

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

(εμπειρική διερεύνηση)

ΦΟΥΡΛΑ ΕΥΤΥΧΙΑ

ΑΜ: ΟΕΚ1943

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σαϊτή Άννα

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, 2020

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ για την βοήθειά τους και την πνευματική ανύψωση που μου χάρισαν όλο το διδακτικό προσωπικό του Μεταπτυχιακού Οικονομικά της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πειραιά.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου και καθοδηγήτριά μου, κα Σαΐτη Άννα, χωρίς την οποία δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της Μεταπτυχιακής Εργασίας.

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΦΟΥΡΛΑ ΕΥΤΥΧΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας απαιτείται ικανή ηγεσία που να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Στην παρούσα διερευνητική μελέτη εξετάστηκαν οι επιδράσεις που έχει το σχολικό κλίμα για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τη συνολική λειτουργία της μονάδας, μέσω της χρήσης του ποιοτικού εργαλείου της συνέντευξης. Ακόμα, εξετάστηκε ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει για να θεωρηθεί ικανός. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολείων της Αθήνας του νομού Αττικής. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι: α) το σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα της ομαλής συνεργασίας μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού και μαθητή, β) το σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο σε όλα τα μέλη που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και δίνει ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, γ) ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, δ) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως για να λειτουργήσει σωστά η σχολική μονάδα πρέπει ο διευθυντής να διαθέτει πνεύμα συνεργασίας, αυτογνωσία, κίνητρα επιτυχίας, συναισθηματική νοημοσύνη, αποφασιστικότητα και διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών, ε) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν πως στα περισσότερα σχολεία η συνεργασία μεταξύ των μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποδοτική και τους προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση. Κάποιες επιθυμητές αλλαγές των εκπαιδευτικών από το χώρο εργασίας τους είναι: η καλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, η μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η επιβράβευση από τον διευθυντή/ντρια και η καλύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, διευθυντής, σχολικό κλίμα, εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολική μονάδα.

LEADERSHIP AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

FOURLA EFTYCHIA

ABSTRACT

The effective operation of a school unit requires competent leadership that contributes to the formation of a positive school climate. The present study investigates the effects of the school climate for the participants in the educational process and the overall operation of the unit, through the use of the qualitative research tool, namely the interview. The role of the principal in shaping the school climate and the characteristics he must have in order to be considered competent were also examined. The research involved 10 teachers of Primary and Secondary Education of schools in Athens, Attica. The main conclusions of the research are: a) the school climate is the result of the smooth cooperation between the principal-teacher and the student, b) the school climate has an impact on all members involved in the educational process, ie students and teachers and gives identity to an educational organization, c) the role of the principal is crucial for creating an appropriate school climate, d) teachers believe that in order for the school unit to function properly, the principal must have a spirit of cooperation, self-knowledge, success motivation, emotional intelligence, determination and willingness to take initiatives, e) the teachers of the sample claim that in most schools the cooperation between the members involved in the educational process is efficient and offers them professional satisfaction. Some desirable changes of teachers from their workplace are: better cooperation between teachers and principals, greater participation in decision making, reward by the principal and better organization of the school unit.

Keywords: leadership, principal, school climate, teachers, students, school unit.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ηγεσία και σχολική διοίκηση

1.1 Η έννοια της ηγεσίας.....	10
1.2 Στόχοι ηγεσίας.....	10
1.3 Μοντέλα ηγεσίας.....	11
1.3.1 Τυπικά μοντέλα ηγεσίας.....	11
1.3.2 Συναδελφικά μοντέλα ηγεσίας.....	11
1.4 Τύποι ηγεσίας.....	12
1.4.1 Οι έξι(6) τύποι-στυλ ηγεσίας.....	12
1.4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη.....	13
1.5 Θεωρίες ηγεσίας.....	14
1.6 Η έννοια του ηγέτη.....	17
1.6.1 Χαρακτηριστικά ηγέτη-ικανότητες ηγεσίας.....	17
1.6.2 Πηγές δύναμης ενός ηγέτη.....	18
1.7 Σχολική διοίκηση-ηγεσία.....	19
1.7.1 Λειτουργίες διοικητικής δραστηριότητας.....	19
1.7.2 Αρχές διοικητικής δραστηριότητας.....	20
1.8 Ο ρόλος του ηγέτη στο σχολικό πλαίσιο.....	20
1.8.1 Ανώτερα-Μεσαία-Κατώτερα διοικητικά στελέχη.....	20
1.8.2 Κατάταξη διοικητικών στελεχών σχολικής εκπαίδευσης.....	21
1.8.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή στην εκπαίδευση.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Σχολική ηγεσία και σχολικό κλίμα

2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	23
2.2 Σχολική κουλτούρα-Διαφορές με σχολικό κλίμα.....	24
2.3 Κατηγορίες σχολικού κλίματος.....	24
2.4 Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος.....	25
2.5 Σημασία σχολικού κλίματος.....	26
2.6 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών - Παράγοντες διαμόρφωσής της - Μορφές εμφάνισής της.....	27
2.7 Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.....	28
2.7.1 Επιπτώσεις στην παραγωγικότητα-αποδοτικότητα.....	28
2.7.2 Επιπτώσεις στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Σχέση ηγεσίας και σχολικού εργασιακού κλίματος

3.1 Μελέτες περιπτώσεων(για θετικό σχολικό κλίμα).....	29
3.2 Μελέτες περιπτώσεων(για αρνητικό κλίμα).....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	35
4.2 Δείγμα έρευνας.....	36
4.3 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	36
4.4 Δομή ερωτήσεων συνέντευξης.....	36
4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

5.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία.....	38
5.2 Αντιλήψεις για σχολικό κλίμα και οι επιδράσεις του.....	42
5.3 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	45
5.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και επιθυμητές αλλαγές.....	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Ανάλυση αποτελεσμάτων

6.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία.....	54
6.2 Σχολικό κλίμα και επιδράσεις.....	55
6.3 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	57
6.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και επιθυμητές αλλαγές.....	59
6.5 Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	60

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	70
-----------------------	-----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ηγεσία και την επίδρασή της στην ομαλή λειτουργία του εργασιακού περιβάλλοντος, πιο συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού (σχολικού) εργασιακού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, οι δύο κυριότεροι παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη και την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, στη συγκεκριμένη περίπτωση μιας σχολικής μονάδας, είναι ο τρόπος που ασκείται η ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της (Φωτόπουλος, 2013). Η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία καθοδήγησης των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα και με τη θέλησή τους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων, ενώ ηγέτης είναι το άτομο που την ασκεί. Στην περίπτωση του σχολείου πρόκειται για τον διευθυντή-ηγέτη. Η αλληλεπίδραση της ηγεσίας και των ηγετών, συμβάλλει στην αποτελεσματική και κερδοφόρα λειτουργία του οργανισμού, καθώς το εργασιακό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας βελτιώνονται (Κυριακίδης, 2003).

Η σημαντικότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας και του ικανού ηγέτη είναι εμφανής στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητη η ύπαρξή τους. Κάθε σχολική μονάδα είναι μια κοινωνική μονάδα, που έχει ως στόχο την υλοποίηση ορισμένων αποτελεσμάτων. Για να επιτευχθούν αυτά τα αποτελέσματα είναι απαραίτητη τόσο η ηγεσία, όσο κι οι εκπρόσωποί της, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί κι όλο το διοικητικό προσωπικό ενός σχολείου. Οι διοικούντες ένα σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληθώρα ηγετικών συμπεριφορών για την επίτευξη των στόχων τους. Αποτελεσματικές όμως μέθοδοι χαρακτηρίζονται εκείνες που μεταξύ άλλων καταλήγουν στη δημιουργία θετικού εργασιακού περιβάλλοντος (Φαναριώτης Π.Ι, 1996).

Τα τελευταία χρόνια, γίνονται όλο και περισσότερες προσπάθειες από τις σχολικές μονάδες, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά και να χαρακτηρίζονται από θετικό εργασιακό κλίμα, γεγονός που συνδέεται με την κατάλληλη επιλογή ηγέτη-διευθυντή (Σαϊτίης, 2011). Η αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων είναι ζητούμενο και συνδέεται όχι μόνο με την ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου τους αλλά και την ποιότητα των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Η διαμόρφωση του θετικού κλίματος ως προϋπόθεση της άρτιας λειτουργίας του σχολείου κατ' επέκταση επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και την ικανοποίηση των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών, των γονέων τους και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας είναι σημαντική για την ανάπτυξη εκείνων των πολιτικών που ευνοούν τη λειτουργία των μονάδων σε ένα αποτελεσματικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στον προσδιορισμό εκείνων των παραμέτρων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην κατάλληλη κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών, στον σχεδιασμό και εφαρμογή πολιτικών που ενθαρρύνουν τη δημιουργία θετικού κλίματος και στον προσδιορισμό των κρίσιμων σημείων στην άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και των σχολικών

μονάδων. Ένα ερώτημα που απασχολεί ακόμη και σήμερα τους μελετητές της ηγετικής συμπεριφοράς και που διατυπώνεται στην παρούσα εργασία, είναι το ποια είναι τα στοιχεία που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του κατάλληλου ηγέτη για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Αν και πολύ σημαντικές μελέτες έχουν ήδη σκιαγραφήσει το προφίλ ενός τέτοιου ατόμου, υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη ηγετών, τα οποία θα πρέπει να γίνουν γνωστά, προκειμένου κάποια από αυτά να υιοθετηθούν από τους διευθυντές-ηγέτες ενός σχολείου και κάποια άλλα να απορριφθούν. Δεν είναι άλλωστε λίγα τα παραδείγματα εκπαιδευτικών που συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου, αλλά και αυτών που δυσχέραιναν τη λειτουργία του (Σαϊτίης, 2014).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί βιβλιογραφικά και εμπειρικά μέσω της χρήσης συνεντεύξεων ο σημαντικός ρόλος που παίζει η ηγετική συμπεριφορά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να αποδειχθεί η επίδραση που έχει το σχολικό κλίμα τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς και στη συνολική λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, παρόλο που υπάρχουν διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης που σχετίζονται με την ηγετική συμπεριφορά, δε λειτουργούν όλα αποτελεσματικά, ενώ μερικά από αυτά απαιτούν συνδυασμό και την ύπαρξη ενός ισχυρού κι αποτελεσματικού ηγέτη. Ακόμη, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει εμφανές πως ένας διευθυντής, για να πετύχει τους στόχους της σχολικής μονάδας, πρέπει να ασκεί αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, αφού μέσω αυτής ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς, τους κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και τους παρακινεί για υψηλές επιδόσεις, δηλαδή συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και διαμορφώνει υγιές εργασιακό κλίμα. Για να αποδειχθεί πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού κλίματος, θα παρουσιαστούν μέσω της χρήσης βιβλιογραφικών αναφορών, τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, θα διεξαχθεί ποιοτική έρευνα που αφορά τους εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο η καθεμία. Στην έρευνα αυτή, που θα πραγματοποιηθεί μέσω συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιακών κατηγοριών, καλούνται να απαντήσουν ερωτήματα σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται και σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι τις προβληματικές καταστάσεις, ώστε να διεξαχθεί ένα γενικό συμπέρασμα για το ποια θα μπορούσε να είναι η ιδανική μορφή ηγεσίας για ένα υγιές σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1.1 Η έννοια της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας είναι πολύπλευρη και δεν είχε πάντα την ίδια σημασία. Παλαιότερα, ηγέτης θεωρούνταν εκείνος που κατείχε μια θέση εξουσίας στην κοινωνία. Εδώ και πολλά χρόνια αυτό άλλαξε και με τον όρο ηγεσία δεν εννοούνται μόνο ορισμένα πρόσωπα που έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά, αλλά ακόμη και ολόκληρες ομάδες. (Κυριακίδης, 2003). Οι έννοιες της δύναμης, της εξουσίας και της επιρροής συχνά συγχέονται με την έννοια της ηγεσίας. Για αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, η δύναμη, η εξουσία και η επιρροή δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συνώνυμα του όρου ηγεσία, αλλά αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά της (Φωτόπουλος, 2007).

Από το ξεκίνημα της μελέτης του όρου «ηγεσία» ως και τη σύγχρονη εποχή, έχουν δοθεί πολλαπλές ερμηνείες και ορισμοί. Ωστόσο, είναι δύσκολο να δοθεί ένας καθολικός ορισμός.

Αρχικά, η «ηγεσία» θα μπορούσε να οριστεί ως η υπακοή των υπαλλήλων στις ανάγκες και απαιτήσεις ενός οργανισμού (Katz & Kahn, 1978), ή ως η προσπάθεια να επηρεαστεί μια ομάδα από ένα άτομο, ώστε να υλοποιήσει τους στόχους ενός οργανισμού με όσο το δυνατόν λιγότερο κόστος (Μαντάς et al., 1992). Ακόμα, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, ο Terry υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι η ενέργεια για κινητοποίηση των υπαλλήλων, ώστε να προσπαθούν με τη θέλησή τους για την επιτυχία του οργανισμού (Παπακωνσταντίνου, 1999).

Πιο σύγχρονες έρευνες, υποστηρίζουν πως ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς μιας ομάδας ανθρώπων από ένα μόνο άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε με τη θέλησή τους να προσπαθούν για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. (Μπουραντάς, 2002; Bush & Glover, 2003). Επιπλέον, ο Geiger (2016) θεωρεί την ηγεσία ως μια λειτουργία που εμφανίζεται χωρίς διακρίσεις σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Funktionstheorie). Η έννοια της λειτουργίας αυτής βασίζεται στην ύπαρξη ενός προσώπου το οποίο λειτουργεί ως εκπρόσωπος του συνόλου. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία δράσης – αντίδρασης μεταξύ ηγέτη και εργαζομένου (Χυτήρης, 2006).

1.2 Στόχοι ηγεσίας

Στόχοι της ηγεσίας είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο εργασιακό περιβάλλον, η αποτελεσματική εργασία και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Η ηγεσία αποτελεί την πιο σημαντική διοικητική λειτουργία για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Η οικονομική κρίση, που ταλαιπώρησε τη χώρα, τα τελευταία χρόνια, είχε επιπτώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξαιτίας των αρνητικών αυτών επιπτώσεων, είναι σημαντική η ύπαρξη ορθής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της

ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών, η επαγγελματική ικανοποίηση όλων των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Αυγητίδου, 2016).

1.3 Μοντέλα ηγεσίας

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκαν πολλά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Schermrehorn, 2012; Robbins & Judge, 2012). Ωστόσο, οι επιστήμονες δεν κατέληξαν στη χρήση ενός μοντέλου από τον διευθυντή/ντρια (Cuthbert, 1988), καθώς κανένα από τα μοντέλα δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνο του την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία (Σαϊτίης, 2014). Τα ηγετικά μοντέλα διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες, τα τυπικά και τα συναδελφικά. Το καθένα από αυτά σχετίζεται στενά και με μία ηγετική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, τα τυπικά μοντέλα σχετίζονται με τη συναλλακτική ή αλλιώς διαπραγματευτική ηγεσία, ενώ τα συναδελφικά μοντέλα συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Σαϊτίης 2014).

1.3.1 Τυπικά μοντέλα ηγεσίας

Στην κατηγορία των τυπικών μοντέλων ανήκουν τα γραφειοκρατικά, τα ιεραρχικά και τα δομικά. Τα μοντέλα αυτά αντιμετωπίζουν τους οργανισμούς ως τυπικά συστήματα, στα οποία οι ηγέτες χρησιμοποιούν λογικά μέσα για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Άμεση σχέση με τα τυπικά μοντέλα έχει η συναλλακτική-διαπραγματευτική εξουσία. Συναλλακτική είναι η ηγεσία στην οποία οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε μια ανταλλαγή για έναν πόρο που επιθυμούν (Miller & Miller 2001), είναι δηλαδή μια αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και υπαλλήλων.

Οι απόψεις για τη συναλλακτική ηγεσία είναι αμφιλεγόμενες. Πράγματι, οι Anolio & Bass (1995) επισημαίνουν ότι η συναλλακτική ηγεσία συμβάλλει στη βελτιωμένη απόδοση των εργαζομένων μέσα από την παροχή επιβραβεύσεων ή τιμωριών. Από την άλλη όμως πλευρά, υπάρχουν περιπτώσεις συναλλακτικής ηγεσίας όπου οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται την εργασιακή ικανοποίηση (Σαϊτίης, 2008).

1.3.2 Συναδελφικά μοντέλα ηγεσίας

Από την άλλη πλευρά, τα συναδελφικά μοντέλα στηρίζονται στη συναδελφικότητα, στη συνεργασία και σε μια σύνθετη διαδραστική διαδικασία (Σαϊτίης, 2014). Στα μοντέλα αυτά, η επιτυχία κι η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι ευθύνη όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τύπο μοντέλων, συνδέεται η μετασχηματιστική ηγεσία (Tekleab et al., 2005). Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό ωθείται σε συνεργατική εργασία, συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και αναπτύσσει ένα κοινό όραμα για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την βελτίωση της επαγγελματικής

ικανοποίησης. Ένας ικανός μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να διακρίνεται από κάποιες ιδιότητες, όπως είναι το

- όραμα,
- το χάρισμα,
- ο συμβολισμός,
- η ενδυνάμωση,
- η πνευματική διέγερση
- η ακεραιότητα(Σαΐτης,2014).

Τα συναδελφικά μοντέλα διακρίνονται από αρκετές αδυναμίες, διότι οι αποφάσεις είναι αργές και απαιτούν πολύ χρόνο. Από την άλλη πλευρά, είναι επιθυμητά, διότι προωθούν τη συνεργασία μέσω της οποίας δημιουργείται θετική σχολική κουλτούρα(Σαΐτης,2014).

1.4 Τύποι Ηγεσίας

1.4.1 Οι έξι(6) τύποι-στυλ ηγεσίας

Η ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία τόσο των επιχειρήσεων, όσο και των σχολικών μονάδων. Αποτελεί, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός σχολείου καθώς δεσμεύει τους εργαζομένους να συμβάλουν στο έργο του (Κανελλόπουλος, 1990;Ζαβλανός, 1998). Κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες προκαλεί έντονες συζητήσεις στον χώρο της οργανωτικής ψυχολογίας, διότι ο κάθε ηγέτης χρησιμοποιεί διαφορετική στρατηγική για να πετύχει τους στόχους του. Σύμφωνα λοιπόν με τον Goleman, προκύπτουν έξι(6) διαφορετικοί τύποι-στυλ ηγεσίας, ο καθένας από τους οποίους έχει τα δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα(Goleman,1998,2013).Οι έξι αυτοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς είναι:

α)ο δημοκρατικός,

β)ο καταπιεστικός ή αλλιώς αυταρχικός,

γ)ο οραματιστής,

δ)ο συμβουλευτικός,

ε)ο ανθρωπιστικός,

στ)ο καθοδηγητικός(Σαΐτης,2014;Goleman,1998).

Πιο αναλυτικά, ο πρώτος τύπος ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή ο δημοκρατικός περιλαμβάνει τη χρήση δημοκρατικών διαδικασιών, δηλαδή τη συμμετοχή όλων των μελών μιας ομάδας. Εναλλακτικά, αυτός ο τύπος μπορεί να εκπροσωπείται και από ηγέτη που λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, αφού πρώτα συμβουλευτεί τις γνώμες των υπολοίπων μελών(Spillane, 2006). Συχνά, η χρήση του δημοκρατικού τύπου έχει ως αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζεται η ομάδα από τον πρωταρχικό στόχο(Σαΐτης.2014).

Ο δεύτερος τύπος ηγεσίας, δηλαδή ο αυταρχικός-καταπιεστικός, δημιουργεί άσχημο κλίμα στο χώρο εργασίας και δεν προωθεί τη συνεργασία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των αποχωρήσεων των εργαζομένων και την μείωση της αποδοτικότητάς τους(Σαΐτης.2014).

Ο τρίτος τύπος ηγέτη, δηλαδή ο οραματιστής, παρακινεί τους συνεργάτες του προς έναν κοινό στόχο (Σαΐτης.2014).

Ο τέταρτος τύπος ηγέτη, δηλαδή ο συμβουλευτικός, συνδέεται με τον προπονητικό τύπο ηγέτη(Mallett, 2013). Ο ηγέτης σε αυτόν τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς λειτουργεί σαν ένας «προπονητής» ομάδας ο οποίος επενδύει στην εκπαίδευση των εργαζομένων με σκοπό μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Η ετοιμασία μιας ομάδας στο χώρο εργασίας απαιτεί χρόνο και χρήμα, για αυτό και ο τύπος αυτός δεν επιλέγεται από τους ηγέτες.

Ο επόμενος τύπος ή αλλιώς συλλ ηγεσίας είναι ο ανθρωπιστικός (Goleman,2000) και δεν επιλέγεται συχνά από τους ηγέτες. Αυτός ο τύπος της ηγεσίας είναι πιο ανθρωποκεντρικός και θα μπορούσε να συσχετιστεί με έναν άλλο τύπο ηγεσίας που δεν είναι τόσο κοινός, τον συναδελφικό. Τα θετικά αποτελέσματα αυτού του τύπου ηγεσίας προκύπτουν από τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους εργαζόμενους. Ταυτόχρονα όμως οι φιλικές σχέσεις μπορούν να λειτουργήσουν και ως μειονέκτημα(Σαΐτης,2014).

Τέλος, ο καθοδηγητικός τύπος ηγεσίας εμφανίζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με έναν άλλο τύπο ηγέτη, τον συντονιστικό(Τσάκωνας & Καραγιαννάκη,2014). Σκοπός του είναι η υψηλή αποδοτικότητα και η επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Αυτός ο τύπος ηγεσίας δε συμβάλλει στην επικοινωνία των μελών της ομάδας, ούτε στην αποτελεσματικότητά του οργανισμού.

1.4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα των ανθρώπων να συνδυάζουν το συναίσθημα με τη λογική, είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός ικανού ηγέτη (Goleman,1996,1998;Μπρίνια,2008). Συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του ηγέτη, αλλά και στην επιβίωσή του στο έντονα ανταγωνιστικό σύγχρονο περιβάλλον. Οι έξι τύποι ηγεσίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, σχετίζονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman,1998).

Τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι (Ryback, 1998; Longhorn ,2004; Σαΐτης ,2014):

- η κριτική απέναντι στους εργαζομένους,
- η κατανόηση για τα άλλα μέλη της ομάδας,
- η αυθεντικότητα, η τοποθέτηση ξεκάθαρων στόχων,
- η ετοιμότητα για ανάληψη ευθυνών των πράξεών του,
- η έμφαση στην προσωπική επικοινωνία,
- η ενθάρρυνση όλων των μελών της ομάδας,
- η αποφασιστικότητα,

- η γρήγορη επίλυση προβλημάτων,
- ο ζήλος χωρίς, όμως, να θεωρεί ότι έχει να αποδείξει κάτι σε κάποιον ,
- η αυτοπεποίθηση.

1.5 Θεωρίες ηγεσίας

• **Η θεωρία των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη(trait approach)**

Η «ηγεσία» περιλαμβάνει μια σειρά από θεωρητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να την αναλύσουν και να την εξηγήσουν. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε βασικές θεωρίες που σχετίζονται με τα μοντέλα και τους τύπους ηγεσίας. Η πρώτη θεωρία σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη(trait approach) και αποτέλεσε τη βάση των πρώτων ερευνών ηγεσίας. Δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηγετών(Σαϊτής,2014).(Fleenor, 2006;Gardner,1993). Η προσέγγιση αυτή εμφανίζει αρκετά προβλήματα στην ερμηνεία της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της δε συσχετίζονται με τους στόχους του οργανισμού(Stogdill, 1948).

• **Η προσέγγιση βάσει του στυλ ηγεσίας(style approach)**

Η δεύτερη σε σειρά θεωρία είναι η προσέγγιση βάσει του στυλ ηγεσίας(Style approach), η οποία εστιάζει στην ηγετική συμπεριφορά και στον τρόπο που ασκείται. Δίνει έμφαση στις ενέργειές του ηγέτη προς τους υπαλλήλους του, οι οποίες εξαρτώνται από το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί(Northouse, 1997).

