

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στη
διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της
σχολικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση**

Τριανταφυλλίδου Αικατερίνη

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Ιανουάριος 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

**The role of the school leader-principal in the
regulation of the school environment and the
school culture within primary education**

By Triantafyllidou Aikaterini

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, January 2023

θα ήθελα να αφιερώσω την διπλωματική μου εργασία, στις τρεις κόρες μου και τον σύζυγό μου για την ενθάρρυνση και στήριξη, που μου προσέφεραν όλους αυτούς τους μήνες.

Ευχαριστίες

Μέσα από τις επόμενες γραμμές θα ήθελα να εκφράσω πρωτίστως τις ευχαριστίες μου στους επιβλέποντες καθηγητές μου, που συνέβαλαν τα μέγιστα, με τη βοήθεια τους, στην επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Εν συνεχεία, σε όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών “Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων” του πανεπιστημίου Πειραιά.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζουν και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του Δήμου Μοσχάτου-Ταύρου, οι οποίοι άμεσα και πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και συνέβαλαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σημαντικοί Όροι: Σχολικό κλίμα, Σχολική κουλτούρα, Ηγεσία, Αποτελεσματικό Σχολείο, Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, Σχολικό σύστημα, Θετικό κλίμα, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Περίληψη

Η παρακάτω εργασία αναλύει με λεπτομέρειες τις παραπάνω έννοιες και σε συνδυασμό με μια στατιστική ανάλυση προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα.

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής-ηγέτης στην διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος στις εκπαιδευτικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να εκπληρώσει τον στόχο της, η έρευνα αξιοποιεί την ποσοτική μεθοδολογία. Το δείγμα το οποίο έλαβε μέρος σε αυτήν αποτελείται από 71 άτομα. Η έρευνα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες του δήμου Μοσχάτου Ταύρου, οπότε οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αποσκοπούν ουσιαστικά στην διαλεύκανση των απόψεων των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτήν την περιοχή, σχετικά με την διαμόρφωση θετικού κλίματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, σκοπός της έρευνας είναι να βρεθούν οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία αυτού του θετικού κλίματος.

Ορισμένα από τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών, και γενικά εκπαιδευτικοί και διευθυντές προσπαθούν να επιτύχουν και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η παρεχόμενη εκπαίδευση στο σχολείο που εργάζονται βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων των μαθητών, όπως την αυτομόρφωση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την κατασκευή παραδειγμάτων. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν να εκτιμούν ιδιαίτερως την αίσθηση και το κλίμα της υποστήριξης, την καλή και έγκυρη συνεννόηση και την κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, τη συνεργατικότητα και την αμφίδρομη επικοινωνία.

The role of the school leader-principal in the regulation of the school environment and the school culture within primary education

Keywords: School climate, School culture, Leadership, Effective school, Principal's role, Teacher's role, School system, Positive climate, Primary education.

Abstract

The following paper analyzes the above concepts in detail and, in combination with a statistical analysis, offers useful conclusions.

The aim of the research is to find out the role played by teachers and especially the role of director-leader in shaping a positive school climate in the primary education units. In order to fulfill its objective, the survey uses a quantitative methodology. The sample of people who participated in it is 120 people. The research focuses mainly on the perceptions of primary school teachers and managers in the schools of the Municipality of Moschatou-Tavrou, so the respondents' answers are mainly aimed at elucidating the views of the teachers working in this area on the development of a positive climate in primary education, and therefore, research aims are to find the most important factors contributing to this positive climate.

Some of the findings of the survey have shown that positive climate contributes to schools' effective operation, affects pupils' performance in a positive way, and teachers and directors, generally, try to achieve a positive school climate. Teachers also consider that the education provided at the school is important in helping develop pupils' abilities, such as self-motivation, problem-solving ability, critical thinking development, and modeling of examples. Finally, all participants showed a particular appreciation of the sense and the climate of support, the good and valid understanding among teachers and principals, cooperation, and two-way communication.

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Φύλλο
Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Ηλικία
Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Επίπεδο Σπουδών
Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Σχέση Εργασίας
Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Βαθμίδα Εκπαίδευσης
Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Διδακτική εμπειρία
Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Θέση ευθύνης
Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Αντίληψη σχολικού κλίματος
Πίνακας 9. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 9 έως 12
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 10
Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 9
Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 12
Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 11
Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 13
Πίνακας 15. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 14 έως 18
Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 14
Πίνακας 17. Καταγραφή συχνοτήτων στην ερώτηση 15
Πίνακας 18. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 16
Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 17
Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 18
Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 19
Πίνακας 22. Κατανομή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση 20
Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 20
Πίνακας 24. Κατανομή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 21, 22,23,24,25 και 26
Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 21
Πίνακας 26. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 22
Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 23
Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 24
Πίνακας 29. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 25
Πίνακας 30. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 26
Πίνακας 31. Κατανομή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 28 και 30
Πίνακας 32. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 27
Πίνακας 33. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 28
Πίνακας 34. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 29
Πίνακας 35. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 30
Πίνακας 36. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 9 & 10
Πίνακας 37. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Kendall's tau b & Spearman's rho μεταξύ των ερωτήσεων 9 & 10
Πίνακας 38. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 9 & 11
Πίνακας 39. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 11,14 & 15
Πίνακας 40. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 9,10 & 14
Πίνακας 41. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 9,16 & 18
Πίνακας 42. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 12,15 & 17
Πίνακας 43. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 20 & 28
Πίνακας 44. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 21 & 24
Πίνακας 45. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 22 & 23
Πίνακας 46. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson των ερωτήσεων 10,11,17 & 30
Πίνακας 47. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας του ρόλου του/της Δ/ντή/ντριας, Προϊσταμένου/μένης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος
Πίνακας 48. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας του ρόλου επίδρασης του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας
Πίνακας 49. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας του ρόλου επίδρασης του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση μιας υγειονομικής κρίσης

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5
Abstract	6
Κατάλογος Πινάκων	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Σχολικό Κλίμα.....	10
1.1 Εισαγωγή.....	10
1.2 Το σχολικό κλίμα.....	11
1.3 Διαφορές σχολικού πολιτισμού - κουλτούρας και σχολικού Κλίματος	12
1.4 Μορφές - Διαστάσεις σχολικού κλίματος.....	13
1.5 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος	15
1.6 Η σημασία του σχολικού κλίματος.....	16
1.7 Αποτελεσματικά σχολεία	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Ο Διευθυντής και το σχολικό κλίμα.....	25
2.1 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας	25
2.2 Μορφές άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	26
2.3 Τρόποι άσκησης της ηγεσίας	28
2.4 Ο διευθυντής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.....	31
2.5 Έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο σχετικές με το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του διευθυντή.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Μεθοδολογία έρευνας	38
3.1 Προτεινόμενη έρευνα.....	38
3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	38
3.3 Το δείγμα της έρευνας	39
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	40
3.5 Το ερωτηματολόγιο	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - Αποτελέσματα της έρευνας.....	43
4.1 Περιγραφική ανάλυση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου	43
4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	43
4.1.2 Έννοια του σχολικού κλίματος.....	46
4.1.3 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος	50
4.1.4 Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος	55
4.1.5 Ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα.....	57
4.1.6 Σχολικό κλίμα κα αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....	61

4.2 Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών.....	64
4.2.1. Συντελεστής Γραμμικής Συσχέτισης του Pearson	64
4.2.2. Συντελεστής συσχέτισης του Spearman (rho)	65
4.2.3. Συντελεστής συσχέτισης δείκτης Kendall tau b	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Συμπεράσματα της έρευνας.....	76
5.1 Παρατηρήσεις επί των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	76
5.1.1 Έννοια του σχολικού κλίματος	76
5.2.1 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος	78
5.3.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος	79
5.4.1 Ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα.....	80
5.5.1 Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	83
5.2 Συμπεράσματα	85
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	96
Ελληνική	96
Ξένη.....	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Σχολικό Κλίμα

1.1 Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις έχουν δημιουργήσει την ανάγκη εκσυγχρονισμού του θεσμού του σχολείου σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο έχουν καταδείξει τόσο το σχολικό κλίμα όσο και τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη ως δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες, που συντελούν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, σχολείων δηλ. που ικανοποιούν το δικαίωμα για υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση.

Βρισκόμαστε στην κοινωνία της ραγδαίας διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας. Η ίδια ταχύτητα με την οποία αναπτύσσεται η γνώση, συντελεί και στη γρήγορη παλαιώσή της (Μαυρογιώργος, 1993). Το σχολείο, ανοικτό στις εξελίξεις και στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, μπορεί να ξεπεράσει την κρίση και τα προβλήματα που το χαρακτηρίζουν και με μακροπρόθεσμο, ορθολογικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό να αναβαθμιστεί ουσιαστικά. Σίγουρα ένας άρτια επιστημονικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικός δεν αρκεί για να μετατρέψει μόνος του ένα σχολείο από μη αποτελεσματικό σε αποτελεσματικό, ο κάθε εμπλεκόμενος στη σχολική μονάδα έχει ένα ρόλο σημαντικό να επιτελέσει, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του συστήματος. Η σχολική αποτελεσματικότητα προσδιορίζεται από ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων, όπως το οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον, οι ενδοσχολικές σχέσεις, το σχολικό κλίμα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή. Ο διευθυντής του σχολείου χρειάζεται να διαθέτει φυσιογνωμία ηγετική, να έχει αποποιηθεί την μονοδιάστατη διεκπαιρευτική μορφή διοίκησης του παρελθόντος και να συνδυάζει πλήθος προσωπικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών ώστε να συνθέτει το ζητούμενο προφίλ, το προφίλ ενός διευθυντή-ηγέτη. Επιπλέον χρειάζεται να διαμορφώνει όλες τις απαιτούμενες συνθήκες για την ανάπτυξη και εγκαθίδρυση στους κόλπους του σχολείου που ηγείται ανοιχτής επικοινωνίας, θετικού κλίματος, κουλτούρας συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, επαγγελματικής ικανοποίησης, ανάπτυξης κοινού οράματος, μαθητοκεντρικής μάθησης καθώς και συνεργασίας με γονείς μαθητών.

Σύμφωνα με τον Φ. Καλαβάση (2012), η μόρφωση ενός ανθρώπου επιτελείται με την αλληλεπίδραση του με τα τρία κοινωνικά συστήματα: οικογένεια, σχολείο, κοινωνία. Μέσα σε αυτά τα συστήματα, οι ρόλοι που αναπτύσσουν οι άνθρωποι επιδρούν στην ανάπτυξη σχέσεων, επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και ηθικών κωδίκων συμπεριφοράς. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού συνεπώς είναι αποτέλεσμα της δράσης του στα τρία αυτά συστήματα κι όχι μόνο στο σχολείο. Το σχολείο όμως συμβάλλει σημαντικά στο συντονισμό και των τριών αυτών συστημάτων μέσω των διεργασιών του. Μέσα σε αυτή την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, θα προσπαθήσουμε να επικεντρωθούμε στον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.2 Το σχολικό κλίμα

Η εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, εξαρτάται κατά πολύ από το θετικό ή αρνητικό σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Στο σχολείο περνάνε ένα μεγάλο μέρος της μέρας και του χρόνου τους μαθητές, δάσκαλοι και βοηθητικό προσωπικό. Ένα λοιπόν θετικό, συνεργατικό, σχολικό κλίμα που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, και στις φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις, είναι καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης, και δημιουργεί αισθήματα ψυχολογικής σιγουριάς και μάθησης μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Εξάλλου το ευχάριστο, δημιουργικό, θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό παράγοντα αποτίμησης της ποιότητας του έργου, της αποτελεσματικότητας, που επιτελεί ένας σχολικός οργανισμός, προπαντός στις μέρες μας, όπου το έργο του σχολείου γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο και απαιτητικό.

Πρωταρχικά ο διευθυντής, υπεύθυνη εξουσία και καθοριστικός παράγοντας του οργανισμού (ως σχολικός ηγέτης) για το θετικό σχολικό κλίμα πρέπει να ενδιαφέρεται για τις φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις, σχέσεις συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοβοήθειας, καινοτομίας που αναπτύσσονται καθημερινά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου, ώστε να ασκεί αποτελεσματική και αντικειμενική διοίκηση στο σχολείο του. Η διαμόρφωση λοιπόν ενός θετικού σχολικού κλίματος, είναι αποτέλεσμα πρωτίστως του διευθυντή της σχολικής μονάδας και μετέπειτα των άλλων παραγόντων του (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και βοηθητικού προσωπικού) ασκώντας το σημαντικότερο ρόλο στον σχολικό οργανισμό, επιδρώντας στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στη μαθησιακή και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Τι εννοούμε όμως, όταν μιλάμε για σχολικό κλίμα; Από παλιά, προσπάθησαν να ορίσουν και να διευκρινίσουν το θετικό σχολικό κλίμα αλλά δεν μπόρεσαν να βγάλουν έναν αποδεκτό από όλους ορισμό για το τι σημαίνει σχολικό κλίμα, λόγω της πολυπλοκότητας της έννοιας, κατέληξαν όμως ότι το σχολικό κλίμα είναι υποκειμενικό, ανάλογα των εμπειριών που έχει κάποιος στο σχολικό περιβάλλον. Ο Πασιαρδής (2001) ορίζει το σχολικό κλίμα ως το «σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος» και μπορεί να συγκριθεί με την προσωπικότητα ενός ανθρώπου, τα ιδιαίτερα δηλαδή χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου που τον καθιστούν μοναδικό, έτσι και το σχολικό κλίμα είναι η προσωπικότητα κάθε σχολείου, είναι μοναδικό για κάθε σχολική μονάδα, η ψυχή και η καρδιά του κάθε σχολείου. Ένας πιο πρόσφατος ορισμός είναι ότι το κλίμα ενός σχολείου αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και τις οργανωτικές δομές. Ένα μεγάλο σύνολο αποδεικτικών στοιχείων συνδέει ένα θετικό σχολικό κλίμα με βελτιώσεις στη μάθηση των παιδιών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ruth, Aidyn et al., 2017).

Το σχολικό κλίμα αναφαίρετε στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών-μαθητών, επηρεάζει στην πορεία, το κλίμα της τάξης και βιώνεται κάθε μέρα από τα μέλη του, αλλά και από τους ξένους με την πρώτη ματιά, στην σχολική μονάδα. Η ποιότητα των σχέσεων, συνεργατικών, ακαδημαϊκών, ψυχολογικών που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, ηγεσία και λοιπό βοηθητικό προσωπικό, καθορίζει το θετικό ή αρνητικό ψυχολογικό κλίμα του σχολικού

οργανισμού. Κάθε σχολικός οργανισμός, χαρακτηρίζεται από το σχολικό κλίμα που επικρατεί στον χώρο του (και είναι μοναδικός σε αυτό) και σχετίζεται με τα άτομα που αλληλοεπιδρούν μέσα του. Κάθε εκπαιδευτικός που έχει εργαστεί σε ένα σχολείο, μπορεί να καταλάβει το σχολικό κλίμα που επικρατεί μέσα του. Ένα κλίμα που μπορεί να σε προδιαθέτει ευχάριστα ή να μην σου αρέσει, να σου δημιουργεί την αίσθηση της καινοτομίας, του αμοιβαίου σεβασμού των μελών της, παρακμής, της φθοράς, των κακών συνεργατικών σχέσεων, της αδιαφορίας. Το καταλαβαίνεις παντού, στις ζωγραφιές των παιδιών, στον στολισμό των αιθουσών, στην διαμόρφωση του χώρου, στην καλημέρα μεταξύ των εκπαιδευτικών, στις σχέσεις με τους γονείς και των μαθητών. Σίγουρα πάντως το σχολικό κλίμα, είναι συνήθως υποκειμενικό και το αντιλαμβάνεται κανείς, ανάλογα με την ψυχολογία, τις ιδέες και τα πιστεύω του. Θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως το σχολικό κλίμα συνδέεται με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που διαδραματίζονται στο σχολείο και βοηθά κάθε σχολικό μέλος στο να του δώσει την αίσθηση ότι ανήκει σε αυτό και να το κάνει να αγωνιστεί γι' αυτό, να βελτιώσει την διαδικασία της μάθησης, να το κάνει καλύτερο.

1.3 Διαφορές σχολικού πολιτισμού - κουλτούρας και σχολικού Κλίματος

Ο πολιτισμός-κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας, αποτελεί ένα άθροισμα από τάσεις, αξίες, κανόνες, συμπεριφορές, ιδεολογίες, πιστεύω, ιδέες οι οποίες δεν γίνονται τόσο εύκολα αντιληπτές από κάποιον ξένο, αλλά χρειάζεται να ζήσεις σε μια σχολική μονάδα για να το καταλάβεις (αντίθετα το σχολικό κλίμα το αντιλαμβανόμαστε πολύ πιο γρήγορα) υπάρχει σε κάθε σχολείο το καθιστά μοναδικό και το διαφοροποιεί από τα άλλα σχολεία. Με την έννοια δηλαδή πολιτισμός-κουλτούρα εννοούμε ένα πλατύτερο, ευρύτερο σύνολο από αξίες, θέσεις, πεποιθήσεις, παραδόσεις και αντιλήψεις, όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η σταθερότητα, η σημασία της λεπτομέρειας προκειμένου να επιτευχθεί η ακρίβεια, προσανατολισμός στο αποτέλεσμα, το ενδιαφέρον της διοίκησης για τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών, ο προσανατολισμός στο ανθρώπινο παράγοντα που δείχνει κατά πόσο οι αποφάσεις της ηγεσίας λαμβάνουν υπόψιν τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, η ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η τάση των εκπαιδευτικών να συναγωνίζονται φιλικά και να δημιουργούν, που καθιερώθηκαν με το πέρασμα του χρόνου και ξεχωρίζουν ένα σχολείο από τα άλλα (σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα που αποτελεί μια από τις εκφράσεις, πτυχές του πολιτισμού – κουλτούρας και είναι επιφανειακό, το καταλαβαίνεις με την πρώτη ματιά). Ο πολιτισμός – κουλτούρα είναι περισσότερο δυσδιάκριτος, βαθύτερος και δεν φαίνεται εύκολα με την πρώτη ματιά. Ο πολιτισμός – κουλτούρα αποτελεί σύνολο στοιχείων, το οποίο εντάσσει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας στην γενικότερη βελτίωση και αναβάθμιση του σχολείου και στην αποτελεσματικότητά του. Ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει τα 3 επίπεδα πολιτισμού–κουλτούρας. Στο πρώτο επίπεδο ανήκουν χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που φαίνονται με την πρώτη ματιά, στο επόμενο κοινές αποδεκτές αξίες και στο τρίτο επίπεδο αξίες θέσεις και αντιλήψεις που κυριαρχούν σε μια σχολική μονάδα.

1.4 Μορφές - Διαστάσεις σχολικού κλίματος

Πρώτοι οι Halpin και Croft (1963) επιχείρησαν να μελετήσουν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή του σχολικού οργανισμού και έπειτα από αρκετά χρόνια ερευνών με τη χρήση του ερωτηματολογίου τους, το οποίο αναδιαμόρφωσαν και χρησιμοποίησαν στις μελέτες τους πολλοί ερευνητές μετέπειτα, κατέληξαν σε έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος που περιλαμβάνουν μία σταδιακή διαβάθμιση από το ανοιχτό έως το κλειστό κλίμα (Πασιαρδή, 2001)

Οι κυριότερες μορφές σχολικού κλίματος διαμορφώθηκαν σε τέσσερις ως εξής:

1) Το ανοικτό σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από θετικές διαπροσωπικές σχέσεις , πνεύμα συνεργασίας ,κατανόησης αλληλεγγύης ,ειλικρίνειας ,σεβασμού, αλληλοβοήθειας μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και ηγεσίας και θεωρείτε θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο πρέπει να επικρατεί σε κάθε σχολείο .

2) Ακριβώς στο αντίθετο βρίσκεται το κλειστό, αποστασιοποιημένο, απόμακρο κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος , στο οποίο τα μέλη του αδιαφορούν ο ένας για τον άλλο, κοιτούν μόνο το προσωπικό τους συμφέρον ,διαπροσωπικές σχέσεις δεν υπάρχουν, τα μέλη του δεν συνεργάζονται, έχουμε έναν απόμακρο και καθοδηγητικό ,αυταρχικό διευθυντή που παίρνει αποφάσεις χωρίς να λάβει υπόψιν του, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο Σαϊτης (2002) χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού τέτοιων σχολείων ως ψυχρές και απολύτως επαγγελματικές.

3) Το κλίμα ενεργούς εμπλοκής, στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου είναι αποστασιοποιημένος, απόμακρος δεν διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αλλά αντίθετα οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές διαπροσωπικές, φιλικές σχέσεις μεταξύ τους , συνεργάζονται, ενεργούν με βάση το καλό του σχολείου και προσπαθούν να το βελτιώσουν και να το αναβαθμίσουν.

Η Καβούρη (1998) βασιζόμενη σε έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό, όπου το σχολικό κλίμα αναφέρεται σαν καθοριστικός παράγοντας λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, (του καθοδηγητικού, αυταρχικού στυλ, της συναδελφικότητας, οικειότητας, των διαπροσωπικών σχέσεων, που επικρατούν μέσα στην σχολική μονάδα), λέει πως η ποιότητα του σχολικού κλίματος που γίνεται αντιληπτή σε μια σχολική μονάδα μπορεί να αποτυπωθεί με τέσσερις διαφορετικές μορφές α) με τη δημιουργία ανοιχτού θετικού σχολικού κλίματος όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους , συνεργάζονται και βοηθά ο ένας τον άλλο, έχοντας παράλληλα τη στήριξη του ηγέτη που τους κατευθύνει ελάχιστα, επιδιώκοντας την αυτονομία και την αυτενέργεια την δημιουργικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, β) αντίθετα στο κλειστό σχολικό κλίμα οι διευθυντές είναι αυταρχικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς, τους κατευθύνουν χωρίς καν να συμμερίζονται την θέση τους και την γνώμη τους και έτσι σιγά σιγά τους οδηγούν σε απάθεια, αδιαφορία για τα τεκταινόμενα στην σχολική μονάδα γ) με τη δημιουργία κλίματος αποστασιοποίησης ή αποχής/αποφυγής (σύμφωνα με άλλους συγγραφείς) που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι διατηρούν μία στάση απάθειας παρά τα ελεύθερα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και της υποστήριξης που τους παρέχουν

οι διευθυντές και δ) με τη δημιουργία κλίματος ενεργού εμπλοκής ή κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης (κατ' άλλους ερευνητές) στο οποίο πρεσβεύει η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αφοσίωση και ο ενθουσιασμός για τα σχολικά καθήκοντα που τους αναλογούν, παρότι η αντιμετώπιση του διευθυντή απέναντί τους είναι αυταρχική και καθοδηγητική.

Το σχολικό κλίμα, περικλείει τρεις διαστάσεις που το συνδιαμορφώνουν, την οικολογική διάσταση που αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού, όπως το κτίριο, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό, την θέρμανση και τον φωτισμό, την κοινωνική διάσταση που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών (εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών και γονέων) και τη μαθησιακή διάσταση που εμπεριέχει όλες εκείνες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγραμματισμός, εργασίες, συμμετοχή, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση). Όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους και μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές κλίμα εμπιστοσύνης, συμμετοχής και συνεργασίας και μία αίσθηση ικανοποίησης και συμμετοχής (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2010).

Βάση του Nacional School Climate Center (2007), οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος αφορούν την ασφάλεια, την διδασκαλία και μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το περιβάλλον.

