



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΙΡΑΙΩΣ**

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Διπλωματική Εργασία

Μυρτώ Κουμάντου

ΟΕΚ21048

**Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση των
σχέσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών
The role of school leadership in shaping the relationships
between students and teachers**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σταματίνα Χατζηδήμα

Αθήνα 2022

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σταματίνα Χατζηδήμα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική της καθοδήγηση και τις υποδείξεις της.

Τέλος, θα ήθελα εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και το σύζυγό μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Η έρευνα για το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών δεν είναι ένα νέο πεδίο έρευνας. Οι επιστήμονες μελετούν το σχολικό κλίμα για πάνω από 100 χρόνια, προσπαθώντας να ορίσουν, να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν τον αντίκτυπό του στις πολλές πτυχές της σχολικής ζωής. Η προσέγγιση των ερευνητών για το σχολικό κλίμα βασίζεται στον ορισμό που συνδέει το σχολικό κλίμα με την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής και περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που υποστηρίζουν τους ανθρώπους να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει το κατά πόσο το στιλ ηγεσίας που επιλέγουν να ασκήσουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Λέξεις – Κλειδιά: *Ηγεσία, Σχολικό κλίμα, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές*

Abstract

Research about the school environment and the relationships between teachers and students is not new. Researchers study the school environment for over 100 years, trying to define, understand, and determine the impact on the many aspects of school life. The approach of the researchers on the school environment relies on the definition which connects the school environment with the quality and the character of school life and includes rules, values, and expectations because of which people feel socially, sentimentally, and physically secure. The purpose of this thesis is to investigate which style of leadership chosen by principals in primary and secondary schools affects the relationships between teachers and students.

Keywords: *leadership, school environment, teachers, students*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Abstract	iv
Περιεχόμενα	v
Κατάλογος Διαγραμμάτων	viii
Κατάλογος Πινάκων	ix
Κεφάλαιο 1. Η προβληματική της έρευνας.....	1
1.1 Διατύπωση προβλήματος.....	1
1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	2
1.3 Η χρησιμότητα της εργασίας.....	3
Κεφάλαιο 2. Η σχολική ηγεσία.....	5
2.1. Η έννοια της ηγεσίας και ο διαχωρισμός από το management	5
2.2. Θεωρίες ηγεσίας	6
2.2.1. Προσέγγιση της εξουσίας.....	7
2.2.2. Προσέγγιση χαρακτηριστικών.....	7
2.2.3. Συμπεριφορική Προσέγγιση.....	8
2.2.4. Καταστασιακή Προσέγγιση	9
2.3. Στυλ ηγεσίας.....	10
2.3.1. Χαρισματική ηγεσία	11
2.3.2. Συναλλακτική ηγεσία.....	12
2.3.3. Μετασχηματιστική ηγεσία	13
Κεφάλαιο 3. Σχολικό κλίμα.....	16
3.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	16
3.2. Η σημασία του σχολικού κλίματος.....	17

3.3.	Οι πτυχές του σχολικού κλίματος.....	18
3.4.	Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία σχολικού κλίματος.....	21
3.5.	Η ανάπτυξη σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων	23
3.5.1.	Εννοιολογική προσέγγιση σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων	23
3.5.2.	Επίδραση των σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων στο επίπεδο μάθησης των εκπαιδευόμενων.....	24
3.5.3.	Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων.....	25
3.6.	Ο ρόλος της ηγεσίας στο σχολικό κλίμα και τη ανάπτυξη σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων	27
Κεφάλαιο 4. Η έρευνα.....		29
4.1.	Μεθοδολογική προσέγγιση	29
4.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	29
4.3.	Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	30
4.4.	Το ερευνητικό εργαλείο	30
4.5.	Η ερευνητική διαδικασία.....	32
4.6.	Ανάλυση δεδομένων	33
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας.....		34
5.1.	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	34
5.2.	Απόψεις εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων	35
5.3.1	Απόψεις για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	41
5.3.	Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα	46
5.4.1	Απόψεις για το σχολικό κλίμα ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	53
5.4.	Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.....	58

5.5.1 Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	61
5.5. Συσχέτιση στηλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με το σχολικό κλίμα	64
5.6. Συσχέτιση στηλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.....	72
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	75
Βιβλιογραφία	77
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο	85

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	39
Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για την έκβαση της ηγεσίας με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	41
Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος	52
Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα για τις διαστάσεις που αξιολογούν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.....	61

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Διαστάσεις εργαλείου ηγεσίας.....	31
Πίνακας 2. Διαστάσεις εργαλείου σχολικού κλίματος	32
Πίνακας 3. Διαστάσεις εργαλείου σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών.....	32
Πίνακας 4. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών.....	34
Πίνακας 5. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία	36
Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με τη συναλλακτική ηγεσία	37
Πίνακας 7. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με την παθητική ηγεσία.....	38
Πίνακας 8. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έκβαση της ηγεσίας (αποτελεσματικότητα, παρακίνηση για μεγαλύτερη προσπάθεια, ικανοποίηση από ηγεσία)	40
Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια το στυλ ηγεσίας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.....	42
Πίνακας 10. Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το στυλ ηγεσίας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.....	42
Πίνακας 11. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το στυλ ηγεσίας ως προς τη συνολική προϋπηρεσία.....	43
Πίνακας 12. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για το στυλ ηγεσίας ως προς την προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας.....	44
Πίνακας 13. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για το στυλ ηγεσίας ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	45
Πίνακας 14. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη κανόνων για τις προβληματικές συμπεριφορές	47
Πίνακας 15. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη της μάθησης στο σχολικό πλαίσιο.....	48
Πίνακας 16. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος.....	48

Πίνακας 17. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον	49
Πίνακας 18. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος	50
Πίνακας 19. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επαγγελματικές σχέσεις στο χώρο των σχολικών μονάδων.....	51
Πίνακας 20. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια το σχολικό κλίμα ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.....	53
Πίνακας 21. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια το σχολικό κλίμα ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.....	54
Πίνακας 22. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το σχολικό κλίμα ως προς τη συνολική προϋπηρεσία.....	55
Πίνακας 23. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το σχολικό κλίμα ως προς την προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας.....	56
Πίνακας 24. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το σχολικό κλίμα ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	57
Πίνακας 25. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχουν σχέσεις εγγύτητας με τους μαθητές.....	59
Πίνακας 26. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχουν συγκρούσεις με τους μαθητές	60
Πίνακας 27. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	61
Πίνακας 28. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.....	62
Πίνακας 29. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τη συνολική προϋπηρεσία	62
Πίνακας 30. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την προϋπηρεσίαστην παρούσα θέση εργασίας	63
Πίνακας 31. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	64
Πίνακας 32. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος.....	65

Πίνακας 33. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων.....	66
Πίνακας 34. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων.....	67
Πίνακας 35. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων	68
Πίνακας 36. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνική υποστήριξη και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων.....	69
Πίνακας 37. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων	70
Πίνακας 38. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη καλών επαγγελματικών σχέσεων και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων	71
Πίνακας 39. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	72
Πίνακας 40. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την εγγύτητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων	73
Πίνακας 41. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις συγκρούσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων	74

Κεφάλαιο 1. Η προβληματική της έρευνας

1.1 Διατύπωση προβλήματος

Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου και το επίπεδο μάθησης των μαθητών. Ωστόσο, η αποτελεσματική λειτουργία και η βελτίωση των σχολείων έχει γίνει πιο περίπλοκη και δύσκολη με την πάροδο των ετών (Pont, 2020). Η βιβλιογραφία για την ηγεσία δείχνει ξεκάθαρα ότι η σχολική ηγεσία έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό μόνο στους διευθυντές των σχολείων, αντί να επικεντρώνεται στη συνεργατική δράση, την κοινή κατανόηση και τη συλλογική ευθύνη (Harris&Muijs, 2005). Αρκετοί ερευνητές έχουν ήδη υποστηρίξει ότι ένα αυταρχικό στιλ ηγεσίας με επίκεντρο τους ηγέτες θέτει πιθανά εμπόδια στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία (Leithwood, Harris&Hopkins, 2019).

Ο Harris (2005) σημειώνει ότι η θεωρία κοινωνικής ανταλλαγής της ηγεσίας, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μια σαφή οριοθέτηση ρόλων και ευθυνών μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας, συνεχίζει να χρησιμοποιείται. Από την άλλη πλευρά, ο Pont (2020) υποστηρίζει ότι οι αυξανόμενες προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών και οι αντικρουόμενες απαιτήσεις από τα σχολεία προσθέτουν σημαντικά την πίεση στους διευθυντές των σχολείων, υποστηρίζοντας ότι οι διευθυντές δυσκολεύονται να λειτουργήσουν τόσο ως λήπτες αποφάσεων όσο και ως κάτοχοι εξουσίας, οι Beachum και Dentith (2004) προτείνουν ότι πρέπει να αναπτυχθούν νέα μοντέλα και πρακτικές ηγεσίας που να επιτρέπουν πιο συνεργατικές και δημοκρατικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών, να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να προωθούν την ομαλή σχολική λειτουργία και το εποικοδομητικό σχολικό κλίμα. Οι Leithwood, Harris και Hopkins(2019) υποστηρίζουν ότι η παραδοσιακή σχολική ηγεσία που έχει ως στόχο μόνο την αύξηση της απόδοσης των μαθητών και δε βασίζεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης υψηλότερης ποιότητας επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Το σχολικό κλίμα είναι η αίσθηση που έχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για το σχολείο τους και μπορεί να είναι ένα κρίσιμο συστατικό για την επιτυχία ενός σχολείου (McCarley, Peters, &Decman, 2016). Ο Dewitt (2018) ανέφερε ότι το σχολικό

κλίμα επικεντρώνεται στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας αυτο-αποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Οι Hooper και Bernhardt (2016) υποστήριξαν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών, στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, στη διατήρηση των εκπαιδευτικών και στην αίσθηση του ανήκειν. Ο διευθυντής και ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας έχει τη μεγαλύτερη επιρροή και μπορεί να συμβάλει περισσότερο στη δημιουργία ενός κοινού οράματος που εστιάζει σε ένα θετικό σχολικό κλίμα (Kempa, Ulorlo, & Wenno, 2017; McCarley et al., 2016). Η επιτυχία οποιουδήποτε οργανισμού μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στον τύπο ηγεσίας αυτού του οργανισμού. Η επιτυχία ενός σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το στιλ ηγεσίας που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος (Bellibas & Liu, 2016). Σημαντικό στοιχείο του σχολικού κλίματος αποτελεί η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο διευθυντής είναι ο ηγέτης που συντονίζει, διατηρεί τις ισορροπίες και διασφαλίζει την αρμονική ανάπτυξη ολόκληρου του ιδρύματος διαμορφώνοντας παραδόσεις για την επίτευξη του οργανωτικού στόχου. Η σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και του σχολικού κλίματος βασίζεται στο ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος με συνθήκες που περιέχουν υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης του προσωπικού και εμπιστοσύνης των μαθητών (McCarley et al., 2016). Με βάση τα παραπάνω είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων και του στιλ ηγεσίας που ασκούν στο σχολικό κλίμα και πιο συγκεκριμένα στη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο το στιλ ηγεσίας που επιλέγουν να ασκήσουν οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναλυτικότερα, οι στόχοι της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι (1) να αναδειχθεί το επικρατέστερο στιλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (2) να διερευνηθεί το επίπεδο σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και (3) να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας

των διευθυντών και του επιπέδου σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3 Η χρησιμότητα της εργασίας

Η ηγεσία είναι ένα από τα θέματα με τις περισσότερες αναθεωρήσεις και έρευνες σε επιχειρηματικούς και εκπαιδευτικούς τομείς. Η σημασία της ηγεσίας του διευθυντή στα λύκεια έχει γίνει ένα από τα κύρια μέλημα πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτά των αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων χωρών, και η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση. Οι περισσότεροι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα ή την απόδοση του σχολείου και στο σχεδιασμό του σχολικού κλίματος ως έναν από τους αρχικούς παράγοντες επιτυχίας. Έχοντας αυτό κατά νου, θα θέλαμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και του σχολικού κλίματος μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας που ανέπτυξε ο Bass (Bass & Avolio, 1993; Avolio & Bass, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο του Bass, οι διευθυντές που επιδεικνύουν μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές θα είναι αποτελεσματικοί στην επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων όπως η σχολική δέσμευση, η ικανοποίηση από την εργασία, η ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, η βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση, η συλλογική λήψη αποφάσεων και οι καλύτερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα σχολεία με κυρίαρχα μετασχηματιστικά μοντέλα ηγεσίας αναμένεται να προωθούν τη συνεργατικότητα, με μεγαλύτερο αριθμό προσωπικού και διδασκόντων να έχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η συμβολή αυτής της μελέτης θα είναι η παροχή στοιχείων για τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας του διευθυντή και του σχολικού κλίματος στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η ανάδειξη εκείνων των στιλ ηγεσίας που επιφέρουν βελτίωση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κάτι που αναμένεται να επιφέρει καλύτερη συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων και καλύτερα αποτελέσματα για τους ίδιους τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να έχουν σημαντική συμβολή σε πρακτικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, τα στοιχεία που θα προκύψουν για το στιλ ηγεσίας που οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Σε θεωρητικό επίπεδο η διπλωματική εργασία αναμένεται να επιβεβαιώσει τη σημαντικότητα της ηγεσίας στις

σχολικές μονάδες και να αναδείξει το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας ως το πλέον κατάλληλο στιλ σχολικής ηγεσίας.

Κεφάλαιο 2. Η σχολική ηγεσία

2.1. Η έννοια της ηγεσίας και ο διαχωρισμός από το management

Η ηγεσία ως έννοια προϋπήρχε ιστορικά και κάποιοι γνωστοί ηγέτες ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Μαχάτμα Γκάντι, ο Ουίνστον Τσόρτσιλ κ.λπ. Η αποτελεσματική ηγεσία παραμένει ένα παρεξηγημένο ανθρώπινο φαινόμενο που περιλαμβάνει θεμελιώδεις πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης. Η διαχείριση παραμένει μια μεταγενέστερη έννοια και αναπτύχθηκε μετά τον 19ο αιώνα για να αντιμετωπίσει μεγάλους, πολύπλοκους οργανισμούς και πολλά προβλήματα, όπως η ρύθμιση της εργασίας, η κατανομή της εξουσίας και οι διάφορες προκλήσεις στη δομή του οργανισμού (Kotter, 2008).

Για περισσότερο από μισό αιώνα ο όρος ηγεσία αποτελεί θέμα συζήτησης και ερευνητικής εργασίας ειδικά στον τομέα της διαχείρισης και της οργανωτικής ανάπτυξης. Τις περισσότερες φορές, τέτοιες συζητήσεις και ή ερευνητικές εργασίες επικεντρώνονται στο θέμα της ποιότητας της ηγεσίας, της ικανότητας του ηγέτη ή της αποτελεσματικότητας ή των στυλ ηγεσίας (Adlam 2003). Σύμφωνα με τον Adlam (2003), η ηγεσία είναι μια αρκετά περίπλοκη έννοια. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα επειδή έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες προσεγγίσεις για να δοθεί νόημα στον όρο ηγεσία και αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου, η ηγεσία έχει οριστεί από διαφορετικά και ορισμένοι από τους ορισμούς συζητούνται παρακάτω.

Επίσης, οι Avolio και Bass (2004) ορίζουν την ηγεσία ως μια περίπτωση διαπροσωπικής επιρροής που κάνει τα άτομα ή τις ομάδες ανθρώπων να κάνουν αυτό που θέλει να γίνει ο ηγέτης. Κατά συνέπεια, η εστίαση του ηγέτη είναι σε αυτό που θέλει από τους ανθρώπους, επομένως, η συμβολή των οπαδών δεν ενθαρρύνεται σε σχέση με το τι πρέπει να γίνει. Ωστόσο, οι Deinert et al. (2015) έχουν διαφορετική γνώμη, υποστηρίζουν ότι η προσοχή του ηγέτη είναι στο τι μπορεί να δώσει στους ανθρώπους παρά στο τι μπορεί να πάρει από αυτούς, έτσι ώστε να οικοδομήσει το είδος της σχέσης που προώθηση και αύξηση της παραγωγικότητας στον οργανισμό.

Υπάρχουν και άλλες απόψεις που διαφέρουν από τις πιο παραδοσιακές προοπτικές, ο Sergiovanni (1999), για παράδειγμα, αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως ένα προσωπικό πράγμα που περιλαμβάνει την καρδιά, το κεφάλι και το χέρι κάποιου. Ο Sergiovanni (1999) αναφέρει ότι η «καρδιά» της ηγεσίας ασχολείται με τις πεποιθήσεις, τις αξίες και το όραμα κάποιου.

Το «κεφάλι» της ηγεσίας είναι οι εμπειρίες που έχει συσσωρεύσει κάποιος με την πάροδο του χρόνου και η ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις παρούσες καταστάσεις υπό το φως αυτών των εμπειριών. Το «χέρι της ηγεσίας», σύμφωνα με τον ίδιο, είναι οι ενέργειες και οι αποφάσεις που παίρνει κανείς. Ουσιαστικά, η ηγεσία είναι η πράξη της ηγεσίας, η οποία αντανακλά τις αξίες, το όραμα, τις εμπειρίες, την προσωπικότητα και την ικανότητα του ηγέτη να χρησιμοποιεί προηγούμενες εμπειρίες για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ηγεσία είναι μια επίδειξη ενός ολόκληρου ατόμου όσον αφορά τη νοημοσύνη, τις αντιλήψεις, τις ιδέες, τις αξίες και τη γνώση που μπαίνουν στο παιχνίδι, προκαλώντας απαραίτητες αλλαγές στον οργανισμό.

Τόσο η παλιά όσο και η νέα έννοια της ηγεσίας φαίνεται να συμφωνούν σε ορισμένα χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Για παράδειγμα, και οι δύο συμφωνούν ότι η ηγεσία δεν λαμβάνει χώρα μεμονωμένα. Αντίθετα, λαμβάνει χώρα στη διαδικασία αλληλεπίδρασης δύο ή περισσότερων ανθρώπων και ο ηγέτης επιδιώκει να επηρεάσει τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων. Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό, η παλιά έννοια της ηγεσίας βασίζεται στην άσκηση εξουσίας επί των οπαδών για τη διατήρηση του status quo, ενώ η νέα προοπτική βασίζεται στη συνεχή βελτίωση και την κατανομή εξουσίας με τους οπαδούς. Η παλιά έννοια της ηγεσίας βασίζεται στην καθοδική άσκηση εξουσίας και εξουσίας, ενώ η νέα επιδιώκει να αναπτύξει σεβασμό και ενδιαφέρον για τους οπαδούς και να τους δει ως μια ισχυρή πηγή γνώσης, δημιουργικότητας και ενέργειας για τη βελτίωση του οργανισμού.

Οι περισσότεροι άνθρωποι, και ειδικά οι μάνατζερ, μπερδεύουν την έννοια του μάνατζμεντ με την ηγεσία. Θεωρούν ότι είναι ταυτόσημες έννοιες και δεν χρειάζονται διαφορετικό ορισμό ή ανάλυση. Παραμένουν δύο πολύ ξεχωριστές έννοιες με μοναδικά χαρακτηριστικά. Η διοίκηση είναι αυτή που ασχολείται με σύνθετες καταστάσεις και σχέδια, παρακολουθεί προγράμματα, φέρνει τάξη και σταθερότητα. Η ηγεσία είναι ο χειρισμός της αλλαγής, ο καθορισμός της κατεύθυνσης δημιουργώντας ένα όραμα όπου ανοίγει το δρόμο και παρέχει προμήθειες στην ομάδα ή τους υφισταμένους που πρέπει να ακολουθήσουν, παρέχει ευκαιρίες για αλλαγή, ακόμη και χάος ή αποτυχία. (Kotter, 2008).

2.2. Θεωρίες ηγεσίας

Στην κοινωνική και διοικητική επιστήμη αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες για την προσέγγιση της ηγεσίας. Τα περισσότερα από αυτά τείνουν να είναι πρόσθετα μεταξύ τους στην

προσπάθειά τους να απαντήσουν στα κύρια ερωτήματα σχετικά με αυτήν την περίπλοκη έννοια. Οι κύριες προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της θεωρίας της ηγεσίας είναι οι θεωρίες χαρακτηριστικών (trait theories), οι θεωρίες συμπεριφοράς (behavioral theories), οι θεωρίες κατάστασης (situational theories) και οι θεωρίες εξουσίας (power theories).