• **Η Θεωρία των Χ και Ψ**

Η επόμενη θεωρία είναι η Θεωρία των Χ και Ψ του Mc Gregor. Αναφέρεται ως μία θεωρία, όμως στην ουσία πρόκειται για δύο θεωρίες που συνδέονται μεταξύ τους και στηρίζονται σε υποθέσεις σχετικά με τη φύση και την υποκίνηση του ανθρώπινου είδους(Πετρίδου,2011). Αρχικά, η θεωρία Χ έχει τη βάση της στις υποθέσεις ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων έχουν από τη φύση τους την τάση να εργάζονται όσο το δυνατό λιγότερο, να αποποιούνται τις ευθύνες των πράξεών τους, να χειραγωγούνται, να ψάχνουν τρόπους ώστε να νιώθουν ασφαλείς και να υποκινούνται από τη χρηματική αμοιβή και την απειλή της τιμωρίας(Korelman & Prottas,2008). Μετά την παρουσίαση της, ο McGregor εξέφρασε αμφιβολίες για τους ισχυρισμούς της θεωρίας Χ και οδηγήθηκε σε περαιτέρω επεξεργασία

και έρευνα. Εξέτασε το ενδεχόμενο οι άνθρωποι να εργάζονται καλύτερα όταν υπάρχει κάποιου είδους τιμωρία ή εξαναγκασμός και το ενδεχόμενο το άτομο να είναι ικανό για πιο ώριμη συμπεριφορά με το πέρασμα του χρόνου(McGregor,1960). Ο McGregor, χρησιμοποίησε την ιεράρχηση των αναγκών του Maslow(Maslow,1943,1954)και οδηγήθηκε στη δημιουργία της θεωρίας «Ψ». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να βασίζονται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και όχι σε σχέσεις που βασίζονται στον εξαναγκασμό ή στην τιμωρία(Kopelman & Protas,2008). Παρόλα αυτά, κάποιοι από τους διευθυντές-ηγέτες μπορεί να αποδέχονται τους ισχυρισμούς της θεωρίας Ψ, αλλά να πράττουν συχνά σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της θεωρίας Ψ(να δημιουργούν δηλαδή σχέσεις που βασίζονται στον εξαναγκασμό και στην τιμωρία), έως ότου γίνουν πραγματικά ώριμα άτομα και μπορέσουν να ακολουθήσουν τους ισχυρισμούς της θεωρίας Ψ (McGregor,1960).

- ***Η θεωρία του διοικητικού πλέγματος(managerial grid)***

Μία ακόμη θεωρία που σχετίζεται με το στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς, είναι η θεωρία του διοικητικού πλέγματος(managerial grid). Στη θεωρία αυτή ο ηγέτης κρίνεται από ενδιαφέρον που δείχνει στην επίτευξη αποτελεσμάτων και στις ανθρώπινες σχέσεις(Πετρίδου,2007). Εμφανίζονται δύο διαστάσεις ηγεσίας, το ενδιαφέρον για τους εργαζομένους (Concern for People) και το ενδιαφέρον για την εργασία (Concern for Production), οι οποίες απεικονίζονται σε ένα πλέγμα που αποτελείται από δύο άξονες. Στον άξονα των Χ μετριέται το ενδιαφέρον για την παραγωγή και στον άξονα των Ψ το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (Blake & Mouton,1964). Στο διοικητικό πλέγμα εμφανίζονται πέντε βασικές συμπεριφορές ενός ηγέτη με πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.

- 1,1 – Αδιάφορος / Ανεύθυνος.
- 1,9 – Συναδελφικός: δημοφιλής, αλλά όχι παραγωγικός.
- 9,1 – Απολυταρχικός / Αυταρχικός: επίτευξη στόχων, αλλά όχι δημοφιλής.
- 9,9 – Ομαδικός ή δημοκρατικός: σπάνια περίπτωση.
- 5,5 – Μάνατζερ της Μέσης Οδού: αυτό χαρακτηρίζει το πιο συνηθισμένο στυλ, ισορροπία εστίασης, κρατώντας το ηθικό των εργαζομένων υψηλό.

Το Διοικητικό πλέγμα

Υψηλό	1,9 Μάνατζμεντ	9,9 Μάνατζμεντ
Ενδιαφέρον για ανθρώπους		5,5 Μάνατζμεντ
Χαμηλό	1,1 Μάνατζμεντ	9,1 Μάνατζμεντ
	Ενδιαφέρον για παραγωγή Χαμηλό	Υψηλό

(«Κώστα Ν., Η λειτουργία της διεύθυνσης, 2014, Σελ. 8»).

- **Η Ενδεχομενική θεωρία (contingency theory)**

Η επόμενη θεωρία είναι η Ενδεχομενική θεωρία του Fiedler (Contingency theory of leadership), η οποία δίνει έμφαση στην κατάσταση του οργανωσιακού περιβάλλοντος για την εκδήλωση της ηγετικής συμπεριφοράς (Montana & Charvon, 1987). Ένας αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται, επομένως να δίνει βαρύτητα: α) στις σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, β) στην οργάνωση των υποχρεώσεών του και γ) στον προσδιορισμό των στόχων του. Τέλος, η θεωρία αυτή δεν έγινε αποδεκτή καθώς ο ηγέτης δεν εμφανίζει ένα συγκεκριμένο τύπο ηγετικής συμπεριφοράς (Ζαβλανός, 2002).

- **Η θεωρία των στόχων (Path Goal Theory)**

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται να συνδέει τους στόχους των εργαζομένων με τους στόχους της σχολικής μονάδας. Η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας είναι εφικτή μόνο όταν υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες κλίματος και κουλτούρας. Πρόκειται για τη θεωρία των στόχων (Path Goal Theory) των R. House & G. Evans κι αποτελεί προέκταση της θεωρίας των προσδοκιών των Vroom & Yetton (Northouse, 2013).

- **Θεωρία αλληλεπίδρασης ηγέτη-μελών (leader-member exchange theory)**

Η τελευταία θεωρία είναι η θεωρία αλληλεπίδρασης ηγέτη-μελών (LMX- leader-member exchange theory). Βασίζεται στην προσωπικότητα του ηγέτη και των μελών της ομάδας, αλλά και στις συνθήκες που παρουσιάζονται (Τακτικός Β., 2017). Η κατανομή των ευθυνών και προκειμένου για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, γίνεται με βάση τις προσωπικές ικανότητες των εργαζομένων και την απόδοση ηθικών και υλικών ανταμοιβών. Τέλος, στη θεωρία αυτή τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ονομάζεται ενδο-ομάδα κι εδώ ανήκουν όσοι έχουν καλές ή φιλικές σχέσεις με τους διευθυντές τους και δέχονται καλύτερη μεταχείριση. Η δεύτερη ομάδα ονομάζεται εξω-ομάδα κι εδώ ανήκουν όλοι όσοι έχουν τυπικές ή κακές σχέσεις με τον προϊστάμενό τους και η μεταχείρισή τους δεν είναι ιδιαίτερα καλή. Ο διαχωρισμός σε δύο ομάδες έχει αρνητικά αποτελέσματα για τους εργαζομένους, αλλά και για ολόκληρο τον οργανισμό (Northouse, 1997).

1.6 Η έννοια του ηγέτη

Όπως έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τον όρο «ηγεσία», έτσι έχουν δοθεί και διάφοροι ορισμοί για τον όρο «ηγέτης». Ηγέτης είναι το άτομο που, μέσα από μια σύνθετη διαδικασία, χρησιμοποιεί προσωπικά του χαρακτηριστικά, όπως πίστη, πεποιθήσεις, αξίες, ήθος, χαρακτήρα, γνώσεις, δεξιότητες, με σκοπό να επηρεάσει άλλους και να επιτύχει την αποτελεσματική διαχείριση ενός οργανισμού (Δριτσάκος, 2014). Απώτερος σκοπός λοιπόν του ηγέτη είναι να κάνει τα μέλη μιας ομάδας να τον ακολουθούν πρόθυμα και με τη θέλησή τους και να καταφέρει να διευθύνει αποτελεσματικά τον εκάστοτε οργανισμό (Σαϊτίης, 2014). Σύμφωνα με τον Peter Drucker (1973), ο οποίος θεωρείται πατέρας του σύγχρονου management, ο πραγματικός ηγέτης είναι ένας υπηρέτης των ανθρώπων που ηγείται των καταστάσεων (Drucker, 1973). Το καθήκον της κάθε ηγετικής μορφής είναι να βάζει το προσωπικό του συμφέρον κάτω από το κοινό καλό του οργανισμού (Schermehorn, 2012; Monroe, 2001; Blanchard & Miller, 2007).

Πολλοί αναρωτιούνται αν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται στην πορεία. Ο ηγέτης λοιπόν, και γεννιέται αλλά και αναδεικνύεται στην πορεία, δηλαδή η ηγεσία είναι συγκέρασμα έμφυτων και επίκτητων χαρακτηριστικών. Το να είναι κάποιος χαρισματικός ηγέτης συνήθως οφείλεται στο κληρονομικό γονίδιο της ηγετικής ικανότητας. Το προσόν της ηγετικής ικανότητας θεωρείται λοιπόν έμφυτο. Παρόλα αυτά, η ηγετική ικανότητα μπορεί να είναι κι επίκτητη, δηλαδή να την αποκτήσει κάποιος κατά τη διάρκεια της ζωής του μέσω συνεχούς εκπαίδευσης, κατάρτισης κι εμπειρίας.

1.6.1 Χαρακτηριστικά ηγέτη-Ικανότητες ηγεσίας

Για να χαρακτηριστεί ένας διευθυντής-ηγέτης ικανός πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά (Σαϊτίης, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η προσωπικότητα του ηγέτη εξαρτάται από

τη διάθεσή και την ικανότητά του για άσκηση ηγεσίας. Τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη διάθεση του ηγέτη για άσκηση ηγετικής συμπεριφοράς είναι τα εξής:

- η ανάγκη για επιτεύγματα,
- η πίστη σε αξίες(ακεραιότητα, εντιμότητα, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια),
- η ανάγκη για αναγνώριση,
- η ανάγκη για δύναμη, εξουσία κι επιρροή,
- η αυτοπεποίθηση,
- το θάρρος,
- η επιμονή
- η πειθαρχία(Σαΐτης,2014).

Στη σύγχρονη κοινωνία, το θάρρος και η αυτοπεποίθηση του διευθυντή-ηγέτη αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά και κρίνονται απαραίτητα για ένα ικανό στέλεχος της εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από πρόσφατη έρευνα της καθηγήτριας-ερευνήτριας Brené Brown στο βιβλίο της «Dare to lead»(Brené Brown,2018). Ακόμη, στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία οι διευθυντές-ηγέτες πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος, αλλά και να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα δραστηριότητας και ενεργητικότητας (Healthyliving,2012). Εκτός όμως από τη διάθεση για άσκηση ηγεσίας, απαιτείται κι η ικανότητα άσκησης της, η οποία αποτελείται από τις εξής υπο-ικανότητες (Μπουραντάς,2018,σ.89):

- ικανότητα λήψης αποφάσεων κι επίλυσης προβλημάτων,
- συστημική σκέψη,
- ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας
- συναισθηματική νοημοσύνη(αναφέρθηκε παραπάνω),(Σαΐτης ,2014).

1.6.2 Πηγές δύναμης ενός ηγέτη

Οι έννοιες της δύναμης, της επιρροής και της εξουσίας, δεν έχουν άμεση σύνδεση με την ηγεσία και εμφανίζονται βοηθητικές για την επιρροή του ηγέτη στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του.

Ειδικότερα, οι πηγές ή αλλιώς δυνάμεις που μπορεί να χρησιμοποιεί κάποιος ηγέτης είναι πέντε. Πρώτον, μπορεί να διαθέτει τη δύναμη της ανταμοιβής, η οποία προέρχεται από την ικανότητα του ηγέτη να επηρεάζει τις αποφάσεις των μελών της ομάδας του μέσω ανταμοιβών, οι οποίες είναι κατά βάση χρηματικές(Μαντάς et al.,1992). Ακολουθεί η δύναμη της τιμωρίας ή αλλιώς του εξαναγκασμού, όπου ένας ηγέτης επηρεάζει τις αποφάσεις των μελών της ομάδας του μέσω της επιβολής τιμωριών, προκαλώντας τους φόβο. Αυτή η πηγή δύναμης δεν οδηγεί σε αποτελεσματική ηγεσία, και έχει αρνητικό αντίκτυπο για την επαγγελματική ικανοποίηση («Carson et al.,1993; Robbins & Judge,2012»). Έπεται η δύναμη αναφοράς, ή αλλιώς χαρισματική, όπου ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας(Μαντάς et al.,1992). Η επόμενη πηγή που μπορεί να διαθέτει ένα ηγετικό στέλεχος είναι η δύναμη μιας αυθεντίας, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης διαθέτει κάποια

σημαντική ικανότητα ή γνώση σχετικά με ένα θέμα και θεωρείται «αυθεντία» σε αυτό (Μαντάς et al., 1992). Στο σημείο αυτό μπορεί να προστεθεί μία ακόμη πηγή δύναμης, η οποία σχετίζεται με τη γνώση χρήσιμων πληροφοριών για ένα αντικείμενο μελέτης και ονομάζεται δύναμη των πληροφοριών. Η επόμενη πηγή δύναμης είναι η νόμιμη δύναμη, που προέρχεται από την εξουσία και τη δύναμη που του δίνει η θέση του μέσα στον οργανισμό όπου εργάζεται. Τέλος, από τις πηγές εξουσίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, η δύναμη της αυθεντίας, των πληροφοριών και της αναφοράς, λειτουργούν θετικά στην άσκηση ηγετικής συμπεριφοράς. Αντιθέτως, η εξουσία της ανταμοιβής και η νόμιμη δύναμη, δε συμβάλλουν στην αποτελεσματική ηγεσία (Σαΐτης, 2014).

1.7 Σχολική διοίκηση-ηγεσία

Τα ζητήματα της σχολικής ηγεσίας και διοίκησης έχουν αποτελέσει αντικείμενο ερευνών εδώ και πολλά χρόνια τόσο στο εξωτερικό, όσο και στη χώρα μας (Μιχόπουλος, 1993; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Ιορδανίδης, 2014; Geraki 2014; Lazaridou & Beke, 2015; Αργυροπούλου, 2015). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές πως οι επιστήμονες δεν μπορούν να καταλήξουν στην ύπαρξη ενός καθολικού ορισμού τόσο για τον όρο σχολείο, όσο και για τον όρο διοίκηση («Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

Συνολικά, μπορεί να θεωρηθεί πως κάθε σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός που έχει ως σκοπό να υλοποιήσει συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι έχουν ως ευρύτερο στόχο την πραγματοποίηση ενός καθορισμένου αποτελέσματος. Για να επιτευχθεί το προκαθορισμένο αποτέλεσμα είναι απαραίτητη η ύπαρξη ανθρώπινου δυναμικού, μέσω των διδασκαλίας, χώρου εκτέλεσης διδασκαλίας και χρόνου (Σαΐτης, 2014). Οι τέσσερις αυτοί πόροι συνδυάζονται μεταξύ τους και εκτελούνται μέσω της διοίκησης-διεύθυνσης, για να πραγματοποιήσουν με σωστό τρόπο τους σκοπούς που έχει ορίσει η εκπαιδευτική μονάδα. Έτσι, η σχολική διοίκηση μπορεί να οριστεί ως ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εξαρτάται από την ορθή χρήση διαθέσιμων πόρων για την πραγματοποίηση των προκαθορισμένων στόχων ενός οργανισμού.

1.7.1 Λειτουργίες σχολικής διοίκησης

Η αποτελεσματική σχολική διοίκηση ή αλλιώς ηγεσία περιλαμβάνει πέντε βασικές διοικητικές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα (Σαΐτης, 2014):

- ο προγραμματισμός (planning),
- η λήψη αποφάσεων (decision making),
- η οργάνωση (organizing),
- η διεύθυνση (directing) και
- ο έλεγχος (controlling).

Αρχικά, προγραμματισμός είναι ο καθορισμός στόχων από την εκπαιδευτική μονάδα. Ο σωστός προγραμματισμός είναι ένα μέσο που επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να αποφεύγουν λάθος χειρισμούς (Χυτήρης,2013). Ακολουθεί η λήψη αποφάσεων, όπου οι διευθυντές/ντριες του εκάστοτε σχολείου πρέπει να λάβουν αποφάσεις πριν προβούν σε μια ενέργεια. Στη συνέχεια, απαιτείται σωστή οργάνωση και καθορισμός των καθηκόντων του κάθε εργαζομένου. Η επόμενη λειτουργία είναι αυτή της διεύθυνσης και περιλαμβάνει ενέργειες των διευθυντικών στελεχών που σχετίζονται με τον χειρισμό των εργαζομένων. Τέλος, ο έλεγχος έχει σκοπό να ελέγξει αν η εκπαιδευτική μονάδα λειτουργεί σωστά και επιτελεί τους προκαθορισμένους στόχους της(Σαΐτης ,2014).

1.7.2 Αρχές διοικητικής δραστηριότητας

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ανεξάρτητος και αποτελεί ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας μας, για αυτό και αποτελείται από τις δικές του αρχές διοίκησης(Koontz & O' Donnell,1983). Οι αρχές αυτές είναι επτά. Πιο συγκεκριμένα:

- η αρχή της νομιμότητας, η οποία χρησιμεύει στην προστασία της εκπαιδευτικής διοίκησης από αυθαίρετες ενέργειες των διευθυντών-ηγετών.
- η αρχή της αποδοτικότητας, η οποία υποχρεώνει τη σχολική μονάδα να είναι αποδοτική και παραγωγική(Hoy & Ferguson,1989).
- Η αρχή της δημοκρατίας, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής/ντρια ενός σχολείου πρέπει να προωθεί τη συνεργασία
- η αρχή της δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής/ντρια του σχολείου οφείλει να προβαίνει σε δίκαιες ενέργειες για όλους τους εκπαιδευτικούς.
- η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας, σύμφωνα με την οποία οι αποφάσεις των διευθυντικών στελεχών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το σχολικό κλίμα(Σαΐτης,2014).

1.8 Ο ρόλος του ηγέτη στο σχολικό πλαίσιο

1.8.1 Ανώτερα-Μεσαία-Κατώτερα διοικητικά στελέχη

Τα διοικητικά στελέχη στην εκπαίδευση είναι εκείνα τα άτομα που κατέχουν ανώτερη ιεραρχικά θέση από τους συναδέλφους τους και διακρίνονται σε ανώτερα, μεσαία και κατώτερα. Στο ανώτερο επίπεδο διοίκησης, δηλαδή στην κορυφή της ιεραρχίας της οργανωτικής δομής, βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη, τα οποία αποτελούν τη μειοψηφία και είναι υπεύθυνα για τη συνολική διοίκηση του σχολείου και τον καθορισμό των στόχων του. Στο μεσαίο επίπεδο της ιεραρχικής πυραμίδας βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη τα οποία θέτουν σε λειτουργία τα προγράμματα που όρισαν τα ανώτερα διοικητικά στελέχη. Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη που λογοδοτούν στα διοικητικά στελέχη του μεσαίου επιπέδου, διευθύνουν κι ελέγχουν την εργασία των απλών εργαζομένων. Στο χώρο της σχολικής μονάδας, λοιπόν, ο διευθυντής κι ο υποδιευθυντής που αποτελούν μέλη του συλλόγου διδασκόντων και παράλληλα διευθυντικά στελέχη,

εντάσσονται στην ιεραρχική πυραμίδα. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που είναι μέλη του συλλόγου διδασκόντων, δεν εντάσσονται στην ιεραρχική δομή, καθώς δε δραστηριοποιούνται στην καθημερινή διοικητική λειτουργία του σχολείου(Σαϊτίης,2014).

1.8.2 Κατάταξη διοικητικών στελεχών σχολικής εκπαίδευσης

Τα διοικητικά στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης κατατάσσονται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το ανώτερο, το περιφερειακό, το επίπεδο νομού και το κατώτερο ή αλλιώς σχολικό(Μπάκας,2007) και σχηματίζουν μια μορφή πυραμίδας. Στο ανώτερο επίπεδο της πυραμίδας εντάσσονται τα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή οι Υπουργοί, οι Υφυπουργοί, ο Γενικός Διευθυντής, τα οποία είναι υπεύθυνα για το συνολικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο περιφερειακό επίπεδο εντάσσονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμβάλουν στην άσκηση της κεντρικής διοίκησης. Στο επίπεδο νόμου εντάσσονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την ορθή λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους, ενώ παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο κατώτερο επίπεδο βρίσκονται όλοι οι διευθυντές κι οι υποδιευθυντές των σχολείων που είναι υπεύθυνοι για το έργο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν την πλειοψηφία, δεν εντάσσονται σε καμία βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας(Σαϊτίης,2014).

1.8.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή στην εκπαίδευση

Στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, σημαντικός εμφανίζεται ο ρόλος του διευθυντή. Διευθυντής στην εκπαίδευση είναι το άτομο που ηγείται μιας σχολικής μονάδας και ακολουθεί πιστά τους νόμους, με σκοπό να καθοδηγήσει του εκπαιδευτικούς και να δημιουργήσει μια αποτελεσματική σχολική κοινότητα. Για να λειτουργήσει ορθά μια σχολική μονάδα, ο διευθυντής πρέπει να δρα και ως ηγέτης. Ο ιδανικότερος συνδυασμός λοιπόν για να επιτευχθεί αποτελεσματική εκπαίδευση είναι αυτός του «διευθυντή-ηγέτη»(Morgan,1996).

Πιο συγκεκριμένα, καλός κι ικανός διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου παρουσιάζεται εκείνος που κατανοεί πολύ καλά το διοικητικό του έργο, διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του, επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, ακούει προσεκτικά τα παράπονα και τα διευθετεί όσο πιο γρήγορα γίνεται, αναπτύσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς και τους ωθεί σε συνεχή επιμόρφωση, είναι ειλικρινής κι ευθύς, ασκεί με ευγενικό τρόπο εποπτεία, είναι πρόθυμος, συνεργάσιμος, σταθερός, δίκαιος και αντικειμενικός, αποτελεί πρότυπο για τους συνεργάτες του, ενημερώνεται συνεχώς και ψάχνει τρόπους ώστε η δουλειά να γίνει καλύτερα εξοικονομώντας χρόνο, χρήμα και ανθρώπινο δυναμικό(Σαϊτίης,2014).

Στις μέρες μας βέβαια, λόγω της προόδου της τεχνολογίας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, ο διευθυντής ηγέτης οφείλει να έχει κάποια επιπλέον προσόντα, όπως είναι η γνώση της τεχνολογίας και η γνώση ξένων γλωσσών(Newsroom,ipaidia,2017).

Εκτός όμως από τα παραπάνω, ένας ικανός διευθυντής-ηγέτης πρέπει να διακατέχεται και από ορισμένες δεξιότητες-ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, αυτές είναι:

- η ικανότητα του συνεργάζεσθαι, δηλαδή να γνωρίζει την ψυχολογία των συναδέλφων του, ώστε να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί θετικό εργασιακό κλίμα. Ακόμη, πρέπει να έχει υπομονή, καλή διάθεση, ανεκτικότητα, σεβασμό, κατανόηση(Ρέππα,2017).
- η επαγγελματική ικανότητα, η οποία εξαρτάται από τις γνώσεις και την εμπειρία του κάθε διευθυντή/ντριας (Σαϊτίης,2014).
- η αντιληπτική ικανότητα, η οποία εμφανίζεται αναγκαία όσον αφορά στην ανώτερη ηγεσία. Απαραίτητα στοιχεία της είναι η παρατηρητικότητα, η διοικητική ενεργητικότητα και η λήψη προληπτικών μέτρων για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων στο σχολικό χώρο(Σαϊτίης,2014) .
- η συναισθηματική νοημοσύνη δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να συνδυάζει το συναίσθημα με τη λογική(Ρέππα,2017). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η σημαντικότερη συνθήκη για τη δημιουργία μιας ανοιχτής, φιλικής, παραγωγικής, προοδευτικής και συνεργατικής σχολικής ομάδας(Leithwood & Beatty,2007; Μπουραντάς,2005; Goleman,2011).

Ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου είναι πολύπλευρος και απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά, αλλά και έντονη θέληση και όρεξη για εργασία. Ο διευθυντής βρίσκεται καθημερινά μαζί με τους εκπαιδευτικούς και είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο την ψυχολογία και την αποδοτικότητά τους. Είναι εκείνος που προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων και συμβάλει στη γρήγορη επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προωθεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, συνεργαζόμενος με όλους τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει σχέση με το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο της ενημέρωσης για τα προβλήματα της σχολικής μονάδας (Κώστα,2015) και τις ανάγκες του σχολείου. Επίσης, φροντίζει ώστε τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν μέσα σε ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα. Είναι υπεύθυνος για την πειθαρχία και τη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα επιβλέπει για την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξή τους, οραματιζόμενος ένα σχολείο που θα ανοικτό στην κοινωνία και θα έχει ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Καλαγιάννης,2020; Πασιαρδής,2012; Μαδεμλής,2014; Διακομανώλης,2014; Θωμοπούλου & Κριεμάδης,2012; Θεοφιλίδης,2012; Καψάλης et al.,2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με έρευνες, το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου (Brookover&Lezotte,1979;Brookover,1980). Εξαρτάται από τα άτομα που το απαρτίζουν, δηλαδή από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι οποίοι εκφράζουν τους κανόνες, τους στόχους, τις σχέσεις, την εκπαίδευση, την μάθηση, καθώς και τις οργανωτικές δομές του συνθέτουν μια σχολική μονάδα.

Έχει δοθεί πληθώρα ορισμών για τον όρο σχολικό εργασιακό κλίμα, καθώς πρόκειται για έναν όρο που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές. Το σχολικό κλίμα αποτελεί την ταυτότητα της κάθε σχολικής μονάδας και παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών ή γενικότερα όλων των μελών που την απαρτίζουν. Μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύστημα προτύπων και προσδοκιών από τους μαθητές(Brookover et al. ,1977; West,1985) ή ως το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και μορφώνονται με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών(Moos,1979). Μεταγενέστερες ερμηνείες τονίζουν ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας (Beare et al.,1989) ή από το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί(Fisher & Fraser,1990). Οι Brown & Henry (1992) υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα εξαρτάται από την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου(N. Hayes , 1994;Jorde & Bloom,1988).

Το 1999 διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί σχετικά με την αμφιλεγόμενη έννοια του σχολικού κλίματος. Θεωρήθηκε ως ο «χαρακτήρας» του σχολείου, που εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων (Everard & Morris,1999), αλλά και η ψυχή του σχολείου(Freiberg & Stein,1999; Hoy & Miskel,2005). Ο Ζαβλανός (1999), για παράδειγμα αναφέρει ότι το κλίμα ενός σχολείου είναι υποκειμενικό και όχι αντικειμενικό, δηλαδή καθορίζεται από την προσωπική γνώμη του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς για κάποιον ένα σχολικό κλίμα μπορεί να είναι θετικό, ενώ για κάποιον άλλο αρνητικό(Ζαβλανός,1999; Koth et al.,1999).

Μερικοί πιο σύγχρονοι ορισμοί υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και σχετίζεται με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία(Sergioyanni & Starratt,2002) και ότι αποτελεί ένα σύνολο αξιών(Ζαβλανός,2003). Πιο πρόσφατος ορισμός είναι αυτός του Cohen(2010), στον οποίο το σχολικό κλίμα ορίζεται ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας σχολείου, όπως αυτά βιώνονται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση.

2.2 Σχολική Κουλτούρα-Διαφορές με σχολικό κλίμα

Ο όρος «σχολικό κλίμα» συχνά συγχέεται με τον όρο «σχολική κουλτούρα», παρόλο που είναι έννοιες διαφορετικές μεταξύ τους(Πασιαρδή, 2001). Το κλίμα περιγράφει τις απόψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων μιας σχολικής μονάδας, ενώ η κουλτούρα περιλαμβάνει και αξίες που δίνουν ταυτότητα στον οργανισμό(Τσολακίδης,2010). Ο Ouchi όρισε την έννοια της κουλτούρας ως αποτέλεσμα των μέσα που μεταφέρουν αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζομένους.(Ouchi,1981). Ακόμα, η κουλτούρα χαρακτηρίζεται ως το σύνολο αντιλήψεων που κάνουν το σχολείο διαφορετικό από τα άλλα(Mintzberg, 1989;Robbins,1998).

Σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα, η κουλτούρα διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα δημιουργήματά της, το δεύτερο αναφέρεται στις ευκαιρίες που έχει το ανθρώπινο δυναμικό μέσα στο σχολείο, το τρίτο επίπεδο στις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και το τελευταίο στις αποδοχές για τον οργανισμό(Sergiovanni & Starratt,1993). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι η κουλτούρα αποτελείται από βασικές πεποιθήσεις που μεταδίδονται από τα παλιά στα καινούρια μέλη του σχολείου(Schein,1992) και διαμορφώνει την εικόνα που δίνει το σχολείο στον έξω κόσμο(Τσολακίδης,2010).

2.3 Κατηγορίες σχολικού κλίματος

Για την αποσαφήνιση των κατηγοριών του σχολικού κλίματος δόθηκαν με το πέρασμα των χρόνων πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, εκ των οποίων οι επικρατέστερες είναι αυτές των Halpin και Croft (1967), Hoy & Clover (1986) και του Πασιαρδή(2004). Οι κατηγορίες αυτές είναι έξι σε αριθμό και είναι οι εξής (Halpin,1967,p.5-25):

- το ανοιχτό,
- το αυτόνομο,
- το ελεγχόμενο,
- το οικείο,
- το πατερναλιστικό και
- το κλειστό είδος εκπαιδευτικού κλίματος(Halpin,1967).

Βασικό χαρακτηριστικό του ανοικτού κλίματος είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του. Οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ διευθυντές και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται και να επικοινωνούν(Καβούρη,1998;Halpin,1967). Στο σχολείο που υπάρχει αυτόνομο κλίμα ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες των μελών του (Halpin,1967) και ασκείται μικρός έως και καθόλου έλεγχος στους εκπαιδευτικούς (Αποστολάκης,2015). Στο ελεγχόμενο κλίμα οι εκπαιδευτικοί ωθούνται σε ενέργειες για το καλό του οργανισμού και όχι για την ικανοποίηση προσωπικού τους συμφέροντος. Στα σχολεία με οικείο σχολικό κλίμα, βασικό χαρακτηριστικό είναι οι φιλικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών.Στη συνέχεια, το πατερναλιστικό κλίμα αναφέρεται σε σχολικές μονάδες στις οποίες ο διευθυντής λειτουργεί εγωιστικά, εγωκεντρικά και δεν ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος. Ο τελευταίος τύπος σχολικού κλίματος είναι ο κλειστός, δηλαδή ο εντελώς αντίθετος με τον πρώτο τύπο, τον ανοικτό. Σε αυτή την περίπτωση, οι σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών είναι τυπικές.

Στη συνέχεια, με τις κατηγορίες σχολικού κλίματος ασχολήθηκαν και οι Hoy & Clover(1986), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα είδη σχολικού κλίματος είναι τέσσερα. Αυτά είναι (Hoy&Clover,1986,p.93-110):

- το ανοικτό κλίμα,
- το κλειστό,
- το σχεδόν κλειστό και
- το κλίμα ενεργούς εμπλοκής(Hoy&Clover,1986).

Το ανοικτό και το κλειστό σχολικό κλίμα των Hoy and Clover δεν αλλάζει από αυτό των Halpin and Croft. Στο σχεδόν κλειστό σχολικό κλίμα, οι διευθυντές δεν υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και δεν προωθούν τη συνεργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αδιάφοροι. Στο κλίμα ενεργούς εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες αγνοώντας τους διευθυντές.

Μια πιο σύγχρονη έρευνα είναι αυτή του Πασιαρδή, ο οποίος προσδιορίζει τρία είδη σχολικού κλίματος,

- το τυπικό-απρόσωπο,
- το άτονο και
- το τυπικό-προσωπικό(Πασιαρδής,2004,σ.124).

Στο τυπικό-απρόσωπο κλίμα οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται ούτε επικοινωνούν με τους διευθυντές τους. Στο άτονο κλίμα η μαθησιακή διαδικασία υπονομεύεται, αφού τα μέλη δε γνωρίζουν τα καθήκοντά τους. Τέλος, το τυπικό-προσωπικό κλίμα προωθεί τη συνεργασία και τους εκπαιδευτικούς που συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης(Πασιαρδής, 2004).

2.4 Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκάστοτε σχολικού κλίματος είναι πολλοί και επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το πιο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος τον καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι μαθητές.

Αρχικά, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή/ντριά τους, αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος(Περδίκη,2017). Η ομαδική εργασία βασικός άξονας για τις σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα συμβάλει στην άμεση επίλυση προβλημάτων(Πασιαρδής & Πασιαρδή,2000).Απαραίτητες προϋποθέσεις για πραγματική και αποτελεσματική συνεργασία είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η προωθητική αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν επαγγελματισμό, δηλαδή να είναι σε θέση να οργανώνουν σωστά την τάξη και τη διδασκαλία και να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους(Daar,2010).

Ο δεύτερος πολύ βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι η διοίκηση του σχολείου που σχετίζεται άμεσα με το ρόλο του διευθυντή (Πασιαρδή,2001). Η ορθή διοίκηση απαιτεί ορθή οργάνωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των στόχων της μονάδας(Πασιαρδή, 1996). Με βάση τις θεωρίες της διοίκησης, το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, προωθεί την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζει τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, καθώς λειτουργεί ως πρότυπο. Έπεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να συνεργάζονται. (Ανθοπούλου,Ρέππα,1999;Kimbrough&Burkett,1990). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ένας διευθυντής θα πρέπει να συμβάλλει μέσω της συμπεροφοράς του, στη βελτιωμένη απόδοση τους Είναι επίσης απαραίτητο να τους επιβραβεύει όπου χρειάζεται(Ανθοπούλου, Ρέππα,1999). Όταν η συμπεριφορά των διευθυντικών-ηγετών είναι τέτοια, θεωρείται υποδειγματική.

Ο τρίτος παράγοντας είναι ο μαθητής, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο πρέπει να στηρίζεται στον μαθητοκεντρισμό, δηλαδή να έχει στο κέντρο του ενδιαφέροντός του τον μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στη διεξαγωγή του μαθήματος και να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη. Η απόδοση των μαθητών είναι βασική προτεραιότητα του σχολείου Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό, το σχολείο να διαθέτει τα κατάλληλα ερεθίσματα για έμπνευση προκειμένου οι μαθητές να έχουν βελτιωμένη απόδοση (Πασιαρδή, 2001).

Σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος παίζουν και οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Η καλή συνεργασία των γονέων – σχολείου συμβάλλει στην ενδυνάμωση της επίδοσης των μαθητών(Αποστολάκης,2015).

2.5 Σημασία σχολικού κλίματος

Η διαμόρφωση ευνοϊκού-θετικού σχολικού κλίματος είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι έχει αντίκτυπο στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη λειτουργία μιας αποδοτικής και αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται από παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα(Dinham & Scott,1998). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως το καλό εργασιακό κλίμα σε ένα σχολείο συμβάλλει στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών και επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία. Τα τελευταία χρόνια έχει αποδειχθεί από μελέτη της κ. Γιαννακούρα, η οποία θα αναφερθεί αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, πως το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποφυγή σχολικού εκφοβισμού(bullying), καθώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και είναι φυσικό να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου(Γιαννακούρα,2011). Η ύπαρξη θετικού κλίματος περιορίζει σημαντικά το φαινόμενο εκφοβισμού σε αντίθεση με την υλοποίηση προγραμμάτων κατά του φαινομένου, όταν αυτά δεν υποστηρίζονται από θετικό σχολικό κλίμα. Όταν οι μαθητές συμβιώνουν αλληλοσυνεργατικό περιβάλλον, συνήθως προσπαθούν να λειτουργήσουν κι αυτοί με τον ίδιο τρόπο, εφόσον τους βοηθάει το περιβάλλον γύρω τους και τους προωθεί ως πρότυπο ένα συνεργατικό μοτίβο. Από την άλλη πλευρά, σε αντίθεση με το θετικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και συμβάλλει στην επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην καλύτερη απόδοση των μαθητών, το αρνητικό κλίμα απογοητεύει και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους και κατά συνέπεια υπονομεύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές, καθώς δεν είναι το ίδιο αποδοτικοί και αναπτύσσουν βίαιες και ακραίες συμπεριφορές (Birkett et al., 2009; Kosciw et al., 2006; Meraviglia et al., 2003).

2.6 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών - Παράγοντες διαμόρφωσής της - Μορφές εμφάνισής της

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα του θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο εξαρτάται από την ορθή σχολική διοίκηση. Γενικά, έχουν εκφραστεί πολλές απόψεις όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που τη δημιουργούν. Πράγματι, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι σημαντικό στοιχείο μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού το κατά πόσο οι εργαζόμενοι (εκπαιδευτικοί) είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους είναι ένα δείγμα καλής απόδοσης και ψυχικής ευημερίας (Αντωνιάδη, 2013). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους, επηρεάζει τη μαθησιακή απόδοση και επομένως η επαγγελματική ικανοποίηση κρίνεται ως ουσιαστικός παράγοντας για την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Καντάς, 1998; Δημητρόπουλος, 1998).

Με βάση τη βιβλιογραφία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να διαχωριστούν ως εξής: (Mau et al., 2008; Sharma & Jyoti, 2009):

- τους ενδογενείς,
- τους εξωγενείς και
- τους δημογραφικούς

Αρχικά, οι ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται στην εργασιακή ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές του. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται όλες οι ικανότητες του εκπαιδευτικού που συμβάλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, λόγω της φύσης του επαγγέλματος, σχετίζεται πιο πολύ με τους ενδογενείς παράγοντες (Papanastasiou & Zembylas, 2005).

Όσον αφορά στους εξωγενείς παράγοντες, είναι εκείνοι που συνδέονται με τη χρηματική αμοιβή, τον διευθυντή/ντρια, τις συνθήκες εργασίας και την ασφάλεια του σχολείου (Locke, 1986). Οι εξωγενείς παράγοντες συνδέονται με την επιθυμία του εκπαιδευτικού να παραμείνει στο επάγγελμα, καθώς η χρηματική αμοιβή παίζει σημαντικό ρόλο για την επιβίωση των εργαζομένων, οπότε αποτελεί και σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (McDonald, 1999). Για αυτό, η καλή απόδοση στο χώρο εργασίας πρέπει να αμείβεται και οι χρηματικές αμοιβές να μοιράζονται με δίκαιο τρόπο (Καντάς, 1998; Locke, 1986). Οι δημογραφικοί παράγοντες αφορούν προσωπικές μεταβλητές, όπως για παράδειγμα φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης και έχουν άμεση σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία. Σε σχετική μελέτη

τονίζεται η σημασία του κοινωνικού προφίλ ενός ατόμου ως παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Οι τρεις αυτές κατηγορίες παραγόντων διαμόρφωσης επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέονται με τις τρεις μορφές της: την εσωτερική ικανοποίηση, την εξωτερική ικανοποίηση και τη συνακόλουθη ικανοποίηση (Αναγνωστοπούλου, 2010). Οι εσωτερικές ικανοποιήσεις προκύπτουν όταν το άτομο επιτυγχάνει ένα στόχο και αισθάνεται δημιουργικό και ικανό. Οι εξωτερικές ικανοποιήσεις έχουν υλική μορφή, κυρίως χρηματική. Το κάθε άτομο ανάλογα με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του βιώνει και τις αντίστοιχες μορφές επαγγελματικής ικανοποίησης (Ηλιοφώτου et al., 2014).

2.7 Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

2.7.1 Επιπτώσεις στην παραγωγικότητα-αποδοτικότητα

Η συμπεριφορά, η ψυχολογία, η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτώνται από την επαγγελματική ικανοποίησή του (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Ζουρνατζή, et al., 2006). Σύμφωνα με μελέτη της Γραμματικού στον Ελλαδικό χώρο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από το χώρο εργασίας τους, παρόλα αυτά είναι απογοητευμένοι από ορισμένους τομείς. Οι παράγοντες που προέκυψαν από την έρευνα πως επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι: η αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το σχολικό κλίμα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι σχολικές εγκαταστάσεις (Γραμματικού, 2010). Αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τους παραπάνω παράγοντες, τότε εμφανίζονται αρκετές επιπτώσεις στην εργασιακή συμπεριφορά τους, στην ψυχολογία και πιο συγκεκριμένα στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα. Βέβαια, ο εργαζόμενος που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του δεν είναι απαραίτητα αποδοτικός και παραγωγικός, αφού η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα εξαρτώνται συχνά από εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες που σχετίζονται με θέματα που αφορούν την προσωπική ζωή του ατόμου (Κάντας, 1998). Από την άλλη πλευρά, κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν πως η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα έχουν απόλυτη συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ άλλοι ότι υπάρχει θετική, αλλά περιορισμένη συσχέτιση μεταξύ τους (Spector, 2000).

2.7.2 Επιπτώσεις στην κινητικότητα του εκπαιδευτικού

Εκτός από την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα, μία ιδιαίτερα σημαντική επίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, είναι η αποχώρηση από τον χώρο εργασίας κυρίως σε περιόδους που επικρατεί χαμηλό ποσοστό ανεργίας (Κάντας, 1998). Τα άτομα τα οποία έχουν αρκετές απαιτήσεις από τη ζωή τους και αναζητούν ανταμοιβή ισάξια της εργασίας που προσφέρουν, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από το χώρο εργασίας, σε αντίθεση με τα άτομα που είναι απαισιόδοξα, αδρανή και δεν έχουν μεγάλες απαιτήσεις και φιλοδοξίες στη ζωή τους. Οι προσωπικοί παράγοντες όπως είναι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, σχετίζονται με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών, αφού όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας και μεγαλύτερη η ηλικία του ατόμου, τόσο η πιθανότητα

να μετακινηθούν οι εκπαιδευτικοί μειώνεται. Η σχέση αυτή δεν επηρεάζεται από την εργασιακή ικανοποίηση (McKenna, 2000). Σπάνια κάποιος αποχωρεί από το χώρο εργασίας όταν βρίσκεται κοντά στη συνταξιοδότησή του, ενώ δεν είναι λίγοι οι νέοι που αλλάζουν συνεχώς χώρους εργασίας μέχρι να βρουν τον κατάλληλο για τις απαιτήσεις τους. Από την πλευρά των εργοδοτών, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων είναι εξίσου σημαντική, διότι οι εργαζόμενοι αν δεν είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους θα αναγκαστούν να παραιτηθούν ή θα αδιαφορήσουν για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Robbins, 1991).

Επιπλέον, η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα που εργάζονται μπορεί να οδηγήσει σε απουσία από το χώρο εργασίας, γεγονός που προκαλεί πρόβλημα στους διευθυντές της εκάστοτε μονάδας, καθώς πρέπει να βρουν σε μικρό χρονικό διάστημα άτομα να τους αναπληρώσουν. Τέλος, έχει υποστηριχθεί πως η μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση οδηγεί σε μικρότερο αριθμό απουσιών και το αντίστροφο (Κάντας, 1998; Krumm, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Στα δύο παραπάνω κεφάλαια δόθηκε έμφαση στην επίδραση που έχει η ηγεσία, δηλαδή ο διευθυντής/ντριά στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού εργασιακού σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα με τη σειρά του, έχει επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της έχει επίδραση στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Πρόκειται για μια αλυσίδα επιδράσεων που όλα έχουν ως αφετηρία την ηγεσία. Όταν η ηγεσία λειτουργεί με ορθό τρόπο, το εργασιακό κλίμα είναι θετικό. Αντιθέτως, όταν η ηγεσία είναι αναποτελεσματική, τότε το εργασιακό κλίμα δεν είναι καλό. Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες αποδεικνύουν τη σχέση της ηγεσίας με το θετικό ή αρνητικό κλίμα. Οι περισσότεροι ερευνητές εντάσσουν στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος, το οποίο εξαρτάται κυρίως από τη διεύθυνση του οργανισμού και προωθείται μέσω ενεργειών προσανατολισμένων στην συνεργασία (Nasser 2009).

3.1 Μελέτες περιπτώσεων (για θετικό σχολικό κλίμα)

Για την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος σε μια εκπαιδευτική μονάδα απαιτείται η συμπεριφορά του διευθυντή-ηγέτη να προσδιορίζεται από δύο βασικούς παράγοντες. Η πρώτη είναι το περιεχόμενο της ηγεσίας, δηλαδή το τι κάνει ο διευθυντής-ηγέτης του εκάστοτε σχολείου και η δεύτερη είναι ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο δραστηριοποιείται ο διευθυντής (Μπουραντάς, 2005; Σαΐτης, 2014) .

Αρχικά, έχει προκύψει από μελέτες σε σχολεία με θετικό εργασιακό κλίμα πως ως υπεύθυνος για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του, ο διευθυντής οφείλει να

φροντίζει για τα καθημερινά ζητήματα της ομάδας του, όπως είναι η τήρηση του ωραρίου από τους διδάσκοντες, η επίβλεψη των εκπαιδευτικών που εφημερεύουν, οι συναντήσεις με τους γονείς για την καθιερωμένη ενημέρωση γονέων, οι απουσίες των διδασκόντων, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο κ.ά. Εκτός όμως από τα απλά, καθημερινά ζητήματα, ο διευθυντής οφείλει να διευθετεί και θέματα που σχετίζονται με την καλύτερη λειτουργία των σχολείων στο μέλλον. Τέτοια θέματα είναι η λύση χρόνιων προβλημάτων, όπως ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης, η βελτίωση του κτιρίου και του προαύλιου χώρου, η οργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων, κ.ά. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις ο ηγέτης για να πετύχει ικανοποιητικά αποτελέσματα πρέπει να φροντίζει για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος, διότι από αυτό εξαρτάται η αποδοτικότητα των ενεργειών του. Ακόμα, πρέπει να προσπαθεί να εμπνέει και να παρακινεί τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς για ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, να τους βοηθά να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των διαδικασιών, των συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών και της ευρύτερης βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Για να οδηγήσει η άσκηση όλων αυτών των ηγετικών ρόλων από το διευθυντή του σχολείου στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος απαιτείται αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών και λήψη ορθών, δημοκρατικών αποφάσεων(Μπουραντάς 2005, Σαΐτης, 2014) .

Όσον αφορά στη δεύτερη συνιστώσα, δηλαδή τον χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς, ο Σαΐτης αναφέρει στο βιβλίο του πως ως εργαζόμενος σε διάφορους οργανισμούς, ιδιωτικούς και δημόσιους, συνάντησε πληθώρα διευθυντών με εμπειρία, διοικητικές ικανότητες και καλές προθέσεις. Παρόλα αυτά, πολλοί από αυτούς ξεχώριζαν για την ακαταλληλότητα της ηγετικής συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους να δημιουργεί σημαντικά προβλήματα σε όλους τους υπαλλήλους του οργανισμού ή της ομάδας. Διευθυντές που μιλούν απότομα, φωνάζουν στους υπαλλήλους, γίνονται προσβλητικοί προς τους συνεργάτες τους ή δε διστάζουν να τους επιπλήξουν μπροστά σε άλλους, δε συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος, αλλά έχουν ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα. Προκαλούν φόβο, αγανάκτηση, ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Από τις πληροφορίες που προκύπτουν από προσωπικές εμπειρίες του κ. Σαΐτη, γίνεται σαφές ότι δεν αρκεί ένας διευθυντής-ηγέτης να διαθέτει εμπειρία και διοικητικές ικανότητες, αλλά πρέπει να έχει και καλό χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς. Και αυτό, γιατί ο χαρακτήρας ενός διευθυντικού στελέχους μιας σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός στο να κερδίζει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση των συνεργατών του. Οι άνθρωποι έχουν την τάση να ακολουθούν θεληματικά και πρόθυμα κάποιον που τους εμπνέει για την ικανότητα και τη συμπεριφορά του και που διακρίνεται για την ταπεινότητα και τη σεμνότητά του και όχι για την έπαρση και την αλαζονεία του(Σαΐτης,2014).

