
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	34	27,42	27,42	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/τρια ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας ή μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	7	5,65	5,65	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	9	7,26	7,26	12,90
Συμφωνώ	4,00	56	45,16	45,16	58,06
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	52	41,94	41,94	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 31: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/τρια επικοινωνεί με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	1	,81	,81	,81
Διαφωνώ	2,00	10	8,06	8,06	8,87
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	15	12,10	12,10	20,97
Συμφωνώ	4,00	53	42,74	42,74	63,71
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	45	36,29	36,29	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 32: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια προστατεύει τον/την μαθητή/τρια που πέφτει θύμα εκφοβισμού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	17	13,71	13,71	13,71
Συμφωνώ	4,00	47	37,90	37,90	51,61
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	60	48,39	48,39	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 33: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συζητά με τον/την μαθητή/τρια που έχει υποστεί ή ασκήσει ή παρατηρήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	2	1,61	1,61	1,61
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	18	14,52	14,52	16,13
Συμφωνώ	4,00	44	35,48	35,48	51,61
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	60	48,39	48,39	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 34: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια επιβάλλει ποινή στον/στην μαθητή/τρια ή στους/στις μαθητές/τριες που έχουν ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιον/καποια συμμαθητή/τρια»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	13	10,48	10,48	10,48
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	46	37,10	37,10	47,58
Συμφωνώ	4,00	35	28,23	28,23	75,81
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	30	24,19	24,19	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 35: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια ασκεί αυστηρότερη επίβλεψη προς το σχολικό προσωπικό για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ	2,00	12	9,68	9,68	9,68
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	37	29,84	29,84	39,52
Συμφωνώ	4,00	50	40,32	40,32	79,84
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	25	20,16	20,16	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 36: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής μονάδας»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	1	,81	,81	,81
Διαφωνώ	2,00	10	8,06	8,06	8,87
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	21	16,94	16,94	25,81
Συμφωνώ	4,00	51	41,13	41,13	66,94
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	41	33,06	33,06	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 37: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Ο/Η Διευθυντής/ντρια εφαρμόζει αμέσως προγράμματα έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	2	1,61	1,61	1,61
Διαφωνώ	2,00	7	5,65	5,65	7,26
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	12	9,68	9,68	16,94
Συμφωνώ	4,00	61	49,19	49,19	66,13
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	42	33,87	33,87	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 38: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια υποστηρίζει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	2	1,61	1,61	1,61
Διαφωνώ	2,00	9	7,26	7,26	8,87
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	21	16,94	16,94	25,81
Συμφωνώ	4,00	37	29,84	29,84	55,65
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	55	44,35	44,35	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 39: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:

«Υπάρχει παρότρυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για συζήτηση και επίλυση σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών από τον/την διευθυντή/ντρια»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
	1,00	4	3,23	3,23	3,23
	2,00	3	2,42	2,42	5,65
	3,00	10	8,06	8,06	13,71
	4,00	66	53,23	53,23	66,94
	5,00	41	33,06	33,06	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 40: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Υπάρχει ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίλυση του σχολικού εκφοβισμού από τον/την διευθυντή/ντρια»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	4	3,23	3,23	3,23
Διαφωνώ	2,00	3	2,42	2,42	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	11	8,87	8,87	14,52
Συμφωνώ	4,00	68	54,84	54,84	69,35
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	38	30,65	30,65	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 41: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση:
«Υπάρχει συχνή πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση μαθητών/τριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό από τον/την Διευθυντή/ντρια»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	4	3,23	3,23	3,23
Διαφωνώ	2,00	3	2,42	2,42	5,65
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	31	25,00	25,00	30,65
Συμφωνώ	4,00	54	43,55	43,55	74,19
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	32	25,81	25,81	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 42: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει καταστεί σαφές στους/στις εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα, στηριζόμενοι/ες σε βασικές οδηγίες»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	6	4,84	4,84	4,84
Διαφωνώ	2,00	3	2,42	2,42	7,26
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	12	9,68	9,68	16,94
Συμφωνώ	4,00	62	50,00	50,00	66,94
Συμφωνώ απόλυτα	5,00	41	33,06	33,06	100,00
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 43: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο έχει καταστεί σαφές σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως στην διεύθυνση»