2.2.1. Προσέγγιση της εξουσίας

Η εξουσία είναι ένα καθημερινό εργαλείο που χρησιμοποιούν οι οργανισμοί για να λειτουργούν με βάση κάποιους κανόνες. Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη δύναμή και την εξουσία τους και να ξέρουν πώς να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μαθαίνοντας πώς λειτουργεί η εξουσία. Η εξουσία μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα συγκέντρωσης ανθρώπινων, πληροφοριακών ή υλικών πόρων με σκοπό να γίνει κάτι» (Ent, Baumeister & Vonasch, 2010). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι J. French και B. Raven (1959) προσδιόρισαν τις πέντε βάσεις της εξουσίας. Η μελέτη που διεξήγαγαν έδειξε πώς οι διαφορετικοί τύποι εξουσίας επηρέασαν την ηγετική ικανότητα ενός ατόμου και την επιτυχία σε έναν ηγετικό ρόλο. Υπάρχουν πέντε τύποι εξουσίας: καταναγκαστική, νόμιμη, ανταμοιβής, αναφοράς και ειδικού. Η καταναγκαστική εξουσία βασίζεται στην ικανότητα του διευθυντή να αναγκάσει τον υπάλληλο να συμμορφωθεί με μια εντολή μέσω του φόβου της τιμωρίας (Landa&Tyson, 2017). Αυτός ο τύπος επιβολής εξουσίας μειώνει την ικανοποίηση των εργαζομένων και οδηγεί σε έλλειψη πίστης και εμπιστοσύνης. Η νόμιμη εξουσία βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι διευθυντές έχουν το δικαίωμα να δίνουν εντολές στους υπαλλήλους, με βάση τη θέση τους στην οργανωτική ιεραρχία (Wellman et al., 2016). Αν και οι εργαζόμενοι μπορεί να συμμορφώνονται, ωστόσο μπορεί να μειώσει την αίσθηση δέσμευσης. Η εξουσία ανταμοιβής βασίζεται στην ικανότητα του διευθυντή να προσφέρει ανταμοιβή και οφέλη στους υπαλλήλους (Pierro et al., 2013).

2.2.2. Προσέγγιση χαρακτηριστικών

Η προσέγγιση χαρακτηριστικών λαμβάνει μια προοπτική με επίκεντρο τον ηγέτη στη θεωρία ηγεσίας. Στις αρχές του 20ου αιώνα, οι θεωρίες αναπτύχθηκαν με την ονομασία θεωρία του «μεγάλου ανθρώπου», επειδή επικεντρώθηκαν σε εγγενή χαρακτηριστικά του ηγέτη για να προσδιορίσουν τι κάνει έναν σπουδαίο κοινωνικό, πολιτικό, στρατιωτικό ή επιχειρηματικό

ηγέτη (Al-Malki&Juan, 2018). Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες πιστεύεται ότι οι ηγέτες γεννήθηκαν με αυτά τα χαρακτηριστικά. Η προσέγγιση χαρακτηριστικών έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον μεταξύ των ερευνητών για την εξήγησή της για το πώς τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ηγεσία (Brown, 2013). Ο Stogdill (1948, 1974) διεξήγαγε δύο μεγάλες έρευνες όπου ανέλυσε και συνέθεσε εκατοντάδες μελέτες χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, το μέσο άτομο στον ηγετικό ρόλο διαφέρει από το μέσο μέλος της ομάδας όσον αφορά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ευφυΐα, εγρήγορση, διορατικότητα, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, επιμονή, αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητα. Επίσης, η ηγεσία δεν θεωρήθηκε ως μια παθητική κατάσταση αλλά ως αποτέλεσμα μεταξύ της σχέσης του ηγέτη και των άλλων μελών της ομάδας. Σε μεταγενέστερες κριτικές, η ακεραιότητα, η ειλικρίνεια, οι δεξιότητες και γνώσεις που σχετίζονται με την εργασία, οι λεκτικές και εννοιολογικές ικανότητες προστέθηκαν ως χαρακτηριστικά του ηγέτη (Brown, 2013).

2.2.3. Συμπεριφορική Προσέγγιση

Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στις ικανότητες του ηγέτη αντί στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως αυτά έχουν περιγραφεί στην προσέγγιση χαρακτηριστικών. Υποθέτει ότι η ηγετική ικανότητα μπορεί να αποκτηθεί με την πάροδο του χρόνου, αντί να είναι εγγενής (Simha, 2022). Η συμπεριφορική προσέγγιση εστιάζει στο τι κάνει ο ηγέτης και πώς ενεργεί. Οι ερευνητές καταλήγουν σε δύο γενικά είδη συμπεριφορών, τις συμπεριφορές καθηκόντων (εργασιών) και τις συμπεριφορές σχέσεων. Οι συμπεριφορές καθηκόντων, εστιάζουν στην επίτευξη του στόχου και πώς οι ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας να επιτύχουν τα καθήκοντά τους δομώντας τους ρόλους, οργανώνοντας το πλαίσιο εργασίας, επικοινωνώντας τις απαραίτητες πληροφορίες και δημιουργώντας νέες ιδέες. Οι συμπεριφορές σχέσεων επικεντρώνονται στη συμπεριφορά των ηγετών με βάση το σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση των συναισθημάτων του υφισταμένου (Wellman et al., 2016). Ο κύριος σκοπός της συμπεριφορικής προσέγγισης είναι να δείξει πώς αυτές οι πτυχές συνδυάζονται για να επηρεάσουν τους οπαδούς να φτάσουν τους σκοπούς τους. Πιθανώς το πιο γνωστό μοντέλο αυτής της προσέγγισης είναι το «Διαχειριστικό Πλέγμα» που δημιουργήθηκε από τους Blake και Mouton (1964), το οποίο εξηγεί πώς οι ηγέτες βοηθούν τους οργανισμούς να επιτύχουν στόχους μέσω της «ανησυχίας για την απόδοση» και της «ανησυχίας για τους ανθρώπους». Το «Διαχειριστικό Πλέγμα» βασίζεται σε ένα διδιάστατο

πλέγμα αξόνων που μετρά τους ηγετικούς παράγοντες για την απόδοσης και τους ανθρώπους. Ο οριζόντιος άξονας, μετρά το ενδιαφέρον του ηγέτη για την απόδοσης, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων όπως συμμόρφωση με πολιτικές και αποφάσεις, ανάπτυξη προϊόντων, ζητήματα διαδικασιών, όγκο πωλήσεων κ.λπ. Ο κάθετος άξονας μετρά το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους ανθρώπους. Κάθε άξονας μετράται σε μια κλίμακα εννέα σημείων, όπου το 1 και το 9 αντιπροσωπεύουν το ελάχιστο και το μέγιστο αντίστοιχα. Ανάλογα με τις διάφορες επιλογές του ηγέτη, μπορεί να απεικονίζονται διαφορετικά στιλ ηγεσίας (Cho et al., 2018).

2.2.4. Καταστασιακή Προσέγγιση

Αυτό το μοντέλο προσέγγισης δημιουργήθηκε από τους Hersey, Blanchard και Natemeyer (1979). Η εστίαση βρίσκεται στα χαρακτηριστικά των οπαδών/ υφισταμένων στον καθορισμό της κατάλληλης συμπεριφοράς. Επειδή οι υφιστάμενοι επιδεικνύουν διαφορετικό βαθμό προθυμίας και ικανοτήτων όταν εκτελούν μια εργασία, διαφορετικά στιλ προσέγγισης πρέπει να προσαρμόζονται από τους διευθυντές. Άτομα με χαμηλή ετοιμότητα λόγω μικρής ικανότητας ή εκπαίδευσης ή ανασφάλειας χρειάζονται διαφορετική ηγετική προσέγγιση από άλλα με υψηλή ετοιμότητα, καλές ικανότητες, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση (Thompson&Glasø, 2018). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένας ηγέτης μπορεί να ασκήσει ένα από τα τέσσερα ηγεσίας: Το «στιλ αφήγησης» θεωρείται ως ένα στιλ που βασίζεται στις οδηγίες και περιλαμβάνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις για το πώς πρέπει να επιτευχθούν οι εργασίες. Στο «στιλ πώλησης» ο ηγέτης εξηγεί τις αποφάσεις του/της και επιτρέπει στους υφισταμένους να κατανοήσουν πλήρως την εργασία, απαντώντας στις ερωτήσεις τους. Με το «στιλ συμμετοχής» ο ηγέτης μοιράζεται ιδέες και επιτρέπει στους υφισταμένους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Στο «στιλ ανάθεσης» οι ηγέτες αναθέτουν τις ευθύνες για τις αποφάσεις και την εφαρμογή σε υφισταμένους, επομένως δεν θα ήταν απαραίτητοι να κατευθύνουν ή να υποστηρίξουν πλήρως την εργασία.

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα της καταστασιακής προσέγγισης αναπτύχθηκε από τον Fiedler (1967). Το σημείο εκκίνησης του Fiedler είναι ο βαθμός στον οποίο το στιλ του ηγέτη είναι προσανατολισμένο στην εργασία ή στη σχέση. Πίστευε ότι το στιλ ηγεσίας ενός ατόμου είναι σχετικά σταθερό και δεν μπορεί να αλλάξει. Επομένως, η ιδέα ήταν να ταιριάζει το στιλ του ηγέτη με την πιο ευνοϊκή κατάσταση για την αποτελεσματικότητά του/της. Μια

σωστή εφαρμογή μπορεί να κανονιστεί με τη διάγνωση του στιλ ηγεσίας και της οργανωτικής κατάστασης. Η καταλληλότητα ενός συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας καθορίζεται από το αν η κατάσταση ήταν ευνοϊκή ή δυσμενής. Οι ευνοϊκές καταστάσεις αναλύθηκαν με βάση τρία στοιχεία: την ποιότητα της σχέσης μεταξύ ηγέτη και οπαδών, τον βαθμό δομής και τον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης έχει επίσημη εξουσία επί των οπαδών.

Αυτή η θεωρία αναφέρεται στο πώς οι ηγέτες παρακινούν τους οπαδούς να επιτύχουν στόχους. Η θεωρία δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ του στιλ του ηγέτη και των χαρακτηριστικών των οπαδών και του οργανωτικού περιβάλλοντος. Ο ηγέτης καλείται να χρησιμοποιήσει το στιλ ηγεσίας που παρακινεί τον υφιστάμενο. Το κίνητρο μπορεί να αυξηθεί όταν οι ακόλουθοι ανταμείβονται για τις προσπάθειές τους. Η ιδέα των κινήτρων βασίζεται στη θεωρία της προσδοκίας των κινήτρων (Vroom, 1964). Οι υφιστάμενοι θέλουν να αισθάνονται αποτελεσματικοί και να εκπληρώνουν τους στόχους τους, αλλά επίσης θέλουν να βραβεύονται για τις προσπάθειές τους στην εργασία. Ένας ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τι ανταμείβει για αυτούς και να κάνει διαθέσιμη την ανταμοιβή όταν ολοκληρωθεί η δουλειά.

2.3. Στιλ ηγεσίας

Οι Mazarella και Smith (1989) περιγράφουν το στιλ ηγεσίας ως τον τρόπο που οδηγεί ένας ηγέτης, ο οποίος αντικατοπτρίζεται σε μερικά από τα πράγματα που κάνουν οι διευθυντές, όπως: πώς επικοινωνούν την ηγεσία, ασκούν εξουσία και την επίδραση που έχουν στους εκπαιδευτικούς και σε άλλα σχολεία ή μέλη του προσωπικού. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, το στιλ ηγεσίας μπορεί να περιγραφεί ως ο τρόπος με τον οποίο ένας ηγέτης επηρεάζει τους οπαδούς του/της είτε μέσω εντολών είτε παρακινώντας τους να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Οι Mazarella και Smith (1989) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που ηγείται ένας ηγέτης καθορίζει εάν θα επιτύχει τους σχολικούς στόχους ή θα διατηρήσει θετικές σχέσεις με τα μέλη του προσωπικού.

Ο Owens (1991) πιστεύει ότι το στιλ ηγεσίας καθορίζεται από το τι κάνει ο διευθυντής για να παρακινήσει τους υφισταμένους του/της να βάλουν τα δυνατά τους για να επιτύχουν τους καθορισμένους σχολικούς στόχους. Παρατηρεί ότι ορισμένοι ηγέτες δίνουν μεγαλύτερη αξία στην ολοκλήρωση των καθηκόντων τους, ενώ κάποιοι, στη διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Η έρευνα των Al-Malki και Juan(2018) δείχνει ότι ένας ηγέτης παρακινείται να χρησιμοποιήσει ορισμένα στιλ με βάση τα υποκείμενα

χαρακτηριστικά του/της και τους στόχους του στο χώρο εργασίας. Αυτά τα στιλ, σύμφωνα με τους Al-Malki και Juan (2018), επηρεάζουν το περιβάλλον εργασίας και την απόδοση των εργαζομένων στην εργασία. Δηλαδή, τα κίνητρα των διευθυντών και οι στόχοι του σχολείου επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές διευθύνουν το σχολείο.

Οι Bellibas και Liu (2016) παρατήρησαν ότι ένας ηγέτης αναπτύσσει το στιλ του/της σε μια χρονική περίοδο με βάση την εμπειρία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση τους. Αυτοί οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι το στιλ ηγεσίας αφορά περισσότερο το πώς οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του ηγέτη τους παρά το πώς ο ηγέτης πιστεύει ότι συμπεριφέρεται επειδή οι υφιστάμενοι του/της θα τον/την αντιμετωπίζουν με βάση το πώς αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του/της σε διάφορες καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών είναι πολύ πιθανό να είναι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών στο σχολείο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ορισμοί των τριών βασικών στιλ ηγεσίας που συναντάμε στη βιβλιογραφία που αφορά τη σχολική ηγεσία, τη συναλλακτική, τη μετασχηματιστική και τη χαρισματική ηγεσία.

2.3.1. Χαρισματική ηγεσία

Η χαρισματική ηγεσία προήλθε από τη λέξη «χάρισμα». Σύμφωνα με τον Yukl (2010), το χάρισμα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ηγέτη να ασκεί διάχυτη και έντονη επιρροή στις πεποιθήσεις, τις αξίες, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των άλλων μέσω της συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων και του προσωπικού του παραδείγματος. Η εξέταση της θεωρίας αναγνωρίζει την ύπαρξη ανώτερων ικανοτήτων ή ηρωικών πράξεων από τον ηγέτη (Seyranian&Bligh, 2008).

Υπάρχουν διάφορα χαρακτηριστικά στη χαρισματική ηγεσία. Αυτά είναι η πραγματοποίηση ενός οράματος με προσωπικό κίνδυνο, η ευαισθησία στις ανάγκες των υφισταμένων και η πρωτότυπη συμπεριφορά που ξεχωρίζει από τα συνηθισμένα. Αυξάνει την αφοσίωση με την επίδειξη ταυτότητας σε έναν οργανισμό και μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση από την εργασία (Seyranian&Bligh, 2008). Αυτό το στιλ ηγεσίας μπορεί να είναι έμφυτο, αλλά μπορεί και να διδαχθεί. Όλοι οι άνθρωποι αναπτύσσουν ένα χαρισματικό στιλ ηγεσίας παραμένοντας συγκεντρωμένοι στους στόχους τους. Η προσωπικότητα

σχετίζεται με την άσκηση χαρισματικής ηγεσίας. Η εξωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση και ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα είναι τα χαρακτηριστικά της (Deinert et al., 2015).

2.3.2. Συναλλακτική ηγεσία

Ο Bass (1998) υποστηρίζει ότι η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ανταλλαγές μεταξύ ενός ηγέτη και των μελών της ομάδας, όπως η χρήση ανταμοιβών και τιμωριών για τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Παρόμοια, ο Bass (1998) δηλώνει ότι ο καθένας εισέρχεται στη συναλλαγή λόγω της προσδοκίας να εκπληρώσει τα προσωπικά του συμφέροντα και ο ηγέτης του υποτίθεται ότι διατηρεί το status quo ικανοποιώντας τις ανάγκες των υφισταμένων. Αυτή η ηγεσία δίνει έμφαση στη διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης καθορίζει τις ανάγκες, αναθέτει καθήκοντα, δίνει ανταμοιβές στους οπαδούς για καλή απόδοση ή τιμωρία για λάθη (Antonakis & House, 2014). Για παράδειγμα, ο διευθυντής παρατηρεί τι θέλουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία και προσπαθεί να τους παρέχει αυτό που θέλουν ανάλογα με την απόδοσή τους. Σε αυτή τη διαδικασία παρέχει ανταμοιβές και υποσχέσεις ανταμοιβών για τις προσπάθειές τους και ανταποκρίνεται στο άμεσο προσωπικό τους συμφέρον. Διαφορετικά, χρησιμοποιεί απειλές ή τιμωρία για τα λάθη του. Οι Cunningham and Cordeiro (2000) πιστεύουν ότι ένας ηγέτης συναλλαγών έχει της νοοτροπία της διοίκησης μέσω ελέγχου.

Οι Antonakis και House(2014) είναι της γνώμης ότι αυτού του είδους η ανταλλαγή εμποδίζει τη δέσμευση των υφισταμένων επειδή είναι θέμα εκτέλεσης καθηκόντων σύμφωνα με τις οδηγίες· δίνονται τα «πώς» και «τι» της δουλειάς, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εργάτες και κάνουν τη δουλειά λόγω του τι θα ωφεληθούν από αυτήν, όχι λόγω της πίστης τους στον διευθυντή ή στο σχολείο. Οι Lussier και Achua (2001:383) υποστηρίζουν ότι η συναλλακτική ηγεσία επιδιώκει να διατηρήσει τη σταθερότητα και αυτός είναι ο κύριος λόγος που οι Leithwood και Jantzi (2000) αντιλαμβάνονται αυτή την έννοια ως διαχείριση και όχι ως ηγεσία. Έτσι, ένας ηγέτης συναλλαγών θέτει στόχους για τους ακόλουθους ανάλογα με την προσπάθεια που περιμένει από αυτούς, δεν περιμένει από τους οπαδούς να αποδώσουν πέρα από το κανονικό πρότυπο και δεν κάνει καμία προσπάθεια να αλλάξει την κατάσταση, τις στάσεις και τις αξίες των οπαδών. Επομένως, ο ηγέτης συναλλαγών δεν μεταμορφώνει τους οπαδούς ή τον οργανισμό.

Ο Bass (1985) προσδιορίζει ορισμένους υποπαράγοντες τόσο της συναλλακτικής όσο και της μετασηματιστικής ηγεσίας. Οι υποπαράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας

περιλαμβάνουν: ανταμοιβή έκτακτης ανάγκης, διαχείριση κατ' εξαίρεση και laissez-faire (ελευθεριάζουσα ηγεσία). Ο Bass (1998) δηλώνει ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή αναφέρεται στην κατάσταση όπου ο ηγέτης επιβραβεύει τους υφισταμένους κατά την ολοκλήρωση μιας συμφωνημένης εργασίας. Με άλλα λόγια, όταν ο ηγέτης είναι ικανοποιημένος με την απόδοση ενός οπαδού, ο ηγέτης ανταποκρίνεται θετικά χρησιμοποιώντας ανταμοιβές με τη μορφή επαίνου, αναγνώρισης και σύστασης αυτού του οπαδού για προαγωγή. Ο Bass (1998) υποστηρίζει ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή είναι καλή, αλλά όχι τόσο καλή όσο οποιαδήποτε από τις μετασχηματιστικές συνιστώσες όσον αφορά την επίτευξη αποτελεσμάτων.

2.3.3. Μετασχηματιστική ηγεσία

Οι Norris, Barnett, Basom και Yerkes (2002) αναφέρουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται σε ένα διαφορετικό είδος επιρροής ηγετών που ενθαρρύνει τους οπαδούς να αναδειχθούν ως ηγέτες. Δημιουργούν οργανωτικές συνθήκες στις οποίες οι ακόλουθοι μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους ηγετικές ικανότητες.

Οι Sergiovanni (1999) και Wilmore and Thomas (2001) υποστηρίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μοιράζονται την εξουσία με τους οπαδούς αντί να ασκούν εξουσία στους οπαδούς. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σκοπό να ενδυναμώσει τους οπαδούς. Οι ηγέτες ενδιαφέρονται για το πώς να χρησιμοποιήσουν τη δύναμή τους για να βοηθήσουν τους οπαδούς να επιτύχουν αυτό που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό, να γίνουν επιτυχημένοι και να βιώσουν μια μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, οι ηγέτες μετασχηματισμού γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμωθούν για να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά. Ως αποτέλεσμα, οι ακόλουθοι εκτίθενται σε ευθύνες που απελευθερώνουν τις δυνατότητές τους. Αυτοί οι ηγέτες ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι επιτυγχάνουν οι οπαδοί παρά για το τι κάνουν. Ωστόσο, ο Owens (1991) παρατηρεί ότι συμβατικά, τα σχολεία ήταν πάντα μέρη όπου οι ενήλικες δυσκολεύονται να μοιραστούν τη σχέση συλλογικότητας, κάτι που είναι σημαντικό για την ενδυνάμωση της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Owens (1991) η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός συστήματος για τη διαμόρφωση του οράματος/αποστολής του σχολείου και η ένδειξη της σημασίας της επίτευξής του είναι ο πυρήνας των πτυχών της ηγεσίας των διευθυντών. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές θα πρέπει να επιδεικνύουν αδιαμφισβήτητο ενδιαφέρον για την προώθηση της συλλογικότητας και της συλλογικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με τους Cheng και Chan (2000) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια κομβική δύναμη για την ενεργοποίηση της αυτοδιαχείρισης στα σχολεία. Οι Wilmore και Thomas (2001) αναφέρουν ότι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας μπορεί να αξιολογηθεί από την ικανότητα του διευθυντή να δημιουργήσει ένα κλίμα που ενισχύει την παραγωγικότητα και τη δημιουργικότητα του προσωπικού και των μαθητών. Προσθέτουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καθοδηγούνται από την αξία και δεσμεύονται στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Οι Cunningham και Cordeiro (2000) περιγράφουν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες ως οραματιστές, παράγοντες αλλαγής και επιδέξιους στην αντιμετώπιση σύνθετων ζητημάτων, όπως η ανάπτυξη προσωπικού, η χαρτογράφηση νέων κατευθύνσεων, η κινητοποίηση πόρων, η υποστήριξη των εργαζομένων και η ανταπόκριση σε προκλήσεις που σχετίζονται με την εργασία. Εάν η μετασχηματιστική ηγεσία ασκηθεί κατάλληλα, τότε υπάρχει η δυνατότητα να μετατραπεί το αρνητικό κλίμα που επικρατεί σε θετικό σε ορισμένα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να βελτιωθεί το υπάρχον θετικό κλίμα. Αυτή η υπόθεση υποστηρίζεται από τα ευρήματα της έρευνας του Yukl(2010), τα οποία υποδεικνύουν ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές δεξιότητες επαρκούν για να επιφέρουν συνεχή βελτίωση που απαιτείται στα σχολεία. Παρατηρεί ότι η παροχή ενός σωστού μείγματος πίεσης για βελτίωση και μια αξιόλογη «υποστήριξη για τις ίδιες τις πρωτοβουλίες βελτίωσης» είναι αποτελεσματικές για τη διατήρηση μιας συνεχούς βελτίωσης στον οργανισμό.

Οι Cunningham και Cordeiro (2000) πιστεύουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν κίνητρα στους οπαδούς να βελτιώνουν συνεχώς τις εργασιακές τους πρακτικές. Ενόψει αυτού, δημιουργείται ένα κλίμα που ευνοεί την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Οι Wilmore και Thomas (2001) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία παρέχει κατεύθυνση στο σχολείο επειδή οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές ή φορείς θετικής αλλαγής στα σχολεία. Οι Cunningham και Cordeiro (2000) υποστηρίζουν ότι ο βασικός στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν μια συνεργατική και προσανατολισμένη στην εργασία κουλτούρα, να προωθήσουν την ανάπτυξη του προσωπικού και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα μαζί πιο αποτελεσματικά. Έτσι, φαίνεται ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν κατεύθυνση στο προσωπικό και συντονίζουν την εργασία που εκτελείται από διαφορετικές μονάδες του

σχολείου, αναπτύσσουν ένα σχολικό κλίμα προσανατολισμένο στην εργασία και δίνονται στην επιθυμία να βελτιώνουν συνεχώς τις εργασιακές τους διαδικασίες.

Ο Bass (1985) περιγράφει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μια «επέκταση της συναλλακτικής ηγεσίας», η οποία υπερβαίνει την «ανταλλαγή» χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που είναι: εξιδανικευμένη επιρροή/χάρισμα, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη σκέψη. Ο Bass (1998) αντιλαμβάνεται την εξιδανικευμένη επιρροή/χάρισμα ως την ικανότητα του ηγέτη να οικοδομεί εμπιστοσύνη και σεβασμό στους οπαδούς έτσι ώστε οι οπαδοί να θαυμάζουν, να σέβονται, να εμπιστεύονται και να απορρίπτουν το όραμα του ηγέτη για τον οργανισμό.

Ο Bass (1998) περιγράφει το εμπνευσμένο κίνητρο ως την ικανότητα του ηγέτη να επικοινωνεί υψηλές προσδοκίες στους οπαδούς. Αυτό έχει τις ρίζες του στις πεποιθήσεις και τις αξίες του ηγέτη που μεταδίδονται μέσω της συμπεριφοράς του ηγέτη, η οποία παρακινεί και κάνει τους οπαδούς να βλέπουν νόημα καθώς και την πρόκληση στη δουλειά τους. Το ομαδικό πνεύμα αφυπνίζεται και οι ακόλουθοι είναι ενθουσιώδεις για την επίτευξη του κοινού οράματος για τον οργανισμό. Η διανοητική διέγερση όπως περιγράφεται από τον Bass (1998) είναι η ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη διαίσθηση των οπαδών τους, διεγείροντας τους οπαδούς να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι και αναζητώντας νέους τρόπους στην προσέγγιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Όταν οι ακόλουθοι κάνουν λάθη ή εκφράζουν ιδέες, οι οποίες είναι διαφορετικές από των ηγετών, οι οπαδοί δεν επικρίνονται. Οι ηγέτες αναζητούν νέες ιδέες και προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων από τους οπαδούς.

Ο Bass (1998) αντιλαμβάνεται την εξατομικευμένη εκτίμηση ως την ικανότητα του ηγέτη να δίνει προσωπική προσοχή στις ανάγκες των υφισταμένων για βελτίωση και ανάπτυξη. Αυτό είναι απαραίτητο καθώς δίνει στον ηγέτη την ευκαιρία να βοηθήσει τους υφισταμένους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ο ηγέτης αναλαμβάνει τη θέση του μέντορα και δημιουργεί σχετικές ευκαιρίες μάθησης σε μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα, αναγνωρίζοντας και αποδεχόμενοι τις ατομικές διαφορές στις ανάγκες και τις αξίες, ακούγοντας αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας αμφίδρομη επικοινωνία και σχετιζόμενοι με τους ακόλουθους με φιλικό τρόπο.

Κεφάλαιο 3. Σχολικό κλίμα

3.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα ορίζεται από τους Hoy και Miskel (2001) ως ένα μείγμα πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων μαθητών και μελών του προσωπικού, διευθυντών και γονέων, επιπέδου ανεξαρτησίας, στιλ ηγεσίας και ικανοποίησης από την εργασία. Από τους παραπάνω ορισμούς, το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως όρος που χρησιμοποιείται για να απεικονίσει την ατμόσφαιρα του σχολείου, η οποία επηρεάζεται κυρίως από τον διευθυντή και υπαγορεύει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο τους και επηρεάζει τις αξίες και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και την εργασία τους αντίστοιχα (DeWitt, 2018).

Οι ερευνητές του σχολικού κλίματος, για παράδειγμα οι Hoy και Sabo (1998) παρατηρούν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα ολόκληρου του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ του θετικού σχολικού κλίματος και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η μελέτη του Cohen (2009) αποκάλυψε ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν αξιοσημείωτα κλίματα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα με διαφορετικά στιλ ηγεσίας. Η συνέπεια αυτού είναι ότι τα στιλ ηγεσίας διαμορφώνουν το οργανωτικό κλίμα. Ωστόσο, οι περισσότεροι συγγραφείς για το σχολικό κλίμα είναι της γνώμης ότι οι αντιλήψεις των μαθητών και της σχολικής κοινότητας είναι σημαντικά συστατικά για τη δημιουργία ενός καλού κλίματος όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν και οι μαθητές να μαθαίνουν και οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό κλίμα εντοπίστηκε στην έρευνα ως η εμπιστοσύνη (Adams&Forsyth, 2013; Tschannen-Moran&Gareis, 2015). Όπως αναφέρει ο Green (2017), η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των οικογενειών μπορεί να πάρει χρόνο, αλλά οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να ενεργούν με ταπεινότητα και να ευθυγραμμίζουν τα λόγια τους με τις πράξεις τους. Οι Adams και Forsyth (2013) υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος. Ένας διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων λαμβάνοντας καλές αποφάσεις σχετικά με τις διδακτικές προτεραιότητες, επιδεικνύοντας επαγγελματισμό και συλλογικότητα προς τους

εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας τη δέσμευση της κοινότητας και δείχνοντας ειλικρίνεια μέσω διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Kars&Inandi, 2018; Tschannen-Moran&Gareis, 2015). Ομοίως, όταν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του προσωπικού, η συνεργασία βελτιώνεται και ενώνει τους επαγγελματίες του σχολείου προς ένα κοινό όραμα για βελτίωση (Adams&Forsyth, 2013).

3.2. Η σημασία του σχολικού κλίματος

Το κλίμα του σχολείου είναι ένας από τους ζωτικούς παράγοντες που καθορίζουν την αντίληψη των μαθητών για τη ζωή και ως εκ τούτου πώς ανταποκρίνονται στις καθημερινές προκλήσεις. Οι Wang και Degol (2015) και Brown (2019) υποστηρίζουν ότι ένα υποστηρικτικό και ανταποκρινόμενο σχολικό κλίμα ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, προάγει την ανθεκτικότητα και μειώνει πιθανές αρνητικές συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αυτοί οι ερευνητές προσθέτουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες είναι σύμφωνες με τις μαθησιακές ανάγκες. Επομένως, αυτές οι ανάγκες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν έτσι ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση. Οι αρνητικές συνθήκες στο σπίτι, για παράδειγμα, η βία, η φτώχεια, οι μη ενημερωμένοι και μη εμπλεκόμενοι γονείς επηρεάζουν την αντίληψη των μαθητών καθώς και τις απαντήσεις τους στους μαθησιακούς στόχους στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές που βιώνουν αρνητικές συνθήκες στο σπίτι μπορούν να βοηθηθούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους παρέχοντας σχολικό κλίμα που τους τρέφει, τους υποστηρίζει και τους προκαλεί. Ουσιαστικά, η βελτίωση του σχολικού κλίματος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε κοινωνικά είτε συναισθηματικά (Grazia&Molinari, 2020)

Σύμφωνα με τους Voightetal. (2013), οι μαθητές είναι πιο πιθανό να ευδοκιμήσουν, όταν βρίσκονται σε σχολικό περιβάλλον στο οποίο νιώθουν ότι ανήκουν και είναι άνετα, ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο αισθάνονται ότι τους εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί. Πολλοί έφηβοι εντάσσονται σε συμμορίες για να ικανοποιήσουν αυτή την ανάγκη για σύνδεση και αίσθηση ταυτότητας. Σχετική με αυτό το αίσθημα του ανήκειν είναι η σημασία του να βοηθάς κάθε μαθητή να νιώθει ευπρόσδεκτος, μειώνοντας έτσι τα συναισθήματα αποξένωσης και αποσύνδεσης. Οι Grazia και Molinari(2020) παρατηρούν ότι τα σχολεία έχουν γίνει σημαντικά στη ζωή των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν αρνητικές συνθήκες στο σπίτι. Έτσι, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, το σχολείο πρέπει να είναι ένας ασφαλής και θετικός χώρος, που ευνοεί τη μάθηση, ενθαρρύνει θετικές σχέσεις

και βοηθά τους μαθητές να προετοιμαστούν για μελλοντικές προκλήσεις. Προσθέτει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που αισθάνονται οι μαθητές για την εκπαίδευση. Το κλίμα ενός σχολείου μπορεί να έχει θετική επίδραση στους μαθητές ή μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση, δηλαδή μπορεί είτε να εμποδίσει είτε να διευκολύνει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών.

3.3. Οι πτυχές του σχολικού κλίματος

Αν και η έρευνα για το σχολικό κλίμα έχει γίνει δημοφιλής τα τελευταία 20 χρόνια, οι ρίζες της ανάγονται στις αρχές του 1900, όταν οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές είδαν μια σύνδεση μεταξύ των παραλλαγών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και των επιπέδων των επιδόσεων των μαθητών (Martinez et al., 2016). Σήμερα, αυτή η σύνδεση παραμένει και πολλοί μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και κυβερνητικές υπηρεσίες εργάζονται σε τοπικό, πολιτειακό, ομοσπονδιακό, ακόμη και διεθνές επίπεδο για την προώθηση «ασφαλέστερων, πιο υποστηρικτικών σχολείων» (Cohen, 2009). Το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθεί, και υπάρχουν πολλοί ορισμοί, από πιο αόριστους και αφηρημένους έως πιο λεπτομερείς και συγκεκριμένους (DeWitt, 2018).

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Το σχολικό κλίμα βασίζεται σε πρότυπα της εμπειρίας των μαθητών, των γονέων και του σχολικού προσωπικού από τη σχολική ζωή και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές. Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα προωθεί την ανάπτυξη των νέων και τη μάθηση που είναι απαραίτητη για μια παραγωγική, συνεισφέρουσα και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Smith & Shoupp, 2018).

Η εστίαση σε αυτές τις πτυχές των εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα αντιπροσωπεύει μια σημαντική κίνηση στις προσπάθειες σχολικής μεταρρύθμισης και υποστηρίζεται από αρκετούς φορείς. Συνολικά με βάση τη βιβλιογραφία μπορούμε να υποθέσουμε τέσσερις κύριες πτυχές του σχολικού κλίματος: ασφάλεια, σχέσεις, διδασκαλία και μάθηση και σχολικές διαδικασίες και περιβάλλον (DeWitt, 2018; Voight et al., 2013).

Σχολική Ασφάλεια: Η συνολική ασφάλεια και η αίσθηση της σωματικής ευεξίας ενός μαθητή μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά του να μαθαίνει. Υπάρχει ένας μεγάλος

όγκος ερευνών που δείχνει ότι πολλοί μαθητές, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο λόγω έλλειψης δομής και ουσιαστικών σχέσεων (Kutsyuruba, Klinger&Hussain, 2015). Αυτές οι μεταβλητές που λείπουν αφήνουν ένα κενό για την πλήρωση του εκφοβισμού και της τιμωρητικής πειθαρχίας, ακολουθούμενα από μείωση της συμμετοχής και των επιδόσεων των μαθητών. Η συναισθηματική βία, κοινώς γνωστή ως εκφοβισμός, είναι συχνά η κινητήρια δύναμη του αρνητικού σχολικού κλίματος, οδηγώντας σε χαμηλότερα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών όχι μόνο για τα θύματα αλλά και για τους θύτες (Bradshawetal., 2014). Μια μελέτη σε παιδιά ηλικίας 12 έως 16 ετών που είχαν γίνει μάρτυρες πράξεων εκφοβισμού διαπίστωσε ότι οι εμπειρίες τους οδήγησαν σε «αισθήματα κατάθλιψης, άγχους, εχθρότητας και κατωτερότητας» (Boogen, Handy, &Power, T, 2010). Υπάρχουν πολλές στρατηγικές που βασίζονται στην έρευνα για την αποφυγή αυτού του είδους ζητημάτων ασφάλειας. Οι Smith et al. (2014) αναφέρουν τρεις κύριες συνιστώσες της σχολικής ασφάλειας: 1) «κανόνες », που αφορά σαφείς κανόνες σχετικά με τη σωματική και συναισθηματική βία που επιβάλλονται με συνέπεια. 2) μια «αίσθηση φυσικής ασφάλειας», η οποία περιλαμβάνει την προώθηση της άνεσης και της ασφάλειας για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. και 3) μια «αίσθηση κοινωνικο-συναισθηματικής ασφάλειας», που αφορά την πρόσβαση μαθητών και δασκάλων σε ένα σχολείο απαλλαγμένο από σωματική και συναισθηματική βία .

Σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού: Μια άλλη μεταβλητή ενδεικτική του σχολικού κλίματος είναι η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού και της διοίκησης σε κάθε δεδομένο σχολικό χώρο. Για ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, είναι σημαντικό όλοι οι ενδιαφερόμενοι να αισθάνονται συνδεδεμένοι με το σχολείο και μεταξύ τους. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι μαθητές μοιράζονται σχέσεις φροντίδας με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους τους, οι περιπτώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας μειώνονται (Thapa et al., 2013). Πρόσθετες μελέτες του ίδιου είδους έχουν δείξει μια συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης του εκπαιδευτικοί και των συνομηλίκων και των θετικών ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων, όπως ο υψηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας και η συνολική αυτοεκτίμηση (Rudasilletal., 2017). Διαφορετικοί πληθυσμοί μαθητών εκτιμούν διαφορετικούς τύπους σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Μια μικρή μελέτη σε 1.000 Αφροαμερικανούς και 260 Λατινοαμερικανούς μαθητές της τρίτης Λυκείου έδειξε ότι τα αφροαμερικανά παιδιά εκτιμούσαν τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο μέρος του

σχολικού κλίματος. Οι Λατινομαθείς μαθητές, από την άλλη πλευρά, εκτιμούσαν τη δικαιοσύνη, τον έπαινο και τη «σημασία της ηθικής τάξης» (Thapa et al., 2013). Αυτό καταδεικνύει την πολυπλοκότητα των αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα, καθώς και την ανάγκη για διαφοροποίηση σε αυτόν τον τομέα. Οι Smith et al. (2014) αναφέρουν τρία κύρια μέτρα για την αξιολόγηση των σχέσεων: 1) σεβασμός στη διαφορετικότητα, 2) κοινωνική υποστήριξη για μαθητές από τους ενήλικες και 3) ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η μελέτη των Smith et al. (2014) για το κλίμα σε πέντε σχολεία παρείχε αρκετές παρατηρήσεις σχετικά με πτυχές διαφορετικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου.

Διδακτικό και Μαθησιακό Περιβάλλον: Η διδασκαλία και η μάθηση είναι ένας δημοφιλής τομέας για εκπαιδευτική έρευνα και παίζει επίσης συγκεκριμένο ρόλο στο σχολικό κλίμα. Οι Smith et al. (2014) σκιαγραφούν δύο βασικά συστατικά της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα θετικό σχολικό κλίμα: «υποστήριξη για τη μάθηση» και «κοινωνική μάθηση». Η μελέτη παρατήρησε επίσης μια ποικιλία εκπαιδευτικών πρακτικών που φάνηκε να συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης με γνώμονα τους μαθητές, του προγραμματισμού και των προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η χρήση προγραμμάτων κοινωνικής και αστικής μάθησης. Οι ευκαιρίες μάθησης υπηρεσιών, τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτήρων και η εστίαση σε κοινωνικά, συναισθηματικά, αστικά και ηθικά μαθήματα στην τάξη συσχετίζονται επίσης με το θετικό σχολικό κλίμα και τα υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Thapa et al., 2013). Αυτές οι πρακτικές θεωρήθηκαν ότι παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να συνεργαστούν και να είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις και τις ενέργειές τους, οδηγώντας σε «μεγαλύτερη αίσθηση υπερηφάνειας και ενθουσιασμού που σχετίζεται με την ωρίμανση και τη μάθηση» (Smith et al., 2014). Η έρευνα των Thapa et al. (2013) συμπίπτει με αυτά τα ευρήματα, παρατηρώντας ότι τα θετικά σχολικά κλίματα προάγουν τη «συνεργατική μάθηση, τη συνοχή της ομάδας, τον σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη».

Σχολικό Περιβάλλον: Οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη συνδέονται άμεσα με το συνολικό θεσμικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει τόσο τις συναισθηματικές ιδιότητες της σύνδεσης και της δέσμευσης στο σχολείο, όσο και τις φυσικές ιδιότητες του ίδιου του σχολείου (Wang&Degol, 2015). Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τις φυσικές ιδιότητες του σχολείου είναι το μέγεθός του. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι καθώς το μέγεθος του σχολείου αυξάνεται, η

συνολική σχολική ομοιογένεια μειώνεται (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Ορισμένα μεγαλύτερα σχολεία καταπολεμούν αυτήν την τάση σχηματίζοντας ακαδημίες ή μικρές κοινότητες μάθησης που παρέχουν στους μαθητές μια συνεκτική ομάδα στο ευρύτερο σύνολο (Wang&DegoI, 2015). Η μελέτη των Smith et al. (2014) διαπίστωσε ότι τα ακόλουθα φυσικά στοιχεία επηρέασαν τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα: η διακόσμηση και η χρήση των διαδρόμων, οι διαρρυθμίσεις ανοιχτού χώρου, τα παράθυρα και ο κλιματισμός, και η ηλικία και η κατάσταση των εγκαταστάσεων. Ωστόσο, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική ομοιογένεια έπαιξε πολύ μεγαλύτερο ρόλο στη διαμόρφωση του θεσμικού περιβάλλοντος από τις φυσικές ιδιότητες. Οι παρατηρήσεις τους έδειξαν ότι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συνδεθούν, μέσω προγραμμάτων σχολικής κοινότητας, επαγγελματικών ακαδημιών, συλλόγων, ακαδημαϊκών διαγωνισμών, συνεργασιών και άλλων τέτοιων προγραμμάτων συνεπάγεται αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και των αντιλήψεων για το σχολικό περιβάλλον.

3.4. Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία σχολικού κλίματος

Ο ηγετικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου είναι κρίσιμος. Οι διευθυντές εκτελούν πολλούς διαφορετικούς ρόλους, αλλά οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων δεν είναι μόνο διευθυντές και πειθαρχικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί ηγέτες για το σχολείο. Οι επιτυχημένοι διευθυντές παρέχουν ένα κοινό όραμα για το πώς είναι η καλή διδασκαλία, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια και τους πόρους που χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικοί στις τάξεις τους και παρακολουθούν την απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, έχοντας πάντα το βλέμμα στο γενικό στόχο - τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος ή περιβάλλοντος στο οποίο όλα τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. (Bush&Glover, 2014).

Η εικόνα της ηγεσίας έχει μετατοπιστεί την τελευταία δεκαετία από μια θέση υπερηφάνειας και σεβασμού σε έναν ανεπιθύμητο ρόλο που πρέπει να αποφευχθεί. Οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι που αναζήτησαν διευθυντική θέση στο παρελθόν δεν επιδιώκουν τη θέση σήμερα. Αντίθετα, εξετάζουν τις απίστευτα πολλές ώρες, τον αδικαιολόγητο φόρτο εργασίας, την άδικη λογοδοσία και τις αδικαιολόγητες πιέσεις από όλες τις πλευρές και επιλέγουν να αποφύγουν την κάποτε θαυμαστή έδρα της εξουσίας (Khalifa, Gooden&Davis, 2016). Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και περιλαμβάνει μια εκπληκτική σειρά ευθυνών. Οι ηγέτες των σχολείων

αναμένεται να είναι εκπαιδευτικοί οραματιστές, εκπαιδευτικοί ηγέτες, εμπειρογνώμονες αξιολόγησης, πειθαρχικοί, οικοδόμοι κοινοτήτων, ειδικοί δημοσίων σχέσεων, αναλυτές προϋπολογισμού, διαχειριστές εγκαταστάσεων, διαχειριστές ειδικών προγραμμάτων και θεματοφύλακες διαφόρων νομικών, συμβατικών και πολιτικών εντολών και πρωτοβουλιών (Pont, 2020).

Οι ηγέτες πρέπει επίσης να κατανοήσουν πλήρως και να αναπτύξουν τις ομάδες τους. Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2019) προτείνουν ότι ενώ οι πρακτικές αυτής της κατηγορίας συμβάλλουν σημαντικά στα κίνητρα, ο πρωταρχικός τους στόχος είναι να χτίσουν όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό για να επιτύχουν οργανωτικούς στόχους αλλά και τις προθέσεις (δέσμευση, ικανότητα και ανθεκτικότητα) να επιμείνουμε στην εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Οι πιο συγκεκριμένες πρακτικές σε αυτήν την κατηγορία είναι η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και προσοχής, η ενθάρρυνση της πνευματικής διέγερσης και η μοντελοποίηση κατάλληλων αξιών και συμπεριφορών. Αυτές οι συγκεκριμένες πρακτικές όχι μόνο αντικατοπτρίζουν διευθυντικές ενέργειες, αλλά, όπως έχει δείξει πιο πρόσφατη έρευνα, είναι κεντρικές στους τρόπους με τους οποίους οι επιτυχημένοι ηγέτες ενσωματώνουν το λειτουργικό και το προσωπικό (Leithwood et al., 2019).

Σε όλες τις έρευνες, ένας κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική σχολική μεταρρύθμιση και τη σχολική αλλαγή είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και γίνεται ο κύριος παράγοντας αλλαγής στη βελτίωση του σχολείου (Bellibas & Liu., 2016). Αυτό δεν είναι ένας νέος παράγοντας στις προσπάθειες αλλαγής του σχολείου, αλλά είναι ουσιαστικός. Ο Cohen (2009) διαπίστωσε ότι οι ηγέτες των σχολείων συνεχίζουν να βρίσκονται στην καλύτερη θέση για να βοηθήσουν την καθοδήγηση ενός σχολείου προς νέες μορφές αποτελεσματικής σχολικής εκπαίδευσης. Απαιτούνται ισχυρές ενέργειες από τον διαχειριστή για λογαριασμό της οργανωτικής ανάπτυξης για την έναρξη της βελτίωσης του σχολείου και του σχολικού κλίματος, απαιτείται επίσης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να μοιράζεται την ηγεσία, την εξουσία και τη λήψη αποφάσεων με το προσωπικό σε ένα δημοκρατικό συμμετοχικό τρόπο (DeWitt, 2018). Μόνο μέσω αυτής της νέας ηγεσίας τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της μείωσης των προϋπολογισμών, της αλλαγής πληθυσμού, των ευρύτερων εντολών λογοδοσίας και της συνεχώς μεταβαλλόμενης φύσης της εκπαίδευσης με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Martinez et al., 2016).

3.5. Η ανάπτυξη σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων

3.5.1. Εννοιολογική προσέγγιση σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων

Η έρευνα για τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ορίζει τις υψηλής ποιότητας ή καλές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ως χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και υψηλά επίπεδα εγγύτητας (McCormick et al., 2013; White, 2013). Μια τέτοια σχέση χαρακτηρίζεται από «στοργή, ζεστασιά και ανοιχτή επικοινωνία» μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού (Pianta, 2001). Αυτός ο ορισμός βασίζεται σε εκτεταμένη θεωρία προσκόλλησης από έρευνα για τις σχέσεις μητέρας-παιδιού (Korthagen et al., 2014). Η θεωρία της προσκόλλησης υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν έναν στοργικό δεσμό με τουλάχιστον έναν κύριο φροντιστή προκειμένου να αισθάνονται ασφαλείς (Bretherton, 1992). Εάν οι φροντιστές δεν είναι ευαίσθητοι και δεν ανταποκρίνονται στις αλληλεπιδράσεις με τα βρέφη, τα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν ανασφαλή πρότυπα προσκόλλησης που είναι αρνητικά για την ανάπτυξη των παιδιών (Bretherton, 1992). Η ποιότητα των σχέσεων μητέρας-παιδιού με τη σειρά της επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων που σχηματίζουν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς τους (O'Connor και McCartney, 2006). Ενώ η θεωρία της προσκόλλησης αναπτύχθηκε στην έρευνα με μικρά παιδιά, έχει επίσης εφαρμοστεί σε έρευνα με μεγαλύτερους μαθητές και ενήλικες (Verschueren&Koomen, 2012).

Οι μαθητές μπορούν να έχουν ένα από τα τρία πρότυπα προσκόλλησης που χαρακτηρίζονται από σύγκρουση, εξάρτηση ή εγγύτητα (Pianta, 2001), τα οποία είναι «εσωτερικά μοντέλα εργασίας» που διαμορφώνουν νέες σχέσεις (Spilt et al., 2011). Οι διαστάσεις της σύγκρουσης ή της εξάρτησης περιγράφουν μοτίβα ανασφαλών σχέσεων, ενώ ένα πρότυπο ασφαλούς σχέσης είναι στενό (Pianta, 2001). Οι μαθητές με ανασφαλή πρότυπα προσκόλλησης συνήθως αναζητούν υπερβολική επαφή με τους εκπαιδευτικούς είτε δημιουργώντας σύγκρουση είτε εξαρτώνται υπερβολικά. Μια ανασφαλής προσκόλληση μπορεί επίσης να εκδηλωθεί όταν οι μαθητές αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να θεωρούν ότι είναι δύσκολο να αναπτύξουν καλές σχέσεις με μαθητές που δεν συνδέονται με ασφάλεια και να έχουν χαμηλότερα επίπεδα στοργής για αυτούς από τους πιο συνεργάσιμους μαθητές (O'Connor&McCartney, 2006). Αυτό είναι ανησυχητικό γιατί η θεωρία της προσκόλλησης υποστηρίζει ότι οι καλές σχέσεις

εκπαιδευτικού-μαθητή είναι απαραίτητες για να αισθάνονται οι μαθητές ασφαλείς και άνετα στο σχολείο, ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στη μάθηση (White, 2013). Με άλλα λόγια, οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελούν «προϋπόθεση μάθησης» (Korthagen et al., 2014).

3.5.2. Επίδραση των σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων στο επίπεδο μάθησης των εκπαιδευόμενων

Οι Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani και Hussain (2013) υποστήριξαν ότι η σημερινή διάδοση της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς είναι ένα σημαντικό ζήτημα χωρίς την αμοιβαία κατανόηση και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Η βιβλιογραφία του Baker (2006) αποκάλυψε ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι απαραίτητες και καθίστανται θεμελιώδεις στην ολιστική αναπτυξιακή μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, ο Baker δήλωσε ότι πολλές μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία της κατανόησης της ανάπτυξης υψηλής ποιότητας σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή στα ακαδημαϊκά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην τάξη. Οι θετικές σχέσεις διδασκαλίας στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης είναι απαραίτητες, όπως η εγγύτητα, όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η φροντίδα και οι αλληλεπιδράσεις που υποστηρίζουν τη ζεστασιά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Baker, 2006). Σύμφωνα με τους Hussain et al. (2013) για τους μαθητές που βρίσκονται σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού -μαθητή συνδέονται με την επιτυχή προσαρμογή του μαθητή στην ακαδημαϊκή μάθηση του σχολείου και στη σχολική προτίμηση. Επιπλέον, οι Hussain et al. (2013) εξήγησαν ότι τέτοιες θετικές σχέσεις σχετίζονται με τη μείωση της επιθετικότητας του μαθητή στην τάξη.

Από την άλλη πλευρά, οι Pianta και Hamre (2009) υποστήριξαν ότι οι αρνητικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνδέονται με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή στη μάθηση στην τάξη, τη χαμηλή σχολική διασύνδεση και την κακή αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τους Hussain et al. (2013) αν και οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν συνήθως μείωση της σύνδεσής τους με τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ποιότητα αυτών των σχέσεων παραμένει πολύ σημαντική για τα θετικά ακαδημαϊκά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Οι Hussain et al. (2013) συμφωνούν ότι οι μαθητές με θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τείνουν να

έχουν υψηλότερες και καλές σχολικές επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους με αρνητικές σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού στο σχολικό μαθησιακό περιβάλλον.

3.5.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τους Chen και Phillips (2018) οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή είναι μια δύσκολη έννοια. Μια σειρά από ερευνητικές μελέτες έχουν αποκαλύψει παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι στάσεις, η προσωπικότητα, η κακή επικοινωνία, οι μεθοδολογίες διδασκαλίας και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κοινωνικο-οικολογικοί παράγοντες.

Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών: Οι Chen και Phillips (2018) υποστήριξαν ότι η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή συνδέθηκε με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το μορφωτικό επίπεδο, η μεθοδολογία διδασκαλίας, το άγχος που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός και η αυτό-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι Chen και Phillips (2018) δήλωσαν ότι μια σειρά από ερευνητικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, τα χαμηλότερα επίπεδα άγχους που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και η υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με πιο αρμονικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή. Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών θεωρείται κρίσιμος παράγοντας και συμβάλλει στην ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή στο σχολικό περιβάλλον (Chen&Phillips, 2018). Επιπλέον, οι Choi και Dobbs-Oates (2016) υποστήριξαν τις απόψεις των δύο παραπάνω ερευνών δηλώνοντας ότι είναι ζωτικής σημασίας να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή για ευρεία γνώση και σαφή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μεταβλητές επηρεάζουν η μία την άλλη στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Choi και Dobbs-Oates (2016) ανέφεραν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου εκπαιδευτικών και των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή με μέτριο μέγεθος επίδρασης. Αυτό υπονοούσε ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση που σχετίζεται

με την ανάπτυξη του μαθητή και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι καλύτερες από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην πρόβλεψη παραγόντων που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Για να αυξηθεί η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, οι ερευνητές έχουν επίσης εξετάσει το ρόλο του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών (Tout, Zaslou, and Berry, 2005).

Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού: Θεωρητικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια σχέσεων με τους μαθητές μπορεί να επηρεαστεί από τις σχετικές προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές στις συζητήσεις μαθημάτων στην τάξη (Bandura, 2007). Ωστόσο, πολύ περιορισμένη έρευνα έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή που βαθμολογούνται από δάσκαλο, ειδικά στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Gastaldi et al. (2014) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βαθμολογούνται υψηλότερα στις κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να έχουν στενότερες σχέσεις με τους μαθητές τους. Στο ίδιο πνεύμα, προηγούμενη έρευνα που έγινε από τον Bandura (2007) πρότεινε επίσης ότι τα ακαδημαϊκά κέρδη του μαθητή θα μπορούσαν να συσχετιστούν με την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, οι Gastaldi et al. (2014) ερευνητικές μελέτες που έγιναν διαπίστωσαν επίσης ότι υπήρχαν θετικές σχέσεις μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις αξιολογήσεις στην τάξη και της σχέσης του εκπαιδευτικού αυτοαποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Κοινωνικοί-οικολογικοί παράγοντες: Οι Pianta και Hamre (2009) διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικοί-οικολογικοί παράγοντες είναι ενσωματωμένοι στο σχολικό μαθησιακό περιβάλλον και στην κοινωνία. μπορεί να έχουν άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο Pianta και ο Hamre (2009) σημείωσαν παραδείγματα κοινωνικών-οικολογικών παραγόντων στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία περιλαμβάνουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και την οργανωτική υποστήριξη. Σύμφωνα με τους Brunsting, Sreckovic και Lane (2014) έδειξαν ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέα επηρεάζουν η μία την άλλη. Επιπλέον, οι σχέσεις θερμής υποστήριξης εκπαιδευτικού-γονέα συνδέονται με στενότερους δεσμούς μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου (Brunsting et al., 2014). Στην ίδια σημείωση, είναι άγνωστο εάν οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-γονέα. Πολύ περιορισμένα εμπειρικά στοιχεία

υποδηλώνουν άμεση σχέση μεταξύ της υποστήριξης της σχέσης εκπαιδευτικού-γονέα και των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά άφθονη έρευνα που έγινε από τους Brunsting et al. (2014) υποδεικνύει ότι αυτή η συσχέτιση μπορεί να διαμεσολαβείτε από ισχυρές σχέσεις υποστήριξης εκπαιδευτικού-γονέα.

3.6. Ο ρόλος της ηγεσίας στο σχολικό κλίμα και τη ανάπτυξη σχέσεων εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων

Ίσως ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες που καθορίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα είναι ο διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός ηγέτης. Έτσι, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος είναι ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Πρέπει να καλλιεργήσουν μια κοινότητα όπου οι δάσκαλοι μπορούν να μοιράζονται ιδέες και να αισθάνονται άνετα να μοιράζονται εμπειρίες που επηρεάζουν θετικά την ατμόσφαιρα (Meristo&Eisenschmidt, 2014). Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις που έχουν οι διευθυντές με τους δασκάλους τους μπορούν να επηρεάσουν την εμπιστοσύνη και τη συλλογικότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τις αποφάσεις. Επιπλέον, όταν υπάρχουν τέτοιες σχέσεις, επηρεάζουν την επίδοση και την απόδοση των μαθητών, καθώς οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και έχουν τον απαιτούμενο σεβασμό (Kars&Inandi, 2018). Συνεργάζονται επίσης για την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη κοινών στόχων. Ως αποτέλεσμα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη από τον διευθυντή τους επηρεάζουν άμεσα τη δέσμευση, την εναλλαγή και τη συλλογικότητα των εκπαιδευτικών (Kempaetal., 2017).

Τα χαρακτηριστικά ενός θετικού σχολικού κλίματος ενισχύουν τους ακαδημαϊκούς στόχους, υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών και εμπνέουν το προσωπικό να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση με δίκαιη πρόσβαση σε όλους τους μαθητές (Hooper&Bernhardt, 2016). Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Gareis(2015), η σημασία της δημιουργίας και της προώθησης θετικού σχολικού κλίματος είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος. Όλες οι συνιστώσες των προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου πρέπει να αντικατοπτρίζονται στο όραμα του σχολείου που λειτουργεί στο σχολικό κλίμα κάτι που καθορίζεται από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας, δηλαδή του διευθυντή (Bellibas& Liu, 2016). Εξίσου σημαντικό είναι ότι όλες οι σχολικές διαδικασίες και τα προγράμματα που ευθυγραμμίζονται με το σχολικό όραμα παρακολουθούνται συνεχώς για να διασφαλίζεται ότι

αντανακλώνται στο σχολικό κλίμα και έχουν θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών για όλους τους μαθητές (Hooper&Bernhardt, 2016).Οι ερευνητές πρότειναν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημιούργησαν ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσω ενός κοινού οράματος που καθορίζει την κατεύθυνση και ενισχύει την ικανότητα του προσωπικού και αυτό επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson, & Merchant, 2014; Goodwin, 2015).

Ο ηγετικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου είναι κρίσιμος. Οι διευθυντές εκτελούν πολλούς διαφορετικούς ρόλους, αλλά οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων δεν είναι μόνο διευθυντές και πειθαρχικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί ηγέτες για το σχολείο. Οι επιτυχημένοι διευθυντές παρέχουν ένα κοινό όραμα για το πώς είναι η καλή διδασκαλία, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια και τους πόρους που χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικοί στις τάξεις τους και παρακολουθούν την απόδοση των δασκάλων και των μαθητών, έχοντας πάντα το βλέμμα στο γενικό στόχο - τη δημιουργία σχολικού κλίματος ή περιβάλλοντα στα οποία όλα τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Bellibas& Liu, 2016).

Κεφάλαιο 4. Η έρευνα

4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας χαρακτηρίζεται ως ποσοτική και επιλέχθηκε για τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων και συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η ποσοτική έρευνα παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέγει ποσοτικά δεδομένα που μπορούν να απαντήσουν σε ερευνητικά ερωτήματα με ακρίβεια και συνέπεια, εάν το ερευνητικό εργαλείο είναι σωστά διαμορφωμένο (Bryman, 2017).

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

- (1) Ποιο είναι το επικρατέστερο στιλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- (2) Ποιο είναι το επίπεδο του σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- (3) Ποιο είναι το επίπεδο σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαθητών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- (4) Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και του επιπέδου του σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες επρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- (5) Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και του επιπέδου σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

4.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε να είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σύνολο του πληθυσμού επιλέχθηκε δείγμα 90 εκπαιδευτικών με εφαρμογή της μεθοδολογίας της δειγματοληψίας ευκολίας. Η δειγματοληψία ευκολίας είναι κατάλληλη για την επιλογή δείγματος από τον πληθυσμό με βάση τη βολική προσβασιμότητα και εγγύτητα του ερευνητή (Bryman, 2017). Σύμφωνα με τον Bryman(2017), η δειγματοληψία ευκολίας συνεπάγεται την επιλογή δειγμάτων πληθυσμού απλώς και μόνο επειδή είναι εύκολα προσβάσιμα. Επιπλέον, θεωρείται η πιο εφικτή και πρακτική τεχνική δειγματοληψίας για μια ποσοτική έρευνα. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά της δειγματοληψίας ευκολίας πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα-συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αναφέρονται στο δείγμα της έρευνας και δεν είναι δυνατό να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού.

4.4. Το ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, επίπεδο εκπαίδευσης, συνολική προϋπηρεσία, προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας, οικογενειακή κατάσταση).

Η δεύτερη ενότητα είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες που εργάζονται. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο MLQ των Avolio και Bass (2004). Αυτό το ερωτηματολόγιο μετρά την ύπαρξη διαφόρων στιλ ηγεσίας, καθώς και την έκβαση (αποτελέσματα) της ηγεσίας. Οι δημιουργοί του ήθελαν να συγκεντρώσουν δεδομένα για τις ηγετικές συμπεριφορές και τον βαθμό αποτελεσματικότητας του καθενός ως προς την παρακίνηση των εργαζομένων και την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (Avolio & Bass, 2004). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 36 αναφέρονται στο στιλ ηγεσίας και οι 9 στην έκβαση της ηγεσίας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 35 ερωτήσεις από τις 45 του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται σε κλίμακα Likert από 1=Καθόλου έως

5=Σχεδόν Πάντα. Ο Πίνακας 1 παρακάτω παρουσιάζει τις διαστάσεις και τις ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε αυτές. Για κάθε διάσταση υπολογίζεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας των απαντήσεων στις ερωτήσεις που την απαρτίζουν.

Πίνακας 1. Διαστάσεις εργαλείου ηγεσίας

Διαστάσεις	Ερωτήσεις
Μετασχηματιστική Ηγεσία	2, 6, 8, 9, 10, 13, 18, 19, 21, 25, 30, 31, 32, 34, 36
Συναλλακτική Ηγεσία	1, 4, 11, 16, 22, 24, 27 35
Παθητική Ηγεσία	3, 5, 7 17, 28,33
Μεγαλύτερη προσπάθεια	39
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	37, 40, 43, 45
Ικανοποίηση από την ηγεσία	41

Η τρίτη ενότητα είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) (Karikiran-Acun& Karikiran, 2010). Το εργαλείο αποτελείται από 30 ερωτήσεις που αξιολογούν έξι διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται σε κλίμακα Likert από 1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 5=Συμφωνώ Απόλυτα. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και τις ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε αυτές. Για κάθε διάσταση υπολογίζεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας των απαντήσεων στις ερωτήσεις που την απαρτίζουν.

Πίνακας 2. Διαστάσεις εργαλείου σχολικού κλίματος

Διαστάσεις	Ερωτήσεις
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	1-3
Υποστήριξη μάθησης	4-9
Φυσικό Περιβάλλον	10-13
Κοινωνική υποστήριξη	14-17
Ηγεσία και διοίκηση	18-24
Επαγγελματικές σχέσεις	25-30

Η τέταρτη ενότητα είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο Student Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001). Το εργαλείο αποτελείται από 17 ερωτήσεις που αξιολογούν δύο διαστάσεις των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται σε κλίμακα Likert από 1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 5=Συμφωνώ Απόλυτα. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις διαστάσεις που αξιολογούν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και τις ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε αυτές. Για κάθε διάσταση υπολογίζεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας των απαντήσεων στις ερωτήσεις που την απαρτίζουν.

Πίνακας 3. Διαστάσεις εργαλείου σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών

Διαστάσεις	Ερωτήσεις
Εγγύτητα	1-6, 8, 14-16
Συγκρούσεις	7, 9-13, 17

4.5. Η ερευνητική διαδικασία

Ο Bryman (2017) δηλώνει ότι οι μέθοδοι επικοινωνίας με το δείγμα περιλαμβάνουν την αλληλογραφία, το τηλέφωνο καθώς και προσωπικές και διαδικτυακές προσεγγίσεις. Οι διαδικτυακές έρευνες είναι πιο εύκολες σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους,

φθηνότερες στο σχεδιασμό και την εφαρμογή, είναι λιγότερο παρεμβατικές στο πρόγραμμα, τη ρουτίνα και το πού βρίσκεται ο παραλήπτης μειώνοντας την ταλαιπωρία και έχουν ταχύτερο ποσοστό απόκρισης από οποιαδήποτε άλλη μέθοδο. Επιπλέον, οι διαδικτυακές έρευνες είναι ευκολότερες στην ολοκλήρωση, πιο διαδραστικές και ελκυστικές καθώς και έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίζουν ομάδες ανθρώπων, όπως πελάτες τραπεζών που αποτελούν το στόχο αυτής της διατριβής. Αυτοί είναι και οι λόγοι που το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο δείγμα μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας αλλά και για θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Τους δόθηκαν προφορικές διαβεβαιώσεις αναφορικά με την ανωνυμία της συμμετοχής τους αλλά και για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 2020.

4.6. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τις μεταβλητές (ερωτήσεις) που αποτυπώθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Υψηλότερη μέση τιμή σημαίνει υψηλότερος βαθμός συμφωνίας. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής με σκοπό να διερευνηθούν οι διαφορές στις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης για περισσότερα από 2 ανεξάρτητα δείγματα (one-way ANOVA). Τέλος, για να διερευνηθεί η συσχέτιση του στιλ ηγεσίας των διευθυντών με το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στο λογισμικό SPSS version 25 σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην πρώτη ενότητα του πέμπτου κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 10 (11.1%) άντρες και 80 (88.9%) γυναίκες. Επιπρόσθετα, το 35.6% (v=32) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας μικρότερης των 35 ετών και το 33.3% (v=30) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας μεταξύ 46 και 55 ετών. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 36 έως 45 ετών (v=19, 21.1%) και 56 ετών και άνω (v=9, 10%). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 48.9% (v=44) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ το 55.6% (v=50) ήταν έγγαμοι. Τέλος, το 27.8% (v=25) είχαν συνολική προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, το 27.8% (v=25) είχαν συνολική προϋπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών και το 27.8% (v=25) είχαν συνολική προϋπηρεσία άνω των 20 ετών. Επιπλέον, το 46.7% (v=42) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας μικρότερη των 5 ετών.

Πίνακας 4. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών

		v	%
Φύλο	Άντρας	10	11.1%
	Γυναίκα	80	88.9%
Ηλικία	Έως 35 ετών	32	35.6%
	36-45 ετών	19	21.1%
	46-55 ετών	30	33.3%
	56 ετών και άνω	9	10.0%
	Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ	43
	Δεύτερο πτυχίο	2	2.2%
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	44	48.9%
	Διδακτορικός Τίτλος	1	1.1%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	32	35.6%
	Έγγαμος/η	50	55.6%

	Διαζευγμένος/η	4	4.4%
	Χήρος/α	4	4.4%
Προϋπηρεσία γενικά στον τομέα σας	Έως 5 έτη	25	27.8%
	6 έως 10 έτη	15	16.7%
	11 έως 20 έτη	25	27.8%
	21 έτη και πάνω	25	27.8%
Προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας	Έως 5 έτη	42	46.7%
	6 έως 10 έτη	17	18.9%
	11 έως 20 έτη	21	23.3%
	21 έτη και πάνω	10	11.1%

5.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων είχαν σκοπό να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους σχετικά συχνά εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι (MT=3.5, TA=1.2) και επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης (MT=3.4, TA=1.4) ενώ περιστασιακά μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν (MT=3.3, TA=1.3) και προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιδιώξουν την ολοκλήρωση μιας εργασίας (MT=3.3, TA=1.3). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους περιστασιακά δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής (MT=3.3, TA=1.3), αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις (MT=3.3, TA=1.3) και επανεξετάζει προγενέστερα δεδομένα για να ελέγξει την ορθότητά και την ισχύ τους (MT=3.2, TA=1.2).

Πίνακας 5. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία

	ΜΤ	ΤΑ
Επανεξετάζει προγενέστερα δεδομένα για να ελέγξει την ορθότητά και την ισχύ τους	3.2	1.2
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	3.3	1.3
Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	2.9	1.1
Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	3.2	1.2
Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	3.2	1.4
Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	3.3	1.3
Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	3.1	1.5
Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως ένα απλό μέλος της ομάδας	2.9	1.4
Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου	3.2	1.4
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	3.4	1.4
Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες	2.9	1.2
Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου	3.1	1.3
Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	3.3	1.3
Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής	3.3	1.3
Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι	3.5	1.2
Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	3.1	1.3

Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με τη συναλλακτική ηγεσία στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους περιστασιακά εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του (MT=3.5, TA=1.3), Ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα που θα περιμένουν να δουν όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (MT=3.3, TA=1.3) και δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (MT=3.2, TA=1.4). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους περιστασιακά εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα (MT=2.9, TA=1.4) ενώ σπανιότερα επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών (MT=2.7, TA=1.2) και καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται (MT=2.7, TA=1.4).

Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με τη συναλλακτική ηγεσία

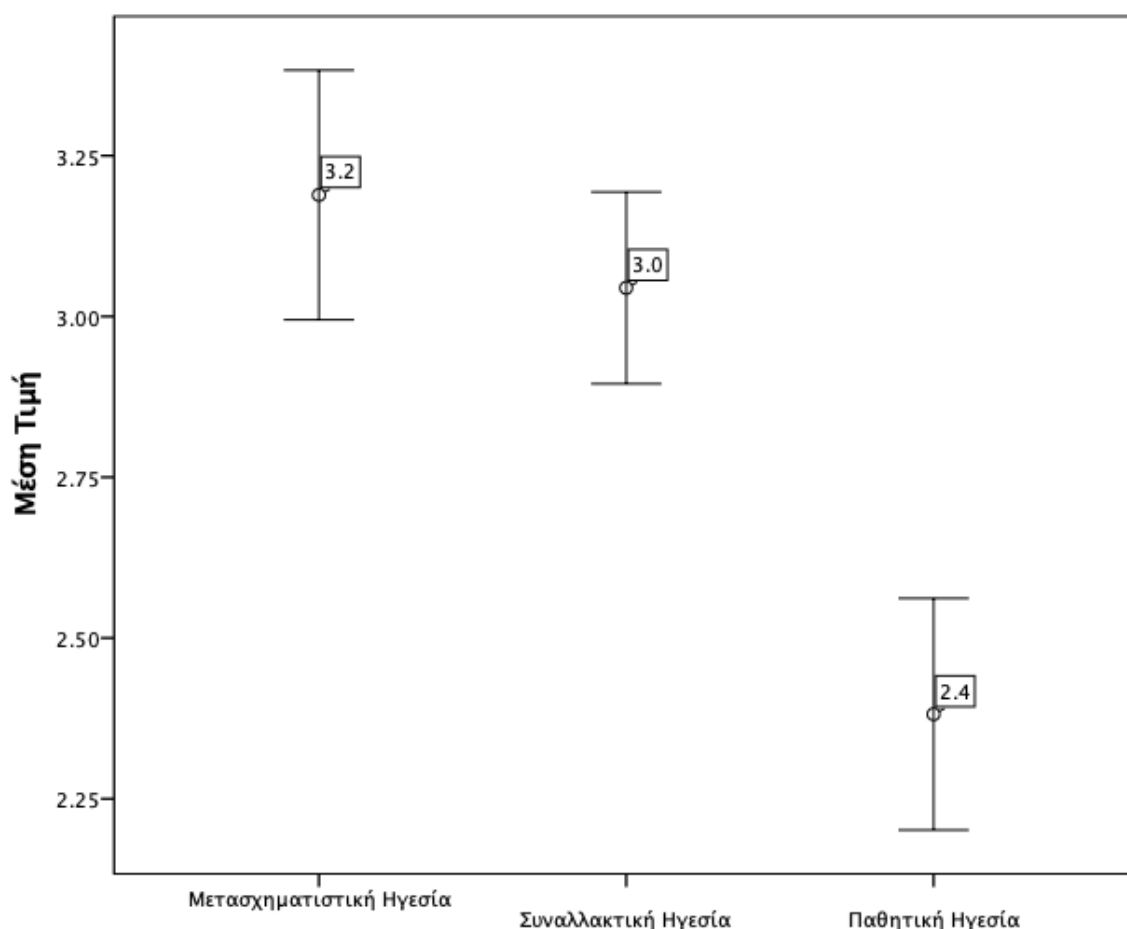
	MT	TA
Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα	2.9	1.4
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	3.2	1.4
Ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα που θα περιμένουν να δουν όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.	3.3	1.3
Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	2.7	1.2
Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται	2.7	1.4
Μου εφιστά την προσοχή στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων	2.8	1.2
Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	3.5	1.3

Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με την παθητική ηγεσία στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους περιστασιακά δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά (MT=2.9, TA=1.2) ενώ σπάνια αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα (MT=2.3, TA=1.3), αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις (MT=2.2, TA=1.4) και καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα (MT=2.2, TA=1.3).

Πίνακας 7. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών που συνδέονται με την παθητική ηγεσία

	MT	TA
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά	2.9	1.2
Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	2.3	1.3
Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη	1.9	1.2
Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάζεις»	2.7	1.2
Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	2.2	1.4
Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα	2.2	1.3

Στο Διάγραμμα 1 δίνονται τα αποτελέσματα για τις διαστάσεις που αξιολογούν τα στιλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά κύριο λόγο ασκείται η μετασχηματιστική ηγεσία (MT=3.2, TA=0.9) και ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία (MT=3.0, TA=0.7). Αντίθετα, σπανιότερα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκούν παθητική ηγεσία (MT=2.4, TA=0.9).



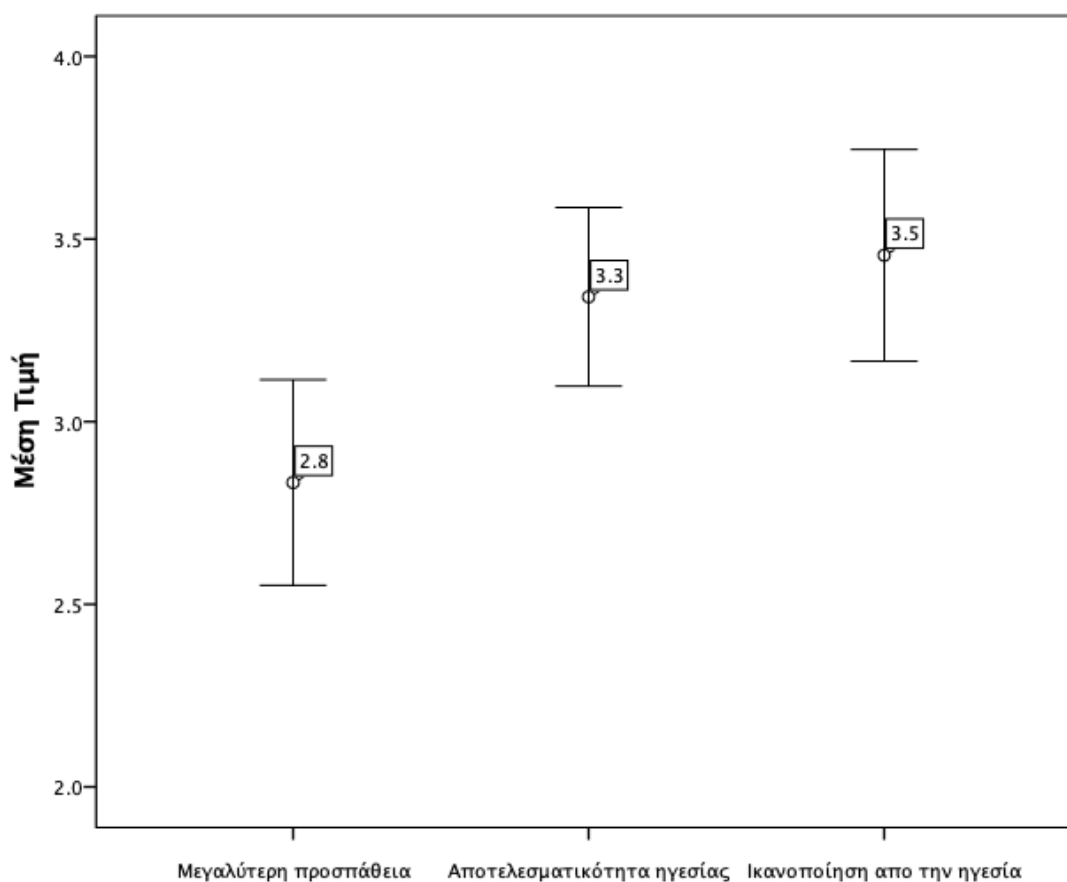
Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έκβαση της ηγεσίας (αποτελεσματικότητα, παρακίνηση για μεγαλύτερη προσπάθεια, ικανοποίηση από ηγεσία) στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους περιστασιακά ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά τους (MT=3.3, TA=1.2) και στις απαιτήσεις του οργανισμού (MT=3.4, TA=1.3). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής τους περιστασιακά ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική (MT=3.4, TA=1.3) και περιστασιακά συνεργάζονται με ικανοποιητικό τρόπο (MT=3.5, TA=1.4). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σπανιότερα ο διευθυντής τους παρακινεί να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν και οι ίδιοι (MT=2.8, TA=1.3).

Πίνακας 8. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έκβαση της ηγεσίας (αποτελεσματικότητα, παρακίνηση για μεγαλύτερη προσπάθεια, ικανοποίηση από ηγεσία)

	ΜΤ	ΤΑ
Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/α	2.8	1.3
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου	3.3	1.2
Με εκπροσωπεί αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου	3.2	1.3
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του οργανισμού	3.4	1.3
Ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική	3.4	1.3
Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	3.5	1.4

Στο Διάγραμμα 2 δίνονται τα αποτελέσματα για τις διαστάσεις που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε μέτριο προς αρκετό βαθμό ικανοποιημένοι από την ηγεσία στο χώρο εργασίας τους (ΜΤ=3.5, ΤΑ=1.4) ενώ αναγνωρίζουν σε μέτριο βαθμό την αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης(ΜΤ=3.3, ΤΑ=1.2). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό αναγνωρίζουν ότι η ηγεσία τους παρακινεί για μεγαλύτερη προσπάθεια (ΜΤ=2.8, ΤΑ=1.3).



Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για την έκβαση της ηγεσίας με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών

5.3.1 Απόψεις για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η επόμενη ανάλυση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 9 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο t-test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς το φύλο τους καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια το στίλ ηγεσίας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
Μετασχηματιστική	Άντρας	10	3.2	0.6	0.112	0.911
	Γυναίκα	80	3.2	1.0		
Συναλλακτική	Άντρας	10	3.2	0.5	0.613	0.541
	Γυναίκα	80	3.0	0.7		
Παθητική	Άντρας	10	2.8	0.7	1.447	0.151
	Γυναίκα	80	2.3	0.9		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άντρας	10	2.9	1.4	0.166	0.869
	Γυναίκα	80	2.8	1.3		
Αποτελεσματικότητα	Άντρας	10	3.2	0.8	-0.477	0.635
	Γυναίκα	80	3.4	1.2		
Ικανοποίηση ηγεσία	Άντρας	10	3.8	0.6	0.834	0.407
	Γυναίκα	80	3.4	1.4		

Στον Πίνακα 10 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο t-testως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στίλ ηγεσίας των διευθυντών δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους καθώς καταγράφηκε p-valueάνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το στίλ ηγεσίας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Εκπαίδευση	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
Μετασχηματιστική	Βασική	45	3.2	1.0	-0.128	0.898
	Ανώτερη	45	3.2	0.9		
Συναλλακτική	Βασική	45	3.1	0.8	0.591	0.556
	Ανώτερη	45	3.0	0.6		
Παθητική	Βασική	45	2.3	0.9	-0.570	0.570
	Ανώτερη	45	2.4	0.8		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Βασική	45	2.9	1.4	0.391	0.697
	Ανώτερη	45	2.8	1.3		

Αποτελεσματικότητα	Βασική	45	3.4	1.3	0.247	0.805
	Ανώτερη	45	3.3	1.0		
Ικανοποίηση	απο Βασική	45	3.4	1.6	-0.684	0.496
ηγεσία	Ανώτερη	45	3.6	1.1		

Βασική=ΑΕΙ/ ΤΕΙ/ Δεύτερο Πτυχίο

Ανώτερη= Μεταπτυχιακό/ PhD

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-way ANOVA ως προς τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία μεταξύ 6 και 20 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ($F=3.678$, $p=0.015$) και της παθητικής ($F=2.767$, $p=0.047$) ηγεσίας. Επιπλέον, πως οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία μεταξύ 6 και 20 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες που εργάζονται τους παρακινούν για μεγαλύτερη προσπάθεια ($F=2.952$, $p=0.037$) και είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ηγεσία ($F=3.978$, $p=0.011$).

Πίνακας 11. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το στιλ ηγεσίας ως προς τη συνολική προϋπηρεσία

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Μετασχηματιστική	Έως 5 έτη	25	2.9	0.7	3.678	0.015
	6 έως 10 έτη	15	3.5	0.7		
	11 έως 20 έτη	25	3.6	0.8		
	21 έτη και πάνω	25	2.9	1.2		
Συναλλακτική	Έως 5 έτη	25	2.9	0.7	0.919	0.435
	6 έως 10 έτη	15	3.2	0.4		
	11 έως 20 έτη	25	3.2	0.6		
	21 έτη και πάνω	25	3.0	1.0		
Παθητική	Έως 5 έτη	25	2.4	0.9	2.767	0.047
	6 έως 10 έτη	15	2.4	0.8		
	11 έως 20 έτη	25	2.1	0.6		
	21 έτη και πάνω	25	2.6	1.1		

Μεγαλύτερη προσπάθεια	Έως 5 έτη	25	2.8	1.3	2.952	0.037
	6 έως 10 έτη	15	3.1	1.1		
	11 έως 20 έτη	25	3.3	1.3		
	21 έτη και πάνω	25	2.3	1.5		
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	Έως 5 έτη	25	3.0	1.0	2.003	0.120
	6 έως 10 έτη	15	3.5	0.9		
	11 έως 20 έτη	25	3.9	1.0		
	21 έτη και πάνω	25	3.1	1.4		
Ίκανοποίηση απο την ηγεσία	Έως 5 έτη	25	3.2	1.3	3.978	0.011
	6 έως 10 έτη	15	3.6	1.1		
	11 έως 20 έτη	25	4.0	1.1		
	21 έτη και πάνω	25	3.1	1.7		

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-way ANOVA ως προς τη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην παρούσα θέση εργασίας. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς τη προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για το στιλ ηγεσίας ως προς την προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Μετασχηματιστική	Έως 5 έτη	42	3.1	0.8	0.283	0.838
	6 έως 10 έτη	17	3.3	1.0		
	11 έως 20 έτη	21	3.2	0.9		
	21 έτη και πάνω	10	3.1	1.4		
Συναλλακτική	Έως 5 έτη	42	2.9	0.6	0.659	0.580
	6 έως 10 έτη	17	3.0	0.7		
	11 έως 20 έτη	21	3.2	0.8		
	21 έτη και πάνω	10	3.1	0.9		

Παθητική	Έως 5 έτη	42	2.3	0.9	0.514	0.674
	6 έως 10 έτη	17	2.3	0.9		
	11 έως 20 έτη	21	2.4	0.8		
	21 έτη και πάνω	10	2.7	0.9		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Έως 5 έτη	42	2.9	1.2	0.458	0.712
	6 έως 10 έτη	17	3.1	1.5		
	11 έως 20 έτη	21	2.7	1.4		
	21 έτη και πάνω	10	2.6	1.5		
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	Έως 5 έτη	42	3.3	1.0	0.277	0.842
	6 έως 10 έτη	17	3.6	1.2		
	11 έως 20 έτη	21	3.3	1.2		
	21 έτη και πάνω	10	3.3	1.8		
Ικανοποίηση απο την ηγεσία	Έως 5 έτη	42	3.3	1.3	0.758	0.521
	6 έως 10 έτη	17	3.9	1.2		
	11 έως 20 έτη	21	3.5	1.5		
	21 έτη και πάνω	10	3.2	1.9		

Στον Πίνακα 13 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-way ANOVA ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας των διευθυντών δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικιακή ομάδα τους καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για το στιλ ηγεσίας ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Μετασχηματιστική	Έως 35 ετών	32	3.2	0.8	0.087	0.967
	36-45 ετών	19	3.3	0.9		
	46-55 ετών	30	3.2	1.0		
	56 ετών και άνω	9	3.1	1.3		
	Έως 35 ετών	32	3.1	0.6	1.119	0.346

Συναλλακτική	36-45 ετών	19	2.9	0.7		
	46-55 ετών	30	3.2	0.7		
	56 ετών και άνω	9	2.8	0.9		
		Έως 35 ετών	32	2.4	0.9	0.245 0.865
Παθητική	36-45 ετών	19	2.4	0.7		
	46-55 ετών	30	2.3	0.9		
	56 ετών και άνω	9	2.6	1.2		
		Έως 35 ετών	32	2.9	1.3	0.469 0.704
Μεγαλύτερη προσπάθεια	36-45 ετών	19	2.9	1.3		
	46-55 ετών	30	2.9	1.5		
	56 ετών και άνω	9	2.3	1.5		
		Έως 35 ετών	32	3.2	0.9	0.450 0.718
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	36-45 ετών	19	3.3	1.2		
	46-55 ετών	30	3.4	1.2		
	56 ετών και άνω	9	3.6	1.7		
		Έως 35 ετών	32	3.4	1.2	0.158 0.924
Ικανοποίηση απο την ηγεσία	36-45 ετών	19	3.4	1.3		
	46-55 ετών	30	3.5	1.5		
	56 ετών και άνω	9	3.7	1.8		

5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων είχαν σκοπό να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες που εργάζονται. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τις έξι διαστάσεις που χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα. Στον Πίνακα 14 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη κανόνων για τις προβληματικές συμπεριφορές στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι οι εκπαιδευτικοί

στο σχολείο τους είναι δίκαιοι στο να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν τους κανόνες κατά της σωματικής και λεκτικής παρενόχλησης (MT=4.0, TA=1.0) και με το ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους θα σταματήσουν τους μαθητές εάν τους δουν να βλάπτουν σωματικά ο ένας τον άλλον (MT=4.3, TA=0.9).

Πίνακας 14. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη κανόνων για τις προβληματικές συμπεριφορές

	MT	TA
Στο σχολείο μου, υπάρχουν σαφείς κανόνες κατά των επιθετικών συμπεριφορών (για παράδειγμα, χτυπήματα, σπρωξίματα κ.λπ.).	3.9	1.2
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι δίκαιοι στο να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν τους κανόνες κατά της σωματικής και λεκτικής παρενόχλησης.	4.0	1.0
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου θα σταματήσουν τους μαθητές εάν τους δουν να βλάπτουν σωματικά ο ένας τον άλλον (για παράδειγμα, σπρώχνουν, χαστουκίζουν, χτυπούν ο ένας τον άλλον κ.λπ.).	4.3	0.9

Στον Πίνακα 15 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη της μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι ενημερώνουν τους μαθητές όταν κάνουν καλή δουλειά (MT=4.3, TA=0.8), με το ότι δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να δείξουν τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (MT=4.1, TA=1.1) και με το ότι δίνουν χρήσιμα σχόλια στους μαθητές με σκοπό την εξέλιξη τους (MT=4.1, TA=1.0). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι εκπαιδευτικοί προκαλούν τους μαθητές να κάνουν περισσότερα από όσα πιστεύουν ότι μπορούν (MT=3.9, TA=1.2) και με το ότι δείχνουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν από τα λάθη τους (MT=3.9, TA=1.0).

Πίνακας 15. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη της μάθησης στο σχολικό πλαίσιο

	ΜΤ	ΤΑ
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες.	3.7	1.2
Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μαθητές όταν κάνουν καλή δουλειά.	4.3	0.8
Οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να δείξουν τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (για παράδειγμα, εργασίες, παρουσιάσεις, εργασίες, τεστ κ.λπ.).	4.1	1.1
Οι εκπαιδευτικοί προκαλούν τους μαθητές να κάνουν περισσότερα από όσα πιστεύουν ότι μπορούν.	3.9	1.2
Οι εκπαιδευτικοί μου δίνουν χρήσιμα σχόλια στους μαθητές με σκοπό την εξέλιξη τους.	4.1	1.0
Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν από τα λάθη τους.	3.9	1.0

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι το κτίριο του σχολείου τους είναι καθαρό (ΜΤ=3.9, ΤΑ=1.1) ενώ τείνουν να συμφωνήσουν με το ότι σχολικό κτίριο διατηρείται σε καλή κατάσταση(ΜΤ=3.5, ΤΑ=1.2). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι το σχολείο διαθέτει σύγχρονους υπολογιστές και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές στη διάθεση των μαθητών (ΜΤ=3.3, ΤΑ=1.4) και με το ότι έχουν αρκετό χώρο και εγκαταστάσεις για εξωσχολικές δραστηριότητες (ΜΤ=3.2, ΤΑ=1.3).

Πίνακας 16. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος

	ΜΤ	ΤΑ
Το κτίριο του σχολείου μου είναι καθαρό.	3.9	1.1

Το σχολείο μου διαθέτει σύγχρονους υπολογιστές και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές στη διάθεση των μαθητών.	3.3	1.4
Έχουμε αρκετό χώρο και εγκαταστάσεις για εξωσχολικές δραστηριότητες στο σχολείο μου.	3.2	1.3
Το σχολικό μου κτίριο διατηρείται σε καλή κατάσταση (για παράδειγμα, όταν κάτι σπάσει, επισκευάζεται).	3.5	1.2

Στον Πίνακα 17 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παροχή κοινωνικής υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είναι καλά παραδείγματα των αξιών που διδάσκει το σχολείο (MT=4.0, TA=1.0) και ακούν τι έχουν να πουν οι μαθητές (MT=4.1, TA=0.9). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι έχουν υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών (MT=3.8, TA=1.0).

Πίνακας 17. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

	MT	TA
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καλά παραδείγματα των αξιών που διδάσκει το σχολείο (όπως ο σεβασμός, η ευθύνη και η δικαιοσύνη).	4.0	1.0
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο έχουν υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών.	3.8	1.0
Εάν οι μαθητές χρειάζεται να μιλήσουν σε έναν εκπαιδευτικό στο σχολείο για ένα πρόβλημα, υπάρχει κάποιος που εμπιστεύονται και στον οποίο θα μπορούσαν να μιλήσουν.	4.1	1.0
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ακούν τι έχουν να πουν οι μαθητές.	4.1	0.9

Στον Πίνακα 18 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνουν να συμφωνήσουν με το ότι η διοίκηση είναι δίκαιη στον τρόπο με τον οποίο κατανέμει τους πόρους (MT=3.6, TA=1.4) και παρέχει στους δασκάλους ευκαιρίες να συνεργαστούν (MT=3.6, TA=1.4). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνουν να συμφωνήσουν με το ότι η διοίκηση επικοινωνεί ανοιχτά με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό (MT=3.6, TA=1.4), εκτιμά τη δουλειά των εκπαιδευτικών (MT=3.6, TA=1.4) και αναγνωρίζουν ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο αισθάνονται άνετα να ζητούν βοήθεια από τη διοίκηση (MT=3.5, TA=1.5).

Πίνακας 18. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος

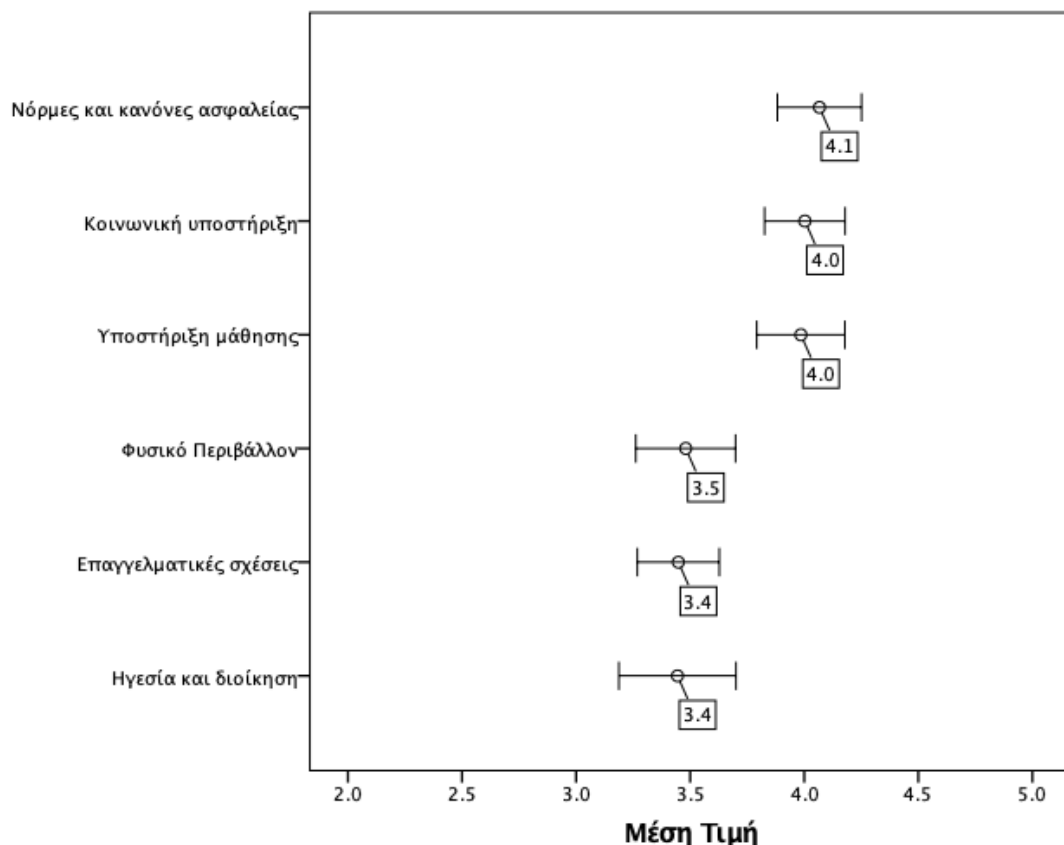
	MT	TA
Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο είναι δίκαιη στον τρόπο με τον οποίο κατανέμει τους πόρους.	3.6	1.4
Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο παρέχει στους δασκάλους ευκαιρίες να συνεργαστούν.	3.6	1.4
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο αισθάνονται άνετα να ζητούν βοήθεια από τη διοίκηση.	3.5	1.5
Η διοίκηση εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης.	3.4	1.4
Η δουλειά που κάνω σε αυτό το σχολείο εκτιμάται από τη διοίκηση.	3.6	1.4
Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο επικοινωνεί ανοιχτά με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό.	3.6	1.4
Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο διαθέτει πόρους για την ανάπτυξη της τεχνογνωσίας του προσωπικού.	2.9	1.3

Στον Πίνακα 19 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επαγγελματικές σχέσεις στο χώρο των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνουν να συμφωνήσουν με το ότι το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού είναι γενναιόδωρο στο να βοηθά άλλους σε εκπαιδευτικά ζητήματα (MT=3.8, TA=1.2), με το ότι νιώθουν καλά για αυτό που καταφέρνουν ως μέλη του προσωπικού (MT=3.8, TA=1.2) και με το ότι το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού του σχολείου αισθάνεται άνετα να ζητήσει βοήθεια από τους συναδέλφους του (MT=3.6, TA=1.2). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το ότι το προσωπικό γενικά εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον επαγγελματικά ανεξάρτητα από προσωπικές διαφορές (MT=3.5, TA=1.2) και με το ότι οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού διευκολύνουν τη δοκιμή νέων πραγμάτων (MT=3.5, TA=1.3).

Πίνακας 19. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επαγγελματικές σχέσεις στο χώρο των σχολικών μονάδων

	MT	TA
Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού σε αυτό το σχολείο είναι γενναιόδωρο στο να βοηθά άλλους με εκπαιδευτικά ζητήματα.	3.8	1.2
Έχω δει ή ακούσει το προσωπικό να αποκλείει, να προσβάλλει ή να κουτσομπολεύει άλλα μέλη του προσωπικού.	2.5	1.4
Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού του σχολείου αισθάνεται άνετα να ζητήσει βοήθεια από τους συναδέλφους του.	3.6	1.2
Νιώθω καλά για αυτό που καταφέρνω ως μέλος του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.	3.8	1.2
Το προσωπικό σε αυτό το σχολείο γενικά εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον επαγγελματικά ανεξάρτητα από προσωπικές διαφορές.	3.5	1.2
Οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού σε αυτό το σχολείο διευκολύνουν τη δοκιμή νέων πραγμάτων.	3.5	1.3

Στο Διάγραμμα 3 δίνονται τα αποτελέσματα για τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό οι απαραίτητοι κανόνες και νόρμες συμπεριφοράς (MT=4.1, TA=0.9), παρέχεται σε μεγάλο βαθμό κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές (MT=4.0, TA=0.9) και υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση (MT=4.0, TA=0.8). Αντίστοιχα, στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε μέτριο προς ικανοποιητικό βαθμό η διοίκηση υποστηρίζει την ύπαρξη ενός καλού σχολικού κλίματος (MT=3.4, TA=1.2) και υπάρχουν σε μέτριο προς ικανοποιητικό βαθμό καλές επαγγελματικές σχέσεις (MT=3.4, TA=0.9). Τέλος, στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχει ένα μέτριο προς ικανοποιητικό επίπεδο καταλληλότητας του φυσικού περιβάλλοντος (MT=3.4, TA=1.0).



Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος

5.4.1 Απόψεις για το σχολικό κλίμα ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η επόμενη ανάλυση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 20 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο t-test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς το φύλο τους καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 20. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια το σχολικό κλίμα ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	Άντρας	10	4.1	0.7	0.126	0.900
	Γυναίκα	80	4.1	0.9		
Υποστήριξη μάθησης	Άντρας	10	3.7	1.0	-0.975	0.332
	Γυναίκα	80	4.0	0.9		
Φυσικό Περιβάλλον	Άντρας	10	3.1	0.9	-1.144	0.256
	Γυναίκα	80	3.5	1.1		
Κοινωνική υποστήριξη	Άντρας	10	3.7	0.9	-1.208	0.230
	Γυναίκα	80	4.0	0.8		
Ηγεσία και διοίκηση	Άντρας	10	3.3	0.8	-0.471	0.639
	Γυναίκα	80	3.5	1.3		
Επαγγελματικές σχέσεις	Άντρας	10	3.4	0.6	-0.122	0.903
	Γυναίκα	80	3.5	0.9		

Στον Πίνακα 21 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο t-test ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς το

εκπαιδευτικό επίπεδο τους καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 21. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια το σχολικό κλίμα ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Εκπαίδευση	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	Βασική	45	4.0	1.0	-0.397	0.693
	Ανώτερη	45	4.1	0.8		
Υποστήριξη μάθησης	Βασική	45	4.0	0.9	0.303	0.763
	Ανώτερη	45	4.0	0.9		
Φυσικό Περιβάλλον	Βασική	45	3.5	1.1	0.226	0.822
	Ανώτερη	45	3.5	1.0		
Κοινωνική υποστήριξη	Βασική	45	4.1	0.9	0.780	0.437
	Ανώτερη	45	3.9	0.8		
Ηγεσία και διοίκηση	Βασική	45	3.5	1.4	0.171	0.865
	Ανώτερη	45	3.4	1.1		
Επαγγελματικές σχέσεις	Βασική	45	3.4	1.0	-0.163	0.871
	Ανώτερη	45	3.5	0.7		

Βασική=ΑΕΙ/ ΤΕΙ/ Δεύτερο Πτυχίο

Ανώτερη= Μεταπτυχιακό/ PhD

Στον Πίνακα 22 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-wayANOVA ως προς τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση ανέδειξε σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στο σχολείο τους υπάρχουν και εφαρμόζονται νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς ($F=4.592$, $p=0.005$), για την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος ($F=3.593$, $p=0.017$), για το κατά πόσο παρέχεται κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές ($F=3.060$, $p=0.032$), για το κατά πόσο η διοίκηση είναι αποτελεσματική στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος ($F=4.118$, $p=0.009$) και το κατά πόσο υπάρχουν καλές επαγγελματικές σχέσεις στις σχολικές μονάδες ($F=7.305$, $p=0.000$). Από την ανάλυση προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως 5 έτη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό την ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς, την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος, την παροχή κοινωνικής υποστήριξης στους μαθητές, την

αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την ύπαρξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στις σχολικές μονάδες.

Πίνακας 22. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το σχολικό κλίμα ως προς τη συνολική προϋπηρεσία

		N	MT	TA	F	p
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	Έως 5 έτη	25	3.8	0.9	4.592	0.005
	6 έως 10 έτη	15	4.5	0.4		
	11 έως 20 έτη	25	4.3	0.6		
	21 έτη και πάνω	25	4.0	1.1		
Υποστήριξη μάθησης	Έως 5 έτη	25	3.5	1.0	1.580	0.200
	6 έως 10 έτη	15	4.4	0.5		
	11 έως 20 έτη	25	4.2	0.8		
	21 έτη και πάνω	25	4.0	1.0		
Φυσικό Περιβάλλον	Έως 5 έτη	25	3.3	0.9	3.593	0.017
	6 έως 10 έτη	15	3.9	0.9		
	11 έως 20 έτη	25	3.6	1.2		
	21 έτη και πάνω	25	3.3	1.1		
Κοινωνική υποστήριξη	Έως 5 έτη	25	3.6	0.9	3.060	0.032
	6 έως 10 έτη	15	4.2	0.5		
	11 έως 20 έτη	25	4.3	0.8		
	21 έτη και πάνω	25	4.0	0.9		
Ηγεσία και διοίκηση	Έως 5 έτη	25	3.1	1.0	4.118	0.009
	6 έως 10 έτη	15	3.8	1.1		
	11 έως 20 έτη	25	3.9	1.1		
	21 έτη και πάνω	25	3.5	1.4		
Επαγγελματικές σχέσεις	Έως 5 έτη	25	3.0	0.9	7.305	0.000
	6 έως 10 έτη	15	3.8	0.5		
	11 έως 20 έτη	25	3.8	0.8		
	21 έτη και πάνω	25	3.3	0.9		

Στον Πίνακα 23 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-wayANOVA ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην παρούσα θέση εργασίας. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς την προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$ σε όλες τις διαστάσεις που αξιολογούν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 23. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για το σχολικό κλίμα ως προς την προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	Έως 5 έτη	42	4.0	0.9	1.921	0.132
	6 έως 10 έτη	17	4.5	0.5		
	11 έως 20 έτη	21	4.0	0.9		
	21 έτη και πάνω	10	3.8	1.2		
Υποστήριξη μάθησης	Έως 5 έτη	42	3.8	1.0	2.338	0.079
	6 έως 10 έτη	17	4.5	0.6		
	11 έως 20 έτη	21	3.9	0.8		
	21 έτη και πάνω	10	4.0	1.0		
Φυσικό Περιβάλλον	Έως 5 έτη	42	3.4	1.0	1.516	0.216
	6 έως 10 έτη	17	3.9	0.9		
	11 έως 20 έτη	21	3.5	1.1		
	21 έτη και πάνω	10	3.2	1.1		
Κοινωνική υποστήριξη	Έως 5 έτη	42	3.8	0.9	1.593	0.197
	6 έως 10 έτη	17	4.3	0.7		
	11 έως 20 έτη	21	4.0	0.8		
	21 έτη και πάνω	10	4.2	0.9		
Ηγεσία και διοίκηση	Έως 5 έτη	42	3.4	1.1	0.781	0.508
	6 έως 10 έτη	17	3.8	1.1		
	11 έως 20 έτη	21	3.5	1.4		
	21 έτη και πάνω	10	3.1	1.6		
Επαγγελματικές σχέσεις	Έως 5 έτη	42	3.3	0.9	1.685	0.176

6 έως 10 έτη	17	3.8	0.6
11 έως 20 έτη	21	3.5	0.8
21 έτη και πάνω	10	3.5	0.9

Στον Πίνακα 24 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-way ANOVA ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση ανέδειξε σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στο σχολείο τους παρέχεται κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές ($F=2.973$, $p=0.036$). Από την ανάλυση προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό την παροχή κοινωνικής υποστήριξης στους μαθητές στις σχολικές μονάδες που εργάζονται.

Πίνακας 24. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για το σχολικό κλίμα ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	Έως 35 ετών	32	4.0	0.9	0.746	0.528
	36-45 ετών	19	4.3	0.9		
	46-55 ετών	30	4.0	0.9		
	56 ετών και άνω	9	4.3	0.7		
Υποστήριξη μάθησης	Έως 35 ετών	32	3.7	1.0	2.973	0.036
	36-45 ετών	19	4.3	0.8		
	46-55 ετών	30	4.0	0.8		
	56 ετών και άνω	9	4.5	0.5		
Φυσικό Περιβάλλον	Έως 35 ετών	32	3.5	1.0	0.774	0.511
	36-45 ετών	19	3.4	1.0		
	46-55 ετών	30	3.3	1.1		
	56 ετών και άνω	9	3.9	1.1		
Κοινωνική υποστήριξη	Έως 35 ετών	32	3.8	1.0	2.266	0.087
	36-45 ετών	19	4.0	0.8		
	46-55 ετών	30	4.1	0.8		
	56 ετών και άνω	9	4.6	0.5		
Ηγεσία και διοίκηση	Έως 35 ετών	32	3.4	1.1	0.122	0.947

	36-45 ετών	19	3.6	1.1		
	46-55 ετών	30	3.5	1.3		
	56 ετών και άνω	9	3.4	1.5		
Επαγγελματικές σχέσεις	Έως 35 ετών	32	3.3	0.9	0.879	0.456
	36-45 ετών	19	3.6	0.9		
	46-55 ετών	30	3.5	0.7		
	56 ετών και άνω	9	3.6	0.9		

5.4. Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων είχαν σκοπό να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τις δύο διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, την εγγύτητα και τις συγκρούσεις. Στον Πίνακα 25 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχουν σχέσεις εγγύτητας με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι μοιράζονται μια στοργική, ζεστή σχέση με τους μαθητές (MT=4.3, TA=0.9), αναγνωρίζουν ότι όταν επαινούν τους μαθητές, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους (MT=4.6, TA=0.8) και συμφωνούν με το ότι οι μαθητές τους αναζητούν παρηγοριά από αυτούς σε περίπτωσης στεναχώριας (MT=4.3, TA=0.9). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι οι μαθητές εκτιμούν τη σχέση τους μαζί τους (MT=4.3, TA=0.9), αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματα και την εμπειρία τους μαζί τους (MT=4.0, TA=0.9) και συμφωνούν με το ότι οι αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους κάνουν να νιώθουν αποτελεσματικοί και σίγουροι (MT=4.2, TA=0.9).

Πίνακας 25. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχουν σχέσεις εγγύτητας με τους μαθητές

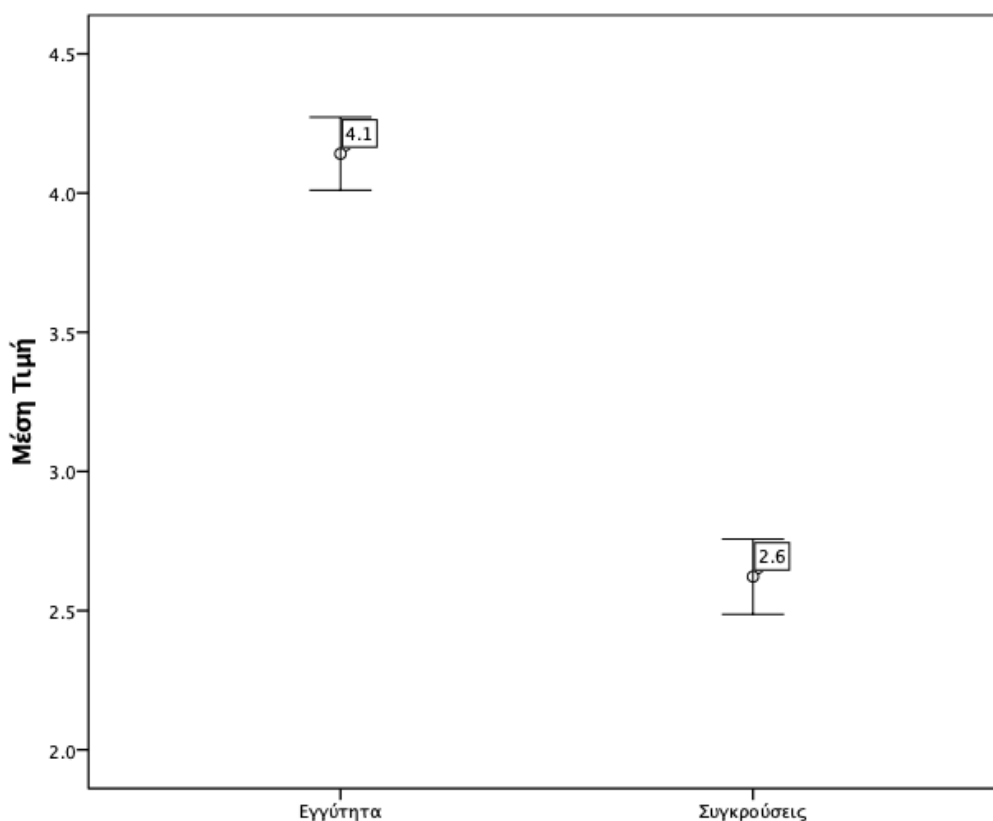
	MT	TA
Μοιράζομαι μια στοργική, ζεστή σχέση με τους μαθητές	4.3	0.9
Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μάχονται για τους ίδιους στόχους.	3.9	1.0
Αν στεναχωρηθεί, κάποιος από τους μαθητές θα ζητήσει παρηγοριά από εμένα.	4.3	0.9
Οι μαθητές νιώθουν άβολα με εμένα.	1.4	0.8
Οι μαθητές εκτιμούν τη σχέση τους μαζί μου.	4.3	0.9
Όταν επαινώ τους μαθητές, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους.	4.6	0.8
Είναι εύκολο να καταλάβω αυτό που νιώθει ο κάθε μαθητής.	3.9	0.9
Οι μαθητές μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματα και την εμπειρία τους μαζί μου.	4.0	0.9
Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς.	3.7	0.8
Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς.	3.8	0.8
Οι αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές με κάνουν να νιώθω αποτελεσματικός και σίγουρος	4.2	0.9

Στον Πίνακα 26 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχουν συγκρούσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφωνούν με το ότι οι μαθητές θυμώνουν εύκολα μαζί τους (MT=1.9, TA=1.0) και με το ότι οι μαθητές είναι χειριστικοί μαζί τους (MT=1.8, TA=1.0). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με το ότι τα συναισθήματα των μαθητών προς αυτούς μπορεί να είναι απρόβλεπτα ή να αλλάξουν ξαφνικά (MT=2.2, TA=1.1). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι αναφορικά με το αν μερικοί μαθητές παραμένουν θυμωμένοι ή αντιστέκονται με τους κανόνες πειθαρχίας (MT=2.9, TA=1.1) και με το αν η ενασχόλησή τους με τους μαθητές τους εξαντλεί (MT=2.9, TA=1.2). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αν ένας μαθητής συμπεριφέρεται άσχημα, ανταποκρίνεται καλά στο βλέμμα ή τον τόνο της φωνής τους (MT=3.8, TA=0.9).

Πίνακας 26. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχουν συγκρούσεις με τους μαθητές

	ΜΤ	ΤΑ
Οι μαθητές θυμώνουν εύκολα μαζί μου.	1.9	1.0
Μερικοί μαθητές παραμένουν θυμωμένοι ή αντιστέκονται με τους κανόνες πειθαρχίας	2.9	1.1
Η ενασχόληση με τους μαθητές μου εξαντλεί την ενέργεια.	2.9	1.2
Όταν ένας μαθητής έρχεται με κακή διάθεση, ξέρω ότι θα έχουμε μια δύσκολη μέρα.	2.8	1.1
Τα συναισθήματα των μαθητών προς εμένα μπορεί να είναι απρόβλεπτα ή να αλλάζουν ξαφνικά.	2.2	1.1
Οι μαθητές είναι χειριστικοί μαζί μου.	1.8	1.0
Όταν ένας μαθητής συμπεριφέρεται άσχημα, ανταποκρίνεται καλά στο βλέμμα ή τον τόνο της φωνής μου	3.8	0.9

Στο Διάγραμμα 4 δίνονται τα αποτελέσματα για τις διαστάσεις (εγγύτητα και συγκρούσεις) που αξιολογούν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι γενικά η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από εγγύτητα (ΜΤ=4.1, ΤΑ=0.6) ενώ χαρακτηρίζεται σε μικρότερο βαθμό από συγκρούσεις (ΜΤ=2.6, ΤΑ=0.6).



Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα για τις διαστάσεις που αξιολογούν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

5.5.1 Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η επόμενη ανάλυση είχε σκοπό να καταγράψει το επίπεδο των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 27 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο t-test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς το φύλο τους καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$.

Πίνακας 27. Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
Εγγύτητα	Αντρας	10	3.8	0.7	-1.806	0.074

	Γυναίκα	80	4.2	0.6		
Συγκρούσεις	Άντρας	10	2.8	0.4	0.848	0.399
	Γυναίκα	80	2.6	0.7		

Στον Πίνακα 28 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο t-test ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε σημαντική διαφορά στη διάσταση των συγκρούσεων ($t=-2.497$, $p=0.014$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με ανώτερη εκπαίδευση ($MT=2.8$, $TA=0.7$) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη συγκρούσεων με τους μαθητές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασική εκπαίδευση ($MT=2.5$, $TA=0.6$).

Πίνακας 28. Αποτελέσματα ελέγχου t-testγια τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Εκπαίδευση	N	MT	TA	t	p
Εγγύτητα	Βασική	45	4.1	0.7	-0.550	0.584
	Ανώτερη	45	4.2	0.5		
Συγκρούσεις	Βασική	45	2.5	0.6	-2.497	0.014
	Ανώτερη	45	2.8	0.7		

Βασική=ΑΕΙ/ ΤΕΙ/ Δεύτερο Πτυχίο
Ανώτερη= Μεταπτυχιακό/ PhD

Στον Πίνακα 29 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-wayANOVA ως προς τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε σημαντική διαφορά στη διάσταση της εγγύτητας ($F=7.305$, $p=0.000$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία έως 5 έτη ($MT=3.7$, $TA=0.7$) αναφέρουν μικρότερο επίπεδο εγγύτητας στις σχέσεις τους με τους μαθητές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με συνολική προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη ($MT=4.3$, $TA=0.4$), 11 έως 20 έτη ($MT=4.3$, $TA=0.5$) και άνω των 20 ετών($MT=4.3$, $TA=0.6$).

Πίνακας 29. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τη συνολική προϋπηρεσία

	N	MT	TA	F	p
--	---	----	----	---	---

Εγγύτητα	Έως 5 έτη	25	3.7	0.7	7.305	0.000
	6 έως 10 έτη	15	4.3	0.4		
	11 έως 20 έτη	25	4.3	0.5		
	21 έτη και πάνω	25	4.3	0.6		
Συγκρούσεις	Έως 5 έτη	25	2.5	0.5	0.528	0.664
	6 έως 10 έτη	15	2.8	0.8		
	11 έως 20 έτη	25	2.6	0.6		
	21 έτη και πάνω	25	2.6	0.7		

Στον Πίνακα 30 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-way ANOVA ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην παρούσα θέση εργασίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική διαφορά στη διάσταση των συγκρούσεων ($F=2.928$, $p=0.038$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας άνω των 20 ετών ($MT=2.2$, $TA=0.6$) αναφέρουν μικρότερο επίπεδο προϋπηρεσία στις σχέσεις τους με τους μαθητές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας έως 5 έτη ($MT=2.5$, $TA=0.5$), 6 έως 10 έτη ($MT=2.9$, $TA=0.8$) και 11 έως 20 έτη ($MT=2.8$, $TA=0.6$).

Πίνακας 30. Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας

		N	MT	TA	F	p
Εγγύτητα	Έως 5 έτη	42	4.0	0.7	1.762	0.160
	6 έως 10 έτη	17	4.2	0.6		
	11 έως 20 έτη	21	4.3	0.5		
	21 έτη και πάνω	10	4.4	0.4		
Συγκρούσεις	Έως 5 έτη	42	2.5	0.5	2.928	0.038
	6 έως 10 έτη	17	2.9	0.8		
	11 έως 20 έτη	21	2.8	0.6		
	21 έτη και πάνω	10	2.2	0.6		

Στον Πίνακα 31 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση τον έλεγχο one-wayANOVA ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικιακή ομάδα τους καθώς καταγράφηκε p-value άνω του $\alpha=0.05$.

Πίνακας 31. Αποτελέσματα ελέγχου one-wayANOVA για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Εγγύτητα	Έως 35 ετών	32	3.9	0.8	2.376	0.076
	36-45 ετών	19	4.2	0.5		
	46-55 ετών	30	4.3	0.5		
	56 ετών και άνω	9	4.3	0.7		
Συγκρούσεις	Έως 35 ετών	32	2.6	0.7	0.708	0.550
	36-45 ετών	19	2.6	0.6		
	46-55 ετών	30	2.7	0.7		
	56 ετών και άνω	9	2.3	0.5		

5.5. Συσχέτιση στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με το σχολικό κλίμα

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου δίνονται τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τη σχέση του στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων και του σχολικού κλίματος. Στον Πίνακα 32 δίνονται τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Η ανάλυση έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη κανόνων και νορμών συμπεριφοράς ($r=0.608$, $p=0.000$), με την υποστήριξη της μάθησης ($r=0.504$, $p=0.000$), με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος ($r=0.523$, $p=0.000$), με την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές ($r=0.585$, $p=0.000$), με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος

($r=0.818$, $p=0.000$) και με την ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου ($r=0.621$, $p=0.000$). Αντίστοιχα, η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη κανόνων και νορμών συμπεριφοράς ($r=0.438$, $p=0.000$), με την υποστήριξη της μάθησης ($r=0.285$, $p=0.006$), με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος ($r=0.372$, $p=0.002$), με την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές ($r=0.375$, $p=0.000$), με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος ($r=0.457$, $p=0.000$) και με την ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου ($r=0.318$, $p=0.002$). Αντίθετα, η παθητική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με την ύπαρξη κανόνων και νορμών συμπεριφοράς ($r=-0.373$, $p=0.000$), με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος ($r=-0.251$, $p=0.017$), με την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές ($r=-0.208$, $p=0.049$), με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος ($r=-0.500$, $p=0.000$) και με την ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου ($r=-0.312$, $p=0.003$).

Πίνακας 32. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος

		Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Παθητική
		Ηγεσία	Ηγεσία	Ηγεσία
Νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς	Pearson r	.608**	.438**	-.373**
	p	.000	.000	.000
	N	90	90	90
Υποστήριξη μάθησης	Pearson r	.504**	.285**	-.188
	p	.000	.006	.076
	N	90	90	90
Φυσικό Περιβάλλον	Pearson r	.523**	.327**	-.251*
	p	.000	.002	.017
	N	90	90	90
Κοινωνική υποστήριξη	Pearson r	.585**	.375**	-.208*
	p	.000	.000	.049
	N	90	90	90
Ηγεσία διοίκησης	Pearson r	.818**	.457**	-.500**
	p	.000	.000	.000
	N	90	90	90
Επαγγελματικές σχέσεις	Pearson r	.621**	.318**	-.312**
	p	.000	.002	.003
	N	90	90	90

Στον Πίνακα 33 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 38.1% της μεταβλητότητας της ύπαρξης κανόνων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου. Η ανάλυση έδειξε πως τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου ($F=17.763$, $p=0.000$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στιλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου ($b=0.464$, $t=3.766$, $p=0.000$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=0.132$, $t=0.942$, $p=0.349$) και η παθητική ($b=-0.105$, $t=-1.010$, $p=0.316$) δεν επηρεάζουν την ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου.

Πίνακας 33. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	2.435	.492		4.945	.000
Μετασχηματιστική	.464	.123	.488	3.766	.000
Συναλλακτική	.132	.140	.107	.942	.349
Παθητική	-.105	.104	-.102	-1.010	.316

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.618	.381	.360	.7053

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	26.374	3	8.791	17.673	.000
1 Residual	42.781	86	.497		
Total	69.156	89			

Στον Πίνακα 34 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 26.5% της μεταβλητότητας της υποστήριξης της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου. Η ανάλυση έδειξε πως τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου ($F=10.332$, $p=0.000$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στιλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου ($b=0.618$, $t=4.391$, $p=0.000$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=-0.118$, $t=-0.736$, $p=0.464$) και η παθητική ($b=0.122$, $t=1.025$, $p=0.308$) δεν επηρεάζουν την υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου.

Πίνακας 34. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	2.085	.562		3.708	.000
Μετασχηματιστική	.618	.141	.620	4.391	.000
Συναλλακτική	-.118	.160	-.091	-.736	.464
Παθητική	.122	.119	.113	1.025	.308

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.515	.265	.239	.8053

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	20.100	3	6.700	10.332	.000
1 Residual	55.769	86	.648		
Total	75.869	89			

Στον Πίνακα 35 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος και ανεξάρτητες τα τρία στίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στίλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 27.5% της μεταβλητότητας της καταλληλότητας του φυσικού περιβάλλοντος. Η ανάλυση έδειξε πως τα στίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος ($F=10.850$, $p=0.000$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στίλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στίλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος ($b=0.621$, $t=3.927$, $p=0.000$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=-0.029$, $t=-0.164$, $p=0.870$) και η παθητική ($b=0.034$, $t=0.257$, $p=0.798$) δεν επηρεάζουν την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 35. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος και ανεξάρτητες τα τρία στίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	1.510	.632		2.390	.019
Μετασχηματιστική	.621	.158	.551	3.927	.000
Συναλλακτική	-.029	.180	-.020	-.164	.870
Παθητική	.034	.133	.028	.257	.798

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.524	.275	.249	.9047

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	26.641	3	8.880	10.850	.000
1 Residual	70.388	86	.818		
Total	97.028	89			

Στον Πίνακα 36 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές και ανεξάρτητες τα τρία

στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 35.4% της μεταβλητότητας της παροχής κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές. Η ανάλυση έδειξε πως τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές ($F=15.692$, $p=0.000$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στιλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές ($b=0.611$, $t=5.075$, $p=0.000$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=-0.037$, $t=-0.268$, $p=0.789$) και η παθητική ($b=0.128$, $t=1.265$, $p=0.209$) δεν επηρεάζουν την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές.

Πίνακας 36. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνική υποστήριξη και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	1.861	.481		3.869	.000
Μετασχηματιστική	.611	.120	.672	5.075	.000
Συναλλακτική	-.037	.137	-.031	-.268	.789
Παθητική	.128	.101	.131	1.265	.209

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.595	.354	.331	.6891

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	22.353	3	7.451	15.692	.000
1 Residual	40.834	86	.475		
Total	63.187	89			

Στον Πίνακα 37 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η

ανάλυση έδειξε ότι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 68.3% της μεταβλητότητας της αποτελεσματικότητας της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος. Η ανάλυση έδειξε πως τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος ($F=61.639$, $p=0.000$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στιλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος ($b=1.098$, $t=8.953$, $p=0.000$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=-0.158$, $t=-1.133$, $p=0.260$) και η παθητική ($b=-0.129$, $t=-1.246$, $p=0.216$) δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος.

Πίνακας 37. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	.730	.490		1.489	.140
Μετασχηματιστική	1.098	.123	.830	8.953	.000
Συναλλακτική	-.158	.140	-.092	-1.133	.260
Παθητική	-.129	.103	-.090	-1.246	.216

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.826	.683	.671	.7025

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	91.252	3	30.417	61.639	.000
1 Residual	42.439	86	.493		
Total	133.692	89			

Τέλος, στον Πίνακα 38 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη καλών επαγγελματικών σχέσεων και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στιλ ηγεσίας

των διευθυντών ερμηνεύουν το 39.7% της μεταβλητότητας των καλών επαγγελματικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου . Η ανάλυση έδειξε πως τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση καλών επαγγελματικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου ($F=18.851$, $p=0.000$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στιλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου ($b=0.678$, $t=5.722$, $p=0.000$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=-0.173$, $t=-1.286$, $p=0.202$) και η παθητική ($b=0.037$, $t=0.374$, $p=0.709$) δεν επηρεάζουν την ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου.

Πίνακας 38. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη καλών επαγγελματικών σχέσεων και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	1.724	.474		3.639	.000
Μετασχηματιστική	.678	.119	.732	5.722	.000
Συναλλακτική	-.173	.135	-.144	-1.286	.202
Παθητική	.037	.100	.037	.374	.709

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.630	.397	.376	.6786

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	26.043	3	8.681	18.851	.000
1 Residual	39.604	86	.461		
Total	65.647	89			

5.6. Συσχέτιση στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου δίνονται τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τη σχέση του στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών. Στον Πίνακα 39 δίνονται τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Η ανάλυση έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την εγγύτητα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών ($r=0.288$, $p=0.006$) ενώ δε σχετίζεται με την εμφάνιση συγκρούσεων στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών ($r=-0.012$, $p=0.910$). Αντίστοιχα, η συναλλακτική ηγεσία δε σχετίζεται με την εμφάνιση εγγύτητας ($r=0.137$, $p=0.198$) ή την εμφάνιση συγκρούσεων ($r=0.134$, $p=0.207$) στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών. Τέλος, η παθητική ηγεσία δε σχετίζεται με την εμφάνιση εγγύτητας ($r=-0.135$, $p=0.206$) ή την εμφάνιση συγκρούσεων ($r=0.048$, $p=0.652$) στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών.

Πίνακας 39. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

		Εγγύτητα	Συγκρούσεις
Μετασχηματιστική Ηγεσία	Pearson r	.288**	-.012
	p	.006	.910
	N	90	90
Συναλλακτική Ηγεσία	Pearson r	.137	.134
	p	.198	.207
	N	90	90
Παθητική Ηγεσία	Pearson r	-.135	.048
	p	.206	.652
	N	90	90

Στον Πίνακα 40 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την εγγύτητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και ανεξάρτητες τα τρία στιλ

ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στίλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 8.7% της μεταβλητότητας της εγγύτητας στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η ανάλυση έδειξε πως το στίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη εγγύτητας στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ($F=2.745$, $p=0.048$). Αναλυτικότερα, από τα τρία στίλ ηγεσίας παρατηρήθηκε ότι το μετασχηματιστικό στίλ ηγεσία συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη εγγύτητας στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ($b=0.244$, $t=2.304$, $p=0.024$). Αντίθετα, η συναλλακτική ($b=-0.078$, $t=-0.644$, $p=0.521$) και η παθητική ($b=0.025$, $t=0.285$, $p=0.776$) δεν επηρεάζουν την ανάπτυξη εγγύτητας στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.

Πίνακας 40. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την εγγύτητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και ανεξάρτητες τα τρία στίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	3.538	.424		8.344	.000
Μετασχηματιστική	.244	.106	.362	2.304	.024
Συναλλακτική	-.078	.121	-.088	-.644	.521
Παθητική	.025	.089	.035	.285	.776

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.296	.087	.056	.6074

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	3.038	3	1.013	2.745	.048
1 Residual	31.724	86	.369		
Total	34.762	89			

Τέλος, στον Πίνακα 41 δίνονται τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις συγκρούσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και

ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών ερμηνεύουν το 3.5% της μεταβλητότητας των συγκρούσεων που μπορεί να εμφανίζονται στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η ανάλυση έδειξε πως κανένα από τα στιλ ηγεσία των διευθυντών των σχολικών μονάδων δεν προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών ($F=1.024$, $p=0.386$).

Πίνακας 41. Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις συγκρούσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και ανεξάρτητες τα τρία στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)	2.298	.450		5.102	.000
Μετασχηματιστική	-.111	.113	-.159	-.984	.328
Συναλλακτική	.216	.128	.238	1.688	.095
Παθητική	.008	.095	.011	.086	.931

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.186	.035	.001	.6452

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1.279	3	.426	1.024	.386
1 Residual	35.795	86	.416		
Total	37.074	89			

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούσε την ανάδειξη του επικρατέστερου στιλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως το επικρατέστερο στιλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το μετασηματιστικό στιλ ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από την υποστήριξη, την παροχή οράματος και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα σημαντικά ζητήματα των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, προέκυψε πως περιστασιακά οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν συμπεριφορές που αρμόζουν στη συναλλακτική ηγεσία που χαρακτηρίζεται από την παροχή ανταμοιβών με βάση την απόδοση των εκπαιδευτικών και την παρακολούθηση της απόδοσης τους. Αντίθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως σπάνια οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν παθητική ηγεσία.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούσε την ανάδειξη του επιπέδου σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν οι απαραίτητοι κανόνες και νόρμες συμπεριφοράς για τους μαθητές, παρέχεται σε μεγάλο βαθμό κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές και υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση. Επιπλέον, προέκυψε πως η διοίκηση/ διευθυντής υποστηρίζει την ύπαρξη ενός καλού σχολικού κλίματος. Τέλος, καταγράφηκε ένα μέτριο επίπεδο επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούσε την ανάδειξη του επιπέδου σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαθητών στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών χαρακτηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από εγγύτητα και σε μικρότερο βαθμό από συγκρούσεις.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση του αν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και του επιπέδου του σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα

ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία σχετίζονται θετικά με την ύπαρξη κανόνων και νορμών συμπεριφοράς, με την υποστήριξη της μάθησης, με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος, με την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές, με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και με την ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Αντίθετα, η παθητική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με την ύπαρξη κανόνων και νορμών συμπεριφοράς, με την υποστήριξη της μάθησης, με την καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος, με την παροχή κοινωνικής υποστήριξης προς τους μαθητές, με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και με την ανάπτυξη καλών επαγγελματικών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση του αν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και του επιπέδου σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την εγγύτητα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση συμπεριφορών μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές μπορεί να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών που βασίζονται στην εγγύτητα.

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας συνδέονται κυρίως με το μεθοδολογικό πλαίσιο της. Ο βασικότερος περιορισμός αφορά το μικρό μέγεθος δείγματος εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Μελλοντικά, θα μπορούσε η συγκεκριμένη έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών το οποίο θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικό. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα, θα μπορούσε να προστεθεί μια επιπλέον μεταβλητή, η οποία θα αφορούσε τη ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση και το πώς αντίστοιχα σε κάθε μια από αυτές, επιδρά η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 1-21. doi:10.1086/670736
- Adlam, R. (2003). *This Complex Thing, Leadership, in Police Leadership in the Twenty-First Century*. Winchester: Waterside Press: 204-222.
- Al-Malki, M., & Juan, W. (2018). Leadership Styles and Job Performance: a Literature Review. *Journal of international business research and marketing*, 3(3), 40–49. <https://doi.org/10.18775/jibrm.1849-8558.2015.33.3004>
- Antonakis, J., & House, R. J. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational–transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746–771. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.005>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set (3rd ed.). Redwood City, CA Mindgarden. (τελευταία πρόσβαση 18. 10. 2021)
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment During elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in Faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 641-658.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In Chemers, M.M., & Ayman, R. (eds.). *Leadership Theory and Research: Perspectives and Direction*. San Diego: Academic Press. (τελευταία πρόσβαση 18. 10. 2021)
- Beauchum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2016). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International*

- Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226–244.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing Co, 350.
- Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2010). Examining Perceptions of School Safety Strategies, School Climate, and Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(2), 171–187. <https://doi.org/10.1177/1541204010374297>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* 28(5), 759-775.
- Brown, C. S. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322–330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Brown, K. M. (2013). Trait theory. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (897–901). IAP Information Age Publishing.
- Bryman A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Brunsting, N., Sreckovic, M., & Lane, K. (2014). Special education teacher burnout: A Synthesis of research from 1970 to 2013. *Educational and Treatment of Children*, 37(4), 681-711
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Chen, S., & Phillips, B. (2018). Exploring Teacher Factors that Influence Teacher Child Relationships in Head Start: A Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 23(1), 80-97.

- Cheng, C. & Chan, M. T. (2000). Implementation of School-Based Management: A Multi-perspective Analysis of the Case of Hog Kong. *International Review of Education*, 46(3-4): 205-232.
- Cho, K. W., Yi, S. H., & Choi, S. O. (2018). Does Blake and Mouton's managerial grid work?: the relationship between leadership type and organization performance in South Korea. *International Review of Public Administration*, 23(2), 103–118. <https://doi.org/10.1080/12294659.2018.1471029>
- Choi, J., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and Child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28.
- Cohen, J. (2009). Transforming School Climate: Educational and Psychoanalytic Perspectives. *Studies in Education*, 6(1), 99-103.
- Cunningham, W. G. & Cordeiro. (2000). *Educational Administration: A Problem-Based Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deinert, A., Homan, A. C., Boer, D., Voelpel, S. C., & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1095-1120.
- DeWitt, P. M. (2018). *School climate: Leading with collective efficacy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ent, M. R., Baumeister, R. F., & Vonasch, A. J. (2012). Power, Leadership, and Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(8), 619–630. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00446.x>
- Fiedler F. (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw-Hill.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (150–167). Univer. Michigan.
- Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., Merchant, B., Roberts, B., & Arlestig, H. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 7. doi:10.1108/IJEM-08- 2013-0125
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring The influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).

- Goodwin, B. (2015). To go fast, direct. To go far, empower. *Educational Leadership*, 72(5), 73-74
- Grazia, V., & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Green, T. L. (2017). Community-based equity audits: A practical approach for educational leaders to support equitable community-school improvements. *Educational Administration Quarterly*, 53(1), 3-39. doi:10.1177/0013161X16672513
- Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2020). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Muijs, B. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, Berkshire England: Open University.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational Leadership, Perception, and the Impact of Power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418–428. <https://doi.org/10.1177/105960117900400404>
- Hooper, M. A., & Bernhardt, V. L. (2016). *Creating capacity for leading and equity in schools*. New York, NY: Routledge
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 6th edition. New York: McGraw – Hill.
- Hoy, W. K. & Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle School: Open and Healthy*. California: Corwin Press Inc.
- Hussain, N., Nawaz, B., Nasir, S., Kiani, N., & Hussain, M. (2013). Positive Teacher-Student Relationship and Teachers Experience-A Teacher's Perspective. *Global Journal of Management and Business Research Interdisciplinary*, 13(3), 1-2.
- Kapıkıran-Acun, N., & Kapıkıran, Ş. (2010). School climate inventory: Exploratory and confirmatory factor analysis and reliability-validity. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 117-134.

- Kars, M., & Inandi, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 145-164. doi:10.14689/ejer.2018.74.8
- Kempa, R., Ulorlo, M., & Wenno, I. (2017). Effectiveness leadership of principal. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(4), 306-311. doi:10.11591/ijere.v6i4.10774
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R.C. (2014). Teacher– student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education* 40, 22–32.
- Kotter, J. P. (2008). *Force for change: How leadership differs from management*. Simon and Schuster.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Landa, D., & Tyson, S. A. (2017). Coercive Leadership. *American Journal of Political Science*, 61(3), 559–574. <https://doi.org/10.1111/ajps.12303>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 112-129
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2001). *Leadership: Theory, Application and Skill Development*. USA: South- West College Publishing.
- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 70-84. doi:10.1017/edp.2016.7

- Mazzarella, J. A. & Smith, S. C. (1989). *Leadership Styles in School Leadership: Handbook for Excellence*, edited by Stuart C., Smith & Philip. Piele. USA: ERIC Clearing House on Education Management: 28-51.
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342. doi:10.1177/1741143214549966
- McCormick, M.P., O'Connor, E.E., Cappella, E., & McClowry, S.G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology* 51(5), 611-624.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal Of Educational Research*, 671-10. doi:10.1016/j.ijer.2014.04.003
- Norris. C. J., Barnett, B. G., Basom, M. R. & Yerkes, D. M. (2002). *Developing Educational Leaders*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology* 98(1), 87-98.
- Owens, R. G. (1991). *Organisational Behaviour in Education*. 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of Classroom process: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119
- Pianta, R.C. (2001). *Student-teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pierro, A., Raven, B. H., Amato, C., & Bélanger, J. J. (2013). Bases of social power, leadership styles, and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1122-1134. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.733398>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>

- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education, 55*(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2017). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review, 30*(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Rethinking Leadership*. Illinois: Skylight Training and Publishing Inc.
- Seyranian, V., & Bligh, M. C. (2008). Presidential charismatic leadership: Exploring the rhetoric of social change. *The Leadership Quarterly, 19*(1), 54–76. DOI: 10.1016/j.leaqua.2007.12.005
- Simha, A. (2022). Behavioral and Style Approaches to Leadership. *Leadership Insights for Wizards and Witches, 27–32*. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-542-520221004>
- Smith, T. K., Connolly, F., & Pryseski, C. (2014). Positive school climate: What it looks like and how it happens. Nurturing positive school climate for student learning and professional growth. Baltimore, MD: Education Research Consortium.
- Smith, T., & Shoupe, G. (2018). Is there a relationship between schools' climate ratings and student performance data? *National Teacher Education Journal, 11*(1). Retrieved from ntejournal.com
- Sopko, K. M., & LaRocco, D. J. (2018). Leading and growing in a culture of reciprocal trust. *Young Exceptional Children, 21*(2), 63-75. doi:10.1177/1096250615621361
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review 23*(4), 457–477
- Steele, J. L., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2020). Priming the Leadership Pipeline: School Performance and Climate Under an Urban School Leadership Residency Program. *Educational Administration Quarterly, 57*(2), 221–256. <https://doi.org/10.1177/0013161x20914720>
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

- Thompson, G., & Glasø, L. (2018). Situational leadership theory: a test from a leader-follower congruence approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(5), 574–591. <https://doi.org/10.1108/lodj-01-2018-0050>
- Tout, K., Zaslow, M., & Berry, D. (2005). Quality and qualifications: Links between Professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.). *Critical issues in early childhood professional development* (77-110). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C.R. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1) 66-92. doi:10.1108/JEA-02-2014-0024
- Verschuere, K., & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development* 14(3), 205–211.
- Voight, A., Austin, G., & Hanson, T. (2013). *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds*. San Francisco: California Comprehensive Center at WestEd.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: McGraw Hill.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wellman, N., Mayer, D. M., Ong, M., & DeRue, D. S. (2016). When are do-gooders treated badly? Legitimate power, role expectations, and reactions to moral objection in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 101(6), 793–814. <https://doi.org/10.1037/apl0000094>
- White, K.M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children’s writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly* 28(1), pp. 166–176.
- Wilmore, E. & Thomas, C. (2001). The New Century: Is it Too Late for Transformational Leadership. *Educational Horizons*, 79(3): 115-123.
- Yukl G (2010), *Leadership in organizations* (7thed.), State University of New York.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 35 ετών

36-45

46-55

56 και πάνω

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικός Τίτλος

4. Οικογενειακή κατάσταση (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Άγαμος-η

Έγγαμος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

5. Προϋπηρεσία γενικά στον τομέα σας (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 5 έτη

6 έως 10 έτη

11 έως 20 έτη

21 έτη και πάνω

6. Προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 5 έτη

6 έως 10 έτη

11 έως 20 έτη

21 έτη και πάνω

ΗΓΕΣΙΑ

Πόσο συχνά ο διευθυντής του σχολείου, εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)		1	2	3	4	5
1	Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου					
2	Επανεξετάζει προγενέστερα δεδομένα για να ελέγξει την ορθότητά και την ισχύ τους					
3	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά					
4	Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα					
5	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα					
6	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις					
7	Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη					
8	Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων					
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον					
10	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της					
11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων					
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν					
16	Ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα που θα περιμένουν να δουν όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.					
17	Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάξεις»					
18	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον					

19	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως ένα απλό μέλος της ομάδας						
21	Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου						
22	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών						
24	Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται						
25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης						
27	Μου εφιστά την προσοχή στις αποτυχιές επίτευξης των στόχων						
28	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις						
30	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες						
31	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου						
32	Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου						
33	Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα						
34	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής						
35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του						

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

	1	2	3	4	5				
1.	Στο σχολείο μου, υπάρχουν σαφείς κανόνες κατά των επιθετικών συμπεριφορών (για παράδειγμα, χτυπήματα, σπρωξίματα κ.λπ.).								
2.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι δίκαιοι στο να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν τους κανόνες κατά της σωματικής και λεκτικής παρενόχλησης.								
3.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου θα σταματήσουν τους μαθητές εάν τους δουν να βλέπουν σωματικά ο ένας τον άλλον (για παράδειγμα, σπρώχνουν, χαστουκίζουν, χτυπούν ο ένας τον άλλον κ.λπ.).								
4.	Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες.								
5.	Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μαθητές όταν κάνουν καλή δουλειά.								
6.	Οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να δείξουν τι ξέρουν και τι								

μπορούν να κάνουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (για παράδειγμα, εργασίες, παρουσιάσεις, εργασίες, τεστ κ.λπ.).					
7. Οι εκπαιδευτικοί προκαλούν τους μαθητές να κάνουν περισσότερα από όσα πιστεύουν ότι μπορούν.					
8. Οι εκπαιδευτικοί μου δίνουν χρήσιμα σχόλια στους μαθητές με σκοπό την εξέλιξη τους.					
9. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν από τα λάθη τους.					
10. Το κτίριο του σχολείου μου είναι καθαρό.					
11. Το σχολείο μου διαθέτει σύγχρονους υπολογιστές και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές στη διάθεση των μαθητών.					
12. Έχουμε αρκετό χώρο και εγκαταστάσεις για εξωσχολικές δραστηριότητες στο σχολείο μου.					
13. Το σχολικό μου κτίριο διατηρείται σε καλή κατάσταση (για παράδειγμα, όταν κάτι σπάσει, επισκευάζεται).					
14. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καλά παραδείγματα των αξιών που διδάσκει το σχολείο (όπως ο σεβασμός, η ευθύνη και η δικαιοσύνη).					
15. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο έχουν υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών.					
16. Εάν οι μαθητές χρειάζεται να μιλήσουν σε έναν εκπαιδευτικό στο σχολείο για ένα πρόβλημα, υπάρχει κάποιος που εμπιστεύονται και στον οποίο θα μπορούσαν να μιλήσουν.					
17. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ακούν τι έχουν να πουν οι μαθητές.					
18. Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο είναι δίκαιη στον τρόπο με τον οποίο κατανέμει τους πόρους.					
19. Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο παρέχει στους δασκάλους ευκαιρίες να συνεργαστούν.					
20. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο αισθάνονται άνετα να ζητούν βοήθεια από τη διοίκηση.					
21. Η διοίκηση εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης.					
22. Η δουλειά που κάνω σε αυτό το σχολείο εκτιμάται από τη διοίκηση.					
23. Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο επικοινωνεί ανοιχτά με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό.					
24. Η διοίκηση σε αυτό το σχολείο διαθέτει πόρους για την ανάπτυξη της τεχνογνωσίας					

του προσωπικού.					
25. Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού σε αυτό το σχολείο είναι γενναιόδωρο στο να βοηθά άλλους με εκπαιδευτικά ζητήματα.					
26. Έχω δει ή ακούσει το προσωπικό να αποκλείει, να προσβάλλει ή να κουτσομπολεύει άλλα μέλη του προσωπικού.					
27. Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού του σχολείου αισθάνεται άνετα να ζητήσει βοήθεια από τους συναδέλφους του.					
28. Νιώθω καλά για αυτό που καταφέρνω ως μέλος του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.					
29. Το προσωπικό σε αυτό το σχολείο γενικά εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον επαγγελματικά ανεξάρτητα από προσωπικές διαφορές.					
30. Οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού σε αυτό το σχολείο διευκολύνουν τη δοκιμή νέων πραγμάτων.					

ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ

Πόσο συμφωνείτε με την κάθε πρόταση (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)		1	2	3	4	5
	1. Μοιράζομαι μια στοργική, ζεστή σχέση με τους μαθητές					
	2. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μάχονται για τους ίδιους στόχους.					
	3. Αν στεναχωρηθεί, κάποιος από τους μαθητές θα ζητήσει παρηγοριά από εμένα.					
R	4. Οι μαθητές νιώθουν άβολα με εμένα.					
	5. Οι μαθητές εκτιμούν τη σχέση τους μαζί μου.					
	6. Όταν επαινών τους μαθητές, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους.					
	7. Οι μαθητές θυμώνουν εύκολα μαζί μου.					
	8. Είναι εύκολο να καταλάβω αυτό που νιώθει ο κάθε μαθητής.					
	9. Μερικοί μαθητές παραμένουν θυμωμένοι ή αντιστέκονται με τους κανόνες πειθαρχίας					
	10. Η ενασχόληση με τους μαθητές μου εξαντλεί την ενέργειά μου.					
	11. Όταν ένας μαθητής έρχεται με κακή διάθεση, ξέρω ότι θα έχουμε μια δύσκολη μέρα.					
	12. Τα συναισθήματα των μαθητών προς εμένα μπορεί να είναι απρόβλεπτα					

	ή να αλλάξουν ξαφνικά.					
	13. Οι μαθητές είναι χειριστικοί μαζί μου.					
	14. Οι μαθητές μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματα και την εμπειρία τους μαζί μου.					
	15. Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς.					
	16. Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς.					
	17. Όταν ένας μαθητής συμπεριφέρεται άσχημα, ανταποκρίνεται καλά στο βλέμμα ή τον τόνο της φωνής μου					
	18. Οι αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές με κάνουν να νιώθω αποτελεσματικός και σίγουρος					