Έχουν γίνει πολλές μελέτες σχετικά με την ηγεσία και τη σχέση της με το σχολικό κλίμα. Η Πήλικα, σε έρευνά της, βασίστηκε στις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής, ώστε να ερευνήσει την έννοια του σχολικού κλίματος και τη σχέση του με τον διευθυντή-ηγέτη. Από την έρευνα προέκυψε ότι:

- η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τα διευθυντικά στελέχη είναι απαραίτητη για την αποδοτικότητα και την ψυχολογία των μαθητών
- τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής διοίκησης θεωρούν πως το σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και δίνει ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς τον χαρακτηρίζει και τον διακρίνει από τους υπόλοιπους (Πήλικα,2019).

Παρόμοια είναι τα πορίσματα και άλλων ερευνών. Ειδικότερα:

Οι Κατσαρός, Πιτσιάβας και Κάκκος, (2016) τονίζουν τη σημασία των καλών διαπροσωπικών σχέσεων για την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος(Κατσαρός et al.,2016). Το ίδιο κάνει και η Αλεξανδρίδου, (2017). Ακόμα επισημαίνουν ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνει την ταυτότητα του σχολείου και το διαφοροποιεί από τα άλλα.

Η Κοκκινέλη, (2017) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι το περιβάλλον-ατμόσφαιρα του σχολείου και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του σχολείου (Κοκκινέλη,2017). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Αλεξανδρίδου, (2017),η οποία τονίζει τη σημασία του καλού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνα της Κεραμίδα(2011), το σχολικό κλίμα είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής και «υγιούς» σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι ερωτηθέντες του δείγματός της απάντησαν ότι:

- η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι επίτευγμα των διευθυντικών στελεχών. Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων του δείγματος κάνουν τα πάντα και χρησιμοποιούν όλα τα επιτρεπτά μέσα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, να τους υποστηρίξουν, να τους επιβραβεύσουν για τη συμβολή τους στην ορθή λειτουργία του σχολείου και για να προωθήσουν τη συνεργασία(Κεραμίδα,2011).

Το 2015 ο Αποστολάκης σε μελέτη του κατέληξε στο συμπέρασμα πως το σχολικό κλίμα και ο διευθυντής επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό. Ακόμα, στη μελέτη του προέκυψε πως όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών:

- υπάρχει αλληλοκατανόηση, αλληλοσεβασμός και αλληλοβοήθεια μεταξύ των συναδέλφων
- παρόλα αυτά, υπάρχουν και μικρές κλειστές ομάδες, οι οποίες επηρεάζουν σε ένα μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα και τη σχέση προϊστάμενου και υφιστάμενου.

Επίσης, η μελέτη των Σταυρόπουλου & Ξυφάκου βασίστηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ρωτήθηκαν για τη σχέση της αποτελεσματικής ηγεσίας και του δημιουργικού κλίματος που δημιουργείται και έδειξε ότι:

- η ηγεσία και το σχολικό κλίμα είναι δύο έννοιες αλληλένδετες μεταξύ τους (Σταυρόπουλος& Ξυφάκος,2020).

3.2 Μελέτες περιπτώσεων(για αρνητικό σχολικό κλίμα)

Παραπάνω αναφέρθηκαν τα αποτελέσματα ερευνών για την άσκηση της ηγετικής συμπεριφοράς ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος. Εκτός όμως από πετυχημένους και ικανούς ηγέτες και την ύπαρξη θετικού κλίματος, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η ηγεσία είναι αναποτελεσματική και οδηγεί σε αρνητικό σχολικό κλίμα. Ο Σαϊτής τονίζει πως στη ζωή μας έχουμε διαβάσει ή έστω ακούσει περιπτώσεις γνωστών ηγετών που από την άνοδο πέρασαν στην πτώση (Σαϊτής, 2005, 2014). Ότι συμβαίνει λοιπόν με τους μεγάλους ηγέτες της ιστορίας, μπορεί να συμβεί και με τους οργανισμούς και τους ηγέτες τους. Είναι συχνό το φαινόμενο όπου ο ηγέτης-διευθυντής ενός σχολείου με μια συνεχόμενη επιτυχή πορεία, ξαφνικά αδυνατεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η αδυναμία αυτή ορισμένων ηγετών οφείλεται σε ορισμένες αιτίες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει πως η πρώτη αιτία είναι η προαγωγή ενός ηγέτη στο επίπεδο της ανικανότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα νέα στελέχη ενός σχολείου ξεκινούν την καριέρα τους με παιδαγωγικό έργο. Τα άτομα αυτά επιδιώκουν στη συνέχεια να καταλάβουν διευθυντική θέση, η οποία απαιτεί διευθυντικές και ηγετικές ικανότητες, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Έτσι, συχνά, επιτυχημένοι και εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί γίνονται αποτυχημένοι διευθυντές. Αυτό συμβαίνει διότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες αναπτυγμένες χώρες (Φιλανδία, Αγγλία), οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα χωρίς να έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης σχολικών μονάδων, ούτε κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό ή κάποιου είδους εξειδίκευση. Δηλαδή στην Ελλάδα δεν υπάρχει επίγνωση του γεγονότος ότι το διδακτικό έργο διαφέρει από το διοικητικό. Η άσκηση διευθυντικών υποχρεώσεων σε μια σχολική μονάδα απαιτεί διοικητικές γνώσεις, εμπειρία σε θέματα διοίκησης και ικανότητες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, προσόντα τα οποία συχνά αγνοούν οι Έλληνες διευθυντές των σχολικών μονάδων. Άλλωστε, γίνεται φανερό και από το γεγονός ότι όταν πρόκειται για επιλογή διευθυντή στην εκπαίδευση, δε δίνεται βάση στις ικανότητες και δεξιότητές του, αλλά στα χρόνια υπηρεσίας και στις επιδόσεις που είχε στην προηγούμενη θέση του. Ακόμα, ο Σαϊτής (2014) υποστηρίζει πως μια δεύτερη αιτία που οδηγεί σε αναποτελεσματική ηγεσία είναι η έλλειψη προσαρμογής στις νέες συνθήκες εργασίας. Πολλά ηγετικά στελέχη επιμένουν σε μεθόδους, πρακτικές και συμπεριφορές που είναι παλιομοδίτικες δεν ανταποκρίνονται στην εξέλιξη της τεχνολογίας. Δυστυχώς όμως τα τεχνολογικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα έχουν αλλάξει κι αυτές οι συμπεριφορές οδηγούν σε αποτυχία. Κατά τον Μπουραντά (2005), αίτιο αποτελεί και η σκοτεινή πλευρά των ικανοτήτων ενός διευθυντή, καθώς οι ικανότητες δεν έχουν μόνο θετική επίδραση στο έργο του ηγέτη, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα και ως αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα, η μεγάλη πίστη στον εαυτό του μπορεί να κάνει τον διευθυντή αυταρχικό, η αναλυτική ικανότητα μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων, η ακεραιότητα μπορεί να οδηγήσει σε δογματισμό, η υψηλή ευαισθησία να μην επιτρέψει την αυστηρότητα σε περιπτώσεις που απαιτείται, το ισχυρό ομαδικό πνεύμα να οδηγήσει στην αποφυγή της διαφάνειας κατά της δημιουργικής σκέψης κι η ικανότητα των καινοτομιών να κάνει τον ηγέτη να ξεφύγει από τα όρια του ρεαλισμού. Κύρια αιτία όμως της αναποτελεσματικής ηγεσίας, άρα και της δημιουργίας αρνητικού σχολικού κλίματος είναι η αλαζονεία. Η μεγάλη επιτυχία κάνει τους περισσότερους να αισθάνονται αλάνθαστοι και

μοναδικοί. Η συμπεριφορά αυτή τους κάνει αλαζόνες, με αποτέλεσμα να χάνουν την επαφή με την πραγματικότητα. Έτσι, η αλαζονεία των ηγετών μπορεί να οδηγήσει σε προβληματικά οράματα, τα οποία εκφράζουν υπέρμετρη φιλοδοξία κι αγνοούν τις δυσκολίες και τους περιορισμούς. Επίσης, οδηγεί σε χειραγώγηση των μελών της ομάδας και σε προβληματική λήψη αποφάσεων, καθώς ο διευθυντής-ηγέτης δε δέχεται συμβουλές γιατί θεωρεί πως γνωρίζει τα πάντα. Για αυτό το λόγο δε δέχεται κανενός είδους κριτική. Πολλοί ερευνητές θεωρούν πως η έλλειψη θάρρους είναι ένα ακόμη αίτιο, καθώς οι ηγέτες που δεν υποστηρίζουν με σθένος και πάθος τα πιστεύω τους είναι δύσκολο να κερδίσουν την εκτίμηση των υπαλλήλων τους. Συχνά χάνουν πολύ από τον πολύτιμο χρόνο τους, προσπαθώντας να μιμηθούν άλλες ηγετικές μορφές. Η μίμηση όμως στο χώρο εργασίας δεν έχει θετικά αποτελέσματα. Οι εργαζόμενοι γνωρίζουν πάντα τις κινήσεις και τον χειρισμό των ηγετών τους. Όταν λοιπόν οι διευθυντές-ηγέτες δεν έχουν το απαραίτητο θάρρος για να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν τους εμπιστεύονται εύκολα. Τέλος, σε διαμόρφωση αρνητικού κλίματος οδηγεί και η εγωκεντρική στάση των διευθυντών, φαινόμενο αρκετά συχνό στην ελληνική κοινωνία που σχετίζεται με τη μεγάλη αυτοπεποίθηση του ηγέτη. Ειδικότερα, όταν οι διευθυντές δεν έχουν θέληση να βοηθήσουν και να συμβουλευθούν τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι πολύ δύσκολο να κερδίσουν την εκτίμησή τους. Έτσι, όταν συμπεριφέρονται εγωκεντρικά και τους ενδιαφέρει περισσότερο η αυτοπροβολή τους κι όχι τα μέλη της ομάδας, τότε χάνουν την εμπιστοσύνη των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2005).

Στο Ελλαδικό χώρο δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες που να αφορούν το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα δε θεωρούνταν μέχρι πρόσφατα βασικός παράγοντας αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, καθώς δίνονταν σημασία κυρίως στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της επίδοσης των μαθητών.

Η πρώτη μελέτη για το θέμα του σχολικού κλίματος πραγματοποιήθηκε σε 42 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Μερικά από αυτά βρίσκονταν σε ανεπτυγμένες περιοχές, ενώ κάποια άλλα σε υποβαθμισμένες. Οι κατηγορίες σχολικού κλίματος που έχουν διαμορφωθεί στις εκάστοτε σχολικές μονάδες είναι τέσσερις σε αριθμό. Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκαν α) το ανοιχτό κλίμα, β) το κλειστό κλίμα, γ) το κλίμα απάθειας και δ) το σχεδόν κλειστό σχολικό κλίμα. Εκείνο που επικράτησε ήταν το ανοιχτό κλίμα, σύμφωνα με το οποίο τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να υποστηρίζουν και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενδιαφέρονται για την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα ποσοστά που αναδείχθηκαν από τα 42 αυτά σχολεία της Αττικής ήταν:

- Το 35,7% ανοιχτό σχολικό κλίμα (Καβούρη, 1998).
- Το 30,9% σχεδόν κλειστό σχολικό κλίμα
- Το 19,1% των σχολείων είχε κλειστό σχολικό κλίμα
- Το 14,3% εμφάνισε κλίμα απάθειας

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων σχολικών κλιμάτων, στα σχολεία με το ανοιχτό κλίμα επικρατεί πνεύμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι διευθυντές στηρίζουν και επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο (Hoy et al., 1991). Αντιθέτως, στα σχολεία που εντοπίστηκε κλειστό σχολικό κλίμα ήταν αυτά που οι

διευθυντές των σχολείων δεν στηρίζουν και δε βοηθούν τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα οι παραπάνω διευθυντές χαρακτηρίστηκαν ως εγωκεντρικοί, αυταρχικοί, χωρίς αυτογνωσία και κίνητρα επιτυχίας για όλη τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία χαρακτηρίζονταν από αδιαφορία, αδράνεια και απάθεια. Σύμφωνα με την έρευνα, ο υψηλός βαθμός απάθειας των εκπαιδευτικών που διαπιστώθηκε σχετίζεται με τον λάθος χειρισμό του διευθυντή, αλλά και με την έλλειψη δημιουργικότητας και λήψης πρωτοβουλιών στα σχολεία τους. Οι βασικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη επιμόρφωσης και κινήτρων και ο υπερβολικός έλεγχος και η περιορισμένη αυτονομία, όλοι παράγοντες που δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργίας των εκπαιδευτικών (Καβούρη,1998).

Η επόμενη μελέτη για το θέμα του σχολικού κλίματος πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Σκοπός της ήταν να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και τα διευθυντικά στελέχη των δημόσιων σχολείων όπου εργάζονται. Έτσι προέκυψε ότι τα επικρατέστερα είδη συμπεριφοράς που αφορούσαν τον διευθυντή, ήταν:

- Η Υποστηρικτικής Συμπεριφορά, η οποία θεωρείται ως η επικρατέστερη διευθυντική συμπεριφορά. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, η επιβράβευσή τους και η χρήση εποικοδομητικής κριτικής.
- η Καθοδηγητική Διευθυντική Συμπεριφορά ήρθε δεύτερη στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός. Χαρακτηριστικά της είναι η στενή επίβλεψη, ο στενός έλεγχος στους εκπαιδευτικούς, τα οποία φαίνεται ότι επιδρούν αρνητικά στους εκπαιδευτικούς του δείγματός της έρευνας και διαμορφώνουν αρνητικό εργασιακό κλίμα(Τσολακίδης,2010).

Από την άλλη πλευρά, τα επικρατέστερα είδη συμπεριφοράς που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς, ήταν:

- η Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, η οποία επικράτησε στις προτιμήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι: το υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, η συνεργασία, το ενδιαφέρον τους για την επιτυχία των μαθητών καθώς και η ύπαρξη φιλικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και μαθητών.
- η Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, στην οποία επικρατεί έλλειψη σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση αρνητικό σχολικό κλίμα.
- η Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, η οποία είναι η λιγότερο δημοφιλέστερη και χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη στενών, φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και οδηγεί σε αρνητικό κλίμα, καθώς οι τόσο στενές σχέσεις στον εργασιακό χώρο δεν έχουν συνήθως θετικά αποτελέσματα(Τσολακίδης,2010).

Επιπλέον, σε άλλη ερευνητική μελέτη, μελετήθηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού(bullying) και η σχέση του με το σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο. Η έρευνα στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι οι συμπεριφορές των ανθρώπων σχετίζονται με το περιβάλλον τους. Ακόμα, αποδείχθηκε πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στις σχολικές

μονάδες έχει στατιστική αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα:

- υπάρχει πρόληψη της άσκησης bullying σε ποσοστό 21,8%, της παρακολούθησής του σε ποσοστό 22,3% και της θυματοποίησης σε ποσοστό 11,9%
- οι κανόνες σε ένα σχολείο προβλέπουν την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 19,0%, το περιβάλλον σε ποσοστό 12,8%, ενώ τα κίνητρα σε ποσοστό 11,4%(Γιαννακούρα,2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και συγκεκριμένα η διεξαγωγή συνεντεύξεων, καθώς οι συνεντεύξεις βοηθούν τον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος το ζήτημα που εξετάζεται(Kothari, 2004). Η επιλογή της μεθόδου έγινε διότι σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το κατά πόσο η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζει τη δημιουργία του σχολικού κλίματος και αν αυτό συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ποιοτική μέθοδος συμβάλλει στη διερεύνηση και στην εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς(Malterud, 2001). Ταυτόχρονα, εστιάζει στο τι ακριβώς συμβαίνει σε μια σχολική μονάδα και πως αυτό εξηγείται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξετάζοντας τα βιώματά τους και τις συνέπειές που αυτά έχουν για την επαγγελματική τους ζωή. Τέλος, η χρήση της ποιοτικής μεθόδου παρουσιάζεται εξαιρετικά χρήσιμη και βοηθητική, καθώς συνδέεται με τον προφορικό λόγο κι έτσι οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν μέσω τεχνικών από το πεδίο της Ψυχανάλυσης τον εσωτερικό κόσμο των ερωτηθέντων και να καταλήξουν σε συμπεράσματα που δε θα είχαν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Mack, 2005).

4.2 Δείγμα έρευνας

Κατά την Ίσαρη (2015), η διαδικασία δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της έρευνας αφού μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των δεδομένων και τα συμπεράσματα.

Εξαιτίας της δυσκολίας των ερευνητών να καταλήξουν σε γενικά συμπεράσματα για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε πανελλήνια βάση, επιλέχθηκε να διερωτηθούν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας. Πιο συγκεκριμένα,

διερωτήθηκαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιακών ομάδων που εργάζονται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες της Αθήνας, ώστε να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες της χώρας μας. Η συνέντευξη διεξήχθη με 10 εν ενεργεία εκπαιδευτικά μέλη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών άντρες και γυναίκες, οι οποίοι απάντησαν επαρκώς σε όλα τα ερωτήματα που διερωτήθηκαν και έτσι μπορέσαμε να προχωρήσουμε στην επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεών τους.

4.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η χρήση τυποποιημένης, δομημένης συνέντευξης, η οποία διεξήχθη με τη μορφή ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις αποτελούν άλλωστε σημαντικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της ποιοτικής μεθόδου, καθώς επιτρέπουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Mialaret,1997). Στην παρούσα εργασία η συνέντευξη σχεδιάστηκε από την αρχή με προκαθορισμένες ερωτήσεις και στόχους. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων είναι βασισμένος σε σχεδιάγραμμα και αφήνει στον συνεντευκτή ένα μικρό περιθώριο να κάνει κάποιες αλλαγές κατά τη διάρκειά της. Για αυτό το λόγο η δομημένη συνέντευξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κλειστή» μορφή συνέντευξης, καθώς η ελευθερία κινήσεων που παρέχεται στον συνεντευκτή είναι περιορισμένη(Cohen & Manion, 1994).

Χρησιμοποιήθηκαν 10 δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των οποίων η ηλικία ποικίλει. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν να δοθεί η ευκαιρία στα υποκείμενα να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται.

4.4 Δομή ερωτήσεων συνέντευξης

Οι ερωτήσεις που έγιναν στους εκπαιδευτικούς διακρίνονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Πρώτο μέρος	A. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία(5 ερωτήσεις)
Δεύτερο μέρος	B. Αντιλήψεις για σχολικό κλίμα (3 ερωτήσεις) B1. Επιδράσεις σχολικού κλίματος

Τρίτο μέρος	Γ. Ρόλος διευθυντή τη στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος(4 ερωτήσεις) Γ1. Ο διευθυντής στις εκπαιδευτικές μονάδες όπου εργάζονται οι ερωτηθέντες.
Τέταρτο μέρος	Δ. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και επιθυμητές αλλαγές στο χώρο του σχολείου(1 ερώτηση).

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικευση, η συνολική αλλά και εκπαιδευτική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως φορέας εκπαίδευσης ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα « Τί είναι για τους εκπαιδευτικούς σχολικό κλίμα και ποιες οι επιδράσεις του». Πιο αναλυτικά, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή που πιστεύουν πως έχει το σχολικό κλίμα στους ίδιους, στους μαθητές, αλλά και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η άποψή τους εκφράζεται μέσω συνοπτικών και συγκεκριμένων απαντήσεων χρησιμοποιώντας ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις που δέχονται ως απάντηση ένα “ναι” ή ένα “όχι”. Επιπλέον, χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1(πολύ λίγο) και συνεχίζει με το 2(λίγο), το 3(μέτρια), το 4(πολύ) και τελειώνει με το 5(πάρα πολύ). Τέλος, χρησιμοποιούνται και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στις οποίες ο ερωτηθέντας μπορεί να επιλέξει παραπάνω από μία επιλογή.

Στο τρίτο μέρος, συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα « Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ως ηγέτης». Ακόμη, εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή στις εκπαιδευτικές μονάδες όπου εργάζονται οι ερωτηθέντες. Πιο αναλυτικά, αξιοποιώντας την κλίμακα Likert και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και κλειστού τύπου, εξετάζουμε σε ποιο βαθμό ο διευθυντής είναι σημαντικός για μια εκπαιδευτική μονάδα και ποια χαρακτηριστικά οφείλει να διαθέτει για να θεωρηθεί ικανός ηγέτης.

Τέλος, το τέταρτο μέρος βασίζεται στο πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση του κάθε ερωτηθέντα από τον εκπαιδευτικό χώρο όπου εργάζεται. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου, ώστε να προκύψουν από τη συνέντευξη επιθυμητές αλλαγές στο χώρο των διάφορων εκπαιδευτικών μονάδων.

4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Σε πρώτη φάση, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών μονάδων της Αθήνας. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν χωρίς κανένα

πρόβλημα στην επικοινωνία ή στην κατανόηση των ερωτήσεων, καθώς για όλους τους ερωτηθέντες οι ερωτήσεις ήταν σαφείς. Πολύ σημαντικό ρόλο στην άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών έπαιξαν η συντομία των ερωτήσεων και η γρήγορη κατανόησή τους από τους ερωτηθέντες.

Σε δεύτερη φάση, έγινε συλλογή των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και ανάλυση των δεδομένων στο Excel, με τη μορφή διαγραμμάτων πίτας και στήλης, τα οποία αποτυπώνουν τον αριθμό των απαντήσεων σε κάθε πιθανή επιλογή. Τα διαγράμματα πίτας και στήλης βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

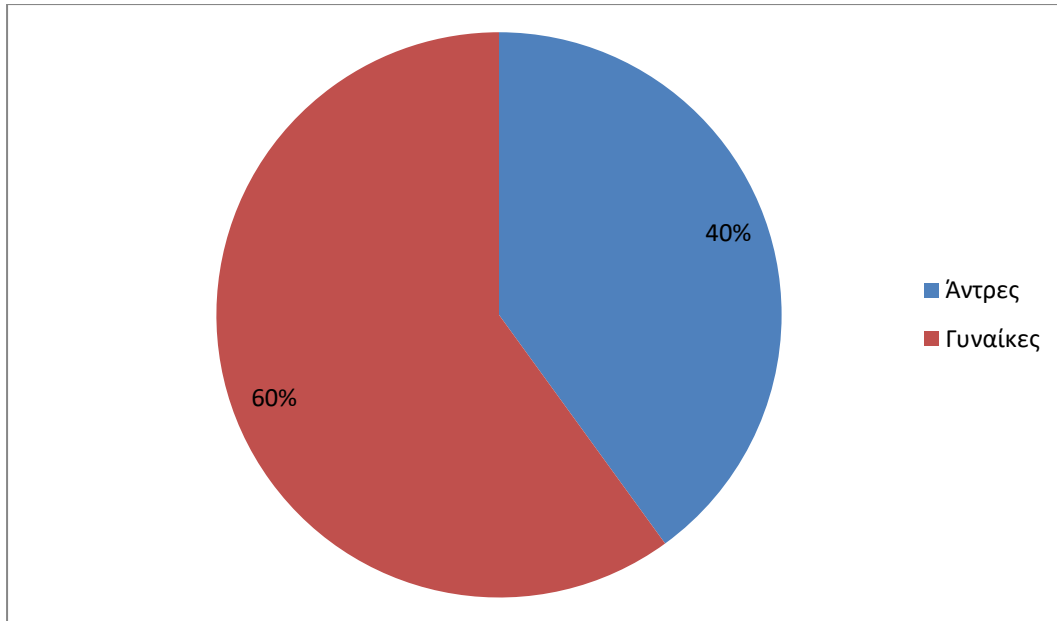
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων θα παρουσιαστούν με τη βοήθεια διαγραμμάτων, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια.