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Εγκυρα Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικ ά Ποσοστά (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1,00	6	4,84	4,84	4,84
Διαφωνώ	2,00	5	4,03	4,03	8,87
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,00	14	11,29	11,29	20,16
Συμφωνώ	4,00	46	37,10	37,10	57,26
Συμφωνώ	5,00	53	42,74	42,74	100,00

απόλυτα					
Σύνολο		124	100,0	100,0	

Πίνακας 44: Σύνοψη του μοντέλου του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου ^b		Enter
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού			
b. All requested variables entered.			

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.773 ^a	.597	.594	.42018
a. Predictors: (Constant), Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου				

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	31.958	1	31.958	181.012	.000 ^b
	Residual	21.539	122	.177		
	Total	53.497	123			
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού						
b. Predictors: (Constant), Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου						

Πίνακας 45: Εκτίμηση παραμέτρων του πρώτου μοντέλου

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.329	.206		6.448	.000
	Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου	.709	.053	.773	13.454	.000

a. Dependent Variable: Διχείριση Σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας 46: Σύνοψη του μοντέλου του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας ^b		Enter
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού			
b. All requested variables entered.			

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.721 ^a	.520	.516	.45859
a. Predictors: (Constant), Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας				

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	27.840	1	27.840	132.380	.000 ^b
	Residual	25.657	122	.210		
	Total	53.497	123			
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού						
b. Predictors: (Constant), Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας						

Πίνακας 47: Εκτίμηση παραμέτρων του δεύτερου μοντέλου

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.101	.260		4.236	.000
	Εκπαιδευτικός και λειτουργία σχολικής μονάδας	.734	.064	.721	11.506	.000

a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας 48: Σύνοψη του μοντέλου του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Περιβάλλον και σχολικό κλίμα ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού			
b. All requested variables entered.			

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.775 ^a	.600	.597	.41873
a. Predictors: (Constant), Σχολικό κλίμα				

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	32.106	1	32.106	183.106	.000 ^b
	Residual	21.391	122	.175		
	Total	53.497	123			
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού						
b. Predictors: (Constant), Σχολικό κλίμα						

Πίνακας 49: Εκτίμηση παραμέτρων του τρίτου μοντέλου

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.006	.228		4.403	.000
	Περιβάλλον και σχολικό κλίμα	.731	.054	.775	13.532	.000
a. Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού						

Πίνακας 50: Έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχείριση Σχολικού εκφοβισμού	Άντρας	35	4.1286	.49211	.08318
	Γυναίκα	89	4.0260	.71509	.07580

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tai)
Σχολικός εκφοβισμός	Equal variances assumed	1.968	.163	.778	122	
	Equal variances not assumed			.912	89.946	

Πίνακας 51: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

ANOVA					
Διαχείριση Σχολικού εκφοβισμού					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.048	3	.349	.800	.496
Within Groups	52.448	120	.437		
Total	53.497	123			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού						
Bonferroni						
(I) Ηλικια	(J) Ηλικια	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Μέχρι 30 ετών	31 - 40 ετών	.15512	.15288	1.000	-.2550	.5652
	41 - 50 ετών	-.08690	.16946	1.000	-.5415	.3677
	Άνω των 50 ετών	-.07014	.16710	1.000	-.5184	.3782
31 - 40 ετών	Μέχρι 30 ετών	-.15512	.15288	1.000	-.5652	.2550
	41 - 50 ετών	-.24202	.18072	1.000	-.7268	.2428
	Άνω των 50 ετών	-.22526	.17852	1.000	-.7042	.2537
41 - 50 ετών	Μέχρι 30 ετών	.08690	.16946	1.000	-.3677	.5415
	31 - 40 ετών	.24202	.18072	1.000	-.2428	.7268
	Άνω των 50 ετών	.01676	.19291	1.000	-.5008	.5343
Άνω των 50 ετών	Μέχρι 30 ετών	.07014	.16710	1.000	-.3782	.5184
	31 - 40 ετών	.22526	.17852	1.000	-.2537	.7042
	41 - 50 ετών	-.01676	.19291	1.000	-.5343	.5008