Η ασφάλεια περιλαμβάνει:

- οι υποδομές όπως τα εργαστήρια, η διακόσμηση και η καθαριότητα τους κανόνες εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως τον ορισμό ξεκάθαρων κανονισμών για την αποτροπή φυσικής και λεκτικής βίας και την άμεση αντιμετώπιση κάθε παράβασης
- το κατάλληλο περιβάλλον για την αποφυγή κινδύνου τραυματισμών, την καθαριότητα και την άνεση που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον
- την συναισθηματική και κοινωνική διάσταση, που αφορά την αποφυγή προσβολών, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η διδασκαλία και η μάθηση αφορά:

- την ακαδημαϊκή πλευρά, όπως τις υποστηρικτικές μεθόδους διδασκαλίας, την δημιουργική ανατροφοδότηση, την ενθάρρυνση και την εξατομικευμένη διδασκαλία
- την πολιτική που ασκείται εκ μέρους του σχολείου σχετικά με την διαχείριση συγκρούσεων, την ομαδικότητα και υπευθυνότητα, την κοινή λήψη αποφάσεων, την ενεργητική ακρόαση και την ηθική εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνουν:

- το σεβασμό στην διαφορετικότητα, όπως την θρησκεία, την καταγωγή και το φύλο

- την υποστηρικτική συμπεριφορά εκ μέρους των ενηλίκων, όπως την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη και την συνεργατικότητα
- την υποστηρικτική συμπεριφορά εκ μέρους των ανηλίκων, όπως την αλληλοβοήθεια, την φιλία και την ενσωμάτωση

Το περιβάλλον που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι, όπως :

- η ταύτιση με το σχολείο δλδ. η συμμετοχή των γονέων και μαθητών στην σχολική ζωή
- η δέσμευση, η αίσθηση « ανήκειν» και η υπερηφάνεια
- οι υποδομές όπως τα εργαστήρια, η διακόσμηση και η καθαριότητα

1.5 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με την Παναγιωτίδου (2012) υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά σε κάθε σχολική μονάδα που διαμορφώνουν ένα θετικό σχολικό κλίμα:

Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι :

α) Οι καλές φιλικές ,υγιείς σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μια σχολική μονάδα, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών παρωθούν τα παιδιά στο να μάθουν περισσότερο να αυτορυθμίζουν την συμπεριφορά τους και να έχουν συνεχή ολόπλευρη ανάπτυξη όπως πρεσβεύει το αναλυτικό πρόγραμμα .

β) Μια αποτελεσματική σχολική διοίκηση, παρέχει ασφάλεια και σιγουριά στα μέλη της εκπαιδευτικούς και μαθητές και αυτό με την σειρά του επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

γ) Οι θετικές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες που εκφράζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές, η καθοδήγηση που τους παρέχει στην εργασία τους, αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών και στην συνέχεια την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

δ) Η εμπειρία δεν είναι αποτελεσματικός παράγοντας αξιοσύνης στις μέρες μας αλλά χρειάζεται να είναι επαγγελματίας ,επιστήμονας ο εκπαιδευτικός, ώστε να οργανώνει και να συντονίζει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

ε) Είναι απαραίτητο να υπάρχουν, σχέσεις φιλικές, συνεργασίας μεταξύ οικογένειας των μαθητών και σχολείου γιατί μέσα από αυτήν την σχέση εκπληρώνονται καλύτερα οι ανάγκες των παιδιών.

στ) η τάξη και ομορφιά που παρέχει ένα προσεγμένο φυσικό περιβάλλον, δημιουργεί κλίμα ευφορίας και παραγωγικότητας στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής είναι καθοριστικός παράγοντας ώστε να υπάρχει ένα θετικό σχολικό κλίμα με συνεχή υψηλή μάθηση, ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και υψηλούς στόχους σε όλους τους τομείς . Ο διευθυντής σαν σχολικός ηγέτης είναι καθοριστικός παράγοντας ώστε να επικρατεί στην τάξη ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα με έμφαση στην ακαδημαϊκή μάθηση , στις φιλικές σχέσεις και στους υψηλούς στόχους (Πασιαρδής, 2014).

1.6 Η σημασία του σχολικού κλίματος

Η σημασία του σχολικού κλίματος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο:

α) Στην επίδοση των μαθητών

Το θετικό σχολικό κλίμα προάγει την μάθηση και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών. (Τριλιανός 2013). Μέσα σε ένα θετικό σχολικό κλίμα οι επιδόσεις των μαθητών γίνονται καλύτερες, γιατί ο μαθητής, βοηθιέται ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του να προσπαθήσει περισσότερο, να αγαπήσει το σχολείο και να το θεωρήσει σπίτι του, γίνεται αποτελεσματικός, δημιουργικός , αποκτάει κριτική σκέψη, δημιουργεί στον χώρο του , γιατί ζει σε ένα περιβάλλον συνεργατικό, φιλικό, υποστηρικτικό, ευχάριστο. Μέσα σε ένα θετικό σχολικό κλίμα ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι μαθητές δημιουργεί στην τάξη συνθήκες αναγνώρισης, αλληλοϋποστήριξης, σιγουριάς, ασφάλειας και οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται. Αλλά και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών, η οποία εξασφαλίζει την αναγνώριση, την αποδοχή και την εκτίμηση προς τον καθένα ξεχωριστά, βελτιώνει, τις επιδόσεις των μαθητών την ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη, ζητούμενο του αναλυτικού προγράμματος και φυσικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σε ένα τέτοιο σχολικό κλίμα βελτιώνουν την επίδοσή τους όχι μόνο οι αδύνατοι μαθητές αλλά και οι χαρισματικοί δοκιμάζοντας τις ικανότητές τους σε δύσκολες και επίπονες διαδικασίες. Ο Μπαμπάλης (2012) επισημαίνει ότι το θετικό κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από προσωπικά ή οικογενειακά δεδομένα, όπως ο δείκτης νοημοσύνης και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

β) Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι σε όλους γνωστό, ότι ένα καλό σχολικό κλίμα, μιας σχολικής μονάδας, επηρεάζει αποφασιστικά τους εκπαιδευτικούς και μαθητές της μονάδας αυτής, συμβάλλοντας στην απόδοσή τους στην διάθεσή τους και αναβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο το παραγόμενο έργο της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια μίας σχολικής μονάδας η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, η απρόσκοπτη συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών, αποτελούν παράγοντες αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ένα καλό ψυχολογικό σχολικό κλίμα ανεβάζει τη ψυχικά αποθέματα των εκπαιδευτικών και τους προκαλεί ευχαρίστηση για την δουλειά τους, τους κάνει να πιστεύουν στον εαυτό τους, ότι η δουλειά τους πιάνει τόπο και με αυτό

τον τρόπο βελτιώνεται η παραγωγικότητά τους. Το θετικό σχολικό κλίμα σπρώχνει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τους μαθητές να γίνουν περισσότερο υπεύθυνοι και δημιουργικοί συνεισφέροντας σε ποιοτικότερους εκπαιδευτικούς στόχους. Ο Μιχόπουλος (1998α) αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα ενός ανοιχτού κλίματος στο περιβάλλον μάθησης και τη συμβολή του στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών τονίζοντας την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που προκύπτει. Μέσα σε ένα θετικό σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες που έχει κάθε μαθητής, τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησής του, έτσι διαφοροποιούν την διδασκαλία τους την προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών τους και το εκπαιδευτικό έργο αναβαθμίζεται ποιοτικά. Μέσα σε ένα θετικό σχολικό περιβάλλον δημιουργούνται φιλικές σχέσεις και εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σχέσεις που προάγουν την μάθηση και φυσικά την αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού.

γ) Στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί αναγκαίο σημείο κλειδί της αποτελεσματικότητας και της εκπαιδευτικής επιτυχίας μίας σχολικής μονάδας και επομένως πρέπει να είναι θετικό και όχι αρνητικό προκειμένου να την προάγει και να την αναπτύσσει. Καθορίζεται, επηρεάζεται, διαμορφώνεται από τον δημοκρατικό συμμετοχικό ηγέτη της σχολικής μονάδας που από τυπικός γραφειοκράτης του παραδοσιακού σχολείου, μεταμορφώνεται σε καινοτόμο, χαρισματικό, δημιουργικό ηγέτη, που μπαίνει μπροστά και ωθεί το σχολείο στην σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται από πολυποικιλότητα και απαιτήσεις τόσο σε διοικητικά αλλά και σε εκπαιδευτικά θέματα. Η στάση, οι ιδέες και οι αντιλήψεις του θετικού σχολικού κλίματος, οφείλουν να αφήνουν στους εκπαιδευτικούς ευρεία περιθώρια κίνησης, ευελιξίας, δημιουργικότητας, ηγεσίας και ανάληψης πρωτοβουλιών (Καρατάσιος 2010). Ένα σχολείο που φροντίζει για τους μαθητές του για την ανάπτυξη της σκέψης και της γνώσης, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και συμβάλλει καθοριστικά στην ενσωμάτωση σε ένα δημοκρατικό υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον που είναι αναγκαίο για την ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Προαπαιτούμενο όλων αυτών είναι το θετικό κλίμα ευχαρίστησης, καινοτομίας, συνεργατικότητας, μάθησης και δημιουργίας προστατευμένο από προβλήματα όπως της ανταγωνιστικότητας, των επιδόσεων, της παραβατικής συμπεριφοράς των νέων και κυρίως της σχολικής εγκατάλειψης δείχνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ανδρέου, 2001). Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, επιτακτικό ζητούμενο των ημερών μας, που εκφράζεται με παραμέτρους όπως οι επιδόσεις των μαθητών, η διοίκηση και οργάνωση της σχολικής μονάδας, η εμπλοκή των γονέων στα κοινά της σχολικής ζωής, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών – μαθητών, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται είναι σε απόλυτη συνάρτηση με το θετικό σχολικό κλίμα που επικρατεί στην σχολική μονάδα.

Εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, διαπιστώθηκε πως το κλίμα συσχετίζεται και με άλλα σημαντικά αποτελέσματα για την νεολαία. Το υγιές σχολικό κλίμα συνδέθηκε με μια σειρά θετικότερων συναισθημάτων, ψυχικής, σωματικής υγείας και

θετικής συμπεριφοράς για τους μαθητές (Thapa et al., 2013). Το θετικό κλίμα συνδέθηκε επίσης με αυξημένη αυτοεκτίμηση, πιο θετική προσαρμογή συμπεριφοράς και λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Brand et al., 2003· Way et al., 2007), λιγότερα ψυχιατρικά προβλήματα (Ruus et al., 2007) και με μια σειρά από άλλα θετικά αποτελέσματα ψυχικής υγείας (De Pedro et al· Payton et al ., 2015 ., 2008). Το σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί και με την εμπλοκή των μαθητών σε πιο θετικές συμπεριφορές, όπως η συνεργατική μάθηση και ο σεβασμός (Thapa et al., 2013), με λιγότερες πειθαρχικές παραπομπές (Lee με λιγότερο εκφοβισμό και άλλες επιθ et al . , 2011), ετικές και βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο (Espelage & Swearer, 2009). Το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ υποστηρίζει την στρατηγική βελτίωσης του σχολικού κλίματος θεωρώντας πως παίζει σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της μάθησης, στην αύξηση των μαθητικών επιτευγμάτων, στην μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, στην πρόληψη του εκφοβισμού και άλλων μορφών βίας (Ciccone & Freiberg, 2013). Έτσι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών καθώς και τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Πασιαρδή, 2001). Γι' αυτό και η βελτίωσή του θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Καθημερινά καταβάλλεται μεγάλη και επίπονη προσπάθεια από τη ν διοίκηση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια θετικού κλίματος εντός και εκτός τάξης. Δυστυχώς, στην ελληνική πραγματικότητα, απουσιάζουν οργανωμένα προγράμματα ενίσχυσης ή βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Στην ελληνική εκπαίδευση αν αναφέρονται ενδιαφέρουσες δράσεις σε μεμονωμένα σχολεία, οι οποίες έχουν συγκεκριμένους άλλους στόχους που παρεμπιπτόντως συμβάλλουν και στη δημιουργία θετικού κλίματος (Μπαγάκης, 2011). Απουσιάζει η υλοποίηση οργανωμένων σχετικών προγραμμάτων με στόχο την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος αρχικά μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Θεωρείται επιτακτική η αναγκαιότητα υλοποίησης προληπτικών δράσεων για ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στο ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι Καλκάν η και Σκοπελίτου (2015) προτείνουν ένα πρόγραμμα που θα αφορά το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, με την εφαρμογή δράσεων και καλών πρακτικών για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, με βάση τις αρχές της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης (Goleman, 2012) και της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση (Μαλικιώση και Λοίζου, 2010). Το προτεινόμενο πρόγραμμα θα είναι ετήσιο με βασικό σκοπό την καλλιέργεια θετικού κλίματος στον χώρο του σχολείου και την βελτίωση των σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων, έτσι ώστε το σχολείο να αποτελεί κοινότητα όχι μόνο μάθησης, αλλά και προσωπικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και μαθητές

1.7 Αποτελεσματικά σχολεία

Η απαίτηση για αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση στις μέρες μας είναι υπαρκτή και έντονη. Η εξάπλωση της παγκόσμιας αγοράς, η κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών καθώς και οι έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων σε παγκόσμιο επίπεδο (PISA), επηρέασαν σημαντικά το χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις των κρατών προάγονται στο πλαίσιο διεθνών ιδρυμάτων και υπερεθνικών οργανισμών και προωθούνται στο όνομα μιας σειράς ηχηρών λέξεων, συμπεριλαμβανομένης της αποτελεσματικότητας (Ζμας, 2007). Ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό όταν ενισχύει τις ικανότητες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και του δίνει την ευκαιρία να αποδώσει τα μέγιστα. Επίσης όταν παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές και πρεσβεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες. Ακόμα, όταν προσπαθεί να βελτιώνεται συνεχώς στο σύνολό του και όταν έχει ως αρχή ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο για την σχολική επιτυχία των μαθητών και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Murphy, 1992). Ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να οριστεί ως ένα σχολείο όπου η γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική και αισθητική εξέλιξη των μαθητών με τον καλύτερο τρόπο και δημιουργείται ένα βέλ υποστηρίζεται τιστο μαθησιακό περιβάλλον (Hopkins & West, 1994). Τα αποτελεσματικά σχολεία χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο, το φυσικό περιβάλλον, τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα υλικά και όλους τους πόρους του σχολείου για να εξασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών.

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι η ενεργός συμμετοχή της διοίκησης του σχολείου στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης. Ένας διευθυντής που δεν αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, γενικά χρησιμοποιεί τη νομική του εξουσία, αγνοεί τις ατομικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και δεν αντιμετωπίζει εξίσου όλους τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να παίξει θετικό ρόλο στην δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Ενώ ένας διευθυντής που σέβεται τους εκπαιδευτικούς, υπολογίζει την γνώμη τους στην λήψη αποφάσεων, είναι δίκαιος προς όλους παίξει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Ο διευθυντής είναι από τους βασικότερους λοιπόν, παράγοντες ανάπτυξης του σχολείου. Διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου του, λαμβάνοντας υπόψη τις επικρατούσες συνθήκες. Εφαρμόζει ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας που εξασφαλίζει την πρόοδο και την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Διαθέτει προσωπικά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά που ωθούν τους επιμέρους παράγοντες της σχολικής μονάδας στην βελτίωση. Ο διευθυντής-ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολείου οικοδομεί την κουλτούρα και τον πολιτισμό του σχολείου (Cuban, 1988) και είναι αυτός που ευθυγραμμίζει τα οφέλη των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τις σχολικές πρακτικές και τους σχολικούς στόχους μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχούς βελτίωσης (Heck and Murphy, 1990). Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της, και είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον. Ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία

(διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η αρμονική και μεθοδική λειτουργία του κάθε υποσυστήματος (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικοί χώροι, διαθέσιμα μέσα), με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί. Η πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας σχολικής μονάδας, όπως και η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ιεραρχικά βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, καλείται να ασκήσει ρόλο ηγέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο δάσκαλος, από την άλλη πλευρά, ως βασικός και άμεσα υπεύθυνος για την προαγωγή του διδακτικού προγράμματος, καλείται να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά, να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκειμένου να πετύχει στο έργο του. Και βέβαια, ο μαθητής, ο οποίος βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας της μάθησης, γίνεται αποδέκτης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επενδύει πρωτίστως το χρόνο του σε αυτήν και αξιολογείται για τις επιδόσεις του.

Οι όροι «ποιότητα», καθώς και «αποτελεσματικότητα» τοποθετούνται κυρίως στα εκπαιδευτικά δρώμενα της προηγούμενης δεκαετίας. Πρόκειται για έννοιες που προέρχονται από το χώρο των οικονομικών επιστημών και συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των παραγωγικών μονάδων, αλλά παρατηρείται, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, η επέκταση της επίδρασής τους και στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου που εργάζεται μέσα σε αυτό. Τα ερωτήματα, ίσως, ακούγονται απλά, αλλά οι απαντήσεις σε αυτά δεν είναι απαραίτητα απλές.

Οι άνθρωποι «θυσιάζουν» χρήματα με σκοπό να «απολαμβάνουν» στο μέλλον την εκπαίδευση, βελτιώνοντας το ανθρώπινο κεφάλαιο και λαμβάνοντας οφέλη (πιθανότατα με τη μορφή υψηλών μισθών και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης). (Carlino, όπ. αναφ. στο Σαϊτή, 2000).

Οι μαθητές επενδύουν τα πιο σημαντικά χρόνια της ζωής τους, οι οικογένειες των μαθητών δαπανούν μεγάλα χρηματικά ποσά κάθε σχολική χρονιά, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται μέσω των φόρων που καταβάλλουν όλοι οι πολίτες. Για τους λόγους αυτούς είναι απαραίτητο καθήκον της κοινωνίας απέναντι σε όλους όσους εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) ή έμμεσα (φορολογούμενοι χρηματοδότες της εκπαίδευσης) η ικανοποίηση του δικαιώματος για υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, θέμα το οποίο αποτελεί πόλο αντιπαράθεσης και συγκρούσεων, τόσο σε πολιτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι δύο έννοιες (ποιότητα και αποτελεσματικότητα) δεν είναι συνώνυμες, ωστόσο και οι δυο περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Κατά τη δεκαετία που διανύουμε, σε παγκόσμιο επίπεδο, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και διερεύνηση των βασικότερων παραγόντων που παίζουν ρόλο σημαντικό στην επιτυχία του και που αποτελούν τους

δείκτες ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτηρίου. Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί χιλιάδες έρευνες στο διεθνή χώρο αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου. Οι έρευνες αυτές τροφοδοτήθηκαν από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τα αποτελεσματικά σχολεία και αυτές εν συνεχεία, τροφοδότησαν με τα συμπεράσματά τους παρόμοιες έρευνες. Σύμφωνα με τον Scheerens (1992), οι πραγματοποιηθείσες έρευνες χαρακτηρίζονται «μη θεωρητικές» με την έννοια πως ναι μεν καταδεικνύουν τι είναι αποτελεσματικό στην εκπαίδευση, αλλά δεν επεξηγούν γιατί ορισμένες από τις τακτικές που εφαρμόζονται επιτυγχάνουν και άλλες όχι.

Από τα παραπάνω, εγείρονται ερωτηματικά και προβληματισμοί σχετικά με την αποστολή, αλλά και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτηρίου. Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ξεκίνησαν, ουσιαστικά, το 1966 στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη δημοσίευση των στοιχείων έρευνας «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» του James Coleman και των συνεργατών του. Στην έρευνα αυτή, διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών, όμως σύμφωνα με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής του προέλευσης (Coleman et al, 1966). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας αμφισβητήθηκαν έντονα και από το 1971 ως το 1985 πλήθος καινούργιων μελετών έδωσε ώθηση για την ανάπτυξη του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). Τα πορίσματα αυτών των νεότερων μελετών καταλήγουν σε έναν κοινό τόπο: Η κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας τους, αφού πολλοί μαθητές, προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, κατόρθωναν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να εξασφαλίσουν στη συνέχεια επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στο σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία.

Οι έρευνες αυτής της δεκαετίας γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο, συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lezotte, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής 2004).

Μελετώντας τα πορίσματα διεθνών ερευνών αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα παρατηρούμε πως μια σειρά ενδοσχολικών παραγόντων συμβάλλει στην ουσιαστική βελτίωση του σχολείου.

Οι επτά πιο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας συνοψίζονται στα εξής σημεία (Πασιαρδής, 2001):

- Εκπαιδευτική ηγεσία- οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου: πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή να αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να επιδιώκει την αγαστή συνεργασία και την επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντας τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή του σχολείου.

- Έμφαση στη σχολική διδασκαλία: έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών – εκπαιδευτικών.
- Διαπροσωπικές σχέσεις: η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας .
- Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές: ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους δασκάλους τους. Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους μπορούν να μάθουν με επιτυχία.
- Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αξιολογούνται ταυτόχρονα και τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, αναμφισβήτητα, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης.
- Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα: έτσι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι – ενδεχομένως- στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.

Τα πλέον συνηθισμένα προβλήματα και αδυναμίες των εκπαιδευτικών οργανισμών έχουν άμεση σχέση με τους παραπάνω εφτά παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η επιτυχία ή η αποτυχία μιας σχολικής μονάδας είναι συνάρτηση των παραπάνω παραγόντων. Βέβαια, θεωρείται βασικό, ο διευθυντής ως φορέας και ουσιαστικός διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας να έχει ένα όραμα για τη σχολική μονάδα που διοικεί και να διακρίνεται για την ικανότητα να μεταδίδει αυτό το όραμα στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία (Ρεσ, 2005). Τα σχολεία που διαπνέονται από ένα υγιές κλίμα, που λειτουργούν με συνείδηση της αποστολής τους, που εμπνέουν θέληση για μάθηση στους μαθητές θεωρούνται αποτελεσματικά και παράγουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο (Roueche & Baker, 1986).

Οι έρευνες αναφορικά με τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύουν πλήθος παραμέτρων που πρέπει να αξιολογούνται ανάλογα προτού χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Παράγοντες, όπως η ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες ως οι βασικότεροι συντελεστές σχολικής αποτελεσματικότητας.

Εξάλλου, σε σχολεία με μαθητικό πληθυσμό προερχόμενο από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα έχει αποδειχτεί ότι υπάρχουν υψηλά επίπεδα επιδόσεων. Βέβαια αξίζει να τονίσουμε πως δεν αρκεί κάποιος (για παράδειγμα ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ή το διδακτικό προσωπικό) να μελετήσει τα πορίσματα των διεθνών ερευνών αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και να έχει αυτόματα το ιδανικό μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Κάθε σχολείο έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένη γεωγραφική

θέση, διαφορετική σύσταση μαθητικού δυναμικού, επομένως, διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες και ανάγκες. Επιπρόσθετα, κάθε σχολείο είναι ενσωματωμένο σε μια ευρύτερη κοινότητα από την οποία δέχεται επιδράσεις, αλλά και επιδρά πάνω σε αυτή. Πρέπει, λοιπόν, να προσαρμόζονται τα ευρήματα όλων των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες του κάθε σχολείου (Davis & Thomas, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται εκ των προτέρων ότι μπορεί. Τώρα το πρόβλημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που απαιτούνται ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο. Στη σημερινή εποχή, όπου το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με την αγορά εργασίας και κατ'επέκταση την οικονομία, επικρατεί η άκρως τεχνοκρατική, νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση:

Στη συνάντηση της Λισσαβόνας (Μάρτιος, 2000) τίθεται το θέμα της ανταγωνιστικότητας στην εκπαίδευση και σηματοδοτείται το πέρασμα από τις Κοινωνίες της Πληροφορίας στις Κοινωνίες της Γνώσης.

Στις αρχές του 2001 στην Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο : «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Βρυξέλλες, 2001) επισημαίνεται ότι: «Ο συνδυασμός των πιο αυστηρών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να στοχοθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν πραγματικά ανάγκες. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι αρμόδιες αρχές πρέπει να καταστεί δυνατό να κατανοήσουν ποια σχολεία λειτουργούν καλά, ποια λιγότερο καλά ή άσχημα και να διοχετεύσουν τους πόρους προς τις κατευθύνσεις που χρειάζεται. Συνεπώς οι αρχές χρειάζονται έναν εθνικά αναγνωρισμένο ορισμό του τρόπου με τον οποίο πρέπει να μετριέται η επιτυχία. (π.χ. ένα δείκτη προόδου)» Την ίδια χρονική περίοδο, δόθηκε στη δημοσιότητα η « Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης».

Η συγκεκριμένη έκθεση εμπεριέχει 16 δείκτες ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίοι καλύπτουν 4 άξονες:

- α) τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα,
- β) την επιτυχία στο σχολείο και τη μετάβαση,
- γ) την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και
- δ) τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης.

Στο Παρίσι, στη Σύνοδο Υπουργών Παιδείας των χωρών της Ε. Ε. (Οκτώβριος, 2003) επαναλαμβάνεται η ανάγκη για μετάβαση από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Κοινωνία της Γνώσης. Μεταξύ άλλων επισημαίνεται ότι: « Οι πληροφορίες έχουν γίνει ένα πολύτιμο αγαθό που κάποιος μπορεί να αγοράσει και να πουλήσει και η πληροφορία έχει αποκτήσει μια σημαντική θέση στα οικονομικά και κοινωνικά δρώμενα. Η οργάνωση των κοινωνιών εξελίσσεται βασιζόμενη όλο και περισσότερο στις πληροφορίες και στην πρόσβαση στις πληροφορίες. Οι πληροφορίες είναι εύκολα προσιτές σε οποιοδήποτε μέρος, οποιαδήποτε στιγμή. Το επόμενο, το σημαντικότερο

βήμα είναι να κινηθούμε προς την Κοινωνία της Γνώσης. Η Κοινωνία της Πληροφορίας είναι βασισμένη στην Τεχνολογία, η Κοινωνία της Γνώσης είναι βασισμένη στον άνθρωπο.»

Βέβαια, στην επικρατούσα τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση, της εφαρμογής συστημάτων ελέγχου και μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπάρχει και ισχυρός αντίλογος: Δεν είναι δυνατόν να αποτιμώνται και να αξιολογούνται με βάση τις αρχές και τους στόχους του «σχολείου της αγοράς» οι νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκτική ή μαθησιακή ικανότητα, πνευματική και επιστημονική συγκρότηση, ικανότητα επικοινωνίας, η συμπεριφορά, οι ιδέες, η φαντασία, η πρωτοβουλία) καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Κάτσικας, 2002). Για να ικανοποιήσει τους στόχους της η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να διερευνήσει παράγοντες που εντοπίζονται στο επίπεδο των εισροών, της διαδικασίας και του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. Έτσι λοιπόν η αναζήτηση των κρίσιμων μεταβλητών μεταφέρεται στο μικροεπίπεδο των μαθητών, της τάξης και του σχολείου (Creemers, 1997).

Συμπερασματικά, στην παρούσα εργασία είναι προφανές, ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην ανάγκη να επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα σε κάθε σχολική μονάδα. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχοντας την κεντρική εξουσία, παίζει ρόλο κλειδί στην δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, (το οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στις καλές διαπροσωπικές, φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών του), ασκώντας δημοκρατική και όχι αυταρχική και καθοδηγητική εξουσία. Οι επιδράσεις του θετικού σχολικού κλίματος αυτού είναι παραπάνω από έκδηλες σε κάθε συμμετέχοντα στην σχολική μονάδα και οδηγούν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Σε ένα δημοκρατικό θετικό σχολικό κλίμα, οι μαθητές αυξάνουν τις επιδόσεις τους, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνεχώς μεγαλώνει και έτσι το σχολείο γίνεται πιο αποτελεσματικό και δημιουργικό, πετυχαίνοντας το σκοπό του. Είναι επιτακτική ανάγκη λοιπόν τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού να προσπαθούν στην δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος με απώτερο στόχο την σχολική αποτελεσματικότητα, που πλέον αποτελεί τον πυρήνα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Ο Διευθυντής και το σχολικό κλίμα

2.1 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οι δραστηριότητες και λειτουργίες που αναπτύσσονται έχουν ως σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, γνώσεων, τη μετάδοση ηθικών αξιών, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Κουτούζης, 2008). Συνεπώς, όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να εργάζονται από κοινού για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Σύμφωνα με την Πετρίδου (2005), στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πραγματοποιούνται αλληλοσυνδεόμενες λειτουργίες που αποτελούν μια δυναμική διαδικασία, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος των παραγωγικών πόρων που μετέχουν της εκπαιδευτικής προσπάθειας, ώστε τα τελικά προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν ξεκινήσει να διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις απεμπλοκής από ένα εν πολλοίς συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετάβασης σε συνθήκες περισσότερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Οι σχετικές συζητήσεις και οι προβληματισμοί για τον τρόπο άσκησης διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες μοιραία μεταφέρονται και στη θέση που πρέπει να κατέχει ο διευθυντής στο νέο περιβάλλον (Κουτούζης, 2012).

Η θέση του διευθυντικού στελέχους στην παραπάνω διαδικασία κρίνεται ως πολύ σημαντική με δεδομένο ότι μπορεί να συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία ο διευθυντής είναι υπεύθυνος «για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων...» (άρθρο 11 του ν. 1566/1985). Καλείται συνεπώς, να διαδραματίσει έναν ρόλο σύνθετο και περίπλοκο και να φέρει εις πέρας λειτουργίες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, την ευρύτερη επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας (Σαΐτης, 2008). Ο διευθυντής οφείλει μέσα από τη θέση του να συντονίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών και να υποστηρίζει το έργο τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, να θέτει κάθε φορά υψηλούς στόχους και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε αυτοί να επιτυγχάνονται, να ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών και να φροντίζει για την έγκαιρη πραγμάτωση των προγραμματισμένων εργασιών.

Ωστόσο, η δύσκαμπτη γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει και τον ρόλο του διευθυντή, καθιστώντας τον εκτελεστή ήδη ειλημμένων αποφάσεων με περιορισμένο περιθώριο ανάληψης πρωτοβουλιών και χωρίς πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες (Κατσαρός, 2008). Παρόλα αυτά, η Στραβάκου (2003), υποστηρίζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να θεωρείται κάτι παραπάνω από απλός διαχειριστής και διεκπεραιωτής γραφειοκρατικών υποθέσεων. Για το λόγο αυτό οι δύο τελευταίοι συντείνουν στην αντίληψη ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να μετέχει σε μια διαδικασία επαγγελματικής μάθησης, να καταρτίζεται σε θέματα διοίκησης, ώστε να αναπτύσσει δεξιότητες, να αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του ρόλου που καλείται να

επιτελέσει ως κινητήρια δύναμη που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι αν και ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοίκησης της εκπαίδευσης και δρα σε ένα περιορισμένο πλαίσιο γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο, μπορεί να βάλει την προσωπική του σφραγίδα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου του. Οποιοδήποτε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται από την κεντρική ηγεσία και προτείνεται για υλοποίηση, διανθίζεται από τις δεξιότητες του διευθυντή του σχολείου και την προσωπικότητά του, προκειμένου αυτό να πραγματοποιηθεί (Σαΐτης, 2008).

Συνεπώς, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα οργανωμένο ο διευθυντής αναδεικνύεται σε σοβαρό παράγοντα όχι μόνο διαχείρισης γραφειοκρατικών υποθέσεων, αλλά και χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα, καθώς μέσα από τον επικοινωνιακό του ρόλο μπορεί να παρακινήσει τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους και να εργαστούν από κοινού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

2.2 Μορφές άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας

«Η ηγεσία δεν είναι κυριαρχία - αντίθετα, είναι η τέχνη να πείθεις τους ανθρώπους να εργάζονται προς ένα κοινό στόχο» (Goleman, 1998, σσ. 216). Η εμφάνιση της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες του ατόμου για αυτοεκτίμηση και δύναμη. Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση δημιουργεί το περιβάλλον για την ανάπτυξη αντισυμβατικών συμπεριφορών, καθώς ξεπερνά την ανάγκη για συμβιβασμό με τις προσδοκίες των άλλων. Η δύναμη μεταφράζεται σε άσκηση επιρροής ως βασικό στοιχείο της ηγεσίας. Η ηγεσία συνδέεται με την ανάγκη για αναγνώριση και επιτεύγματα, την διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών και την επιτυχή ανάληψη κοινωνικών ρόλων. Κυριότερες ηγετικές ικανότητες αποτελούν η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα, η επικοινωνία, η συναισθηματική νοημοσύνη, η πειθώ, η μετάδοση οράματος σε συνδυασμό με την στρατηγική σκέψη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των αλλαγών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016).

Η ηγεσία αποτελεί συστατικό στοιχείο ενός μάνατζερ κατά την διεκπεραίωση των διοικητικών του καθηκόντων. Περιλαμβάνει την παρακίνηση, την εμπύχωση, την καθοδήγηση των υφισταμένων για την επίτευξη των στόχων. Αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της οργανωσιακής συμπεριφοράς, καθώς ο ηγέτης μπορεί με τις ικανότητές του να αυξήσει την απόδοση ενός οργανισμού, φιλτράροντας και εμπλουτίζοντας τις πολιτικές της διοίκησης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η υλοποίησή τους. Στις σημαντικές ικανότητες του ηγέτη συγκαταλέγονται η επίδιωξη πρωτοπορίας και καινοτομίας, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η προαγωγή της συνεργασίας (Ρωσσίδης, 2014). Η επιτυχημένη ηγεσία προϋποθέτει το χειρισμό των σχέσεων που σε μεγάλο βαθμό είναι η δεξιότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων με ικανότητα διάκρισης και ανταπόκρισης στην ψυχοσύνθεση, τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες τους. Ως εκ τούτου, η δημοτικότητα, η ηγετική ικανότητα και η επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις προϋποθέτουν την αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη (Goleman, 1998).

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία παρουσιάζει πολλές μορφές ηγεσίας για τις οποίες κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες κατηγοριοποίησης. Οι μορφές αυτές είναι άλλοτε εναλλακτικές και άλλοτε ανταγωνιστικές μεταξύ τους, γεγονός που, σε συνάρτηση με την πληθώρα των προσεγγίσεων, διαμορφώνει ένα δύσκολο πεδίο έρευνας (Harris, 2005).

Ο Sergiovanni (1984) διακρίνει 5 διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας: την τεχνική (technical) που αναφέρεται στις ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης και ταυτίζεται με τη διαχειριστική- διοικητική ηγεσία, την ανθρώπινη (human) που συναρτάται με την αξιοποίηση κοινωνικών και διαπροσωπικών πόρων και συνδέεται με τη συμμετοχική και διαπροσωπική ηγεσία, την εκπαιδευτική (educational), που προέρχεται από την εξειδικευμένη γνώση για θέματα της εκπαίδευσης και ταυτίζεται με την παιδαγωγική ηγεσία, τη συμβολική (symbolic), που συσχετίζεται με την εστίαση της προσοχής των άλλων για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο και συνακόλουθα με το σύνολο των ορισμών για την ηγεσία και παρουσιάζει ομοιότητα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, και την πολιτισμική (cultural), η οποία προέρχεται από την οικοδόμηση της μοναδικής κουλτούρας του σχολείου, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις πολιτιστικές πτυχές και συσχετίζεται με την ηθική ηγεσία.

Στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας η πιο γνωστή ταξινόμηση της ηγεσίας σε μοντέλα - τύπους ξεκινά το 1999 με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999), οι οποίοι περιέγραψαν 6 τύπους ηγεσίας, την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional) τη διοικητική ή διαχειριστική (managerial), τη συμμετοχική (participative), τη μετασχηματιστική (transformational), την ηθική (moral) και την ενδεχομενική (contigent). Η διάκριση αυτή αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση και βασίστηκε σε 121 άρθρα δημοσιευμένα σε έγκυρα επιστημονικά αγγλόφωνα περιοδικά για τη διοίκηση της εκπαίδευσης από το 1988-1998.

Το εύρος της συγκεκριμένης έρευνας εξασφαλίζει και την αξιοπιστία της ταξινόμησης, την οποία τον ίδιο χρόνο παρουσίασαν οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999). Τα 6 μοντέλα ηγεσίας στην ταξινόμηση των Leithood & Duke συμπληρώθηκαν στην ταξινόμηση των Bush & Glover (2003) με τη διαπροσωπική (interpresonal) και τη συναλλακτική (transactional) ηγεσία ενώ από τον Bush προστέθηκε στην τυπολογία και η μεταμοντέρνα (postmodern) ηγεσία. (Κατσαρός, 2008)

Οι εννέα τύποι ηγεσίας παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές επικαλύψεις. Για το λόγο αυτό, παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μία μορφή ή στην άλλη ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στη συμμετοχική, τη διανεμημένη και την κατανεμημένη ηγεσία, οι οποίες όμως αντιστοιχούν στον τύπο ηγεσίας που ονομάζεται «συμμετοχική» σύμφωνα με την αρχική ταξινόμηση. (Leithood & Duke, 1999; Bush & Glover, 2003). Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η μετασχηματιστική και η συναλλακτική μορφή, που εμφανίζουν ισχυρές αντιθέσεις ή θεωρούνται αντίθετες μορφές ηγεσίας ωστόσο, όπως επισημαίνεται (Hater & Bass, 1988), «αυτό δε σημαίνει πως τα μοντέλα δεν έχουν καμία σχέση», ενώ η σύγχρονη παιδαγωγική ηγεσία, άλλοτε εστιασμένη στη διδασκαλία (instructional) και άλλοτε στη μάθηση (learner-centred) (Harris, 2004), νοείται ως επιτυχής μόνο όταν διανέμεται σ' όλη την κοινότητα (Spillane et al., 2004; Bush & Glover, 2003).

Υπάρχουν επίσης κοινά σημεία και χαρακτηριστικά μεταξύ των τύπων ηγεσίας τα οποία όμως γίνονται αντιληπτά διαφορετικά στην κάθε μορφή. Η έννοια των στόχων της οργάνωσης για παράδειγμα, πέρα από το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου που είναι διαφορετικό για κάθε μορφή, παρουσιάζει ουσιώδεις διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο που γίνεται γνωστό στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στη διοικητική ηγεσία οι στόχοι ορίζονται ως σαφείς, κατανοητές οδηγίες που αφορούν καθήκοντα και υποχρεώσεις, στη διανεμημένη ηγεσία οι στόχοι εξετάζονται υπό το πρίσμα του συμμετοχικού καθορισμού τους, στη μετασχηματιστική συναρτώνται άμεσα με την κοινή δέσμευση της ομάδας, ενώ στην παιδαγωγική εξετάζονται με τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούνται στο σχολείο.

Οι διαφοροποιήσεις οι αλληλοεπικαλύψεις, η διαφορετική εστίαση και σημαντικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αλλά και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα αποκλειστικά στην επισήμανση και την κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας αλλά κυρίως στην αναζήτηση του είδους της ηγεσίας ή των μοντέλων ηγεσίας, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση (Harris, 2005).

2.3 Τρόποι άσκησης της ηγεσίας

Η άσκηση της ηγεσίας αποτελεί μια διαδικασία δυναμική που διαφοροποιείται από οργανισμό σε οργανισμό ανάλογα με τους στόχους που τίθενται, τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την επίτευξή τους, την προσωπικότητα του προϊσταμένου και τις διαθέσεις των υφισταμένων (Σαϊτης, 2008 Κουτούζης, 2012). Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008), υπάρχουν τρία πρότυπα άσκησης ηγεσίας:

α) *το αυταρχικό*: ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, χωρίς να δίνει κανένα περιθώριο για συμμετοχή των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης τους και απαιτώντας πλήρη συμμόρφωση προς αυτές χωρίς να δίνει εξηγήσεις. Λειτουργεί δογματικά στις σχέσεις με τους υπαλλήλους του και χρησιμοποιεί τον φόβο και τις κυρώσεις ως μέσο επιβολής των ενεργειών που ο ίδιος αποφασίζει

β) *το δημοκρατικό ή συμμετοχικό*: οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη ύστερα από διαλογική συζήτηση με τους υφισταμένους του. Πρόκειται για έναν τύπο άσκησης ηγεσίας εκ διαμέτρου αντίθετο με τον αυταρχικό. Μέσα από το συγκεκριμένο πρότυπο, αναδεικνύονται τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών: οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί. Οι συμβουλευτικοί λαμβάνουν τις όποιες αποφάσεις μετά από συζήτηση με τους υφισταμένους, ωστόσο διατηρούν την εξουσία λήψης της απόφασης. Οι συναινετικοί καταλήγουν σε μια απόφαση επίσης μετά από συζήτηση, ωστόσο το τελικό αποτέλεσμα έχει τη συναίνεση και τη συμφωνία και των μελών της ομάδας. Οι δημοκρατικοί χρησιμοποιούν τη διαδικασία της ψηφοφορίας, προκειμένου να ληφθεί η τελική απόφαση. Θέτουν τα ζητήματα στην κρίση της ομάδας, συλλέγουν τις διαφορετικές απόψεις και τελικά παραχωρούν την εξουσία της λήψης της απόφασης στην ομάδα. Πρόκειται για τον πλέον διαδεδομένο τρόπο άσκησης ηγεσίας, καθώς επιτυγχάνεται η συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η συνευθύνη και η ανάληψη πρωτοβουλιών στα μέλη της ομάδας

γ) *το χαλαρό-εξουσιοδοτικό*: ο ηγέτης περιορίζεται στον ρόλο του πομπού των πληροφοριών. Ουσιαστικά, εκχωρεί την εξουσία λήψης των αποφάσεων στα μέλη της ομάδας, καθώς είτε δε διαθέτει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, είτε αδιαφορεί για τον ηγετικό του ρόλο. Ένας οργανισμός διοικούμενος σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, κατά

κανόνα στερείται συγκεκριμένης κατεύθυνσης, έχει έλλειμμα συνοχής και συνεπώς καθίσταται αναποτελεσματικός (Κατσαρός, 2008).

Από την παράθεση των τύπων άσκησης ηγεσίας, εύλογα γεννάται το ερώτημα για το ποιος είναι ο καταλληλότερος και προσφορότερος για τη διοίκηση ενός οργανισμού. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες στη διοίκηση ενός οργανισμού και ότι η προσωπικότητα του προϊσταμένου, η ποιότητα των μελών της ομάδας και το περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν, αποτελούν επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν και το πρότυπο ηγεσίας που υιοθετείται (Σαΐτης, 2008).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι σύγχρονες τάσεις υιοθετούν τον όρο «σχολική ηγεσία», αντικαθιστώντας τους όρους διοίκηση-διαχείριση και ηγεσία. Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2018), η σχολική ή εκπαιδευτική ηγεσία, λειτουργεί σαν όρος ομπρέλα που καλύπτει την ηγεσία, τη διοίκηση και την εποπτεία ενός σχολικού οργανισμού. Ο Πασιαρδής (2014) που κάνει τον διαχωρισμό διοίκηση-διεύθυνση-ηγεσία, θεωρεί ότι ο όρος ηγεσία περιλαμβάνει το όραμα και τον προσανατολισμό ενός σχολείου και βρίσκεται ιεραρχικά πάνω από τη διοίκηση και τη διεύθυνση που αναφέρονται σε γραφειοκρατικές και διεκπεραιωτικές περισσότερο εργασίες. Ωστόσο, τονίζει ότι για να είναι κάποιος καλός ηγέτης, θα πρέπει να είναι εξίσου καλός στον ρόλο του ως διοικητή και διευθυντή του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι οι όροι αλληλοσυμπληρώνονται και προϋποτίθεται η συνύπαρξη και των τριών για την επιτυχή εφαρμογή τους (Αργυροπούλου, 2018).

Τα προαναφερόμενα, επικυρώνουν τον διπλό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής του σχολείου, αυτόν του ηγέτη και αυτόν του διοικητικού υπαλλήλου που τοποθετείται στη θέση από ανώτερες διοικητικές αρχές (Πρίντζας, 2005). Επιφορτισμένος με τις δύο αυτές ιδιότητες, καλείται από τη μια να φέρει εις πέρας γραφειοκρατικές εργασίες που σχετίζονται με την διοίκηση του σχολείου και από την άλλη λειτουργώντας ως ηγέτης, να δίνει κατεύθυνση και προσανατολισμό στο σχολείο που διευθύνει (Πασιαρδής, 2014). Σύμφωνα με τον Πρίντζα (2005), κινούμενος στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την προώθηση των γενικών και ειδικών σκοπών του σχολείου. Οι γενικοί σκοποί κατά κανόνα τίθενται από την κεντρική διοίκηση, οι ειδικοί εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του συλλόγου των διδασκόντων και του διευθυντή.

Ο βαθμός επιτυχίας των σκοπών αυτών εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που αφορούν στο υπηρεσιακό του προφίλ, αλλά και από τις δεξιότητες και ικανότητες που επιδεικνύει ως άτομο. Γενικότερα, το πρότυπο εκείνο που απαιτεί από τον επικεφαλής του σχολείου να είναι απλός διεκπεραιωτής των καθημερινών γραφειοκρατικών υποθέσεων του σχολείου δείχνει να μη βρίσκει πλέον πρόσφορο έδαφος. Αντικαθίσταται από την εικόνα ενός διευθυντή-ηγέτη-καθοδηγητή που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και υιοθετεί ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο εσωτερικής πολιτικής με τους εκπαιδευτικούς να καθίστανται συνδιαμορφωτές του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας. (Πρίντζας, 2005).

Συνεπώς, η έννοια «ηγεσία» αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επιδιώκουν να αποκτήσουν προσανατολισμό, προοπτική και αποτελεσματικότητα μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Κουτούζης, 2012). Τον ρόλο του καθοδηγητή μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής - ηγέτης σε ένα σχολικό οργανισμό, καθώς είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Πασιαρδής, 2014). Επομένως, στο πρόσωπο του διευθυντή εστιάζεται η αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας, που περιλαμβάνει την επιτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων και ενεργειών από πλευράς διευθυντή τόσο

προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, όσο και προς τους μαθητές και τους γονείς τους, προκειμένου να δημιουργήσει ένα ανοικτό σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα και να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας του σχολείου ως χώρου μάθησης και εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008· Πασιαρδής, 2014).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τονίζεται η σημασία της κατανομής του έργου και των υποχρεώσεων του σχολείου από τον διευθυντή δίκαια και αντικειμενικά, λαμβάνοντας υπόψη τα προσόντα τους, αλλά και τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητές τους. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας έχει την κύρια ευθύνη για τη διαμόρφωση εκείνου του εργασιακού κλίματος που θα ευνοεί την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα ενισχύει τη συνοχή τους (Σαΐτης, 2008). Λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση και ευρισκόμενος διαρκώς κοντά στους υφισταμένους του, έχει την υποχρέωση να μεταδίδει μια συνεχή αφοσίωση στην πραγμάτωση του οράματος και της αποστολής σχολείου (Πασιαρδής, 2014· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Ο διευθυντής, οφείλει να υιοθετεί το δημοκρατικό πρότυπο άσκησης ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων (Σαΐτης, 2008). Προκειμένου να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, θα πρέπει οι σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαπνέονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, συλλογικότητα και συνεργασία για το κοινό συμφέρον (Paschiardis, 2000· Πασιαρδής 2014).

Ο ηγέτης ενός σχολείου, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους (Ιορδανίδης, 2005). Επιπλέον, τους παρακινεί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενθαρρύνει και επιβραβεύει τις προσπάθειές τους, κάνοντάς τους να νιώθουν αξιόλογοι (Σαΐτης, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο, ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, να ενθαρρύνει και τους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς την ίδια κατεύθυνση, αποτελώντας ο ίδιος φορέα αλλαγής (Αργυροπούλου, 2018).

Η διεύθυνση του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οφείλει επίσης, να επιδεικνύει θετική συμπεριφορά και ειλικρινές ενδιαφέρον προς τους μαθητές του σχολείου. Άλλωστε, ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον, συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Tajasm & Ahmad, 2011· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Είναι απαραίτητο να σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών, να στέκεται πολύτιμος αρωγός στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να ενθαρρύνει σε δύσκολες στιγμές, αλλά και να αναγνωρίζει και να αναδεικνύει τις ικανότητές τους. Το σχολείο λειτουργεί ως μικρόκοσμος της κοινωνίας και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους, δείχνοντας τον τρόπο να σέβονται και να αποδέχονται την προσωπικότητα των άλλων. Επίσης, διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα τάξης και πειθαρχίας, λαμβάνοντας υπόψη παιδαγωγικές παραμέτρους, ώστε να προφυλαχθεί η ομαλή εξέλιξη του μαθητή που προκαλεί τέτοιας φύσεως προβλήματα, αλλά και η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Ακολούθως, κύριο μέλημα της διεύθυνσης του σχολείου οφείλει να είναι η συνεργασία και συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Αναγνωρίζοντας τα δικαιώματα των γονέων στη σχολική μονάδα, διευθυντής και διδακτικό προσωπικό, καταβάλλουν κάθε προσπάθεια, ώστε οι γονείς να νιώθουν οικεία εντός του σχολείου. Εδραιώνουν ένα αποτελεσματικό δίκτυο επικοινωνίας με συχνές συναντήσεις, τηλεφωνική, επιστολική ή ηλεκτρονική επικοινωνία, μέσω της οποίας οι γονείς

ενημερώνονται για την επίδοση των παιδιών τους, μοιράζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα τους προβληματισμούς τους και συνεργάζονται για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν (Σαΐτης, 2008· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Ανακεφαλαιώνοντας, από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η συμπεριφορά και η στάση του διευθυντή ως ηγέτη προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές και γονείς), αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης ενός ανοικτού και επικοινωνιακού σχολικού κλίματος.

2.4 Ο διευθυντής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Ως ηγέτης ο διευθυντής καθορίζει το είδος των σχέσεων με το προσωπικό που διευθύνει και τελικά είναι εκείνος που επιλέγει το ύφος και τον τόνο της συνεργασίας και συνεπώς προσδιορίζει κατά πόσο ευχάριστο η δυσάρεστο είναι να εργάζεται κανείς στο συγκεκριμένο σχολείο (Ιορδανίδης, 2005). Επομένως, ένας διευθυντής επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), μπορεί μεταξύ άλλων να λειτουργεί, ώστε να δημιουργεί ένα κλίμα που να αποτελεί παρακινητικό και εμπνευστικό παράγοντα των εκπαιδευτικών του σχολείου που ηγείται. Ο Κατσαρός (2008), εξάλλου κάνει λόγο για τον κυρίαρχο ανθρώπινο παράγοντα στο χώρο της εκπαίδευσης και για τις γνώσεις που πρέπει να έχει ο διευθυντής, προκειμένου να συντονίζει και να καθοδηγεί τις ενέργειες των υφισταμένων του, αλλά και να τους παρακινεί, ώστε να συνεργάζονται και να αποφεύγουν ή να διαχειρίζονται πιθανές συγκρούσεις στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ τους.

Συνεπώς, η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας εντός του σχολείου συνδέεται με την ικανότητα του διευθυντή να χειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό, γεγονός που αποδεικνύεται δύσκολο, λόγω των μεταπτώσεων που υφίσταται η συμπεριφορά του ανθρώπου ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντά του (Σαΐτης, 2008). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να είναι προσεκτικός στις προσπάθειες που κάνει για να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα, λαμβάνοντας υπόψη το συνονθύλευμα διαφορετικών προσωπικοτήτων που αποτελεί το προσωπικό του σχολείου του και προσαρμόζοντας ανάλογα τον τρόπο πρόσεγγισής του.

Ερευνητές που εστιάζουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, παρουσιάζουν τον διευθυντή ενός σχολικού οργανισμού ως τον καθοδηγητή ηγέτη και ως εκ τούτου, έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει με τη συμπεριφορά του την αποδοτικότητα και την πρόοδο ενός σχολείου (Farahbakhsh, 2006). Αποτελέσματα της έρευνας των Dinham, Cairney, Craige and Wilson (1995), δείχνουν ότι η εφαρμογή της πολιτικής των ανοικτών θυρών από πλευράς διευθυντή, όπως επίσης το κατά πόσο είναι προσιτός και προσεγγίσιμος, έχει ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου. Άλλωστε, σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα (1999), απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει η πολιτική των ανοικτών θυρών, είναι να επικρατεί ανάμεσα στην ηγεσία και τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού ένα κλίμα αλληλεπίδρασης, αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Η συνεργασία και η συλλογικότητα έχουν συμβολικό αλλά και πρακτικό όφελος. Από την άλλη, η έλλειψη συνεργασίας και ο χαμηλός βαθμός επικοινωνίας, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά το ηθικό των μελών του σχολικού οργανισμού και τη συνοχή μεταξύ τους.

Το προσωπικό ενός σχολείου επιθυμεί έναν ηγέτη αφοσιωμένο και αποφασιστικό, ο οποίος να ακούει τους συνεργάτες του και να υπολογίζει τις απόψεις τους. Ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να αποτελεί ο ίδιος αγωγό τυπικής και άτυπης επικοινωνίας εντός και εκτός του σχολείου και να γνωρίζει να χρησιμοποιεί ο ίδιος μια ποικιλία μέσων

επικοινωνίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999). Είναι επίσης σημαντικό για έναν ηγέτη να ασπάζεται και να ενθαρρύνει καινοτόμες ιδέες, να μοιράζεται ένα συλλογικό όραμα και να έχει την αίσθηση ενός κοινού σκοπού για τη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού. Είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς τον διευθυντή από το σχολικό κλίμα, καθώς υπάρχει μια σχέση αιτίου και αιτιατού με την ηγεσία να επηρεάζεται και να επηρεάζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Dinham, Cairney, et al., 1995).

Ένας διευθυντής με ισχυρό αξιακό σύστημα, είναι περισσότερο αποτελεσματικός, μακροβιότερος στη θέση που κατέχει και γίνεται αποδέκτης μιας πολύτιμης υποστήριξης από την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Tajasom & Ahmad, 2011). Αντίθετα, διευθυντές με έλλειψη προσωπικής ακεραιότητας, είναι ευθυνόφοβοι, δημιουργούν μια ατμόσφαιρα όπου κυριαρχούν η αδιαφορία, η κακοδιαχείριση, η κλιμάκωση των εντάσεων και η συνέχιση μη αποδεκτών συμπεριφορών μέσα και έξω από το σχολείο. Μια «φτωχή» ηγεσία σε κάθε επίπεδο, οδηγεί σε αποτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, προέκυψε ξεκάθαρα ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και συνάμα αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Επίσης, αναδείχθηκε ο ρόλος εκείνου του διευθυντή - ηγέτη που δημιουργεί ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, που, ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου και πρωτοβουλιών, που καταφέρνει να εμπνεύσει τη σχολική κοινότητα, ώστε να υπηρετήσουν όλα τα μέλη της τους ακαδημαϊκούς στόχους του σχολείου.

Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα των Allen, Grisby & Peters (2015), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία αποτελεί στοιχείο «κλειδί» στη συνολική απόδοση ενός σχολείου. Ο διευθυντής που εμπνέει ένα κοινό όραμα, παράγει νέες ιδέες, λειτουργεί παρακινητικά και αναγνωρίζει τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του, επηρεάζει και τις αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα. Επιπλέον, ο διευθυντής που λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του και ενεργεί σύμφωνα με αντιλήψεις και αξίες, τις οποίες καλεί να ενστερνιστούν και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, ουσιαστικά συμβάλλει στη διαμόρφωση υψηλού βαθμού αφοσίωσης στους στόχους του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν το κλίμα του σχολείου ως θετικό. Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού έναν σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών. Για το λόγο αυτό, φροντίζουν να τους παρέχουν ευκαιρίες, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιζητούν καινοτόμες ιδέες εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος με σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συλλογικότητας.

Αναγνωρίζοντας ότι το σχολείο αποτελεί ίσως το πιο σημαντικό δομικό στοιχείο της κοινωνίας, οι Pepper & Hamilton (2002) αναδεικνύουν την επιρροή ενός θετικού κλίματος στην αποδοτικότητα και την επιτυχία μαθητών και εκπαιδευτικών σε μια σχολική τάξη σε συνάρτηση όμως με τον τρόπο άσκησης της διοίκησης από τον διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, το στυλ της ασκούμενης ηγεσίας είναι ικανό να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την έρευνά τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ένα διευθυντικό στέλεχος υποστηρικτικό και παρακινητικό προς τους συναδέλφους του, με όραμα και στόχους για το σχολείο του, διακατεχόμενο από τη διάθεση να μετατρέψει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε κοινωνό καινοτόμων ιδεών και εμπνεύσεων, έχει τη δύναμη να εδραιώσει ένα υγιές σχολικό κλίμα που με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών.

Στο ίδιο κλίμα, έρευνα των Murtedjo & Suharningsih (2018) σε δημοτικά σχολεία υπερθεματίζει στο παραπάνω συμπέρασμα και τονίζει ότι το εκπαιδευτικό και μαθησιακό

περιβάλλον, όπως και η συνεχής βελτίωση της απόδοσης του σχολείου μπορεί να ενθαρρύνει ένα θετικό σχολικό κλίμα, ενισχύοντας το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Συμπερασματικά, από τη σχετική βιβλιογραφία και την παράθεση ερευνών για τον ρόλο του διευθυντή ως διαμορφωτή του σχολικού κλίματος, υπογραμμίζεται η κρισιμότητα της θέσης του στη διαδικασία δημιουργίας ενός περιβάλλοντος ικανού να παρακινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές σε δημιουργικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν ωθούν την ηγεσία να επικεντρωθεί περισσότερο στο όραμα και λιγότερο στην τυπική διαχείριση μιας σχολικής μονάδας με σκοπό να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και την επίτευξη των στόχων της.

2.5 Έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο σχετικές με το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του διευθυντή

Από όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση ενός ευμενούς και βοηθητικού σχολικού κλίματος ικανού να συμβάλλει τα μέγιστα στην επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Ο διευθυντής ως ηγέτης μπορεί με τις ενέργειες και τις στρατηγικές του να προωθήσει ή να εμποδίσει τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ακολουθεί η παράθεση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό και διεθνή χώρο αναφορικά με το σχολικό κλίμα και τις επιδράσεις του στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης, σχετικά με τις ενέργειες και την πολιτική που ακολουθεί ο διευθυντής ως ιεραρχικά ανώτερος, μέσω των οποίων δημιουργεί το σχολικό κλίμα.

Η έρευνα της Καβούρη (1999) ως προς τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αποτελεί και την πρώτη μεγάλης εμβέλειας έρευνα σε σχολεία της Π/θμιας Εκπ/σης στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην περιοχή της Αττικής. Στην εν λόγω έρευνα εντοπίστηκαν διαφορετικοί τύποι σχολικού κλίματος-κλειστό, σχεδόν κλειστό, σχεδόν κλίμα απάθειας - και αναδείχθηκε ο αδύναμος ηγετικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές παρουσιάζονται ως απλοί διαχειριστές, εκτελεστικά όργανα τους φορμαλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος που τους παρέχει περιορισμένες δυνατότητες και υποβαθμίζει τον ρόλο τους. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν κλίμα απάθειας που συσχετίζεται με τον χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας μεταξύ τους, την έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και κινήτρων.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η έρευνα των Lazaridou & Tsolakidis (2011), όπου επιχείρησαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τύπο σχολικού κλίματος που επικρατεί σε σχολεία Β/θμιας Εκπ/σης. Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να επηρεάζει τον τρόπο που διοικούν οι διευθυντές· προσηλωμένοι σε αμιγώς διοικητικά - διαχειριστικά καθήκοντα, με κύριο ενδιαφέρον να διατηρήσουν την καθεστηκυία τάξη. Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη να μεταλλαχθεί ο ρόλος του διευθυντή και από απλώς διαχειριστικός να λάβει χαρακτηριστικά ηγετικά, ενθαρρύνοντας την συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και διαμορφώνοντας ένα σχολικό κλίμα βασισμένο

στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό και στην κοινή πεποίθηση ότι υψηλές επιδόσεις μπορούν να επιτευχθούν στον ίδιο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η Pashiaridis (2000), δημοσιεύει αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία Π/θμιας & και Δ/θμιας Εκπ/σης της Κύπρου και στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές. Στόχος της έρευνας είναι να αποτυπώσουν οι ερωτώμενοι το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο που εργάζονται και αυτό που θα επιθυμούσαν να επικρατεί. Διερευνά τις τέσσερις παραμέτρους που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα: επικοινωνία, συνεργασία, οργανωσιακή δομή και μαθητές. Από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι ευχαριστημένοι από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους.

Περιγράφεται έλλειψη σε επίπεδο επικοινωνίας που θα μπορούσε να βελτιωθεί, εάν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που κάθε φορά τίθενται είναι σαφείς και ξεκάθαροι, καθώς και ο χαμηλός βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, λόγω του ανταγωνιστικού κλίματος που επικρατεί εντός του σχολείου. Επιπλέον, καταγράφεται έλλειψη κινήτρων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο δημιουργικοί και ενθουσιώδεις με το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα παραπάνω σχετίζονται με τον ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα και τις οργανωτικές και διοικητικές του ικανότητες που επηρεάζουν την ποιότητα τους παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επιπλέον η ίδια ερευνήτρια, διεξήγαγε έρευνα επικεντρωμένη αυτή τη φορά στις απόψεις μαθητών Δ/θμιας Εκπ/σης τους Κύπρου για το σχολικό κλίμα ως προς το φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είναι μέτρια ικανοποιημένοι με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα. Προκύπτει η ανάγκη βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, με πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες και σε σύγχρονες βιβλιοθήκες. Αναδείχθηκε η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους μαθητές, να είναι υποστηρικτικοί και να εκφράζουν ειλικρινές ενδιαφέρον, η ανάγκη επίσης, για συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, στρατηγικές που συμβάλλουν στη αποτελεσματικότερη μάθηση. Και από αυτή την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε ένα υγιές, υποστηρικτικό φιλικό και οικείο περιβάλλον. Για το λόγο αυτό η διαμόρφωσή τους αντίστοιχου κλίματος, πρέπει να αποτελεί στόχο κάθε σχολικής μονάδας (Pashiaridis 2008).

Ο Γουρναρόπουλος (2007), στη διδακτορική του διατριβή αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση ευνοϊκού εργασιακού κλίματος και την ίδια στιγμή διαπιστώνει το έλλειμμα των διευθυντών ως προς τις διοικητικές γνώσεις και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Καταδεικνύεται εξάλλου, μια επιφανειακή σχέση ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμφίδρομης επικοινωνίας, στοιχεία που απορρέουν από την αδυναμία των διευθυντών να διαχειριστούν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς συμμετοχούς στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και να μεριμνήσουν για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η Καρυπίδου (2009), από την έρευνά της σε σχολεία Π/θμιας Εκπ/σης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, προκύπτει ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικοί και διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν είναι ικανοποιημένα με τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στον εργασιακό τους χώρο. Και στην έρευνα αυτή δίνεται έμφαση στον ρόλο του διευθυντή που λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και τους υφισταμένους του, οφείλει να εργαστεί στη

βάση διαμόρφωσης μιας ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών τους σχολικής κοινότητας. Μια ουσιαστική επικοινωνία δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη μιας αγωγικής συνεργασίας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για άλλη μια φορά υπερτονίζεται ο ρόλος του διευθυντή ως εμπνευστή, που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να καινοτομήσουν και να είναι παρόντες ενεργά σε κάθε λειτουργία του σχολείου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα με τις ως άνω αναφερόμενες έρευνες, κατέληξε και η Κοκκινέλη (2017), σε μια πολύ πρόσφατη έρευνά της σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ιωαννίνων. Φάνηκε να επικρατούν και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, τους παρατίθενται στη βιβλιογραφία με τον ρόλο του διευθυντή και τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του να αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες διαμόρφωσής του. Στις παραμέτρους που χρήζουν βελτίωσης συγκαταλέγεται πρωταρχικά η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και δευτερευόντως η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και γενικότερα μεταξύ των μελών τους ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Ακολουθώντας, στον διεθνή χώρο, οι Gulden & Gulenay (2012), σε έρευνά τους σε σχολείο Δ/θμιας Εκπ/σης στην Κωνσταντινούπολη ερεύνησαν τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Αξιοσημείωτο είναι ότι επιλέχθηκε το συγκεκριμένο γυμνάσιο, διότι τα τελευταία πέντε χρόνια είχε αλλάξει διεύθυνση έξι φορές. Αυτό που προέκυψε ως συμπέρασμα είναι ότι η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα του σχολείου συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Βασικός παράγοντας διαμόρφωσής του είναι μια σταθερή διοίκηση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα του Griffith (1999), σύμφωνα με την οποία σε σχολικές μονάδες με συνεχείς αλλαγές στον επικεφαλής τους διοίκησης, επικρατεί η αντίληψη ότι δημιουργείται ένα

ασταθές σχολικό κλίμα χωρίς κανόνες και πειθαρχία στον τρόπο λειτουργίας τους. Στις δύο παραπάνω έρευνες διαφαίνεται σύνδεση ανάμεσα σε μια σταθερή διοίκηση και την ύπαρξη τους εποικοδομητικού σχολικού κλίματος

Συνεχίζοντας στο ίδιο πλαίσιο, οι Murtedjo & Suharningsih (2018) σε έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία, αναδεικνύουν τον απαιτητικό ρόλο του διευθυντή - ηγέτη και ειδικά σε εκείνον με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά ηγεσίας, καθώς αυτού του είδους η συμπεριφορά επιδρά θετικά στο σχολικό κλίμα. Ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα συνδέεται γενικότερα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα τους παραπάνω έρευνας βρίσκουν κοινό τόπο με την έρευνα των Allen et al. (2015), που αποδεικνύει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί το βασικό συστατικό για την επιτυχία τους σχολείου.

Επικεντρώνοντας και πάλι στο πρόσωπο του διευθυντή, οι Bayrak, Altinkurt & Yilmaz (2014), σε έρευνά τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καταδεικνύουν την έλλειψη οικειότητας και αμεσότητας εκ μέρους του διευθυντή, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας και ομαδικότητας περισσότερο και λιγότερο σχέσεις αποφυγής. Σαν γενικό συμπέρασμα, διατυπώνεται η ανάγκη οι διευθυντές των σχολείων να αλληλεπιδρούν με το προσωπικό τους, να αναπτύσσουν σχέσεις οικειότητας, να ενθαρρύνουν και να ανταμείβουν τους προσπάθειες τους εκπαιδευτικής κοινότητας. Στον ίδιο τόνο και η έρευνα της Lee Black (2010) σε καθολικά σχολεία του Καναδά, σύμφωνα με την οποία ένας υποστηρικτικός

διευθυντής-υπηρετής, διαμορφώνει ένα ευεργετικό σχολικό κλίμα, με κύρια χαρακτηριστικά το αίσθημα της δέσμευσης και τους αφοσίωσης μεταξύ των διδασκόντων και την κοινή προσπάθεια για τη επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων.

Ο Burusic (2018), ακολουθώντας σε έρευνά του σε σχολεία Π/θμιας Εκπ/σης τους Κροατίας, επιχείρησε να εξετάσει ενδεχόμενες διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, ανάλογα με την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος του κάθε σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα συνιστά ειδοποιό χαρακτηριστικό για τις σχολικές μονάδες με άξονα την αποτελεσματικότητά τους. Τα ευρήματά της αναδεικνύουν τις συνθήκες εργασίας ως την πιο σημαντική από τους διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί δυναμικά να βελτιώσει τη συνολική αποδοτικότητά του, εστιάζοντας σε

ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα. Η έρευνα καταλήγει με την παραδοχή ότι η βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, μπορεί να ενδυναμώσει αντίστοιχα και τους ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Ο Ozgenel (2019) σε έρευνά του σε δημόσια σχολεία τους Κωνσταντινούπολης, εξετάζει κατά πόσο το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Επιδιώκει δηλαδή, να διερευνήσει σε ποιο βαθμό υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και σε μια υποστηρικτική, οικεία και συλλογική συμπεριφορά εκ μέρους τους διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι το συλλογικό πνεύμα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με μια οικεία συμπεριφορά από πλευράς διευθυντή, χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος, μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Διευθυντές με ηγετικά χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν με τη συμπεριφορά τους το προσωπικό του σχολείου και αντίστοιχα εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα, διαμορφώνουν μια ατμόσφαιρα που συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητά τους σχολικής μονάδας.

Δίνοντας μια ξεχωριστή διάσταση για το σχολικό κλίμα, οι Bosworth, Ford & Hernandez (2011), σε έρευνά τους με δείγμα μαθητές σχολείων Δ/θμιας εκπαίδευσης, μελέτησαν την επίδραση του σχολικού κλίματος στην καλλιέργεια του αισθήματος ασφάλειας εντός του σχολικού χώρου. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού και το σχολικό κλίμα, αποτελούν τους κύριους παράγοντες που μπορούν να σχηματίσουν ασφαλή σχολικά περιβάλλοντα. Δρώντας μαθητές και ενήλικες σε ένα περιβάλλον οικείο, ζεστό, φιλικό και υποστηρικτικό, με ξεκάθαρους κανόνες που τηρούνται σταθερά και απαρέγκλιτα, αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς. Μάλιστα, φαίνεται το οργανωσιακό επίπεδο της σχολικής μονάδας και το κλίμα που τη χαρακτηρίζει, συμβάλλει στην εμφάνιση λιγότερο παραβατικών συμπεριφορών.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Welsh (2000), σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φιλαδέλφεια των Η.Π.Α. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, το θετικό σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με την εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων και την οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στη μείωση των φαινομένων σχολικής βίας.

Από την έρευνα των Brault, Janosz & Archambault, επίσης, προέκυψε ότι το σχολικό κλίμα και η κοινωνικο-οικονομική, εθνολογική και ακαδημαϊκή σύνθεση του σχολείου, μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους. Εξετάζοντας κατά πόσο μπορεί το σχολικό κλίμα να επιδράσει στη

δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, οι Terry, Umbase, Pelealu et al. (2018), διεξήγαγαν σχετική έρευνα σε σχολεία Δ/θμιας Εκπ/σης. Από τα πορίσματα της έρευνας, αποδείχθηκε ότι η ποιότητα του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Το θετικό και εποικοδομητικό κλίμα, μπορεί να δώσει χώρο για δημιουργικότητα και καινοτομία, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν, να ανταλλάσσουν ιδέες και πρωτοποριακές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Εν κατακλείδι, από την παρουσίαση των εμπειρικών ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό, καθίσταται εμφανές το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών για το σχολικό κλίμα ως κρίσιμο παράγοντα που ευνοεί την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Παράλληλα, υπερτονίζεται η αποστολή του διευθυντή ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας για τη διαμόρφωση ενός εποικοδομητικού και χρήσιμου για τη συνολική λειτουργία του σχολείου κλίματος. Στο πλαίσιο αυτό, η δική μας ερευνητική προσπάθεια έρχεται να λειτουργήσει συμπληρωματικά και να εμπλουτίσει τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν ένα ωφέλιμο/αποτελεσματικό σχολικό κλίμα και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο διευθυντής, προκειμένου να το επιτύχει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Προτεινόμενη έρευνα

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, οδηγείται κανείς στην διαπίστωση ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου και ότι ο ρόλος που ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει στη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος κρίνεται απαραίτητος και καθοριστικός. Ένα θετικό και αποτελεσματικό σχολικό κλίμα έχει τη δύναμη να χτίσει ένα σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον εντός του σχολείου και να καλλιεργήσει σχέσεις αρμονικής συνεργασίας και υψηλό βαθμό συνοχής μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο το διευθυντικό στέλεχος έχει βαρύνουσα θέση, καθώς καλείται με τη στάση και τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει εκπαιδευτικούς και μαθητές και να τους καταστήσει ισότιμα συμμετόχους στην πραγμάτωση της αποστολής του σχολείου.

Πλήθος ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια με επίκεντρο τους, τη σημασία του σχολικού κλίματος στην αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Η παρούσα διπλωματική έρχεται να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τις υπάρχουσες έρευνες, αλλά και να προσπαθήσει να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο με δεδομένη τη σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για την πραγματοποίηση της εν λόγω διπλωματικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση ως μέθοδος άντλησης στοιχείων, καθώς κύριο χαρακτηριστικό της είναι η συλλογή αριθμητικών δεδομένων από έναν συγκεκριμένο αριθμό ανθρώπων, χρησιμοποιώντας εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις που οδηγούν μέσα από συσχέτιση μεταβλητών σε αντικειμενικά αποτελέσματα (Creswell, 2016· Robson, 2007). Η ποσοτική μέθοδος περιλαμβάνει τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία, τη διαδικασία της δειγματοληψίας και της συλλογής των δεδομένων, καθώς επίσης την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η δική μου ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μια επισκόπηση μικρής κλίμακας και ανήκει στον τομέα των κοινωνικών ερευνών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π/θμιας Εκπ/σης για το σχολικό κλίμα ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη τελική διαμόρφωσή του. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν σχετίζονται με:

1. τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εννοιολογική αποσαφήνισή του σχολικού κλίματος
2. τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν
3. τον προσδιορισμό εκείνων των παραγόντων, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα
4. την αξιολόγηση του ρόλου του/της Διευθυντή/ντριας, Προϊστάμενου/μένης ως παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

5. τη διερεύνηση των ενεργειών εκείνων του/της Διευθυντή/ντριας, Προϊστάμενου/μένης της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν, που κατά την άποψη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος
6. τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό το σχολικό κλίμα θεωρείται σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας αλλά συνάμα και διαχείρισης κρίσεων (π.χ της πανδημίας Covid-19).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και άλλα είδη στοιχείων δοσμένα με μια συγκεκριμένη σειρά, ώστε να συλλεχθούν πρωτογενή δεδομένα για τη μέτρηση στάσεων και προσανατολισμών (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι ερωτήσεις βασίζονται και προκύπτουν από τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνά μας, που όπως προαναφέρθηκε συγκαταλέγεται στην κατηγορία των κοινωνικών ερευνών και σχεδιάστηκε με σκοπό να απευθυνθεί σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων Π/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν κατά το τρέχον σχολικό έτος σε Δημοτικά και Νηπιαγωγεία της Αττικής, ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής). Πρόκειται στην ουσία για μια σφυγμομέτρηση ενός τυχαίου δείγματος (το 1^ο δεκαπενθήμερο Νοεμβρίου 2022) αναφορικά με την άποψη των ερωτώμενων για το ρόλο του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο πλέον κανονικότητας, έπειτα από τις ιδιαίτερες συνθήκες που προέκυψαν από την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω Covid-19 το περσινό σχολικό έτος. Το είδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε λοιπόν ήταν η δειγματοληψία της ευκολίας ή ευχέρειας που σύμφωνα με τον Creswell (2015), ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα με κριτήριο τον βαθμό διαθεσιμότητάς του και την ευχέρειά του να συμμετάσχει στην έρευνα. Πρόκειται για τη συλλογή του μεγαλύτερου δυνατού δείγματος, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής συγκεντρώνει όλες τις παρατηρήσεις στις οποίες έχει εύκολη πρόσβαση και αποτελεί ένα από τα τρία δειγματοληπτικά σχέδια της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λαλού, 2015). Στην περίπτωση αυτή το δείγμα δίνει χρήσιμες πληροφορίες, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα. Στη δική μας περίπτωση, αποφασίστηκε να επιλεγεί το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας, διότι κρίθηκε ως το καταλληλότερο, αφού μπορούσαμε γρήγορα και εύκολα να έχουμε πρόσβαση σε έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να εξασφαλίσουμε άμεση και ταχύτατη ανταπόκριση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά με google form, χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 71 εκπαιδευτικοί.

Προχωρώντας σε μια αρχική περιγραφή και ανάλυση του δείγματος, που συμμετείχε στην έρευνα βάσει δημογραφικών παραγόντων, με μια πρώτη ματιά, η συντριπτική

πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (ποσοστό 94,4%) σε αντίθεση με τους άνδρες που συμμετείχαν σε ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,6% (πίνακας 1).

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συγκεκριμένη έρευνα, πραγματοποιήθηκε στο πρώτο δεκαπενθήμερο του Νοέμβριου του 2022. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί η πιθανότητα οι ερωτήσεις να μην είναι κατανοητές και σαφείς ή να είναι διφορούμενες. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ένα είδος πιλοτικού ελέγχου του ερευνητικού εργαλείου, που περιελάμβανε τη διανομή του σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε ένα συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο (5^ο Νηπιαγωγείο, Δήμου Μοσχάτου-Ταύρου). Η διανομή και συμπλήρωσή του, αποσκοπούσε στον εντοπισμό τυχόν ασαφειών στη διατύπωση των ερωτήσεων που θα μπορούσαν να καταστήσουν δύσκολη τη συμπλήρωσή του. Στο σημείο αυτό, πρέπει να πούμε ότι από την όλη διαδικασία, δεν προέκυψε η ανάγκη αναδιατύπωσης ερωτήσεων, καθώς κρίθηκε ότι στο σύνολό τους οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και ξεκάθαρες ως προς το περιεχόμενό τους. Κατόπιν αυτού, και σε συνεννόηση πάντα με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ξεκίνησε ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου ηλεκτρονικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων και Νηπιαγωγείων του Νομού Αττικής, χρησιμοποιώντας σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, αποστέλλοντας έναν συγκεκριμένο υπερσύνδεσμο που παρέπεμπε στο ερωτηματολόγιο. Συνολικά, συμπληρώθηκαν 71 ερωτηματολόγια και ακολούθησε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που αντλήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για την παρατήρηση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες, ενώ προκειμένου να γίνει ο έλεγχος συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Επιπλέον, υπολογίστηκε και το sig. 2-tailed, ώστε να κριθεί η σημαντικότητα ή μη του αποτελέσματος από στατιστικής άποψης.

3.5 Το ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, ως μεθοδολογικό εργαλείο. Αποτελεί άλλωστε ένα ευέλικτο και εύχρηστο εργαλείο, εύκολο στη συμπλήρωση και στην επεξεργασία του (Ζαφειρόπουλος, 2015 · Cohen et al., 2008). Περιλαμβάνει συνολικά 30 κλειστού τύπου ερωτήσεις και χωρίζεται σε έξι ενότητες: 1. Δημογραφικά στοιχεία, 2. Έννοια του σχολικού κλίματος, 3. Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, 4. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, 5. Ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα και 6. Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Στο σύνολο των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ) εκτός από τρεις ερωτήσεις (19, 27 και 29)

στις οποίες χρησιμοποιήθηκε διχοτομικού τύπου ερώτηση με δύο πιθανές απαντήσεις (ΝΑΙ/ΟΧΙ).

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει αρχικά το απαραίτητο εισαγωγικό σημείωμα, όπου γίνονται οι αναγκαίες συστάσεις και επεξηγείται ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Παράλληλα, παρέχονται διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων με ταυτόχρονη δέσμευση ότι οι πληροφορίες και τα στοιχεία που θα αντληθούν από τη συμπλήρωσή του, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι απλή, κατανοητή και σαφής με ειδική μέριμνα στην αποφυγή διφορούμενων απαντήσεων. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι για την κατασκευή του ερωτηματολογίου ανά ενότητα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από αντίστοιχες έρευνες των Κοκκινέλη (2017), Τόλιου (2019) και Μπαρμπάκου (2020). Τα εργαλεία των προαναφερόμενων, χρησιμοποιήθηκαν ως τράπεζα ερωτήσεων. Σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές στο σκοπό της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία που αντλούνται από τη συγκεκριμένη έρευνα. Το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, οι επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, η συνολική προϋπηρεσία, αν κατέχουν θέση ευθύνης και τέλος ο κλάδος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ60 ή ΠΕ70) όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να δώσουν χρήσιμες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες συσχετιζόμενες με τις δοθείσες απαντήσεις.

Το δεύτερο μέρος του εργαλείου καταπιάνεται με την έννοια σχολικό κλίμα. Μέσα από μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου (έξι συνολικά), γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο τύπος σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο/η ερωτώμενος/μενη (Ερ.13), όπως επίσης, να αποτυπωθεί η άποψή του για την αποσαφήνιση της έννοιας σχολικό κλίμα (Ερ.8). Παρεμβάλλονται τέσσερις ερωτήσεις (Ερ.9 - Ερ.12), που σχετίζονται με το μέγεθος της επιρροής του σχολικού κλίματος στοχευμένα στους εκπαιδευτικούς (Ερ.9, Ερ.10), στους μαθητές (Ερ.11) και στη σχολική ηγεσία (Ερ.12).

Το τρίτο μέρος του εργαλείου, αναφέρεται στους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα γενικά σε μια σχολική μονάδα. Οι ερωτήσεις, πέντε συνολικά (Ερ.14 - Ερ.18), αντιστοιχούν σε τέσσερις διαστάσεις. Η πρώτη αφορά στους εκπαιδευτικούς (Ερ.14) και επικεντρώνεται στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται ή όχι μεταξύ τους. Η δεύτερη (Ερ.15, Ερ.16), σχετίζεται με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και αναφέρεται στη συμπεριφορά του, την προσωπικότητα και τις διοικητικές του γνώσεις. Η τρίτη, (Ερ.17), αφορά στη συμπεριφορά των μαθητών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, η τέταρτη (Ερ.18), έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και ειδικότερα με την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια του υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Συνεχίζοντας, το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, έχει στο επίκεντρό του τον/την Διευθυντή/τρια, Προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, με τη χρήση δύο ερωτήσεων, η μία εκ των οποίων διχοτομική, επιχειρείται να ανιχνευθεί η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Το πέμπτο μέρος του εργαλείου, αναφέρεται στις ενέργειες που ένας /μία Διευθυντής /τρια, Προϊστάμενος/μένη δυνητικά εφαρμόζει, προκειμένου να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα που ηγείται. Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονίσουμε ότι οι ερωτώμενοι/μενες εκπαιδευτικοί απαντούν αναφερόμενοι/μενες στο σχολείο που υπηρετούν. Επομένως, οι απαντήσεις τους

αναμένεται να αποδώσουν την επικρατούσα εικόνα και να συνδέονται με την αρχική τους τοποθέτηση για τον τύπο του σχολικού κλίματος που αποτυπώνεται στη σχολική τους μονάδα. Στην ενότητα αυτή, προκύπτουν δύο διαστάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας, Προϊστάμενου/μενης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (τέσσερις ερωτήσεις, (Ερ.21 - Ερ.24)) και η δεύτερη με τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας, Προϊστάμενου/μενης, σε σχέση με τους μαθητές (μία ερώτηση, Ερ.25).

Το έκτο και τελευταίο μέρος, περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις (οι δύο εκ των οποίων διχοτομικές) και επιχειρεί να αποτυπώσει την άποψη των ερωτώμενων για την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Ερ.26, Ερ.27), αλλά και σύνδεσης του με την αντιμετώπιση μιας κρίσης (π.χ υγειονομικής πανδημίας Covid-19), μέσω των ερωτήσεων (Ερ.29, Ερ.30).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Περιγραφική ανάλυση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου

Ακολουθεί η αποτύπωση και η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται πίνακες και γραφήματα που παρουσιάζουν την κατανομή των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων, καθώς επίσης τις τιμές που αντιστοιχούν σε κάθε απάντηση σε ποσοστά επί τοις εκατό (%).

4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Ερώτηση 1: Φύλο

Προχωρώντας στην ανάλυση του δείγματος (του ερωτηματολογίου), που συμμετείχε στην έρευνα βάσει δημογραφικών παραγόντων, διαφαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (ποσοστό 94,4%) σε αντίθεση με τους άνδρες που συμμετείχαν σε ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,6% (πίνακας 1).

Φύλλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	4	5,6	5,6	5,6
Valid Γυναίκα	67	94,4	94,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Φύλλο

Ερώτηση 2: Ηλικία

Το ηλικιακό φάσμα διαμοιράζεται, σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες στην ομάδα 22-30 σε ποσοστό 16,9%, στην ομάδα 31-40 σε ποσοστό 29,6%, στην ομάδα 41-50 σε ποσοστό 32,4% και στην αντίστοιχη 50+ σε ποσοστό 21,1% (πίνακας 2).

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30	12	16,9	16,9	16,9
Valid 31-40	21	29,6	29,6	46,5
Valid 41-50	23	32,4	32,4	78,9
Valid 50+	15	21,1	21,1	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Ηλικία

Ερώτηση 3: Επίπεδο σπουδών

Ως προς τις σπουδές, η πλειοψηφία του δείγματος κατέχει πτυχίο σε ποσοστό (53,5%), ακολουθούν αυτοί/αυτές με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με ποσοστό 40,8% και τέλος οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο στο ενεργητικό τους ή με δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό, σε ποσοστό 5,6%. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν δήλωσε ότι έχει διδακτορική διατριβή.

Επίπεδο σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2ο Πτυχίο	4	5,6	5,6	5,6
Valid Απόφοιτος ΑΕΙ (Πτυχίο)	38	53,5	53,5	59,2
Valid Μεταπτυχιακό	29	40,8	40,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Επίπεδο Σπουδών

Ερώτηση 4: Σχέση Εργασίας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στην πλειοψηφία τους είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 53,5% και στο υπόλοιπο ποσοστό (46,5%) είναι αναπληρωτές. (Πίνακας 4).

Σχέση Εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	33	46,5	46,5	46,5
Valid Μόνιμη/Μόνιμος	38	53,5	53,5	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Σχέση Εργασίας

Ερώτηση 5: Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης, οι ερωτηθέντες υπηρετούν σε Δημοτικά σε ποσοστό 52,1% και σε Νηπιαγωγεία σε ποσοστό 47,9% (πίνακας 5).

Υπηρετείτε σε:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δημοτικό	37	52,1	52,1	52,1
Valid Νηπιαγωγείο	34	47,9	47,9	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Ερώτηση 6: Διδακτική εμπειρία (έτη)

Αναφορικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα ποσοστά εμφανίζονται μοιρασμένα σε όλες τις προτεινόμενες επιλογές. Το 32,4% δηλώνει ότι έχει 0-5 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ακολουθούν με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν 21+ χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 29,6%, έπειτα εκείνοι που ανήκουν στους υπηρετούντες με 13-20 και 6-12 χρόνια υπηρεσίας, με 21,1% και 16,9% αντίστοιχα (Πίνακας 6).

Διδακτική εμπειρία (έτη)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-5	23	32,4	32,4	32,4
13-20	15	21,1	21,1	53,5
Valid 21+	21	29,6	29,6	83,1
6-12	12	16,9	16,9	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Διδακτική εμπειρία

Ερώτηση 7: Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης

Ως προς τα έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης (Διευθυντή-ιας / Υποδιευθυντή-ιας) στο σχολείο κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν έχει σχετική θέση υπευθυνότητας μέχρι σήμερα (77,5%), ακολουθεί ένα ποσοστό 14,1% με 1-5 έτη, ένα ποσοστό 5,6% με 6-10 έτη υπηρεσίας. Το υπόλοιπο ποσοστό (σχεδόν 2,8%) μοιράζεται στο φάσμα 11-15 έτη υπηρεσίας (πίνακας 7).

Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης (Διευθυντή / Υποδιευθυντή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-5	10	14,1	14,1	14,1
11-15	2	2,8	2,8	16,9
6-10	4	5,6	5,6	22,5
Valid Δεν έχω υπηρετήσει ποτέ σε θέση Διευθυντή / Προϊστάμενου	55	77,5	77,5	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Θέση ευθύνης

4.1.2 Έννοια του σχολικού κλίματος

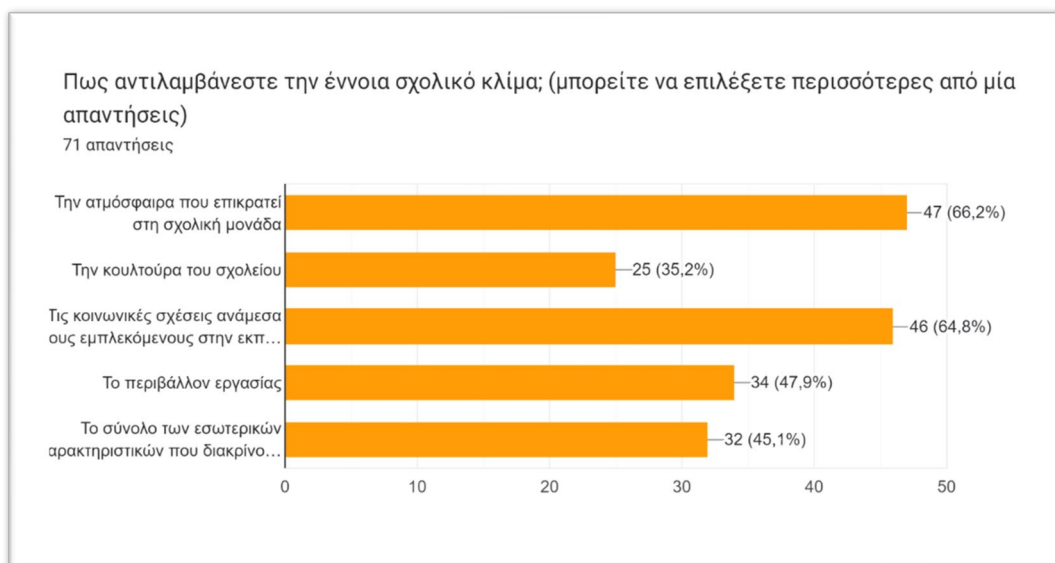
Η συγκεκριμένη ενότητα επικεντρώνεται στην περιγραφή των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη ενότητα (έννοια του σχολικού κλίματος) του ερωτηματολογίου, που αποτελείται από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου και επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια και τον βαθμό επιρροής του σχολικού κλίματος. Τίθεται μία (1) ερώτηση πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα να δοθούν περισσότερες της μίας απαντήσεις (Ερ. 8) και μια (1) ερώτηση όπου δίνονται τέσσερις πιθανές απαντήσεις που αφορούν την τυπολογία του σχολικού κλίματος, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις έχουν διαβαθμισμένη κλίμακα ιεράρχησης (Ερ. 9, Ερ. 10, Ερ. 11 και Ερ. 12).

Ερώτηση 8: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα;

Στην πρώτη ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με δυνατότητα πολλαπλής επιλογής, πως αντιλαμβάνονται την έννοια σχολικό κλίμα, επιλέγοντας ανάμεσα σε πέντε δηλώσεις.

Από τις δοθείσες απαντήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα, συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκλαμβάνει την έννοια σχολικό κλίμα ως είτε «την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα» (47 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 66,2% επί του δείγματος), είτε «τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία» (46 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 64,8%).

Η απάντηση «το περιβάλλον εργασίας» (34 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 47,9%) ακολουθεί ως τρίτη απάντηση, η απάντηση «το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο», επιλέχθηκε ως τέταρτη (απο 32 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 45,1%), ενώ ως τελευταία απάντηση είναι αυτή της «κουλτούρα του σχολείου», που συγκεντρώνει το μικρότερο, όχι όμως μικρό αριθμό απαντήσεων (25 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 35,2%).



Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση: Αντίληψη σχολικού κλίματος

Ερωτήσεις 9 έως 12: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει

Με τις αναφερόμενες ερωτήσεις ξεκινά ένας μικρός κύκλος ερωτήσεων που σκοπό έχουν να διερευνήσουν τον βαθμό επιρροής του σχολικού κλίματος σε συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής πραγματικότητας. Οι απαντήσεις έχουν διαβαθμισμένη κλίμακα ιεράρχησης (από το καθόλου έως το πάρα πολύ). Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τις δοθείσες απαντήσεις, τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση για κάθε μία από τις ερωτήσεις.

Descriptive Statistics				
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;
N	71	71	71	71
Mean	4,01	4,03	4,17	4,56
Std. Deviation	,837	,736	,878	,603

Πίνακας 9. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 9 έως 12

Εστιάζοντας στις απαντήσεις που δόθηκαν με αύξουσα σειρά σε σχέση με τον μέσο όρο, εξακριβώνεται ότι ο μέσος όρος (μ.ο.) κυμαίνεται από την τιμή του 4,01 και άνω. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει «πολύ»

την επίδοση των μαθητών, τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, την αποδοτικότητά τους και πάνω από όλα την ψυχική τους διάθεση, με την υψηλότερη τιμή του μέσου όρου να κατέχει τιμή 4,56. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ο βαθμός της τυπικής απόκλισης (τ.α.) στα τέσσερα ερωτήματα που αφορούν στο βαθμό επιρροής του σχολικού κλίματος στην επίδοση των μαθητών, τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, την αποδοτικότητά και την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών (0.837, 0.736, 0.878 και 0.603 αντιστοίχως). Η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζεται στο τρίτο ερώτημα (ερώτημα σε σχέση με την απόδοση του εκπαιδευτικού), το οποίο πρακτικά σημαίνει ότι, αν και ο μέσος όρος εμφανίζεται να απαντά από «πολύ» έως «πάρα πολύ», υπάρχει αρκετά μεγάλη διασπορά στις υπόλοιπες επιλογές, με αποτέλεσμα να μην παρατηρείται ομοφωνία. Αντίθετα η μικρότερη διασπορά απαντήσεων δίνεται στο ερώτημα σχετικά με την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού, πράγμα που διαφαίνεται και από τον επόμενο πίνακα (πίνακα 10). Τον υψηλότερο μέσο όρο (4,56) έχει η απάντηση σχετικά με την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού, καθώς το 62% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει «πάρα πολύ» την ψυχική τους διάθεση, το 32,4% «πολύ» και μόλις το 5,6% δήλωσε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει «μέτρια» την ψυχική τους διάθεση. Η επιλογή «Λίγο» δεν δόθηκε από κανέναν. (πίνακας 10).

Ερώτηση 10: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Μέτρια</i>	4	5,6	5,6	5,6
<i>Πολύ</i>	23	32,4	32,4	38,0
<i>Πάρα πολύ</i>	44	62,0	62,0	100,0
<i>Total</i>	71	100,0	100,0	

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 10

Τον δεύτερο υψηλότερο μέσο όρο (4,17) έχει η απάντηση, ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, όπου το 38% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το σχολικό κλίμα την επηρεάζει «πάρα πολύ», το 47,9% «πολύ», το 9,9% «μέτρια», το 1,4% «λίγο» και το 2,8% «καθόλου». (πίνακας 11).

Ερώτηση 9: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Καθόλου</i>	2	2,8	2,8	2,8
<i>Λίγο</i>	1	1,4	1,4	4,2
<i>Μέτρια</i>	7	9,9	9,9	14,1
<i>Πολύ</i>	34	47,9	47,9	62,0
<i>Πάρα πολύ</i>	27	38,0	38,0	100,0
<i>Total</i>	71	100,0	100,0	

Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 9

Τον αμέσως υψηλότερο μέσο όρο (4,03) έχει η απάντηση, ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, όπου το 25,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνει «πάρα πολύ» τον τρόπο άσκησης σχολικής ηγεσίας, το 54,9% «πολύ» (39 άτομα), το 16,9% «μέτρια» και το 2,8% «λίγο». Η επιλογή «καθόλου» δεν δόθηκε από κανέναν. (πίνακας 12).

Ερώτηση 12: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	2,8	2,8	2,8
Μέτρια	12	16,9	16,9	19,7
Valid Πολύ	39	54,9	54,9	74,6
Πάρα πολύ	18	25,4	25,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 12

Τον μικρότερο μέσο όρο (4,01) έχει η απάντηση, στο ερώτημα αν θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, όπου το 32,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών «πάρα πολύ», το 39,4% «πολύ» (28 άτομα), το 25,4% «μέτρια» και το 2,8% «λίγο». Η επιλογή «καθόλου» δεν δόθηκε από κανέναν. (πίνακας 13).

Ερώτηση 11: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	2,8	2,8	2,8
Μέτρια	18	25,4	25,4	28,2
Valid Πολύ	28	39,4	39,4	67,6
Πάρα πολύ	23	32,4	32,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 11

Ερώτηση 13: Πως θα χαρακτηρίζατε το σχολικό κλίμα στη σχολική σας μονάδα;

Από την ερώτηση αυτή αναμένεται να αναδειχθεί ο τύπος του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν τα υποκείμενα της έρευνας. Κατά τη διατύπωση της ερώτησης, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιλέξουν

μεταξύ τεσσάρων τύπων σχολικού κλίματος (Ανοικτό, Κλειστό, κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης και κλίμα αποχής/αποφυγής), με την αντίστοιχη επεξήγηση για τον καθένα. Ο πίνακας που ακολουθεί μας ενημερώνει για την τυπολογία του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων (πίνακες 14).

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53 εκπαιδευτικοί - ποσοστό 74,6%) δηλώνει ότι το κλίμα στη σχολική μονάδα που υπηρετεί είναι τύπου «Ανοικτό», δηλ επικρατεί αμοιβαία συνεργασία και ο δ/ντής/ντρια είναι υποστηρικτικός/ή. Ακολουθούν και απαντήσεις στους υπόλοιπους τύπους κλίματος «Κλειστό» «Κλίμα αποχής» «Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης» με αρκετά μικρότερα ποσοστά (9,9%, 8,5% και 7% αντίστοιχα) όμως (πίνακας 14).

Πως θα χαρακτηρίζατε το σχολικό κλίμα στη σχολική σας μονάδα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανοικτό (επικρατεί η αμοιβαία συνεργασία, ο δ/ντής είναι υποστηρικτικός)	53	74,6	74,6	74,6
	Κλειστό (επικρατεί αποστασιοποίηση μεταξύ των εκπ/κών, ο δ/ντής είναι περιοριστικός και κατευθυντικός)	7	9,9	9,9	84,5
	Κλίμα αποχής /αποφυγής (ο δ/ντής είναι υποστηρικτικός, οι εκπ/κοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας)	6	8,5	8,5	93,0
	Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης (ο δ/ντής είναι αυστηρός, οι εκπ/κοί είναι ενωμένοι και αφοσιωμένοι)	5	7,0	7,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 13

Από τα δεδομένα, παρατηρείται επομένως, μια καταφανής υπεροχή του ανοικτού κλίματος σε σχέση με τους άλλους τύπους που εμφανίζονται με κατά πολύ μικρότερα ποσοστά .

4.1.3 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου, εξετάζονται οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας ιεράρχησης («Καθόλου»

έως Πάρα Πολύ»), σχετικές με συγκεκριμένες διαστάσεις που ενδεχομένως επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Πρόκειται για ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος α) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους και την ύπαρξη κοινών στόχων (Ερ.14), β) από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ερ.15), γ) από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας (Ερ.16), δ) από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου (Ερ.17) και ε) από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Ερ.18). Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει για τα αποτελέσματα των απαντήσεων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις στα αντίστοιχα ερωτήματα.

Descriptive Statistics

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού;
N	71	71	71	71	71
Mean	4,34	4,18	3,75	3,30	3,14
Std. Deviation	,631	,703	,806	,868	,899

Πίνακας 15. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 14 έως 18

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι η πλειοψηφία θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται περισσότερο «από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους» (Μ.Ο. 4,34, Τ.Α. 0,631). Είναι η απάντηση που συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά με θετικό πρόσημο. Στη συγκεκριμένη απάντηση εμφανίζεται και ο μικρότερος βαθμός τυπικής απόκλισης, πράγμα που μαρτυρά και την μεγαλύτερη ομοφωνία των ερωτηθέντων στο συγκεκριμένο ερώτημα. Ακολουθεί η άποψη, ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται «από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό» (Μ.Ο. 4,18, Τ.Α. 0,703). Στην τρίτη θέση βρίσκεται η άποψη, ότι το

σχολικό κλίμα διαμορφώνεται «από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο. 3,75, Τ.Α. 0,806). Στην τέταρτη θέση βρίσκεται η άποψη, ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται «από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου» (Μ.Ο. 3,30, Τ.Α. 0,868). Τέλος όπως θα ήταν και λογικό καταλαμβάνει η άποψη, ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται «από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού» (Μ.Ο. 3,14, Τ.Α. 0,899). Παρακάτω ακολουθούν και οι Πίνακες 20,21 & 22 με την κατανομή των συχνοτήτων για τα σχετικά ερωτήματα.

Ερώτηση 14: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	6	8,5	8,5	8,5
Πολύ	35	49,3	49,3	57,7
Πάρα πολύ	30	42,3	42,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 14

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 49,3% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους «Πολύ», με δεύτερο ποσοστό το 42,3% που απαντά «Πάρα πολύ». «Μέτρια» απαντά το 8,5%, ενώ το «Καθόλου» και το «Λίγο» δεν συγκεντρώνουν καμία προτίμηση.

Ερώτηση 15: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης του σχολείου;

Πρόκειται για ερώτηση που διερευνά τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος από την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης του σχολείου και σχετίζεται με τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων, την κατανομή των συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ποσοστά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή /ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	1,4	1,4	1,4
Μέτρια	9	12,7	12,7	14,1
Valid Πολύ	37	52,1	52,1	66,2
Πάρα πολύ	24	33,8	33,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Καταγραφή συχνοτήτων στην ερώτηση 15

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει η πλειοψηφία, δηλ, 52,1% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό «Πολύ», με δεύτερο ποσοστό το 33,8% που απαντά «Πάρα πολύ». «Μέτρια» απαντά το 12,7%, ενώ το «Λίγο» συγκεντρώνει μόλις το 1,4%, με το «Καθόλου» σε καμία προτίμηση.

Ερώτηση 16: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας;

Πρόκειται για ερώτηση που διερευνά τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας. Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων, την κατανομή των συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ποσοστά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	4	5,6	5,6	5,6
Μέτρια	22	31,0	31,0	36,6
Valid Πολύ	33	46,5	46,5	83,1
Πάρα πολύ	12	16,9	16,9	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 18. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 16

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 46,5% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας «Πολύ», με δεύτερο ποσοστό το 31,0% που απαντά «Μέτρια». «Πάρα πολύ» απαντά το 16,9%, ενώ το «Λίγο» συγκεντρώνει το 5,6%, με το «Καθόλου» με καμία προτίμηση.

Ερώτηση 17: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;

Πρόκειται για ερώτηση που διερευνά τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου, και σχετίζεται με την σχέση με τους μαθητές/τριες. Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων, την κατανομή των συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ποσοστά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	2,8	2,8	2,8
Λίγο	8	11,3	11,3	14,1
Μέτρια	33	46,5	46,5	60,6
Πολύ	23	32,4	32,4	93,0
Πάρα πολύ	5	7,0	7,0	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 17

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 46,5% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου σε βαθμό «Μέτρια». Η απάντηση «Πολύ» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 32,4%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Λίγο» που συγκεντρώνει το 11,3%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Πάρα πολύ» με ποσοστό 7,0%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 2,8%.

Ερώτηση 18: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού;

Πρόκειται για ερώτηση που διερευνά τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων, την κατανομή των συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ποσοστά.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	3	4,2	4,2	4,2
Λίγο	11	15,5	15,5	19,7
Μέτρια	34	47,9	47,9	67,6
Πολύ	19	26,8	26,8	94,4
Πάρα πολύ	4	5,6	5,6	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 18

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 47,9% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού, σε βαθμό «Μέτρια». Η απάντηση «Πολύ» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 26,8%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Λίγο» που συγκεντρώνει το 15,5%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Πάρα πολύ» με ποσοστό 5,6%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 4,2%.

4.1.4 Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις, η πρώτη διχοτομικού τύπου και η δεύτερη με διαβαθμισμένη κλίμακα ιεράρχησης που επιχειρούν να αναζητήσουν την άποψη των εκπαιδευτικών για το εάν και σε ποιο βαθμό ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 21, 22 και 23).

Ερώτηση 19: Θεωρείτε ότι ο ρόλος του /της Δ/ντή/ντριας, Προϊσταμένου/μένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

Θεωρείτε ότι ο ρόλος του/της Δ/ντή/ντριας, Προϊσταμένου/μένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	71	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 19

Από την κατανομή συχνοτήτων της διχοτομικού τύπου ερώτησης, υπάρχει 100% ομοφωνία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το ρόλο του/της Δ/ντή/ντριας, Προϊστάμενου/μένης, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διαπιστώνεται ευθύς εξ' αρχής η συντριπτική πλειοψηφία υπέρ του «Ναι», (71 από τους 71 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 100%) αναφορικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Ερώτηση 20: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον/την/Δ/ντή/ντρια, προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον/την/Δ/ντή/ντρια, προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;	71	3	5	4,14	,616

Πίνακας 22. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση 20

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον/την/Δ/ντή/ντρια, προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	9	12,7	12,7	12,7
Πολύ	43	60,6	60,6	73,2
Πάρα πολύ	19	26,8	26,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 20

Στην επόμενη ερώτηση, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό επιρροής, συναντάται και πάλι ένα υψηλό ποσοστό (87,3% του δείγματος) που αξιολογεί από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» σημαντικό το βαθμό συμβολής του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, σε αντίθεση με ένα 12,7% που κρίνει «Μέτρια» τη σημαντικότητα.

4.1.5 Ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα

Στην ενότητα που ακολουθεί εξετάζονται τα δεδομένα έξι ερωτημάτων, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο συναντώνται στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι ερωτώμενοι συμπεριφορές και ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας, ικανές να διαμορφώσουν ένα θετικό και εποικοδομητικό κλίμα εντός του σχολείου. Οι ενέργειες αυτές διαχωρίζονται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (Ερ.21 έως Ερ.24), τους μαθητές και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Ερ.25 και Ερ.26). Στους πίνακες που ακολουθούν, εμφανίζονται τα σχετικά αποτελέσματα

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, 0 προϊστάμενος/μένη επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	71	3,45	1,144
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας, αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά;	71	3,73	1,320
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές;	71	3,75	1,065
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων;	71	3,76	1,201
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για τους εκπαιδευτικούς;	71	3,79	1,068
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;	71	3,82	1,246
Valid N (listwise)	71		

Πίνακας 24. Κατανομή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 21, 22,23,24,25 και 26

Αρχικά παρατηρείται ότι ο μέσος όρος και στις έξι σχετικές ερωτήσεις σχετικά με τις ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας που διερευνούν αν διαμορφώνει θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα κυμαίνεται από 3,82 ο υψηλότερος μέχρι 3,45 με την διασπορά των απαντήσεων να είναι αρκετά μεγάλη (1,068 έως 1,320). Περαιτέρω ανάλυση θα ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο. Παρακάτω ακολουθούν και αναλυτικά οι σχετικές κατανομές συχνοτήτων κάθε ερωτήματος ξεχωριστά.

Ερώτηση 21: Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μήνη επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μήνη επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	7,0	7,0	7,0
Λίγο	9	12,7	12,7	19,7
Μέτρια	19	26,8	26,8	46,5
Πολύ	25	35,2	35,2	81,7
Πάρα πολύ	13	18,3	18,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 21

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 35,2% θεωρεί ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μήνη, επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, σε βαθμό «Πολύ». Η απάντηση «Μέτρια» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 26,8%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Πάρα πολύ» που συγκεντρώνει το 18,3%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 12,7%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 7,0%.

Ερώτηση 22: Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά;

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας, αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	6	8,5	8,5	8,5
Λίγο	7	9,9	9,9	18,3
Μέτρια	16	22,5	22,5	40,8
Πολύ	13	18,3	18,3	59,2
Πάρα πολύ	29	40,8	40,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 26. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 22

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 40,8% θεωρεί ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μήνη, αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά, σε βαθμό «Πάρα πολύ». Η απάντηση «Μέτρια» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 22,5%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Πολύ» που συγκεντρώνει το 18,3%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 9,9%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 8,5%.

Ερώτηση 23: Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων;

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	7,0	7,0	7,0
Λίγο	6	8,5	8,5	15,5
Μέτρια	13	18,3	18,3	33,8
Πολύ	24	33,8	33,8	67,6
Πάρα πολύ	23	32,4	32,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 23

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 33,8% θεωρεί ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μήνη, υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων, σε βαθμό «Πολύ». Η απάντηση «Πάρα πολύ» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 32,4%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Μέτρια» που συγκεντρώνει το 18,3%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 8,5%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 7,0%.

Ερώτηση 24: Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	7,0	7,0	7,0
Λίγο	4	5,6	5,6	12,7
Μέτρια	20	28,2	28,2	40,8
Πολύ	12	16,9	16,9	57,7
Πάρα πολύ	30	42,3	42,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 24

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 42,3% θεωρεί ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μένη, εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, σε βαθμό «Πάρα πολύ». Η απάντηση «Μέτρια» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 28,2%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Πολύ» που συγκεντρώνει το 16,9%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 7%, και τελευταία η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 5,6%.

Ερώτηση 25: Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για τους εκπαιδευτικούς;

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για τους εκπαιδευτικούς;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	2,8	2,8	2,8
Λίγο	5	7,0	7,0	9,9
Μέτρια	22	31,0	31,0	40,8
Πολύ	19	26,8	26,8	67,6
Πάρα πολύ	23	32,4	32,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 29. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 25

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 32,4% θεωρεί ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μένη, εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για τους εκπαιδευτικούς, σε βαθμό

«Πάρα πολύ». Η απάντηση «Μέτρια» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 31,0%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Πολύ» που συγκεντρώνει το 26,8%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 7,0%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με ποσοστό 2.8%. Γενικά η πλειοψηφία (59,2%) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, ο/η διευθυντής/ντρια εξασφαλίζει τα απαραίτητα προκειμένου το προσωπικό του σχολείου να αποδίδει τα μέγιστα.

Ερώτηση 26: Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές;

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου σας προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	11	15,5	15,5	15,5
Μέτρια	18	25,4	25,4	40,8
Valid Πολύ	20	28,2	28,2	69,0
Πάρα πολύ	22	31,0	31,0	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 30. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 26

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ, 31,0% θεωρεί ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μένη, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, σε βαθμό «Πάρα πολύ». Η απάντηση «Πολύ» λαμβάνει το δεύτερο ποσοστό δηλ, το 28,2%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται η απάντηση «Μέτρια» που συγκεντρώνει το 25,4%, ενώ ύστερα έρχεται η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 15,5%, και τελευταία η απάντηση «Καθόλου» με καμία προτίμηση.

4.1.6 Σχολικό κλίμα κα αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, εκ των οποίων οι δύο ουσιαστικά διχοτομικές και στοχεύει να ανακαλύψει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητάς της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Ακολουθούν οι πίνακες 31, 32 & 33 που παρουσιάζουν τα σχετικά αποτελέσματα.

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποίο βαθμό;
N	71	71
Minimum	3	1
Maximum	5	5
Mean	4,34	3,41
Std. Deviation	,653	,919

Πίνακας 31. Κατανομή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στις ερωτήσεις 28 και 30

Ερώτηση 27: Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας;

Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	70	98,6	98,6	98,6
Valid Όχι	1	1,4	1,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 32. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 27

Ερώτηση 28: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια	7	9,9	9,9	9,9
Valid Πολύ	33	46,5	46,5	56,3
Valid Πάρα πολύ	31	43,7	43,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 33. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 28

Ερώτηση 29: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, π.χ. της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 ;

Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, π.χ. της υγειονομικής πανδημίας Covid-19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	67	94,4	94,4	94,4
Valid Όχι	4	5,6	5,6	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 34. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 29

Ερώτηση 30: Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποιο βαθμό;

Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποιο βαθμό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	2,8	2,8	2,8
Valid Λίγο	7	9,9	9,9	12,7
Valid Μέτρια	30	42,3	42,3	54,9
Valid Πολύ	24	33,8	33,8	88,7
Valid Πάρα πολύ	8	11,3	11,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 35. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση 30

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν καταρχήν την απόλυτη ομοφωνία στη σημαντική συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (100,0%) συντείνει στην παραδοχή ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας (Μ.Ο. 1,00, Τ.Α. .000). Στην αμέσως επόμενη ερώτηση, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να αξιολογήσουν τον βαθμό συμβολής του, παρατηρείται και πάλι μια συντριπτική πλειοψηφία που κρίνει ότι συμβάλλει «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (90,1%) και ένα ισχνό 9,9% που κατατάσσει τον βαθμό επιρροής στο «Μέτρια» (Μ.Ο. 4,34, Τ.Α. 0,653)

4.2 Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να ανιχνευθεί πιθανή συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών. Ο συντελεστής Pearson r αποτελεί τον κατάλληλο και πιο διαδεδομένο στατιστικό δείκτη, προκειμένου να αξιολογηθεί, εάν υπάρχει συνάφεια μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών (Εμβλωτής, Κάτσης & Σιδερίδης, 2006 · Ζαφειρόπουλος, 2015). Ο βαθμός της συνάφειας προϋποθέτει οι μεταβλητές να είναι συνεχείς σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και κανονικά κατανομημένες και να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών (Εμβλωτής κ.ά., 2006). Επιπλέον, υπολογίστηκε και το sig. 2-tailed, ώστε να κριθεί η σημαντικότητα ή μη του αποτελέσματος από στατιστικής άποψης ($p < 0,05$).

Πόσο ισχυρή είναι όμως αυτή η συσχέτιση; Πώς μπορεί, δηλαδή, να μετρηθεί; Στο πλαίσιο του μαθήματος, θα ασχοληθούμε με τρία μέτρα συσχέτισης: με το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson, με το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Spearman και με το δείκτη Kendall.

4.2.1. Συντελεστής Γραμμικής Συσχέτισης του Pearson

Ο δειγματικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson συμβολίζεται με r και δίνει ένα μέτρο του μεγέθους της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών.

- Αν $r = \pm 1$ υπάρχει τέλεια γραμμική συσχέτιση.
- Αν $-0,3 \leq r < 0,3$ δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει άλλου είδους συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.
- Αν $-0,5 \leq r < -0,3$ ή $0,3 \leq r < 0,5$ υπάρχει ασθενής γραμμική συσχέτιση.
- Αν $-0,7 \leq r < -0,5$ ή $0,5 \leq r < 0,7$ υπάρχει μέση γραμμική συσχέτιση.
- Αν $-0,8 \leq r < -0,7$ ή $0,7 \leq r < 0,8$ υπάρχει ισχυρή γραμμική συσχέτιση.
- Αν $-1 \leq r < -0,8$ ή $0,8 \leq r < 1$ υπάρχει πολύ ισχυρή γραμμική συσχέτιση.
- Θετικές τιμές του r δεν υποδηλώνουν, κατ' ανάγκη, μεγαλύτερο βαθμό γραμμικής συσχέτισης από το βαθμό γραμμικής συσχέτισης που υποδηλώνουν αρνητικές τιμές του r . Ο βαθμός γραμμικής συσχέτισης καθορίζεται από την απόλυτη τιμή του r και όχι από το πρόσημο του r . Το πρόσημο του r καθορίζει το είδος, μόνο, της συσχέτισης (θετική ή αρνητική). Μας πληροφορεί δηλαδή για το αν αύξηση της μιας μεταβλητής αντιστοιχεί σε αύξηση ή σε μείωση της άλλης μεταβλητής.
- Στην πράξη, υπολογίζουμε το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης στις περιπτώσεις μόνο που το διάγραμμα διασποράς (στικτό διάγραμμα) έχει σχήμα επιμήκους κεκλιμένης έλλειψης ή πλατυσμένου J . Αν, όμως, τον υπολογίσουμε και σε περιπτώσεις που το διάγραμμα διασποράς έχει άλλη μορφή, η τιμή του r οποία θα είναι μικρή, δεν συνεπάγεται μη συσχέτιση αλλά μη γραμμική συσχέτιση. Είναι, δηλαδή, δυνατόν να υπάρχει μεγάλη μη γραμμική συσχέτιση.

4.2.2. Συντελεστής συσχέτισης του Spearman (ρ)

Ο δειγματικός συντελεστής συσχέτισης του **Spearman** συμβολίζεται με ρ και δίνει το μέγεθος της γραμμικής συσχέτισης ποιοτικών μεταβλητών διάταξης

- Παίρνει τιμές στο κλειστό διάστημα $[-1, 1]$. Αν συμφωνούν πλήρως οι δύο κατατάξεις είναι $\rho=1$, ενώ όταν η μια διάταξη είναι ριζικά διαφορετική από την άλλη είναι $\rho=-1$. Η τιμή 0 δείχνει το μικρότερο βαθμό συσχέτισης.

4.2.3. Συντελεστής συσχέτισης δείκτης Kendall tau b

Ο δειγματικός συντελεστής συσχέτισης του **Kendall** συμβολίζεται με T_b . Χρησιμοποιείται για να καθορισθεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων κριτών στην κατάταξη (τακτική σειρά) που δίνουν σε δύο ή περισσότερα πρόσωπα ή αντικείμενα.

- Παίρνει τιμές στο κλειστό διάστημα $[0, 1]$. Αν συμφωνούν πλήρως οι κριτές είναι $W=1$, ενώ όταν υπάρχει ριζική διαφωνία, είναι $W=0$.
- Η περίπτωση ισοβαθμιών αντιμετωπίζεται όπως και στον υπολογισμό του συντελεστή ρ .

Προχωρώντας στη σχετική ανάλυση συσχετίσεων, όπως παρατηρούμε και στην ενότητα 4.1.2, υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών 85,9%, με Μ.Ο. 4,17, δηλώνει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει α) την αποδοτικότητά τους «Πολύ» και «Πάρα πολύ», ενώ παράλληλα την ψυχική τους διάθεση σε ποσοστό αθροιστικά 96,6%, με Μ.Ο. 4,56, («Πολύ» και «Πάρα πολύ») αντίστοιχα.

Σε αυτό το σημείο θα χρησιμοποιήσουμε τους σχετικούς συντελεστές συσχέτισης για να βγάλουμε πιο σαφή συμπεράσματα σε σχέση με το βαθμό που το σχολικό κλίμα και ο διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει τις διάφορες παραμέτρους βάσει των ερωτημάτων που θέσαμε και κατά πόσο τα ευρήματά μας είναι σημαντικά ή όχι από στατιστικής άποψης. Επισημαίνεται ότι ο συντελεστής Pearson's μετρά την γραμμική συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών (βάσει των παραμέτρων), ενώ οι αντίστοιχοι των Kendall's και Spearman's, οι οποίοι ανακαλύφθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν αργότερα μετρούν τη μονοτονική σχέση τους (μη παραμετρικές συσχετίσεις).

Αρχικά θα εξετάσουμε τις συσχετίσεις παραμέτρων για την δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, αρχίζοντας από την σχέση του σχολικού κλίματος τόσο στην αποδοτικότητα, όσο και στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα μετά από τον σχετικό έλεγχο συσχέτισης, παρατηρούμε ότι προκύπτει μέτριος βαθμός συσχέτισης μεταξύ αποδοτικότητας και ψυχικής διάθεσης των εκπαιδευτικών λόγω του σχολικού κλίματος ($r=0,546$) ενώ κρίνεται σημαντικό από στατιστικής άποψης το δείγμα μας, διότι το $p=0,000$

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	0,546
	Sig. (2-tailed)	0,000

Πίνακας 36. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 9 & 10

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν χρησιμοποιώντας τους συντελεστές συσχέτισης Kendall's tau_b & Spearman's rho παρακάτω:

Συσχέτιση Kendall's tau_b & Spearman's rho

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;
Kendall's tau_b	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,576
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;	Correlation Coefficient	,576
		Sig. (2-tailed)	1,000
Spearman's rho	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,618
	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;	Correlation Coefficient	,618
		Sig. (2-tailed)	1,000

Πίνακας 37. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Kendall's tau b & Spearman's rho μεταξύ των ερωτήσεων 9 & 10

Παρατηρούμε τον δείκτη Kendall's tau_b = 0,576 και τον δείκτη Spearman's rho = 0,618, ενώ υπολογίζεται και το sig. 2-tailed, ώστε να κριθεί η σημαντικότητα ή μη του αποτελέσματος (p=0,000). Συμπερασματικά οι δείκτες των συντελεστών συσχέτισης είναι

παραπλήσιοι με τον Pearson=0,546. Στη συνέχεια για λόγους οικονομίας και μη επανάληψης των συμπερασμάτων κάθε φορά για τους δείκτες, θα εμφανίζουμε μόνο τις συσχετίσεις παραμέτρων, βάσει συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson, ο οποίος χρησιμοποιείται κατά κόρον σε παρόμοιες εργασίες.

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Pearson Correlation	1	,463**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	,463**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 38. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 9 & 11

Στατιστικά υψηλός βαθμός συσχέτισης, παρατηρείται και στο βαθμό που το σχολικό κλίμα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντίστοιχη επίδοση των μαθητων ($r=0,463$, $p=0,000$).

Correlations

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Pearson Correlation	1	,207	,481**
	Sig. (2-tailed)		,083	,000
	N	71	71	71

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;	Pearson Correlation	,207	1	,309**
	Sig. (2-tailed)	,083		,009
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;	Pearson Correlation	,481**	,309**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	
	N	71	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 39. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 11,14 & 15

Με τον τρόπο αυτό, χρησιμοποιώντας το εργαλείο SPSS, συγκρίνουμε τις παραμέτρους και βρίσκουμε τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους. Π.χ η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, συσχετίζεται τόσο με την επίδοση των μαθητών ($r=0,481$, $p=0,000$), όσο και με την διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ($r=0,309$, $p=0,000$). Σημειωτέον ότι η πλειοψηφία του δείγματος στις αντίστοιχες ερωτήσεις απάντησε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει και την επίδοση των μαθητών, αλλά και την δημιουργία σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 4,01 & 4,34 αντίστοιχα).

Αντίστοιχα, ο βαθμός διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να βρίσκεται σε εξίσου υψηλό βαθμό συσχέτισης με την επιρροή του σχολικού κλίματος στην αποδοτικότητα και την ψυχική διάθεσή τους ($r=0,359$, $p=0,000$ / $r=0,393$, $p=0,000$).

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;	Pearson Correlation	1	,393**	,359**
	Sig. (2-tailed)		,001	,002
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	,393**	1	,546**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	,359**	,546**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	
	N	71	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 40. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 9,10 & 14

Μια συσχέτιση, η οποία αναμέναμε να είχε υψηλό βαθμό, αλλά δεν επιβεβαιωθήκαμε, είναι και η επόμενη, αυτή που συσχετίζει τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος με την απόδοση ενός εκπαιδευτικού σε σχέση με την καταλληλότητα των υποδομών, την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας. Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι σχετικοί βαθμοί συσχέτισης είναι μικροί αλλά παρ' όλα αυτά θεωρούνται σημαντικοί. Ο βαθμός συσχέτισης της απόδοσης του εκπαιδευτικού με την επάρκεια της υποδομής και του εξοπλισμού είναι $r=0,205$, $p=0,087$, ενώ σε σχέση με τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας είναι $r=0,304$, $p=0,010$

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μ ένης της σχολικής μονάδας;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	1	,205	,304*
	Sig. (2-tailed)		,087	,010
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού;	Pearson Correlation	,205	1	,346**
	Sig. (2-tailed)	,087		,003
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μ ένης της σχολικής μονάδας;	Pearson Correlation	,304*	,346**	1
	Sig. (2-tailed)	,010	,003	
	N	71	71	71

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 41. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 9,16 & 18

Επόμενος έλεγχος συσχέτισης είναι αυτός που συσχετίζει τον βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος με την συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας,

προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών του σχολείου και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Η υψηλότερη συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ της συμπεριφοράς του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και του τρόπου άσκησης της σχολικής ηγεσίας, με $r=0,652$, $p=0,000$. Ακολουθούν ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου με $r=0,255$, $p=0,032$ και τέλος η συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό με $r=0,238$, $p=0,046$

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;	Pearson Correlation	1	,238*	,652**
	Sig. (2-tailed)		,046	,000
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;	Pearson Correlation	,238*	1	,255*
	Sig. (2-tailed)	,046		,032
	N	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα	Pearson Correlation	,652**	,255*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,032	

διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας;	N	71	71	71
---	---	----	----	----

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 42. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 12,15 & 17

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει, προκειμένου να δημιουργεί κάθε φορά ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα που διευθύνει, αποτελούν και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ο/Η διευθυντής/ντρια αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και ως εκ τούτου διαπιστώνεται ότι επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ($r=0,306$ $p=0,010$).

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον/την/Δ/ντή/ντρια, προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον/την/Δ/ντή/ντρια, προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;	Pearson Correlation	1	,306**
	Sig. (2-tailed)		,010
	N	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	Pearson Correlation	,306**	1
	Sig. (2-tailed)	,010	
	N	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 43. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 20 & 28

Ως προς τις ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας που σχηματίζουν ένα εποικοδομητικό κλίμα εντός του σχολείου, παρατηρείται εξαιρετικά σημαντική συσχέτιση στο βαθμό που επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το έμπρακτο ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ($r=0,831$ $p=0,000$),

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, 0 προιστάμενος/μένη επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προιστάμενος /μένη του σχολείου σας εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, 0 προιστάμενος/μένη επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	Pearson Correlation	1	,831**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	71	71
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προιστάμενος /μένη του σχολείου σας εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;	Pearson Correlation	,831**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 44. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 21 & 24

όπως επίσης μεταξύ του βαθμού υιοθέτησης από τον/την διευθυντή/ντρια του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων και της ισότιμης, δίκαιης και αντικειμενικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών από τον προϊστάμενο/μένη τους ($r=0,879$ $p=0,000$).

Συσχέτιση Pearson

		Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων;	Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας, αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά;
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων;	Pearson Correlation	1	,879**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	71	71
Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας, αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά;	Pearson Correlation	,879**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 45. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 22 & 23

Μια ακόμα συσχέτιση που είναι άξια επισήμανσης λόγω της ιδιαιτερότητας της είναι ο βαθμός διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και του μέτρου της τηλεργασίας. Από τον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται η

μέτριου βαθμού συσχέτιση του μέτρου της τηλεργασίας, τόσο με την επίδοση των μαθητών, όσο και με την ψυχολογία των εκπαιδευτικών ($r=0,327$, $p=0,005$ / $r=0,378$, $p=0,001$). Αντίθετα, μπορούμε να δούμε και που δεν φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση. Π.χ ανάμεσα στο βαθμό διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου σε σχέση το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 ($r= 0,133$ $p=0,269$).

Συσχέτιση Pearson

		Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποιο βαθμό;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;
Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποιο βαθμό;	Pearson Correlation	1	,378**	,327**	,133
	Sig. (2-tailed)		,001	,005	,269
	N	71	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	,378**	1	,465**	,168
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,161
	N	71	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;	Pearson Correlation	,327**	,465**	1	,269*
	Sig. (2-tailed)	,005	,000		,023
	N	71	71	71	71
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;	Pearson Correlation	,133	,168	,269*	1
	Sig. (2-tailed)	,269	,161	,023	
	N	71	71	71	71

Πίνακας 46. Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης Pearson μεταξύ των ερωτήσεων 10,11,17 & 30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Συμπεράσματα της έρευνας

5.1 Παρατηρήσεις επί των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας, ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του σχολείου, καθώς επίσης για τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωσή του. Η εργασία δημιουργήθηκε με γνώμονα να συμβάλλει στην αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια του σχολικού κλίματος, τους παράγοντες που το διαμορφώνουν, τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του, τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει, προκειμένου να δημιουργεί ένα ευνοϊκό και εποικοδομητικό σχολικό κλίμα και τον βαθμό που το σχολικό κλίμα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν και έδωσαν απαντήσεις που αποτυπώνουν τις απόψεις τους σε σχέση αρχικά με την αποσαφήνιση του σχολικού κλίματος και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Στη συνέχεια ζητήθηκε η άποψη τους σχετικά με τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωσή του, σε συνδυασμό με τις ενέργειες που ακολουθεί το διευθυντικό στέλεχος ώστε να συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίμα και τέλος ως προς κατά πόσο το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Στις υποενότητες που ακολουθούν θα επιχειρηθεί η αποτύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα όπως έχουν τεθεί στο 4^ο κεφάλαιο.

5.1.1 Έννοια του σχολικού κλίματος

Τα αρχικά αποτελέσματα της έρευνας εστιάζονται στην εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού κλίματος. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις που ως στόχο είχαν να προσεγγίσουν την έννοια σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αν και δε συναντάται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια σχολικό κλίμα, εντούτοις οι σχετικές αναφορές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα ερμηνεύεται υπό το πρίσμα μιας ψυχολογικής θεώρησης και ως εκ τούτου συνιστά την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα (Pashiardis, 2000· Pashiardis, 2008· Macneil et.al., 2009· Ανθοπούλου, 1999· Cohen, 2009). Στη δική μας περίπτωση και από τις δοθείσες απαντήσεις προέκυψε ότι οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται την έννοια σχολικό κλίμα είτε ως *«την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα»* σε ποσοστό 66,2% (47 από τους 71), είτε ως *«τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (46 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 64,8%). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 85,9% (63 από τους 71), ότι το σχολικό κλίμα *«επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού»* και σε σχεδόν απόλυτη ομοφωνία 94,4% (67 από του 71) έκριναν ότι *«επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού»* σε βαθμό *«Πολύ και Πάρα πολύ»*.

Ακολουθώς, το 71,8% έκρινε ότι «επηρεάζει την επίδοση των μαθητών» «Πολύ και Πάρα πολύ». Επιπλέον, ο σχετικός έλεγχος κατέδειξε τον υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω χαρακτηριστικών, στοιχείο που αποδεικνύει την αλληλεπίδρασή τους. Ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον, συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παράγοντας που επιδρά στη συνολική απόδοσή τους (Dutta & Sahney, 2016). Αυτή η επαγγελματική ευεξία, καθιστά τους εκπαιδευτικούς αφοσιωμένους και δοσμένους στο έργο τους, στην πρόοδο των μαθητών τους και γενικότερα στην επίτευξη των σχολικών στόχων που κάθε φορά τίθενται. Συνεπώς, από τις απαντήσεις, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη δημιουργία συγκεκριμένων συνθηκών που συγκροτούν τη σχολική πραγματικότητα μιας σχολικής μονάδας, εύρημα που επαληθεύεται και από σχετικές έρευνες (Pashiardis, 2008 Cohen, Huang et.al., 2015· Johnson & Stevens, 2006 · McNeil et.al. 2009, Uline et.al., 2006).

Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, καθώς το 80,3% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό και τον τύπο του σχολικού κλίματος. Από τον έλεγχο των συσχετίσεων, διαπιστώθηκε ότι το στυλ της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει αντιστοίχως τη συνολική απόδοση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλωστε, καταφέρνει να παρακινεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να υπηρετούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τους σχολικούς στόχους του δημοτικού σχολείου.

Το συγκεκριμένο εύρημα επαληθεύει αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών ή/και θεωρητικών προσεγγίσεων (Tajasom & Ahmad, 2011· Pashiardis, 2000· Willis & Lynn, 2010· Farahbakhsh, 2006· Allen et.al., 2015· Στραβάκου, 2003· Γουρναρόπουλος, 2007· Σαϊτης, 2008).

Η τελευταία ερώτηση της σχετικής ενότητας του σχολικού κλίματος του ερωτηματολογίου απαντά στο αντίστοιχο ερώτημα που αφορά την αναζήτηση του τύπου σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες υπηρετήσης του ερωτηθέντες δείγματος. Για το σκοπό αυτό, στο ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε η τυπολογία σχολικού κλίματος σύμφωνα με την Καβούρη (1998). Από τα δεδομένα, προέκυψε ότι στις σχολικές μονάδες υπηρετήσης των συμμετεχόντων στην έρευνα επικρατούν και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, εύρημα που δε συγκλίνει με ανάλογα άλλων ερευνών. Αξίζει να σημειωθεί ότι, το 74,6% δήλωσε ότι στο σχολείο επικρατεί «Ανοιχτό σχολικό κλίμα», δηλαδή η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία με τον διευθυντή/ντρια, με τον τελευταίο/α να είναι υποστηρικτικός/κή. Παρόμοιο εύρημα συναντάται και στην έρευνα της Καβούρη (1998), αλλά και σε πιο πρόσφατες έρευνες (Κοκκινέλη, 2017· Τόλιου, 2019). Ένα ποσοστό της τάξεως του 9,9% θεώρησε ότι στη σχολική του μονάδα επικρατεί «κλειστό σχολικό κλίμα», σύμφωνα με το οποίο ο/η διευθυντής/ντρια είναι κατευθυντικός/κή και περιοριστικός/κή, ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών κυριαρχεί η τάση ατομισμού ή/και αποστασιοποίησης. Ένα άλλο ποσοστό, το 8,5% των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα ως «κλίμα αποχής/αποφυγής», όπου ο δ/ντής είναι υποστηρικτικός μεν, αλλά οι εκπ/κοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας. Τέλος υπάρχει και ποσοστό απαντήσεων 7%, που χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα ως «συμμετοχής/αφοσίωσης». Στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες ο/η διευθυντής/ντρια παρουσιάζεται ως ανελαστικός/κή, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εμφανίζονται ενωμένοι και προσηλωμένοι στο έργο τους.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαία η αναφορά στο αποτέλεσμα που προέκυψε από τη διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση. Τα εύρηματα αυτά συντάσσονται με τη θεωρητική προσέγγιση που θέλει το σχολικό κλίμα να επηρεάζεται από το μέγεθος ενός σχολικού οργανισμού. Σε σχολικές μονάδες με μικρή οργανικότητα ή λειτουργικότητα, μπορεί πιο εύκολα κανείς να διαπιστώσει περισσότερες συνεργατικές σχέσεις, πιο οικείες και ένθερμες συμπεριφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών άλλα και μια πιο υποστηρικτική στάση από πλευράς διεύθυνσης του σχολείου (Σαΐτης, 2008, Γουρναρόπουλος, 2007). Ομοίως, κρίνεται φυσιολογική η εμφάνιση διάφορων τύπων σχολικού κλίματος, σε ημιαστικές και αστικές περιοχές, καθώς η αύξηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναλόγως αυξάνει και τις θετικές ή αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, που σύμφωνα με τον Daar (2010), αποτελούν παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, από τον σχετικό έλεγχο προέκυψε συσχέτιση ανάμεσα στον τύπο του σχολικού κλίματος και τη θέση ευθύνης. Οι έχοντες κάποιου είδους διοικητική θέση εκπαιδευτικοί (16 τον αριθμό) επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το ανοικτό κλίμα (87,5% ή οι 14 στους 16), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης.

5.2.1 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Σε αυτή την ενότητα αναζητήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του /της δ/ντή /ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, αξιολογήθηκαν από τους ερωτηθέντες ως κρίσιμοι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος σε ποσοστά 91,6% & 85,9% «Πολύ και Πάρα πολύ» (Pashiardis, 2000· Καβούρη, 1998· Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2010· Γουρναρόπουλος, 2007). Επιπλέον, «οι διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας » θεωρήθηκε εξίσου υπολογίσιμος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (63,4% από «πολύ έως Πάρα πολύ»), όπως επίσης αλλά σε μικρότερα ποσοστά, «η συμπεριφορά των μαθητών» (39,4% από «Πολύ έως Πάρα πολύ»), και «η καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού» (32,4% από «Πολύ έως Πάρα πολύ»). Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι η προσωπικότητα, η συμπεριφορά του του /της δ/ντή /ντριας, προϊσταμένου/μένης και η συνεργασία που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, διαμορφώνει το πλαίσιο και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα, το σχολικό κλίμα (Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2010· Loukas, 2007). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές), συνθέτουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου και αναδεικνύονται σε εξίσου σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (Daar, 2010· Loukas, 2007· Burusic, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναδεικνύουν «τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του/της διευθυντή/ντριας προς το προσωπικό του σχολείου» ως σημαντικότερο επιμέρους στοιχείο που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα σε σχέση με τις «διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του/της». Μια συμπεριφορά προσιτή, φιλική και οικεία από πλευράς διεύθυνσης του σχολείου φαίνεται να αποτελεί σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης υγιών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Dinham et. al., 1995). Η υποστήριξη και ενθάρρυνση του/της διευθυντή/ντριας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, λειτουργεί προς όφελος της εκπαιδευτικής μονάδας, σε αντίθεση με την εμφάνιση αυταρχικής και εγωκεντρικής συμπεριφοράς

που περιορίζει τους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών και δυσχεραίνει γενικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Tajasom & Ahmad, 2011 Robbins & Judge, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέδειξαν σε μικρότερο ποσοστό, αλλά εξίσου υψηλό, τις διοικητικές γνώσεις του διευθυντικού στελέχους του σχολείου ως σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Ο Σαΐτης (2008), υποστηρίζει ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου εκτός των άλλων είναι επιφορτισμένος/νη με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, προκειμένου να διασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να ενημερώνεται και να έχει καλή γνώση βασικών αρχών διοικητικού δικαίου, ώστε οι οποιοσδήποτε ενέργειες να είναι νόμιμες και να στηρίζονται σε ισχύουσες διατάξεις. Άλλωστε, σύμφωνα και με τον τελευταίο νόμο για την επιλογή στελεχών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (13933/08-12-2022), δίνεται ιδιαίτερη σημασία πέρα από τα τυπικά μοριοδοτούμενα προσόντα και στην επιμόρφωση που έχει λάβει το υποψήφιο διευθυντικό στέλεχος τόσο από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και σχετίζεται με ζητήματα διοικητικής φύσεως, αλλά και πιστοποιημένη γνώση σε τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι σε αντίστοιχες παλαιότερες έρευνες (Γουρναρόπουλος, 2007), εντοπιζόταν έλλειμμα στον τομέα των διοικητικών και πληροφοριακών γνώσεων των διευθυντών. Οι περισσότεροι/ρες διευθυντές/ντριες εμφανίζονταν με ελλιπή κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και τεχνολογιών και βασίζονται στις εμπειρικές γνώσεις που αποκόμισαν μετά από πολυετή άσκηση διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων. Γενικά, από τις απαντήσεις του δείγματος θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το σχολείο αναδεικνύεται σε έναν ζωντανό οργανισμό, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν κλίμα. Στο επίκεντρο βρίσκεται το πρόσωπο του /της διευθυντή/ντριας που με τη συμπεριφορά, την προσωπικότητα και τις κατάλληλες δεξιότητες συμβάλλει στη δημιουργία ενός ανοικτού και ευνοϊκού κλίματος για τη σχολική μονάδα, πράγμα το οποίο θα αποδειχτεί στην επόμενη ενότητα.

5.3.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Από τα προαναφερόμενα, αυτονόητα προκύπτει η σημασία του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Στη σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με το συντριπτικό ποσοστό 100,0% στη σημαντικότητα

Θεωρείτε ότι ο ρόλος του/της Δ/ντή/ντριας, Προϊσταμένου/μένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Na	71	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 47. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας του ρόλου του/της Δ/ντή/ντριας, Προϊσταμένου/μένης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

του ρόλου του/της και με 87,4% στο βαθμό σημαντικότητας (*Πολύ και Πάρα πολύ*). Το συγκεκριμένο εύρημα επαληθεύεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Pashiaridis, 2000 Πασιαρδής, 2014 Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 Σαΐτης, 2008 Ιορδανίδης, 2005· Πρίντζας, 2005· Καψάλης, 2005). Ο διευθυντής καλείται να ανταπεξέλθει σε έναν ρόλο σύνθετο και πολύπλοκο από πολλές απόψεις. Αποτελεί χωρίς αμφιβολία το πρόσωπο που κατέχει θέση κλειδί στη σχολική κοινότητα, ευρισκόμενος ανάμεσα στο σχολείο (θεωρείτε ενδογενής παράγοντας) και τους εξωγενείς παράγοντες γύρω από αυτό (Ιορδανίδης, 2005). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας διακατέχεται από ένα συγκεκριμένο όραμα, έχει ένα προσωπικό τρόπο εργασίας, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και επιδιώκει να εργάζεται επί τη βάση ενός πλαισίου συνεργασίας και συλλογικής δουλειάς με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Η επιτυχία μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από τη συνύπαρξη πολλών παραγόντων, όπως η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον κοινό στόχο, η συνεργασία με τους γονείς και εξωτερικούς παράγοντες, ωστόσο ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ενός σχολείου είναι η ποιότητα της ηγεσίας που ασκεί το διευθυντικό στέλεχος (Ιορδανίδης, 2005). Για το λόγο αυτό ο/η διευθυντής/ντρια, εκτός από διοικητικές ικανότητες θα πρέπει να επιδεικνύει ηγετικές δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τον ανθρώπινο παράγοντα, παρακινώντας και εμπνυχώντας τους υφισταμένους και δίνοντας ο ίδιος το έναυσμα για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και ομαδικότητας (Σαΐτης, 2008 Κατσαρός, 2008). Καταλήγοντας, ο/η διευθυντής/ντρια δεν έχει μόνο τον ρόλο του διοικητικού προϊσταμένου, αλλά καθίσταται συντονιστής του όλου εκπαιδευτικού έργου, φροντίζοντας με τις κατάλληλες ενέργειες για την εξασφάλιση ενός υγιούς σχολικού κλίματος (Πρίντζας, 2005). Σχετικές έρευνες αναδεικνύουν τόσο τη σπουδαιότητα του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, όσο και τις δέουσες ενέργειες που μπορούν να το εξασφαλίσουν (Tajasom & Ahmad, 2011 Allen et. al., 2015· Pashiaridis, 2000 Murtedjo & Suharningsih, 2018 Bayrak et.al., 2014· Γουρναρόπουλος, 2007 Lazaridou & Tsolakidis, 2011).

5.4.1 Ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα

Ο/η διευθυντής/ντρια ως επικεφαλής του σχολείου οφείλει να ασκεί τα καθήκοντά του/της, ακολουθώντας μια σειρά από ενέργειες προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, εξωτερικό περιβάλλον), ώστε να διασφαλίζει τη δημιουργία ενός εποικοδομητικού σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό εμφανίζονται μια σειρά από ενέργειες που κατά την ερευνήτρια κρίθηκαν αντιπροσωπευτικές για την ανάπτυξη θετικού κλίματος.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τις ενέργειες του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, από τις δοθείσες απαντήσεις προέκυψε ότι το δείγμα θεωρεί σε ποσοστό 90,2% (από «*Μέτρια έως Πάρα πολύ*»), πως ο/η διευθυντής/ντριά τους *εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα* (Μ.Ο. 3,79). Στη δεύτερη θέση προέκυψε ότι το δείγμα κατατάσσει με ποσοστό 87,4% (από «*Μέτρια έως Πάρα πολύ*»), πως ο/η διευθυντής/ντριά τους *εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν* (Μ.Ο. 3,82). Ακολουθούν οι απόψεις με παραπλήσια ποσοστά 84,6% ότι ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μένη του σχολείου, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και με ποσοστό 84,5% ότι υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν

στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων, αντίστοιχα. Στην προτελευταία θέση με ποσοστό 81,6% (από «*Μέτρια έως Πάρα πολύ*») βρίσκεται η άποψη ότι ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος/μένη του σχολείου, αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, δίκαια και αντικειμενικά. Τέλος στην τελευταία θέση με ποσοστό 80,3% (από «*Μέτρια έως Πάρα πολύ*») κυριαρχεί η άποψη ότι ο/η δ/ντής/ντρια, ο προϊστάμενος/μένη επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου φροντίζει, ώστε να διασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες με την παροχή των κατάλληλων μέσων και υποδομών, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου. Άλλωστε, ένα περιβάλλον κατάλληλα οργανωμένο, με επαρκή εξοπλισμό και εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αποτελεί βασικό επιμέρους παράγοντα που διαμορφώνει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους (Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2010). Το γεγονός επίσης, ότι σχεδόν εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς απαντούν ότι ο/η διευθυντής/ντρια επιδεικνύει έμπρακτα το ενδιαφέρον του/της για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους, δηλώνει την τάση να επικρατεί στις σχολικές μονάδες ένα μοντέλο διοίκησης εστιασμένο στον παράγοντα άνθρωπο. Αναδεικνύεται ένα πρότυπο διευθυντή/ντριας που υιοθετεί το προφίλ του/της προσιτού/της και γενικότερα προσεγγίσιμου/μης, που επιδιώκει την αποκλιμάκωση των όποιων εντάσεων και φροντίζει για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Tajasom & Ahmad, 2011). Ως ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, ο/η διευθυντής/ντρια δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα σε ένα περιβάλλον όπου προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνεκτικότητα των μελών για την επίτευξη των κοινών στόχων (Πασιαρδής, 2014). Συντονίζει και ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών, μεριμνώντας για την ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση όλων των μελών (Σαΐτης, 2008). Άλλωστε, από τη σχετική συζήτηση σε προηγούμενα κεφάλαια, προέκυψε ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις χτίζονται στη βάση μιας ειλικρινούς και αμοιβαίας συνεργασίας και ενός υψηλού βαθμού επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, για την καθίδρυση της οποίας είναι υπεύθυνος ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου. Στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007), διαπιστώνεται ότι η συμπεριφορά και στάση του/της διευθυντή/ντριας συχνά επηρεάζεται από δημογραφικούς παράγοντες, συγγενικούς δεσμούς ή ακόμα και από κομματικές/πολιτικές τοποθετήσεις. Αυτή η μεροληπτική συμπεριφορά των διευθυντών έχει αντίκτυπο στη συνολική απόδοση των εκπαιδευτικών, αλλά και στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων που τελικά λαμβάνονται με μεροληψία. Ανάλογο εύρημα προέκυψε και σε έρευνα της Pashiardis, 2000, όπου σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση που λαμβάνουν επιδέχεται βελτιώσεων, καθώς στερείται αντικειμενικότητας.

Η διεύθυνση ενός σχολείου οφείλει να προωθεί ένα πνεύμα συλλογικότητας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση ή πλειοψηφικά, τότε όλοι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την εφαρμογή της απόφασης (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα μιας ομάδας που εργάζεται με σκοπό να υλοποιήσει ένα κοινό όραμα.

Συνεχίζοντας τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε ότι η επιβράβευση των εκπαιδευτικών είναι στην τελευταία θέση, αλλά με αρκετά μεγάλο ποσοστό σε σχέση με παρόμοιες μελέτες του παρελθόντος. Η επιλογή του /της διευθυντή/ντριας να επιβραβεύει και να επαινεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καταδεικνύεται ως μέθοδος θετικής ενίσχυσης και ενδυνάμωσής τους, ώστε να συνεχίσουν να εργάζονται

με αφοσίωση και ζήλο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Η ενέργεια αυτή σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των κλίσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την παρώθησή τους να πειραματίζονται με νέες ιδέες και έργα, δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, με σκοπό την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω αποδεικνύονται από τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και από εμπειρικές μελέτες που τονίζουν τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας ως κύριο μοχλό για τη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016 Σαΐτης, 2008 Dinham et al., 1995· Tajasom & Ahmad, 2011).

Ο έλεγχος διαφοροποιήσεων των ενεργειών του διευθυντή ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με βάση δημογραφικούς παράγοντες, έδειξε να μη διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη θέση ευθύνης, τα χρόνια υπηρεσίας στη εκπαίδευση ή τον τύπο της περιοχής που υπηρετούν.

Από τον έλεγχο όμως των συσχετίσεων για τις παραπάνω ενέργειες, φάνηκε να υπάρχει μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα α) στο βαθμό επιβράβευσης του /της διευθυντή/ντριας και του έμπρακτου ενδιαφέροντος για τις ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, β) στην υιοθέτηση από πλευράς διεύθυνσης του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και την παρώθηση των εκπαιδευτικών να πειραματίζονται με νέες ιδέες και γ) στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων και κλίσεων τους και την προώθηση της καινοτομίας. Επιχειρώντας μια ερμηνεία των παραπάνω συσχετίσεων, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι θετικές συμπεριφορές που επιδεικνύει ο/η διευθυντής/ντρια αλληλεξαρτώνται και λειτουργούν συμπληρωματικά. Όταν ο/η διευθυντής/ντρια θέτει τους στόχους και σχεδιάζει τη στρατηγική της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υφισταμένων του, αυτό σημαίνει ότι δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Αξιοποιώντας στη συνέχεια κλίσεις, ενδιαφέροντα και προσωπικές ανησυχίες, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας τους και στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου που τους κινητοποιεί να ενστερνιστούν καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας (Terry et al., 2018 Bayrak et al., 2014 Myrstedjo & Suharningsih, 2018).

Από τα ευρήματα που προκύπτουν, επαληθεύονται τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία για την κρισιμότητα του ρόλου της διεύθυνσης του σχολείου σε ό, τι αφορά τη διατήρηση ανοικτών διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Οι μαθητές ως «προϊόν» της σχολικής μονάδας είναι απολύτως λογικό να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών και διεύθυνσης. Ο/η διευθυντής/ντρια φέρει την κύρια ευθύνη σε συνδυασμό με το διδακτικό προσωπικό για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και ως εκ τούτου, οφείλει να εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του/της για προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζουν, να προτείνει λύσεις, να ενθαρρύνει μπροστά στην οποιαδήποτε δυσκολία και να στέκει πολύτιμος αρωγός στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων για τον κάθε μαθητή (Σαΐτης, 2008). Ακολούθως, η συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερος καθοριστική, καθώς θεωρείται παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Καψάλης, 2005· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Η στατιστική συσχέτιση έδειξε ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους γονείς στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος του για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η αργαστή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια σε όλα τα επίπεδα, μπορεί να επιλύσει προβλήματα, να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης βοήθειας και να

επιφέρει περισσότερα αποτελέσματα στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Σαΐτης, 2008).

5.5.1 Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Τα τελευταία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούσε στο συσχετισμό του σχολικού κλίματος με α) την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και β) με την αντιμετώπιση μιας κρίσης (λ.χ. υγειονομικής πανδημίας). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εάν και σε ποιο βαθμό το σχολικό κλίμα είναι παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Οι σχετικές απαντήσεις κατέδειξαν μια πλήρη ομοφωνία προς τη θετική κατεύθυνση (Μ.Ο.: 4,34).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	71	3	5	4,34	,653
Valid N (listwise)	71				

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια	7	9,9	9,9	9,9
Πολύ	33	46,5	46,5	56,3
Πάρα πολύ	31	43,7	43,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 48. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας του ρόλου επίδρασης του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Το παραπάνω εύρημα έρχεται ως επιβεβαίωση της βιβλιογραφίας αλλά και σχετικών ερευνών που εμφατικά συσχετίζουν ένα θετικό και εποικοδομητικό κλίμα με την καλύτερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ένα θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την ψυχική διάθεση και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Pashiaridis, 2008 Cohen, Huang et.al., 2015· Johnson & Stevens, 2006 · McNeil et.al. 2009, Uline et.al., 2006· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Συνεπώς, ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα έχει θετική επίδραση στη συνολική απόδοση και

παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Καψάλης, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εάν και σε ποιο βαθμό το θετικό σχολικό κλίμα είναι παράγοντας αντιμετώπισης μιας υγειονομικής κρίσης και αν το μέτρο της τηλεεκπαίδευσης που υιοθετήθηκε βοήθησε προς αυτήν την κατεύθυνση

Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, π.χ. της υγειονομικής πανδημίας Covid-19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	67	94,4	94,4	94,4
Valid Όχι	4	5,6	5,6	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 94,4% ,ότι η ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος συμβάλει στην αντιμετώπιση μιας κρίσης και συγκεκριμένα της υγειονομικής πανδημίας Covid-19.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποίο βαθμό;	71	1	5	3,41	,919
Valid N (listwise)	71				

Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποιο βαθμό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	2,8	2,8	2,8
Valid Λίγο	7	9,9	9,9	12,7
Valid Μέτρια	30	42,3	42,3	54,9
Valid Πολύ	24	33,8	33,8	88,7
Valid Πάρα πολύ	8	11,3	11,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Πίνακας 49. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας του ρόλου επίδρασης του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση μιας υγειονομικής κρίσης

Τα ευρήματα που προκύπτουν όμως από το ερώτημα σε σχέση με το μέτρο της τηλεργασίας είναι ενδιαφέροντα, μιας και καταδεικνύουν την μεγάλη διασπορά (διάσταση) απόψεων των ερωτηθέντων, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του μέτρου της τηλεεκπαίδευσης στο κλίμα της σχολικής μονάδας. Το 45,3% συμφωνεί ότι επέδρασε θετικά Πολύ ή/και Πάρα πολύ. Σε ποσοστό 42,3%, ισχυρίζεται ότι επέδρασε σε μέτριο βαθμό, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 12,7% που δεν συμφωνεί και ισχυρίζεται ότι δρά αρνητικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Λίγο & Καθόλου).

5.2 Συμπεράσματα

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα επιχείρησε να αναδείξει τη σημασία του σχολικού κλίματος ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και τον ρόλο που ο διευθυντής διαδραματίζει προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον, σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν εκείνες οι θετικές ενέργειες από πλευράς διεύθυνσης της σχολικής μονάδας που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να συνδράμουν, ώστε να επικρατεί στη σχολική μονάδα ένα ευνοϊκό και εποικοδομητικό σχολικό κλίμα, όπως επίσης να καταγραφούν οι απόψεις τους για τον βαθμό επιρροής του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Ξεκινώντας από την εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού κλίματος, προέκυψε ότι λογίζεται για τους περισσότερους ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Cohen, 2009 Πασιαρδής, 2014). Άλλωστε, από τον έλεγχο των συσχετίσεων προέκυψε υψηλός βαθμός συνάφειας ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στον τρόπο που αυτό επηρεάζει την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Η αλληλεπίδραση αυτή συνάδει με ευρήματα συναφών ερευνών, αλλά και θεωρητικών προσεγγίσεων που συσχετίζουν το θετικό μαθησιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον με τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Dutta & Sahney, 2016).
- Ως προς τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί, στα σχολεία υπηρετήσης των συμμετεχόντων στην έρευνα απαντώνται οι τρεις από τους τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος με το ανοικτό σχολικό κλίμα να καταγράφεται κατά πλειοψηφία και να έπονται το κλειστό και το κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης, ενώ δε συναντάται καθόλου το κλίμα αποχής/αποφυγής. Η ανάδειξη ενός κλίματος ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού, όπου κυριαρχούν οι σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τεκμηριώνεται εμπειρικά και συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών (Καβούρη, 1998 Τόλιου, 2019 Κοκκινέλη, 2017). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη σχολική ηγεσία, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της σχολικής ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου. Άλλωστε, με βάση τη

βιβλιογραφία, ένας διευθυντής με ηγετικά χαρακτηριστικά που διακατέχεται από πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς του σχολείου την αίσθηση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη μιας ομάδας που εργάζεται από κοινού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, με αποτέλεσμα να ενισχύεται διαρκώς η αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016 Σαϊτής, 2008 Dinham et al., 1995-Tajasom & Ahmad, 2011).

- Συνεχίζοντας στη τέταρτη ερευνητική ενότητα σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, φάνηκε ότι διαμορφώνεται περισσότερο από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί και λιγότερο από την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον, η συμπεριφορά και η προσωπικότητα του διευθυντή περισσότερο και λιγότερο οι διοικητικές του γνώσεις και δεξιότητες φάνηκε να καθορίζουν και τον τύπο του σχολικού κλίματος εντός του σχολείου. Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας επίσης, αναδεικνύεται ως ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, συγκριτικά με την επάρκεια του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και την καταλληλότητα των υποδομών. Τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζονται θεωρητικά και εμπειρικά, καθώς η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά εν γένει του διευθυντή, αποτελούν παράγοντες που διασφαλίζουν την επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Pashiardis, 2000· Καβούρη, 1998· Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2010· Γουρναρόπουλος, 2007).
- Από τη διερεύνηση των παραγόντων διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, στην Πέμπτη ενότητα, αναδείχθηκε η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή του, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτηθέντες αναγνωρίζουν ομόφωνα στο πρόσωπο του διευθυντή τον πιο καθοριστικό παράγοντα, διαμόρφωσης ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Αυτή η παραδοχή επαληθεύεται απόλυτα θεωρητικά και εμπειρικά (Πασιαρδής, 2014· Σαϊτής, 2008· Πρίντζας, 2005· Tajasom & Ahmad, 2011^Allen et. al., 2015· Pashiardis, 2000^Murtedjo & Suharningsih, 2018). Η προσωπικότητά του, οι διοικητικές του γνώσεις, οι ενέργειές του, ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας επηρεάζουν τις σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη έκτη ερευνητική ενότητα, στα σχολεία εφαρμόζεται μια σειρά ενεργειών από πλευράς διεύθυνσης σε βαθμό από μέτρια έως πάρα πολύ που συντελεί στη δημιουργία υγιούς και ευνοϊκού κλίματος και δείχνουν την υιοθέτηση του δημοκρατικού τρόπου άσκησης ηγεσίας από τη διεύθυνση των σχολείων. Η παροχή από τον διευθυντή κατάλληλων και επαρκών υλικοτεχνικών μέσων για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου, η δίκαιη και αντικειμενική αντιμετώπιση προς το προσωπικό του σχολείου, το έμπρακτο ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η προώθηση σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς για θέματα που αφορούν στους μαθητές του σχολείου, αποτελούν ενέργειες που δημιουργούν τις συνθήκες διαμόρφωσης θετικού κλίματος (Πασιαρδής, 2014· Σαϊτής, 2008· Dinham et al., 1995· Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2010).
- Στην έβδομη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου διαφαίνεται ξεκάθαρα η σύμφωνη άποψη των ερωτηθέντων σε σχέση με την επίδραση του θετικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και στην αντιμετώπιση μιας κρίσης, ειδικότερα της υγειονομικής κρίσης Covid-19, που

επικράτησε την προηγούμενη διειτία σε όλο τον κόσμο. Αντίθετα παρατηρείται μια διασπορά απόψεων των ερωτηθέντων, κατά πόσο το μέτρο της τηλεεκπαίδευσης βοήθησε στην δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η πανδημία, λόγω της νόσου Covid-19, επηρέασε καταστροφικά την υγεία και την οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο. Λειτουργήσε, ωστόσο, ως πρόκληση και καταλύτης για το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο υποχρεώθηκε μέσω ποικίλων παρεμβάσεων, διαφοροποιήσεων και μεταλλάξεων, να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που παρουσιάζουν οι νέες τεχνολογίες για το μέλλον. Το Υπουργείο Παιδείας, μέσα σε κλίμα ρευστότητας, ανασφάλειας, και επικείμενου γενικού κινδύνου, υποχρεώθηκε να θεσπίσει πολιτικές ενεργοποίησης της τηλεεκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως μάθησης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, που άλλαξαν ριζικά το εκπαιδευτικό τοπίο και φαίνεται να προβληματίσαν έντονα τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εν κατακλείδι, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν, ότι το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα που επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Παράγοντες όπως, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, ο υψηλός βαθμός συνεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η εξασφάλιση επαρκών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων, εδραιώνουν ένα εποικοδομητικό κλίμα, που συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Cohen, Huang et.al., 2015· Johnson & Stevens, 2006· McNeil et.al, 2009 Uline et.al, 2006· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ανέδειξαν επίσης, την επικράτηση του ανοικτού κλίματος στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, καθώς φαίνεται να κυριαρχεί το πρότυπο του υποστηρικτικού διευθυντή που υιοθετεί το δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η εξέταση των ερωτημάτων και η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που συμβάλλει καθοριστικά και στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Ενότητα 1 από 7

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο, στο οποίο καλείστε να απαντήσετε ανώνυμα, αποτελεί εργαλείο ερευνητικής μελέτης, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: "Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση". Απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία, καθώς και σε Διευθυντές/Προϊστάμενους των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εργασία εκπονείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Οι απαντήσεις προορίζονται αποκλειστικά για ακαδημαϊκή χρήση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Με εκτίμηση,

Τριανταφυλλίδου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
katetrianta@gmail.com
Επιβλέπων Καθηγήτρια: κα.Ψυλλάκη Μαρία

Ενότητα 2 από 7

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Περιγραφή (προαιρετικό)

Φύλο *

- Γυναίκα
- Άνδρας
- Δεν επιθυμώ να Προσδιορίσω

Ηλικία *

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 50+

Επίπεδο σπουδών *

- Απόφοιτος ΑΕΙ (Πτυχίο)
- 2ο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Σχέση Εργασίας *

- Μόνιμη/Μόνιμος
- Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια

Υπηρετείτε σε:

- Νηπιαγωγείο
- Δημοτικό

Διδακτική εμπειρία (έτη) *

- 0-5
- 6-12
- 13-20
- 21+

Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης (Διευθυντή / Υποδιευθυντή): *

- Δεν έχω υπηρετήσει ποτέ σε θέση Διευθυντή / Προϊστάμενου
- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21+

Έννοια του σχολικού κλίματος



Περιγραφή (προαιρετικό)

Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) *

- Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα
- Την κουλτούρα του σχολείου
- Τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Το περιβάλλον εργασίας
- Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Πως θα χαρακτηρίζατε το σχολικό κλίμα στη σχολική σας μονάδα;

- Ανοικτό (επικρατεί η αμοιβαία συνεργασία, ο δ/ντής είναι υποστηρικτικός)
- Κλειστό (επικρατεί αποστασιοποίηση μεταξύ των εκπ/κών, ο δ/ντής είναι περιοριστικός και κατευθυ...
- Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης (ο δ/ντής είναι αυστηρός, οι εκπ/κοί είναι ενωμένοι και αφοσιωμένοι
- Κλίμα αποχής /αποφυγής (ο δ/ντής είναι υποστηρικτικός, οι εκπ/κοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συν...

Ενότητα 4 από 7

Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος



Περιγραφή (προαιρετικό)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Παρά πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Παρά πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του /της δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Παρά πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Παρά πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την καταλληλότητα των υποδομών και την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού;

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Παρά πολύ

Ενότητα 5 από 7

Ο ρόλος του/της Δ/ντή/ντριας, προϊσταμένου/μένης της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος



Περιγραφή (προαιρετικό)

Θεωρείτε ότι ο ρόλος του/της Δ/ντή/ντριας, Προϊσταμένου/μένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος; *

- Ναι
- Όχι

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον/την/Δ/ντή/ντρια, προϊστάμενο/μένη της σχολικής μονάδας ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος; *

	1	2	3	4	5	
Λίγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων;

0 1 2 3 4 5
Λίγο Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;

0 1 2 3 4 5
Λίγο Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για τους εκπαιδευτικούς;

0 1 2 3 4 5
Λίγο Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό ο/η δ/ντής/ντρια, προϊστάμενος /μήνη του σχολείου σας προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές;

0 1 2 3 4 5
Λίγο Πάρα πολύ

Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας



Περιγραφή (προαιρετικό)

Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας;

- Ναι
- Όχι

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Λίγο | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Πάρα πολύ |

Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, π.χ. της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 *

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

Επηρέασε κατά τη γνώμη σας το μέτρο της Τηλεεκπαίδευσης το σχολικό κλίμα λόγω της υγειονομικής πανδημίας Covid-19 και σε ποίο βαθμό; *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Λίγο | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Πάρα πολύ |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Πασιαρδή, Γ.(2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
2. Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
3. Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27, 181-199.
4. Σαΐτης, Χ.,(2002).Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
5. Παναγιωτίδου, Κ., (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.
6. Τριλιανός, Θ. (2013). Μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση.
7. Μπαμπάλης, Θ. (2012). Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
8. Μιχόπουλος, Α. (1998α). Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
9. Μπαρμπάκου, Ασημώ (2020). Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωσή του: οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
10. Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.
11. Ανδρέου, Α. (2001). Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Διοικητική Ενημέρωση.
12. ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (2002) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Αθήνα, Σαββάλας.
13. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1993) Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

14. ΠΑΣΙΑΡΔΗ, Γ. (2001) Το σχολικό κλίμα, Αθήνα, Τυπωθήτω.
15. ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ, Π. & ΠΑΣΙΑΡΔΗ, Γ. (2000) Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;, Αθήνα, Τυπωθήτω.
16. ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ, Π. (2004) Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αθήνα, Μεταίχμιο.
17. ΡΕΣ, Γ. (2005) Η δημιουργία , η ανάπτυξη και η λειτουργία δικτύων και συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές.
18. ΣΑΪΤΗ, Α. (2000) Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τυπωθήτω.
19. Μπαγάκης, Γ. (2011). Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης –Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ανάκτηση από www.oepk.gr.
20. Τσούκας Ε.(2021) Πολιτικές ενεργοποίησης της τηλεκπαίδευσης σε καιρό πανδημίας Covid-19 (2020-21) στην Ελλάδα. Η πρόσληψη και η αποδοχή της από τους εκπαιδευτές. Η περίπτωση των ΔΙΕΚ Αττικής.
21. Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ξένη

1. COLEMAN, J., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. & YORK, R.L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office.
2. SCHEERENS, J. (1992) Effective Schooling. Research, Theory and Practice. London: Cassel.
3. Creemers & Leonidas Kyriakides (2010). Using the Dynamic Model to develop an evidence based and theory-driven approach to school improvement. Irish Educational Studies, 29,(1), 5-23.
4. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A., (2013). A Review of School Climate Research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385

5. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2009). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. In M. J. Harris (Ed.). *Bullying, rejection, and peer victimization. A social cognitive neuroscience perspective* (151–170). New York: Springer.
6. De Pedro, K. Astor, R. A. Gilreath, T. Benbenishty, R. & Berkowitz, R. (2015). School Climate, Deployment, and Mental Health Among Students in Military-Connected Schools. *Youth & Society*, 50, (1), 1–23.
7. Brand, S. Felner, R. et all (2003). Middle School Improvement and Reform: development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, (3), 570-588.
8. Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Pallas, L., Sarv, E. & Veisson, A. (2007). Students' wellbeing, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality*, 35, 919–936.
9. Lee, T. Cornell, D. Gregory, A. & Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for Black and White students. *Education and Treatment of Children*, 34, 167–192.
10. Goleman, D. (2012). *Κοινωνική Νοημοσύνη – Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Πεδίο