5.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

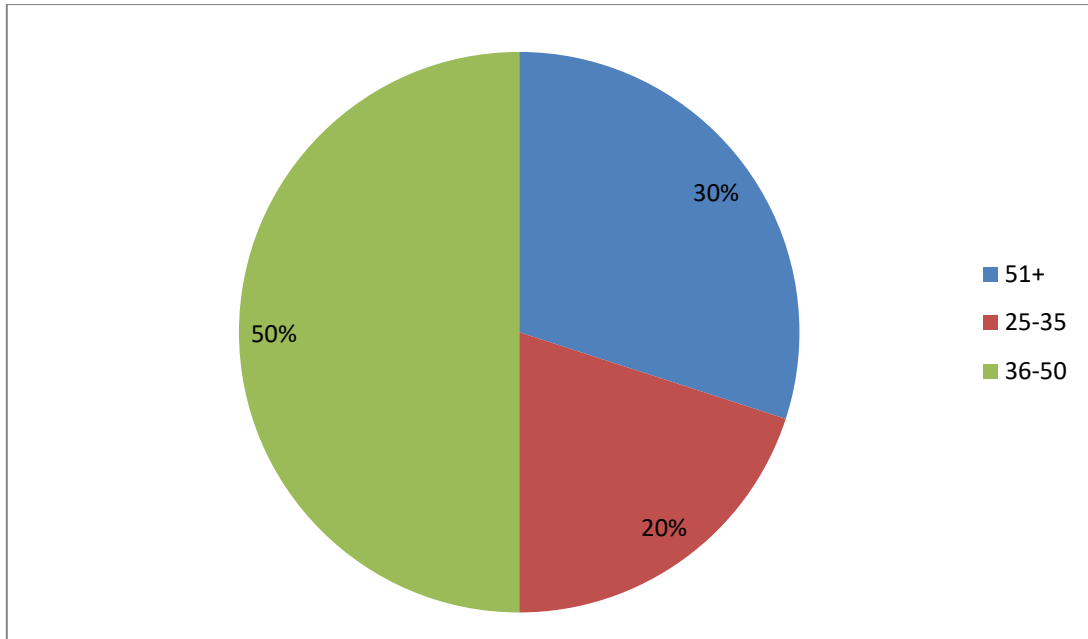
Το πρώτο μέρος της ποιοτικής έρευνας αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις ερωτήθηκαν 10 εκπαιδευτικοί σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με έδρα την Αθήνα.

Από αυτούς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες αποτελούν το 60%, ενώ οι άντρες το 40% του δείγματος (Γράφημα 1).



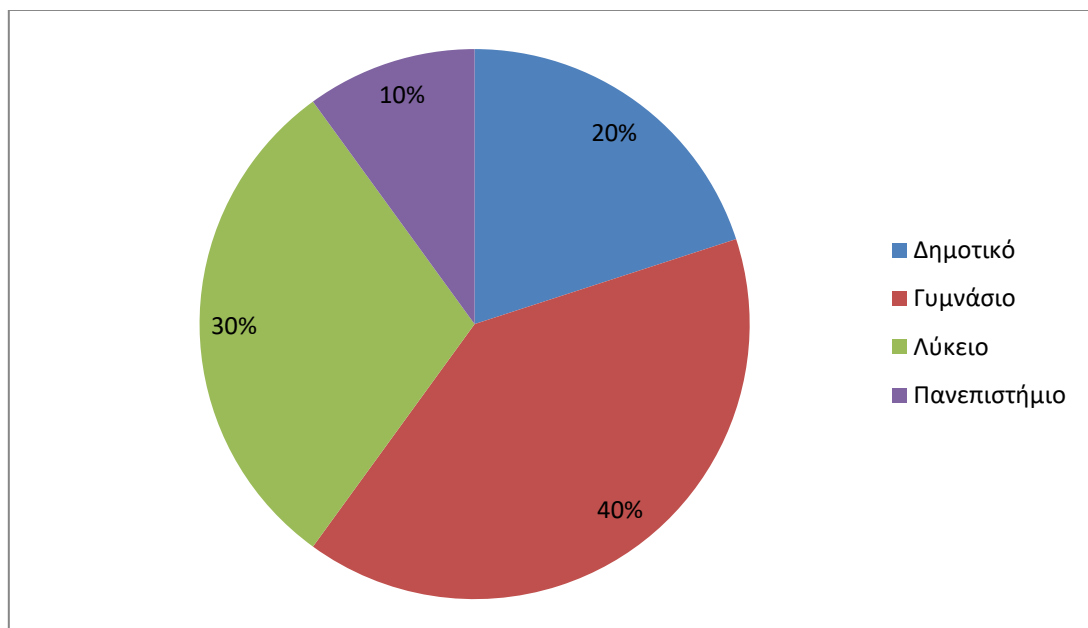
Γράφημα 1: Το φύλο των ερωτηθέντων.

Η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την ηλικία, εμφανίζει την πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Αθήνας, να είναι μεταξύ 36-50 ετών, ενώ τη μειοψηφία αποτελούν ηλικίες από 25-35. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των ερωτηθέντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 36-50 ετών, το 30% στην ηλικιακή ομάδα των 51+, ενώ μικρό παρουσιάζεται το ποσοστό της ηλικιακής ομάδας 25-35, το οποίο καλύπτει μόλις το 20% (Γράφημα 1).



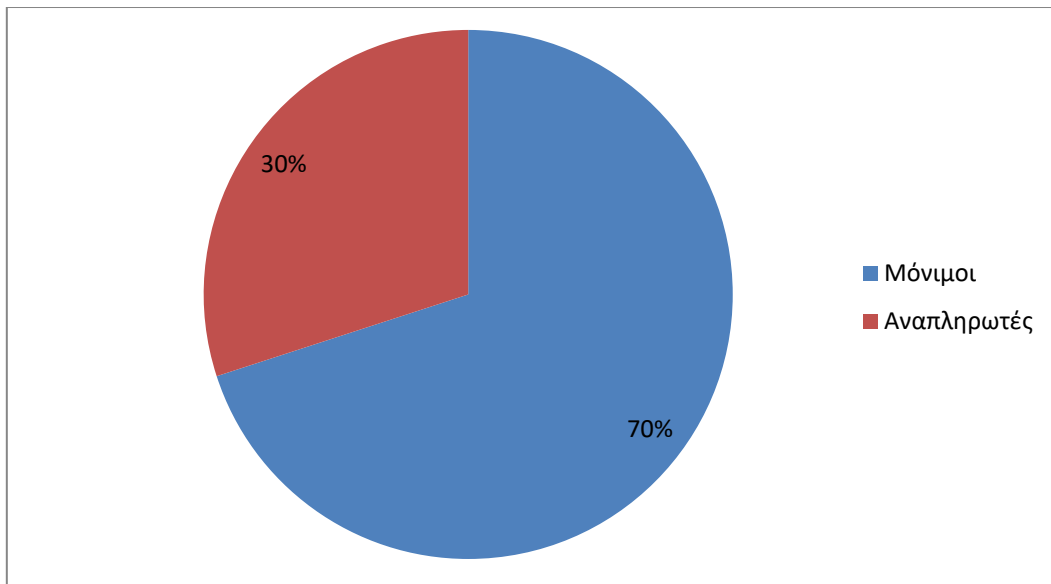
Γράφημα 2: Η ηλικία των ερωτηθέντων.

Η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 70% είναι απόφοιτοι ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από αυτούς, το 40% εργάζονται σε Γυμνάσια, ενώ το 30% σε Λύκεια. Το 20% αποτελούν οι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 10% καθηγητές Πανεπιστημίου (Γράφημα 3).



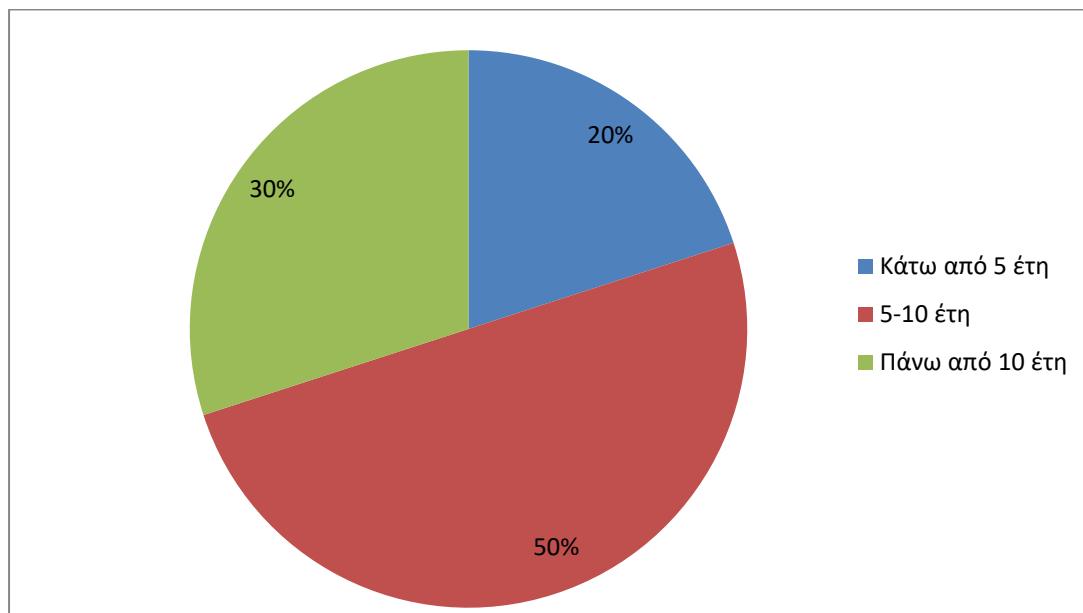
Γράφημα 3: Η ειδικότητα των ερωτηθέντων.

Από αυτούς, το 70% είναι μόνιμοι στο χώρο εργασίας τους, ενώ το 30% είναι αναπληρωτές σε σχολεία της Αθήνας(Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Η μονιμότητα θέσης εργασίας των ερωτηθέντων.

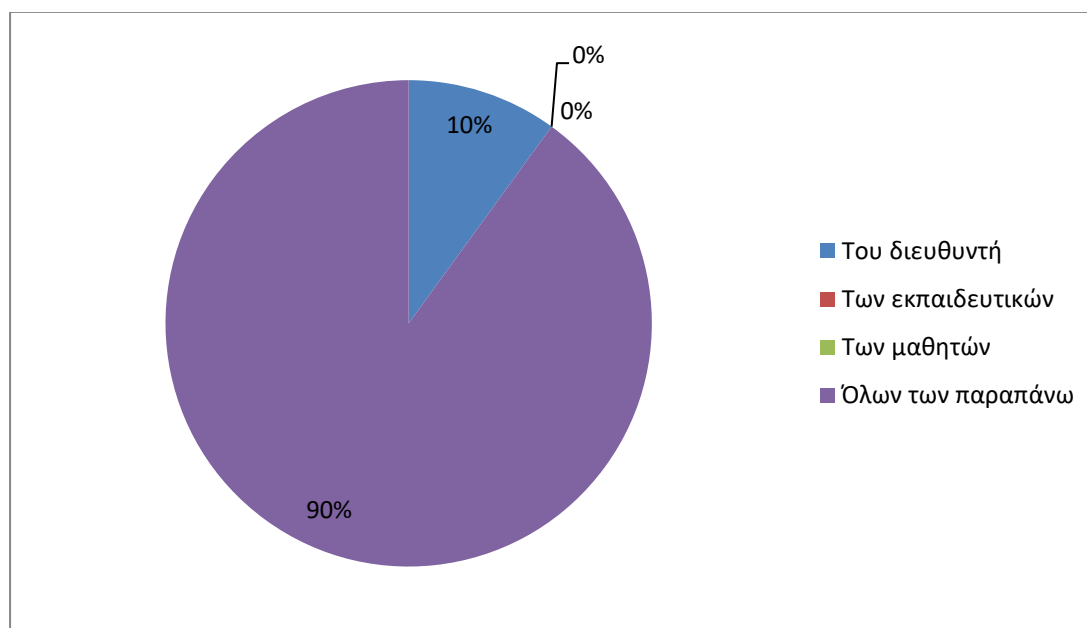
Από το συνολικό ποσοστό των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία, δηλαδή το 50% έχει 5-10 χρόνια υπηρεσία στον εκπαιδευτικό χώρο. Το 30% έχει πάνω από 10 χρόνια και το 20% κάτω από 5 χρόνια. Κυρίως παρατηρήθηκε πως τα ηλικιακά μικρότερα άτομα είναι και αυτά που έχουν τη μικρότερη υπηρεσία(Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων.

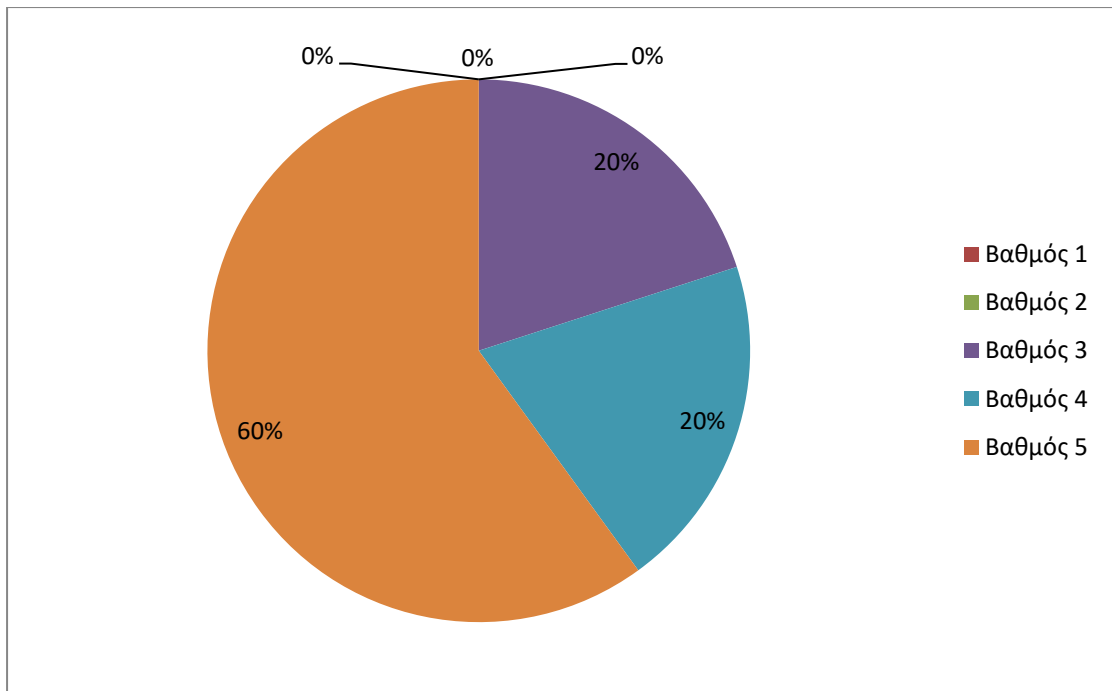
5.2. Αντιλήψεις για σχολικό κλίμα και οι επιδράσεις του

Το γράφημα 6 συνοψίζει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη συνέντευξη, με ποσοστό 90% συμφωνεί ότι το ιδανικό σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων, του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μόνο το 10%, απάντησε πως το σχολικό κλίμα αποτελεί κυρίως αποτέλεσμα του διευθυντή, καθώς είναι ο κύριος εκπρόσωπος του σχολείου και από αυτόν εξαρτώνται τα πάντα, ενώ οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές είναι σε μικρό βαθμό εμπλεκόμενοι σε αυτό (Γράφημα 6).



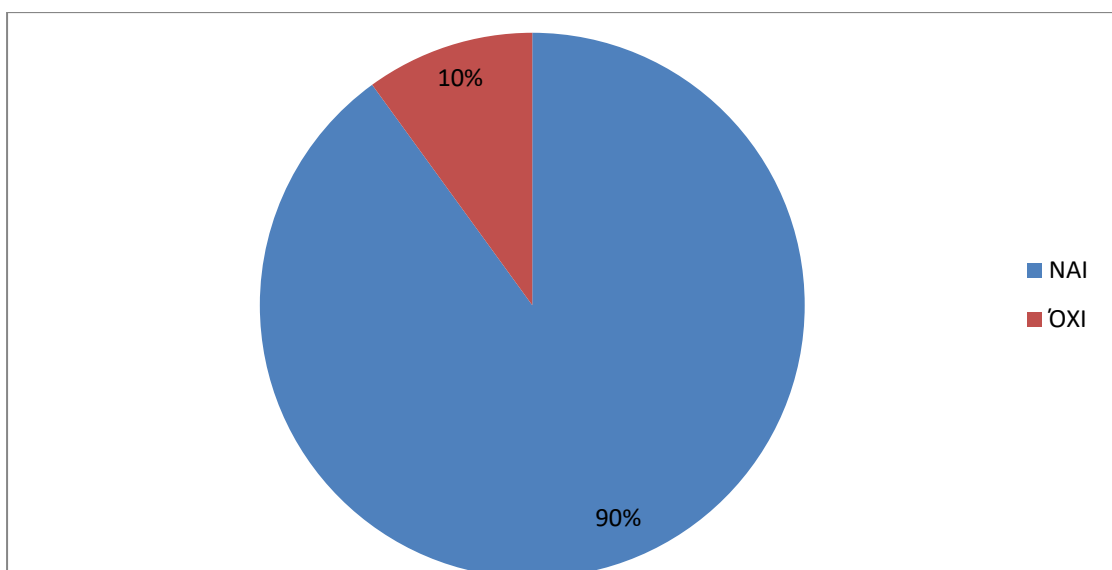
Γράφημα 6: Διάγραμμα πίτας των παραγόντων διαμόρφωσης σχολικού κλίματος.

Στη δεύτερη ερώτηση, η οποία σχετίζεται με το σχολικό κλίμα και με το αν αυτό χαρακτηρίζει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και τον διαφοροποιεί από τους άλλους, το 100% των εκπαιδευτικών από τους οποίους η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη, δεν έδωσε ως απάντηση το καθόλου. Άρα, όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν πως το σχολικό κλίμα δίνει ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και τον διαφοροποιεί από τους άλλους. Από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 60% απάντησε πως το σχολικό κλίμα σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη δημιουργία ταυτότητας, ενώ το 20% απάντησε πως σχετίζονται αρκετά και το 20% πως είναι μέτριος ο συσχετισμός τους (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Διάγραμμα πίτας του βαθμού που το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζει ένα σχολείο.

Η τρίτη ερώτηση του δεύτερου μέρους ερωτήσεων που διεξήχθησαν στη συνέντευξη, αφορά το σχολικό κλίμα και τις επιδράσεις του τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς και αποτελείται από πολλά υποερωτήματα με απαντήσεις κλειστού τύπου. Αναλυτικότερα, στο πρώτο και δεύτερο υποερώτημα, το 90% των εκπαιδευτικών απάντησε πως το σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο στην ψυχολογία, στη συμπεριφορά και στην αποδοτικότητα των μαθητών, ενώ μόνο το 10%, υποστήριξε πως το σχολικό κλίμα δεν έχει άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές(Γράφημα 8)

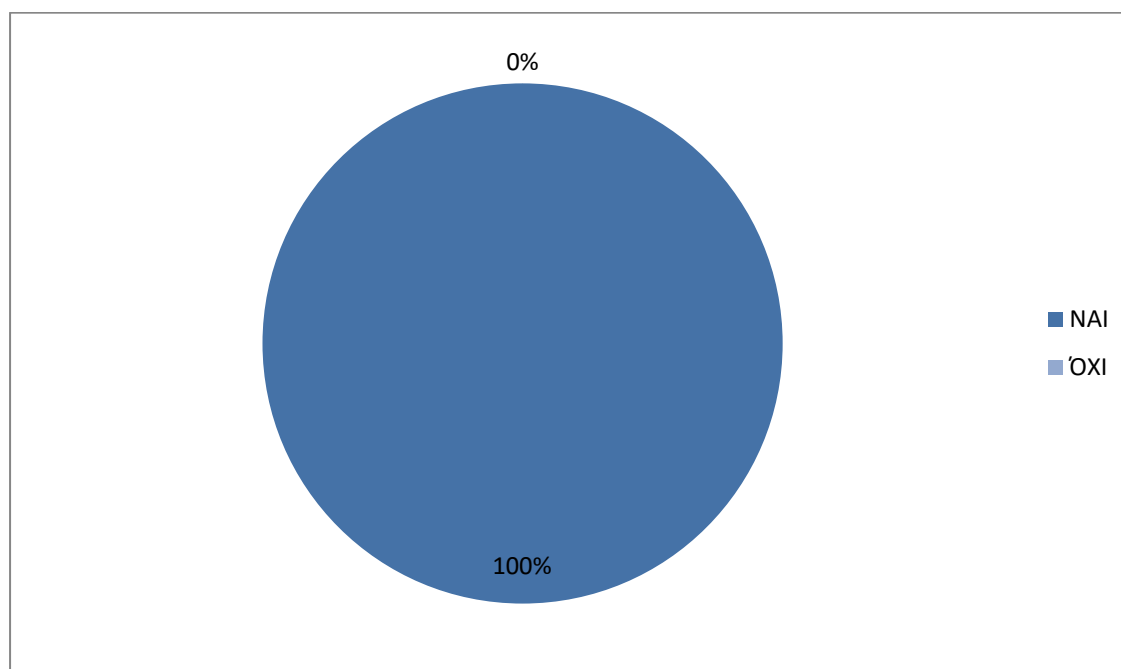


Γράφημα 8: Διάγραμμα πίτας του αντίκτυπου του σχολικού κλίματος στην ψυχολογία-συμπεριφορά-αποδοτικότητα των μαθητών.

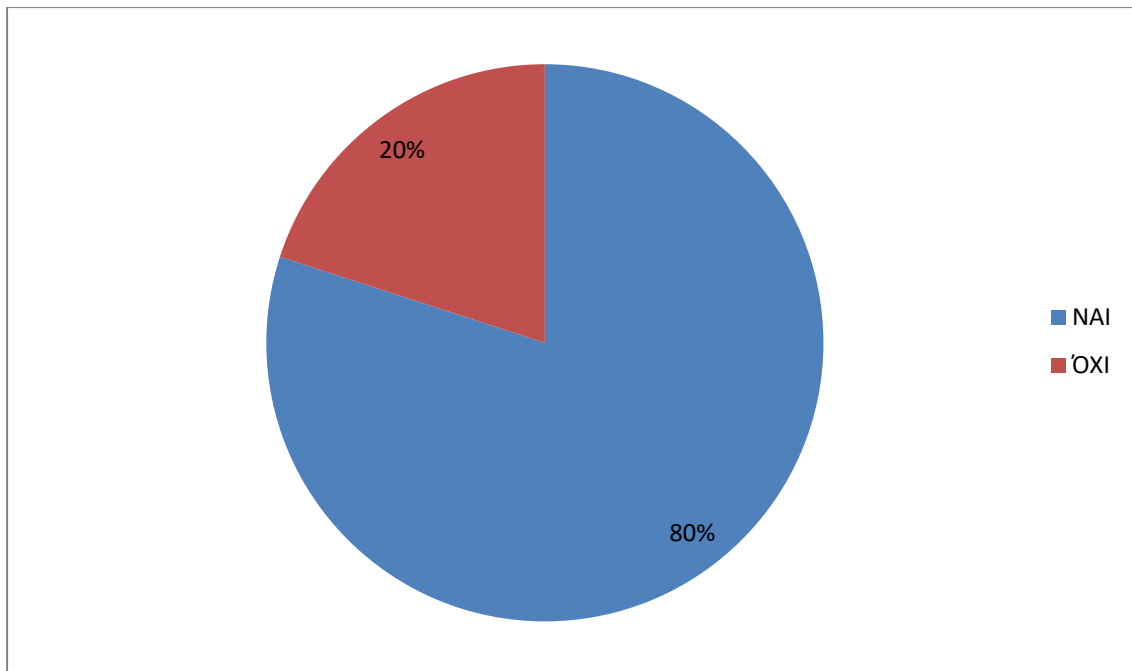
Όσον αφορά στο τρίτο υποερώτημα, το 100% των ερωτηθέντων απάντησε πως το σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο στη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος(Γράφημα 9).