Πίνακας 52: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στη διαχείριση/Μείωση του σχολικού εκφοβισμού

ANOVA					
Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.274	2	.137	.312	.733
Within Groups	53.222	121	.440		

Total	53.497	123			
-------	--------	-----	--	--	--

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού

Bonferroni

(I) Οικογενειακή κατάσταση	(J) Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Έγγαμος/η	Άγαμος/η	.00083	.12035	1.000	-.2913	.2930
	Χήρος/α	.37390	.47712	1.000	-.7844	1.5322
Άγαμος/η	Έγγαμος/η	-.00083	.12035	1.000	-.2930	.2913
	Χήρος/α	.37308	.47612	1.000	-.7828	1.5290
Χήρος/α	Έγγαμος/η	-.37390	.47712	1.000	-1.5322	.7844
	Άγαμος/η	-.37308	.47612	1.000	-1.5290	.7828

Πίνακας 53: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

ANOVA					
Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.604	3	2.201	5.633	.001
Within Groups	46.893	120	.391		
Total	53.497	123			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού						
Bonferroni						
(I) Έτη υπηρεσίας	(J) Έτη υπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-5	6-10	.36574	.22507	.641	-.2380	.9695
	11-15	.55919*	.16076	.004	.1279	.9905
	16+	-.05822	.13041	1.000	-.4081	.2916
6-10	0-5	-.36574	.22507	.641	-.9695	.2380
	11-15	.19345	.24905	1.000	-.4747	.8616
	16+	-.42396	.23063	.411	-1.0427	.1947
11-15	0-5	-.55919*	.16076	.004	-.9905	-.1279
	6-10	-.19345	.24905	1.000	-.8616	.4747
	16+	-.61741*	.16846	.002	-1.0693	-.1655
16+	0-5	.05822	.13041	1.000	-.2916	.4081
	6-10	.42396	.23063	.411	-.1947	1.0427
	11-15	.61741*	.16846	.002	.1655	1.0693

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 54: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση/μείωση του σχολικού εκφοβισμού

ANOVA					
Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.322	3	.441	1.014	.389
Within Groups	52.174	120	.435		
Total	53.497	123			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Διαχείριση/Μείωση Σχολικού εκφοβισμού

Bonferroni

(I) Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών	(J) Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	-.54063	.34050	.690	-1.4541	.3728
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	-.84375	.57104	.853	-2.3757	.6882
	Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	-.53125	.34087	.730	-1.4457	.3832
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	.54063	.34050	.690	-.3728	1.4541
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	-.30312	.47396	1.000	-1.5746	.9684
	Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	.00938	.12142	1.000	-.3164	.3351
Μεταδιδακτορικές σπουδές	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	.84375	.57104	.853	-.6882	2.3757
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	.30312	.47396	1.000	-.9684	1.5746
	Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	.31250	.47423	1.000	-.9597	1.5847
Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	.53125	.34087	.730	-.3832	1.4457
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	-.00938	.12142	1.000	-.3351	.3164
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	-.31250	.47423	1.000	-1.5847	.9597

Πίνακας 55: Έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας	Άντρας	35	4.1371	.50554	.08545
	Γυναίκα	89	3.9658	.67022	.07104

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας	Equal variances assumed	3.077	.082	1.366	122	
	Equal variances not assumed			1.542	82.092	

Πίνακας 56: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσία που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

ANOVA					
αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.536	3	.512	1.296	.279
Within Groups	47.420	120	.395		
Total	48.956	123			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας						
Bonferroni						
(I) Ηλικια	(J) Ηλικια	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Μέχρι 30 ετών	31 - 40 ετών	.23240	.14536	.675	-.1576	.6224
	41 - 50 ετών	.16568	.16113	1.000	-.2666	.5979
	Άνω των 50 ετών	-.03856	.15889	1.000	-.4648	.3877
31 - 40 ετών	Μέχρι 30 ετών	-.23240	.14536	.675	-.6224	.1576
	41 - 50 ετών	-.06672	.17184	1.000	-.5277	.3943
	Άνω των 50 ετών	-.27096	.16975	.678	-.7263	.1844
41 - 50 ετών	Μέχρι 30 ετών	-.16568	.16113	1.000	-.5979	.2666
	31 - 40 ετών	.06672	.17184	1.000	-.3943	.5277
	Άνω των 50 ετών	-.20424	.18343	1.000	-.6963	.2879
Άνω των 50 ετών	Μέχρι 30 ετών	.03856	.15889	1.000	-.3877	.4648
	31 - 40 ετών	.27096	.16975	.678	-.1844	.7263
	41 - 50 ετών	.20424	.18343	1.000	-.2879	.6963

Πίνακας 57: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

ANOVA					
αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.322	2	.161	.400	.671
Within Groups	48.635	121	.402		
Total	48.956	123			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας						
Bonferroni						
(I) Οικογενειακή κατάσταση	(J) Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Έγγαμος/η	Άγαμος/η	.03696	.11504	1.000	-.2423	.3163
	Χήρος/α	.39703	.45609	1.000	-.7102	1.5043
Άγαμος/η	Έγγαμος/η	-.03696	.11504	1.000	-.3163	.2423
	Χήρος/α	.36007	.45514	1.000	-.7449	1.4650
Χήρος/α	Έγγαμος/η	-.39703	.45609	1.000	-1.5043	.7102
	Άγαμος/η	-.36007	.45514	1.000	-1.4650	.7449

Πίνακας 58: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

ANOVA					
αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.414	3	1.471	3.964	.010
Within Groups	44.542	120	.371		
Total	48.956	123			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας						
Bonferroni						
(I) Έτη υπηρεσίας	(J) Έτη υπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-5	6-10	.41975	.21935	.348	-.1687	1.0082
	11-15	.48873*	.15668	.014	.0684	.9091
	16+	.09045	.12710	1.000	-.2505	.4314
6-10	0-5	-.41975	.21935	.348	-1.0082	.1687
	11-15	.06897	.24273	1.000	-.5822	.7201
	16+	-.32930	.22477	.873	-.9323	.2737
11-15	0-5	-.48873*	.15668	.014	-.9091	-.0684
	6-10	-.06897	.24273	1.000	-.7201	.5822
	16+	-.39827	.16418	.101	-.8387	.0422
16+	0-5	-.09045	.12710	1.000	-.4314	.2505
	6-10	.32930	.22477	.873	-.2737	.9323
	11-15	.39827	.16418	.101	-.0422	.8387

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 59: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

ANOVA					
αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.444	3	.815	2.101	.104
Within Groups	46.513	120	.388		
Total	48.956	123			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας						
Bonferroni						
(I) Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών	(J) Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	-.70833	.32150	.177	-1.5708	.1542
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	-.88095	.53917	.629	-2.3274	.5655
	Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	-.79413	.32184	.090	-1.6575	.0693
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	.70833	.32150	.177	-.1542	1.5708
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	-.17262	.44751	1.000	-1.3731	1.0279
	Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	-.08580	.11464	1.000	-.3933	.2218
Μεταδιδακτορικές σπουδές	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	.88095	.53917	.629	-.5655	2.3274
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	.17262	.44751	1.000	-1.0279	1.3731
	Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	.08682	.44776	1.000	-1.1144	1.2880
Δεν υπάρχει επιπλέον τίτλος	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	.79413	.32184	.090	-.0693	1.6575
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	.08580	.11464	1.000	-.2218	.3933
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	-.08682	.44776	1.000	-1.2880	1.1144

