

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



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

«Ο Ρόλος της ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.»

ΓΙΔΟΓΙΑΝΝΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

A.M.: οεκ21023

*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 ECONOMIC SCIENCE**



**POSTGRADUATE PROGRAMME
IN ECONOMIC EDUCATION
AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

"The role of leadership in shaping school climate."

CIDOGIANNOU CHRISTINA

A.M.: οεκ21023

Dissertation submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus as part of the requirements for the award of a Master's Degree in Economics of Education and Management of Educational Units

Piraeus, January 2023

Η ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας των σύγχρονων οργανισμών αφού συμβάλλει καθοριστικά στην διαμόρφωση της κουλτούρας τους. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και οι τρόποι που παρακίνηει τα μέλη της ομάδας του αποτελούν αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες για ανθρωπολόγους, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και ιστορικούς.

Μάλιστα, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι σε οργανισμούς όπως είναι οι σχολικές μονάδες, η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατούν διαμορφώνεται από την ηγετική ομάδα του σχολείου. Ο διευθυντής, οι καθηγητές και οι μαθητές αποτελούν τα βασικά μέλη του σχολείου. Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, το ηθικό των καθηγητών και η αίσθηση ασφάλειας στην σχολική μονάδα διαμορφώνεται από την ατμόσφαιρα που επικρατεί στα σχολεία. Ταυτόχρονα, ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτών των στοιχείων του σχολικού περιβάλλοντος συνήθως τονίζεται λόγω της αντιλαμβανόμενης άμεσης επιρροής του διευθυντή στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο κάθε σχολείο. Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί και θα παρουσιαστεί το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα καθώς και η συμβολή της ηγεσίας στην ανάπτυξη του σύγχρονου σχολείου και τον βαθμό που μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας και την ικανοποίηση όλων των μελών της.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου για την μελέτη και την επίδραση της διεύθυνσης στα σύγχρονα σχολεία. Η έρευνα συμπληρώθηκε από 70 εκπαιδευτικούς από σχολεία σε όλη την επικράτεια. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι στις σχολικές μονάδες στις οποίες η διεύθυνση δίνει κίνητρα, εμπιστεύεται τα μέλη της και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, οι επιδόσεις των μαθητών τους ήταν υψηλότερες και οι στόχοι του σχολείου επιτυγχάνονταν στο μέγιστο βαθμό.

Λέξεις-κλειδιά: κουλτούρα, σχολικό περιβάλλον, διοίκηση σχολείου, ηγεσία

Summary

Leadership is one of the most important success factors of modern organizations since it plays a key role in shaping their culture. The characteristics of the leader and the ways in which he or she overpowers his or her team members have been the subject of research in recent decades for anthropologists, sociologists, psychologists and historians. Indeed, many researchers have argued that organisations such as schools, the culture and climate that prevail is shaped by the school's leadership team. The principal, teachers and students are the key members of the school.

The school performance of students, the morale of teachers and the sense of security in the school unit is shaped by the atmosphere in the schools. At the same time, the role of the principal in shaping these elements of the school environment is usually emphasized because of the perceived direct influence of the principal on the atmosphere of the school. In this thesis we study and present the school climate and school culture as well as the contribution of leadership to the development of the modern school and the extent to which it can help to achieve the goals of the unit and the satisfaction of all its members.

In this thesis, a quantitative research was conducted using a questionnaire to study and influence of leadership in modern schools. The survey was completed by 70 teachers from schools across the country. The results indicated that in schools where the management motivates, trusts its members and encourages initiative, performance was higher and school goals were achieved to the maximum extent.

Keywords: culture, school environment, school administration, leadership, school management

Περιεχόμενα

Εισαγωγή..... σελίδα 6

Κεφάλαιο 1

1.1 Σχολική Κουλτούρα..... σελίδα 10

1.2 Δείκτες Μέτρησης Σχολικής Κουλτούραςσελίδα 11

1.3 Παράγοντες που επιδρούν στο Σχολικό Κλίμασελίδα 14

Κεφάλαιο 2

2.1 Εισαγωγή στην Ηγεσία..... σελίδα 16

2.2 Είδη Ηγεσίαςσελίδα 21

2.3 Σχολικό Κλίμα : Ιστορική Αναδρομή.....σελίδα 25

2.4 Σχολικό Κλίμα : Ορισμοί & Χαρακτηριστικά Στοιχεία.....σελίδα 27

2.5 Σχολικό Κλίμα & επίδραση στις σχολικές μονάδες.....σελίδα 30

Κεφάλαιο 3

3.1. Δήλωση σκοπούσελίδα 35

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματασελίδα 35

3.3 Παρουσίαση Μεθοδολογικού Πλαισίου..... σελίδα35

3.4 Δείγμα και δειγματοληψίαΣελίδα36

3.5 Παρουσίαση ερωτηματολογίουσελίδα 36

3.6 Αξιοπιστία ερωτηματολογίουσελίδα 37

3.7 Αποτελέσματα Έρευναςσελίδα 37

3.8 Συσχετίσειςσελίδα 50

Συμπεράσματα σελίδα 60

Βιβλιογραφία σελίδα 61

Παράρτημα..... σελίδα 66

Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι η ικανότητα κάποιου να επηρεάζει μια ομάδα προς την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Η ηγεσία έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οργανωτική επέκταση. Συχνά, το πρότυπο ενός ηγέτη θεωρείται ως το σημαντικότερο στοιχείο για τον καθορισμό της απόδοσης ενός οργανισμού. Οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι σε θέση να εμπνέουν στους υποστηρικτές τους αυξημένη αισιοδοξία, εμπιστοσύνη και δέσμευση στους καθορισμένους στόχους της εταιρείας. Ως εκ τούτου, κάθε ηγέτης είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη, την κινητοποίηση και την καθοδήγηση όλων των μελλοντικών εργαζομένων στο περιβάλλον του, προκειμένου να προωθήσει την οργανωτική συνοχή και να αυξήσει την παραγωγικότητα των εργαζομένων προς την κατεύθυνση για να επιτευχθούν οι στόχοι .

Οι εκπαιδευτικοί, το προσωπικό και οι μαθητές βρίσκουν έμπνευση στον Διευθυντή. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής πρέπει πάντα να εμπνέει ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό και τους μαθητές, ώστε να αγκαλιάζουν και να σέβονται με ενθουσιασμό τους στόχους του σχολείου και να εργάζονται υπεύθυνα για την επίτευξη των στόχων αυτών. Ως ηγέτης του εκπαιδευτικού ιδρύματος, ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για όλες τις διδακτικές δραστηριότητες εντός του σχολείου (Agustina, M., Kristiawan, M., & Tobarí (2021).

Όσον αφορά την επιτυχία ενός σχολείου, το μόνο που έχει σημασία είναι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εμφάνισης του ηγέτη, στην προκειμένη περίπτωση του διευθυντή. Ο διευθυντής πρέπει να θεσπίσει σαφή πρότυπα για την ποιότητα της ηγεσίας, καθώς η επιτυχία του σχολείου μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της άριστης ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου. Η ηγεσία του διευθυντή είναι η δέσμευση που αναλαμβάνει και τα αποτελέσματα που μπορούν να επιτευχθούν κατά την εκτέλεση της διοίκησης του σχολείου προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι αποτελεσματικά και αποδοτικά, παραγωγικά και υπεύθυνα (Mulyasa. (2013).). Ως ηγέτης, ο διευθυντής έχει την εξουσία και τις πολιτικές για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Asvio, N., Yamin, M., & Risnita. (2019).).

Προηγούμενη έρευνα των Fransiska et al (Fransiska.W, Harapan.E & Tahrun (2020).) έδειξε ότι η απόδοση του εκπαιδευτικού θα ήταν υψηλή εάν τόσο το στυλ ηγεσίας του διευθυντή όσο και η εργασιακή πειθαρχία του εκπαιδευτικού ήταν αποτελεσματικά. Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή μπορεί να μεγιστοποιήσει την επίδοση των εκπαιδευτικών.

Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να δίνουν υψηλή σχολική πειθαρχία, ώστε οι μαθητές να μπορούν πάντα να επιτυγχάνουν τους στόχους του σχολείου με την καλύτερη απόδοσή τους. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης υποστηρίζουν την άποψη ότι η σχέση μεταξύ της καινοτόμου ηγεσίας των διευθυντών σχολείων στο SD Negeri Rambang Karak Tengah και της εργασιακής πειθαρχίας των εκπαιδευτικών έχει ευνοϊκή άμεση επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών.

Μεταγενέστερη έρευνα των Kartini et al (Kartini, Ahmad. S, Eddy. & S (2020))δείχνει ότι η απόδοση των εκπαιδευτικών είναι η ικανότητά τους να εκτελούν και να τελειοποιούν μια λειτουργία σύμφωνα με τις υποχρεώσεις τους και με τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών είναι το έργο που πρέπει να επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στις μαθησιακές τους δραστηριότητες σύμφωνα με τις διάφορες αρμοδιότητες και ευθύνες τους, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Η ποιότητα είναι μια ανάγκη που πρέπει να κοινοποιηθεί και να επικυρωθεί σε συγκεκριμένα μέρη προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης των αποτελεσμάτων του Οργανισμού σε σχέση με το όραμα του οργανισμού ή της επιχείρησης και τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της πολιτικής.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των στοιχείων του σχολικού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική προσέγγιση είναι μια δημόσια διαδικασία ((Maseleno,2019)). Ως σχολικοί ηγέτες με επαγγελματικές δεξιότητες εκπαιδευτικής διαχείρισης, ο διευθυντής αναμένεται να αναπτύσσει αποτελεσματικά σχολικά προγράμματα, να δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα, να δημιουργεί επιδόσεις, να παρακολουθεί και να αξιολογεί τις καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία και κατά την εκτέλεση των διδακτικών καθηκόντων, η ευθύνη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται διακριτά χαρακτηριστικά και ενέργειες.

Ο Rusyan (Rusyan, A. T. (2013).) είναι της γνώμης ότι "η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία είναι απλώς η μετάδοση υλικού, δεν ενδιαφέρεται αν οι μαθητές καταλαβαίνουν ή όχι, δεν αναγνωρίζει και δεν κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών του, δεν κατέχει τα μαθησιακά εργαλεία και οι εκπαιδευτικοί που συχνά χάνουν την τάξη και φτάνουν αργοπορημένοι" Τέτοιες συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ζήτημα σε όλα τα ιδρύματα τυπικής εκπαίδευσης. Με εκπαιδευτικούς με χαμηλές επιδόσεις, τα σχολεία μπορεί να δυσκολεύονται να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να παράγουν μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Όταν ο διευθυντής επικοινωνεί, συντονίζει και παρακολουθεί τακτικά, οι επιδόσεις θα επιτευχθούν.

Σε αυτή την κατάσταση, το στοιχείο της εμπειρίας θα είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ηγεσία του διευθυντή. Η εμπειρία ως δάσκαλος, ως υποδιευθυντής ενός σχολείου ή ως μέλος μιας κοινοτικής ομάδας έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ικανότητα ενός διευθυντή να εκτελεί τα καθήκοντά του, καθώς και στην προετοιμασία και την πρόοδο που σημειώνει. Επί του παρόντος, ωστόσο, η πρόσληψη διευθυντών σχολείων εξαρτάται αποκλειστικά από τις πολιτικές των υπευθύνων που διασφαλίζουν ότι αυτό συμβαίνει. Επιπλέον, ο επαγγελματισμός της ιδέας είναι υπό αμφισβήτηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναλυθεί η έννοια της ηγεσίας , τα χαρακτηριστικά της και η επίδρασή της στους σύγχρονους οργανισμούς . Στο δεύτερο κεφάλαιο θα μελετηθούν οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας , του σχολικού κλίματος και οι παράγοντες που επιδρούν στην σχολική κουλτούρα των σύγχρονων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων . Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο Δεκεμβρίου 2022-

Ιανουαρίου 2023 με σκοπό την μελέτη της επίδρασης της διεύθυνσης στις σχολικές μονάδες. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική και έγινε με τη μορφή ερωτηματολογίου και η ανάλυση με τη χρήση των εργαλείων του excel και SPSS.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ανάπτυξη και η εξέλιξη της κάθε κοινωνίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει υιοθετήσει και διαμορφώσει. Το γνωσιακό επίπεδο των πολιτών της και το οποίο εφαρμόζουν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής τους δραστηριότητας, είναι αποτέλεσμα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι η εκπαίδευση είναι βασικός παράγοντας διάνθισης των κοινωνιών από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Το σχολείο αποτελεί τον βασικό θεσμό της εκπαίδευσης. Το σχολείο ορίζεται ως ένας οργανισμός που αποτελείται από διάφορα μέρη (μαθητές, δασκάλους-καθηγητές, γονείς), έχει την δική του οργανωτική δομή και επιδιώκει την επίτευξη και υλοποίηση των στόχων του (ανάπτυξη του ατόμου) ώστε να εκπληρώσει τον βασικό του ρόλο, δηλαδή την εξέλιξη του ατόμου και κατ' επέκτασιν της κοινωνίας καθ αυτής. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Τα τελευταία χρόνια και ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες, η αποτελεσματικότητα του σχολείου και οι παράγοντες που την καθορίζουν έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το «κλίμα» που επικρατεί στην σχολική μονάδα

αποτελεί θεμελιακό και ουσιαστικό παράγοντα για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Σε σχολικές μονάδες με «καλό» κλίμα μεταξύ των διαφόρων μελών τους, παρατηρείται αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Το σχολικό κλίμα διαμορφώνει τις συμπεριφορές όλων των ομάδων του σχολείου καθώς και την ποιότητα του παραγόμενου «έργου» τους.

Παράλληλα, η κάθε σχολική μονάδα διακρίνεται από την δική της ιδιαίτερη «κουλτούρα» που έχει ενστερνιστεί, στοιχείο που την κάνει μοναδική και την διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες. Η κουλτούρα, έχει θεωρηθεί από μεγάλη μερίδα ερευνητών, παράγοντας που επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου. Σχολεία που έχουν διαμορφώσει υγιείς κουλτούρες χαρακτηρίζονται από κοινές αρχές και αξίες μεταξύ των διαφόρων μελών της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Ωστόσο πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο ακριβής ορισμός των εννοιών της σχολικής κουλτούρας και σχολικού κλίματος είναι περίπλοκος και πολυσύνθετος. Επιπλέον, πολλοί είναι και οι παράγοντες που διαμορφώνουν την σχολική κουλτούρα όπως για παράδειγμα οι προοπτικές και οι εμπειρίες των ατόμων και των τοπικών κοινωνιών (Kohl et al., 2013), η ηγεσία, καθώς και η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία (Aldridge & Fraser, 2016; Demir, 2015; Sabancı et al., 2016). Οι παράγοντες αυτοί χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών με άμεσο και έμμεσο τρόπο και επιδρούν σε όλα τα μέρη της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Caprara, Barbaranelli, Steca και Malone, μια θετική σχολική κουλτούρα που εστιάζει στις επιδόσεις των μαθητών απαιτεί «ο διευθυντής, οι δάσκαλοι και το προσωπικό να συνεργάζονται με τις οικογένειες» (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone 2006 σελ 234).

Τέλος, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως η σχολική κουλτούρα και το κλίμα έχουν μετρηθεί και με ποσοτικούς δείκτες ώστε να εξετασθεί ο βαθμός και το μέγεθος στο οποίο επηρεάζονται από τους διάφορους παράγοντες που επικρατούν. Η επιρροή της σχολικής κουλτούρας είναι εκτεταμένη σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι ίσως νομίζουμε. Μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στις εμπειρίες των δασκάλων και των μαθητών, καθώς και στην επίδοση των μαθητών. Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς έρευνας σε συνδυασμό με τις ηγετικές συμπεριφορές όλων των ενδιαφερομένων, προκειμένου να εντοπιστούν συγκεκριμένες στρατηγικές και

συμπεριφορές που θα προάγουν και θα αναδείξουν τα καλύτερα αποτελέσματα για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας.

1.1 Σχολική Κουλτούρα

Η σχολική κουλτούρα θεωρείται ως ένα πολυσχιδές φαινόμενο που έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όσον αφορά την απόδοση των δασκάλων και τις επιδόσεις των μαθητών (Cogaltay & Karadag, 2016; Peterson & Deal, 1998). Έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί σχετικά με την σχολική κουλτούρα και αρκετοί από αυτούς εμπεριέχουν και υπογραμμίζουν τις έννοιες του σχολικού κλίματος και του σχολικού περιβάλλοντος. Η κουλτούρα ενός σχολείου ορίζεται ως προς το πώς λειτουργούν τα πράγματα σε μια σχολική μονάδα (Muhammad, 2009, σ. 19; Peterson & Deal, 1998), ενώ το κλίμα ή το περιβάλλον ενός σχολείου αναφέρεται στο πώς νιώθουμε και εκφραζόμαστε σε αυτή την σχολική μονάδα (δηλαδή τον βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων και των μαθητών από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου) (Muhammad, 2009, σελ. 19). Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία έκφανση της κουλτούρας του σχολείου, η οποία επικεντρώνεται στην ασφάλεια του, τις σχέσεις που διαμορφώνονται και το φυσικό περιβάλλον (Kohl et al., 2013). Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την σχολική κουλτούρα. Σχολική κουλτούρα ορίζεται «η διαμόρφωση κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών που έχουν διαμορφωθεί με την πάροδο του χρόνου καθώς οι άνθρωποι συνεργάζονται, επιλύουν προβλήματα και αντιμετωπίζουν προκλήσεις» (Peterson & Deal, 1998, σ. 28).

Η κουλτούρα κάθε σχολείου έχει πολλαπλά επίπεδα και είναι μοναδική (Cogaltay & Karadag, 2016; Shaw & Reyes, 1992). Οι Kohl et al. (2013) προσδιόρισαν τέσσερα ξεχωριστά επίπεδα προσωπικής εμπειρίας: την αντίληψη του ατόμου για το περιβάλλον, τα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχει το άτομο (π.χ. σπίτι, σχολείο, κοινότητα), τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους σε αυτά τα περιβάλλοντα και τέλος την κουλτούρα που σχηματίζεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών πρώτων επιπέδων. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα του σχολείου αντανακλά τις εμπειρίες των μελών του, οι οποίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες τόσο στην τάξη όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι σχέσεις με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διοικητικούς υπαλλήλους, το κλίμα των συναντήσεων του διδακτικού προσωπικού, οι σχολικές πρωτοβουλίες και οι αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και την κοινότητα είναι όλα στοιχειώδη συστατικά στοιχεία της εμπειρίας ενός δασκάλου (Kohl et al., 2013). Η σχολική εμπειρία ενός μαθητή περιλαμβάνει σχέσεις με

συνομηλίκους εκτός από σχέσεις με γονείς, δασκάλους και διαχειριστές. Αντικατοπτρίζει τον χρόνο που αφιερώνει στην τάξη, στους ανοιχτούς χώρους του σχολείου, όπως η καφετέρια και η βιβλιοθήκη, και σε σχολικές εκδηλώσεις, εκτός από τη ζωή του/της στο σπίτι και τις κοινοτικές δραστηριότητες (Kohl et al., 2013). Αυτές οι εμπειρίες συμβάλλουν και επιδρούν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι ενδιαφερόμενοι αντιλαμβάνονται τη σχολική κουλτούρα στο σύνολό της.

1.2 Δείκτες Μέτρησης Σχολικής Κουλτούρας

Στην πάροδο των τελευταίων ετών, πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την σχολική κουλτούρα, την απόδοση της και τους παράγοντες που την καθορίζουν. Διάφορες ποσοτικές κλίμακες αναπτύχθηκαν για την μέτρηση της απόδοσης της καθώς και τον βαθμό επίδρασης των διάφορων παραγόντων στην σχολική κουλτούρα. Συνήθως, αυτές οι κλίμακες προορίζονται για τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών και των δασκάλων για την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου και βασίζονται σε ανατροφοδότηση που αναφέρουν οι ίδιοι (Kohl et al., 2013). Οι Kohl et al. (2013) εξέτασε τις διάφορες κλίμακες μέτρησης του σχολικού κλίματος χρησιμοποιώντας 76 μελέτες με κριτές από ομότιμους από τις οποίες εξήγαγαν τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες κλίμακες. Στην έρευνά τους, οι Kohl et al. διαμόρφωσαν μια σειρά από κλίμακες, όπως τις κλίμακες διασύνδεσης του σχολείου, οι οποίες αξιολογούν την αίσθηση της συνδεσιμότητας και της επαφής των μαθητών.

Η συγκεκριμένη πτυχή της σχολικής κουλτούρας έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις σχέσεις μαθητή με μαθητή, τις σχέσεις μαθητή με δάσκαλο και τα επιτεύγματα των μαθητών (Kohl et al., 2013). Οι Kohl et al. (2013) ανέπτυξαν την κλίμακα Effective School Battery, η οποία αποτελείται από υποκλίμακες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα (Kohl et al., 2013). Αυτή η κλίμακα αξιολογεί διάφορες πτυχές του σχολείου όπως η ασφάλεια, η δικαιοσύνη και η συνέπεια των συνεπειών της συμπεριφοράς. Οι συγκεκριμένες κλίμακες σχετίζονται με τη σημασία της σαφής «επικοινωνίας» των προσδοκιών και των αποτελεσμάτων τους για τη διατήρηση μιας σχολικής κουλτούρας με θετικό πρόσημο. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, οι Kohl et al. συζήτησαν κλίμακες σχολικής κουλτούρας που μέτρησαν πτυχές της σχολικής κουλτούρας, όπως η αποτελεσματικότητα του δασκάλου, οι σχέσεις μαθητή-δασκάλου και η δέσμευση του δασκάλου. Οι Kohl et al. ανέφεραν επίσης ότι οι ερευνητές προσαρμόζουν συχνά αυτές τις επικυρωμένες κλίμακες για να καλύψουν τις ανάγκες της δικής τους έρευνας για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ζητημάτων (π.χ. σχολική βία)(Kohl et al., 2013).

Οι Turan και Bektas (2013) διεξήγαγαν μια μελέτη με 349 δασκάλους από 15 δημοτικά σχολεία στην Τουρκία, χρησιμοποιώντας τον κατάλογο πρακτικών ηγεσίας και τον κατάλογο σχολικής κουλτούρας για να αξιολογήσουν τη σχέση μεταξύ ηγετικών συμπεριφορών και σχολικής κουλτούρας. Το Leadership Practices Inventory αξιολόγησε τις διοικητικές πρακτικές που σχετίζονται με την «καθοδήγηση, τη δημιουργία οράματος, την αμφισβήτηση της διαδικασίας και την ενθάρρυνση του προσωπικού και του κοινού» (Turan & Bektas, 2013, σελ. 159). Η Απογραφή Σχολικής Κουλτούρας κάλυψε θέματα όπως η συνεργατική ηγεσία, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ενοποίηση σκοπών και η επαγγελματική υποστήριξη (Turan & Bektas, 2013, σελ. 159). Οι διευθυντές αποτελούν τα «πρότυπα της σχολικής κουλτούρας», σύμφωνα με τους ερευνητές, οι οποίοι ανέδειξαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα και τις διάφορες μορφές ηγεσίας. (Turan & Bektas, 2013, σελ. 162). Συνοψίζοντας οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι διευθυντές διαδραματίζουν κομβικό ρόλο βοηθώντας τους σχολικούς φορείς να μετατρέψουν τους ατομικούς στόχους σε ένα κοινό όραμα με κοινούς στόχους (Turan & Bektas, 2013).

Οι Aldridge και Fraser (2016) διερεύνησαν τη σχολική κουλτούρα από την οπτική γωνία του δασκάλου χρησιμοποιώντας μια κλίμακα σχολικού περιβάλλοντος, μια κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού και μια κλίμακα ικανοποίησης από την εργασία του εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές εξέτασαν 781 δασκάλους από 29 λύκεια της Αυστραλίας (Aldridge & Fraser, 2016). Η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των πτυχών της σχολικής κουλτούρας και της αυτό-αποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016) καθώς και της υποστήριξης του διευθυντή και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016).

Οι Cansoy και Parlar (2017) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας των δασκάλων και της σχολικής κουλτούρας χρησιμοποιώντας την κλίμακα ηγεσίας δασκάλου και την κλίμακα σχολικής κουλτούρας. Σε αυτή τη μελέτη συμμετείχαν 366 καθηγητές γυμνασίου της Κωνσταντινούπολης με μέσο όρο 6,62 ετών εμπειρίας (Cansoy & Parlar, 2017). Τα ευρήματά τους αποκάλυψαν αλληλεπίδραση μεταξύ της ηγεσίας των δασκάλων και της σχολικής κουλτούρας. Όσο πιο θετική και υποστηρικτική ήταν η κουλτούρα, τόσο πιο συχνά οι δάσκαλοι παρουσίαζαν ηγετικές συμπεριφορές.

Οι Ohlson et al. (2016) διεξήγαγαν μια έρευνα της σχολικής κουλτούρας που επικεντρώθηκε σε έξι παράγοντες: συνεργατική ηγεσία, συνεργασία εκπαιδευτικών, επαγγελματική

ανάπτυξη, συλλογική υποστήριξη, ενότητα σκοπού και μαθησιακή συνεργασία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά από 1.657 συμμετέχοντες από 50 σχολεία στην πολιτεία της Φλόριντα (Ohlson et al., 2016). Οι ερευνητές συνέδεσαν αυτές τις πτυχές της σχολικής κουλτούρας με συμπεριφορές των μαθητών, όπως η φοίτηση και οι απολύσεις, και βρήκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της σχολικής κουλτούρας και των αποτελεσμάτων των μαθητών (Ohlson et al., 2016).

Οι ποσοτικές μελέτες που χρησιμοποιούν ποικίλες κλίμακες μέτρησης, είτε τυποποιημένες είτε προσαρμοσμένες, παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική κουλτούρα. Οι Kohl et al. (2013) τόνισαν τη σημασία της εξέτασης ενός «ευρύ φάσματος ατομικών, κοινοτικών, ακόμη και πολιτιστικών παραγόντων» κατά τη χρήση αυτών των κλιμάκων μέτρησης, καθώς η σχολική κουλτούρα δεν αποτελείται αποκλειστικά από αντικειμενικά σχολικά χαρακτηριστικά (σελ. 423). Παρά το γεγονός ότι αυτές οι κλίμακες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της σχολικής κουλτούρας και είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις σχέσεις μεταξύ ορισμένων παραγόντων της σχολικής κουλτούρας, οι ποσοτικές μετρήσεις είναι ανεπαρκείς για να ενημερώσουν πρακτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας.

1.3 Παράγοντες που επιδρούν στο Σχολικό Κλίμα

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει πολυάριθμους παράγοντες που επηρεάζουν ιδιαίτερα τη σχολική κουλτούρα, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής ηγεσίας, της εμπιστοσύνης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, της εργασιακής ικανοποίησης του δασκάλου, της ηγεσίας των δασκάλων, της διατήρησης των δασκάλων, της επιρροής του προσωπικού και των γονέων, των επιδόσεων των μαθητών και του σχολικού κλίματος/περιβάλλοντος. (Aldridge & Fraser, 2016; Cogaltay & Karadag, 2016; Dahlkamp, Peters, & Schumacher, 2017; Daiktere, 2009; Demir, 2015; Frelin & Grannas, 2015; Lee & Li, 2015; al.,20; al., 2016).

Η σχολική ηγεσία έχει αναδειχθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς καθοριστικούς παράγοντες της σχολικής κουλτούρας (Dutta & Sahney, 2016; Huguet, 2017; McKinney et al., 2015; Rai & Prakash, 2014). Η σχολική ηγεσία αναφέρεται σε οποιοδήποτε άτομο που επιδεικνύει ηγετικό ρόλο στη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των διοικητών, των δασκάλων, του προσωπικού, των γονέων και των μαθητών. Ωστόσο, ο

διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου έχει επιδείξει τη μεγαλύτερη άμεση ή έμμεση επιρροή στη σχολική κουλτούρα μέχρι σήμερα (Aldridge & Fraser, 2016; Lee & Li, 2015).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται και σχηματίζεται μέσα από διάφορες συνθήκες και διαδικασίες, καθώς πολλά είναι εκείνα τα ερεθίσματα και οι καταστάσεις που δύναται να την επηρεάσουν. Ένα σχολικό περιβάλλον, όπως είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς, ανθίζει ή συρρικνώνεται ανάλογα με το πόσο φροντίζουμε να το αναπτύσσουμε, τόσο το ίδιο όσο και τους ανθρώπους που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτό; το ίδιο συμβαίνει και με την σχολική κουλτούρα. Η ηγεσία με τον τρόπο που αυτή εκφράζεται σε κάθε σχολικό πλαίσιο όπως επίσης και το σχολικό κλίμα, αποτελούν σημαντικές συνιστώσες επηρεασμού της σχολικής κουλτούρας. Έτσι, οι εκάστοτε ηγετικές φιγούρες που δρουν στα σχολικά περιβάλλοντα αλλά και τα αισθήματα που εκφράζουν και βιώνουν οι μαθητές μέσα σε αυτά, είναι ζητήματα στα οποία θα επικεντρωθούμε αναλύοντας τα από μια πιο στενή ματιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Εισαγωγή στο Ηγεσία

Στις αρχές του 20ού αιώνα άρχισαν να παρατηρούνται και να μελετώνται τα πρώτα χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Οι υποθέσεις αυτές, οι οποίες πρωτοσυντάχθηκαν γύρω στο 1900, έχουν ορισθεί ως θεωρίες του Μεγάλου Ανθρώπου. Σύμφωνα με την θεωρία Μεγάλου ανθρώπου θεωρία, η ηγεσία θεωρείται φυσικό χαρακτηριστικό που διαθέτουν όσοι έχουν γεννηθεί για να ηγούνται. Μετά την ανάπτυξη αυτών των θεωριών το 1930, η θεωρία των ομάδων παρουσίασε και ανέλυσε την ηγεσία και τη συμπεριφορά τις σε μικρές ομάδες. Κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950 παρουσιάστηκε η θεωρία των χαρακτηριστικών η οποία εστίασε την μελέτη της στα χαρακτηριστικά εκείνα που συναντώνται σε όλους τους ηγέτες. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1950 και του 1960, εμφανίστηκε η θεωρία της συμπεριφοράς. Η ιδέα αυτή επικεντρώνεται στα βασικά πρότυπα συμπεριφοράς που οδηγούν στην ηγεσία. Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, προτάθηκε μια δεύτερη θεωρία, γνωστή ως θεωρία των απρόβλεπτων περιστάσεων/καταστάσεων. Το πρωταρχικό της ζήτημα

σχετικά με την ηγεσία είναι ποιες ηγετικές συμπεριφορές ήταν επιτυχείς κάτω από συγκεκριμένες καταστάσεις. Το 1980 αναπτύχθηκε η θεωρία της αριστείας, η οποία αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση των ιδιοτήτων, των συμπεριφορών, των κρίσιμων στιγμών και της διευκόλυνσης της ομάδας επιτρέπει στα άτομα να οδηγήσουν τους οργανισμούς στην αριστεία.

Άλλες θεωρίες ηγεσίας έχουν προταθεί και συζητηθεί κυρίως από μελετητές της Διοικητικής Επιστήμης και της Κοινωνικής Ψυχολογίας, οι οποίοι έχουν περιορισμένη οπτική γωνία, αγνοώντας τις ιδέες για την ηγεσία που αναπτύχθηκαν στη Φιλοσοφία, την Ιστορία και την Τέχνη. Σε αυτές τις θεωρίες κυριαρχούν οι ιεραρχικές, γραμμικές, πατριαρχικές, πραγματιστικές και νευτώνειες προοπτικές.

Η ηγεσία αποτελεί αντικείμενο έρευνας και συζήτησης στον επιστημονικό χρόνο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι ανθρωπολόγοι μελετούν την ηγεσία στα πλαίσια των διαφόρων κοινωνιών και τον τρόπο που έχει επιδράσει στην εκάστοτε κοινωνία. Από την πλευρά τους, οι Ιστορικοί εξετάζουν την ηγεσία και την επιρροή της στην ανθρωπότητα μελετώντας εκείνα τα άτομα που ξεχώρισαν, ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είχαν καθώς και τα γεγονότα που επέδρασαν στην συμπεριφορά τους και τους έκαναν να ξεχωρίσουν από τα υπόλοιπα άτομα της κοινότητας τους. Οι πολιτικοί επιστήμονες μελετούν την ηγεσία από τον τρόπο άσκησης της εξουσίας και την επίδραση τους σε κάθε κοινωνία. Τέλος, οι κοινωνιολόγοι μελετούν τους θεσμούς και τις αξίες που υιοθετούν οι κοινωνίες και τον τρόπο που διαμορφώνουν την ηγετική συμπεριφορά.

Το 1957, οι πολιτικοί κοινωνιολόγοι όρισαν την ηγεσία ως "την δημιουργία μιας ομάδας με τις αξίες και τους στόχους των ηγετών". Ο Robert Greenleaf όρισε την ηγεσία το 1977 ως εξής: "Οι μεγάλοι ηγέτες υπηρετούν την ομάδα που ηγούνται δημιουργώντας και διατηρώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και υποστηρίζει όλους να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους". (Greenleaf 1977 σελ 7-17)

Ο James M. Burn, ιστορικός και πολιτικός επιστήμονας, όρισε την ηγεσία το 1978 ως εξής: "Οι άνθρωποι που μοιράζονται το ίδιο όραμα έχουν κεντρική θέση στην ηγεσία επειδή συμμετέχουν σημαντικά στις διαπραγματεύσεις που είναι κεντρικές στις συναλλαγές της εξουσίας και έχουν ανεξάρτητο μυαλό". (σελ 375-377)

2.1.1 Ορισμοί της ηγεσίας

Στο πέρασμα του χρόνου έχουν διαμορφωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την ηγεσία καθιστώντας δύσκολη την δημιουργία ενός μοναδικού και σαφή ορισμού που να περιλαμβάνει όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας ηγέτης.

Η ηγεσία δεν ορίζεται απλώς ένα υψηλόβαθμο άτομο ή ένας οργανισμός. Η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης συμμετέχει σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Η ηγεσία εστιάζει στη συμπεριφορά/στάση ενός ηγέτη που συγκεντρώνει και κατευθύνει τους υποστηρικτές του προς έναν συγκεκριμένο στόχο. Η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επικοινωνίας του ηγέτη και του ατόμου. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού καθορίζεται από την αποτελεσματικότητα του ηγέτη του, ο οποίος διαθέτει και εφαρμόζει ένα αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Η ηγεσία αποτελεί βασικό συστατικό κάθε οργανισμού ή ομάδας. Υπάρχουν τρεις γνωστές προσεγγίσεις για την εξήγηση της ηγεσίας από διάφορες οπτικές γωνίες.

α. Επίτευξη του στόχου μέσω των άλλων: Υπάρχουν πολλοί ηγέτες που έχουν εργαστεί ακούραστα για να οδηγήσουν την ομάδα ή τις ομάδες τους στην επιτυχία, αλλά αυτό το επίτευγμα δεν θα ήταν δυνατό χωρίς τη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας. Ως εκ τούτου, είναι σκόπιμο να καθιερωθεί ένας ορισμός της ηγεσίας που να περιλαμβάνει καθολικά όλα αυτά τα βοηθητικά χέρια. Στο παρελθόν, οι ηγέτες χρησιμοποιούσαν την ιεραρχία και την έκδοση εντολών για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Οι σύγχρονοι ηγέτες, από την άλλη πλευρά, έχουν υιοθετήσει μια νέα στρατηγική που βασίζεται στην επένδυση εμπιστοσύνης στους ανθρώπους τους, με εξειδικευμένους υπαλλήλους που συνεργάζονται σε ένα φιλικό περιβάλλον για την επίτευξη των στόχων. Στις περισσότερες επιχειρήσεις, τα στυλ διαχείρισης συζητούνται συχνότερα από τα στυλ ηγεσίας. Αυτό το στυλ ηγεσίας ουσιαστικά αποκλείει την ηγεσία χωρίς θέσεις και αγκαλιάζει την άτυπη ηγεσία. (Carter, Stearns etc, 199, σελ 21-42)

β. Κυρίαρχη δύναμη της ηγεσίας Αυτή η μορφή ηγεσίας υποστηρίζει ότι αυτός που ξεχωρίζει και κυριαρχεί σε μια ομάδα ή φυλή θεωρείται ο ηγέτης της. Εξηγεί μόνο ότι ένας ηγέτης υποτίθεται ότι έχει εξουσία πάνω στο λαό του καταλαμβάνοντας το υψηλότερο αξίωμα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Βασικά, αυτό απαιτεί τη συμφωνία των ανθρώπων ότι θα τηρούν τους κανόνες. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας, είναι περιττό να είναι κανείς αποτελεσματικός παρακινητής και ηγέτης των ανθρώπων. (Carter, Stearns etc, 199, σελ 21-42)

γ. Θετική αλλαγή προς ένα καλύτερο ταξίδι: Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας, η υφιστάμενη κατάσταση αμφισβητείται θεμελιωδώς προκειμένου να δημιουργηθεί ένας καλύτερος κόσμος. Οι ηγέτες πιστεύεται ότι έχουν τη γενναιότητα να ορθώσουν το ανάστημά τους και

να ακουστούν, παρά τον υψηλό κίνδυνο που ενέχει. Σε αυτό το είδος ηγεσίας, ωστόσο, δεν χρειάζεται να καταλάβετε μια επίσημη θέση προκειμένου να αμφισβητήσετε το status quo και να επιφέρετε αλλαγή. Αυτό επιτρέπει επίσης στους εργαζόμενους να γίνουν ηγέτες, ακόμη και αν δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες ή δεν τους επιτρέπεται να το κάνουν. ((Carter, Stearns etc, 199, σελ 21-42))

2.1.2 Τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Υπάρχουν πολυάριθμες βασικές ηγετικές συμπεριφορές που συναντώνται σε μια επιχείρηση. Οι Hart & Quinn (1993) οι οποίοι επικεντρώνονται στις λειτουργίες του Διευθύνοντος Συμβούλου. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους, οι διευθύνοντες σύμβουλοι διαδραματίζουν τέσσερις αρμοδιότητες για την επίτευξη της οργανωτικής απόδοσης. Καθένας από τους τέσσερις οργανωτικούς ρόλους -οραματιστής, παρακινητής, αναλυτής και υπεύθυνος για την εκτέλεση των καθηκόντων- συνεπάγεται συγκεκριμένες ευθύνες. Οι οραματιστές καθορίζουν και επικοινωνούν τον θεμελιώδη σκοπό και τη μελλοντική κατεύθυνση μιας εταιρείας, λαμβάνοντας υπόψη τις αναδυόμενες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνικές τάσεις. Ο παρακινητής μετατρέπει το όραμα και το οικονομικό σχέδιο μιας επιχείρησης σε «αιτία για την οποία αξίζει να αγωνιστεί κανείς». (σελ 543-575)

Για να επιτύχει αποτελεσματικά τους στόχους της συγκεκριμένης θέσης, ο διευθύνων σύμβουλος πρέπει να παρακινεί και να εμπνέει το προσωπικό για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ο αναλυτής επικεντρώνεται στην αποτελεσματική διαχείριση των εσωτερικών λειτουργικών συστημάτων, στη διαμόρφωση των επιχειρησιακών αποφάσεων και στη ρύθμιση των διοικητικών διαδικασιών. Ο διευθυντής εργασιών επικεντρώνεται στην απόδοση και τα καθήκοντα της επιχείρησης, ασκώντας επιρροή στις αποφάσεις των υφισταμένων και κατευθύνοντας τους πόρους στις δραστηριότητες με τη μεγαλύτερη σημασία. Τα αποτελεσματικά στελέχη παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο συμπεριφορικής πολυπλοκότητας, εκπληρώνοντας ταυτόχρονα και τις τέσσερις λειτουργίες.

Η ηγεσία δεν θεωρείται απλώς ένα έμφυτο χαρακτηριστικό που απαντάται σε κάποιους ανθρώπους. Αντιθέτως, υπάρχουν διάφορα είδη ηγετών που δύναται να συναντήσουμε. Οι ισχυροί αυταρχικοί ηγέτες είναι εκείνοι που καθορίζουν τους στόχους τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των υποστηρικτών τους και στη συνέχεια αναγκάζουν τα άτομα με τα οποία μοιράζονται το ίδιο όραμα τους να εκτελούν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί χωρίς αμφισβήτηση. Αντίθετα, οι συμβουλευτικοί ηγέτες, κατά τη διαδικασία

καθορισμού των στόχων, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις απόψεις και τις προτάσεις των υποστηρικτών τους. Ζητούν τις απόψεις τους, ωστόσο δεν τις συνυπολογίζουν στην διαδικασία λήψης της τελικής τους απόφασης τους. Οι δημοκρατικοί ηγέτες συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία με τους υποστηρικτές τους και αναθέτουν τη λήψη αποφάσεων στα μέλη της ομάδας.

Το στυλ του χαρισματικού ηγέτη προάγει την αίσθηση ενότητας μεταξύ των ατόμων ή την προσωπική επιθυμία να μοιάσει στον άλλον- όσο μεγαλύτερη η έλξη, τόσο μεγαλύτερη η δύναμη. (Harris, 2008). Οι ηγέτες οι οποίοι εξασφαλίζουν την προστασία και την ασφάλεια του ατόμου χαρακτηρίζονται ως *laissez-faire* ηγέτες. Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να κάνουν όποιες ενέργειες κρίνουν απαραίτητες για την επίτευξη του σκοπού της ομάδας.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη χαρισματική και τη μετασχηματιστική ηγεσία μελετώντας την συμβολή τους στην επιτυχία των σύγχρονων οργανισμών. Η μετασχηματιστική συμπεριφορά θεωρείται εννοιολογικά ταυτόσημη με τη χαρισματική ηγεσία. Σύμφωνα με τους (Shamir House and Arthur, 1993), αυτός ο τύπος ηγεσίας, γνωστός και ως χαρισματική, οραματική ή μετασχηματιστική, επηρεάζει τους υποστηρικτές τους με τρόπους που είναι ποσοτικά μεγαλύτεροι και ποιοτικά διαφορετικοί από τις επιδράσεις που περιγράφονται από προηγούμενες θεωρίες. Σε αντίθεση με τη θεωρία αντιπροσώπευσης της ηγεσίας, η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στις σχέσεις των ηγετών με τους υποστηρικτές, όπως παρουσίασαν στην μελέτη τους οι Canella και Monroe (1997). Τα βασικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών/μετασχηματιστικών ηγετών περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση ενός οράματος, τη νοηματοδότηση των αποστολών, την επίδειξη αποφασιστικότητας και τη μετάδοση υψηλών προσδοκιών απόδοσης. Τα θετικά οφέλη της χαρισματικής/μετασχηματιστικής ηγεσίας στους υποστηρικτές περιλαμβάνουν την εμπέδωση της εμπιστοσύνης τους στον ηγέτη, το να αισθάνονται οι άνθρωποι που μοιράζονται το ίδιο όραμα άνετα στην παρουσία του ηγέτη και να αποσπών τη λατρεία ή τον σεβασμό των εργαζομένων (Conger & Kanungo 1987). Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στην παρακίνηση των υποστηρικτών μέσω ανταμοιβών και τιμωριών. Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι, η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με μια σχέση ανταλλαγής που εξυπηρετεί τα ιδιοτελή συμφέροντα των συναλλασσόμενων. Ο πρωταρχικός στόχος των συμπεριφορών συναλλακτικής ηγεσίας είναι η διατήρηση και η παρακολούθηση των οργανωτικών λειτουργιών. Οι συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές καθορίζουν τις οργανωτικές στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν, τη δομή για την αποτελεσματική εφαρμογή τους, τις προσπάθειες και την εστίαση των υφισταμένων και τη διόρθωση τυχόν λαθών ή

αποκλίσεων από τις προσδοκίες. Οι πράξεις αυτές αποσκοπούν στη βελτίωση της οργανωτικής απόδοσης, είτε με την άμεση αντιμετώπιση των καθηκόντων είτε με τον επηρεασμό της συμπεριφοράς των υποστηρικτών τους. Είναι σαφές ότι η χαρισματική/μετασχηματιστική ηγεσία και η συναλλακτική ηγεσία είναι δύο διαφορετικά είδη συμπεριφοράς. Η μία επικεντρώνεται στα καθήκοντα ή τις επιδόσεις του οργανισμού, όπως ο σχεδιασμός, η επικοινωνία του οράματος ή των στόχων του οργανισμού, η παρακολούθηση των ενεργειών των υφισταμένων και η παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης, του εξοπλισμού και της τεχνικής βοήθειας και η άλλη επικεντρώνεται στις σχέσεις με τους υπαλλήλους, όπως το να είναι κανείς υποστηρικτικός και χρήσιμος στους υφισταμένους, να επιδεικνύει εμπιστοσύνη και σιγουριά στους υπαλλήλους, να είναι φιλικός και διακριτικός, να προσπαθεί να κατανοήσει τα προβλήματα των υφισταμένων, να επιδεικνύει εκτίμηση για τις ιδέες ενός υφισταμένου και να αναγνωρίζει τις συνεισφορές και τα επιτεύγματα των υφισταμένων (Yukl 1998). Στην πραγματικότητα, η σύγκρουση μεταξύ των ηγετικών συμπεριφορών που είναι προσανατολισμένες στα καθήκοντα και των συμπεριφορών που είναι προσανατολισμένες στις σχέσεις προέρχεται από τις πρώτες μελέτες που διεξήχθησαν στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Οχάιο και στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν (Stogdill 1974)

2.2 Είδη Ηγεσίας

Διάφορα στυλ ηγεσίας έχουν αναγνωριστεί ως τα πιο αποτελεσματικά με την πάροδο των ετών, σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί από πολυάριθμους ειδικούς στο θέμα. Η παρούσα ενότητα μελετάει τα βασικά χαρακτηριστικά που έχει ένας ηγέτης, πως αυτά προσαρμόζονται στους διαφορετικούς τύπους ηγεσίας και την σημασία τους στην επιτυχία της ομάδας.

Η καταστασιακή ηγεσία έχει τονίσει το ποιος θα πρέπει να ηγείται μίας ομάδας καθώς και τους τρόπους που θα διατηρήσει την ηγεσία της. Οι πρώτοι καταστασιακοί μελετητές θεωρούσαν ότι δεν υπάρχει γεννημένος ηγέτης. Ένα άτομο μπορεί να αναδειχθεί σε ηγέτη εάν βρεθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Σε μια άλλη περίπτωση, μπορεί να μην αναδειχθεί ως τέτοιος. Ο WO Jenkins, ένας Αμερικανός καθηγητής που μελετά την ηγεσία, χαρακτήρισε την καταστασιακή ηγεσία ως εξής:

«Η ηγεσία είναι μοναδική στην εκάστοτε περίπτωση. Το ποιος γίνεται ηγέτης μιας ομάδας που ασχολείται με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και ποιες είναι οι ηγετικές ιδιότητες στη

περίσταση αυτή εξαρτώνται από το συγκεκριμένο πλαίσιο... Υπάρχουν τεράστιες διαφορές στα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που γίνονται ηγέτες σε παρόμοιες καταστάσεις και υπάρχουν ακόμη μεγαλύτερες διαφορές στην ηγετική συμπεριφορά μεταξύ των καταστάσεων... Φαίνεται ότι ο μόνος κοινός παρονομαστής είναι ότι οι ηγέτες σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα απαιτούν και συνήθως επιδεικνύουν καλύτερες γενικές ή τεχνικές δεξιότητες ή κατανόηση στον συγκεκριμένο κλάδο. Η ευφυΐα δεν αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό που συναντάται σε όλους τους ηγέτες ». (Jenkins, 1950, σελ 9-12)

Η καταστασιακή προσέγγιση υποστηρίζει την άποψη ότι δεν είναι απαραίτητη η εκλογή του ηγέτη σε μία ομάδα αλλά ότι ο ηγέτης θα πρέπει να προκύπτει από τις συνθήκες και τις περιστάσεις. Θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο η ομάδα θα λειτουργεί πιο δημοκρατικά από την περίπτωση όπου την ηγεσία θα την κατείχε ένα συγκεκριμένο άτομο.

Άλλες έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι οι ηγέτες που έχουν επιλεγθεί μπορούν να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά στις συνθήκες του περιβάλλοντος της ομάδας.

Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι μπορεί εκτιμούν την καθοδήγηση. Όταν η ομάδα λειτουργεί πραγματικά καλά και εκπληρώνει την αποστολή της, τα άτομα μπορεί να επιθυμούν να εργάζονται χωρίς διακοπή. Και πάλι, μπορεί να είναι αποδεκτό για τον ηγέτη να παρέχει βοήθεια ή ακόμη και καθοδήγηση, εάν η μεγαλύτερη γνώση ή εμπειρία σε ανάλογες συνθήκες είναι επωφελής και η συμβουλή είναι κατά συνέπεια επιτυχής.

Η λειτουργική ηγεσία είναι ένας τρόπος ηγεσίας που προέρχεται από τη μελέτη των ατόμων που λειτουργούν στα πλαίσια της ομάδας. Όλες οι ομάδες εργασίας είναι διαφορετικές. Μάλιστα, εάν τα μέλη μιας ομάδα συνεργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα θα αναπτύξουν τη δική τους προσωπικότητα. Λόγω του χαρακτηριστικού αυτού, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αποτελεσματική μία ομάδα μπορεί να μην βοηθούν την λειτουργία και την επίτευξη των στόχων μίας άλλης ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορά με τα άτομα, επειδή όλοι είμαστε μοναδικοί άνθρωποι με τη δική μας προσωπικότητα, χαρακτηριστικά και εμφάνιση. Όλα τα μέλη σε μια ομάδα εργασίας έχουν τις ίδιες ανάγκες όπως :

- Η ανάγκη επίτευξης ενός κοινού στόχου
- Η ανάγκη συνεργασίας ως ομάδα
- Οι ανάγκες που έχει κάθε άτομο λόγω του ότι είναι άνθρωπος

Η πρώτη ανάγκη είναι προφανής σε όλους. Οι άλλες δύο ανάγκες είναι λιγότερο προφανείς. Κάθε ομάδα λειτουργεί διαφορετικά κάτω από συνθήκες πίεσης. Οι ηγέτες πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι δυνάμεις που προωθούν την ενότητα είναι πιο ισχυρές από εκείνες που

προωθούν τη διαίρεση ή τη διάλυση. Στις περιπτώσεις αυτές, το συνολικό αποτέλεσμα της ομάδας θα έχει πρόσθετη αξία ή συνέργεια.

Ηγεσία με κίνητρα θεωρείται το τρίτο είδος ηγεσίας, προέρχεται από τη σχολή του Abraham Maslow και προήλθε από μοντέλο της πυραμίδας του, το οποίο περιγράφει τις ακόλουθες βασικές ανθρώπινες ανάγκες: ασφάλεια, ένταξη, αυτοπραγμάτωση και αυτοπραγμάτωση.

- Φυσιολογικές ανάγκες όπως η πείνα, η δίψα και ο ύπνος
- Ανάγκες ασφάλειας όπως η προστασία από τον κίνδυνο και η ασφάλεια
- Αναπτυξιακές απαιτήσεις όπως το ανήκειν, η κοινωνική δραστηριότητα και η αγάπη
- Απαιτήσεις αυτοεκτίμησης, όπως αυτοσεβασμός, κύρος και αναγνώριση
- Ανάγκες που σχετίζονται με την αυτοπραγμάτωση, όπως η ανάπτυξη, η προσωπική εξέλιξη και τα επιτεύγματα

Σύμφωνα με τη θεωρία, οι άνθρωποι εργάζονται για συγκεκριμένους λόγους και οι ηγέτες αποτελούν δυνάμεις παρακίνησης. Οι πρώτες ανάγκες είναι ισχυρότερες και πιο θεμελιώδεις, επειδή οι άνθρωποι τείνουν να τις υπερασπίζονται αν απειλούνται, ενώ οι επόμενες ανάγκες είναι λιγότερο διαδεδομένες και λιγότερο ουσιαστικές.

Ως εκ τούτου, οι ακόλουθες σημαντικές ιδέες μπορούν να αντληθούν από την Καταστασιακή Ηγεσία, τη Λειτουργική Ηγεσία και την Ηγεσία των κινήτρων:

- Οι ηγέτες πρέπει να ενσαρκώνουν τα χαρακτηριστικά που αναμένονται ή απαιτούνται από τις αντίστοιχες ομάδες εργασίας τους.
- Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα χαρακτηριστικά και τις προσωπικότητες των ηγετών, αλλά για να αναφέρουμε μερικά που προέρχονται από το στυλ τους, οι ηγέτες είναι συνήθως ενθουσιώδεις, δραστήριοι, ήρεμοι σε μια κρίση, θερμοί και σκληροί αλλά δίκαιοι.
- Οι γνώσεις, είτε τεχνικές είτε επαγγελματικές, αποτελούν βασικό συστατικό της εξουσίας, αλλά δεν είναι όλη η ιστορία. Η γνώση είναι η πηγή της εξουσίας.
- Η εμπειρογνομosύνη ενός ηγέτη περιλαμβάνει την ικανότητα να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του στην κατάσταση της ομάδας και στο στάδιο ανάπτυξής της ως μελλοντική ομάδα υψηλών επιδόσεων.

Υπάρχει μια άλλη προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία βασίζεται στην ανάλυση των αναγκών που παρατηρούνται στις ομάδες εργασίας, οι οποίες είναι:

- ◆ Να επιτευχθεί το έργο

- ◆ Να βοηθήσει και να ενισχύσει τις σχέσεις των ατόμων κατά τη διάρκεια διαφόρων εργασιών της ομάδας
- ◆ Να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των ανθρώπων

Οι ατομικές ανάγκες βοηθούν να κατανοήσουμε πώς οι άνθρωποι κινητοποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Η τέχνη της ηγεσίας είναι να συνεργάζεται με αυτή τη φυσική διαδικασία και όχι εναντίον της.

Για πολλούς ερευνητές, η αυτοπραγμάτωση δεν είναι το τέλος του ταξιδιού. Το ανθρώπινο πνεύμα δίνει τη δύναμη και την ώθηση στο άτομο να υπερβεί τον εαυτό του. Στην καλύτερη περίπτωση η ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στην πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια του ατόμου.

Έχοντας κατανοήσει την ηγεσία και τα κυριότερα συλ ηγεσίας που έχουν ερευνηθεί και εφαρμοστεί διαχρονικά είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την εφαρμογή της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον και την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ των συμπεριφορών του διευθυντή και των μελών του σχολείου σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι τύποι συμπεριφοράς που πρέπει να επιδεικνύει ένας διευθυντής προκειμένου να επηρεάσει το σχολικό κλίμα. Έχοντας αυτόν τον στόχο κατά νου, θα εξεταστούν έρευνες σχετικά με τη σημασία του σχολικού κλίματος και τις διάφορες πτυχές του.

Στο παρελθόν, το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά και ταυτόχρονα ως έννοιες/καταστάσεις, όμως οι Gruenert και Whitaker (2015) τόνισαν την ανάγκη διάκρισης μεταξύ των δύο. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις έννοιες που συναντώνται στο χώρο του σχολείου και έχουν βραχυπρόθεσμο και μεταβλητό χαρακτήρα.

Οι Gruenert και Whitaker το όρισαν ως "το πώς αισθανόμαστε σε αυτόν τον τομέα" (σ. 10). Το σχολικό κλίμα είναι η διάθεση και τα συναισθήματα που διαμορφώνονται εντός του σχολείου. Είναι μια στάση και αποτελεί το πρώτο στοιχείο που συμβάλλει στην θετική αλλαγή.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι χρειάζονται αρκετά χρόνια για να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου. Η κουλτούρα περιλαμβάνει τις αξίες, τις νόρμες, τους κανόνες και τις πεποιθήσεις που έχουν ενστερνιστεί και αφομοιωθεί από τον οργανισμό. Η κουλτούρα του σχολείου καθορίζει την επιτυχία οποιωνδήποτε προτεινόμενων βελτιώσεων. Οι Gruenert και Whitaker (2015) την αναφέρουν ως «τον τοπικό τρόπο με τον οποίο γίνονται τα πράγματα» (σ. 10). Η κουλτούρα του σχολείου αντιπροσωπεύει την προσωπικότητά του. Για να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στο κλίμα του σχολείου. Οι

αλλαγές στο κλίμα του σχολείου πρέπει να διατηρηθούν και να εφαρμοστούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, το οποίο μπορεί να διαρκέσει χρόνια, προτού η κουλτούρα του σχολείου αλλάξει.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο σχολικό κλίμα, διότι η έναρξη της διαδικασίας μόνιμης αλλαγής απαιτεί να γίνουν αλλαγές στο κλίμα του σχολείου πριν από την ενδεχόμενη μετατροπή της κουλτούρας του. Υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί του σχολικού κλίματος οι οποίοι αναλύονται εκτενώς στις επόμενες ενότητες.

2.3 Σχολικό Κλίμα : Ιστορική Αναδρομή

Το φαινόμενο του σχολικού κλίματος έχει μελετηθεί για περισσότερο από έναν αιώνα (Perry, 2011). Τα πρώτα χρόνια, οι ερευνητές εστίαζαν την μελέτη τους στον κόσμο των επιχειρήσεων και στο περιβάλλον των κολεγίων. Στο πλαίσιο των επιχειρήσεων, η έρευνα για το κλίμα επικεντρώθηκε αρχικά στις οργανωτικές πτυχές, ενώ στο πλαίσιο του σχολείου στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Creemers & Reezigt, 1999- Miller 1990). Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, οι ερευνητές καθοδηγούνταν από τρία θεωρητικά πλαίσια του σχολικού κλίματος. Το πρώτο ήταν η θεωρία εισροών-εκροών, η οποία θεωρούσε το κλίμα ως συνέπεια των εισροών και των εκροών. Μεταξύ των πρώτων ερευνητών σε αυτόν τον τομέα ήταν οι Coleman κ.ά. (1966) και Mayeske κ.ά. (1972). Η θεωρία αυτή επικεντρώθηκε κυρίως στις οικονομικές πτυχές ενός σχολείου ή μιας επιχείρησης. Για να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος, επίδοση ή επίπεδο παραγωγικότητας, χρησιμοποιούνται εισροές όπως χρόνος, χρήματα και υλικά. Εάν η παραγωγή δεν φθάνει στο επιθυμητό επίπεδο, οι εισροές αυξάνονται. Στο θέμα δίνονται περισσότεροι πόροι, χρόνος και έμφαση, με την προσδοκία ότι θα επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Δεν αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας των δεξιοτήτων ή των εννοιών, αλλά μόνο ο τρόπος κατανομής των πόρων.

Ο Coleman και οι συνεργάτες του δημοσίευσαν το βιβλίο Equality of Educational Opportunity το 1966 για το Υπουργείο Υγείας, Παιδείας και Πρόνοιας των Ηνωμένων Πολιτειών. Η μελέτη αυτή εξέτασε τη διαφορά μεταξύ των επιδόσεων και των κινήτρων των μαθητών για διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και σχολικές περιοχές. Οι ερευνητές συνέκριναν τις εισροές των εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρέχονται από τα οικονομικά, τις εγκαταστάσεις και το προσωπικό και στη συνέχεια συνέκριναν τις εκροές των επιδόσεων των μαθητών και των κινήτρων των μαθητών για διάφορες εθνοτικές ομάδες (Αφρικανοί, Πορτορικανοί, Μεξικανοαμερικανοί, Ανατολικοαμερικανοί, Αμερικανοί Ινδιάνοι και λευκοί) και τις περιφερειακές τοποθεσίες των σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η έρευνα του

Coleman και των συνεργατών του επικεντρώθηκε στις επιδράσεις της επίδοσης των μαθητών και των κινήτρων στον κάθε μαθητή.

Κατά τη συγγραφή της μελέτης *A Study of Our Nation's Schools*, ο Mayeske και οι συνεργάτες του (1972) χρησιμοποίησαν τα ίδια δεδομένα με τον Coleman και τους συνεργάτες του (1966), αλλά εστίασαν στην επίδραση στα σχολεία και όχι στους μεμονωμένους μαθητές. Το Γραφείο Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων του Γραφείου Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, Υπουργείο Υγείας, Παιδείας και Πρόνοιας διεξήγαγε την έρευνα του Mayeske και των συνεργατών του. Η μελέτη αυτή εξέτασε τις δαπάνες για τις εγκαταστάσεις, τα προγράμματα και τις πολιτικές και το σχολικό προσωπικό. Οι εξεταζόμενες εκροές ήταν οι ίδιες με αυτές που εξέτασαν οι Coleman κ.ά., δηλαδή οι στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών. Ενώ οι Mayeske et al. είχαν παρόμοια ευρήματα όσον αφορά τις ανισότητες, η εργασία τους έδειξε ότι απαιτείται πρόσθετη έρευνα λόγω των κοινωνιολογικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και του υπόβαθρου τους.

Ένα άλλο θεωρητικό πλαίσιο, η κοινωνιολογική θεωρία (Anderson, 1982- Brookover & Erickson, 1975), αναπτύχθηκε ως ένας τρόπος να δούμε πέρα από την οικονομία ενός οργανισμού. Βασίστηκε στην έρευνα για το σχολικό κλίμα των δεκαετιών του 1960 και 1970. Η κοινωνιολογική θεωρία επικεντρώθηκε στα άτομα εντός του οργανισμού και εξέτασε τα σχολεία ως ένα σύστημα που έχει ως βάση τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και/ή τους συνομηλίκους. Οι ερευνητές εξέτασαν αυτές τις κοινωνικές σχέσεις ως αιτία των αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Η κοινωνιολογική θεωρία αποδίδει τις διαφορές στις επιδόσεις του σχολείου και των μαθητών, σε διαφορές στις κοινωνικές σχέσεις.

Οι Brookover και Erickson (1975) έδωσαν ένα ιστορικό παράδειγμα των κοινωνικών σχέσεων και της επιρροής τους στις επιδόσεις των μαθητών, εξετάζοντας τη διαφορά στις μαθηματικές επιδόσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών μαθητών. Εκείνη την εποχή, οι κοινωνικές νόρμες υπαγόρευαν ότι οι άνδρες μαθητές ήταν πιο ικανοί να ολοκληρώσουν τα μαθηματικά με επιτυχία από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Μια άλλη απεικόνιση των κοινωνικών σχέσεων και των επιπτώσεών τους στα σχολεία που δόθηκε από τους Brookover και Erickson, η οποία εξακολουθεί να ερευνάται (Clute, 2014), αφορούσε τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία. Η σχέση αυτή έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά τόσο την κοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών όσο και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Η γονεϊκή

εμπλοκή είναι πιο διαδεδομένη σε ορισμένα σχολεία από ό,τι σε άλλα. Η κοινωνιολογική θεωρία εξακολουθεί να κυριαρχεί στην έρευνα για το σχολικό κλίμα.

Η οικολογική θεωρία αποτελεί το τρίτο πλαίσιο της έρευνας για το σχολικό κλίμα. Η οικολογική θεωρία επιχειρεί να συνδυάσει τις κοινωνικές και οικονομικές πτυχές των κοινωνιολογικών θεωριών και των θεωριών εισροών-εκροών. Ο στόχος είναι να εξεταστεί «η λειτουργία ολόκληρου του συστήματος» (Goodlad, 1970 σ. 203). Κατά κύριο λόγο, η οικολογική θεωρία έχει εφαρμοστεί στη μελέτη μεμονωμένων τάξεων και μη σχολικών ιδρυμάτων (Anderson, 1982). Ενώ οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στα θεωρητικά πλαίσια του σχολικού κλίματος, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός του σχολικού κλίματος.

2.4 Σχολικό Κλίμα : Ορισμοί & Χαρακτηριστικά Στοιχεία

Υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί και συνιστώσες του σχολικού κλίματος, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στους ερευνητές που προσπαθούν να το μελετήσουν και να εντυφήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό σε αυτό. Οι διάφοροι ορισμοί και στοιχεία καθιστούν δύσκολη τη σύγκριση των μελετών και τον συνδυασμό των ερευνητικών ευρημάτων. Ακολουθούν ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές έχουν ορίσει το σχολικό κλίμα.

Ο Tagiuri (1968) ανέπτυξε μια ταξινόμηση που συνδυάζει πτυχές της θεωρίας εισροών-εκροών, της κοινωνιολογικής θεωρίας και της οικολογικής θεωρίας. Η ταξινομία του Tagiuri περιέγραψε τις περιβαλλοντικές πτυχές ενός οργανισμού ως συνδυασμό του κλίματος και της ατμόσφαιρας. Το περιβάλλον περιλαμβάνει τέσσερις πτυχές: Οικολογία, περιβάλλον, κοινωνικό σύστημα και κουλτούρα. Η οικολογία περιλαμβάνει τις φυσικές και υλικές πτυχές του οργανισμού. Το περιβάλλον περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων και των ομάδων και το κοινωνικό σύστημα αποτελείται από τις σχέσεις των ατόμων ή των ομάδων. Η κουλτούρα ασχολείται με τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις δομές εντός του οργανισμού.

Οι Lehr και Christenson (2001) παρείχαν πιο ολοκληρωμένους ορισμούς για την Οικολογία, το Περιβάλλον, τα Κοινωνικά Συστήματα και τον Πολιτισμό, επεκτείνοντας την ταξινόμηση των τεσσάρων περιοχών του Tagiuri (1968). Η οικολογία, σύμφωνα με τους Lehr και Christenson, επικεντρώνεται στις εξωτερικές φυσικές και υλικές μεταβλητές του σχολείου, όπως τα χαρακτηριστικά του κτιρίου, όπως η καθαριότητα, ο φωτισμός, ο εξοπλισμός, το μέγεθος του σχολείου και το μέγεθος της τάξης. Το περιβάλλον επικεντρώνεται σε μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν χαρακτηριστικά των ατόμων στο σχολείο, όπως

χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, λόγου χάρη η διδακτική εμπειρία, η ικανοποίηση και το ηθικό, καθώς και χαρακτηριστικά του μαθητικού σώματος, όπως δημογραφικές πληροφορίες και το ηθικό των μαθητών. Το κοινωνικό σύστημα επικεντρώνεται σε μεταβλητές που αφορούν επίσημα και ανεπίσημα πρότυπα ή κανόνες λειτουργίας και αλληλεπίδρασης στο σχολείο, όπως η διοικητική οργάνωση, ο διδακτικός προγραμματισμός, η ομαδοποίηση ικανοτήτων, η σχέση διευθυντή-καθηγητή, η κοινή λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς, η επικοινωνία, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, η κοινή λήψη αποφάσεων από τους μαθητές, η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών, η σχέση εκπαιδευτικού-καθηγητή και οι σχέσεις κοινότητας-σχολείου. Ενώ η Κουλτούρα επικεντρώνεται στις μεταβλητές που αντανακλούν τους κανόνες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των διαφόρων ομάδων μέσα στο σχολείο, όπως η δέσμευση των εκπαιδευτικών, οι κανόνες των συνομηλίκων, η έμφαση στη συνεργασία, οι προσδοκίες, ο βαθμός συνέπειας, η συναίνεση και οι σαφείς στόχοι. Το κλίμα επικεντρώνεται στις μεταβλητές που αντανακλούν τους κανόνες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των διαφόρων ομάδων μέσα στο σχολείο, όπως η δέσμευση των εκπαιδευτικών, οι κανόνες των συνομηλίκων (Lehr & Christenson, σ. 930).

Καθώς η έρευνα για το σχολικό κλίμα προχωρούσε, οι ερευνητές εντόπισαν πρόσθετες πτυχές του σχολικού κλίματος που γέννησαν νέους ερευνητικούς τομείς. Οι Haynes, Emmons και Ben-Avie (1997) προσδιόρισαν 15 συστατικά στοιχεία ενός θετικού σχολικού κλίματος: κίνητρα επίτευξης, συνεργατική λήψη αποφάσεων, ισότητα και δικαιοσύνη, γενικό σχολικό κλίμα, τάξη και πειθαρχία, συμμετοχή γονέων, σχέσεις σχολείου-κοινότητας, αφοσίωση του προσωπικού στη μάθηση των μαθητών, προσδοκίες του προσωπικού, ηγεσία, σχολικό κτίριο, διαμοιρασμός πόρων, φροντίδα και ευαισθησία, διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και σχέσεις μαθητών-καθηγητών. Περίπου την ίδια εποχή, ο Freiberg (1999) πρότεινε δέκα καθοριστικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου: το περιβάλλον, η δομή, η ασφάλεια, η διδασκαλία και η μάθηση, η σχολική κοινότητα, το ηθικό, οι κανόνες των συνομηλίκων, οι συνεργασίες σχολείου-σπιτιού-κοινότητας και η κοινότητα μάθησης αποτελούν συστατικά στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος.

Πρόσφατα, οι ερευνητές άρχισαν να κατηγοριοποιούν τις διάφορες συνιστώσες του σχολικού κλίματος. Οι Cohen et al. (2009) χρησιμοποίησαν πέντε ταξινομήσεις. Ασφάλεια (σωματική και συναισθηματική), διδασκαλία και μάθηση (ποιότητα διδασκαλίας, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη και ηγεσία), σχέσεις (σεβασμός της διαφορετικότητας, σχολική κοινότητα και συνεργασία, ηθικό και σύνδεση) και περιβάλλον-δομή. Το 2012, οι Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro και Guffey προσπάθησαν να συνθέσουν την έρευνα για το σχολικό κλίμα. Στη μελέτη τους, ο Thapa και

οι συνεργάτες του συνόψισαν προηγούμενες έρευνες χρησιμοποιώντας τις τέσσερις κατηγορίες που προσδιόρισαν οι Cohen et al. καθώς και τον αντίκτυπο του σχολικού κλίματος στις πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου. Οι ερευνητές έχουν προτείνει πολυάριθμους ορισμούς ή περιγραφές του σχολικού κλίματος, εκτός από τα πολυάριθμα προτεινόμενα συστατικά του σχολικού κλίματος. Το «κλίμα» είναι για τον οργανισμό ό,τι είναι η «προσωπικότητα» για το άτομο, σύμφωνα με τους Halpin και Croft (1963). (p. 1). Οι Hoy και Miskel (2005) όρισαν το σχολικό κλίμα ως «τη συλλογή εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζουν τις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου» (σ. 185). Ο δικτυακός τόπος του Εθνικού Κέντρου Σχολικού Κλίματος παρέχει τον ακόλουθο ορισμό:

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Βασίζεται σε πρότυπα εμπειριών της σχολικής ζωής και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας, μάθησης και ηγεσίας και τις οργανωτικές δομές. Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση των νέων που είναι απαραίτητες για μια παραγωγική, συνεισφέρουσα και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία. (<http://schoolclimate.org/climate/>)

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, το σχολικό κλίμα ορίζεται σύμφωνα με τον ορισμό του Hoy και των συνεργατών του (1991): «Το σχολικό κλίμα είναι η σχετικά διαρκής ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνουν οι συμμετέχοντες, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και η οποία βασίζεται στη συλλογική τους αντίληψη για τη συμπεριφορά στα σχολεία» (σ. 8).

2.5 Σχολικό Κλίμα & επίδραση στις σχολικές μονάδες

Το σχολικό κλίμα και η επίδραση του στις σχολικές μονάδες έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης μελέτης και συζήτησης. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για το σχολικά κλίμα , τα αποτελέσματα ήταν θετικά για το σχολείο και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Τα αποτελέσματα αυτά περιλαμβάνουν βελτιώσεις στην ασφάλεια, το περιβάλλον και την αντίληψη των σχέσεων. Έχει αποδειχθεί ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει τα ακόλουθα συγκεκριμένα αποτελέσματα:

1. Αύξηση της συμμετοχής των μαθητών (Ellett & Walberg, 1979- Gottfredson & Gottfredson, 1989).
2. Μείωση των ποσοστών σχολικών αποβολών (Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011).
3. Μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου (Dynarski et al., 2008).
4. Μείωση της συχνότητας και της σοβαρότητας της σεξουαλικής παρενόχλησης (Attar-Schwartz, 2009).
5. Μείωση των περιπτώσεων εκφοβισμού (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009- Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009- Kosciw & Diaz, 2006- Meyer-Adams & Conner, 2008- Yoneyama & Rigby, 2006).

Επιπλέον, οι μαθητές είχαν επίσης βελτιωμένες συναισθηματικές εμπειρίες σε σχολεία με θετικό σχολικό κλίμα. Θετικές επιδράσεις έχουν αποδειχθεί στους εξής τομείς:

1. Προσωπική ανάπτυξη και ικανοποίηση (Bailey, 1979- Cox, 1978- Conyne, 1975).
2. Ατομική ευημερία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της βελτιωμένης αυτοεκτίμησης, της αυξημένης αισιοδοξίας και υψηλότερες φιλοδοξίες των μαθητών (Brand, Felner, Seitsinger, Burns, & Bolton, 2008- Plucker, 1998).
3. Υψηλότερα επίπεδα σεβασμού και συνεργατικής μάθησης (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003, Ghaith, 2003).
4. Μειωμένη επιθετική και βίαιη συμπεριφορά (Gregory et al., 2010).
5. Συσχέτιση με χαμηλότερα επίπεδα χρήσης ναρκωτικών από τους μαθητές (LaRusso, Romer, & Selman, 2008).
6. Μειωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά γενικά (Aveyard et al., 2004- Battistich, Schaps, & Wilson, 2004- Brand κ.ά., 2008- Sprott, 2004).

Τα οφέλη ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν και τα μέλη του προσωπικού. Η έρευνα έχει δείξει ότι το θετικό σχολικό κλίμα:

1. Μειώνει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Grayson & Alvarez, 2008).
2. Συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της παραμονής των εκπαιδευτικών (Boe, Cook, & Sunderland, 2008).
3. Βελτιώνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Conley & Muncey, 1999- Grayson & Alvarez, 2008).

Η μελέτη αυτή σχετίζεται άμεσα με τη συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης του σχολικού κλίματος, η οποία θα συζητηθεί σε αυτή την ενότητα μαζί με επτά ερευνητικές μελέτες που αφορούν ειδικά την επίδοση των μαθητών και το σχολικό κλίμα. Οι Johnson και

Stevens (2006) εξέτασαν 59 δημοτικά σχολεία σε μια πόλη των νοτιοδυτικών Ηνωμένων Πολιτειών για τη συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα σχολεία αυτά είχαν σημαντικό ισπανόφωνο πληθυσμό. Οι Johnson και Stevens χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο για το σχολικό περιβάλλον για να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με το σχολικό κλίμα. Οι βαθμολογίες της τέταρτης τάξης στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τις κοινωνικές σπουδές και τις φυσικές επιστήμες συλλέχθηκαν με τη χρήση δεδομένων από το τυποποιημένο τεστ επίδοσης Terra Nova Survey Plus.

Οι Johnson και Stevens (2006) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής επίδοσης χρησιμοποιώντας το μοντέλο δομικών εξισώσεων. Ανακάλυψαν μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και της επίδοσης των μαθητών. Οι ερευνητές εξέτασαν επίσης τον ρόλο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ως μεσολαβητή σε αυτή τη σχέση. Οι Johnson και Stevens ανακάλυψαν ότι τα σχολεία με υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα είχαν ισχυρότερη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επίδοσης των μαθητών, ενώ τα σχολεία με χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα είχαν ασθενέστερη σχέση. Ακόμη και μετά τη συνεκτίμηση της διαμεσολαβητικής επίδρασης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, οι Johnson και Stevens διαπίστωσαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος και μαθητικής επίδοσης.

Σε μια ξεχωριστή μελέτη, οι Bulach, Malone και Castleman (1995) εστίασαν επίσης την έρευνά τους στο δημοτικό επίπεδο. Στη μελέτη των Bulach κ.ά., 611 δάσκαλοι και διευθυντές δημοτικών σχολείων από 27 σχολεία στο Δυτικό Κεντάκι παρείχαν πληροφορίες. Τα σχολεία αυτά είχαν από 93 έως 700 μαθητές. Χρησιμοποιώντας το Tennessee School Climate Inventory (TSCI), η μελέτη μέτρησε το σχολικό κλίμα σε επτά επιμέρους κατηγορίες: Τάξη, ηγεσία, περιβάλλον, συμμετοχή, διδασκαλία, προσδοκίες και συνεργασία. Το TSCI είναι αξιόπιστο, όπως δείχνει ο μέσος όρος Cronbach alpha 0,80. Η μονάδα μέτρησης της μελέτης για το TSCI ήταν κάθε μεμονωμένο σχολείο. Τα αποτελέσματα του τεστ βασικών δεξιοτήτων της Καλιφόρνια χρησιμοποιήθηκαν ως δείκτης των επιδόσεων των μαθητών. Με βάση τα δεδομένα υπολογίστηκε μια μέση βαθμολογία κλίματος 25,3 με τυπική απόκλιση 2,32 και μια μέση βαθμολογία επίδοσης των μαθητών 59,54 με τυπική απόκλιση,46. Ανακαλύφθηκε συσχέτιση 0,517, η οποία ήταν σημαντική σε επίπεδο,01. Ο Bulach και οι συνάδελφοί του διαπίστωσαν μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επίδοσης των μαθητών με βάση αυτά τα ευρήματα.

Οι Hoy και Hannum (1997) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της ακαδημαϊκής επίδοσης στο επίπεδο του γυμνασίου. Οι Hoy και Hannum εξέτασαν δεδομένα

από 86 σχολεία μέσης εκπαίδευσης σε 15 διαφορετικές κομητείες του Νιου Τζέρσεϊ. Για να συμπεριληφθεί ένα σχολείο στη μελέτη, χρειαζόταν τουλάχιστον 15 μέλη του διδακτικού προσωπικού. Οι ερευνητές εξέτασαν διάφορες διαμορφώσεις βαθμίδων, αλλά όλες οι διαμορφώσεις περιλάμβαναν τάξεις από την πέμπτη έως την όγδοη τάξη. Οι ερευνητές χορήγησαν το Organizational Health Inventory στα μεσαία σχολεία για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το σχολικό κλίμα (OHI-RM). Αυτή η έρευνα συνέλεξε δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, εκπαιδευτικών και μεταξύ τους και του σχολείου και της κοινότητας.

Το OHI-RM αποτελείται από έξι υποβαθμίσεις, οι οποίες έχουν υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της υπό-βαθμολογίας Ακαδημαϊκής Έμφασης είναι 0,94, ο συντελεστής αξιοπιστίας του Διδακτικού Συνδέσμου είναι 0,94, ο συντελεστής αξιοπιστίας της Επιρροής του Διευθυντή είναι 0,92, ο συντελεστής αξιοπιστίας της Συλλογικής Ηγεσίας είναι 0,94, ο συντελεστής αξιοπιστίας της Υποστήριξης Πόρων είναι 0,96 και ο συντελεστής αξιοπιστίας της Θεσμικής Ακεραιότητας είναι 0,93. Οι Hoy και Hannum αξιολόγησαν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των σχολείων χρησιμοποιώντας δεδομένα από ομάδες παραγόντων της πολιτειακής περιφέρειας που κατέταξαν τα σχολεία σε κατηγορίες χαμηλής, μέτριας και υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Το 28% των σχολείων προκρίθηκε στη χαμηλότερη κατηγορία, το 37% προκρίθηκε στη μεσαία κατηγορία και το 35% προκρίθηκε στην υψηλότερη κατηγορία. Οι ερευνητές μέτρησαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις χρησιμοποιώντας το New Jersey Eighth Grade Early Warning Test. Η εξέταση αυτή καλύπτει την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τη γραφή. Το New Jersey Eighth Grade Early Warning Test έχει συντελεστές αξιοπιστίας 0,84 για την ανάγνωση, 0,89 για τα μαθηματικά και 0,92 για τη γραφή. Το Υπουργείο Παιδείας της Πολιτείας του Νιου Τζέρσεϊ παρείχε ακαδημαϊκές πληροφορίες για τους μαθητές 86 γυμνασίων.

Η επίδοση των μαθητών καθορίστηκε από το ποσοστό των μαθητών της τρίτης έως και της δέκατης τάξης που σημείωσαν καλή ή προχωρημένη βαθμολογία στην αξιολόγηση βάσει προτύπων, η οποία διενεργήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Πρώιμης Ανάπτυξης της Αλάσκας. Καταγράφηκαν οι βαθμολογίες για την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Η μελέτη χρησιμοποίησε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για την ανάλυση των δεδομένων επίδοσης, με εξαρτημένη μεταβλητή το ποσοστό των μαθητών που σημείωσαν άριστα ή προχωρημένα αποτελέσματα. Η διαφορά στις βαθμολογίες της κλίμακας SCCS μεταξύ του 2006 και του 2007 χρησίμευσε ως συγκυριακή μεταβλητή. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν αναλύσεις για την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Τα

αποτελέσματα έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και των ακαδημαϊκών επιδόσεων στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα συνδέονται με σημαντική αύξηση των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.

Ο Smith (2005) εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επίδοσης των μαθητών σε δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια στη Βιρτζίνια στο πλαίσιο πρόσθετης έρευνας για τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επίδοσης των μαθητών. Σχολεία από 132 τμήματα στη Βιρτζίνια ομαδοποιήθηκαν σε πέντε ομάδες χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ιεραρχικής συστάδας και τη διαδικασία Johnson Max για τη στοίβαξη σημείων δεδομένων σε πέντε ομάδες σχολείων με παρόμοια χαρακτηριστικά. Υπήρχαν 1.829 δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια στα 132 τμήματα. Οι συστάδες των πέντε τμημάτων περιείχαν από έξι έως πενήντα έξι τμήματα ανά ομάδα.

Ο Smith (2005) υπολόγισε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ομάδα, προκειμένου να συγκρίνει τα ακαδημαϊκά δεδομένα και τη βαθμολογία του δείκτη κλίματος κάθε ομάδας με τις συνολικές βαθμολογίες. Η ανάλυση αποκάλυψε μια συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών της συστάδας διαίρεσης για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και χαμηλότερων αναφερόμενων βαθμολογιών για την πειθαρχία, τον αριθμό των δωρεάν και μειωμένων γευμάτων και την παραβατικότητα. Υπήρξε επίσης συσχέτιση μεταξύ των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και των υψηλότερων βαθμολογιών που αναφέρθηκαν για την πειθαρχία, τον αριθμό των δωρεάν και μειωμένων γευμάτων και την παραβατικότητα στις βαθμολογίες της ομάδας τμημάτων. Ο Smith κατέληξε στο συμπέρασμα, με βάση αυτά τα ευρήματα, ότι το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην παρούσα μελέτη.

Άλλοι ερευνητές συνέχισαν να διερευνούν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι MacNeil, Prater και Busch συνέλεξαν δεδομένα από 29 δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια σε μια μεγάλη σχολική περιφέρεια των προαστίων του νοτιοανατολικού Τέξας το 2009. Τα σχολεία ταξινομήθηκαν ως υποδειγματικά, αναγνωρισμένα, αποδεκτά ή χαμηλής απόδοσης με βάση τις επιδόσεις των μαθητών στην Αξιολόγηση Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων του Τέξας. Οι ερευνητές ανέλυσαν δεδομένα από 16 υποδειγματικά σχολεία, επτά αναγνωρισμένα σχολεία και έξι αποδεκτά σχολεία για την παρούσα μελέτη. Κανένα από τα 29 σχολεία δεν χαρακτηρίστηκε ως χαμηλής επίδοσης. Ο MacNeil και οι συνεργάτες του χορήγησαν το Organizational Health Inventory σε 1.727 εκπαιδευτικούς και υπολόγισαν τις βαθμολογίες σε δέκα υποδοκιμασίες, όπως η εστίαση στους στόχους, η επικοινωνία, η εξίσωση της εξουσίας, η αξιοποίηση των πόρων, η συνοχή,

το ηθικό, η καινοτομία, η αυτονομία, η προσαρμοστικότητα και η επίλυση προβλημάτων. Χρησιμοποιώντας μια MANOVA, οι ερευνητές συνέκριναν αυτές τις βαθμολογίες των υποτέστ με τις τρεις σχολικές ταξινομήσεις.

Και στις 10 υποκλίμακες του Organizational Health Inventory, η MANOVA αποκάλυψε σημαντικές διαφορές μεταξύ των. Και στις δέκα υποκλίμακες της Αξιολόγησης Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων του Τέξας, οι μαθητές των υποδειγματικών σχολείων υπερέιχαν των μαθητών των αναγνωρισμένων σχολείων. Επίσης, τα σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών είχαν σταθερά υψηλότερο σχολικό κλίμα. Από τις 10 υποκλίμακες, η εστίαση στους στόχους και η προσαρμογή ήταν οι μόνες μετρήσεις σχολικού κλίματος όπου οι μαθητές από αναγνωρισμένα σχολεία υπερέιχαν έναντι των μαθητών από αποδεκτά σχολεία. Το εύρημα αυτό έδειξε ότι αυτοί οι δύο τομείς, η εστίαση στους στόχους και η προσαρμογή, είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επίδοσης.

Οι Shindler, Jones, Williams, Taylor και Cadenas (2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής επίδοσης σε 21 αστικά δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της Καλιφόρνιας. Τα σχολεία αντιπροσώπευαν εθνοτικά και κοινωνικοοικονομικά διαφορετικές κοινότητες. Ο Shindler και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν το Alliance for the Study of School Climate Assessment Instrument (SCAI) για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, καθώς και το California State Academic Performance Index και το Similar School Rating Scores για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Οι Shindler κ.ά. (2016) διαπίστωσαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό ($r = 0,7$) με το μέσο όρο του σχολικού κλίματος. Η επίδοση των μαθητών συσχετίστηκε με όλους τους δείκτες κλίματος και λειτουργίας SCAI, με τις πρακτικές πειθαρχίας στην τάξη να έχουν τον υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης ($r = 0,70$). Σε γενικές γραμμές, υπήρχαν υψηλοί συντελεστές συσχέτισης μεταξύ του σχολικού κλίματος και των δεικτών επίδοσης, και καθώς αυξάνονταν οι βαθμολογίες SCAI, αυξάνονταν και οι βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών. Τα σχολεία στα οποία σημειώθηκαν χαμηλές βαθμολογίες ποιοτικού κλίματος, ήταν και σχολεία στα οποία δεν παρατηρήθηκαν υψηλές βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών.

Η έρευνα που συνδέει το θετικό σχολικό κλίμα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών είναι συνεπής σε όλες τις βαθμίδες και τις γεωγραφικές τοποθεσίες, ανεξάρτητα από τα μέτρα που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό του σχολικού κλίματος ή των

ακαδημαϊκών επιδόσεων. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη θετική σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Δήλωση σκοπού

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας για να μελετηθούν και να καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία και την επίδραση της στις σχολικές μονάδες. Αναλυτικότερα, θα μελετηθούν οι απόψεις σχετικά με την ηγεσία (διευθυντές) και τον τρόπο που διοικούν τους σχολικούς οργανισμούς καθώς και για την δυσκολία που αντιμετωπίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί λόγω της διεύθυνσης του σχολείου.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με την παρούσα εργασία γίνεται η προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα που ακολουθούν . Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης τα ερωτήματα απαντήθηκαν βάσει ερωτηματολογίου.

- ◆ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία στις σχολικές μονάδες;
- ◆ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία και την εκπαιδευτική διαδικασία;

3.3 Παρουσίαση Μεθοδολογικού Πλαισίου

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων με σκοπό να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της ηγεσίας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου. Αναλυτικότερα, τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν, κατανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google forms. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο 30/12/22-10/1/23 και συμμετείχαν 70 άτομα. Σε αρκετές ερωτήσεις υιοθετήθηκε η κλίμακα Likert (διαβάθμιση 5) για να δείξει τη συμφωνία σε κάθε δήλωση που υποβάλλεται. Οι ερωτηθέντες μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε κάθε δήλωση κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιείται είναι:

5 = συμφωνώ απόλυτα, 4 = συμφωνώ, 3 = ούτε διαφωνώ, ούτε συμφώνω 2 = διαφωνώ και 1 = διαφωνώ απόλυτα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με την χρήση του προγράμματος Excel και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

3.4 Δείγμα και δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί σε δημόσιες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την ελληνική επικράτεια.

3.5 Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Για την δημιουργία του παρόντος ερωτηματολογίου, βασιστήκαμε στην δημοσιευμένη έρευνα των Akram, Kiran & Ilgan το 2017. Στην έρευνα τους μελέτησαν την απόψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της διεύθυνσης σε όλες τις λειτουργίες της

εκπαιδευτικής μονάδας. Στην έρευνα τους ανέδειξαν ότι η αποτελεσματική ηγεσία βοηθάει στις επιδόσεις των σχολικών οργανισμών και σε ικανοποίηση όλων των μελών τους.

Το παρόν ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου με σαφήνεια με σκοπό να διευκολύνουν τους ερωτηθέντες κατά την διαδικασία συμμετοχής τους.

3.6 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για να εκτιμηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach θεωρείται μέτρο της εσωτερικής συνοχής, δηλαδή τον βαθμό σύνδεσης των στοιχείων μεταξύ τους ως ομάδα. Σύμφωνα με τον ορισμό Cronbach's Alpha, η αξιοπιστία δεν μπορεί να είναι μικρότερη από το μηδέν ή μεγαλύτερη από τη μονάδα. Όταν ο δείκτης παρουσιάζει χαμηλές τιμές θεωρείται αναξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο. Ένα ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται αξιόπιστο όταν εμφανίζει τιμές υψηλότερες του 0,5 (Bonett, & Wright, 2014). Το παρόν ερωτηματολόγιο παρουσιάζει δείκτη Cronbach's Alpha 0,9258 και θεωρείται αρκετά αξιόπιστο :

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,9528	,9528	11

Πίνακας 3.1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου – Δείκτης Cronbach's Alpha

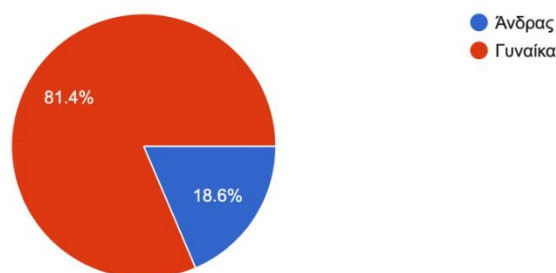
3.7 Αποτελέσματα Έρευνας

στατιστική ανάλυση Δεδομένων

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων με το 81,4% να είναι γυναίκες (57) και το 18,6% είναι άνδρες (13). Στην συνέχεια της ενότητας παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήσεις που σχετίζονται με την συμπεριφορά της ηγεσίας και τον τρόπο επίδρασης τους στις δημόσιες σχολικές μονάδες. Για την ανάλυση κάθε μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των απαντήσεων της έρευνας όπως και για τον υπολογισμό των αντίστοιχων συσχετίσεων.

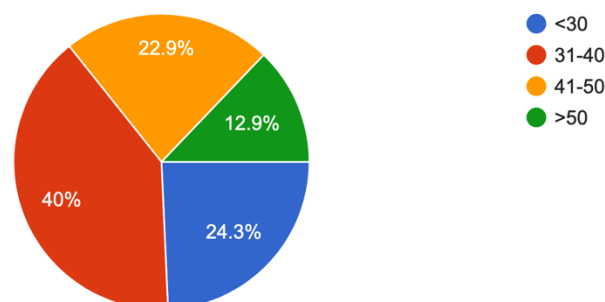
Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

1. Φύλο
70 responses



Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από 70 άτομα. Το 81,4% είναι γυναίκες και το 18,6% άνδρες.

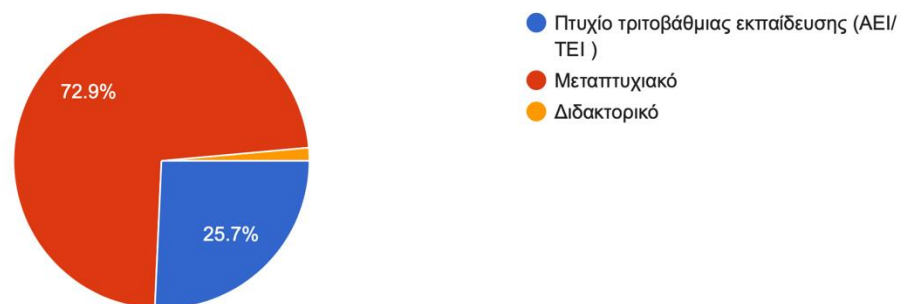
2. Ηλικία
70 responses



Το δείγμα μας περιλαμβάνει όλες τις ηλικιακές ομάδες με σκοπό τα ευρήματα της έρευνας να καλύπτουν διαφορετικές συμπεριφορές και πεποιθήσεις σχετικά με την ηγεσία στις σύγχρονες σχολικές μονάδες. Μόλις το 24,3% είναι κάτω από 30 ετών και αυτό γιατί τα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια δεν έχουν προσλάβει υψηλό αριθμό διδασκόντων. Το 40% των ερωτηθέντων βρίσκονται στις ηλικίες 31-40 έχοντας εργαστεί στην εκπαίδευση κάποια έτη και έχουν διαμορφωθεί μια άποψη για τις σχολική κουλτούρα και τους τρόπους βελτίωσης της. Ένα σημαντικό ποσοστό 22,9% του δείγματος ανήκει στις ηλικίες 41-50, το οποίο έχει αρκετά χρόνια εμπειρίας και έχει δει την εξέλιξη των σχολικών μονάδων λόγω των νέων τεχνολογιών. Μόλις το 12,9% των ερωτηθέντων έχει ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών με αρκετές εμπειρίες στην σχολική εκπαίδευση και γνωρίζοντας τους τρόπος με τους οποίους όλα τα μέλη του σχολείου μπορούν να είναι ικανοποιημένα και να πετυχαίνουν υψηλές αποδόσεις.

3. Επίπεδο σπουδών

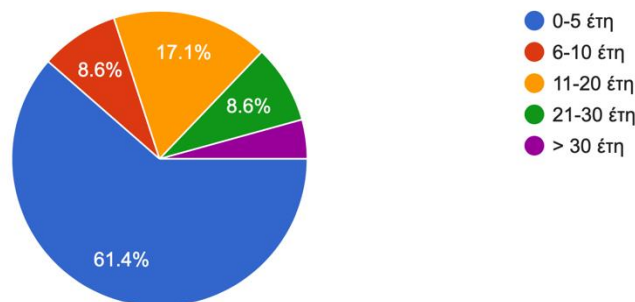
70 responses



Το επίπεδο σπουδών αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του ατόμου καθώς αναδεικνύει το επίπεδο των γνώσεων του σε ένα αντικείμενο και την εμβάθυνση του σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι κάτοχοι του αντίστοιχου πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που ειδικεύονται. Το 25,7% είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ και το 72,9% είναι κάτοχοι και μεταπτυχιακού διπλώματος στο γνωστικό τους αντικείμενο.

4. Έτη προϋπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση

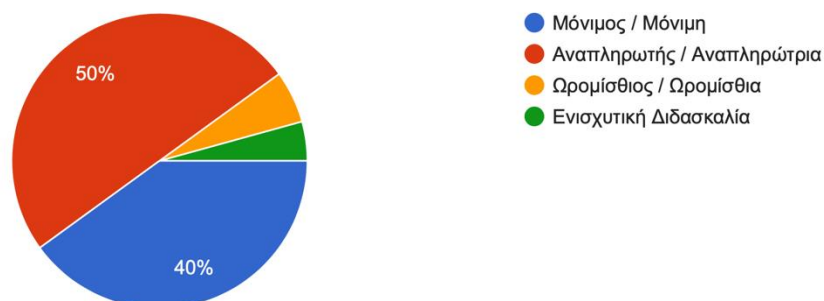
70 responses



Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε ερωτηθέντες οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Η πλειονότητα του δείγματος έχει από 0-5 έτη προϋπηρεσίας συνθήκη που επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό του δείγματος το οποίο είναι μικρότερο από 40 ετών. Το 8,6% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία 6-10 έτη και ένα σημαντικό ποσοστό 25,7% του δείγματος έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 χρόνων με αυξημένες πιθανότητες να κατέχει θέσεις ευθύνης και λήψης αποφάσεων.

5. Σχέση εργασίας

70 responses

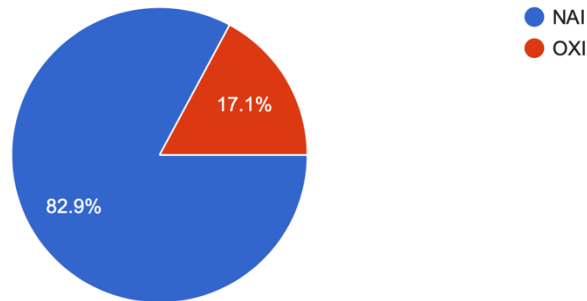


Το 90% του δείγματος μας αποτελούν μέλη του δημοσίου σχολείου κατέχοντας την θέση του μόνιμου ή του αναπληρωτή διδάσκοντα. Θέσεις εξουσίας μπορούν να έχουν μόνο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αφού απαιτείται προϋπηρεσία και ικανοποιητικές αποδόσεις σε διδασκαλία και σε διοικητικά καθήκοντα

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την επίδραση της ηγεσίας σε σχολικές μονάδες

6. Ενθαρρύνεστε από τον διευθυντή/διευθύντρια να χρησιμοποιείτε ελεύθερα εκπαιδευτικά υλικά;

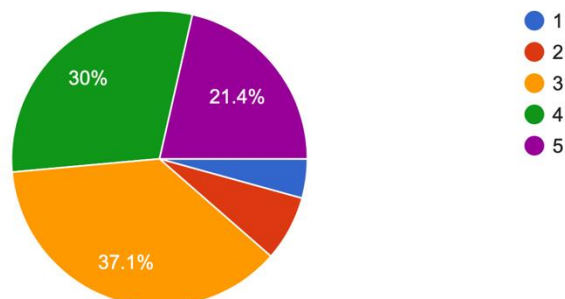
70 responses



Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί ότι το 82,9% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η διεύθυνση του σχολείου επιτρέπει στον εκάστοτε καθηγητή να διαμορφώνει την εκπαιδευτική διδασκαλία με υλικά που εκείνος επιθυμεί. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, η «ελευθερία» που δίνει η διεύθυνση στον εκπαιδευτικό βοηθά στην καλλιέργεια σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, συνθήκη που ευνοεί την αποτελεσματικότητα της μονάδας. Μόλις το 17,1% του δείγματος υποστήριξε ότι η διεύθυνση ορίζει τα υλικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι πρέπει να ακολουθεί τους κανόνες ανεξαρτήτως των αναγκών, των επιθυμιών και των ικανοτήτων των μαθητών με αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις μαθητών και καθηγητών και κατ'επέκτασιν της σχολικής μονάδας.

7. Ως εκπαιδευτικοί έχετε επαρκή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό ;

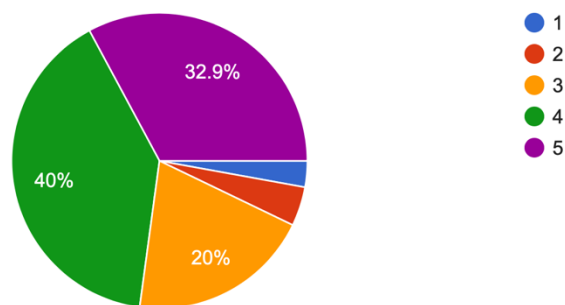
70 responses



Η συγκεκριμένη ερώτηση απαντήθηκε με την βοήθεια της κλίμακας λίκερτ. Οι ερωτηθέντες είχαν να επιλέξουν 1-έλαχιστη πρόσβαση έως 5 – μέγιστη πρόσβαση. Το 37,1 % υποστήριξε ότι έχει επαρκή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (51, 4%) υποστήριξε ότι έχει πρόσβαση σε αρκετό υλικό. Η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς καθώς αποτελεί την βάση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, η δυνατότητα για πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό πολλές φορές οφείλεται στην διεύθυνση της σχολικής μονάδας , η οποία επιδιώκει να παρέχει στα μέλη τους καλύτερους δυνατούς πόρους για να διασφαλίσει την ικανοποίηση τους και την μέγιστη απόδοση τους.

8. Είναι η διοίκηση του σχολείου φυσικά διαθέσιμη για εκπαιδευτικά ζητήματα ;

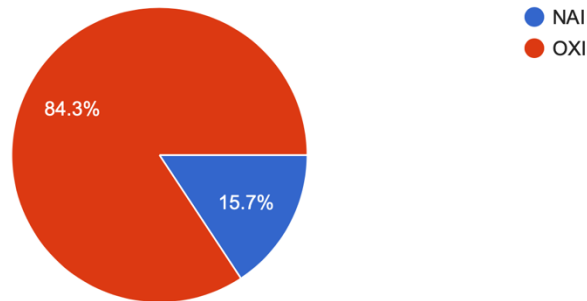
70 responses



Η διαθεσιμότητα της διοίκησης και η ευκολία πρόσβαση της από τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της. Ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η διεύθυνση είναι φυσικά πρόσβαση για ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Η διαθεσιμότητα αυτή απονέει μία ασφάλεια για τα μέλη της μονάδας καθώς εμπιστεύονται την διοίκηση και γνωρίζουν ότι θα είναι εκεί όταν την χρειαστούν. Μόλις το 30% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν είναι φυσικά διαθέσιμη όλες τις φορές που θα το χρειαστούν δημιουργώντας ένα κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας στα μέλη του σχολείου με αρνητικές συνέπειες.

9. Επισκέπτεται η διοίκηση συχνά τις αίθουσες για να παρατηρήσει τη διδασκαλία και την εκμάθηση ;

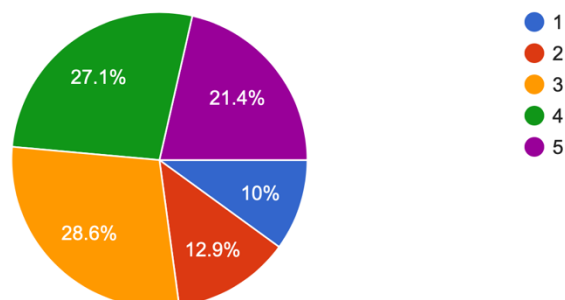
70 responses



Η σχέση διεύθυνσης και εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η παρακολούθηση της διδασκαλίας και οι τρόποι εκμάθησης είναι ένας τρόπος έχει η διεύθυνση για να μελετήσει την απόδοση των διδασκόντων και τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών. Για κάποιους διδάσκοντες, η παρακολούθηση της διδασκαλίας από την διεύθυνση τους δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας για την απόδοσή τους και επιβεβαιώνεται από το 15,7% του δείγματος. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν το έχει βιώσει αυτό το αίσθημα καθώς η διεύθυνση του σχολείου τους δεν χρησιμοποιεί αυτό τον τρόπο για τον έλεγχο της απόδοσης των διδασκόντων.

10. Είναι ο διευθυντής / διευθύντρια διαθέσιμος/η για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ;

70 responses

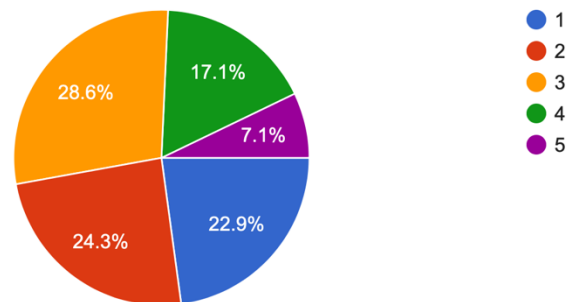


Σε σχολικές μονάδες με υψηλό αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μελών της παρατηρείται η διάθεση της διεύθυνσης να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην εξέλιξη τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87% έχει αναπτύξει τέτοιες σχέσεις με την ανώτατη διοίκηση του σχολείου που της επιτρέπει να συζητήσουν τις προοπτικές της

εξέλιξης τους . Μόλις το 23% του δείγματος δεν έχει διαμορφώσει τέτοιες σχέσεις με την διεύθυνση ώστε να μπορούν να συζητήσουν για την εξέλιξη τους.

11. Οργανώνονται συνεδριάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ;

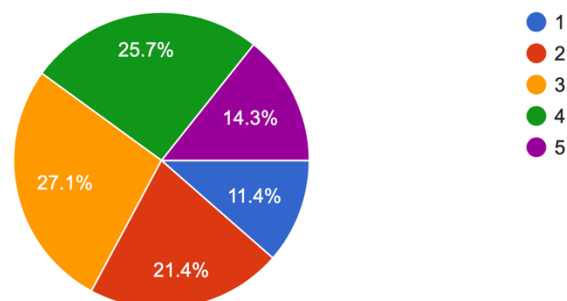
70 responses



Οι συνεδριάσεις και οι ημερίδες αποτελούν για την διεύθυνση ένας τρόπος να φέρουν σε επαφή τους εκπαιδευτικούς με νέα υλικά και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τα ελληνικά σχολεία ,λόγω των περιορισμένων πόρων που έχουν στην διάθεση τους , δεν διοργανώνουν συχνά σεμινάρια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Το 47% των ερωτηθέντων επιβεβαιώνει την συγκεκριμένη τάση των ελληνικών σχολικών μονάδων απαντώντας με καθόλου (1) ή ελάχιστη (2) οργάνωση. Το 28,6 % υποστήριξε ότι μπορεί να γίνουν κάποιες τέτοιες ημερίδες για την βασική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και μόλις το 25% υποστήριξε ότι οι διευθύνσεις των σχολείων τους προχωρούν συχνά σε αντίστοιχες ημερίδες για την διαρκή εξέλιξη τους και την προσαρμογή τους στις δυναμικές ανάγκες των μαθητών.

12. Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους εντός αίθουσας ;

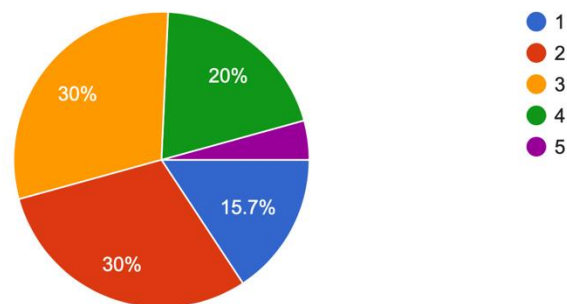
70 responses



Η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη αποτελούν τα βασικά στοιχεία που επιθυμούν οι διδάσκοντες να αισθάνονται στην σχολική μονάδα και αυτό γιατί θεωρούν ότι η διδασκαλία τους είναι αποδοτική βοηθώντας στην εξέλιξη και την ικανοποίηση των μαθητών και στην επίτευξη

των στόχων της σχολικής μονάδας. Το 11,4% υποστήριξε ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας δεν υιοθετεί πρακτικές ενθάρρυνσης για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ 21,4% υποστήριξε ότι έχει δεχθεί ελάχιστες πρακτικές ενθάρρυνσης,. Ένα σημαντικό ποσοστό (52,8%) του δείγματος αναφέρει ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας που συμμετέχει χρησιμοποιεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα πρακτικές ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

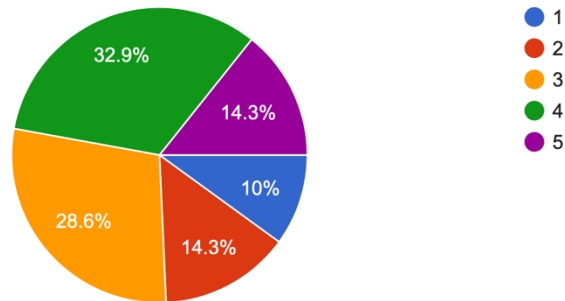
13. Σχεδιάζονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες ;
70 responses



Οι εκπαιδευτικοί όπως και όλοι οι επαγγελματίες επιδιώκουν την ανάπτυξη τους στο εργασιακό τους περιβάλλον. η διεύθυνση η οποία έχει ανθρωποκεντρική προσέγγιση και θεωρεί το άτομο το βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, θα εστιάσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων του. Η περιορισμένη εμπιστοσύνη και ασφάλεια που νιώθουν οι διδάσκοντες από τις διευθύνσεις των σχολείων αποτυπώνεται και στην έρευνα μας. το 45,7% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι καθόλου ή ελάχιστα η διεύθυνση της μονάδας εστιάζει στην επαγγελματική εξέλιξη των μελών της. Το 30% αναφέρει ότι σχεδιάζεται σε κάποιο βαθμό η επαγγελματική τους ανέλιξη και μόλις το 20% θεωρεί ότι η διεύθυνση του σχολείου βοηθάει σημαντικά στην επαγγελματική πορεία του εκάστοτε διδάσκοντα.

14. Επιλύονται από τη διεύθυνση του σχολείου ζητήματα σχετιζόμενα με την πειθαρχία για να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος διδασκαλίας ;

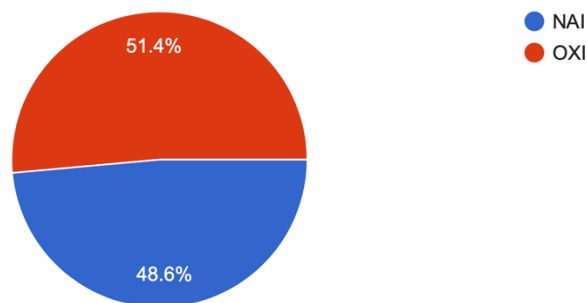
70 responses



Η πειθαρχία είναι ένα ζήτημα κομβικής σημασίας που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονοι διδασκόντες. Τα προγράμματα και ο τρόπος εφαρμογής της επιβολής πειθαρχίας αποφασίζεται από την διεύθυνση του σχολείου και εφαρμόζεται από τα μέλη της. Πάνω από το 60% των ερωτηθέντων αναφέρουν ότι η διεύθυνση συμβάλλει στην εφαρμογή της πειθαρχίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας ενισχύοντας την εκπαιδευτική διδασκαλία και μεγιστοποιώντας τον χρόνο της.

15. Γίνονται συναντήσεις επί προσωπικού με τον κάθε εκπαιδευτικό για να συζητηθούν ζητήματα εξέλιξης των μαθητών ;

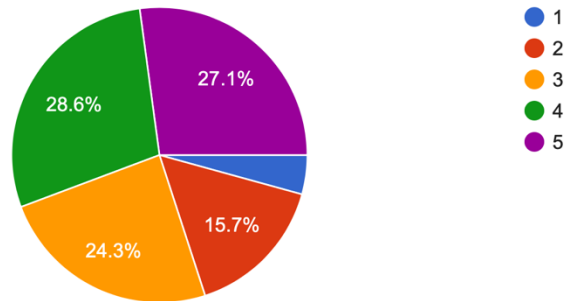
70 responses



Οι σχέσεις διεύθυνσης- εκπαιδευτικών συμβάλλουν σημαντικά στην εύρυθμή λειτουργία της μονάδας και της ικανοποίησης των μαθητών. Το 51,4% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι δεν έχουν άμεσες σχέσεις με την διεύθυνση ώστε να συζητούν θέματα που σχετίζονται με την εξέλιξη των μαθημάτων. Αντίθετα, το 48,6% υποστηρίζει ότι η διεύθυνση ενδιαφέρεται για τα μέλη της και συζητάει για θέματα που αφορούν τους μαθητές.

16. Γίνονται συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα των μαθητών και για τις μαθησιακές τους δυνατότητες ;

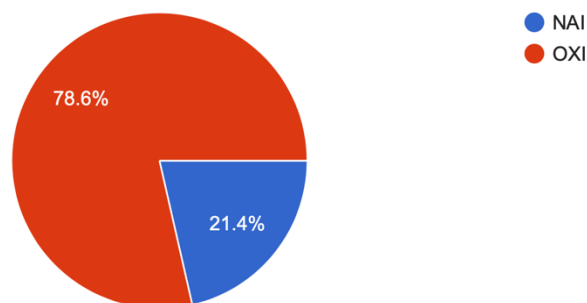
70 responses



Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και της σχέσης διεύθυνσης -εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα μαθητών , η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν αρκετά έως πολύ συχνά θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις μεθόδους ώστε να εξασφαλίσουν την υψηλότερη απόδοση των μαθητών.

17. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να στέλνουν εκθέσεις προόδου των μαθητών στους γονείς τους ;

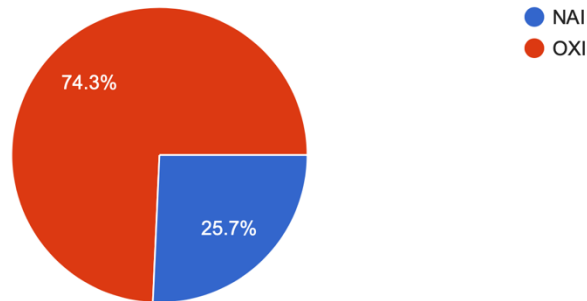
70 responses



Οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καλούνται να αξιολογούν την απόδοση των μαθητών τους. Ένας τρόπος θεωρείται αποστολή έκθεσης προόδου στους γονείς των μαθητών με πολλούς εκπαιδευτικούς να το θεωρούν αναποτελεσματικό εργαλείο για την βελτίωση των αποδόσεων του μαθητή. Η απόψη αυτή ενισχύεται και από την παρούσα έρευνα καθώς το 78,6% των ερωτηθέντων επιβεβαίωσαν ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας δεν τους έχει επιβάλλει την συγκεκριμένη διαδικασία.

18. Παρέχεται δημόσια επιβράβευση σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που έχουν καλές αποδόσεις ;

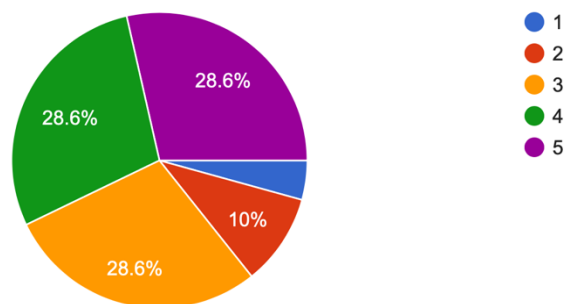
70 responses



Η ανταμοιβή και η επιβράβευση θεωρούνται παράγοντες παρακίνησης του ατόμου για βελτίωση της απόδοσης του. Οι διευθύνσεις των σχολείων καλούνται να αξιολογούν την απόδοση των εκπαιδευτικών και την παρακίνηση αυτών για υψηλότερη απόδοση. Μόλις το 25,7% των εκπαιδευτικών παραδέχθηκε ότι έχει λάβει δημόσια επιβράβευση για την απόδοση του. Ενώ το 74,3 % αναφέρει ότι η διεύθυνση της μονάδας δεν έχει προβεί σε τέτοια ενέργεια καθώς δεν τι θεωρεί επαρκές για υψηλότερες αποδόσεις.

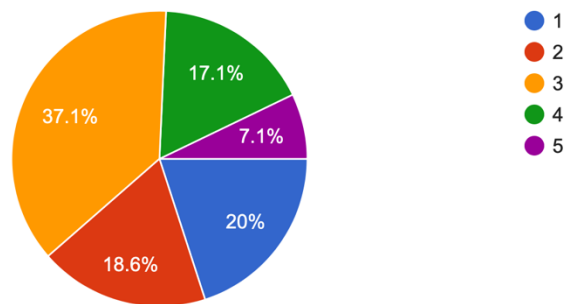
19. Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν τους μαθητές τους σε δραστηριότητες ;

70 responses



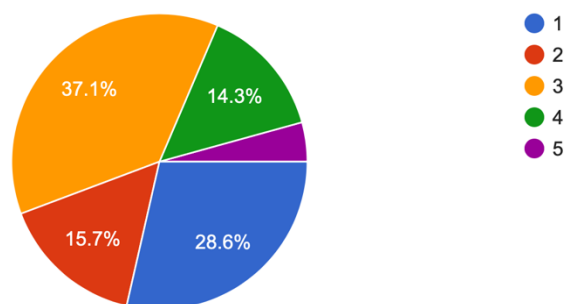
Η αποτελεσματική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή βοηθάει στην καλύτερη έκβαση της διδασκαλίας και επίτευξη υψηλών αποδόσεων από τους μαθητές. Είναι σημαντικό η διεύθυνση της μονάδας να καλλιεργεί την σημασία μίας τέτοιας σχέσης και είναι αυτή που διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες για υψηλότερες αποδόσεις.

20. Γίνονται συναντήσεις για να γίνει το πρόγραμμα σπουδών πιο αποτελεσματικό ;
70 responses



Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να ανανεώνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να διασφαλίζεται η επιτυχία της σχολικής μονάδας και η ικανοποίηση όλων των μελών της. Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου αποφασίζεται από την διεύθυνση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Στόχος και των δύο μερών είναι η υψηλότερη απόδοση των μαθητών σε συνδυασμό με την ικανοποίησή τους και τη χαρά τους κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 38,6% του δείγματος υποστηρίζει ότι η διεύθυνση δεν προχωρεί σε αρκετές συναντήσεις για την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών. Ενώ πάνω από το 50% του δείγματος υποστηρίζει πραγματοποιούνται συναντήσεις για την βελτίωση του προγράμματος σπουδών.

21. Οι βαθμολογίες των μαθητών παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών ;
70 responses

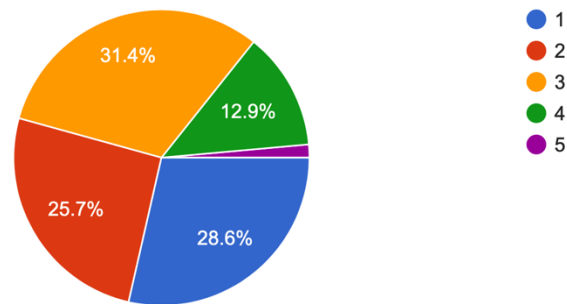


Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ερώτηση , η απόδοση των μαθητών αποτελεί το βασικό κριτήριο αξιολόγησης της επιτυχίας του προγράμματος σπουδών. Το 51% των ερωτηθέντων συμφωνούν με την άποψη αυτή. Αντίθετα το 28,6% του δείγματος υποστήριξε

ότι οι βαθμολογίες των μαθητών δεν αποτελούν κριτήριο επιτυχίας η μη του προγράμματος σπουδών.

22. Παρέχονται στους εκπαιδευτικούς προφορικά και γραπτά σχόλια ανατροφοδότησης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών ;

70 responses



Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διδασκαλίας είναι κομβικής σημασίας για την πορεία της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι δεν τους έχουν δοθεί επαρκή σχόλια ανατροφοδότησης αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών. Μόλις το 40% των ερωτηθέντων, υποστήριξαν ότι έχουν λάβει σχόλια αναφορικά με την εκπαιδευτική διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών.

3.8 Συσχετίσεις

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα μελετηθούν οι πιθανές εξαρτήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών ερωτηματολογίου και σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία του σχολείου και την επίδραση της στην σχολική μονάδα. Η ανάλυση της συμβολής των ανεξάρτητων μεταβλητών επί των εξαρτημένων μεταβλητών θα βοηθήσει ουσιαστικά στην διαμόρφωση της σχέσης αυτής.

Η μέθοδος που θα υιοθετηθεί είναι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson Παρουσίαση & Ανάλυση Συσχετίσεων.

Κατά την διαδικασία χρήσης του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ορίστηκαν στον πίνακα που ακολουθεί :

Κωδικός	Ερωτήσεις
Sex	Φύλο
Age	Ηλικία
Degree	Επίπεδο σπουδών
Work Experience	Έτη προϋπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση
Work Relationships	Σχέση εργασίας
Q1	Ενθαρρύνετε από τον διευθυντή/διευθύντρια να χρησιμοποιείτε ελεύθερα εκπαιδευτικά υλικά;
Q2	Ως εκπαιδευτικοί έχετε επαρκή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό ;
Q3	Είναι η διοίκηση του σχολείου φυσικά διαθέσιμη για εκπαιδευτικά ζητήματα ;
Q4	Επισκέπτεται η διοίκηση συχνά τις αίθουσες για να παρατηρήσει τη διδασκαλία και την εκμάθηση ;
Q5	Είναι ο διευθυντής / διευθύντρια διαθέσιμος/η για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ;
Q6	Οργανώνονται συνεδριάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ;
Q7	Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους εντός αίθουσας ;
Q8	Σχεδιάζονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες ;
Q9	Επιλύονται από τη διεύθυνση του σχολείου ζητήματα σχετιζόμενα με την πειθαρχεία για να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος διδασκαλίας ;
Q10	Γίνονται συναντήσεις επί προσωπικού με τον κάθε εκπαιδευτικό για να συζητηθούν ζητήματα εξέλιξης των μαθητών ; Γίνονται συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα των μαθητών και για τις μαθησιακές τους δυνατότητες ;
Q11	
Q12	Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να στέλνουν εκθέσεις προόδου των μαθητών στους γονείς τους ;
Q13	Παρέχεται δημόσια επιβράβευση σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που έχουν καλές αποδόσεις ; Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν τους μαθητές τους σε δραστηριότητες ;
Q14	
Q15	Γίνονται συναντήσεις για να γίνει το πρόγραμμα σπουδών πιο αποτελεσματικό ;
Q16	Οι βαθμολογίες των μαθητών παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών ;
Q17	Παρέχονται στους εκπαιδευτικούς προφορικά και γραπτά σχόλια ανατροφοδότησης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών ;

Πίνακας 3.1 Μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων

Όλες οι συσχετίσεις που ακολουθούν υπολογίστηκαν με επίπεδο εμπιστοσύνης 0,05

Αρχικά επιλέχθηκαν να υπολογισθούν οι συσχετίσεις

		Sex	Age	Degree	Work Experience
Sex	Pearson Correlation	1	-,084	-,092	-,165
	Sig. (2-tailed)		,489	,448	,173
	N	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	-,084	1	-,129	,758**
	Sig. (2-tailed)	,489		,289	,000
	N	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	-,092	-,129	1	-,133
	Sig. (2-tailed)	,448	,289		,272
	N	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	-,165	,758**	-,133	1
	Sig. (2-tailed)	,173	,000	,272	
	N	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	-,097	,360**	-,080	,552**
	Sig. (2-tailed)	,423	,002	,508	,000
	N	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	-,120	,033	-,075	,126
	Sig. (2-tailed)	,323	,789	,536	,299
	N	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	-,127	,197	-,188	,235
	Sig. (2-tailed)	,296	,102	,119	,050
	N	70	70	70	70
Q3	Pearson Correlation	-,096	,040	-,118	,041
	Sig. (2-tailed)	,429	,744	,330	,733
	N	70	70	70	70
Q4	Pearson Correlation	-,097	-,157	,057	-,108
	Sig. (2-tailed)	,426	,194	,638	,372
	N	70	70	70	70
Q5	Pearson Correlation	,025	,169	-,093	,160
	Sig. (2-tailed)	,839	,162	,445	,186
	N	70	70	70	70
Q6	Pearson Correlation	,000	,137	-,091	,180
	Sig. (2-tailed)	,997	,259	,453	,137
	N	70	70	70	70
Q7	Pearson Correlation	-,081	,141	-,236*	,248*
	Sig. (2-tailed)	,504	,246	,049	,039
	N	70	70	70	70
Q8	Pearson Correlation	-,009	,260*	-,073	,246*
	Sig. (2-tailed)	,940	,030	,546	,040
	N	70	70	70	70
Q9	Pearson Correlation	-,046	,119	-,010	,219
	Sig. (2-tailed)	,704	,327	,933	,068
	N	70	70	70	70

P:

		work relationships	Q1	Q2	Q3
Sex	Pearson Correlation	-,097	-,120	-,127	-,096
	Sig. (2-tailed)	,423	,323	,296	,429
	N	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	,360**	,033	,197	,040
	Sig. (2-tailed)	,002	,789	,102	,744
	N	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	-,080	-,075	-,188	-,118
	Sig. (2-tailed)	,508	,536	,119	,330
	N	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	,552**	,126	,235	,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,299	,050	,733
	N	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	1	,077	,187	,152
	Sig. (2-tailed)		,524	,121	,209
	N	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	,077	1	,397**	,329**
	Sig. (2-tailed)	,524		,001	,005
	N	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	,187	,397**	1	,588**
	Sig. (2-tailed)	,121	,001		,000
	N	70	70	70	70
Q3	Pearson Correlation	,152	,329**	,588**	1
	Sig. (2-tailed)	,209	,005	,000	
	N	70	70	70	70
Q4	Pearson Correlation	-,043	,196	,254*	,220
	Sig. (2-tailed)	,725	,103	,034	,068
	N	70	70	70	70
Q5	Pearson Correlation	,094	,168	,561**	,511**
	Sig. (2-tailed)	,438	,165	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q6	Pearson Correlation	,160	,262*	,381**	,433**
	Sig. (2-tailed)	,186	,028	,001	,000
	N	70	70	70	70
Q7	Pearson Correlation	,186	,348**	,610**	,578**
	Sig. (2-tailed)	,123	,003	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q8	Pearson Correlation	,152	,314**	,444**	,482**
	Sig. (2-tailed)	,209	,008	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q9	Pearson Correlation	,135	,267*	,567**	,585**
	Sig. (2-tailed)	,266	,025	,000	,000
	N	70	70	70	70

Pane

Correlations

		Sex	Age	Degree	Work Experience
Q10	Pearson Correlation	,023	,074	-,046	,157
	Sig. (2-tailed)	,849	,545	,705	,194
	N	70	70	70	70
Q11	Pearson Correlation	,019	,135	-,108	,133
	Sig. (2-tailed)	,874	,265	,375	,273
	N	70	70	70	70
Q12	Pearson Correlation	-,109	-,125	,049	-,175
	Sig. (2-tailed)	,370	,304	,690	,148
	N	70	70	70	70
Q13	Pearson Correlation	,029	-,229	,026	-,208
	Sig. (2-tailed)	,813	,056	,829	,084
	N	70	70	70	70
Q14	Pearson Correlation	-,206	,026	-,072	,109
	Sig. (2-tailed)	,087	,833	,555	,371
	N	70	70	70	70
Q15	Pearson Correlation	-,111	,003	-,202	,093
	Sig. (2-tailed)	,361	,977	,094	,444
	N	70	70	70	70
Q16	Pearson Correlation	-,047	,079	-,066	,034
	Sig. (2-tailed)	,698	,517	,585	,782
	N	70	70	70	70
Q17	Pearson Correlation	-,163	,059	-,128	,105
	Sig. (2-tailed)	,177	,625	,289	,389
	N	70	70	70	70

Correlations

		work relationships	Q1	Q2	Q3
Q10	Pearson Correlation	,068	,290*	,457**	,569**
	Sig. (2-tailed)	,578	,015	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q11	Pearson Correlation	,028	,359**	,504**	,649**
	Sig. (2-tailed)	,819	,002	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q12	Pearson Correlation	-,138	,145	-,086	,059
	Sig. (2-tailed)	,254	,231	,477	,630
	N	70	70	70	70
Q13	Pearson Correlation	-,100	,181	,149	,193
	Sig. (2-tailed)	,409	,134	,219	,109
	N	70	70	70	70
Q14	Pearson Correlation	,100	,375**	,508**	,589**
	Sig. (2-tailed)	,409	,001	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q15	Pearson Correlation	,061	,316**	,505**	,502**
	Sig. (2-tailed)	,618	,008	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q16	Pearson Correlation	-,063	,130	,307**	,307**
	Sig. (2-tailed)	,602	,284	,010	,010
	N	70	70	70	70
Q17	Pearson Correlation	,046	,176	,309**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,703	,145	,009	,002
	N	70	70	70	70

Correlations

		Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Q10	Pearson Correlation	,209	,356**	,357**	,506**	,502**
	Sig. (2-tailed)	,083	,002	,002	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q11	Pearson Correlation	,356**	,575**	,596**	,722**	,657**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q12	Pearson Correlation	,157	-,016	,109	,014	,125
	Sig. (2-tailed)	,194	,894	,370	,907	,301
	N	70	70	70	70	70
Q13	Pearson Correlation	,285*	,220	,349**	,193	,207
	Sig. (2-tailed)	,017	,067	,003	,110	,086
	N	70	70	70	70	70
Q14	Pearson Correlation	,338**	,566**	,540**	,684**	,614**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q15	Pearson Correlation	,335**	,476**	,561**	,669**	,601**
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q16	Pearson Correlation	,218	,546**	,399**	,426**	,532**
	Sig. (2-tailed)	,069	,000	,001	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q17	Pearson Correlation	,088	,375**	,530**	,403**	,510**
	Sig. (2-tailed)	,469	,001	,000	,001	,000
	N	70	70	70	70	70

Correlations

		Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Q10	Pearson Correlation	,630**	1	,591**	,189	,344**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,117	,004
	N	70	70	70	70	70
Q11	Pearson Correlation	,648**	,591**	1	,066	,209
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,586	,082
	N	70	70	70	70	70
Q12	Pearson Correlation	,087	,189	,066	1	,410**
	Sig. (2-tailed)	,473	,117	,586		,000
	N	70	70	70	70	70
Q13	Pearson Correlation	,171	,344**	,209	,410**	1
	Sig. (2-tailed)	,157	,004	,082	,000	
	N	70	70	70	70	70
Q14	Pearson Correlation	,625**	,465**	,664**	,122	,319**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,313	,007
	N	70	70	70	70	70
Q15	Pearson Correlation	,534**	,445**	,599**	,300*	,388**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,012	,001
	N	70	70	70	70	70
Q16	Pearson Correlation	,350**	,294*	,320**	,224	,448**
	Sig. (2-tailed)	,003	,014	,007	,063	,000
	N	70	70	70	70	70
Q17	Pearson Correlation	,375**	,398**	,444**	,362**	,524**
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,000	,002	,000
	N	70	70	70	70	70

		Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Sex	Pearson Correlation	-.097	,025	,000	-.081	-.009
	Sig. (2-tailed)	,426	,839	,997	,504	,940
	N	70	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	-.157	,169	,137	,141	,260
	Sig. (2-tailed)	,194	,162	,259	,246	,030
	N	70	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	,057	-.093	-.091	-.236	-.073
	Sig. (2-tailed)	,638	,445	,453	,049	,546
	N	70	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	-.108	,160	,180	,248	,246
	Sig. (2-tailed)	,372	,186	,137	,039	,040
	N	70	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	-.043	,094	,160	,186	,152
	Sig. (2-tailed)	,725	,438	,186	,123	,209
	N	70	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	,196	,168	,262	,348	,314
	Sig. (2-tailed)	,103	,165	,028	,003	,008
	N	70	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	,254	,561	,381	,610	,444
	Sig. (2-tailed)	,034	,000	,001	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q3	Pearson Correlation	,220	,511	,433	,578	,482
	Sig. (2-tailed)	,068	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q4	Pearson Correlation	1	,316	,332	,447	,274
	Sig. (2-tailed)		,008	,005	,000	,022
	N	70	70	70	70	70
Q5	Pearson Correlation	,316	1	,661	,716	,611
	Sig. (2-tailed)	,008		,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q6	Pearson Correlation	,332	,661	1	,683	,726
	Sig. (2-tailed)	,005	,000		,000	,000
	N	70	70	70	70	70
Q7	Pearson Correlation	,447	,716	,683	1	,721
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	70	70	70	70	70
Q8	Pearson Correlation	,274	,611	,726	,721	1
	Sig. (2-tailed)	,022	,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70
Q9	Pearson Correlation	,336	,623	,508	,681	,539
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70

Correlations

		Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Sex	Pearson Correlation	-.046	.023	.019	-.109	.029
	Sig. (2-tailed)	.704	.849	.874	.370	.813
	N	70	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	.119	.074	.135	-.125	-.229
	Sig. (2-tailed)	.327	.545	.265	.304	.056
	N	70	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	-.010	-.046	-.108	.049	.026
	Sig. (2-tailed)	.933	.705	.375	.690	.829
	N	70	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	.219	.157	.133	-.175	-.208
	Sig. (2-tailed)	.068	.194	.273	.148	.084
	N	70	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	.135	.068	.028	-.138	-.100
	Sig. (2-tailed)	.266	.578	.819	.254	.409
	N	70	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	.267 ^{**}	.290 ^{**}	.359 ^{**}	.145	.181
	Sig. (2-tailed)	.025	.015	.002	.231	.134
	N	70	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	.567 ^{**}	.457 ^{**}	.504 ^{**}	-.088	.149
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.477	.219
	N	70	70	70	70	70
Q3	Pearson Correlation	.585 ^{**}	.569 ^{**}	.649 ^{**}	.059	.193
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.630	.109
	N	70	70	70	70	70
Q4	Pearson Correlation	.336 ^{**}	.209	.356 ^{**}	.157	.285
	Sig. (2-tailed)	.004	.083	.003	.194	.017
	N	70	70	70	70	70
Q5	Pearson Correlation	.623 ^{**}	.356 ^{**}	.575 ^{**}	-.016	.220
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.894	.067
	N	70	70	70	70	70
Q6	Pearson Correlation	.508 ^{**}	.357 ^{**}	.596 ^{**}	.109	.349 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.370	.003
	N	70	70	70	70	70
Q7	Pearson Correlation	.681 ^{**}	.506 ^{**}	.722 ^{**}	.014	.193
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.907	.110
	N	70	70	70	70	70
Q8	Pearson Correlation	.539 ^{**}	.502 ^{**}	.657 ^{**}	.125	.207
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.301	.086
	N	70	70	70	70	70
Q9	Pearson Correlation	1	.630 ^{**}	.648 ^{**}	.087	.171
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.473	.157
	N	70	70	70	70	70

		Q14	Q15	Q16	Q17
Sex	Pearson Correlation	-,206	-,111	-,047	-,163
	Sig. (2-tailed)	,087	,361	,698	,177
	N	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	,026	,003	,079	,059
	Sig. (2-tailed)	,833	,977	,517	,625
	N	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	-,072	-,202	-,066	-,128
	Sig. (2-tailed)	,555	,094	,585	,289
	N	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	,109	,093	,034	,105
	Sig. (2-tailed)	,371	,444	,782	,389
	N	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	,100	,061	-,063	,046
	Sig. (2-tailed)	,409	,618	,602	,703
	N	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	,375**	,316**	,130	,176
	Sig. (2-tailed)	,001	,008	,284	,145
	N	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	,508**	,505**	,307**	,309**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,010	,009
	N	70	70	70	70
Q3	Pearson Correlation	,589**	,502**	,307**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,010	,002
	N	70	70	70	70
Q4	Pearson Correlation	,338**	,335**	,218	,088
	Sig. (2-tailed)	,004	,005	,069	,469
	N	70	70	70	70
Q5	Pearson Correlation	,566**	,476**	,546**	,375**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001
	N	70	70	70	70
Q6	Pearson Correlation	,540**	,561**	,399**	,530**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
	N	70	70	70	70
Q7	Pearson Correlation	,684**	,669**	,426**	,403**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001
	N	70	70	70	70
Q8	Pearson Correlation	,614**	,601**	,532**	,510**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70
Q9	Pearson Correlation	,625**	,534**	,350**	,375**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,001
	N	70	70	70	70

Πίνακας 3.2 συσχέτισης φύλου & αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κατά την διαδικασία συσχέτισης μελετήθηκε ο βαθμός συσχέτισης που φύλου των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την επίδραση της ηγεσίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την διεύθυνση του σχολείου. Το φύλο των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αρνητική σχέση με την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε υλικό, την δυνατότητα τους να έρθουν σε επαφή με

την διοίκηση του σχολείου για ποικίλα θέματα και τέλος το φύλο είναι σημαντικό για τις προοπτικές εξέλιξης του εκπαιδευτικού και τις συζητήσεις που θα προβεί με την διοίκηση του σχολείου.

Στην συνέχεια , πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων παραγόντων που επιδρούν στον τρόπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα δημόσια σχολεία όπως η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς στα δημόσια σχολεία, οι επιδόσεις των μαθητών, το κλίμα της σχολικής μονάδας και οι προοπτικές εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τους παράγοντες αυτούς καθώς διαμορφώνουν τον βαθμό επίτευξης των στόχων της μονάδας και τις επιδόσεις όλων των μελών των δημόσιων σχολείων.

Οι συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν με επίπεδο σημαντικότητας 0,05 με σκοπό την αποτελεσματική κατανόηση και την επίδραση διαφόρων παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συσχέτιση 1 : Επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού (Q1) σε σχέση με νέες πρακτικές διδασκαλίας (Q5)

Η δυνατότητα πρόσβασης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η ενθάρρυνση τους για να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες από την διεύθυνση χαρακτηρίζονται σημαντικοί παράγοντες στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σύγχρονης σχολικής μονάδας. Η σημαντικότητα τους επιβεβαιώνεται και από τον συντελεστή Pearson καθώς παρουσιάζουν θετική συσχέτιση και τιμή 0,168

		Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Sex	Pearson Correlation	-,097	,025	,000	-,081	-,009
	Sig. (2-tailed)	,426	,839	,997	,504	,940
	N	70	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	-,157	,169	,137	,141	,260
	Sig. (2-tailed)	,194	,162	,259	,246	,030
	N	70	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	,057	-,093	-,091	-,236*	-,073
	Sig. (2-tailed)	,638	,445	,453	,049	,546
	N	70	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	-,108	,160	,180	,248	,246
	Sig. (2-tailed)	,372	,186	,137	,039	,040
	N	70	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	-,043	,094	,160	,186	,152
	Sig. (2-tailed)	,725	,438	,186	,123	,209
	N	70	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	,196	,168	,262*	,348**	,314**
	Sig. (2-tailed)	,103	,165	,028	,003	,008
	N	70	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	,254*	,561**	,381**	,610**	,444**
	Sig. (2-tailed)	,034	,000	,001	,000	,000
	N	70	70	70	70	70

Συσχέτιση 2 : Διαθεσιμότητα Διεύθυνσης δημοσίου σχολείου (Q2) σε σχέση με την διάθεση της διοίκησης για ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Q3)

Η διαθεσιμότητα της διεύθυνσης σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ειδικά στους εκπαιδευτικούς θεωρείται κομβικός παράγοντας επιτυχίας ή μη της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την διαθεσιμότητα της διεύθυνσης του σχολείου σε ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτοί παράγοντες παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τον δείκτη Pearson να εμφανίζει τιμή 0,588

		work relationships	Q1	Q2	Q3
Sex	Pearson Correlation	-,097	-,120	-,127	-,096
	Sig. (2-tailed)	,423	,323	,296	,429
	N	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	,360**	,033	,197	,040
	Sig. (2-tailed)	,002	,789	,102	,744
	N	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	-,080	-,075	-,188	-,118
	Sig. (2-tailed)	,508	,536	,119	,330
	N	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	,552**	,126	,235	,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,299	,050	,733
	N	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	1	,077	,187	,152
	Sig. (2-tailed)		,524	,121	,209
	N	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	,077	1	,397**	,329**
	Sig. (2-tailed)	,524		,001	,005
	N	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	,187	,397**	1	,588**
	Sig. (2-tailed)	,121	,001		,000
	N	70	70	70	70

Συσχέτιση 3 : Διαθεσιμότητα Διεύθυνσης δημοσίου σχολείου (Q2) σε σχέση με τις προοπτικές εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Q4)

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σημαντικά την «ελευθερία» που έχουν από την διεύθυνση του σχολείου αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία παράγοντας που επηρεάζεται από την διαθεσιμότητα της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς. Η συσχέτιση των δύο παραγόντων είναι στατιστικά σημαντική και εμφανίζει την τιμή 0,254 σύμφωνα με τον δείκτη Pearson

		Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Sex	Pearson Correlation	-.097	.025	.000	-.081	-.009
	Sig. (2-tailed)	.426	.839	.997	.504	.940
	N	70	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	-.157	.169	.137	.141	.260 [*]
	Sig. (2-tailed)	.194	.162	.259	.246	.030
	N	70	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	.057	-.093	-.091	-.236 [*]	-.073
	Sig. (2-tailed)	.638	.445	.453	.049	.546
	N	70	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	-.108	.160	.180	.248	.246
	Sig. (2-tailed)	.372	.186	.137	.039	.040
	N	70	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	-.043	.094	.160	.186	.152
	Sig. (2-tailed)	.725	.438	.186	.123	.209
	N	70	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	.196	.168	.262 [*]	.348 ^{**}	.314 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.103	.165	.028	.003	.008
	N	70	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	.254 [*]	.561 ^{**}	.381 ^{**}	.610 ^{**}	.444 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.034	.000	.001	.000	.000
	N	70	70	70	70	70

Συσχέτιση 4: Διάθεση της διεύθυνσης για ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Q4)σε σχέση με την επίτευξη της επαγγελματικής τους εξέλιξη εντός των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων(Q6)

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με παράγοντες όπως οι συχνές ή μη συνεδριάσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εξέλιξη τους και τις επαγγελματικές προοπτικές που θα μπορούσαν να έχουν στο μέλλον. Οι παράγοντες αυτοί είναι στατιστικά σημαντικοί και παρουσιάζουν θετική συσχέτιση καθώς ο δείκτης Pearson εμφανίζει τιμή 0,332

		Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Sex	Pearson Correlation	-.097	.025	.000	-.081	-.009
	Sig. (2-tailed)	.426	.839	.997	.504	.940
	N	70	70	70	70	70
Age	Pearson Correlation	-.157	.169	.137	.141	.260 [*]
	Sig. (2-tailed)	.194	.162	.259	.246	.030
	N	70	70	70	70	70
Degree	Pearson Correlation	.057	-.093	-.091	-.236 [*]	-.073
	Sig. (2-tailed)	.638	.445	.453	.049	.546
	N	70	70	70	70	70
Work Experience	Pearson Correlation	-.108	.160	.180	.248	.246
	Sig. (2-tailed)	.372	.186	.137	.039	.040
	N	70	70	70	70	70
work relationships	Pearson Correlation	-.043	.094	.160	.186	.152
	Sig. (2-tailed)	.725	.438	.186	.123	.209
	N	70	70	70	70	70
Q1	Pearson Correlation	.196	.168	.262 [*]	.348 ^{**}	.314 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.103	.165	.028	.003	.008
	N	70	70	70	70	70
Q2	Pearson Correlation	.254 [*]	.561 ^{**}	.381 ^{**}	.610 ^{**}	.444 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.034	.000	.001	.000	.000
	N	70	70	70	70	70
Q3	Pearson Correlation	.220	.511 ^{**}	.433 ^{**}	.578 ^{**}	.482 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.068	.000	.000	.000	.000
	N	70	70	70	70	70
Q4	Pearson Correlation	1	.316 ^{**}	.332 ^{**}	.447 ^{**}	.274 [*]
	Sig. (2-tailed)		.008	.005	.000	.022
	N	70	70	70	70	70

Συσχέτιση 5 : Διάθεση της διεύθυνσης για γνώση των επιδόσεων των μαθητών(Q10) και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας (Q11)

Η επιτυχία της διεύθυνσης των σύγχρονων σχολικών μονάδων κρίνεται από τον βαθμό επίτευξης των στόχων και την ικανοποίηση των μελών της (εκπαιδευτικών και μαθητών). Είναι σημαντικό οι διοικήσεις των σχολείων να συζητούν τακτικά τις επιδόσεις των μαθητών με το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα και θετική συσχέτιση αφού ο δείκτης Pearson παρουσιάζει τιμή 0,591.

		Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Q10	Pearson Correlation	,630**	1	,591**	,189	,344**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,117	,004
	N	70	70	70	70	70
Q11	Pearson Correlation	,648**	,591**	1	,066	,209
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,586	,082
	N	70	70	70	70	70

Για την καλύτερη ανάλυση και αξιολόγηση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσω στατιστικών εργαλείων όπως το T test & Mann-Whitney U Test στην παρούσα έρευνα για τον υπολογισμό του T test χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη λειτουργία του SPSS. η τιμή του θα συγκριθεί με την κρίσιμη τιμή και θα υπολογιστεί μια τιμή p. Για τον υπολογισμό του T test και Mann-Whitney U το διάστημα εμπιστοσύνης το οποίο εφαρμόστηκε είναι 5% .

Αρχικά το T test εφαρμόστηκε για όλα τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο εισοδήματος, εργασιακές σχέσεις) συγκριτικά με τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την διεύθυνση των δημόσιων σχολείων και τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν συνεχώς όπως εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτική διαδικασία, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και σχέσεις εκπαιδευτικών-διοίκησης.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζει η σχέση που παρατηρείται μεταξύ του φύλου του εκπαιδευτικού συγκριτικά με τους υπόλοιπους παράγοντες. Αναλυτικότερα, το φύλο

επηρεάζει πολύ τις σχέσεις με την διεύθυνση και τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών στοιχείων που εμφανίζουν τα δύο φύλα .Επιπλέον, το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει και την προσηλυτισία αφού οι γυναίκες τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζουν αύξηση σε όλους τους εργασιακούς χώρους όπως και το δημόσιο σχολείο.

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Sex & Age	70	-,084	,489
Pair 2	Sex & Degree	70	-,092	,448
Pair 3	Sex & Work Experience	70	-,165	,173
Pair 4	Sex & work relationships	70	-,097	,423
Pair 5	Sex & Q1	70	-,120	,323
Pair 6	Sex & Q2	70	-,127	,296
Pair 7	Sex & Q3	70	-,096	,429
Pair 8	Sex & Q4	70	-,097	,426
Pair 9	Sex & Q5	70	,025	,839
Pair 10	Q6 & Sex	70	,000	,997
Pair 11	Sex & Q7	70	-,081	,504
Pair 12	Sex & Q8	70	-,009	,940
Pair 13	Sex & Q9	70	-,046	,704
Pair 14	Sex & Q10	70	,023	,849
Pair 15	Sex & Q11	70	,019	,874
Pair 16	Sex & Q12	70	-,109	,370
Pair 17	Sex & Q13	70	,029	,813
Pair 18	Sex & Q14	70	-,206	,087
Pair 19	Sex & Q15	70	-,111	,361
Pair 20	Sex & Q16	70	-,047	,698
Pair 21	Sex & Q17	70	-,163	,177

Πίνακας 3.3 : Φύλο-Παράγοντες/Διαστάσεις δημόσιου σχολείου

Η ηλικία αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχίας και της εύρυθμης λειτουργίας ενός οργανισμού και αυτό γιατί το άτομο σε διαφορετικές ηλικίες εμφανίζει διαφορετικά βιώματα,

εμπειρίες και διαχειρίζεται με διαφορετικό τρόπο ποικίλες καταστάσεις. Αναλυτικότερα, η ηλικία θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για το επίπεδο εκπαίδευσης και τις γνώσεις του ατόμου αφού άτομα μεγαλύτερης ηλικίας θα έχουν περισσότερες γνώσεις και θα είναι κάτοχοι τουλάχιστον μεταπτυχιακού δπλώματος. Παράλληλα, η ηλικία επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι προοπτικές εξέλιξης του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από την ηλικία του όπως παρουσιάζει και στον πίνακα που ακολουθεί (ηλικία με Q4,Q5). Τέλος, η ηλικία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία, τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με μαθητή και διεύθυνση με σκοπό την υψηλή επίδοση όλων των μερών.

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Age & Degree	70	-,129	,289
Pair 2	Age & Work Experience	70	,758	,000
Pair 3	Age & work relationships	70	,360	,002
Pair 4	Age & Q1	70	,033	,789
Pair 5	Age & Q2	70	,197	,102
Pair 6	Age & Q3	70	,040	,744
Pair 7	Age & Q4	70	-,157	,194
Pair 8	Age & Q5	70	,169	,162
Pair 9	Age & Q6	70	,137	,259
Pair 10	Age & Q7	70	,141	,246
Pair 11	Age & Q8	70	,260	,030
Pair 12	Age & Q9	70	,119	,327
Pair 13	Age & Q10	70	,074	,545
Pair 14	Age & Q11	70	,135	,265
Pair 15	Age & Q12	70	-,125	,304
Pair 16	Age & Q13	70	-,229	,056
Pair 17	Age & Q14	70	,026	,833
Pair 18	Age & Q15	70	,003	,977
Pair 19	Age & Q16	70	,079	,517
Pair 20	Age & Q17	70	,059	,625

Πίνακας 3.4 : Ηλικία-Παράγοντες/Διαστάσεις δημόσιου σχολείου

Το επίπεδο του γνωστικού αντικείμενου είναι σημαντικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς στα δημόσια σχολεία. Η κατοχή Μεπατυχιακού διπλώματος παρουσιάζει

εκπαιδευτικούς με περισσότερες γνώσεις στο αντικείμενο τους και με διάθεση για βελτίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και της διάδρασης με τους μαθητές. Επιπλέον, τα άτομα με διευρυμένο γνωστικό αντικείμενο θα επιδιώκουν προοπτικές ανέλιξης και θα έρχονται σε διαρκή επαφή με την διεύθυνση του σχολείου. Τέλος, τα άτομα με υψηλες γνώσεις θεωρούνται άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη που τους κάνει να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά την συμπεριφορά των μαθητών και κατ'επεκτάσιν την σχέση τους με την διεύθυνση. Αποτελεσματική σχέση μαθητών εκπαιδευτικών οδηγεί σε αποτελεσματικές σχέσεις εκκαιδευτικών και διεύθυνσης άρα και στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων για την εκάστοτε σχολική μονάδα.

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Degree & Work Experience	70	-.133	.272
Pair 2 Degree & work relationships	70	-.080	.508
Pair 3 Degree & Q1	70	-.075	.536
Pair 4 Degree & Q2	70	-.188	.119
Pair 5 Degree & Q3	70	-.118	.330
Pair 6 Degree & Q4	70	.057	.638
Pair 7 Degree & Q5	70	-.093	.445
Pair 8 Degree & Q6	70	-.091	.453
Pair 9 Degree & Q7	70	-.236	.049
Pair 10 Degree & Q8	70	-.073	.546
Pair 11 Degree & Q9	70	-.010	.933
Pair 12 Degree & Q10	70	-.046	.705
Pair 13 Degree & Q11	70	-.108	.375
Pair 14 Degree & Q12	70	.049	.690
Pair 15 Degree & Q13	70	.026	.829
Pair 16 Degree & Q14	70	-.072	.555
Pair 17 Degree & Q15	70	-.202	.094
Pair 18 Degree & Q16	70	-.066	.585
Pair 19 Degree & Q17	70	-.128	.289

Πίνακας 3.5 : Επίπεδο Πτυχίου-Παράγοντες/Διαστάσεις δημόσιου σχολείου

Η εμπειρία του εργαζομένου είναι η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την διάδραση του στην σχολική μονάδα που εργάζεται. Σημαντικά στοιχεία της εμπειρίας των εργαζομένων

περιλαμβάνουν το φυσικό περιβάλλον του οργανισμού, η κουλτούρα που καλούνται να διαχριστούν, οι πόροι που έχουν στην διάθεση τους και τέλος οι σχέσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια αυτής. Η εργασιακή εμπειρία επιδρά σημαντικά στις σχέσεις εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σε ζητήματα που αφορούν τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου, τις προοπτικές ανέλιξης ,τις επιδόσεις των μαθητών και στην δυνατότητα βελτίωσης των διαδικασιών εκπαίδευσης όπως προκύπτει και από τον πίνακα που ακολουθεί.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Work Experience & Q1	70	,126	,299
Pair 2	Work Experience & Q2	70	,235	,050
Pair 3	Work Experience & Q3	70	,041	,733
Pair 4	Work Experience & Q4	70	-,108	,372
Pair 5	Work Experience & Q5	70	,160	,186
Pair 6	Work Experience & Q6	70	,180	,137
Pair 7	Work Experience & Q7	70	,248	,039
Pair 8	Work Experience & Q8	70	,246	,040
Pair 9	Work Experience & Q9	70	,219	,068
Pair 10	Work Experience & Q10	70	,157	,194
Pair 11	Work Experience & Q11	70	,133	,273
Pair 12	Work Experience & Q12	70	-,175	,148
Pair 13	Work Experience & Q13	70	-,208	,084
Pair 14	Work Experience & Q14	70	,109	,371
Pair 15	Work Experience & Q15	70	,093	,444
Pair 16	Work Experience & Q16	70	,034	,782
Pair 17	Work Experience & Q17	70	,105	,389

Πίνακας 3.6 : Εργασιακή εμπειρία-Παράγοντες/Διαστάσεις δημόσιου σχολείου

Test Statistics^a

	Age	Degree	Work Experience	work relationships	Q1
Mann-Whitney U	310,000	329,000	289,000	322,000	327,500
Wilcoxon W	1963,000	1982,000	1942,000	1975,000	1980,500
Z	-,959	-,812	-1,410	-,813	-,995
Asymp. Sig. (2-tailed)	,338	,417	,159	,416	,320

Test Statistics^a

	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
Mann-Whitney U	313,500	336,500	337,000	345,500	361,000	332,500
Wilcoxon W	1966,500	1989,500	1990,000	436,500	452,000	1985,500
Z	-,902	-,544	-,803	-,389	-,148	-,589
Asymp. Sig. (2-tailed)	,367	,587	,422	,698	,883	,556

	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Mann-Whitney U	359,000	364,000	359,500	360,000	328,000	358,500
Wilcoxon W	2012,000	2017,000	450,500	451,000	1981,000	449,500
Z	-,180	-,102	-,192	-,164	-,903	-,239
Asymp. Sig. (2-tailed)	,857	,919	,848	,870	,367	,811

	Q14	Q15	Q16	Q17
Mann-Whitney U	285,500	301,000	338,000	279,000
Wilcoxon W	1918,500	1954,000	1991,000	1932,000
Z	-1,645	-1,089	-,512	-1,436
Asymp. Sig. (2-tailed)	,100	,276	,809	,151

Πίνακας : Εργασιακή εμπειρία-Παράγοντες/Διαστάσεις δημόσιου σχολείου

Η δυνατότητα πρόσβασης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η ενθάρρυνση τους για να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες από την διεύθυνση χαρακτηρίζονται σημαντικοί παράγοντες στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σύγχρονης σχολικής μονάδας. Η σημαντικότητα τους επιβεβαιώνεται και από τον t test καθώς είναι κοντά στο 0 και παρουσιάζει τιμή 0,006. Βάσει του t test η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά υλικά είναι σημαντικότερος παράγοντας για την εκπαιδευτική απόδοση των εκπαιδευτικών συγκριτικά με ελευθερία που τους επιτρέπει η διεύθυνση του σχολείου για τις πρακτικές που υιοθετούν στα μαθήματα τους. Σχέση που επιβεβαιώνεται και από το Mann-Whitney U το οποίο παρουσιάζει τιμή 0,00415

Στα δημόσια σχολεία η διαθεσιμότητα της διοίκησης για διάφορα ζητήματα που μπορεί να ανακύψουν στην σχολική μονάδα καθώς και η διάθεση που παρουσιάζει ο διευθυντής αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι παράγοντες κομβικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την υψηλή απόδοση των εκπαιδευτικών της δημοσίας εκπαίδευσης. Και οι δύο δείκτες t test και Mann-Whitney U παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές τιμές όπως εμφανίζει και ο παραπάνω πίνακας. Επιπλέον και με τα δυο αυτά εργαλεία επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην διαθεσιμότητα της διεύθυνσης για ποικίλα ζητήματα της σχολικής μονάδας και στην συνέχεια εστιάζουν στην διάθεση της διεύθυνσης του σχολείου για τις προοπτικές εξέλιξης του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Οι συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στα δημοσία σχολεία αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την επίδοσή τους και την επίτευξη των στόχων του. Οι τακτικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών με την διεύθυνση του δημόσιου σχολείου θεωρείται παράγοντας που διαμορφώνεται από την σχέση

των εκπαιδευτικών με την διοίκηση και την διαθεσιμότητα της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς. Για να αναδειχθεί η σημαντικότητα αυτών των μεταβλητών υιοθετήθηκαν τα στατιστικά εργαλεία t test και Mann-Whitney U τα οποία παρουσιάζουν τιμές 0 & 0,0023 αντίστοιχα. Όπως προκύπτει από τον πίνακα η διαθεσιμότητα των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικότερος παράγοντας από τις τακτικές συζητήσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Οι προοπτικές ανέλιξης που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός στην εκάστοτε σχολική μονάδα θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τις σχέσεις διεύθυνσης και εκπαιδευτικών καθώς και για τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν υψηλές αποδόσεις. Για να αναλυθεί καλύτερα η σχέση αυτών των παραγόντων πραγματοποιήθηκε η χρήση t test και Mann-Whitney U με τιμές 0,35 και 0,5 αντίστοιχα. Βάσει των συγκεκριμένων τιμών και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν την ίδια δυναμικότητα στην επιτυχία και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Οι αποδόσεις των μαθητών αποτελούν παράγοντα κομβικής σημασίας για τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών και την σχέση τους με την διεύθυνση αναφορικά με τους στόχους της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, Η επιτυχία της διεύθυνσης των σύγχρονων σχολικών μονάδων κρίνεται από τον βαθμό επίτευξης των στόχων και την ικανοποίηση των μελών της (εκπαιδευτικών και μαθητών). Είναι σημαντικό οι διοικήσεις των σχολείων να συζητούν τακτικά τις επιδόσεις των μαθητών με το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το T test παρουσιάζει τιμή 0,0006 και ο δείκτη Mann-Whitney U 0,0415. Βάσει των δύο αυτών εργαλείων αναδεικνύεται ότι οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους είναι πιο σημαντικός παράγοντας έναντι της ελευθερίας που τους δίνει η διεύθυνση του σχολείου για την συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες.

Αποτελέσματα έρευνας

Με την χρήση των στατιστικών εργαλείων που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα ενότητα αναλύθηκαν οι παράγοντες εκείνοι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς και επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία και την υψηλή επίδοση του δημόσιου σχολείου.

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία στις σχολικές μονάδες;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας εστίασαν στην συμβολή της διεύθυνσης στην επιτυχία του δημοσίου σχολείου. Για μεγάλο μέρος του δείγματος μας η διαθεσιμότητα της διεύθυνσης του σχολείου για διάφορα ζητήματα που προκύπτουν αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του και την ικανοποίηση όλων των μελών του.

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία και την εκπαιδευτική διαδικασία;

Κατά την διαδικασία της έρευνας, πολλοί ερωτηθέντες θεώρησαν σημαντικό παράγοντα την δυνατότητα που τους δίνει η διεύθυνση του σχολείου να συζητούν διάφορα θέματα που αφορούν την εξέλιξη των μαθητών. Στην συνέχεια, πάντα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η ελευθερία που τους δίνει η διοίκηση για την εκπαιδευτική διαδικασία που θα ακολουθήσουν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη υψηλών αποδόσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι υψηλές επιδόσεις αυτών αναδεικνύουν μία σχολική μονάδα με αποτελεσματική διεύθυνση και ικανοποιημένα όλα της τα μέλη.

Συμπεράσματα

Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές και οι καθηγητές διοικούν τα σχολεία τους μπορεί να έχει θετική επίδραση κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πίστευαν ότι τα σχολεία τους διοικούνται αποτελεσματικά ικανοποιώντας όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χρήση πρωτογενών δεδομένων (ερωτηματολόγιο) και δευτερογενών δεδομένων τα οποία βασίζονται σε παλαιότερες μελέτες που ασχολήθηκαν με την ηγεσία και τους τρόπους που επηρεάζει την απόδοση της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των στόχων της.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι πρακτικές σχολικής ηγεσίας θεωρούνται αποτελεσματικές και οι σημαντικότεροι παράγοντες στη σχολική οργάνωση που επηρεάζουν τη βελτίωση της απόδοσης (Bolden, 2011- James & Rottman, 2007- Knight & Rapley, 2007- Kouzes & Posner, 2007- Spillane, 2005- Stoll & Fink, 1996). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι και οι 70 ερωτηθέντες είχαν θετικές αντιλήψεις για τις πρακτικές της σχολικής ηγεσίας. Είναι αδύνατο για τους διευθυντές από μόνοι τους να επιφέρουν ουσιαστική βελτίωση στα σχολεία- χρειάζεται όραμα, ομαδική προσπάθεια, αξίες που να εμπνέουν δέσμευση, να μοιράζονται τις προκλήσεις για να μετασηματίσουν την διδασκαλία. Οι διευθυντές που γνωρίζουν πόσο επηρεάζουν την τάξη και το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να δείξουν στους εκπαιδευτικούς τους ότι τους εκτιμούν και πιστεύουν σε αυτούς για να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Βιβλιογραφία

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291–307.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 310–322.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.

Cogaltay, N., & Karadag, E. (2016). The effect of educational leadership on organizational variables: A meta-analysis study in the sample of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 603–646.

Dahlkamp, S., Peters, M. L., & Schumacher, G. (2017). Principal self-efficacy, school climate, and teacher retention: A multi-level analysis. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(4), 357–376.

Daiktere, I. (2009). Creating, fostering, and sustaining school culture in Latvia: Communication with stakeholders. *Problems of Education in the 21st Century*, 12, 30–35.

Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 621–634.

Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941–958.

Frelin, A., & Grannas, J. (2015). Direct and indirect educational relationships: Developing a typology for the contribution of different categories of school staff in relation to students' educational experiences. *Improving Schools*, 18(1), 56–68.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31–34.

Huguet, B. C. S. (2017). Effective leadership can positively impact school performance. *On the Horizon*, 25(2), 96–102.

Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411–426.

Lee, H., & Li, M. F. (2015). Principal leadership and its link to the development of a school's teacher culture and teaching effectiveness: A case study of an award-winning teaching team at an elementary school. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(4), 1–17.

McKinney, C. L., Labat, M. B., & Labat, C. A. (2015). Traits possessed by principals who transform school culture in national blue ribbon schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 152–166. Muhammad, A. (2009). *Transforming*

Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A., & Byrd, A. (2016). A culture of success—examining school culture and student outcomes via a performance framework. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 114–127.

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.

Sabancı, A., Sahin, A., Sonmez, M. A., Yilmaz, O. (2016). The correlation between school managers' communication skills and school culture. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 155–171.

Shaw, J., & Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment.

Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155–168.

Carter, S.C. (2000). No excuses: Lessons from 21 high-performing, high-poverty schools. Washington, DC: Heritage Foundation.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools* 48(10), 1034-1048.

Jenkins, T. N. (1950). Some contributions in support of a neutral theory of personality. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 13, 9–12

Hart, L. S., & Quinn, E. R. (1993). Roles executives play: CEOs, behavioral complexity, and firm performance. *Human Relations*, 46(5), 543–575.

Cannella, A. A., Jr., & Monroe, M. J. (1997). Contrasting perspectives on strategic leaders: Toward a more realistic view of top managers. *Journal of Management*, 23(3), 213–237

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review*, 12(4), 637–647

Burns, J.M. (1978) Leadership. New York. Harper & Row.

Yukl, G. A. (1998). Leadership in Organizations (4th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Stogdill, R. M. (1974). Handbook of Leadership. NYC: Free Press.

Gruenert, S.W., & Whitaker, T. (2015). School culture rewired. How to define, assess and transform it. Alexandria, Virginia: ASCD

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263-294

Miller, E. (1990). Jamaican society and high schooling. Kingston, Jamaica: University of the West Indies.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396–429.

Coleman, J. S. The evaluation of *Equality of educational opportunity*. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage Books, 1972.

Anderson G. Effects of classroom social climate on individual learning. *American Educational Research Journal* 1970 March 7:135-152

Brookover WB and Erickson E. *Sociology of education* 1975 Homewood, Illinois Dorsey Press

Agustina, M., Kristiawan, M., & Tobari. (2021). The Influence of Principal's Leadership and School's Climate on The Work Productivity of Vocational Pharmacy Teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Review* 3(1), 63-76.

Mangkunegara, P. A. (2014) *Manajemen Sumber Daya Manusia (Human Resource Management)*. PT.remaja Rosdakarya: Bandung.

Mulyasa. (2013). *Pengembangan dan implemtasi pemikiran kurikulum (Development and implementation of curriculum thinking)*. Bandung: Rosdakarya.

Asvio, N., Yamin, M., & Risnita. (2019). Influence of Leadership Style, Emotional Intelligence and Job Satisfaction toward Organizational Commitment (Survey at SMA Muhammadiyah South Sumatera). *International Journal of Scientific & Technology Research* 8 (8).

Fransiska.W, Harapan.E & Tahrun (2020). Pengaruh Kepemimpinan Visioner Kepala Sekolah dan Disiplin Guru terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar (The Effect of Principal Visionary Leadership and Teacher Discipline on Primary School Teacher Performance). *Journal of Education Research*, 1(3), 2020, Pages 308-316.

Kartini, Ahmad. S, Eddy. & S (2020). Pengaruh Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah dan Komunikasi Interpersonal Terhadap Kinerja Guru (The Effect of Principal Leadership Style

and Interpersonal Communication on Teacher Performance). *Journal of Education Research*, 1(3), 2020, Pages 290-294.

Maseleno, A., Ayshwary, B., Ivanova, T. N., Hashim, W., Nguyen, P. T., Shankar, K., Kristiawan, M., Huda, M. (2019). General Theoretical and Philosophical Aspects of Modern Education. Aspectos Teóricos y Filosóficos Generales de la Educación Moderna. *Revista San Gregorio* 2019, No. 32 Special Issues August.

Rusyan, A. T. (2013). Proses Pembelajaran yang Efektif (Effective Learning Process). Bandung: Bima Budhaya.

Muhammad Akram*, Sobia Kiran, Abdurrahman İLĞAN (2017). Development and validation of instructional leadership questionnaire. *International Journal of Organizational Leadership* 6(1):73-88

Webb, L. (2017). Online Research Methods, Qualitative

Taherdoost, H. (2016). Sampling Methods in Research Methodology; How to Choose a Sampling Technique for Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18-27.

Young, T. (2015). Questionnaires and Surveys.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αποτελούν εργαλείο της ερευνητικής μου μελέτης , με τίτλο « Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος» . Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση με σκοπό να συλλέξει πληροφορίες για τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο που παίζει η ηγεσία στη διαμόρφωση του κλίματος μιας σχολικής μονάδας , είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς .

Με εκτίμηση

Γιδόγιαννου Χριστίνα

* Απαιτείται



ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. 1. Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

2. 2. Ηλικία *

<30

31-40

41-50

>50

3. 3. Επίπεδο σπουδών *

Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο: _____

4. 4. Έτη προϋπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση *

0-5 έτη

6-10 έτη

11-20 έτη

21-30 έτη

> 30 έτη

5. 5. Σχέση εργασίας *

- Μόνιμος / Μόνιμη
- Αναπληρωτής / Αναπληρώτρια
- Ωρομίσθιος / Ωρομίσθια
- Ενισχυτική Διδασκαλία

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

6. 6. Ενθαρρύνεστε από τον διευθυντή/διευθύντρια να χρησιμοποιείτε ελεύθερα εκπαιδευτικά υλικά; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

7. 7. Ως εκπαιδευτικοί έχετε επαρκή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό ; *

1= ΚΑΘΟΛΟΥ 5= ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

8. 8. Είναι η διοίκηση του σχολείου φυσικά διαθέσιμη για εκπαιδευτικά ζητήματα ; *

1

2

3

4

5

9. 9. Επισκέπτεται η διοίκηση συχνά τις αίθουσες για να παρατηρήσει τη διδασκαλία και την εκμάθηση ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

10. 10. Είναι ο διευθυντής / διευθύντρια διαθέσιμος/η για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ; *

1

2

3

4

5

11. 11. Οργανώνονται συνεδριάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ; *

1

2

3

4

5

12. 12. Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους εντός αίθουσας ; *

1

2

3

4

5

13. 13. Σχεδιάζονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες ; *

1

2

3

4

5

14. 14. Επιλύονται από τη διεύθυνση του σχολείου ζητήματα σχετιζόμενα με την πειθαρχία για να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος διδασκαλίας ; *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

15. 15. Γίνονται συναντήσεις επί προσωπικού με τον κάθε εκπαιδευτικό για να συζητηθούν ζητήματα εξέλιξης των μαθητών ; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

16. 16. Γίνονται συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα των μαθητών και για τις μαθησιακές τους δυνατότητες ; *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

17. 17. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να στέλνουν εκθέσεις προόδου των μαθητών στους γονείς τους ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18. 18. Παρέχεται δημόσια επιβράβευση σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που έχουν καλές αποδόσεις ; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19. 19. Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν τους μαθητές τους σε δραστηριότητες ; *

1

2

3

4

5

20. 20. Γίνονται συναντήσεις για να γίνει το πρόγραμμα σπουδών πιο αποτελεσματικό ; *

1

2

3

4

5

21. 21. Οι βαθμολογίες των μαθητών παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών ; *

1

2

3

4

5

22. 22. Παρέχονται στους εκπαιδευτικούς προφορικά και γραπτά σχόλια ανατροφοδότησης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών ; *

1

2

3

4

5