Στο τέταρτο υποερώτημα, το 100% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών(Γράφημα 9), αλλά στο πέμπτο και έκτο υποερώτημα που σχετίζεται με την αποδοτικότητά τους, το 80% συμφώνησε πως την επηρεάζει, ενώ το 20% πως δεν έχει αντίκτυπο στην αποδοτικότητα και στη διεξαγωγή του μαθήματος (Γράφημα 10). Και αυτό γιατί το 20% πιστεύει πως το κλίμα παρόλο που παίζει σπουδαίο ρόλο στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, δεν παίζει στην αποδοτικότητα και στη διεξαγωγή του μαθήματος, γιατί όταν ένας εκπαιδευτικός είναι καλός στη δουλειά του δεν προσαρμόζει το σχολικό μάθημα στο σχολικό κλίμα και δεν επηρεάζεται από την ψυχολογία του, αλλά κάνει πάντα σωστά και με τον ίδιο τρόπο τη δουλειά του.

Στο έβδομο υποερώτημα, το οποίο αφορά την βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και αν αυτή επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα, όλοι οι ερωτηθέντες, δηλαδή το 100%, απάντησαν θετικά(Γράφημα 9).Τέλος, όσον αφορά στο όγδοο υποερώτημα της τρίτης ερώτησης, το οποίο αφορά τη συσχέτιση του σχολικού κλίματος και της αποφυγής σχολικού εκφοβισμού, όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως το κλίμα που επικρατεί μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό παίζει σπουδαίο ρόλο για την αποφυγή του λεγόμενου bullying(Γράφημα 9).



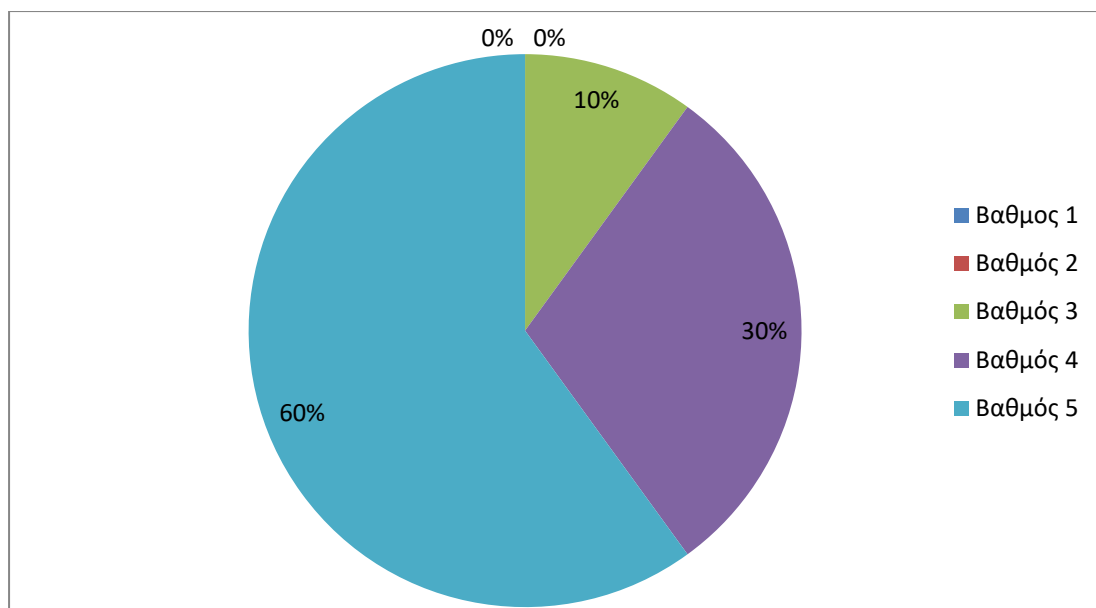
Γράφημα 9: Διάγραμμα πίτας του αντίκτυπου του σχολικού κλίματος στη συνολική λειτουργία του σχολείου, στην ψυχολογία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην αποφυγή του bullying.



Γράφημα 10: Διάγραμμα πίτας του αντίκτυπου του σχολικού κλίματος στη διεξαγωγή του μαθήματος και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

5.3. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Οι επόμενες ερωτήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αφορούσαν τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν «Σε τί βαθμό ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος». Για τη σύντομη απάντηση αυτής της ερώτησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, από το 1 ως το 5. Η πλειοψηφία, δηλαδή το 60% συμφώνησε πως ο ρόλος του διευθυντή είναι σε μεγάλο βαθμό καθοριστικός, το 30% πως είναι πολύ σημαντικός και το 10% πως ο διευθυντής παίζει ρόλο στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος, αλλά σε μέτριο βαθμό (Γράφημα 11).



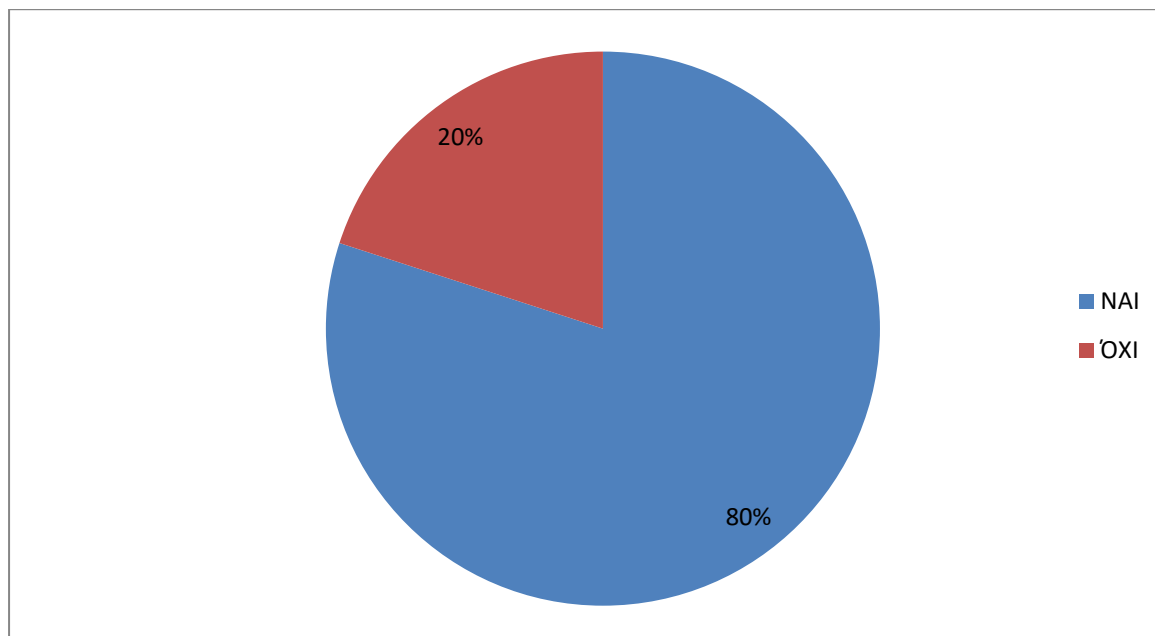
Γράφημα 11: Διάγραμμα πίτας του βαθμού που ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν «Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να θεωρηθεί αποτελεσματικός ηγέτης. Το 100% απάντησε πως η συνεργατικότητα, η αυτογνωσία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, τα κίνητρα επιτυχίας για τη σχολική μονάδα κι η αποφασιστικότητα είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός ικανού διευθυντή-ηγέτη(Γράφημα 12). Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στον εγωκεντρισμό, το 100% απάντησε πως δεν αποτελεί χαρακτηριστικό ενός ικανού διευθυντή-ηγέτη(Γράφημα 12).



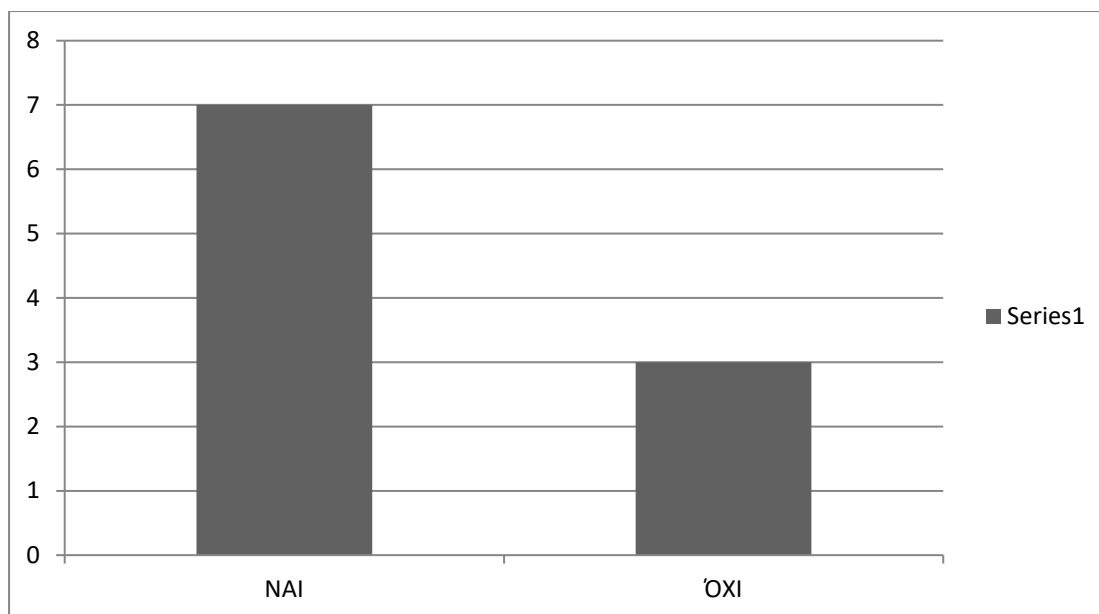
Γράφημα 12: Διάγραμμα πίτας των χαρακτηριστικών που πρέπει και που δεν πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας.

Το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης προβληματίσε κάποιους από τους ερωτηθέντες. Το 80% ανέφερε πως αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο ενός ηγέτη, ενώ το 20% διαφώνησε με αυτή την άποψη.(Γράφημα 13).



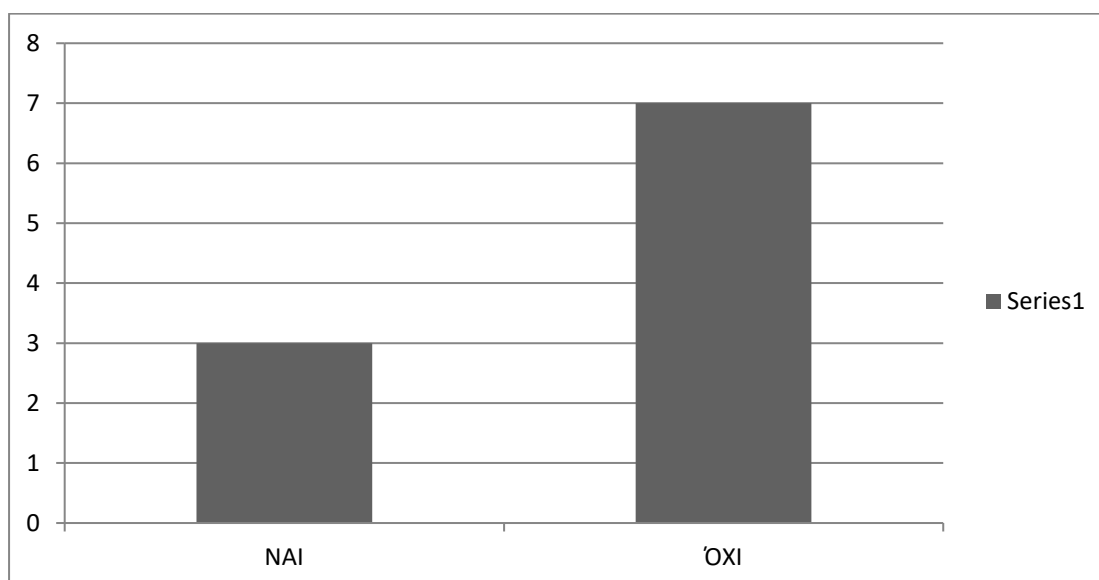
Γράφημα 13: Διάγραμμα πίτας για το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνη

Στην έκτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαθέτουν οι διευθυντές/ντρίες των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες εργάζονται. Από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 70% απάντησε πως ο διευθυντής τους χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα, ενώ το υπόλοιπο 30% διαφώνησε. Ακόμη, το 70% υποστήριξε πως ο διευθυντής/ντρία τους χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία, ενώ το 30% είπε πως δε διαθέτει αυτογνωσία, ενώ το 70% των διευθυντών των ερωτηθέντων διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή συνδυάζει το συναίσθημα με τη νοημοσύνη, ενώ το υπόλοιπο 30% δε διαθέτει το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης(Γράφημα 14).



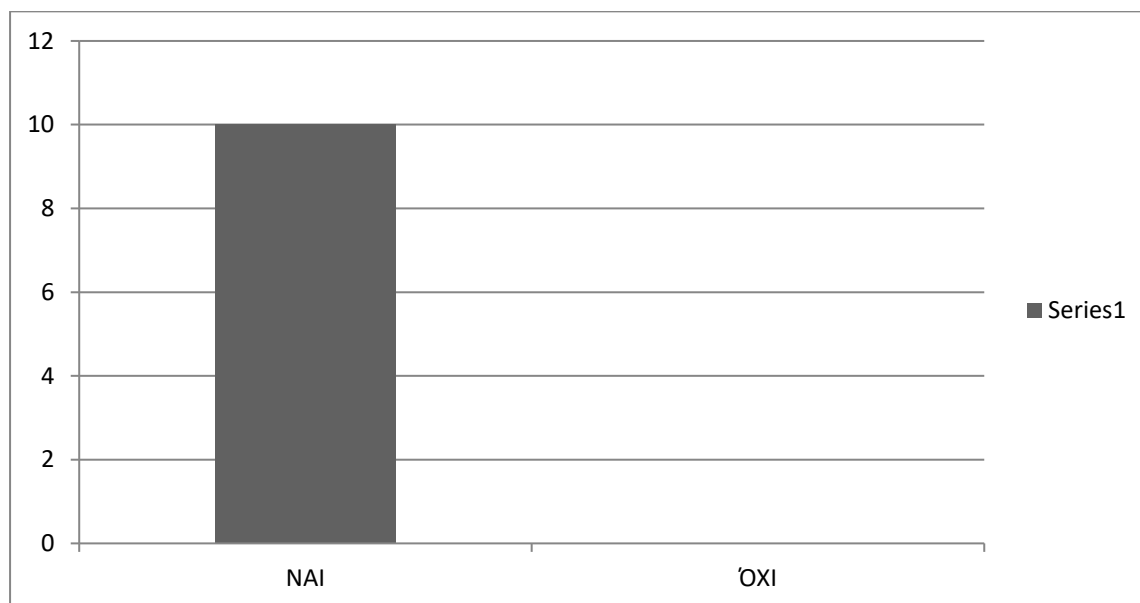
Γράφημα 14: Διάγραμμα στήλης για τα χαρακτηριστικά της συνεργατικότητας, της αυτογνωσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων.

Όσον αφορά στον εγωκεντρισμό το 30% των ερωτηθέντων υποστήριξαν πως ο διευθυντής/ντρια τους χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, ενώ το υπόλοιπο 70% πως δε διαθέτει εγωκεντρισμό(Γράφημα 15).



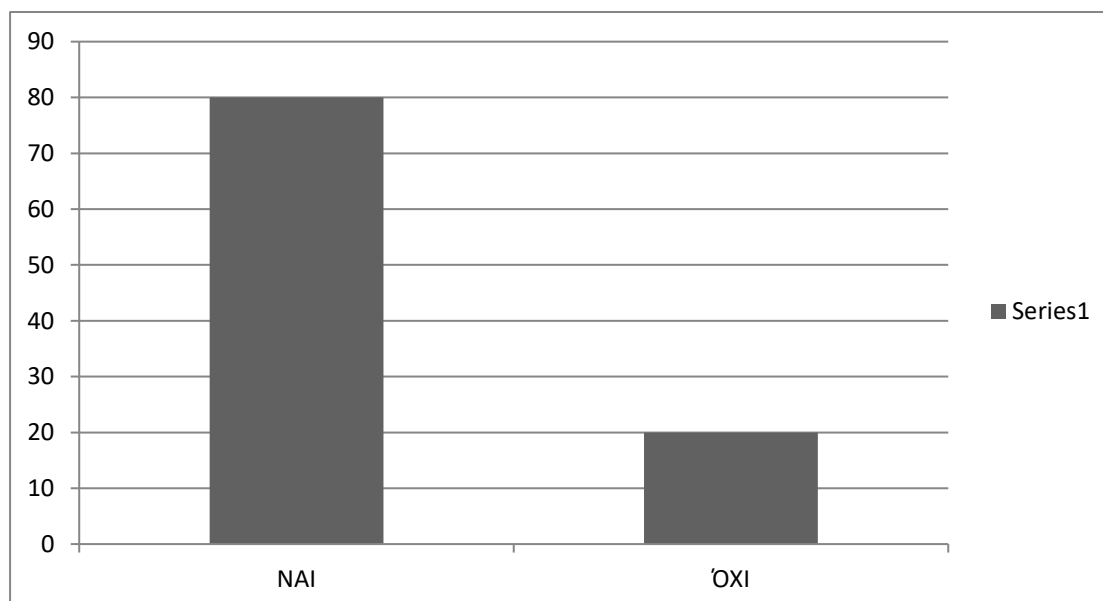
Γράφημα 15: Διάγραμμα στήλης για το χαρακτηριστικό του εγωκεντρισμού των διευθυντών στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων.

Το 100% υποστήριξε πως οι διευθυντές/ντρίες τους διακρίνονται για την ανάληψη πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική μονάδα τους(Γράφημα 16), αλλά και για την αποφασιστικότητά τους(Γράφημα 16).



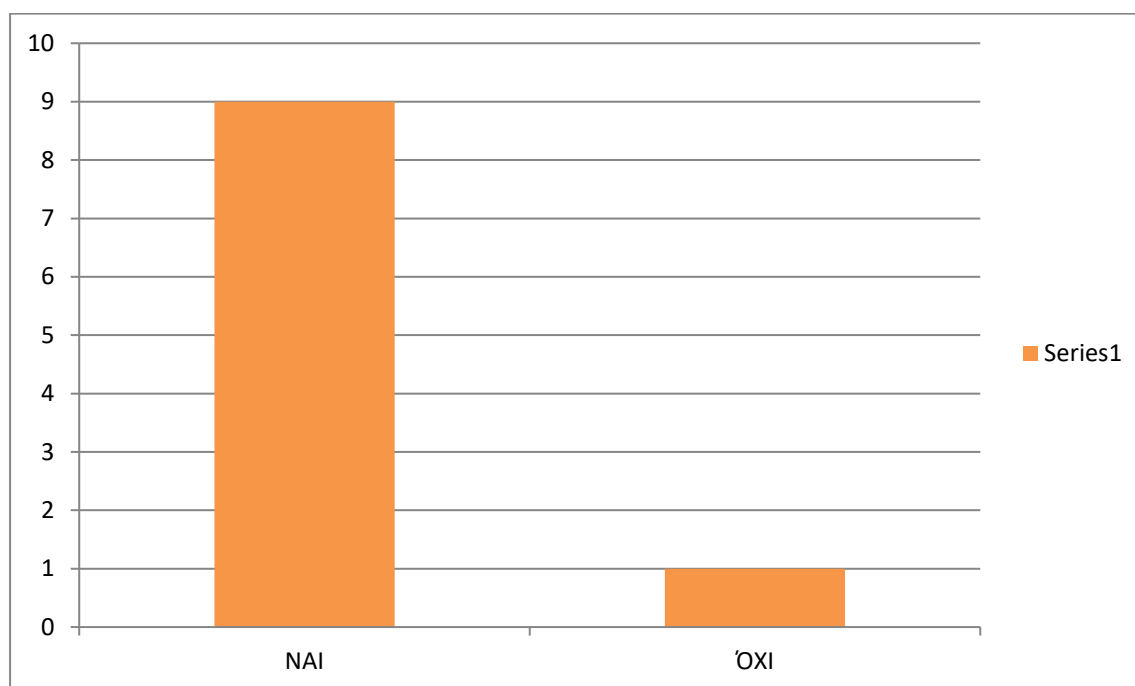
Γράφημα 16: Διάγραμμα στήλης για τα χαρακτηριστικά της ανάληψης πρωτοβουλιών και της αποφασιστικότητας των διευθυντών στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων.

Όσον αφορά στα κίνητρα επιτυχίας της εκπαιδευτικής μονάδας τους, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως το 80% των διευθυντών τους τα διαθέτει, ενώ το 20% δε διαθέτει τέτοιου είδους κίνητρα, αλλά ενδιαφέρεται περισσότερο για την προσωπική του επιτυχία(Γράφημα 17).

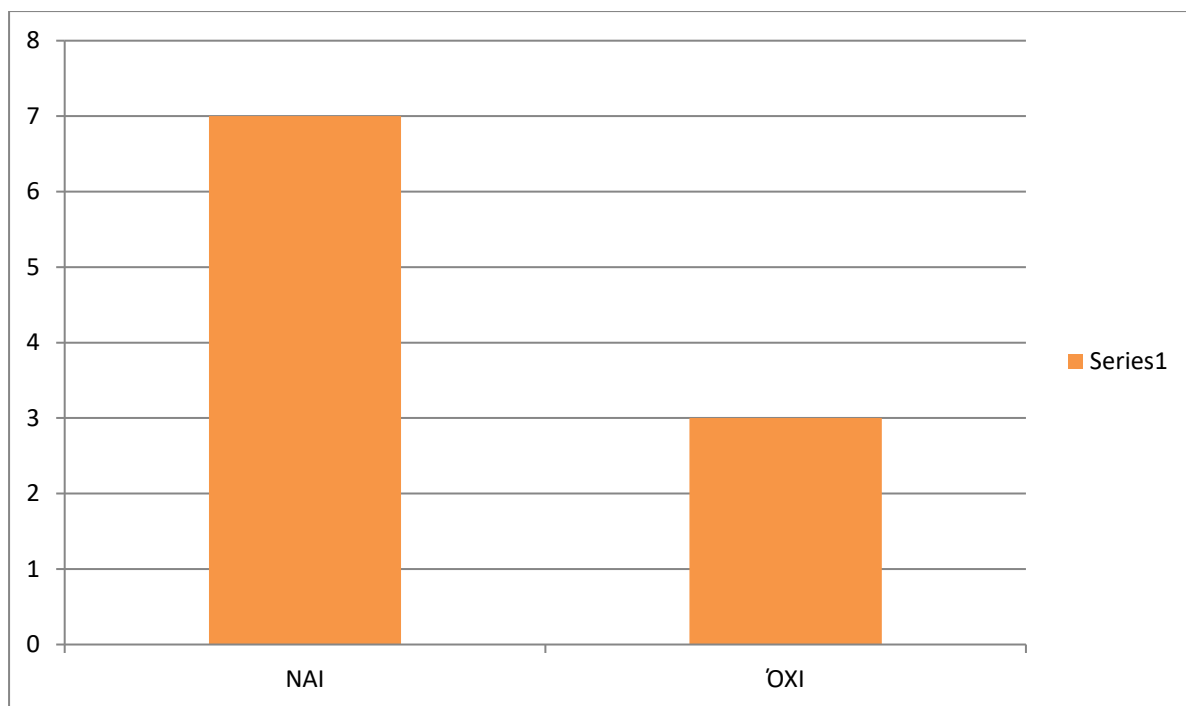


Γράφημα 17: Διάγραμμα στήλης του χαρακτηριστικού των κινήτρων επιτυχίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων των ερωτηθέντων.

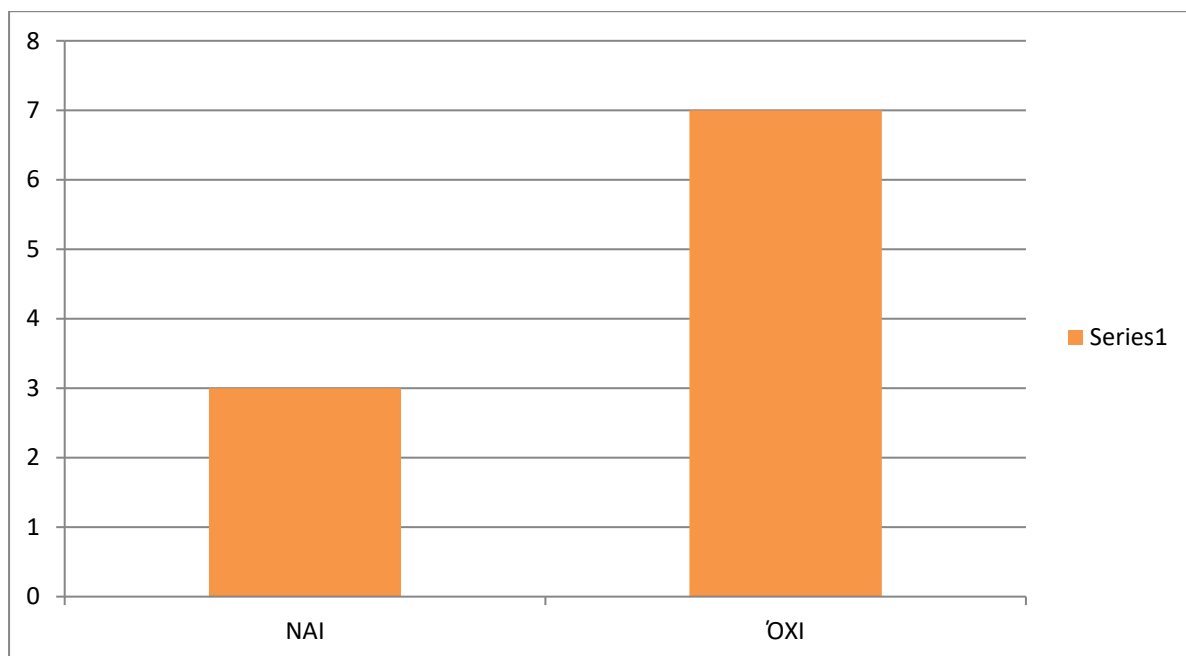
Η έβδομη σε σειρά ερώτηση αφορά τις ενέργειες που γίνονται στις εκπαιδευτικές μονάδες των ερωτηθέντων τόσο από την πλευρά των διευθυντών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, το 90% των εκπαιδευτικών συνεργάζονται μεταξύ τους και υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων, ενώ μόνο το 10% δε συνεργάζεται στη σχολική μονάδα όπου εργάζεται(Γράφημα 18). Επιπλέον, στο 90% των εκπαιδευτικών μονάδων, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών(Γράφημα 18). Ακόμη, το 70% των εκπαιδευτικών προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων και ο/η διευθυντής/ντρια συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο(Γράφημα 19). Αντιθέτως, στο 30% ο διευθυντής αποφασίζει μόνος του για ό,τι αφορά το σχολείο(Γράφημα 20).



Γράφημα 18: Διάγραμμα στήλης ενεργειών που γίνονται στις εκπαιδευτικές μονάδες των ερωτηθέντων(προώθηση συνεργασίας, συνεργασία εκπαιδευτικών, καλή επικοινωνία).



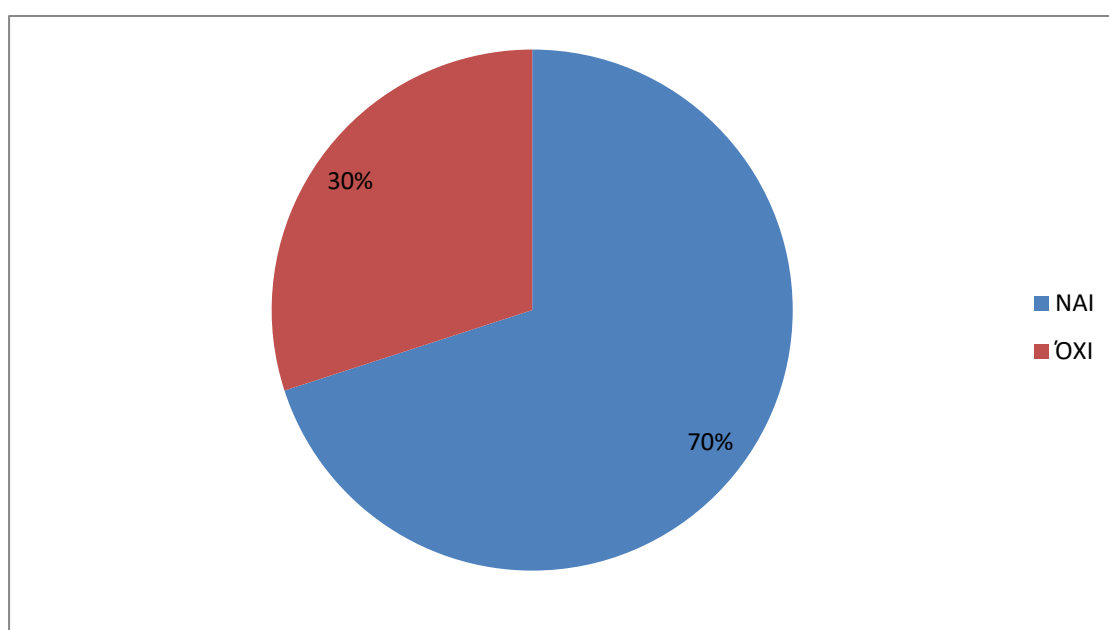
Γράφημα 19: Διάγραμμα στήλης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων.



Γράφημα 20: Διάγραμμα στήλης της στάσης του διευθυντή στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων(ο διευθυντής λαμβάνει τι αποφάσεις μόνος του).

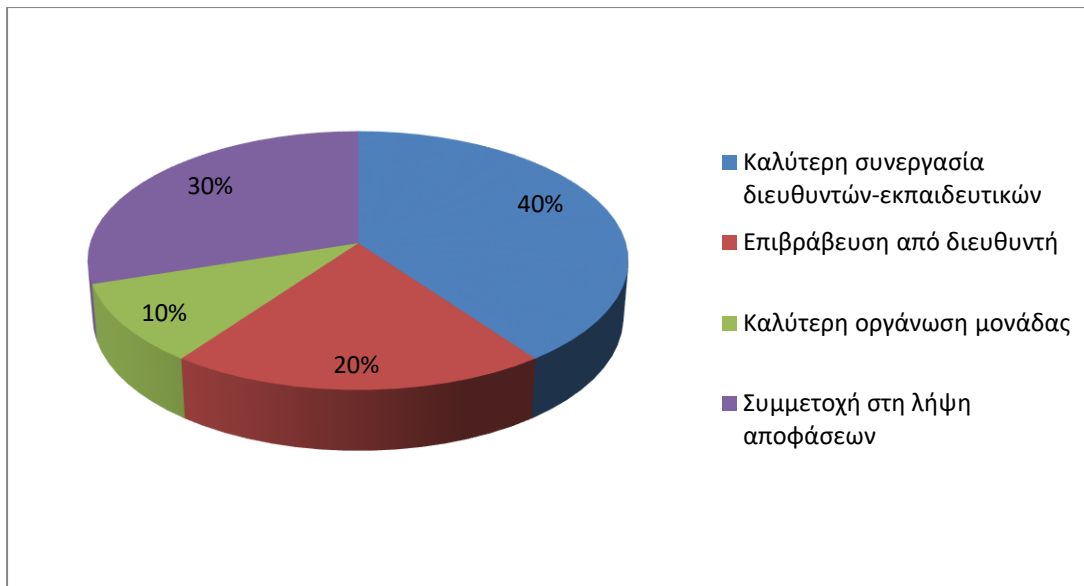
5.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και επιθυμητές αλλαγές

Η τελευταία ερώτηση αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της συνέντευξης, το οποίο σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίησή τους και είναι το «Αν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το χώρο εργασίας τους». Επίσης κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση ανοικτού τύπου, με την οποία η ερευνήτρια έχει ως στόχο να καταγράψει επιθυμητές αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία, δηλαδή το 70% απάντησε στο ερώτημα αυτό πως είναι ικανοποιημένοι από τον εκπαιδευτικό χώρο όπου εργάζονται, ενώ το υπόλοιπο 30% εξέφρασε διαφωνία(Γράφημα 21).



Γράφημα 21: Διάγραμμα πίτας της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τον χώρο εργασίας τους.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στη συνοδευτική συνοπτική ερώτηση ανοικτού τύπου ήταν ποικίλες. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν πως επιθυμούν καλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών(40%), άλλοι πως αποζητούν επιβράβευση από τους διευθυντές τους όταν επιτυγχάνουν τους στόχους της σχολικής μονάδας(20%), άλλος επιθυμεί καλύτερη οργάνωση όσον αφορά στους στόχους της σχολικής μονάδας(10%), ενώ το 30% επιθυμεί συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων(Γράφημα 22).



Γράφημα 22: Διάγραμμα πίτας των επιθυμητών αλλαγών στο χώρο εργασίας των ερωτηθέντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας είναι τα παρακάτω:

1. Παίζουν ρόλο μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η θέση εργασίας και τα έτη υπηρεσίας στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό κλίμα;
2. Τί είναι για τους εκπαιδευτικούς το «ιδανικό σχολικό κλίμα»; Σε ποιους τομείς έχει αντίκτυπο το σχολικό κλίμα;
3. Πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει;
4. Τί συμβαίνει στις περισσότερες σχολικές μονάδες μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών; Προωθείται η ύπαρξη θετικού ή αρνητικού κλίματος; Είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από το χώρο εργασίας τους;

6.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να δείξει το σημαντικό ρόλο που παίζει το σχολικό κλίμα στη διαμόρφωση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας, καθώς και να εξετάσει τις επιδράσεις του σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Ακόμη, σκοπός ήταν να αποδειχθεί ο βαθμός που ο διευθυντής/ντρια παίζει ρόλο στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και οι επιπτώσεις που αυτό έχει τόσο για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και για την επίδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Όπως αναφέρθηκε, στην έρευνα ερωτήθηκαν 10 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας του νομού Αττικής.

Με βάση το δείγμα των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες, κάτι που δείχνει ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη παρουσία στις εκπαιδευτικές θέσεις από ότι οι άντρες.

Αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνάς μας είναι αυτό της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι μόλις το 20% αυτών είναι άτομα ηλικίας 25-35 ετών και αναπληρωτές, ενώ η πλειοψηφία είναι άτομα άνω των 36 ετών, ή άτομα άνω των 51 ετών, φανερώνει πως ελάχιστοι είναι εκείνοι που μπορούν να εργασθούν στο χώρο της εκπαίδευσης σε σχετικά μικρή ηλικία και πόσο σπουδαίο ρόλο παίζει η εμπειρία και το κριτήριο της ηλικίας στην επιλογή μόνιμων εργαζομένων. Όπως είναι λογικό, οι ερωτηθέντες με τη μεγαλύτερη εμπειρία στον εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας, ήταν εκείνοι που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των άνω των 51. Η μεσαία ηλικιακή ομάδα, δηλαδή εκείνοι που καλύπτουν την κατηγορία των 36-50 ετών διαθέτουν ικανοποιητική εμπειρία, η οποία κυμαίνεται στα 5-10 έτη, ενώ οι μικρότεροι σε ηλικία, δηλαδή η κατηγορία των 25-35 ετών, διαθέτουν εμπειρία μικρότερη από 5 έτη. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, σύγχρονες μελέτες έχουν αποδείξει πως το φύλο και η ηλικία έχουν επίδραση στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό κλίμα και το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή του (Krüger et al. ,2007). Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο απαισιόδοξες στις απόψεις του για το ευνοϊκό σχολικό κλίμα σε σύγκριση με τους άντρες. Στην παρούσα έρευνα, οι άντρες, αν και αποτελούσαν τη μειοψηφία, παρουσιάστηκαν θετικοί στις απόψεις τους για το κλίμα στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, ενώ ορισμένες από τις γυναίκες φάνηκε να μην είναι ικανοποιημένες από το κλίμα στο χώρο εργασίας τους.

Ακόμα, σύμφωνα με το δείγμα της έρευνάς μας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζεται σε Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ η μειοψηφία σε Δημοτικά και σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών και Γυμνάσιων παρουσιάστηκαν πιο ελαστικοί και πιο αισιόδοξοι στις απόψεις του για το σχολικό κλίμα, ενώ ταυτόχρονα δήλωσαν ικανοποιημένοι από το χώρο εργασίας τους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων, εμφανίστηκαν πιο προβληματισμένοι όσον αφορά το κλίμα στο σχολείο όπου εργάζονται.

6.2 Σχολικό κλίμα και επιδράσεις

Τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσο και η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύουν πως το ιδανικό σχολικό κλίμα είναι για την πλειοψηφία αποτέλεσμα τριών παραγόντων, του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, δηλαδή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο ένας ερωτηθέντας απάντησε πως το σχολικό κλίμα εξαρτάται μόνο από τον διευθυντή. Σύμφωνα με σχετικές πηγές που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, τον πιο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος τον καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι μαθητές (Squires et al., 1979). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή/ντριά τους, αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος (Περδίκη, 2017). Ακόμα, η δημιουργία ιδανικού σχολικού κλίματος σχετίζεται άμεσα με το ρόλο του διευθυντή (Πασιαρδή, 2001). Ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως διευθυντής-ηγέτης. Οφείλει να κατευθύνει την ομάδα των εκπαιδευτικών ώστε να είναι αποδοτικοί και να τους επιβραβεύει όπου χρειάζεται (Ανθοπούλου, Ρέππα, 1999). Όταν η συμπεριφορά των διευθυντικών-ηγέτων είναι τέτοια, θεωρείται υποδειγματική και έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Ακόμα, όπως υποστήριξαν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, σημαντικό ρόλο για το σχολικό κλίμα παίζουν και οι μαθητές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στη διεξαγωγή του μαθήματος και να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη (Πασιαρδή, 2001). Η καλή επίδοση του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση δημιουργικού κλίματος για το σχολείο. Το «ιδανικό σχολικό κλίμα» λοιπόν, είναι ένας συνδυασμός συνεργασίας διευθυντή-εκπαιδευτικού και μαθητή. Άλλωστε και σε έρευνά της η Πήλικα απέδειξε πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την έννοια του σχολικού κλίματος ως το συνδυασμό πολλών παραγόντων και υποστηρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του (Πήλικα, 2019).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή σε «τί βαθμό το σχολικό κλίμα δίνει ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και τον διαφοροποιεί από άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», η πλειοψηφία συμφώνησε πως το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζει έναν οργανισμό και του δίνει τη δική του προσωπική ταυτότητα. Έρευνες έχουν δείξει πως το κλίμα χαρακτηρίζει ένα σχολείο και το διακρίνει από ένα άλλο (Πήλικα, 2019), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί την ταυτότητα της κάθε σχολικής μονάδας και παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών ή γενικότερα όλων των μελών που την απαρτίζουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πολλοί από τους ορισμούς που έχουν δοθεί για το σχολικό κλίμα το χαρακτηρίζουν ως την ξεχωριστή ταυτότητα του οργανισμού. Ειδικότερα, θεωρήθηκε ως ο «χαρακτήρας» του σχολείου, που εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων (Everard & Morris, 1999), αλλά και ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας σχολείου, όπως αυτά βιώνονται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (Cohen, 2010).

Όσον αφορά τις επιδράσεις ή αλλιώς το αντίκτυπο του σχολικού κλίματος, προκύπτει πως επηρεάζει σημαντικά σε πολλούς τομείς. Ειδικότερα, οι 9 στους 10 εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο στην ψυχολογία, στη συμπεριφορά και στην

αποδοτικότητα των μαθητών. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως το καλό εργασιακό κλίμα σε ένα σχολείο συμβάλλει στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών, σε αντίθεση με το αρνητικό κλίμα, το οποίο μειώνει την αποδοτικότητα των μαθητών και τους κάνει να αναπτύσσουν βίαιες και ακραίες συμπεριφορές (Birkett et al., 2009; Kosciw et al., 2006; Meraviglia et al., 2003). Επιπρόσθετα, το θετικό κλίμα στο σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο και επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις, την ψυχολογία και τη συμπεριφορά των μαθητών (Πήλικα, 2019). Ακόμα, το αποτέλεσμα που προέκυψε από τους συμμετέχοντες του δείγματος ήταν πως το σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο στην αποφυγή ή στη δημιουργία σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, ομόφωνα υποστήριξαν πως το κλίμα επηρεάζει το φαινόμενο του γνωστού σε όλους bullying. Έχει, επίσης, αποδειχθεί πως η ύπαρξη θετικού κλίματος περιορίζει σημαντικά το φαινόμενο εκφοβισμού, διότι όταν οι μαθητές συνεργάζονται και περνούν αρκετές ώρες της ημέρας σε ένα ευχάριστο, συνεργατικό και φιλικό περιβάλλον, δεν εκδηλώνουν την ίδια ανάγκη για εκτόνωση και βίαιη συμπεριφορά (Γιαννακούρα, 2011). Όπως γίνεται γνωστό από τη βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα προβλέπει την άσκηση και την παρακολούθηση σχολικού εκφοβισμού σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι κανόνες σε μικρότερο ποσοστό, καθώς συχνά καταπατώνται και παραβλέπονται από τους μαθητές.

Το σχολικό κλίμα εκτός από αντίκτυπο στους μαθητές, φαίνεται να έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, όλοι οι ερωτηθέντες υποστήριξαν πως η επίδραση του σχολικού κλίματος είναι σημαντική για την ψυχολογία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Η σχέση του σχολικού κλίματος με την ψυχοσύνθεση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μία σχέση αλληλένδετη και αλληλοεξαρτώμενη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική ευημερία και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (N. Hayes , 1994; Jorde & Bloom, 1988), ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται ότι το σχολικό κλίμα εξαρτάται από την ψυχολογία των εκπαιδευτικών (Brown & Henry, 1992). Άρα, όπως γίνεται φανερό, το ένα εξαρτάται από το άλλο. Αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, φαίνεται να συσχετίζεται με τη ψυχική υγεία των εργαζομένων όσο και με το ενδιαφέρον των οργανισμών να έχουν ικανό και επαγγελματικό ικανοποιημένο ανθρώπινο δυναμικό. (Κάντας, 1998). Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται από παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα (Dinham & Scott, 1998), ενώ οι ερωτηθέντες της συγκεκριμένης συνέντευξης επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή.

Όσον αφορά στην επίδραση του σχολικού κλίματος στη διεξαγωγή του μαθήματος και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες φαίνεται να μη συμφωνούν ομόφωνα. Η πλειοψηφία υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό κλίμα έχει αντίκτυπο στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, άρα και στον τρόπο με τον οποίο διεξάγουν το μάθημα. Παρόλα αυτά, οι 2 από αυτούς υποστηρίζουν πως το “κακό” σχολικό κλίμα ή η έλλειψη θετικής ψυχολογίας δεν τους επηρεάζει στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και στην αποδοτικότητά τους. Μάλιστα ένας από τους ερωτηθέντες υποστήριξε πως «το να είσαι σωστός επαγγελματίας εξαρτάται από το βαθμό που σε επηρεάζουν οι συνθήκες στο χώρο εργασίας». Σύμφωνα με μελέτες, το καλό εργασιακό κλίμα σε ένα σχολείο επηρεάζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εργασία (Dinham & Scott, 1998), αλλά και την παραγωγικότητα και αποδοτικότητά τους (N. Hayes , 1994; Jorde & Bloom, 1988). Άρα, προκύπτει πως η αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και η διεξαγωγή του μαθήματος επηρεάζονται από το κλίμα που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική κοινότητα.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, υποστηρίχθηκε ομόφωνα πως το κλίμα παίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική λειτουργία του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος, γεγονός που επαληθεύεται και από τη βιβλιογραφία. Όπως προκύπτει και από το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η διαμόρφωση ευνοϊκού-θετικού σχολικού κλίματος είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι έχει αντίκτυπο στη λειτουργία μιας αποδοτικής και αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου (Brookover&Lezotte,1979;Brookover,1980). Το σχολικό κλίμα έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ορθή λειτουργία του οργανισμού ή για την αναποτελεσματικότητά του. Δεν είναι άλλωστε λίγες οι περιπτώσεις όπου το κλίμα έχει συμβάλει στη λειτουργία αποδοτικών σχολείων, αλλά και στη λειτουργία μη αποδοτικών σχολείων. Ειδικότερα, έχει προκύψει μέσα από έρευνες πως το σχολικό κλίμα είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το περιβάλλον-ατμόσφαιρα του σχολείου και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του σχολείου (Κοκκινέλη,2017), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για επιτυχή εκπαιδευτικά αποτελέσματα(Κεραμίδα ,2011).

6.3 Ρόλος διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και το βαθμό στον οποίο είναι σημαντικός, αλλά και τον καθορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει προκειμένου να δημιουργήσει θετικό κλίμα και να διαμορφώσει μια αποτελεσματική και αποδοτική εκπαιδευτική μονάδα. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, για όλους ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός-καθοριστικός, αλλά για κάποιους εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντικός. Η πλειοψηφία θεωρεί την παρουσία και τις αποφάσεις του διευθυντή καθοριστικές στη διαμόρφωση κλίματος. Η βιβλιογραφία έρχεται να επαληθεύσει την άποψη αυτή, καθώς υποστηρίζεται πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, επειδή λειτουργεί ως πρότυπο.(Ανθοπούλου, Ρέππα,1999; Kimbrough & Burkett, 1990). Επίσης, η διοίκηση του σχολείου, δηλαδή ο διευθυντής, αποτελεί τον δεύτερο πολύ βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή,2001). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απαιτείται ένας διευθυντής-ηγέτης, καθώς για να λειτουργήσει ορθά μια σχολική μονάδα, ο διευθυντής πρέπει να δρα και ως ηγέτης, να διαθέτει δηλαδή ορισμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες τα οποία τον βοηθούν στη δημιουργία θετικού κλίματος(Morgan,1996).

Στη συνέχεια οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «ποια στοιχεία πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να θεωρηθεί αποτελεσματικός ηγέτης». Οι επιλογές που τους δόθηκαν προκειμένου οι απαντήσεις να είναι σαφείς ήταν οι εξής: η συνεργατικότητα, ο εγωκεντρισμός, η αυτογνωσία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, τα κίνητρα επιτυχίας, η συναισθηματική νοημοσύνη και η αποφασιστικότητα. Στη συνέχεια δόθηκαν ακριβώς οι ίδιες επιλογές για το ερώτημα «ποια από αυτά τα στοιχεία διαθέτει ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται». Έπειτα από μελέτη των απαντήσεων, προέκυψε πως οι τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων πρέπει να χαρακτηρίζονται από πνεύμα συνεργατικότητας, από αυτογνωσία, αποφασιστικότητα, κίνητρα επιτυχίας,

συναισθηματική νοημοσύνη και τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών. Αντιθέτως, όλοι οι ερωτηθέντες υποστήριξαν πως οι διευθυντές/ντρίες δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται από εγωκεντρισμό, ενώ ένα μικρό ποσοστό φαίνεται να μη θεωρεί και τόσο σημαντικό το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να συνδυάζει συναίσθημα με λογική. Δε συνάδουν όμως οι απαιτήσεις όλων των ερωτηθέντων με τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται. Το 30% υποστήριξε πως τα ηγετικά στελέχη στο χώρο εργασίας τους δε διαθέτουν πνεύμα συνεργατικότητας, ούτε αυτογνωσία και συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά δρουν με τρόπο εγωιστικό και εγωκεντρικό, ενώ το 20% τόνισε πως οι διευθυντές/ντρίες τους δε χαρακτηρίζονται από κίνητρα επιτυχίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ο διευθυντής στην εκπαίδευση είναι το άτομο που ηγείται της σχολικής μονάδας. Για να λειτουργήσει με σωστό τρόπο το σχολείο ο διευθυντής πρέπει να είναι και ηγέτης. Για αυτό το λόγο ο ιδανικότερος συνδυασμός για να επιτευχθεί αποτελεσματική εκπαίδευση είναι αυτός του «διευθυντή-ηγέτη»(Morgan,1996). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος και απαιτεί ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία, αλλά και ικανότητες(Μπουραντάς,2018). Πιο συγκεκριμένα, καλός κι ικανός διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου παρουσιάζεται εκείνος που επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, είναι πρόθυμος και συνεργάσιμος, διαθέτει αυτογνωσία, αποτελεί πρότυπο για τους συνεργάτες του, ενημερώνεται συνεχώς και παίρνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες ώστε η δουλειά να γίνει καλύτερα εξοικονομώντας χρόνο, χρήμα και ανθρώπινο δυναμικό(Σαΐτης,2014). Ακόμα, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα του συνεργάζεσθαι, ή αλλιώς της συνεργατικότητας, να συνεργάζεται δηλαδή με τους εκπαιδευτικούς και να γνωρίζει την ψυχολογία τους προκειμένου να προλάβει δυσάρεστα περιστατικά(Ρέππα,2017). Τέλος, παρά τις αντιρρήσεις κάποιων ερωτηθέντων, η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη ικανότητα ενός ικανού κι αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται μάλιστα ως η σημαντικότερη συνθήκη για τη δημιουργία μιας ανοιχτής, φιλικής, παραγωγικής, προσοδευτικής και συνεργατικής σχολικής ομάδας(Leithwood & Beatty,2007; Μπουραντάς,2005; Goleman,2011). Άρα, όπως φαίνεται από το δείγμα της έρευνας, ένα μικρό ποσοστό σχολικών μονάδων διαθέτει διευθυντικά στελέχη τα οποία δεν προωθούν τη συνεργασία, αλλά δρουν με τρόπο εγωκεντρικό, χωρίς να συνδυάζουν το συναίσθημα με τη λογική και δεν έχουν κίνητρα ή λόγους επιτυχίας.

Όσον αφορά στο χώρο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της συνέντευξης, φαίνεται πως στις περισσότερες σχολικές μονάδες προωθείται η συνεργασία και η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων. Μόνο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς υποστήριξε πως το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι καλό και δεν μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ακόμα, στις περισσότερες σχολικές μονάδες ο διευθυντής φαίνεται πως συζητά τα σχολικά θέματα με τους εκπαιδευτικούς και υπάρχει ενεργή συμμετοχή αυτών στη λήψη απόφασεων. Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις που οι διευθυντές/ντρίες δε λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών και λειτουργούν αυθαίρετα. Όπως γίνεται φανερό και στη βιβλιογραφία, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα πρέπει τα διευθυντικά στελέχη να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα αιτήματα

των εργαζομένων, καθώς είναι εκείνοι που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές και γνωρίζουν τις ανάγκες τους. Οι διευθυντές-ηγέτες πρέπει να προσπαθούν να εμπνέουν και να παρακινούν τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς για ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, να τους βοηθούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να ενδιαφέρονται για τη βελτίωση των διαδικασιών, των συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών και της ευρύτερης βελτίωσης της σχολικής μονάδας(Μπουραντάς 2005, Σαΐτης, 2014). Άλλωστε έχει αποδειχθεί πως η σχέση μεταξύ της ηγεσίας και του θετικού σχολικού κλίματος, είναι ισχυρά θετική(Σταυρόπουλος & Ξαφάκος,2020). Όταν λοιπόν οι διευθυντές/ντρίες προωθούν τη συνεργασία και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, τότε αυτομάτως δημιουργείται θετικό κλίμα και η σχολική μονάδα είναι παραγωγική και αποτελεσματική.

6.4 Επαγγελματική ικανοποίηση-Επιθυμητές αλλαγές

Το τελευταίο ερώτημα αφορά καθαρά την προσωπική άποψη του κάθε ερωτηθέντα όσον αφορά την ικανοποίηση που του προσφέρει ο χώρος εργασίας του και συνοδεύεται από μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Από ότι προέκυψε από την έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι από το χώρο που εργάζονται. Μόνο 3 από αυτούς εξέφρασαν απογοήτευση και έδειξαν έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρόλα αυτά, όλοι από τους ερωτηθέντες έδωσαν απάντηση στο ερώτημα που αφορά μία πιθανή, επιθυμητή αλλαγή στο χώρο εργασίας τους. Οι περισσότεροι από αυτούς επιθυμούν καλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών. Κάποιοι άλλοι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενώ άλλοι αναζητούν επιβράβευση από τον διευθυντή/ντρια και καλύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσής της. Λέγεται πως ο βαθμός που ο κάθε εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του έχει άμεσες επιπτώσεις στην ψυχολογία και στην αποδοτικότητά του(Αντωνιάδη,2013). Ακόμη, στη σύγχρονη εποχή υποστηρίζεται ότι η ψυχολογία των εκπαιδευτικών που πηγάζει από την επαγγελματική τους ικανοποίηση έχει άμεσες επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, αλλά και στη συνολική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας όπου εργάζονται (Καντάς,1998;Δημητρόπουλος,1998).

6.5 Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σε αυτό το μέρος της εργασίας παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας που επαληθεύουν όσα παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Σκοπός της εργασίας ήταν η ανάδειξη της σπουδαιότητας του σχολικού κλίματος για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τη συνολική λειτουργία του σχολείου,

αλλά και η ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θεωρούν το θετικό-ιδανικό σχολικό κλίμα αποτέλεσμα της αποδοτικής συνεργασίας διευθυντή-μαθητών-εκπαιδευτικών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς φέρουν το βάρος της προσωπικής τους εμπλοκής στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και δεν αποποιούνται των ευθυνών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν πως το σχολικό κλίμα δίνει ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και τον κάνει να ξεχωρίσει από άλλους αντίστοιχους οργανισμούς. Υποστήριξαν πως το κάθε σχολείο έχει τη δική του ταυτότητα, η οποία διαμορφώνεται ως ένα βαθμό και από τους ίδιους. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κλίμα παίζει σπουδαίο ρόλο στην ψυχολογία τους, καθώς και στην αποδοτικότητά τους, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο διεξάγουν το μάθημα, αλλά και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μερικοί βέβαια από αυτούς υποστηρίζουν πως η αποδοτικότητά τους δε σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα, καθώς όταν κάποιος είναι καλός στον εργασιακό του τομέα, ανταπεξέρχεται σε όλες τις συνθήκες. Επίσης, προέκυψε πως το κλίμα επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών και την αποδοτικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αποφυγή του σχολικού εκφοβισμού (bullying), καθώς οι μαθητές όταν συνυπάρχουν σε ένα αρμονικό περιβάλλον δεν καταφεύγουν σε ακρότητες και βίαιες μεθόδους.

Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε ότι οι διευθυντές παρουσιάζονται ως οι κύριοι διαμορφωτές σχολικού κλίματος, καθώς ο ρόλος τους είναι καθοριστικός. Μερικά κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν σύμφωνα με τους ερωτηθέντες του δείγματος είναι η συνεργατικότητα, η αυτογνωσία, τα κίνητρα επιτυχίας, η αποφασιστικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων ιδεών. Αντιθέτως, δεν πρέπει να διαθέτουν εγωκεντρισμό και να είναι απόλυτοι. Σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, στα σχολεία όπου εργάζονται οι ερωτηθέντες, οι διευθυντές διαθέτουν τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν ικανό διευθυντή-ηγέτη, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το χώρο εργασίας τους. Ακόμη, στα περισσότερα σχολεία προέκυψε πως προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενώ η μεταξύ τους επικοινωνία παρουσιάζεται καλή και αποδοτική. Επίσης, ο διευθυντής/ντρια δεν αποφασίζει μόνος/η του/της για τα διάφορα σχολικά θέματα που προκύπτουν, αλλά οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων. Διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους και ο διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο. Η έρευνα λοιπόν ανέδειξε πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη σχέση τους με τα διευθυντικά στελέχη, υπήρχαν βέβαια και ορισμένες εξαιρέσεις.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ευχαριστημένοι από το χώρο εργασίας τους και έκαναν κάποιες προτάσεις που θεώρησαν ότι θα συνέβαλαν στην ακόμα καλύτερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται. Ανάμεσα στις σημαντικότερες προτάσεις συγκαταλέγονται οι εξής: α) η καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντών σε κάποιες περιστάσεις και β) η επιβράβευση από τους διευθυντές και η μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας γίνονται κάποιες προτάσεις για την καλύτερη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, προτείνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών για τη λήψη ορθών αποφάσεων, η οποία θα επιτευχθεί μέσω της ώριμης και πολιτισμένης συζήτησης μεταξύ όλων των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, πρέπει να καθοριστούν οι στόχοι της εκάστοτε σχολικής μονάδας ανάλογα με: α) τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, β) τις ανάγκες των μαθητών και γ) τις πρώτες ύλες που διαθέτει η εκάστοτε σχολική μονάδα. Επίσης, η επιλογή διευθυντικών στελεχών πρέπει να γίνεται ύστερα από έλεγχο, ο οποίος θα επικυρώνει πως διαθέτουν συγκεκριμένα στοιχεία-χαρακτηριστικά και ηγετικές ικανότητες. Επίσης, οι διευθυντές/ντριες πρέπει να επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς για το έργο τους και να τους στηρίζουν όταν παίρνουν κάποια απόφαση θετική και παραγωγική για τη σχολική μονάδα.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση-οργάνωση μιας σχολικής μονάδας, καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας αλλάζουν συνεχώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό έρχεται αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να τους καθιστά ικανούς να: α) χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές που προωθούν τη συνεργασία με τα παιδιά, όπως είναι ο διάλογος και η συζήτηση, β) λαμβάνουν αποφάσεις που θα έχουν ως αποτέλεσμα το ευρύτερο καλό της σχολικής μονάδας και όχι την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών, γ) χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να εξοικειώνονται με τις νέες επαγγελματικές συνθήκες που προκύπτουν από την πρόοδο της τεχνολογίας και δ) συνεργάζονται μεταξύ τους (καθηγητές-διευθυντές) και να μην έχουν προσωπικές αντιπαραθέσεις, αλλά να λειτουργούν συλλογικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σίγουρα για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω και να γίνουν όλες οι σχολικές μονάδες αποτελεσματικές με θετικό κλίμα απαιτείται διάθεση για εξέλιξη και όρεξη για εργασία. Αν οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά μέλη δεν έχουν διάθεση να επιμορφωθούν περαιτέρω και να ξεκινήσουν μία διαδικασία εξέλιξης, τότε οι σχολικές μονάδες θα παραμείνουν όπως έχουν και δε θα εμφανίζονται αποτελεσματικές και παραγωγικές για την κοινωνία και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Τέλος, η παρούσα εργασία κάνει ορισμένες προτάσεις για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, ενώ προτείνει τη διεξαγωγή περαιτέρω ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών σε εκπαιδευτικούς διαφόρων εκπαιδευτικών μονάδων σε όλη την Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Λιβάνη.

- Αντωνιάδη, Κ.(2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Μεταπτυχιακή Διατριβή). Κυπριακό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Κύπρος. Ψηφιακό Αποθετήριο Κυψέλη.
- Αποστολάκης Ι. Δ.(2015). Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Αυγητίδου, Σ.(2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση(έρευνα στην εκπαίδευση). Αλεξανδρούπολη.
- Αργυροπούλου, Ε. (2015). Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον. Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Γιαννακούρα, Α. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο.
- Γραμματικού, Κ.Σ.(2010). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Δια βίου μάθησης, της Έρευνας και Καινοτομίας.
- Δημητρόπουλος, Ε.(1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διακομανώλης, Γ.(2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση προβλημάτων των σχολείων των απομακρυσμένων περιοχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Gotsis.
- Δριτσάκος, Γ.(2014). Επιχειρησιακή ηγεσία(Μεταπτυχιακή Εργασία).ΤΕΙ Λογιστικής, Πειραιάς. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ωκεανός.
- Ζαβλανός, Μ.(1998). Management. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής.
- Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ. & Σωκράτους, Μ.(2014). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θωμοπούλου, Ι.& Κριεμάδης, Θ.(2012). Διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Μονοπρόσωπη ΙΚΕ.

Καντάς, Α. (1993). Οργανωτική - Βιομηχανική ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καβούρη, Π.(1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, Α' Τόμος (3η έκδ). Αθήνα: International Publishing.

Καλογιάννης, Ν.(2020). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι επαγγελματικές του ικανότητες. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριακίδης, Α. Π.(2003). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Κυπραίου, Μ.(2008). Ηγεσία στις οργανώσεις(Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ηράκλειο Κρήτης.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία (1), 30-39.

Μαδεμλής, Η.(2014). Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαντάς, Ν. & Κακούνης, Π. & Ντάνος, Α. (1992). Διοικητική Δεοντολογία και Πρακτική. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Μαριδάκη,Κ., Κασσωτάκη, Α.(2009). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Μαυρικάκης, Ε.(2016). School management and leadership: classical and contemporary approaches (Ερευνητική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μιχόπουλος, Α. (1993). Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Μπάκας,Θ.(2007). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές (ερευνητική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπουραντάς, Κ. Δ.(2002). Μαντζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο-Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπουραντάς Κ. Δ.(2005). Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας,2005. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Μπουραντάς, Κ. Δ.(2015).* Μανατζμεντ: Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο-Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι-Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπρίνια, Β.(2008).* Μανατζμεντ και συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.(1999).* Η θεωρία της ηγεσίας. Ελληνικό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Πασιαρδή, Π.(1996).* Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών της Κύπρου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000).* Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001).* Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή Γεωργία. (2001).* Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π.(2004).* Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε.(2011).* Διοίκηση- Management: Μια εισαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Σοφία.
- Περδίκη Ε. Κ.(2017).* Σχολικό κλίμα: ο ρόλος του στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.
- Πήλικα Π.(2019).* Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος(Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007).* Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ταυτότητα του Διευθυντή την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρέππα, Α. Α.,(2008).* Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Σαϊτής, Χ.(2007).* Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία... στην πράξη. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Σαϊτής,Χ. (2008).* Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση. Αθήνα: Υπ. Παιδείας & Δ.Β.Μ.Θ.
- Σαϊτής,Χ.& Σαϊτή,Α.(2011).* Μελέτες περιπτώσεων: Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. & Σαϊτή, Α.(2012).* Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταυρόπουλος Β.& Ξαφάκος Ε.(2020).Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το δημιουργικό-καινοτομικό σχολικό κλίμα και την ηγεσία που το ευνοεί: Η επίδραση του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας.

Τακτικός, Β.(2017). Ηγεσία και εργασιακό περιβάλλον(Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Αθήνα.

Τσολακίδης, Ι. (2010). Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας.

Φαναριώτης, Π. Ι.(1996), Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Φωτόπουλος Ν.(2003). Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φωτόπουλος, Ν.(2013). Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία. Αθήνα: Εκδόσεις Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης.

Χυτήρης, Λ.Σ. (2006). Μάνατζμεντ-Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Ξενόγλωσση

Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T.(2011).Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. Doi: [10.1080/03055698.2010.506332](https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506332) .

Avolio, B.J. & Bass, B.M. (1995).Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi - level framework for examining the diffusion of Transformational Leadership, Leadership Quarterly. The Leadership Quarterly.

Avolio, Bruce J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. American Psychologist.

Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R.H.(1989). Creating an excellent school. Routledge.

Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W.(2009).LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. Journal of Youth and Adolescence.

Brookover, W. B., Brady, N., & Warfield, M.(1981). Educational Policies and Equitable Education: A Report of Studies of Two Desegregated School Systems. East Lansing: Denter for Urban Affairs, Michigan State University.

Brookover, W. B.(1980).Effective Schools. Paper prepared for Research for Better Schools, Philadelphia, Pennsylvania.

Brown, B.(2018). Dare to lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts. New York Times.

Blanchard, K. & Miler, M.(2007). The higher plane of leadership. Pages 25-30. Doi:

<https://doi.org/10.1002/ltl.253> .

Carson, P. P., Carson, K. D., & Roe, C. W. (1993). Social power bases: A meta-analytic examination of interrelationships and outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(14), 1150–1169. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01026.x>

Chantraine, P.(1949). Xenophon Economique. Paris: Societe D'Edition Les Belles Lettres.

Cuthbert, R.(1988). Quality and management in higher education(research paper).

*Daar, S.(2010).*School climate , teacher satisfaction, and receptivity to change.Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Drucker,P.(1973). Management: Tasks, Responsibilities, Practicies, New York, Harper&Row.

*Dinham, S., & Scott, C. (1998).*A three domain model of teacher and school Executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*.

Fleenor,J. W.(2006). Trait approach to leadership. *Encyclopedia of industrial and organizational Psychology*.

Gardner, H. (1993). Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Geraki A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework, *Educational Management Administration & Leadership*. 42(4S), 45–64.

Geiger, E.& Peck, K.(2016). The church and leadership development: Designed to lead. Hardcover.

Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»? Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D.(1998). Working with emotional intelligence. London: Bloomsbury.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Emotional intelligence: leadership competencies Appendix B. In D. Goleman, R. Boyatzis and A. McKee, *The New leaders: transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown.

- Goleman, D., & Boyatzis R., & Annie McKee (2013).* Primal Leadership, With a New Preface by the Authors: Unleashing the Power of Emotional Intelligence. Harvard Business Review Press.
- Halpin, A.W. (1967).* Theory and research in administration. New York: Macmillan.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982).* Management and organizational behavior: Utilizing human resources (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986).* Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ»
- Hoy & Ferguson(1989).* Conceptualizing school effectiveness. International Journal of educational research. Pages 691-706. Doi: [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90022-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90022-0) .
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005).* Educational Administration: Theory, Research, and Practice. New York: McGraw- Hill.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978).* The social psychology of organizations. New York: Wiley.
- Koontz, H. & O' Donell, C. (1968).* Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions. New York: McGraw-Hill.
- Kopelman, R.E. & Prottas D.J. & Falk, W.D.(2010).* Construct validation of a Theory X/Y behavior scale(research paper). Leadership and Organization Development Journal.
- Kosciw, J. G., & Elizabeth M. D.(2006).*The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. New York: GLSEN.
- Krumm, D. (2000).* Psychology at work: An introduction to industrial/organizational psychology. Worth Publishers: First edition.
- Locke, E. A. (1986).* Generalizing from laboratory to field settings: Research findings from industrial-organizational psychology, organizational behavior, and human resource management,Free Press.
- Leithwood,K. & Beatty, B.(2007).*Leading with teachers emotions in mind.Corwin: 1st edition.
- Lezotte, L. W., Hathaway, D., Miller, S., Passalacqua, J., & Brookover, W.(1980).*School Learning Climate and Student Achievement. Tallahassee, Fl.: SSTA Center, Florida State University.
- Longhorn, S. (2004).* How emotional intelligence can improve management performance. International Journal of Contemporary Hospitality Management.
- Maxwell, J.C.(1998).* «Αναπτύξτε τον ηγέτη μέσα σας». Αθήνα: Εκδοσεις Κλειδάριθμος.
- Maslow, A. H. (1943).* A theory of human motivation. Psychological Review.

- Mau, W-C.J., Ellsworth, R. & Hawley, D. (2008).* Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09513540810844558> .
- Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T.(2003).*The expect respect project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*.
- McDonald, D. (1999).* Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*.
- McGregor, D. M.(1966).* Leadership and Motivation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mc Gregor D. (1960).* The Human Side of Enterprise. New York: Annotated edition by Joel Cutcher Gershenfeld.
- McKenna, E. F. (2000).* Business psychology and organisational behaviour: a student's handbook. Psychology Press.
- Miller, P. A.(2001).* Social influence, empathy, and prosocial behavior in cross-cultural perspective copy(research paper). Arizona State University.
- Mintzberg, H. (1989).* Mintzberg on Management. New York: Free Press.
- Montana, P. & Charvon, H. B.(1987).* Μανατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Moos, R. H. (1979).* Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Northouse, P. G. (1997).* Leadership: Theory and practice. Sage Publications, Inc.
- Ouchi, W. (1981).* Theory Z. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2005).* Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J.(2004).*Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*. Pages: 147-169. Doi: [10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f](https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f) .
- Robbins, S. P. (1991).* Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications. Prentice Hall.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A.(2012).* Essentials of Organizational Behavior, 11th Edition. England: Pearson Education.
- Roueche, J.E. & Baker, G.A.(1986).*Profiling Excellence in America's Schools. Virginia: The American Association of School Administrators.

Ryback, D. (1998). Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More than IQ. Boston: Butterworth-Heinemann.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P.(1997). Forging Links: Effective Schools and Effective Departments, London: Paul Chapman.

Schein, E. H.(1992). Organizational Culture and Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Schermrehorn, R.J.(2012). Εισαγωγή στο management. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). Supervision a Redefinition. New York: Mcgraw-Hill Inc.

Sharma R.D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study, Journal of Services Research.

Spillane, P.J. (2006). Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Spector, L. (2000). Industrial and organizational psychology. New York: John Wiley & Sons.

Stogdill, R.M.(1948). Personal Factors Associated With Leadership: A Survey of the Literature. Journal of Applied Psychology. Ohio University.

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among schoolteachers in Cyprus. Journal of Educational Administration.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Ο χαρισματικός ηγέτης & τα γνωρίσματά του.(2012). Ανακτήθηκε από: www.helthylining.gr

Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.(2015, March 17). Ανακτήθηκε από www.NewsroomIpaideia.gr.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Α' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Ερώτηση 1

Φύλο

Άντρας		Γυναίκα	
--------	--	---------	--

Ερώτηση 2

Ηλικία:

Ερώτηση 3

Ειδικότητα

Διευθυντής	Δάσκαλος σε δημοτικό	Καθηγητής σε Γυμνάσιο	Καθηγητής σε Λύκειο	Καθηγητής Πανεπιστημίου

Ερώτηση 4

Μόνιμος		Αναπληρωτής	
---------	--	-------------	--

Ερώτηση 5

Έτη υπηρεσίας στο σχολείο:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

(Σχολικό κλίμα)

Ερώτηση 1	
Το «ιδανικό σχολικό κλίμα» είναι για εσάς αποτέλεσμα:	
A) Του διευθυντή	
B) Των εκπαιδευτικών	
Γ) Των μαθητών	
Δ) Όλων των παραπάνω	

Ερώτηση 2				
Σε τί βαθμό πιστεύετε πως το σχολικό κλίμα δίνει ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και τον διαφοροποιεί από άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς;				
1	2	3	4	5

Ερώτηση 3		
Το σχολικό κλίμα έχει αντίκτυπο:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
A) Στην ψυχολογία/συμπεριφορά των μαθητών		
B) Στην αποδοτικότητα των μαθητών		
Γ) Στη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος		
Δ) Στη διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος		
Ε) Στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών		
Στ) Στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών		
Η) Στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης		
Θ) Στην αποφυγή σχολικού εκφοβισμού		

Γ' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

(Ρόλος διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος)

Ερώτηση 4

Σε τί βαθμό ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος;				
1	2	3	4	5

Ερώτηση 5	
Ποια στοιχεία πιστεύετε πως πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να θεωρηθεί αποτελεσματικός ηγέτης;(μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 στοιχεία).	
A) Συνεργατικότητα	
B) Εγωκεντρισμό	
Γ) Αυτογνωσία	
Δ) Ανάλυση πρωτοβουλιών	
E) Κίνητρα επιτυχίας	
Στ) Συναισθηματική νοημοσύνη(συνδυασμός συναισθήματος-νοημοσύνης)	
H) Αποφασιστικότητα	

Ερώτηση 6	
Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θεωρείτε πως έχει ο διευθυντής σας;(μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 στοιχεία).	
A) Συνεργατικότητα	
B) Εγωκεντρισμό	
Γ) Αυτογνωσία	
Δ) Ανάλυση πρωτοβουλιών	
E) Κίνητρα επιτυχίας για εκπαιδευτικό οργανισμό	
ΣΤ) Συναισθηματική νοημοσύνη(συνδυασμός συναισθήματος-νοημοσύνης)	
H) Αποφασιστικότητα	

Ερώτηση 7			
Στον εκπαιδευτικό χώρο όπου εργάζεσθε:			
	<table border="1"> <tr> <td>NAI</td> <td>OXI</td> </tr> </table>	NAI	OXI
NAI	OXI		

οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων		
οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων		
υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών		
ο ο/η διευθυντής/ντρια συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο		
ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από μόνος του για ότι αφορά το σχολείο		
προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών		

Δ' ΜΕΡΟΣ

(Επαγγελματική ικανοποίηση-Επιθυμητές αλλαγές)

Ερώτηση 8	
Είστε ικανοποιημένοι από τον εκπαιδευτικό χώρο όπου εργάζεσθε; Αν θέλατε να αλλάξετε ένα πράγμα, ποιο θα ήταν αυτό;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ

Απάντηση:
