



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**«Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού
κλίματος»**

Τριμελής επιτροπή :

Επιβλέπων καθηγητής : Κατσήs Αθανάσιος

2ο μέλος: Μπαγάκης Γεώργιος

3ο μέλος: Τσακίρη Δέσποινα

Φοιτήτρια : Χριστοπούλου Σοφία

A.M.: 3032202102058

Κόρινθος 2023

Copyright © Σοφία Χριστοπούλου, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Παραδίδοντας αυτή την εργασία, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Κατσή Αθανάσιο, για την πολύτιμη καθοδήγησή του, τις καίριες συμβουλές και την ενθάρρυνση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις γνώσεις και τις ευκαιρίες που μάς προσέφεραν αφειδώς όλα τα χρόνια της φοίτησής μου.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα και να αφιερώσω την πτυχιακή εργασία στους γονείς μου, που υπήρξαν πάντα συμπαραστάτες και σύμμαχοι στη σταδιοδρομία μου.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου του σχολικού διευθυντή και πώς αυτός επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να εξεταστούν αναλυτικά οι διάφορες πρακτικές που υιοθετούνται από τους σχολικούς διευθυντές και ο αντίκτυπος αυτών στο σχολικό κλίμα.

Η έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στην οπτική των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν εξετάζει τις απόψεις άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι διευθυντές, οι μαθητές, οι γονείς. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καθώς και την επίδραση των διαφόρων πρακτικών που εκείνος υιοθετεί, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία του. Βάσει της στοχοθεσίας, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Πώς επιδρά ο διευθυντής στη **διαμόρφωση του σχολικού κλίματος**;
- Ποιες **πρακτικές** συντελούν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος;

Για την καλύτερη αποτίμηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, οι οποίοι απάντησαν σε αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS.

Λέξεις – κλειδιά : σχολικός διευθυντής, ηγέτης, σχολικό κλίμα, πρακτικές, ποσοτική μέθοδος

Abstract

The subject of this thesis is the study of the role of the school head teacher and how this affects the formation of the school climate. In particular, we attempt to examine in detail the various practices adopted by school heads and their impact on the school climate.

The survey focuses exclusively on the perspective of primary school teachers and does not examine the views of other members in the educational process, such as principals, students, parents. The aim of the thesis is to explore the views and positions of teachers in relation to the contribution of the school headteacher to the formation of the school climate, as well as the influence of the practices he adopts, depending on his gender and age. Based on the target setting, the research questions are the following:

- How does the headteacher influence the school climate?
- What practices contribute to a positive school climate?

In order to better assess the views and experiences of teachers, the quantitative method of data collection was chosen. The survey was attended by teachers serving in primary education school units, who answered a strictly structured questionnaire with closed type questions.

The statistical analysis of the data was carried out by using the SPSS program.

Keywords: school headteacher- principal, leader, school climate, practices, quantitative method

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικό μέρος	12
1.1. Η έννοια της διοίκησης	12
1.1.α. Η επιστήμη της διοίκησης	13
1.2. Η Διοίκηση στην εκπαίδευση	21
1.3. Η οργανωτική και διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα	23
1.4. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή	26
1.5. Η έννοια της ηγεσίας	29
1.6. Η σχολική ηγεσία : προκλήσεις και αποτελεσματικότητα	32
1.7. Μοντέλα ηγεσίας	34
1.8.Ο όρος σχολικό κλίμα	39
1.9. Σχολικό κλίμα και σχολικός διευθυντής	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία	48
2.1 Εισαγωγή	48
2.2 Σκοπός και στόχοι	48
2.3 Υλικά και μέθοδος	49
2.4 Ηθική και δεοντολογία	51
2.5 Στατιστική ανάλυση	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα	52
3.1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά	52
3.2 Έννοια και σκοπός του σχολικού κλίματος	57
3.3 Σχέση διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς	63
3.4 Επαγωγική στατιστική και διερεύνηση συσχετίσεων	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση & Συμπεράσματα	83
4.1 Συζήτηση	83

4.2 Συμπεράσματα	88
4.3 Περιορισμοί	89
4.4.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	100
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί βασικό κοινωνικό θεσμό, άμεσα συνδεδεμένο με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε εποχής. Πρόκειται για την οργανωμένη, τεχνητή μορφή της *αγωγής*, που, παράλληλα με τις φυσικές μορφές αγωγής (οικογένεια, κοινότητα, έθνος κτλ), συμβάλλει καθοριστικά στην ολόπλευρη (πνευματική, ηθική, συναισθηματική) ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων (Κρουσταλάκης, 2001 : 62-63). Ως ένα *ανοιχτό* κοινωνικό σύστημα επηρεάζει και επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον, αποτελώντας στην ουσία *βασικό κύτταρο* και *μικρογραφία* της κοινωνίας(Πασιαρδής, 2014 :45, Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:123).

Σε παλαιότερες περιόδους, στις οποίες η κοινωνική δομή ήταν πιο απλή από τη σημερινή, ο ρόλος του σχολείου ήταν πιο σαφής και περιορισμένος, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες της κάθε εποχής. Τις τελευταίες δεκαετίες, σημειώθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα τεράστιες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, μεταβάλλοντας ριζικά τις σύγχρονες κοινωνίες. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου, η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση και ανασφάλεια που αντιμετωπίζουν πολλά κράτη αποτελούν στοιχεία ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, στον οποίο το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί, διατηρώντας ταυτόχρονα τη βασική αποστολή του (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:123).

Η δεκαετία του 1990, με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις νέες κατευθύνσεις στην παγκόσμια οικονομία, συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος, που ενσωματώνει οικονομικές, δημογραφικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές διαστάσεις. Έτσι, το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, έχοντας ως βασικά στοιχεία την τεχνολογία, την επικοινωνία και την πρόσβαση στην πληροφορία, αναμφίβολα οφείλει να ανασχηματιστεί προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις πολυάριθμες προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας(Miller&Miller, 2001: 182 -183).

Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στον 21^ο αιώνα, έχει αποτελέσει αντικείμενο της παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης, με πλήθος μελετών να αναζητούν τους παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στον σχολικό θεσμό. Το σχολείο, όπως προείπαμε, είναι ένα κοινωνικό σύστημα, στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) μέσα στο πλαίσιο καθορισμένων κανόνων και στόχων. Οι έρευνες έχουν

επισημάνει την αναγκαιότητα της διαμόρφωσης θετικού κλίματος εντός του σχολείου, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό στους στόχους του. Κοινή παραδοχή αποτελεί πως ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι καίριας σημασίας, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας του σχολείου και καταλυτικό διαμορφωτή του σχολικού κλίματος (Πασιαρδής, 2014: 43). Αυτός είναι η *κύρια κινητήρια δύναμη*, που στηρίζει τη διαρκή αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου· *λειτουργεί ως καταλύτης για την απελευθέρωση των δυνητικών ικανοτήτων που υπάρχουν ήδη στο σχολικό πλαίσιο* (Day&Sammons, 2016:39, Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 :100). Η δική του δράση δύναται να δημιουργήσει πρόσφορο κλίμα που να εξυπηρετεί τους αντικειμενικούς στόχους της σχολικής μονάδας και παράλληλα να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς για τη βελτιστοποίηση των δυνατοτήτων τους, μέσα από την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία όλων των ομάδων που συναπαρτίζουν το σχολείο(Γουρναρόπουλος, 2011: 4).

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167,άρθρο 11, Δ,1), ο διευθυντής του σχολείου *“είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων”*. Τα καθήκοντά του όμως δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην τήρηση του νομοθετικού πλαισίου, αφού οφείλει να φροντίζει τις συνθήκες για την ομαλή λειτουργία. Ο όρος «ομαλή» αφορά αναπόφευκτα και το σχολικό κλίμα. Κάθε σχολείο έχει το δικό του, που το διαφοροποιεί από τα άλλα, γιατί βασίζεται *στα μοτίβα των εμπειριών των ανθρώπων από τη σχολική ζωή και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και τις οργανωτικές δομές* (Thapa et al, 2013: 358, Stamatis&Chatzinikolaou, 2020: 97). Ο διευθυντής λοιπόν, οφείλει ως κεντρικός συντονιστής, να δημιουργεί και να βελτιώνει τις συνθήκες στον χώρο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη και τον ανθρώπινο παράγοντα. Αυτό σημαίνει πως οφείλει, με τον κατάλληλο χειρισμό των μελών του σχολικού δυναμικού (διδάσκοντες, μαθητές, διοικητικούς υπάλληλους, γονείς) να εξασφαλίζει τη βέλτιστη αξιοποίησή τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 404).

Σημειώνοντας σε αδρές γραμμές τα καθήκοντά του, θα αναγνωρίζαμε πέντε θεμελιώδεις τομείς αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή:

- α) τον καθορισμό και την επικοινωνία της εκπαιδευτικής αποστολής του σχολείου,*
- β) τον συντονισμό του προγράμματος σπουδών,*
- γ) την εποπτεία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών,*

(δ) την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και

(ε) την καλλιέργεια θετικού μαθησιακού κλίματος (Black, 2010: 2-3).

Όπως είναι φανερό, ο σχολικός διευθυντής καλείται να επιτελέσει έναν πολύπλοκο και πολυπράγμονα ρόλο, αντιμετωπίζοντας τις απαιτήσεις και προκλήσεις που προκαλούν τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου ειδικότερα, ο ρόλος του είναι ακόμη πιο περίπλοκος, καθώς αφενός συναντά σκόπελους που προκύπτουν από την εκπαιδευτική δομή της χώρας μας, που περιορίζει τη δικαιοδοσία του, μετατρέποντάς τον σε γραφειοκρατικό υπάλληλο και διεκπεραιωτή (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 :101, Πασιαρδής, 2014:243), αφετέρου δεν υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο, δηλαδή ένα πρόγραμμα κατάρτισης ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης, προκειμένου να αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτεί η θέση του (Γουρναρόπουλος, 2011:4).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να μελετήσει τον ρόλο που διαδραματίζει σήμερα ο σχολικός διευθυντής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καταγράφοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες όχι των ανθρώπων που κατέχουν αυτή τη θέση, αλλά των δασκάλων, που, ως μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, επηρεάζονται άμεσα από τις πρακτικές και τις αποφάσεις της σχολικής ηγεσίας. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, κατά το τρέχον σχολικό έτος.

Η εργασία αυτή απαρτίζεται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης μας, προσδιορίζονται μέσω της σχετικής βιβλιογραφίας οι βασικοί όροι που αφορούν στο θέμα. Αρχικά, παρατίθενται οι θεωρίες της διοικητικής επιστήμης γενικά, αποσαφηνίζονται οι όροι διοίκηση-διεύθυνση-ηγεσία, οι οποίοι εντοπίζονται στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης. Στη συνέχεια, παρατίθενται τύποι ηγεσίας σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Έπειτα, ορίζεται διεξοδικά η έννοια του σχολικού κλίματος, οι διαφορές του σε σχέση με τον όρο κουλτούρα, τα είδη του, καθώς και οι παράγοντες που προωθούν το θετικό κλίμα σε σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτό, ορίζεται η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή, η συμβολή του στην καλλιέργεια του θετικού σχολικού κλίματος και στην επίτευξη των στόχων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, με στόχο να συσχετιστούν τα θεωρητικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και να προκύψουν συμπεράσματα και προτάσεις.

Στο δεύτερο μέρος (ερευνητικό), παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η σπουδαιότητα και αναγκαιότητα πραγματοποίησης της έρευνας. Στη συνέχεια, αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων (διαδικασία σύνταξης και αποστολής του ερωτηματολογίου, χορήγηση πληροφοριών), ο καθορισμός του πληθυσμού-δείγματος, τα είδη δεδομένων, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ενώ το μεγαλύτερο μέρος καλύπτει η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η εμπειρική διερεύνησή τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, που επικεντρώνονται στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη δημιουργία θετικού κλίματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας συσχετίζονται με δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, για να εκτιμηθούν τυχόν συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικό μέρος

“ήν δέ προς ἀρετήν ἐκ παιδων παιδείαν, ποιούσαν ἐπιθυμητήν τε καί ἐραστήν τοῦ πολίτην γενέσθαι τέλεον, ἀρχεῖν τε καί ἀρχεσθαι ἐπιστάμενον μετὰ δίκης. Ταύτην τήν τροφήν ἀφορισάμενος ὁ λόγος οὗτος, ὡς ἐμοί φαίνεται, νῦν βούλοιτ' ἀν μόνην παιδείαν προσαγορεύειν”

(Πλάτωνος Νόμοι 643a-644b)

1.1. Η έννοια της διοίκησης

Ο όρος *διοίκηση* προέρχεται από το ρήμα *διοικώ* που σημαίνει “*διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις*” (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για να μεταφέρει στην ελληνική γλώσσα τους αγγλικούς όρους *administration* και *management*, γεγονός που προκάλεσε σύγχυση ως προς τη σημασία του (Καλογιάννης, 2019: 231, Πασιαρδής, 2014:73). Στις αγγλοσαξονικές χώρες, ο όρος *management* έχει πιο ευρεία έννοια σε σχέση με τον όρο *administration*, καθώς ο πρώτος αναφέρεται στην *καθολική εποπτεία εκ των άνω*, ενώ ο δεύτερος αφορά σε *εφαρμογή ή διεκπεραίωση έργου ή σσονος σημασίας*. Ο Ζαβλανός (1998:19) έχει υποστηρίξει την άποψη πως ο όρος *διοίκηση (administration)* χρησιμοποιείται ως μετάφραση του όρου *management*, όταν αφορά μόνο σε δημόσιους οργανισμούς, σχολεία και νοσοκομεία (Κατσαρός, 2008:14).

Είναι επίσης πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί πλήθος ορισμών, που προσπαθούν να αποτυπώσουν με τον καλύτερο τρόπο τη λειτουργία της διοίκησης. Οι P. Hersey και K. Blanchard (1977:3) όρισαν τη διοίκηση ως μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα (και δια μέσου ατόμων και ομάδων) για την εκπλήρωση των σκοπών μιας οργάνωσης(Κατσαρός, 2008:15). Ο Κανελλόπουλος θεωρεί ότι η διοίκηση (ή *management*) είναι “*ο συντονισμός και η εναρμόνιση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα*” (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 27). Στο ίδιο πνεύμα, ο Κουτούζης (1999 : 35) θεωρεί πως είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων(Κατσαρός, 2008:15). Από την άλλη, κατά την άποψη του Ζαβλανού, *η διοίκηση είναι επιστήμη*, γιατί διέπεται από αρχές και χρησιμοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις, συνάμα όμως είναι *και τέχνη*, καθώς παρέχει σ’ αυτούς

που την ασκούν τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας (Ζαβλανός,1998:19). Οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013) διατείνονται πως η διοίκηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι πόροι και τα διαθέσιμα μέσα σε έναν οργανισμό σχεδιάζονται, οργανώνονται, κινητοποιούνται και συντονίζονται για την επίτευξη των στόχων του (Brinia&Tsouni, 2017:13).Ο Θεοφανίδης (1985: 64), προτείνει έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό, καθώς θεωρεί τη διοίκηση ως μία “εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης προσπάθειας(οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από πέντε βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο” (Κατσαρός, 2008:15, Σαΐτη&Σαΐτης, 2012: 28).

Στο πλήθος των ορισμών που έχουν προταθεί κατά καιρούς, μπορεί να αναγνωρίσει κανείς τρία βασικά στοιχεία:

- την επιδίωξη της επίτευξης καθορισμένων στόχων
- την οργάνωση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών), και
- την παραδοχή πως η διοίκηση περιλαμβάνει πολλές λειτουργίες (Κατσαρός, 2008:15) .

Οι βασικές αυτές λειτουργίες της διοίκησης έγιναν το αντικείμενο έρευνας της διοικητικής επιστήμης, με πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων και εννοιολογικών πλαισίων.

1.1.α. Η επιστήμη της διοίκησης

Η έννοια της οργάνωσης και της διοίκησης εμφανίζεται ήδη στις πρωτόγονες κοινωνίες, από τότε δηλαδή που οι άνθρωποι σχημάτισαν ομάδες, για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Ο Σωκράτης αναγνωρίζει τη διοίκηση ως μια *επιδεξιότητα διαφορετική από την τεχνική και την εμπειρία*. Ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία* (369b,c) και ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά* (1280b17) αναφέρονται στον καταμερισμό της εργασίας και πώς η εξειδίκευση αυτή στηρίζει την ανάπτυξη της πόλης. Έπειτα, ο Ξενοφώντας στο σύγγραμμά του *Κύρου Παιδεία* εκθειάζει τον Πέρση βασιλιά, Κύρο, για τις διοικητικές του ικανότητες και τον τρόπο οργάνωσης της αχανούς

αυτοκρατορίας του. Στην αθηναϊκή δημοκρατία του 5^{ου} αιώνα συναντάμε τα λαϊκά δικαστήρια και τα συμβούλια των στρατηγών ως πρώτα δείγματα διοικητικής λειτουργίας, ενώ αργότερα στη Ρώμη, οι αυτοκράτορες εφάρμοσαν τακτικές αποκέντρωσης της εξουσίας. Πολλές θεωρίες διοικητικής σκέψης αναπτύχθηκαν ανά τους αιώνες, όμως κατά τον 18^ο αιώνα η ανάπτυξη του εμπορίου, η βιομηχανική επανάσταση, με την ίδρυση μεγάλων βιομηχανιών, επέτεινε την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση των αρχών και των αποτελεσματικών μεθόδων διοίκησης. Το 1776, ο Adam Smith δημοσίευσε το έργο του *The wealth of nations*, σηματοδοτώντας μια νέα εποχή ζυμώσεων στην οικονομική και οργανωσιακή σκέψη (Κούλα, 2011 : 90).

Έτσι, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα θεμελιώθηκε, ως ειδικός επιστημονικός κλάδος, η *οργανωτική επιστήμη ή επιστήμη της διοίκησης (management science)*. Την περίοδο εκείνη, οι θεωρητικοί της διοικητικής επιστήμης διατύπωσαν τις πρώτες εφαρμοσμένες επιστημονικές αρχές του κλάδου. Το 1911 όμως, ο Frederick W. Taylor δημοσίευσε την εργασία του με τίτλο «*Αρχές Επιστημονικού Μάνατζμεντ*», με την οποία καθιερώθηκε ως πατέρας της επιστημονικής διοίκησης. Ο Taylor εγκαινίασε την κλασική, παραδοσιακή οργανωσιακή σκέψη, γνωστή και ως *θεωρία διοικητικής διαχείρισης* (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020: 18, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:35, Σαΐτης, 2008: 17, Κούλα, 2011: 89). Από τότε μέχρι σήμερα, έχουν διατυπωθεί πλήθος θεωριών, οι οποίες επηρεάστηκαν και μεταχειρίστηκαν όρους και μεθόδους από άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η νομική κ.ά., με σκοπό να προσεγγίσουν και να περιγράψουν τη λειτουργία των οργανισμών, καθώς και τις πρακτικές που συμβάλλουν σε θετικά αποτελέσματα (Κατσαρός, 2008: 12).

Οι θεωρίες αυτές συνοψίζονται σε τέσσερις κυρίως σχολές :

i. Κλασική σχολή

Η σχολή αυτή διαμορφώθηκε από τον Taylor, ο οποίος πρόκρινε την ορθολογική οργάνωση της εργασίας. Θεώρησε πως η υιοθέτηση επιστημονικά επεξεργασμένων νέων τεχνικών και μεθόδων της οργάνωσης και της διοίκησης μπορεί να επιφέρει άριστο αποτέλεσμα στην εκτέλεση και την εφαρμογή κάθε εργασίας ή ενέργειας μέσα σε μια επιχείρηση ή οργανισμό (Κουτούζης, 1999:20). Στη συνέχεια, ο Γερμανός κοινωνιολόγος Max Weber εισήγαγε την έννοια της γραφειοκρατίας και της εξειδίκευσης της εργασίας, με σκοπό τη βελτίωση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Το γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber αποτελεί το πιο γνωστό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, το οποίο ασκεί μέχρι και σήμερα τη μεγαλύτερη επιρροή

στη διοίκηση των οργανισμών. Βασικές έννοιες στη θεωρία του Weber είναι η ιεραρχική δομή της εξουσίας, η τυποποίηση των εργασιών, ο καταμερισμός της εργασίας, η απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις, ο συντονισμός και η πειθαρχία (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020: 18, Σαΐτης, 2008: 18, Κούλα, 2011 : 90). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της βεμπεριανού μοντέλου για τη διοίκηση μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού που ισχύουν στα σύγχρονα γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης, είναι : α. Ένα σύστημα απρόσωπων σχέσεων, προκειμένου να υπάρχει αντικειμενικότητα και ορθολογισμός στη λήψη αποφάσεων β. Ένα σύστημα εξειδίκευσης των λειτουργιών, ώστε να επιτυγχάνεται ο σωστός καταμερισμός της εργασίας γ. Ένα σύστημα ιεράρχησης των λειτουργιών, σε μορφή πυραμίδας (από τα χαμηλότερα στελέχη στα υψηλότερα) δ. Ένα σύστημα διαδικασιών, με σαφώς ορισμένους κανονισμούς και οδηγίες, ε. Ένα σύστημα ανταμοιβών ανάλογα με την εξέλιξη και τη λειτουργία, την υπευθυνότητα και την απόδοση των εργαζομένων και στ. Να υπάρχει απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις, δηλαδή οι διευθύνοντες να διατηρούν τυπική και απρόσωπη στάση με τους πελάτες ή με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας σε επίπεδο αποφάσεων και καθηκόντων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:97-98). Έπειτα, ο Henri Fayol (1841-1925) προχώρησε ακόμη περισσότερο τη διοικητική έρευνα, καθώς μελέτησε τις αρχές της οργάνωσης και τα καθήκοντα εκείνου που διοικεί. Με το έργο του *Γενική και Βιομηχανική Διοίκηση (Administration Industrielle et Generale)*, ο Fayol διέκρινε τη διοίκηση σε πέντε βασικές λειτουργίες : τον Προγραμματισμό, την Οργάνωση, τη Διεύθυνση, τον Συντονισμό και τον Έλεγχο, οι οποίες – σύμφωνα με τη θεωρία του- συντελούν στη σταθερότητα μέσα στον εργασιακό χώρο και προάγουν την παραγωγικότητα (Κούλα, 2011:93).

ii. Νεοκλασική σχολή ή Προσέγγιση των Ανθρωπίνων Σχέσεων

Η σχολή αυτή επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τη θεωρία του συμπεριφορισμού του Skinner και γεννήθηκε από κοινωνιολόγους και ψυχολόγους, όπως ο Elton Mayo (1880-1949), ο Douglas McGregor, ο V. Vroom κ.ά. Ως αντίδραση στον τειλορισμό, η σχολή αυτή εστίασε στην ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης και μετατόπισε το βάρος της διοικητικής σκέψης από την ορθολογιστική οργάνωση της εργασίας και την ικανοποίηση των δεικτών παραγωγικότητας στην ικανοποίηση και την παρακίνηση των εργαζομένων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Mayo προσπάθησε να αποτυπώσει τη σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη θεωρία του, στον

χώρο της εργασίας σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν τα ψυχοκοινωνικά κίνητρα και οι διαπροσωπικές σχέσεις, μέσω των οποίων ο άνθρωπος ικανοποιεί την ανάγκη του για αναγνώριση από τους συνανθρώπους του. “Όσο καλύτερο είναι το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του εργαζομένου τόσο αποδοτικότερο είναι και το έργο που πραγματώνει. Τα μέλη ενός οργανισμού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργούν φιλίες και «κλίκες» εντός και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος. Οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται στη διοίκηση ως μέλη μιας ομάδας εργασίας και όχι ως μεμονωμένα άτομα, καθώς διοίκηση και εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν” (Κούλα, 2011:94). Έπειτα, ο Douglas McGregor, εκκινώντας από την άποψη ότι τρόπος λειτουργίας ενός οργανισμού επηρεάζεται άμεσα από τις αξίες και τα «πιστεύω» των διοικούντων για την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά, ανέπτυξε τη θεωρία του X και Y: σύμφωνα με τη X, οι περισσότεροι άνθρωποι από τη φύση τους δεν επιθυμούν την εργασία και προτιμούν να διευθύνονται από άλλους, γιατί δεν επιθυμούν να αναλάβουν ευθύνες. Οι ιθύνοντες ενός οργανισμού που ασπάζονται αυτή τη θεωρία ασκούν αυστηρό έλεγχο και άμεση εποπτεία με χρήση εξουσίας. Στον αντίποδα, η αντίληψη Y πρεσβεύει πως οι άνθρωποι μπορούν να είναι πολύ δημιουργικοί και παραγωγικοί, αρκεί να βρεθούν στο κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, προκρίνεται ένας νέος, πιο φιλελεύθερος τρόπος διοίκησης, που αποδοκιμάζει τον αυστηρό έλεγχο και τη χρήση εξουσίας ως μέσα διοίκησης και οργάνωσης και εστιάζει στο κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, ώστε να μπορούν οι εργαζόμενοι να αναδείξουν τις ικανότητές τους και να βελτιστοποιήσουν την απόδοσή τους (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020: 21-22, Σαΐτης, 2008: 18, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:36-39).

iii. Σύγχρονη διοίκηση

Το μοντέλο αυτό γίνεται ιδιαίτερα γνωστό στη δεκαετία του 1950 και αποτελεί μία σύνθεση προσεγγίσεων από διάφορες επιστήμες, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας κ.ά. Ήδη όμως, το 1938, ο Chester Barnard (1886-1961) είχε δημοσιεύσει το βιβλίο του *The Functions of the Executive*, έργο που έμελλε να ασκήσει τη μεγαλύτερη ίσως επίδραση από όλα τα βιβλία του 20^{ου} αιώνα για τη διοίκηση και την ηγεσία (Gabor & Mahoney, 2010:2). Ο Barnard θεωρείται ο πατέρας ενός σύγχρονου και σύνθετου μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης. Στο έργο του αντανakλάται το έντονο ενδιαφέρον του για τα κοινωνικά συστήματα και η ανησυχία για το πώς η κοινωνία, στη δεκαετία του 1930, θα αντιμετωπίσει την αυξανόμενη τεχνολογική πολυπλοκότητα της βιομηχανικής ζωής και την εμφάνιση όλο

και μεγαλύτερων ιδρυμάτων. Διατύπωσε έτσι την άποψη ότι ο οργανισμός είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα και υπογράμμισε τη σημασία και τον ρόλο που διαδραματίζει η ανεπίσημη δομή του. Εστίασε στις πολυπλοκότητες του ανθρώπινου στοιχείου στην οργάνωση, στις ψυχολογικές δυνάμεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη τρόπων διαχείρισης της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Gabor & Mahoney, 2010:3). Εισήγαγε τη θεωρία της συνεργασίας και την έννοια της ικανοποίησης των αναγκών των εργαζομένων, ενώ συνέδεσε την αποδοτικότητα με την ικανοποίηση των αναγκών και φιλοδοξιών των εργαζομένων και τον θετικό αντίκτυπο στην επίτευξη των στόχων της επίσημης δομής (Σαΐτης, 2008:18, Πασιαρδής, 2014:10-11).

Κορυφαίο ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης διοίκησης διαδραμάτισε ο Abraham Maslow (1908-1970), καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Brandeis των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, με τη θεωρία του περί ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών. Ο Maslow διαίρεσε τις ανθρώπινες ανάγκες σε πέντε βασικές κατηγορίες :

- βιολογικές, οι βασικές δηλαδή ανάγκες για τροφή, νερό, ζεστασιά κτλ.
- ανάγκη ασφάλειας, εξασφάλισης δηλαδή ενός σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος, απαλλαγμένο από κινδύνους και φόβο. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται η ανάγκη για κατοικία, εργασία, περίθαλψη,
- κοινωνικές, που αφορούν στην κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση, γενικότερα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινότητα,
- ανάγκες αναγνώρισης, που αφορούν στην εξασφάλιση της κοινωνικής αναγνώρισης, του κύρους, της φήμης, και τέλος,
- οι ανάγκες ολοκλήρωσης, που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας των αναγκών. Πρόκειται για έννοιες που δεν ορίζονται σαφώς και είναι αφηρημένες, ωστόσο αφορούν στην πραγματοποίηση ενδόμυχων στόχων που συνδέονται με εσωτερικευμένες αξίες και συντείνουν στην ψυχική και πνευματική πληρότητα.

Η θεωρία του Maslow πρεσβεύει ότι η κυρίαρχη ανάγκη είναι το κύριο κίνητρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όταν ικανοποιηθεί μια χαμηλότερη ανάγκη, η αμέσως επόμενη γίνεται κυρίαρχη και η προσοχή του ατόμου στρέφεται στην ικανοποίηση της υψηλότερης ανάγκης. Επομένως, η κυρίαρχη ανάγκη υποκινεί κάθε φορά τη

συμπεριφορά των ανθρώπων, γι' αυτό και η διοίκηση ενός οργανισμού οφείλει να εστιάζει και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μελών του, προκειμένου να παρακινήσει αποτελεσματικά τους εργαζομένους και να αυξήσει την παραγωγικότητά τους (Παπάνης & Ρόντος, 2005, Πασιαρδής, 2004).

Ο Chris Argyris (1923-2013), καθηγητής Βιομηχανικής Διοίκησης στο Yale και στο Harvard, διατύπωσε μεταξύ άλλων την καινοτόμο θεωρία ανωριμότητας-ωριμότητας (1957). Σύμφωνα με αυτή, ο τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού έχει καίριο ρόλο στην απόκτηση ή μη της ωριμότητας των εργαζομένων. Ο κακός τρόπος άσκησης της διοίκησης δηλαδή εμποδίζει τους εργαζομένους να φθάσουν στην ωριμότητα. Επομένως, οφείλει κάθε διοίκηση να δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα μέσα στον οργανισμό ή την επιχείρηση ώστε ο εργαζόμενος να έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί, να είναι ενεργητικός και δημιουργικός στην εργασία του (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020 :28, Ζαβλανός, 1998).

Στο ίδιο πλαίσιο των ανθρώπινων αναγκών και της παρακίνησης, διατυπώθηκαν εξίσου σημαντικές θεωρίες, όπως η *θεωρία των επίκτητων αναγκών* του D. McClelland, η θεωρία των *δύο παραγόντων Υγιεινής – Παρακίνησης (Motivation – Hygiene theory)* του Frederick Herzberg, η *θεωρία της προσδοκίας* του V. Vroom, η θεωρία διοίκησης μέσω στόχων (Goal Theory) του E. Locke και πλήθος ακόμη ερευνών (Πασιαρδής, 2014: 63-66), οι οποίες διεύρυναν ακόμη περισσότερο τη διοικητική σκέψη, προτείνοντας εναλλακτικά μοντέλα οργάνωσης.

iv. Σύγχρονη Σχολή ή Σχολή των Κοινωνικών Συστημάτων

Η σχολή αυτή εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1960 και προσπάθησε να προσεγγίσει τη διοίκηση λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:42).

Κεντρική ιδέα της είναι πως κάθε οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα που είναι μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα προκαθορισμένο όριο, ενώ ταυτόχρονα διαιρείται σε μικρότερα υποσυστήματα, που έχουν λειτουργική αυτονομία και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020: 35-36)

Πρέσβευε πως κάθε οργανισμός αποτελεί ένα «ανοιχτό», δυναμικό σύστημα, το οποίο “αποτελείται από το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, τις εισροές που δέχεται από αυτό και τις εκροές που εκπέμπει προς αυτό, οι διεργασίες επεξεργασίας των προϊόντων που εισάγονται και η παραγωγή αυτών που εξάγονται, καθώς και η

ανατροφοδότηση, η ισορροπία και η προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον” (Κούλα, 2011:98, Πασιαρδής, 2004: 18-20, Ανδρέου& Παπακωνσταντίνου,1994 :58-59).

Κύριος εκπρόσωπος της σχολής των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ο T. Parsons (1951) με τη δομολειτουργική του θεωρία, ο οποίος περιέγραψε την οργάνωση ως ένα σύστημα δομών, με τρία επίπεδα: το τεχνικό-λειτουργικό, το διαχειριστικό και το θεσμικό. Το τεχνικό επίπεδο ή ο τεχνικός πυρήνας είναι το σύστημα της οργανωτικής δραστηριότητας, στον οποίο παράγεται το πραγματικό "προϊόν" του οργανισμού. Για παράδειγμα, στα σχολεία "προϊόν" αποτελεί η διδασκαλία και η μάθηση στην τάξη. Έπειτα, το διαχειριστικό σύστημα αναφέρεται στη διαχείριση των εσωτερικών υποθέσεων του οργανισμού και στη διαμεσολάβηση μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος. Τέλος, το θεσμικό επίπεδο έχει στόχο τη σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον και την προσαρμογή του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Hoy&Miskel, 2013:43).

Μετά τον Parsons, οι J. W. Getzels και E. G. Guba, διεξήγαγαν συστηματική έρευνα σχετικά με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων και την εκπαίδευση, προσθέτοντας στην οργανωτική επιστήμη και την κοινωνιολογική διάσταση. Στο βιβλίο τους *Social Behavior and the Administrative Process(1957)* υποστήριξαν πως η κοινωνική συμπεριφορά είναι μια σχέση που προέρχεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ρόλου και προσωπικότητας (Πασιαρδής, 1993 : 19). Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου αποτελεί συνάρτηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει στο σύστημα και της προσωπικότητας του ατόμου (*Behavior = RolePersonality*) (Μπαλάση& Ιορδανίδης, 2020: 39, Πασιαρδής, 1993 : 19).

Η σχολή αυτή άσκησε σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 και θεωρείται σήμερα μία από τις σημαντικότερες θεωρίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Πασιαρδής,2004). Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel, η θεωρία των συστημάτων είναι χρήσιμη γιατί περιγράφει τις επαναλαμβανόμενες δομές και τις δυναμικές διαδικασίες που απαντώνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει πως η οργανωτική απόδοση καθορίζεται από τουλάχιστον τέσσερα βασικά εσωτερικά στοιχεία :

- α). δομή,
- β). ανθρώπινο δυναμικό,
- γ). πολιτισμός και κλίμα,

δ). εξουσία και πολιτική.

Τα στοιχεία αυτά αναπόφευκτα αλληλεπιδρούν με τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, ενώ συγχρόνως δέχονται εισροές από το εξωτερικό περιβάλλον και τις μετασχηματίζουν. Όσον αφορά στο εξωτερικό περιβάλλον, αυτό συνίσταται σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς, τεχνολογικούς παράγοντες, όπως επίσης και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε τόπου (Σαϊτής, 2008 :35). Τα στοιχεία και οι αλληλεπιδράσεις τους αποτελούν το *σύστημα μετασχηματισμού*, το οποίο καθορίζεται από τις ευκαιρίες και τις επιταγές του περιβάλλοντος. Έπειτα, οι εσωτερικοί και εξωτερικοί μηχανισμοί ανατροφοδότησης παρέχουν στο σύστημα τη δυνατότητα να αξιολογεί την ποιότητα όλων των συστημάτων και εισροών του. Στην περίπτωση που η πραγματική απόδοση απέχει πολύ από την αναμενόμενη, τότε ο μηχανισμός ανατροφοδότησης επιτρέπει στο σύστημα να προβεί στις αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις. Στο σχήμα 1, διαγράφεται η αλληλεπίδραση του σχολείου με το περιβάλλον, αν και είναι δύσκολη η ακριβής απεικόνιση της δυναμικής κίνησης του σχολικού συστήματος, ενώ ανταποκρίνεται στο περιβάλλον του μέσω εσωτερικών διαδικασιών και παράγει συνάμα προϊόντα όπως η μάθηση ή η εργασιακή ικανοποίηση(Hoy & Miskel, 2008: 468-469).



Σχήμα 1 : Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα

(πηγή : Σαϊτής X.,2008 : 33)

Τα μοντέλα που αναφέραμε άσκησαν τεράστια επίδραση στη διοικητική επιστήμη και επέδρασαν καταλυτικά στον τρόπο διοίκησης μεγάλων οργανισμών. Στη σύγχρονη εποχή η παγκοσμιοποίηση, η ίδρυση πολυεθνικών οργανισμών και η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη δημιούργησαν την ανάγκη εμπλουτισμού της θεωρητικής βάσης και της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτό,

διαμορφώθηκε από τη δεκαετία του 1990 η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (TQM-Total Quality Management), με κύριο εκπρόσωπο τον Edward Deming. Η θεωρία *βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών ενός οργανισμού και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία του μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία με το μικρότερο κόστος* (Ψωμάς,2015: 46). Καθορίζεται από τις τρεις βασικές αρχές, που συνίστανται:

- α) στη δέσμευση για διαρκή βελτίωση και καινοτομία,*
- β) στη συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα για την κοινωνική αλλαγή, και*
- γ)στην επιστημονική γνώση και εμπειρία με τη συνδρομή των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών* (Γκένιου, 2013: 27).

Γεγονός παραμένει πως καμία θεωρία δεν μπορεί να περιγράψει πλήρως τη λειτουργία της διοίκησης και τους παράγοντες που την διαμορφώνουν. Οι θεωρίες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και η γνώση τους δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις για αποτελεσματική διοίκηση.

1.2. Η Διοίκηση στην εκπαίδευση

Με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε την οργανωμένη, εκ μέρους της πολιτείας ή της κοινωνίας ή των ατόμων, ενέργεια μέσω της οποίας επιδιώκεται, με βάση κάποιο σχέδιο, η μετάδοση ορισμένων θεωρητικών γνώσεων, όπως και πρακτικών τεχνικών ικανοτήτων στη νέα γενιά (Σαΐτη&Σαΐτης, 2012: 60). Πρόκειται δηλαδή για τη συντονισμένη και προγραμματισμένη μορφή της παιδείας, την οποία οφείλει κάθε σύγχρονο κράτος να προσφέρει στους πολίτες της, υλοποιώντας την με τα παραδοσιακά μέσα του δημοσίου δικαίου (Κωτσίκη,2001). Η εκπαίδευση αποτελεί μία βασική κοινωνική λειτουργία και σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού (Πετρίδου, 2005: 183). Ταυτόχρονα αποτελεί κι έναν οργανισμό, με σαφείς στόχους προς υλοποίηση. Στο άρθρο 16 του Συντάγματος 1975/1986 ορίζεται πως *“η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες”*, γεγονός που προϋποθέτει κατάλληλη οργάνωση και συγκεκριμένες λειτουργίες. Το σχολείο, ως δημόσιος οργανισμός, αποτελεί μία τυπική οργάνωση, γιατί δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο, έχει συγκεκριμένους στόχους, – τον

μορφωτικό και τον παιδαγωγικό- που βασίζονται σε ένα σύνολο αρχών και κανονισμών (Σαΐτης, 2000: 143). Ταυτόχρονα, έχει διττό χαρακτήρα, γιατί αφενός είναι διοικητικός θεσμός, με βασικά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ιεραρχική οργάνωση, αυστηρούς κανόνες, αφετέρου είναι ένας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον Κατσαρός (2006: 14).

Η εκπαίδευση λοιπόν, ως χώρος άσκησης διοίκησης, αλλά και ως ένα ανοιχτό σύστημα, που επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, αναπόφευκτα επηρεάστηκε από τις διάφορες θεωρίες διοίκησης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2020: 69). Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος θεμελιώθηκε γύρω στα 1950 (Στραβάκου, 2003, :16, Γουρναρόπουλος, 2007 : 10). Μέχρι τότε όμως, οι διάφορες θεωρίες της διοίκησης είχαν ήδη συντελέσει στη διάρθρωση και τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η κλασική θεωρία του Taylor και περισσότερο του Weber άσκησε μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική διοίκηση, διότι εισήγαγε και επέβαλε τα βασικά του χαρακτηριστικά. Ειδικά στη χώρα μας, το γραφειοκρατικό μοντέλο παραμένει -έως και σήμερα- το επικρατέστερο. Τα κύρια γνωρίσματα που το καθορίζουν είναι:

- *Ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων*
- *Η ιεραρχική δομή της εξουσίας*
- *Ο καταμερισμός της εργασίας*
- *Η οριοθέτηση διαδικασιών και συμπεριφορών.*
- *Η πρόσληψη και προαγωγή του προσωπικού βάσει τυπικών προσόντων και συγκεκριμένων τυπικών διαδικασιών*
- *Η ύπαρξη τυπικών και απρόσωπων σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας*
- *Ο ορισμός των σκοπών της εκπαίδευσης από το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας*(Κατσαρός, 2008: 31-32).

Σίγουρα οι αρχές της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αλλά η γραφειοκρατία και η τυποποίηση που εισήγαγε η κλασική σχολή δεν μπορεί να εφαρμοστεί πλήρως στον χώρο του σχολείου. Η διδασκαλία, για παράδειγμα, απομακρύνεται από τον αυστηρό έλεγχο της οργανωτικής δομής, καθώς υπάρχουν τόσες διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, που συντελούν στην αποτελεσματικότητά της, όσες και οι εκπαιδευτικοί. Σε περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς, ο μαθητής δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί ως ενήλικος υπάλληλος

ενός άλλου οργανισμού (πχ. εταιρείας, υπουργείου κτλ) Όπως έχει χαρακτηριστικά διατυπωθεί, οι σχολικές μονάδες είναι *οργανωμένες αναρχίες*. (Μπαλάση&Ιορδανίδης, 2020: 40, Σαΐτη & Σαΐτης, 2020: 72-73).

Στον αντίποδα λοιπόν της κλασικής σχολής, η νέο-κλασική σχολή, που εξήρε τη σημασία της ανεπίσημης δομής και τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων, εισήγαγε όρους όπως είναι η παρακίνηση, η επικοινωνία, το θετικό εργασιακό περιβάλλον και η συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων, προτείνοντας έναν πιο δημοκρατικό τρόπο διοίκησης σε σχέση με το προηγούμενο γραφειοκρατικό μοντέλο της κλασικής προσέγγισης. Παράλληλα, η σχολή της σύγχρονης διοίκησης, συστήνοντας την ψυχολογική και κοινωνιολογική διάσταση στους παράγοντες που επιδρούν στην ανθρώπινη συμπεριφορά επαναπροσδιόρισε τη δυναμική των ανθρωπίνων σχέσεων, αμφισβητώντας την τυποποίησή τους προς χάριν της αποδοτικότητας. Εμπλουτίζοντας ακόμη περισσότερο το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η σχολή των κοινωνικών συστημάτων κατέρριψε την άποψη ότι η σχολική μονάδα είναι ένας κλειστός οργανισμός, που μπορεί να λειτουργεί με αυστηρά στεγανά. Η ιδέα του ανοιχτού συστήματος, που αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον σηματοδοτεί μία τεράστια αλλαγή, αφού προκρίνει την υιοθέτηση νέων πρακτικών διοίκησης, τη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, τον αναπροσδιορισμό των ρόλων όλων των μελών της σχολικής πραγματικότητας και, δι' ολίγων, την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής οργάνωσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2020: 70-71).

1.3. Η οργανωτική και διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα

“Εκπαιδευτικό σύστημα ονομάζουμε το σύνολο των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, μεθόδων και μέσων που χρησιμοποιούνται για την παροχή συστηματικής και ελεγχόμενης εκπαίδευσης στα μέλη μιας κοινωνίας, με σκοπό τη διατήρηση των κοινωνικών δομών και αξιών οι οποίες την πλαισιώνουν” (Κάντας, 1990).

Στην Ελλάδα η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών:

- Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελείται: από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.

- Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία ανήκουν τα γυμνάσια, τα λύκεια [γενικά λύκεια (ΓΕΛ) και επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ)] και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (άρθρο 3 του ν. 3475/ 2006). Στα γυμνάσια εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, χωρίς εισιτήριες εξετάσεις και η φοίτηση είναι τριετής. Στο γενικό λύκειο εγγράφονται οι απόφοιτοι γυμνασίου χωρίς εξετάσεις. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια διαρκεί τρία χρόνια, ενώ στα νυχτερινά τέσσερα. Τα Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.
- Την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) που είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου. Μέχρι το 2019, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανήκαν και τα Τ.Ε.Ι. (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα). Με αποφάσεις του υπουργείου παιδείας με νόμους το 2018 και 2019 (Ν.4589, ΦΕΚ 13 Α'/29.01.2019), τα ΤΕΙ καταργήθηκαν και απορροφήθηκαν από πανεπιστημιακά ιδρύματα, ύστερα από τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών τους με αντίστοιχα πανεπιστημιακά. Εξάιρεση αποτελεί η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε (Σαϊτης, 2008³ :3).

Ανάλογα με τον τρόπο διοικητικής δομής, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικού συστήματος: το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωμένο. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα που η λειτουργία του ρυθμίζεται από την κεντρική εξουσία. Αυτό σημαίνει πως τα κεντρικά διοικητικά όργανα της Πολιτείας διαχειρίζονται το σύνολο των διοικητικών υποθέσεων που προκύπτουν. Αποκεντρωμένο από την άλλη, ορίζεται το σύστημα του οποίου σημαντικό μέρος της εξουσίας και της ευθύνης για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την υλοποίησή της ανατίθενται σε περιφερειακά όργανα του κράτους (Κατσαρός, 2008, 67, Σαϊτης, 2000:104).

Με μια σειρά νόμων, με πρώτο τον νόμο 1566/1985 (Ν. 2043/1992, Ν. 2525/1997, Ν. 2017/2000, Ν. 2986/2002, Ν. 3848/2010) επιχειρήθηκαν αλλαγές στη διοίκηση και στους εποπτικούς μηχανισμούς της εκπαίδευσης, με στόχο *“την προώθηση της διοικητικής αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση, με την καθιέρωση του κοινωνικού ελέγχου και του δημοκρατικού προγραμματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης”* (Κατσαρός, 2008 : 70). Παρά όμως τις τάσεις αποκέντρωσης, *“το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διατηρώντας τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του ευρύτερου διοικητικού συστήματος της Ελλάδας, χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική*

δομή και, συνακόλουθα, ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο... Τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται, ακόμη και στις πλέον ασήμαντες λεπτομέρειές τους, από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου (νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και κανονιστικών υπουργικών αποφάσεων) οι οποίοι συμπληρούμενοι από ερμηνευτικές εγκυκλίους συγκροτούν την εκπαιδευτική νομοθεσία” (Λαΐνας, 2000:31).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχηματικά θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως μια πυραμίδα, που χωρίζεται σε τρία επίπεδα : το ανώτερο, το μεσαίο και το κατώτερο.



Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών (πηγή :Σαϊτης, 2008² : 18)

Στην κορυφή βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, ο οποίος ηγείται του Υπουργείου Παιδείας. Ο ρόλος του Υπουργείου είναι διττός : επιτελικός από τη μια, εφόσον χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και εκτελεστικός από την άλλη, γιατί ασκεί την εποπτεία της πολιτικής (Σαϊτή & Σαϊτης, 2012: 104-105, Κατσαρός, 2008 : 57). Στη μέση της πυραμίδας, παρεμβάλλονται οι Περιφερειακές και Νομαρχιακές Διευθύνσεις. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι, διορίζονται δηλαδή και παύονται με απόφαση του Υπουργού. Σύμφωνα με το άρθρο 14 της παραγράφου ζ του Ν.2817/2000 και στο άρθρο 1 του Ν. 2986/2002, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) καθώς και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. Και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε Νομαρχιακό επίπεδο η διοίκηση

εκπροσωπείται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Π.Ε. Και Δ.Δ.Ε.) και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων βοηθούν άμεσα και έμμεσα την περιφερειακή Διεύθυνση, γιατί *“ασκούν διοίκηση και εποπτεία της λειτουργίας σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους, ενώ παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού προσωπικού”* (Σαΐτης,2008 : 19-20).

Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται αυτό της Σχολικής Μονάδας, που περιλαμβάνει τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο των διδασκόντων. Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85, άρθρο 11 παράγραφος Δ1 και Στ3, ο διευθυντής του σχολείου είναι *ιδίως υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων* (Λαΐνας, 2000:31,Σαΐτης, Χ., 2008²:35'). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ο υποδιευθυντής αναπληρώνει και επικουρεί τον διευθυντή του σχολείου στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων(Σαΐτης, 2002:57-58). Τέλος, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές κλπ) και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα συλλογικό όργανο, με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Όπως γίνεται αντιληπτό, σε αυτή τη δομή της πυραμίδας, οι διοικητικές αρμοδιότητες συγκεντρώνονται κυρίως στην κορυφή της πυραμίδας (Υπουργείο Παιδείας), ενώ όσο οδεύουμε προς την βάση, οι αρμοδιότητες περιορίζονται μειώνονται. Η βάση της πυραμίδας έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και περιορισμένη εξουσία στο επίπεδο μόνο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:137).

1.4. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ο ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού ονομάζεται Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας (Λαΐνας, 2004: 155). Ο θεσμός αυτός καθιερώθηκε με το νόμο ΒΤΜΘ'/1895 (ΦΕΚ 37,τ.Α'), ο οποίος όριζε πως το δημοτικό σχολείο διευθύνει *“ο κατά βαθμόν*

ανώτερος διδάσκαλος ή ο εν υπηρεσία αρχαιότερος μεταξύ των ισοβαθμίων". Ο νόμος αυτός όριζε ως αποκλειστικό κριτήριο επιλογής του διευθυντή τα χρόνια προϋπηρεσίας του, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλα προσόντα, όπως η γνώση σε θέματα σχολικής διοίκησης ή οι διοικητικές ικανότητες. Το 1985 ψηφίστηκε ο νόμος 1566/85, άρθρο 11, ο οποίος συμπεριέλαβε στα κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων διευθυντών και ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά, οι σπουδές κ.ά., που δεν αναφέρονται όμως στη διοικητική του κατάρτιση. Το 1992 ορίστηκε με νόμο η μονιμότητα των διευθυντών, η οποία καταργήθηκε δύο χρόνια μετά, με το άρθρο 3 του ν. 2188/94. Το 1995, με το π.δ. 398/31-10-1995 (ΦΕΚ 223, τ.Α') καθορίστηκαν νέα προσόντα ως κριτήρια αξιολόγησης για νέους διευθυντές, τα οποία επαναπροσδιορίστηκαν με τον Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128, τ. Α') και συνίστανται σε σε τρεις κατηγορίες :

- στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση
- στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία, και
- στην προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (Σαϊτης, 2008: 22-23).

Όπως σημειώθηκε και ανωτέρω, ο νόμος 1566/ 1985, άρθρο 11, Κεφάλαιο Δ', (ΦΕΚ 167, τ. Α') διατυπώνει ρητά πως ο διευθυντής του σχολείου "είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων...Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους" (Λαϊνας, 2000:31, Σαϊτης, X., 2008²:35). Έπειτα, η Υπουργική Απόφαση του 2002 (353.1./ 324/ 105657/ Δ1/ 16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β'), περί "Καθορισμού των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων", όρίζει λεπτομερώς τα καθήκοντά του, τα σημαντικότερα των οποίων είναι τα κάτωθι:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν (Σαϊτης, 2008³: 25, Γουρναρόπουλος, 2011: 64-65).

Αναφορικά με τα γενικά διοικητικά καθήκοντα, ο διευθυντής:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

γ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

δ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου (Γουρναρόπουλος, 2011 : 63-65).

Η Υπουργική Απόφαση του 2002 ορίζει ακόμη τη σχέση του διευθυντή με το Σύλλογο των Διδασκόντων, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του σε σχέση με τους σε σχέση με τους μαθητές, με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο Γραφείου, καθώς επίσης και με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης (Γουρναρόπουλος, 2011 : 66-68).

Όπως είναι σαφές από τον όγκο των νομικών διατάξεων, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τον Λαΐνα (2000:31-34), “είναι δεσμευμένος να λειτουργεί σε ένα ασφυκτικό νομικό πλαίσιο, εκτελώντας και διεκπεραιώνοντας αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά”. Σε παλαιότερες εποχές, παρά το γεγονός ότι αποτελούσε κατώτερο διοικητικό στέλεχος στην ιεραρχική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, διαδραμάτιζε τον ρόλο του γραφειοκρατικού αφέντη, που διεκπεραίωνε τις διοικητικές υποθέσεις, ακολουθώντας αυστηρά τους κανόνες. Στη σύγχρονη εποχή, με την επίδραση της νεοκλασικής σχολής, ο διευθυντής οφείλει να είναι οργανωτής και συντονιστής της σχολικής κοινότητας, επόπτης, εκπαιδευτής και

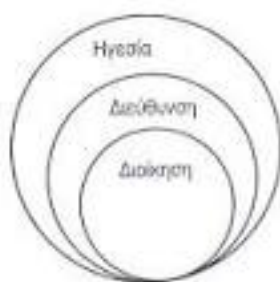
υποστηρικτής των συναδέλφων του. Ταυτόχρονα, διαδραματίζει και ρυθμιστικό ρόλο για τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου (διδάσκοντες και μαθητές), όπως επίσης και επικοινωνιακό ρόλο, καθώς λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος της σχολικής μονάδας με τα ανώτερα στελέχη της διοίκησης, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος, απαιτητικός, με πλήθος καθηκόντων και ευθυνών, που δυσχεραίνει σημαντικό το έργο του (Λαΐνας, 2004:155, Σαΐτης, 2008:26). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα βιώνει την εξής αντίφαση: αποτελεί διοικητικό όργανο ενός αυστηρά γραφειοκρατικού συστήματος και οφείλει να εκτελεί και να υλοποιεί εντολές των ανωτέρων του, ενώ συγχρόνως καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών και της τοπικής κοινωνίας, με πρότιστο μέλημα την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008:9). Η δράση του σαφώς περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της διοικητικής λειτουργίας, δηλαδή τον προγραμματισμό (planning), τη λήψη αποφάσεων (decision making), την οργάνωση (organization), τη διεύθυνση (planning) και τον έλεγχο (controlling) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:28), που συνεπάγεται την ανάγκη επιστημονικής κατάρτισης στον τομέα της διοίκησης, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσει πρακτικές από διαφορετικά μοντέλα διοίκησης. Παράλληλα όμως πρέπει να διαθέτει δεξιότητες και ικανότητες που περισσότερο σχετίζονται με την έννοια της αποτελεσματικής διοίκησης, ή καλύτερα της ηγεσίας (Γουρναρόπουλος, 2011: 68, Καλογιάννης, 2019: 285).

1.5. Η έννοια της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας (leadership) αποτελεί κεντρική έννοια στην επιστήμη της Διοίκησης και συχνά συγχέεται με τις έννοιες της διοίκησης (management) και της διαχείρισης (administration) (Κατσαρός, 2008 :96). Ως ένας από τους βασικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, καθώς είναι μια έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί (Brinia&Tsouni, 2017:14). Ο Stogdill αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *“υπάρχουν τόσοι πολλοί ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν”*. (Yukl Gary, “Leadership in organizations” Prentise Hall International Editions, 1989:2). Αντίθετα με την έννοια της διοίκησης που είναι απτή και ορίζεται

σαφώς από ορισμένες λειτουργίες, η έννοια της ηγεσίας είναι άυλη και συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με όρους όπως είναι το όραμα, οι αξίες, η επιρροή (Καλογιάννης, 2019 : 231, 234, 248, Κατσαρός, 2008: 98). Η ηγεσία αποτελεί αναντίρρητα μια σημαντικά πλευρά της διοικητικής διαδικασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση (Σαϊτή&Σαϊτής,2012, 261).

Ο Πασιαρδής διατείνεται πως ο όρος *Ηγεσία* *εμπερικλείει το Όραμα* και πως πρόκειται για έναν *όρο-ομπρέλα*, στον οποίο υπάγονται η διοίκηση και η διαχείριση (Πασιαρδής, 2004:74).



σχήμα 2 : Η σχέση ηγεσίας - διεύθυνσης - διοίκησης
(πηγή: Πασιαρδής, 2004:74).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό του Stogdill , η ηγεσία είναι η *αντανάκλαση της εσωτερικής παρόρμησης προς την επίτευξη ενός στόχου ή την εκπλήρωση ενός έργου* (Μπρίνια, 2008 :160). Στο ίδιο πνεύμα, οι Koontz και O'Donnell (1983: 91) υποστηρίζουν πως η ηγεσία είναι η *επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να αγωνιστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων*. Φαίνεται λοιπόν πως κοινός τόπος αποτελεί η έννοια της επιρροής προς την πραγμάτωση των κοινών στόχων (Κατσαρός, 2008 :96), η οποία αποτελεί -ή πρέπει να αποτελεί- βασικό εφόδιο των ανθρώπων που ασκούν διοίκηση. Σύμφωνα με τον Σαϊτή, η ηγεσία ως φαινόμενο προϋποθέτει πως υπάρχει *ηγέτης, ομάδα που θα εργαστεί για την υλοποίηση των στόχων και αποτελεσματική δράση* αυτής της ομάδας που θα πραγματοποιήσει τους προκαθορισμένους στόχους(Σαϊτής, 2008, σ. 288)

Στην προσπάθεια να οριστεί ο ηγέτης, έχουν διατυπωθεί επίσης πολλές απόψεις, καθώς ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του είναι δύσκολος. Προκειμένου να γίνει εύληπτος ο ορισμός του, έχει οριστεί μέσω της σύγκρισης με την έννοια του μάνατζερ (βλ. Μπουραντάς, 2002:315, Brinia&Tsouni, 2017:15, table 1,

Μπρίνια, 2008:160). Ο Μπουραντάς έχει ταξινομήσει κάποια χαρακτηριστικά του ηγέτη, σε αντιδιαστολή με αυτά του μάνατζερ, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Μάνατζερ – Προϊστάμενος	Ηγέτης
<i>Διορίζεται</i>	<i>Αναδεικνύεται</i>
<i>Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή εξουσία</i>	<i>Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη</i>
<i>Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές-τιμωρίες</i>	<i>Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει</i>
<i>Ελέγχει</i>	<i>Κερδίζει την εμπιστοσύνη</i>
<i>Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό</i>	<i>Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα</i>
<i>Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια</i>	<i>Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια</i>
<i>Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση</i>	<i>Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί</i>
<i>Αποδέχεται την πραγματικότητα</i>	<i>Ερευνά την πραγματικότητα</i>
<i>Βραχυπρόθεσμη προοπτική</i>	<i>Μακροπρόθεσμη προοπτική</i>
<i>Κάνει τα πράγματα σωστά</i>	<i>Κάνει τα σωστά πράγματα</i>

Πίνακας 1 : Βασικές διαφορές μάνατζερ-ηγέτη (πηγή : Κατσαρός, 2008 :98)

Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει η άποψη πως ο ηγέτης "δε γεννιέται, αλλά γίνεται", είναι δηλαδή δημιούργημα εκπαίδευσης, κατάρτισης και εμπειρίας (Ζαβλανός, 1998:294), καθώς και η αντίθετη άποψη πως ο ηγέτης γεννιέται (Σαϊτή & Σαϊτης, 2012: 260). Όποια κι αν είναι η αλήθεια, οι ερευνητές συμφωνούν σε κάποια χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από έναν άνθρωπο που απλά ασκεί διοίκηση. Ανάμεσα στα κύρια χαρακτηριστικά που διαθέτει ένας ηγέτης είναι να ενδιαφέρεται για το τι συμβαίνει γύρω του, να προβλέπει τις αλλαγές και να επιδιώκει να μάθει. Επιπλέον,

επιδιώκει να μάθει τον τρόπο σκέψης, τα επιχειρήματα και τις πεποιθήσεις των γύρω του, με πραγματικό ενδιαφέρον, πιστεύοντας στην αξία του διαλόγου και στην ουσιαστική επικοινωνία. Παράλληλα, διαθέτει την ψυχραιμία να αντιμετωπίζει τους κινδύνους ως ευκαιρία για αλλαγή και τις συγκρούσεις ως ευκαιρία για σύνθεση και πρόοδο. Ο γνήσιος ηγέτης είναι αισιόδοξος ότι όλα θα βελτιωθούν χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι ένας απερίσκεπτος οραματιστής. Τέλος, τον χαρακτηρίζει υψηλό αίσθημα ευθύνης και ο διαρκής πόθος για την προώθηση κλίματος συνεργασίας και ενότητας με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Brinia&Tsouni, 2017:14-15).

Όσον αφορά στον τομέα της Διοίκησης της εκπαίδευσης, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές η έννοια της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και οξύ ανταγωνισμό, αφού οι απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα, τόσο από τους μαθητές και τους γονείς όσο και τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαρκώς αυξάνονται. Ως εκ τούτου, είναι ανάγκη να υπάρχει ένας διευθυντής-ηγέτης με όραμα, ευελιξία και την ικανότητα προσαρμογής και μετασχηματισμού, προκειμένου, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα (Brinia&Tsouni, 2017:15).

1.6. Η σχολική ηγεσία : προκλήσεις και αποτελεσματικότητα

Στο πολύπλοκο σχολικό πλαίσιο, ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί σε πλήθος απαιτήσεων και σύνθετων προβλημάτων. Ο διευθυντής-ηγέτης είναι αυτός που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις προκλήσεις και επιτυγχάνει:

- την εξασφάλιση σταθερά καλής διδασκαλίας και μάθησης
- την ενσωμάτωση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών
- τη διαχείριση συμπεριφορών και της συμμετοχής των μελών του σχολείου
- τη στρατηγική διαχείριση των πόρων και της υλικοτεχνικής δομής
- την οικοδόμηση του σχολείου ως οργανωμένη κοινότητα μάθησης
- την ανάπτυξη συνεργασιών εκτός σχολείου για την ενθάρρυνση της υποστήριξης των γονέων για μάθηση και νέες ευκαιρίες μάθησης (Day & Sammons., 2016:7).

Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στην ίδια δέσμη βασικών πρακτικών ηγεσίας, που είναι οι εξής :

- *οικοδόμηση οράματος και καθορισμός κατευθύνσεων,*
- *κατανόηση των ανθρώπων και προσφορά ερεθισμάτων και καθοδήγησης,*
- *επανασχεδιασμός του οργανισμού,· και*
- *διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης (Leithwood et al.,2008:30).*

Ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στη βελτίωση της ποιότητας και του χαρακτήρα ενός σχολείου. Μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας (Hallinger, & Heck,. 1996, Hallinger, & Heck,. 1998, Sergiovanni, 2000, Michelli, & Pickeral, 2009, McGuigan & Hoy, 2006, Leithwood & Jantzi, 2006, Townsend., 2007, Leithwood et al. 2008, Pont et al., 2008 κ.ά.) επιβεβαιώνει πως το στυλ ηγεσίας και οι δεξιότητες ενός διευθυντή επηρεάζουν σημαντικά ένα πλήθος χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, από την εργασιακή ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα ως τα επίπεδα δέσμευσης και την ακαδημαϊκή προσήλωση (Allen et al., 2015:2.)

Η έρευνα διεθνώς έχει εστιάσει ιδιαίτερα και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Day et al. (2009); Hallinger & Huber (2012), Hallinger & Heck (1996); Marzano, Waters & McNulty (2005), Leithwood et al. (2008), Robinson, Hohepa & Lloyd (2009), Hallinger & Heck (2010), Louis et al.,2010, Day et al. (2010), Teddlie & Reynolds 2000, Sammons (2007 κ.ά.). Σύμφωνα με την έρευνα των Leithwood et al (2008), η σχολική ηγεσία είναι ο δεύτερος παράγοντας μετά τη διδασκαλία στην τάξη, επίδρασης στην μάθηση . Οι διευθυντές σχολείων βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και πιο δυναμικά μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού(Leithwood et al.,2008:27). Ένα πιο αποτελεσματικό σχολείο ορίζεται γενικά ως ένα σχολείο που δημιουργεί τις συνθήκες και προωθεί καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές από αυτό που αναμενόταν με βάση τις ικανότητες των μαθητών (Day & Sammons., 2016:8). Παρόλα αυτά, αν και είναι αποδεκτό πως η πρόοδος και η επίδοση των μαθητών, ως μετρήσιμα αποτελέσματα, αποτελούν βασικούς δείκτες αποτελεσματικότητας, δεν είναι οι μόνοι. Η αποτελεσματικότητα των σχολείων συνδέεται και με την καλλιέργεια θετικών αξιών, όπως είναι η ακεραιότητα, η ενσυναίσθηση, το αίσθημα δικαίου, η αγάπη για τη μάθηση, η πολιτική και κοινωνική συνείδηση. Επιτυχής ηγεσία θεωρείται αυτή που

προωθεί συγχρόνως και την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική πρόοδο των μαθητών του σχολείου. (Day & Sammons., 2016:8) μέσω της διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος στον χώρο του σχολείου. Απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα είναι και η ισορροπία στην ανεπίσημη δομή της σχολικής μονάδας, στην αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, πλαισιωμένη από σεβασμό και συμμετοχικότητα. Στο πλαίσιο της διοίκησης, ο διευθυντής καλείται να συμπεριλάβει στη φαρέτρα του και δραστηριότητες, όπως είναι η παρόθηση των διδασκόντων, η ουσιαστική και απρόσκοπτη επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς ο χειρισμός των διαφορών που προκύπτουν κατά την αλληλεπίδρασή τους (Σαϊτή&Σαϊτής, 2012 : 257-258). Κινητήριοι μοχλός για τη δημιουργία υγιούς κλίματος είναι ο διευθυντής-ηγέτης, ο οποίος, μέσω της επικοινωνίας και της ήπιας καθοδήγησης, φροντίζει τις συνθήκες για την ομαλή συνύπαρξη όλων των ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική κοινωνία.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Leithwood et al, *η ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης χωρίς τον οποίο καλά πράγματα είναι μάλλον απίθανο να συμβούν* (Leithwood et al.,2008:28).

1.7. Μοντέλα ηγεσίας

Όπως προείπαμε, η έννοια του ηγέτη έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων και η σχετική βιβλιογραφία είναι εκτενής. Όσον αφορά στους τύπους ηγεσίας, έχει διατυπωθεί πληθώρα προσεγγίσεων, από τις οποίες θα παρουσιάσουμε κάποιες θεωρίες που ξεχωρίζουν από τις άλλες, όπως:

- η θεωρία X και Ψ του D. McGregor (1960): Η θεωρία αυτή διαιρεί τις ηγετικές συμπεριφορές σε δύο βασικές κατηγορίες: την αυταρχική X και τη δημοκρατική Ψ. Η θεωρία X προσβέει πως υπάρχουν άνθρωποι προικισμένοι, οι οποίοι είναι προορισμένοι να διοικούν και άλλοι άνθρωποι, οι οποίοι μπορούν μόνο να εκτελούν εντολές, αφού η πλειονότητα των ανθρώπων αντιπαθεί την εργασία. Στον αντίποδα, η θεωρία Ψ υποστηρίζει πως οι άνθρωποι, όταν βρεθούν σε ευνοϊκές συνθήκες, όχι μόνο να αναλαμβάνουν αλλά και να επιδιώκουν την ανάληψη ευθυνών.

- η θεωρία του R. Likert (1967): αναγνωρίζει τέσσερα βασικά συστήματα ηγεσίας: το αυταρχικό, το φιλόανθρωπο αυταρχικό, το συμβουλευτικό και το συμμετοχικό. Για τον Likert, το τελευταίο μοντέλο είναι και το πιο αποτελεσματικό. η συμμετοχική ή δημοκρατική ηγεσία είναι η πιο αποτελεσματική.
- το Διοικητικό Πλέγμα (*The Managerial Grid*) των R. Blake και J. Mouton (1964): Στο πλέγμα αυτό καταγράφονται διαφορετικά μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς (ανθρωπιστικό, αδιάφορο, δημοκρατικό-αυταρχικό, μοντέλο του εκκρεμούς). Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη κρίνεται από το ισάξιο ενδιαφέρον που δείχνει στην επίτευξη αποτελεσμάτων και στις ανθρώπινες σχέσεις.
- το μοντέλο των Vroom-Yetton (1973): αυτό αναγνωρίζει πέντε μοντέλα ηγεσίας (δύο αυταρχικά, δύο συμβουλευτικά και ένα δημοκρατικό ή συμμετοχικό), που καθορίζονται από τη συμμετοχή ή όχι των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι Vroom και Yetton υποστήριξαν ότι ένας ηγέτης μπορεί, ανάλογα τις περιστάσεις που θα αντιμετωπίσει, να μεταχειριστεί όλους τους τρόπους ηγεσίας (Γουρναρόπουλος, 2011: 28). Η ικανότητά του να συνθέτει τις πρακτικές και τις ενέργειες που συνδυάζουν τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά και την αποτελεσματικότητα του έργου του (Καλογιάννης, 2019: 271). Γι' αυτό άλλωστε είναι επιτακτική ανάγκη να διαθέτει και διοικητική κατάρτιση, να γνωρίζει τη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης (Καλογιάννης, 2019: 275, Σαϊτή&Σαϊτής, 2012:28). Οι τρεις βασικοί άξονες που καθορίζουν το μοντέλο ηγεσίας κάθε φορά είναι :
- η προσωπικότητα του ηγέτη, δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διευθυντή,
- η ποιότητα και ωριμότητα της ομάδας, δηλαδή οι γνώσεις, ικανότητες και η προθυμία των μελών της σχολικής μονάδας να αναλάβουν ευθύνες και να προσφέρουν με αφοσίωση, και
- η κατάσταση, δηλαδή οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες καλείται κάθε φορά να ανταποκριθεί ο διευθυντής (Σαϊτή&Σαϊτής, 2012 : 266).

Πέρα όμως από αυτά τα μοντέλα ηγεσίας που αναφέραμε και προσδιορίζονται κυρίως σε συνάρτηση με την τυπική δομή του οργανισμού, υπάρχουν ακόμη και τα μοντέλα κουλτούρας, που εστιάζουν στην άτυπη πλευρά ενός οργανισμού. Σύμφωνα με

τον Bush (2003), τα πιστεύω, οι αξίες και η ιδεολογία βρίσκονται στην καρδιά των οργανισμών. Τα άτομα έχουν συγκεκριμένες ιδέες και προτιμήσεις, οι οποίες επηρεάζουν το πώς συμπεριφέρονται...Αυτά τα πρότυπα γίνονται κοινές παραδοχές, οι οποίες κυκλοφορούν μέσα στην ομάδα και ενισχύονται από σύμβολα και τελετουργίες (Σαϊτή&Σαϊτής, 2012 : 267-268).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Leithwood&Duke (1999), τα βασικά μοντέλα ηγεσίας είναι δέκα : η διοικητική ηγεσία (*managerial*), η μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational*), η συμμετοχική ηγεσία (*participative*), η διαπροσωπική ηγεσία (*interpersonal*), η συναλλακτική ηγεσία (*transactional*), η μετανεωτερική ηγεσία (*post-modern*), η ηθική ηγεσία (*moral*), η διδακτική ηγεσία (*instructional*), η ενδεχομενική ηγεσία (*contingent*) και η κατανεμημένη ηγεσία (*distributed*). Τα πιο σημαντικά είναι τα εξής :

- διοικητική ηγεσία (*managerial*)

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας συναντάται κυρίως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και παρουσιάζει γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Σε αυτό το μοντέλο, ο ηγέτης εστιάζει περισσότερο στις λειτουργίες, στα καθήκοντα και στις συμπεριφορές, με την πεποίθηση ότι, αν αυτές οι λειτουργίες εκτελούνται ικανοποιητικά, τότε το έργο των μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί. Οι περισσότερες προσεγγίσεις στη διοικητική ηγεσία επίσης υποθέτουν ότι η συμπεριφορά των μελών της οργάνωσης είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική. Η εξουσία και το κύρος του ηγέτη νομιμοποιείται από την επίσημη θέση του και λογοδοτεί στα ανώτερα θεσμικά όργανα.(Bush& Glover, 2003, :19, Καλογιάννης, 2009: 253-254).

- μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational*)

Ο James MacGregor Burns (1978) θεωρείται ο πατέρας της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που θεωρείται εξέλιξη της πρώτης. Ακολουθώντας τη θεωρία του Burns, ο Bass (1985) κατασκεύασε ένα ευρύ και εξαιρετικά δημοφιλές μοντέλο ηγεσίας, που επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική διοίκηση (Hoy&Miskel, 2013 :448). Διατύπωσε την άποψη πως ο χαρισματικός ηγέτης είναι αυτός που αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει, παρέχοντας αναγνώριση και ανταμοιβές για το έργο τους. Είναι καθοδηγητής, πρώτος μεταξύ ίσων και δημιουργεί όραμα, θέτοντας μακροπρόθεσμους στόχους. Επιζητεί την αλλαγή εστιάζοντας κυρίως στο ανθρώπινο δυναμικό, στην κινητοποίησή τους και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, με την ιδέα ότι η ατομική βελτίωση θα συμβάλλει

και στη βελτίωση του οργανισμού. Αυτή η μορφή ηγεσίας θέτει στο επίκεντρο τη δέσμευση και τις ικανότητες των μελών. Ανώτερα επίπεδα προσωπικής δέσμευση σε οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερες ικανότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Bush & Glover, 2003 :12-13, Καλογιάννης, 2019: :259, Πασιαρδής, 2014:76-77)).

Σύμφωνα με την έρευνα των Leithwood et al (1999:21), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο που πλησιάζει περισσότερο την παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ηγεσία (Bush & Glover, 2003 :13). Αυτό το μοντέλο ηγεσίας συνδέεται συχνότερα με *το όραμα, τον ορισμό κατευθύνσεων, την αναδιάρθρωση και ευθυγράμμιση του οργανισμού, την ανάπτυξη του προσωπικού και του προγράμματος σπουδών, καθώς και την αλληλεπίδραση συμμετοχή με την ευρύτερη κοινότητα* (Day & Sammons, 2016 :18).

- ηθική ηγεσία (moral)

Η ηθική ηγεσία πρεσβεύει πως η ηγεσία πρέπει να εστιάζει στις αξίες και ηθική των ίδιων των ηγετών. Η κεντρική ιδεολογία είναι πως η εξουσία και το κύρος του διευθυντή βασίζεται στις αξίες του, που είναι οι κοινωνικά αποδεκτές. Ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο και παράδειγμα των αποδεκτών αξιών και είναι υπηρέτης αξιών, όπως είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η συναδελφικότητα, η αφοσίωση, η κατανόηση κ.ά., με σκοπό να διασφαλίσει την ηθική τάξη και κοινωνικοποίηση (Bush & Glover, 2003 :15-16, Καλογιάννης, 2019: :262-264, Allen, 2015).

- Συμμετοχική ηγεσία (participative)

Το μοντέλο αυτό πρεσβεύει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας πρέπει να είναι στο επίκεντρο της ομάδας. Πρόκειται για ένα μοντέλο στο οποίο ο ηγέτης είναι «πρώτος μεταξύ ίσων», και στοχεύει στο να εξασφαλίσει τη συμφωνία όλων των υφισταμένων του κατά τη λήψη των αποφάσεων. Η συμμετοχική ηγεσία στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές :

- η συμμετοχή αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- η συμμετοχή δικαιολογείται από τις δημοκρατικές αρχές
- η ηγεσία είναι δυναμικά διαθέσιμη σε οποιοδήποτε νόμιμο εμπλεκόμενο (διδάσκοντες, γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας).

Γι' αυτό και η συμμετοχική ηγεσία μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως «κατανεμημένη», αφού προσκαλεί και επιτρέπει σε όλους όσους σχετίζονται με τα σχολεία... να αναλάβουν την ευθύνη για τα επιτεύγματα των μαθητών και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στους τομείς στους οποίους είναι ικανοί και επιδέξιοι (Bush& Glover, 2003 :17). Ο Sergiovanni (1984) επισημαίνει προσθέτει πως η συμμετοχική προσέγγιση συμβάλλει στη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων και στον περιορισμό του βάρους και της πίεσης των διευθυντών. Η έρευνα των Savery, Soutar and Dyson (1992) προσθέτει ένα ακόμη πλεονέκτημα, αυτό της συναίνεσης και ομοθυμίας, καθώς τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποδέχονται και εφαρμόζουν με προθυμία αποφάσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει (Bush& Glover, 2003 :17-18, Κατσαρός, 2008, 110-111).

- παιδαγωγική - διδακτική ηγεσία (instructional)

Το μοντέλο της διδακτικής ηγεσίας εστιάζει κυρίως στην καθιέρωση σαφών εκπαιδευτικών στόχων, στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και διδασκαλίας. Θεωρεί ότι πρώτιστο μέλημα του ηγέτη είναι η προώθηση καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές, τονίζοντας τη σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης και τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Οι Hallinger και Murphy (1985) αναφέρουν ότι η διδακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- καθορισμό της αποστολής του σχολείου
- διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- προώθηση του σχολικού κλίματος.

Το μοντέλο αυτό έχει επικριθεί καθώς προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις των διευθυντών σε όλους τους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης, το οποίο δεν αποτελεί ρεαλιστικό σενάριο (Day&Sammons, 2016 :20, Bush& Glover, 2003 : 11, Καλογιάννης, 2009 : 254).

Όλες οι νέες προσεγγίσεις στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας εστιάζουν ξεχωριστά σε συγκεκριμένες πτυχές της, χωρίς να καταφέρνουν να καλύψουν όλο το εύρος της, παρά μόνο αν λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Αυτό που έχει ίσως περισσότερη αξία είναι ότι έχουν συμβάλλει θετικά στον διάλογο σχετικά με τον αποτελεσματικό ηγέτη και έχουν εισάγει όρους, που έχουν εμπλουτίσει τη θεωρητική

σκέψη, αλλά κυρίως τις πρακτικές που διαμορφώνουν πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, με ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην επίσημη και ανεπίσημη δομή τους. Δεδομένου ότι η έρευνα της εκπαιδευτικής διοίκησης αφορούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα αποκλειστικά τις τυπικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι νέες προσεγγίσεις των μοντέλων κουλτούρας μετατόπισαν το ενδιαφέρον στις αρχές εκείνες που διαμορφώνουν το πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και τις πρακτικές που λειτουργούν θετικά σε αυτό. Έννοιες όπως το όραμα, η επικοινωνία, η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η συναίνεση, η ευθύνη, η αφοσίωση, το δημοκρατικό πνεύμα, ως βασικά ζητούμενα της σχολικής κοινωνίας που συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική ηγεσία, κατάφεραν όχι μόνο να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά να εγκαινιάσουν μία νέα περιοχή έρευνας σε σχέση με την ηγεσία και τον αντίκτυπο που έχει στο σχολικό κλίμα.

1.8.0 όρος σχολικό κλίμα

Το σχολείο, ως οργανωμένη έκφραση της αγωγής, αποτελεί έναν οργανισμό, μία διακριτή δηλαδή κοινωνική οντότητα, η οποία υπόκειται σε διαίρεση της εργασίας, των δομών, των συστημάτων και των σχεδίων, επιδιώκοντας την επίτευξη των σκοπών. Χαρακτηρίζεται από οργανωτική δομή, με ορισμένους κανόνες και δεδομένες αρχές, καθώς και σαφώς επιδιωκόμενους αντικειμενικούς στόχους. Ταυτόχρονα όμως αφορά και στο ανθρώπινο δυναμικό, που στελεχώνει τον οργανισμό αυτό και συμβάλλει συντονισμένα στην επίτευξη των στόχων (Μπαλάση&Ιορδανίδης,2020 :15). Η ύπαρξη του ανθρώπινου παράγοντα σημαίνει πως, παρόλο που υπάρχει και -σαφώς- λειτουργεί το γραφειοκρατικό – ορθολογικό μοντέλο οργάνωσης, πρόκειται στην ουσία και για μία κοινότητα, για ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο τα μέλη του έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν, έχοντας έναν κοινό σκοπό (Μπαλάση&Ιορδανίδης,2020:28-29,38).Όπως όλα τα κοινωνικά συστήματα, είναι ανοιχτό και δυναμικό, που σημαίνει πως βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, με σταθερότητα αλλά και ευελιξία. Οι άνθρωποι που ανήκουν σ' αυτό – εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικό προσωπικό,- συνθέτουν ένα μείγμα από διαφορετικές ικανότητες, πεποιθήσεις, ιδιοσυγκρασίες, ανάγκες κι επιδιώξεις (Μπαλάση&Ιορδανίδης,2020 : 35), μείγμα που είναι διαφορετικό κάθε φορά και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Την ίδια στιγμή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι δυναμικές

που αναπτύσσονται μέσω αυτών καθορίζουν ακολούθως το σχολικό κλίμα. Σε γενικές γραμμές δηλαδή, ο όρος αναφέρεται στην «ατμόσφαιρα» που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 96).

Αρχικά, οφείλουμε να ξεχωρίσουμε τον όρο *σχολικό κλίμα* από τον όρο *σχολική κουλτούρα*. Συχνά οι δύο όροι έχουν χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμοι, γιατί το κλίμα έχει θεωρηθεί ως ερμηνεία της κουλτούρας. Στο παρελθόν, ο σαφής προσδιορισμός των δύο όρων έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλούς επιστήμονες. Οι Hoy και Sabo (1998) κάνουν διάκριση μεταξύ των λέξεων, εξηγώντας πως “εάν ο σκοπός μίας μελέτης είναι να προσδιοριστούν οι υποκείμενες δυνάμεις που παρακινούν τη συμπεριφορά στους οργανισμούς ή να επικεντρωθούν στη γλώσσα και τον συμβολισμό του οργανισμού, τότε μια προσέγγιση της κουλτούρας φαίνεται προτιμότερη. Αλλά αν ο στόχος είναι να περιγραφούν οι αντιλήψεις για τη συμπεριφορά των οργανωτικών μελών με σκοπό τη διαχείριση και την αλλαγή της, τότε μια προσέγγιση του κλίματος φαίνεται πιο επιθυμητή” (Shoupp, 2005:45). Ο Mintzberg, στο έργο του *The Structuring of Organisations*, θεώρησε την κουλτούρα ως “την ιδεολογία του οργανισμού, που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και συνήθειές του και τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους”. Όρισε δηλαδή την κουλτούρα ως ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων, που αντανακλάται και στο κλίμα (Πασιαρδής, 2014: 155-156). Η ύπαρξή της είναι ουσιαστική για κάθε οργανισμό, καθώς, όπως περιέγραψε ο Robbins στο έργο του *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*, η κουλτούρα:

- διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο,
- καθορίζει την ταυτότητά του,
- προάγει τη σταθερότητα του συστήματος,
- καλλιεργεί το αίσθημα αφοσίωσης προς τον οργανισμό,
- αποτελεί τη συνεκτική δύναμη ενός οργανισμού, προωθώντας τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς (Robbins, 2005: 368).

Στο σχολικό περιβάλλον, η έννοια της σχολικής κουλτούρας αναφέρεται σε νόρμες συμπεριφοράς, όπως είναι η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, η αμοιβαία υποστήριξη, η αφοσίωση σε κοινούς στόχους, η συνυπευθυνότητα, η ειλικρινής επικοινωνία, αξίες οι οποίες αντανακλώνται στο σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2014: 164-165).

Ο ορισμός του σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών. Πολύ νωρίς, οι πρώτοι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές όπως ο Perry (1908), ο Dewey (1916) και ο Durkheim (1961) διέκριναν πως το κλίμα επηρεάζει τη ζωή και την αποτελεσματικότητα της μάθησης των μαθητών του. Η συστηματική, εμπειρική μελέτη του σχολικού κλίματος προέκυψε από τη διοικητική/οργανωσιακή έρευνα, που επεσήμανε πως οι ειδικές διαδικασίες του σχολείου αντιπροσώπευαν μεγάλη διακύμανση στις επιδόσεις των μαθητών. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης, ακολούθησε συστηματική αύξηση της έρευνας για το σχολικό κλίμα, γεγονός που αποδεικνύεται από το πλήθος των ερευνών σε διάφορες χώρες του κόσμου. Έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών, οι περισσότεροι από τους οποίους συμφωνούν στο ότι το κλίμα αφορά στην ποιότητα του σχολείου (Thapa et al., 2013:358).

Αν μπορούσαμε να δώσουμε έναν γενικό ορισμό, θα επιλέγαμε τον ορισμό των Hoy και Miskel, που το ορίζουν ως *την προσωπικότητα του σχολικού οργανισμού* (Hoy&Miskel, 2008:226). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνίσταται στην *“ατμόσφαιρα», στις συνθήκες εργασίας που υπάρχουν σε κάθε σχολείο και μπορεί να είναι ευχάριστες, καταθλιπτικές, δημιουργικές ή απωθητικές*. Ακόμη, ορίζεται ως *«το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος»*, το οποίο επιδρά σημαντικά στην *ψυχική διάθεση των μελών της ομάδας* (Πασιαρδής, 2014: 170). Οι Loukas, Suzuki και Horton ορίζουν το κλίμα ως *“την ποιότητα και τη συχνότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, ως μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει διαπροσωπικές, οργανωτικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις”* (Spicer, 2016:9). Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το διοικητικό προσωπικό, οι γονείς *συν-δημιουργούν* τη σχολική ζωή. Παράλληλα, συνυπάρχει και ένα συνονθύλευμα κανόνων, στόχων, αξιών, μεθόδων διδασκαλίας και μαθησιακών πρακτικών, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική ομαλότητα. Η ευρυθμία αυτή εξαρτάται από το αν υπάρχει ισορροπία μεταξύ του *εξωτερικού* και του *εσωτερικού* συστήματος του σχολείου. Το εξωτερικό σύστημα συνίσταται στη *σχολική ιεραρχία* (διευθυντής, υποδιευθυντής, διδάσκοντες), καθώς και στον *χαρακτήρα των σχέσεων που αναπτύσσονται από τη δυναμική της διατημηματικής συνεργασίας τους*, ενώ το εσωτερικό σύστημα αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας στον ίδιο χώρο εργασίας (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 96).

Στην έρευνα των Stamatis&Chatzinikolaou, ορίζεται πως το σχολικό κλίμα αποτελείται από δύο διαστάσεις: την *«ακαδημαϊκή»* και την *«κοινωνική»*. Η

ακαδημαϊκή διάσταση αναφέρεται στους τρόπους επιβράβευσης και ανταμοιβής, στην ικανότητα και την παραγωγικότητα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στο *modus* συνεργασίας μεταξύ τους. Η κοινωνική διάσταση από την άλλη, αφορά στην ανθρώπινη πλευρά του σχολείου, συνδέεται δηλαδή με τις αξίες των μαθητών, τη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, στους κανόνες του σχολείου, καθώς και στην υποστήριξη που παρέχεται στο προσωπικό και τους μαθητές (Stamatis & Chatzinikolaou, 2020 : 97). Οι περισσότεροι ερευνητές ωστόσο, συμφωνούν ότι είναι μια *πολυδιάστατη κατασκευή* που συν-διαμορφώνεται από τρεις διαστάσεις: *φυσική - οικολογική* (π.χ. μέγεθος και εμφάνιση του σχολικού κτηρίου, αναλογία μαθητών προς δασκάλους στην τάξη, διαθεσιμότητα πόρων κ.ά.), *κοινωνική* (ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό, ανταγωνιστικό πνεύμα, δημοκρατικό πνεύμα κ.ά.), όπως επίσης και *ακαδημαϊκή - μαθησιακή* (ποιότητα της διδασκαλίας, μαθησιακή πρόοδος και επιτυχία κ.ά.) (Kumari & Dhull, 2017 :132 – 133, Κατσαρού et al, 2017:174).

Η έρευνα των Thapa et al. γίνεται πιο αναλυτική και εστιάζει στους εξής πέντε βασικούς τομείς του σχολικού κλίματος:

- α). Ασφάλεια (π.χ. κανόνες και νόρμες, σωματική ασφάλεια, κοινωνική-συναισθηματική ασφάλεια),
- β). Σχέσεις (π.χ. σεβασμός στη διαφορετικότητα, σχολική σύνδεση/δέσμευση, κοινωνική υποστήριξη, εθνικότητα των μαθητών και αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα),
- γ). Διδασκαλία και Μάθηση (π.χ. κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτική μάθηση· εκμάθηση υπηρεσιών· υποστήριξη της ακαδημαϊκής μάθησης· υποστήριξη επαγγελματικών σχέσεων · αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το σχολικό κλίμα),
- δ). το θεσμικό περιβάλλον (π.χ. φυσικό περιβάλλον, πόροι, προμήθειες), και
- ε). τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου (Thapa et al, 2013: 358).

Ο Daar (2010) τους παρουσιάζει αναλυτικά στο σύγγραμμά του, βασιζόμενος στη σχετική βιβλιογραφία, και καταλήγει σε έντεκα παράγοντες, κατατάσσοντάς τους μάλιστα σε σειρά, σύμφωνα με την σπουδαιότητά τους. Αυτές είναι: οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, η αποτελεσματική διοίκηση μέσω ενός χαρισματικού ηγέτη, οι προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης, η συμπεριφορά των μαθητών, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους

εκπαιδευόμενους, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες των μαθητών πέραν του σχολικού προγράμματος και, τέλος, το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι αρκετά προσεγμένο για να επηρεάζει θετικά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Κατσαρού et al, σ. 173).

Αν και δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία σε σχέση με τη σημασία που έχει καθεμία διάσταση στην έγκυρη αποτίμηση του σχολικού κλίματος, ωστόσο φαίνεται πως όλες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή του και συμβάλλουν στη μοναδικότητά του. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που κάθε σχολείο έχει το δικό του μοναδικό κλίμα, που το διαφοροποιεί από το άλλο (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 98).

Το 1963, οι Holpin και Groft χρησιμοποίησαν ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που διερευνούσε την επαλήθευση των αποτελεσμάτων “*σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου*”. Σύμφωνα με αυτό, διέκριναν έξι τύπους σχολικού κλίματος:

α. Το ανοιχτό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από την πλήρη στήριξη του σχολικού διευθυντή, υψηλό αίσθημα ευθύνης, μεθοδική εκπλήρωση των στόχων και κάλυψη των αναγκών των μελών της ομάδας, χωρίς να υπάρχουν ισχυροί περιορισμοί. Αντίθετα, η καθοδήγηση της διεύθυνσης είναι παρούσα και ενθαρρυντική, προωθώντας την ειλικρινή, ουσιαστική συνεργασία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Βασικό ποιοτικό χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος είναι η «*αυθεντικότητα*» της συμπεριφοράς όλων των μελών (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 98).

β. Το αυτόνομο κλίμα, το οποίο παρουσιάζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το ανοιχτό κλίμα. Σε αυτό, ασκείται ο ελάχιστος βαθμός ελέγχου και περιορισμών από πλευράς διεύθυνσης, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν το προνόμιο της αυτενέργειας και της ανάληψης πρωτοβουλιών. Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει στενή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων · ο ίδιος ο διευθυντής αποτελεί την *επιτομή του μοντέλου του ενθουσιασμού και του ζήλου*, παρακινώντας, με το παράδειγμά του, τους διδάσκοντες και τους μαθητές προς τη βέλτιστη απόδοσή τους (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 98).

γ. Το κλειστό κλίμα, στο οποίο η ποιότητα της διεύθυνσης χαρακτηρίζεται κυρίως από αυστηρό έλεγχο και ισχυρούς περιορισμούς. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής

είναι η ύπαρξη ψυχρών και τυπικών εργασιακών σχέσεων, αδιαφορία και απάθεια από πλευράς εκπαιδευτικών, καθώς και έλλειψη ομαδικού πνεύματος(Πασιαρδής, 2014: 172, Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 :99).

δ. Το ελεγχόμενο κλίμα, το οποίο από τη μια πλευρά παρουσιάζει υψηλό ομαδικό πνεύμα, από την άλλη όμως, προσδιορίζεται από την απρόσωπη διεύθυνση, που είναι αυστηρά προσανατολισμένη στην εξυπηρέτηση των εργασιακών στόχων και αναγκών, παραβλέποντας την ανθρώπινη αλληλεπίδραση των εργαζομένων (Bush&Bell, 2002: 80-81).

ε. Το πατερναλιστικό κλίμα, στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί συγκεντρωτικά και η πλειονότητα των ενεργειών εντός του σχολικού πλαισίου είναι προϊόν προσωπικής ηγεσίας. Αυτό συνεπάγεται την απουσία ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς η ικανοποίηση που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την παραγωγή έργου είναι λιγοστή(Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 99).

στ. Το γνώριμο-οικείο κλίμα, που προσδιορίζεται από την κυριαρχία των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Παρόλα αυτά, το ομαδικό πνεύμα δεν είναι ιδιαίτερα έντονο, ενώ ο έλεγχος της διεύθυνσης αφορά κυρίως στην εκτέλεση των εργασιών κι όχι στην κοινωνική πλευρά του σχολείου (Stamatis&Chatzinikolaou, σ. 99, Κατσαρού et al, 2016: 173).

Σε μία ελληνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998 από την Καβούρη, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με την εσωτερική οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Αναπόφευκτα, η έρευνα εστίαζε κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στη δυναμική που αναπτυσσόταν ως συνέπεια αυτών. Αναλυτικότερα, η έρευνα επεσήμανε τέσσερις τύπους κλίματος, ήτοι :

α. Ανοιχτό κλίμα, στο οποίο υπάρχει αρμονική συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και ισχυρό αίσθημα επαγγελματική ευθύνης. Ο διευθυντής παρέχει αμέριστη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, κατευθύνοντας – κι όχι περιορίζοντας, όποτε αυτό είναι αναγκαίο.

β. Κλειστό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζει μία σχολική μονάδα, στην οποία ο διευθυντής περισσότερο κατευθύνει και περιορίζει με τις αποφάσεις του, παρά ενθαρρύνει και στηρίζει την εκπαιδευτική πρωτοβουλία. Έτσι, οι δάσκαλοι αισθάνονται απομονωμένοι από το σχολικό γίγνεσθαι, με συνέπεια να αδιαφορούν για την όποια δράση.

γ. Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης, το οποίο χαρακτηρίζει μία σχολική μονάδα, στην οποία ο διευθυντής είναι πρόθυμος να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και διαθέτει ισχυρή αφοσίωση στη δουλειά του.

δ. Κλίμα αποχής/αποφυγής, που προσδιορίζει το σχολικό πλαίσιο, στο οποίο ο σχολικός διευθυντής είναι υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς, τούς παρέχει ελευθερία, αλλά ταυτόχρονα δεν επιδεικνύει τον βαθμό αφοσίωσης και ευθύνης που απαιτεί η θέση του (Πασιαρδής, 2014:171- 172,Stamatis&Chatzinikolaou, 2020 : 99, Scallion, 2010: 20).

Ο τεράστιος όγκος επιστημονικών ερευνών για το σχολικό κλίμα αποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Οι επιπτώσεις του, καθώς και οι συνθήκες που τις προκαλούν είναι αλληλένδετες, απόρροια της κοινής εμπειρίας ενός συστήματος που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Πρόκειται για το *προϊόν των διαπροσωπικών σχέσεων* μεταξύ μαθητών, οικογενειών, εκπαιδευτικών, προσωπικού υποστήριξης και διοικητικών υπαλλήλων (Thara et al, 2013: 359, Πασιαρδής, 2014: 173). Το θετικό κλίμα προωθείται μέσω ενός κοινού οράματος σεβασμού και δέσμευσης σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα. *“Είναι η καρδιά και η ψυχή του σχολείου και η ουσία του σχολείου”*, που προσελκύει εκπαιδευτικούς και μαθητές να αγαπούν το σχολείο και να θέλουν να είναι μέρος του, καθώς καλλιεργεί και συντηρεί το συλλογικό αίσθημα ασφάλειας και φροντίδας για το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (Kumari&Dhull, 2017: 132). Είναι αυτό που συμβάλλει καταλυτικά :

- στην κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ασφάλεια,
- στη θετική ανάπτυξη των νέων, στην ψυχική υγεία και στην καλλιέργεια υγιών σχέσεων,
- στη σχολική σύνδεση και δέσμευση,
- σε υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης,
- σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα,
- στην κοινωνική, συναισθηματική και πολιτική διαπαιδαγώγηση,
- στη θέληση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν μέρος της ομάδας,
- και, τελικά, στην αποτελεσματική μεταρρύθμιση του σχολείου(Thara et al., 2013: 359).

Το σχολικό κλίμα αποτελεί για τη σχολική μονάδα ό,τι η προσωπικότητα για έναν άνθρωπο (Πασιαρδής, 2014:180). Η δημιουργία θετικού κλίματος δημιουργεί τις

συνθήκες για τη βέλτιστη απόδοση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, παρακινώντας και ενθαρρύνοντας μέσω ενός κοινού και συλλογικού οράματος, για το οποίο εργάζονται όλοι ισότιμα και με αφοσίωση. Η έρευνα αποδεικνύει πως, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστήριξη από τη διεύθυνση, εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης και ομαδικότητας, ενώ, όταν έχουν την ελευθερία να επικοινωνούν ανοιχτά μεταξύ τους, να νιώθουν συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να δημιουργούν ισχυρές σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού, τότε οι μαθητές τους έχουν περισσότερα οφέλη σε επίπεδο ακαδημαϊκό και συμπεριφοράς. Παράλληλα, το θετικό κλίμα αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και διατηρεί υψηλό το ηθικό τους, αναγκαίο λόγω της ιδιαίτερα απαιτητικής φύσης της δουλειάς τους (Kumari&Dhull, 2017: 133).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σημειώσουμε πως, ενώ όλοι οι ερευνητές συμφωνούν στα πολλαπλά οφέλη της ύπαρξης θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, υπάρχει διαφωνία ως προς το εάν το κλίμα είναι *αντικειμενική* ιδιότητα του σχολείου ή *υποκειμενική* αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι το κλίμα είναι *ιδιοκτησία* του σχολείου και ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, το διοικητικό προσωπικό, οι γονείς *βιώνουν* το κλίμα στην αλληλεπίδρασή τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στην αντίθετη πλευρά, υπάρχει η άποψη πως το κλίμα δεν είναι αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά υποκειμενική· βιώνεται διαφορετικά από κάθε μέλος της σχολικής ομάδας, με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την ιδιοσυγκρασία και τις αντιλήψεις του. Αυτό σημαίνει πως πρόκειται για *ψυχολογική ιδιότητα του ατόμου*, επομένως το κλίμα του ίδιου σχολείου μπορεί να έχει διαφορετικό αποτύπωμα για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (Scallion, 2010:15-16).

Η διάκριση του σχολικού κλίματος ως ιδιοκτησία του σχολείου ή του ατόμου έχει ιδιαίτερη σημασία, κυρίως για τον καθορισμό των αναγκαίων μέτρων για την καλλιέργεια δημιουργικού κλίματος. Εάν το κλίμα είναι παράγοντας που βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, οι παρεμβάσεις προς βελτίωσή του θα πρέπει να επικεντρωθούν στα χαρακτηριστικά του σχολείου· αν όμως πρόκειται για υποκειμενική πραγματικότητα, τότε οι προσπάθειες για τη βελτίωση του κλίματος θα πρέπει να επικεντρωθούν στην αντίληψη των συμμετεχόντων (Scallion, 2010: 16). Η έρευνα του VanHorn το 2003 διεξήχθη με ψυχομετρικά εργαλεία, με σκοπό να εξετάσει ποια από τις δύο θεωρίες είναι πιο κοντά στην αλήθεια. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως “*το σχολικό κλίμα είναι ιδιοκτησία του σχολείου, το οποίο βιώνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτό. Το σχολικό κοινωνικό κλίμα*

περιλαμβάνει μια σύνθεση από μεταβλητές, όπως ορίζονται και γίνονται αντιληπτές από τα μέλη αυτής της ομάδας. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν ευρέως ως οι κανόνες και οι προσδοκίες του κοινωνικού συστήματος, όπως γίνονται αντιληπτά από τα μέλη της ομάδας και κοινοποιούνται στα μέλη της ομάδας” (Scallion, 2010: 17). Η αντίθετη άποψη υποστηρίζεται από άλλες έρευνες, όπως αυτή του VanHoutte το 2005, που καταλήγει πως το κλίμα ενός σχολείου προσδιορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών σε μια σχολική κοινότητα (Scallion, 2010: 15).

1.9. Σχολικό κλίμα και σχολικός διευθυντής

Το πλήθος των σύγχρονων ερευνών έχει αποδείξει πως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής. Αυτός που μπορεί να χτίσει σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και να αλληλεπιδράσει ουσιαστικά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχει τα βασικά στοιχεία που προκρίνουν το θετικό κλίμα. Όταν αποτελεί παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και εργάζεται για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, κοινών αξιών και κοινού οράματος, οι διαπροσωπικές σχέσεις βελτιώνονται. Οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι στο έργο τους, πιο παραγωγικοί στη μαθησιακή διαδικασία, με άμεσο αντίκτυπο την ποιοτική αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους εντός της σχολικής αίθουσας (Spicer, 2016: 10 - 11).

Συμπερασματικά, ο τρόπος ηγεσίας ενός διευθυντή επηρεάζει άμεσα το κλίμα του σχολείου και, συνακόλουθα, τη μαθησιακή και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Πασιαρδής, 2014: 176, Thapa et al., 2013:380, Scallion, 2010: 36, Black, 2010:11). Στη σημερινή εποχή, “τα αποτελεσματικά σχολεία είναι αναμφίβολα αυτά που διοικούνται από αποτελεσματικούς διευθυντές” (Stamatis&Chatzinikolaou, 2020: 100).

Εντούτοις, παρά την αποδεδειγμένη αυτή σχέση, η σύνδεση μεταξύ ενός υγιούς σχολικού κλίματος και των επιδόσεων των μαθητών συχνά υποβιβάζεται. Αυτό το χάσμα μεταξύ αυτού που έχει μελετηθεί και αποδειχθεί από τους ερευνητές και αυτού που ασκείται στα σχολεία περιγράφεται ως το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Scallion, 2010: 26). Η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος δεν αποτελεί προτεραιότητα της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και, πολύ συχνά, δεν αποτελεί

πρωταρχικό μέλημα και των ανθρώπων που είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη της σχολικής διοίκησης. Οι διευθυντές χρειάζονται κατάρτιση, πληροφόρηση και στρατηγικές για τη διεύθυνση και τη συνεργασία στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενός υγιούς κλίματος (Scallion, 2010: 43). Εκτός δηλαδή από τις αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες, είναι αναγκαία και η θεωρητική γνώση της διοίκησης, που εφοδιάζει με βασικές στρατηγικές και πρακτικές απέναντι στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά ο διευθυντής στο σχολικό πλαίσιο (Καλογιάννης, 2019: 275. Σαΐτης, 2008: 28).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία

2.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα, με τίτλο “Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος”, λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής», του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η έρευνα διενεργήθηκε από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια Σοφία Χριστοπούλου, με εισηγητή τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Αθανάσιο Κατσή.

2.2 Σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός της έρευνας, είναι η μελέτη του ρόλου του σχολικού διευθυντή και πώς αυτός επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στην οπτική των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν εξετάζει τις απόψεις άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι διευθυντές, οι μαθητές και οι γονείς. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις θέσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, και την επίδραση των διαφόρων πρακτικών που υιοθετεί ο διευθυντής. Επιπλέον, διερευνώνται επί μέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος όπως είναι η συνεργασία, οι σχέσεις των μαθητών, οι σχολικοί πόροι, η εκπαιδευτική καινοτομία και η λήψη αποφάσεων. Βάσει της στοχοθεσίας που έχει τεθεί για την παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Πώς επιδρά ο διευθυντής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;
- Ποιες πρακτικές συντελούν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος;

2.3 Υλικά και μέθοδος

Η παρούσα, αποτελεί μια περιγραφική μη πειραματική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου και την μέθοδο του δείγματος ευκολίας. Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων, η συμπλήρωσή τους και η καταγραφή των δεδομένων έγινε με την χρήση του διαδικτυακού εργαλείου GoogleForms.

Στο δείγμα της έρευνας συμπεριλήφθηκαν δάσκαλοι διαφόρων ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Ο συνολικός αριθμός που αντιστοιχούν στα κριτήρια εισαγωγής της έρευνας και στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν 320 άτομα. Το τελικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα έφτασε τα 107 άτομα που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια, δηλαδή ποσοστό απόκρισης 33,4%. Το ποσοστό απόκρισης κρίνεται ικανοποιητικό λόγω της ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων και συλλογής των απαντήσεων, καθώς οι δάσκαλοι καλούνται συχνά να απαντήσουν σε αντίστοιχες έρευνες, με αποτέλεσμα να παρατηρείται κορεσμός στην συμμετοχή τους.

Η αποστολή του πρώτου συνδέσμου της Googleforms, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών, έγινε στις 16/11/2022 και η πλατφόρμα για απαντήσεις έμεινε ανοικτή έως τις 30/11/2022, διάστημα δηλαδή 15 ημερών. Δεν κρίθηκε σκόπιμο να παραταθεί περαιτέρω το διάστημα της συλλογής, καθώς παρατηρήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κατά τις πρώτες ημέρες του διαμοιρασμού του συνδέσμου, ενώ στη συνέχεια παρουσιάστηκε φθίνουσα πορεία στην συμμετοχή του πληθυσμού στόχου.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των επιθυμητών δεδομένων, έγινε χρήση ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από 3 διακριτές ενότητες και παρατίθεται στο παράρτημα Α της εργασίας:

- Η πρώτη ενότητα καταγράφει τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει 7 ερωτήματα.

- Η δεύτερη ενότητα, αφορά την έννοια και τον σκοπό του σχολικού κλίματος. Τα δύο πρώτα ερωτήματα καταγράφουν το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια και τον σκοπό του σχολικού κλίματος. Στην συνέχεια υπάρχουν 21 ερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις μετρώνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (από *διαφωνώ πλήρως* μέχρι *συμφωνώ πλήρως*) και τα οποία υπολογίζουν συνολικό σκορ που αφορά το σχολικό κλίμα, καθώς επίσης και 6 επί μέρους διαστάσεις: συνεργασία, σχέσεις των μαθητών, σχολικοί πόροι, εκπαιδευτική καινοτομία, λήψη αποφάσεων. Αυτή η ενότητα είναι βασισμένη στο ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν οι Johnson et al. (2007), χωρίς ωστόσο να αποτελεί σταθμισμένη μετάφραση του συγκεκριμένου εργαλείου. Αυτό το όργανο είναι κατάλληλο για τη συγκεκριμένη μελέτη, επειδή μετρά τις αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα από τη σκοπιά των δασκάλων. Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) Cronbach's Alpha για την εκτίμηση του επιπέδου αξιοπιστίας του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα. Το αποτέλεσμα του δείκτη παρουσιάζεται παρακάτω και προκύπτει πολύ υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha=0,869).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.869	.875	21

- Η Τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, αφορά στη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από 20 ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από καθόλου μέχρι πάντα) και τα οποία υπολογίζεται ένας συνολικός μέσος όρος της ενότητας.

2.4 Ηθική και δεοντολογία

Στα πλαίσια της έρευνας, τηρήθηκαν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των συμμετεχόντων, σύμφωνα με το Γενικό Κανονισμό για την Προστασία των Δεδομένων (GDPR), καθώς και η αρχή της ελεύθερης και οικειοθελούς αποχώρησης από αυτήν. Πριν από την συμπλήρωση, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης και την εθελοντική συμμετοχή τους σε αυτήν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και όποια πιθανή δημοσίευση προκύψει από αυτήν.

2.5 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των Googleforms, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics Version 25. Με τη χρήση του SPSS έλαβε χώρα η κατάλληλη κωδικοποίηση των απαντήσεων και η εξαγωγή των πινάκων και των γραφημάτων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Για την ορθότητα των αποτελεσμάτων, αρχικά έγινε χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής ώστε να παρουσιασθούν οι υπό διερεύνηση μεταβλητές. Έπειτα, με την χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής διερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διερεύνηση συσχετίσεων ήταν οι παραμετρικοί έλεγχοι T-test, Oneway ANOVA και Pearsoncorrelation, οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal – Wallistest και Mann – Whitneytest. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της απλής γραμμικής παλινδρόμησης καθώς και ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για τον έλεγχο της κανονικότητας των συνεχών μεταβλητών της έρευνας. Όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από 107 δασκάλους που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον νομό Κορινθίας. Το κεφάλαιο διακρίνεται σε επί μέρους ενότητες: Αρχικά γίνεται χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής, προκειμένου να παρουσιαστεί το δείγμα και οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την έννοια και τον σκοπό του σχολικού κλίματος, καθώς και τη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, με την χρήση των κατάλληλων για κάθε ξεχωριστό έλεγχο μεθόδων επαγωγικής στατιστικής, πραγματοποιείται η διερεύνηση των συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές ενδιαφέροντος της έρευνας προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της μελέτης.

3.1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (τα γραφήματα 1-4 που ακολουθούν, παρουσιάζουν επίσης ορισμένα από τα χαρακτηριστικά). Σχεδόν 8 στους 10 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι γυναίκες, σχεδόν 1 στους 3 είναι ηλικίας 30-39 ετών, ενώ λίγο περισσότεροι από 1 στους 3 είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών. Οι 7 στους 10 είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής, με 1 στους 10 να είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής και σχεδόν 2 στους 10 δάσκαλος άλλης ειδικότητας. Όσον αφορά στους τίτλους σπουδών που κατέχουν (εκτός του βασικού τους πτυχίου), σχεδόν 6 στους 10 συμμετέχοντες διαθέτουν σεμιναριακές σπουδές, κατά κάτι λιγότεροι έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης, ενώ σχεδόν οι μισοί έχουν Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ και σχεδόν 1 στους 3 κατέχει Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ. Περισσότεροι από 1 στους 3 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Ο μέσος όρος των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας αγγίζει τα 15 έτη ($14,9 \pm 11,521$), με περισσότερους από 6 στους 10 να είναι σχετικά νέοι στο σχολείο που εργάζονται κατά την διενέργεια της έρευνας, καθώς υπηρετούν σε αυτό 4 ή λιγότερα έτη.

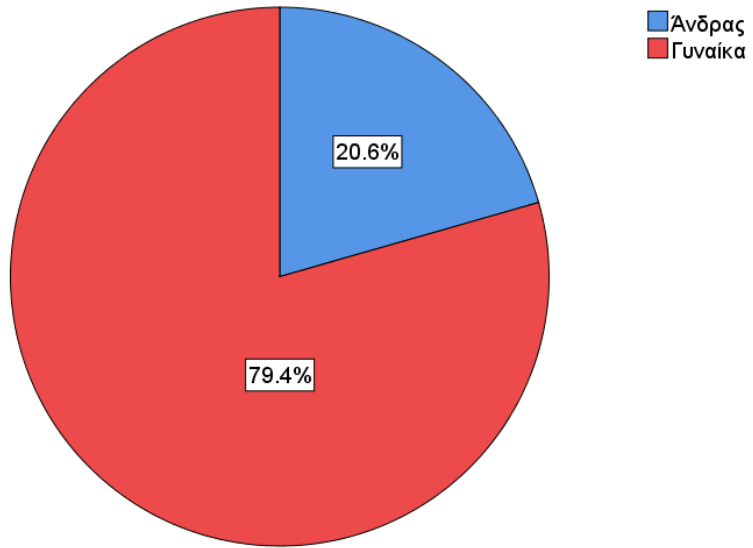
Πίνακας 1: “Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά”

Χαρακτηριστικό	N (%)
Φύλο	
• Άνδρας	22 (20,6%)
• Γυναίκα	85 (79,4%)
Ηλικιακή ομάδα	
• ≤29	21 (19,6%)
• 30-39	34 (31,8%)
• 40-49	15 (14,0%)
• ≥50	37 (34,6%)
Ειδικότητα	
• Δάσκαλος	74 (69,8%)
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	11 (10,4%)
• Άλλη ειδικότητα	21 (19,8%)
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο (δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων)	
• Δεύτερο Πτυχίο	17 (15,9%)
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	12 (11,2%)
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	62 (57,9%)
• Διδακτορικό Δίπλωμα	1 (0,9%)
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	51 (47,7%)
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	30 (28%)
• Σεμιναριακές σπουδές	64 (59,8%)
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	14,9 (11,521) ^α
Εργασιακό καθεστώς	
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	67 (63,2%)
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	39 (36,8%)
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο	
• ≤4	67 (62,6%)

• 5-9	10 (9,3%)
• 10-14	12 (11,2%)
• 15-19	9 (8,4%)
• ≥ 20	9 (8,4%)

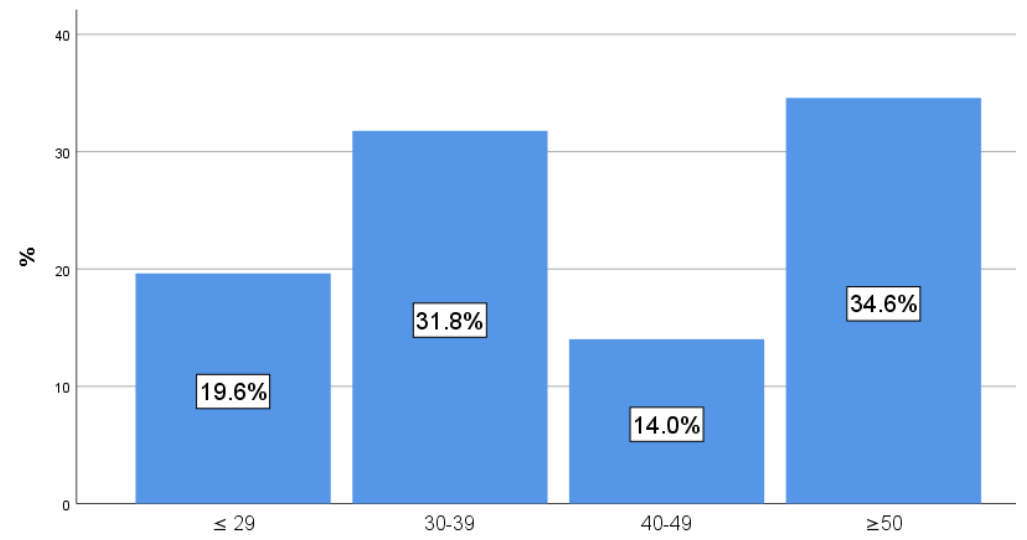
^aΜέση τιμή (τυπική απόκλιση)

Γράφημα 1: Φύλο

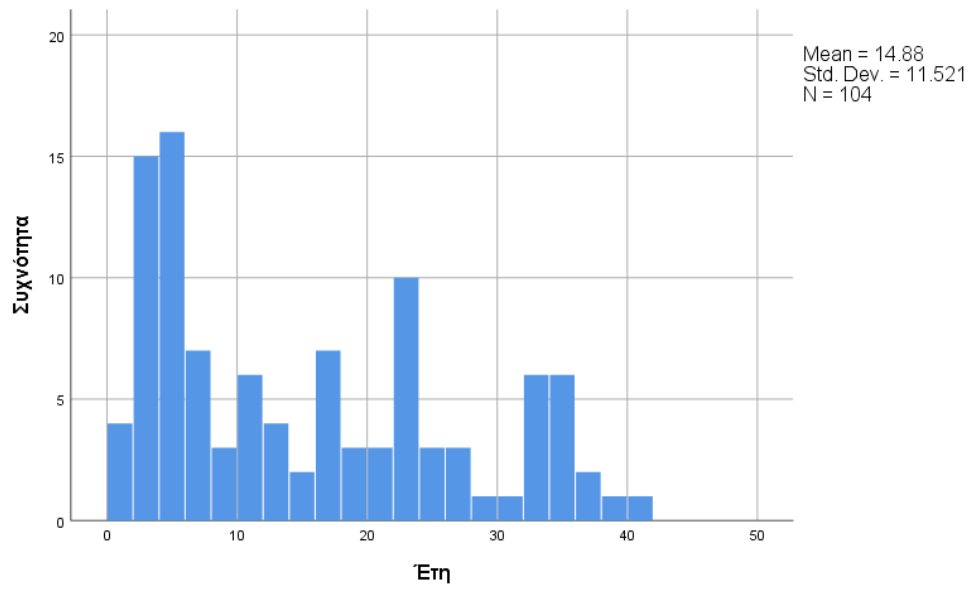


3

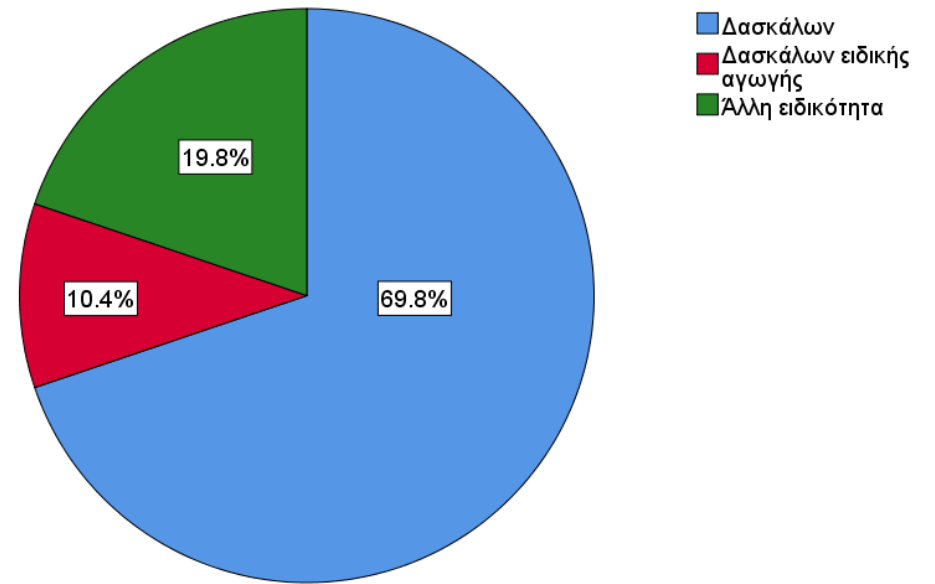
Γράφημα 2: Ηλικιακή ομάδα



Γράφημα 3: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας



Γράφημα 4: Ειδικότητα



3.2 Έννοια και σκοπός του σχολικού κλίματος

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν την έννοια και τον σκοπό του σχολικού κλίματος. Τα πρώτα δύο ερωτήματα αφορούν ακριβώς αυτά τα ερωτήματα και οι πίνακες 2 και 3 που ακολουθούν παρουσιάζουν τις απαντήσεις σε αυτά τα στοιχεία.

Πίνακας 2: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα; (ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν όσες απαντήσεις θεωρούν πως ανταποκρίνονται στο ερώτημα)

Σχολικό κλίμα είναι	N (%)
Η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική, ψυχική διάθεση)	104 (97,2%)
Η προσωπικότητα του σχολείου	70 (65,4%)
Το εργασιακό περιβάλλον	95 (88,8%)
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του	101 (94,4%)
Το σύνολο των αντικειμενικών στόχων	64 (59,8%)

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησε ότι αντιλαμβάνεται την έννοια σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (97,2%) και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του (94,4%). Σχεδόν 9 στους 10 απάντησαν και το εργασιακό περιβάλλον, ενώ ακολούθησαν η προσωπικότητα του σχολείου (65,4%) και τέλος το σύνολο των αντικειμενικών στόχων (59,8%).

Πίνακας 3: Πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα (ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν όσες απαντήσεις θεωρούν πως ανταποκρίνονται στο ερώτημα)

Το σχολικό κλίμα	N (%)
Είναι μοναδικό και διαφοροποιεί το ένα σχολείο από το άλλο	62 (57,9%)
Διαμορφώνεται κυρίως από τη φυσιογνωμία του διευθυντή	42 (39,3%)
Διαμορφώνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς	38 (35,5%)
Διαμορφώνεται από σύνολο των διοικητικών και εκπαιδευτικών στόχων	51 (47,7%)
Είναι απόρροια των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών του	70 (65,4%)
Διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις συμπεριφορές των μελών του σχολείου	64 (59,8%)
Επηρεάζει την εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών	77 (72%)
Έχει άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητα του σχολείου	86 (80,4%)

Από τον πίνακα 3, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το σχολικό κλίμα κυρίως έχει άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητα του σχολείου (80,4%) και επηρεάζει την εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών (72%). Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα είναι απόρροια των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών του (65,4%), διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις συμπεριφορές των μελών του σχολείου (59,8%) και είναι μοναδικό και διαφοροποιεί το ένα σχολείο από το άλλο (57,9%). Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες πιστεύουν πως το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το σύνολο των διοικητικών και εκπαιδευτικών στόχων (47,7%), σχεδόν 4 στους 10 ότι διαμορφώνεται κυρίως από τη φυσιογνωμία του διευθυντή (39,3%) και μόλις λίγο πάνω από 1 στους 3 θεωρεί ότι διαμορφώνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς (35,5%).

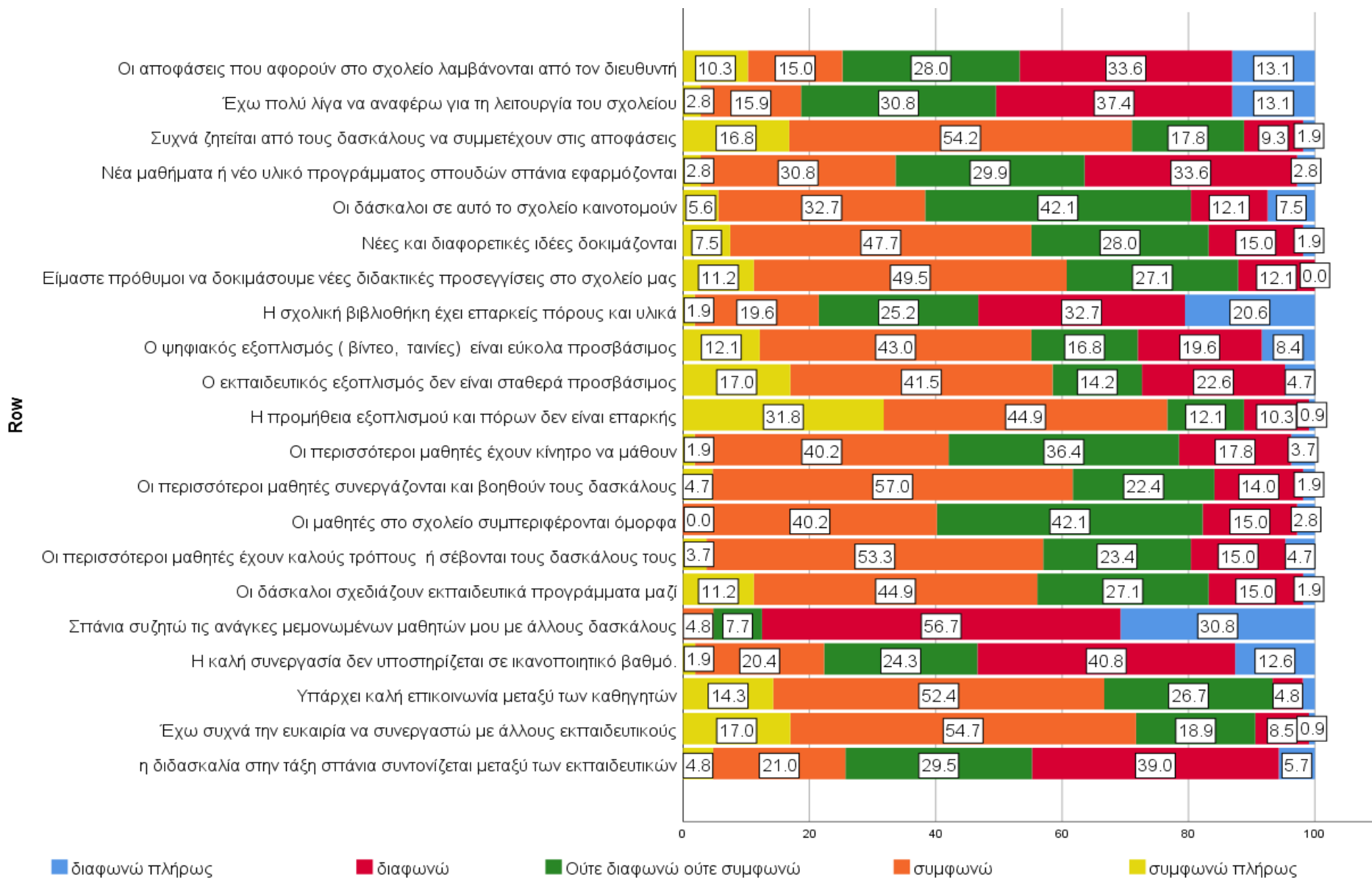
Στη συνέχεια, ο πίνακας 4 παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και υπολογίζουν 5 διακριτές διαστάσεις. Η τιμή με την υψηλότερη κατανομή απαντήσεων έχει επισημανθεί με πράσινο χρώμα. Ομοίως, το γράφημα 5 που ακολουθεί παρουσιάζει την γραφική απεικόνιση του πίνακα.

Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Στοιχείο του ερωτηματολογίου / Διάσταση	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
Συνεργασία					
Η διδασκαλία στην τάξη σπάνια συντονίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών	5.7%	39.0%	29.5%	21.0%	4.8%
Έχω συχνά την ευκαιρία να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς	0.9%	8.5%	18.9%	54.7%	17.0%
Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των καθηγητών	1.9%	4.8%	26.7%	52.4%	14.3%
Η καλή συνεργασία δεν υποστηρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό.	12.6%	40.8%	24.3%	20.4%	1.9%
Σπάνια συζητώ τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών μου με άλλους δασκάλους	30.8%	56.7%	7.7%	4.8%	0.0%
Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα	1.9%	15.0%	27.1%	44.9%	11.2%
Σχέσεις μαθητών					
Οι περισσότεροι μαθητές έχουν καλούς τρόπους ή σέβονται τους δασκάλους	4.7%	15.0%	23.4%	53.3%	3.7%
Οι μαθητές στο σχολείο συμπεριφέρονται όμορφα	2.8%	15.0%	42.1%	40.2%	0.0%
Οι περισσότεροι μαθητές συνεργάζονται και βοηθούν τους δασκάλους	1.9%	14.0%	22.4%	57.0%	4.7%
Οι περισσότεροι μαθητές έχουν κίνητρο να μάθουν	3.7%	17.8%	36.4%	40.2%	1.9%
Σχολικοί πόροι					
Η προμήθεια εξοπλισμού και πόρων δεν είναι επαρκής	0.9%	10.3%	12.1%	44.9%	31.8%

Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός δεν είναι σταθερά προσβάσιμος	4.7%	22.6%	14.2%	41.5%	17.0%
Ο ψηφιακός εξοπλισμός είναι εύκολα προσβάσιμος	8.4%	19.6%	16.8%	43.0%	12.1%
Η σχολική βιβλιοθήκη έχει επαρκείς πόρους και υλικά	20.6%	32.7%	25.2%	19.6%	1.9%
Εκπαιδευτική καινοτομία					
Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο σχολείο μας	0.0%	12.1%	27.1%	49.5%	11.2%
Νέες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται	1.9%	15.0%	28.0%	47.7%	7.5%
Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο καινοτομούν	7.5%	12.1%	42.1%	32.7%	5.6%
Νέα μαθήματα ή νέο υλικό προγράμματος σπουδών σπάνια εφαρμόζονται	2.8%	33.6%	29.9%	30.8%	2.8%
Λήψη αποφάσεων					
Συχνά ζητείται από τους δασκάλους να συμμετέχουν στις αποφάσεις	1.9%	9.3%	17.8%	54.2%	16.8%
Έχω πολύ λίγα να αναφέρω για τη λειτουργία του σχολείου	13.1%	37.4%	30.8%	15.9%	2.8%
Οι αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο λαμβάνονται από τον διευθυντή	13.1%	33.6%	28.0%	15.0%	10.3%

Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα



Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου είναι βασισμένη στο ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν οι Johnsonetal. (2007). Συνεπώς, προκειμένου να υπολογιστεί το σκορ για τις 5 διαστάσεις και το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, ακολουθούνται οι οδηγίες των κατασκευαστών. Έπειτα από την σχετική επεξεργασία, στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα βασικά στατιστικά μέτρα από το σκορ των 5 διαστάσεων και το συνολικό σκορ.

Πίνακας 5: Βασικά στατιστικά μέτρα για τις 5 διαστάσεις και το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Διάσταση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα μέσου	Διακύμανση
Συνεργασία	3,63	0,600	0,060	0,360
Σχέσεις μαθητών	3,31	0,731	0,071	0,535
Σχολικοί πόροι	2,60	0,856	0,083	0,733
Λήψη αποφάσεων	3,47	0,798	0,077	0,637
Εκπαιδευτική καινοτομία	3,31	0,762	0,074	0,581
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου	3,30	0,499	0,050	0,249

Από τον πίνακα 5, φαίνεται ότι η διάσταση με την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι αυτή της συνεργασίας ($\mu=3,63 \pm 0,6$), ακολουθούμενη από την λήψη αποφάσεων ($\mu=3,47 \pm 0,798$). Οι σχέσεις μαθητών ($3,31 \pm 0,731$) και η εκπαιδευτική καινοτομία ($\mu=3,31 \pm 0,762$) βρίσκονται πολύ κοντά στον μέσο όρο του ερωτηματολογίου ενώ η διάσταση που σημειώνεται η χαμηλότερη τιμή είναι οι σχολικοί πόροι ($\mu=2,6 \pm 0,856$). Η μέση τιμή στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα υπολογίστηκε σε $\mu=3,3 \pm 0,499$. Παρόλο που οι μέσες τιμές τόσο των 5 διαστάσεων όσο και του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου δεν μπορούν σε αυτό το κομμάτι της ανάλυσης να δώσουν περισσότερες πληροφορίες καθώς είναι επί της ουσίας αυτό-αναφορικές, θα συνεισφέρουν πολύτιμες πληροφορίες

τόσο κατά την διερεύνηση των συσχετίσεων της έρευνας όσο κυρίως και κατά την συζήτηση όπου θα αντιπαρατεθούν με αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

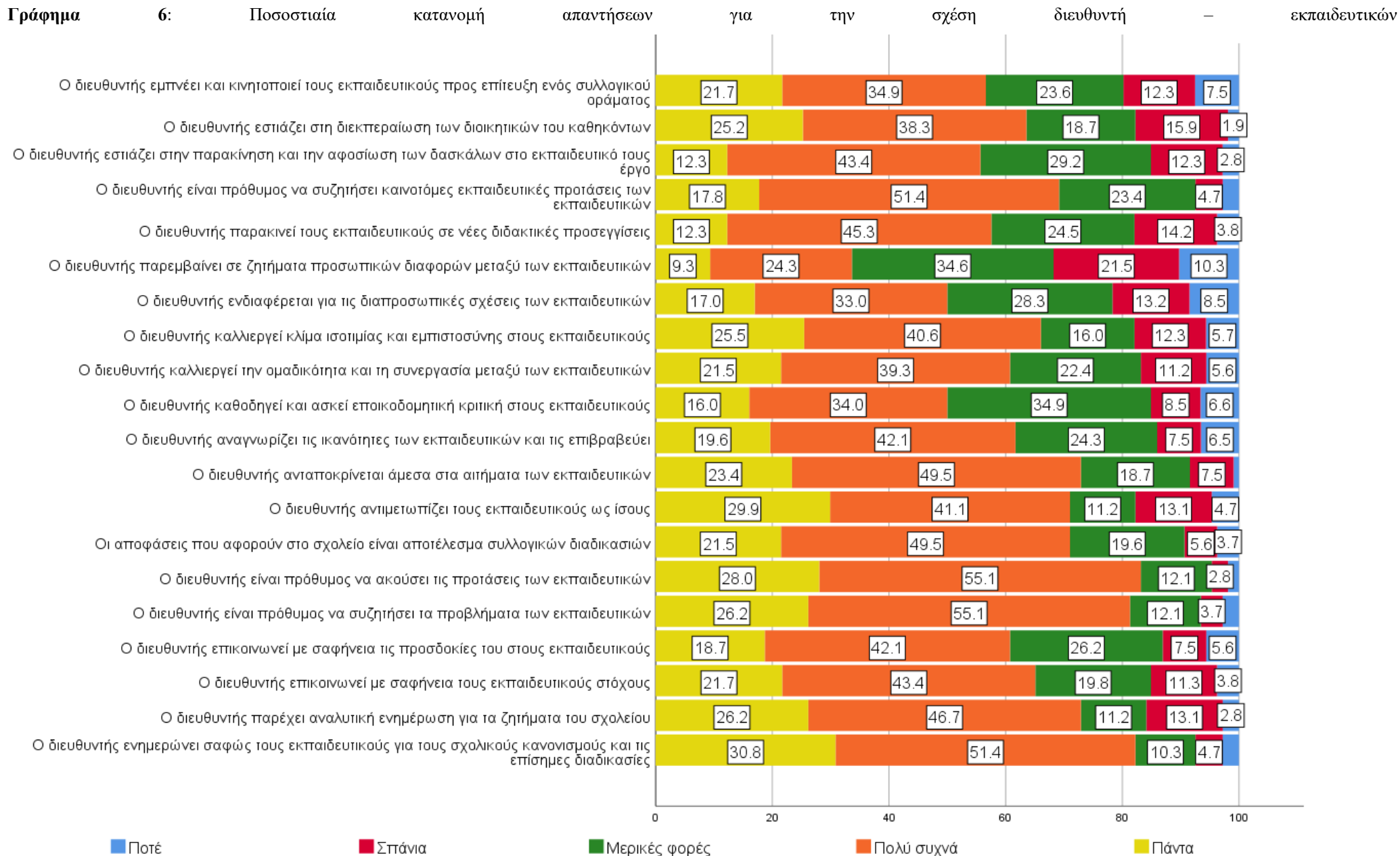
3.3 Σχέση διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά την σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Για την διερεύνηση αυτής της σχέσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε 20 διακριτά ερωτήματα που αφορούν την σχέση τους με την διευθυντή του σχολείου που εργάζονται. Η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στον πίνακα 6 που ακολουθεί. Η τιμή με την υψηλότερη κατανομή απαντήσεων έχει επισημανθεί με πράσινο χρώμα ενώ η τελευταία στήλη παρουσιάζει την μέση τιμή των απαντήσεων στην κλίμακα από 1 έως 5. Ομοίως, το γράφημα 6 που ακολουθεί παρουσιάζει την γραφική απεικόνιση του πίνακα.

Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων για την σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών

Στοιχείο ερωτηματολογίου	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα	Μέση τιμή
Ο διευθυντής ενημερώνει σαφώς τους εκπαιδευτικούς για τους σχολικούς κανονισμούς και τις επίσημες διαδικασίες	2.8%	4.7%	10.3%	51.4%	30.8%	4.03
Ο διευθυντής παρέχει αναλυτική ενημέρωση για τα ζητήματα του σχολείου	2.8%	13.1%	11.2%	46.7%	26.2%	3.80
Ο διευθυντής επικοινωνεί με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς στόχους	3.8%	11.3%	19.8%	43.4%	21.7%	3.68
Ο διευθυντής επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες του στους εκπαιδευτικούς	5.6%	7.5%	26.2%	42.1%	18.7%	3.61
Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να συζητήσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών	2.8%	3.7%	12.1%	55.1%	26.2%	3.98
Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να ακούσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1.9%	2.8%	12.1%	55.1%	28.0%	4.05
Οι αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο είναι αποτέλεσμα συλλογικών διαδικασιών	3.7%	5.6%	19.6%	49.5%	21.5%	3.79
Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους	4.7%	13.1%	11.2%	41.1%	29.9%	3.79
Ο διευθυντής ανταποκρίνεται άμεσα στα αιτήματα των εκπαιδευτικών	0.9%	7.5%	18.7%	49.5%	23.4%	3.87
Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις επιβραβεύει	6.5%	7.5%	24.3%	42.1%	19.6%	3.61
Ο διευθυντής καθοδηγεί και ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς	6.6%	8.5%	34.9%	34.0%	16.0%	3.44
Ο διευθυντής καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	5.6%	11.2%	22.4%	39.3%	21.5%	3.60
Ο διευθυντής καλλιεργεί κλίμα ισοτιμίας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς	5.7%	12.3%	16.0%	40.6%	25.5%	3.68

Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών	8.5%	13.2%	28.3%	33.0%	17.0%	3.37
Ο διευθυντής παρεμβαίνει σε ζητήματα προσωπικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών	10.3%	21.5%	34.6%	24.3%	9.3%	3.01
Ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις	3.8%	14.2%	24.5%	45.3%	12.3%	3.48
Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να συζητήσει καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών	2.8%	4.7%	23.4%	51.4%	17.8%	3.77
Ο διευθυντής εστιάζει στην παρακίνηση και την αφοσίωση των δασκάλων στο εκπαιδευτικό τους έργο	2.8%	12.3%	29.2%	43.4%	12.3%	3.50
Ο διευθυντής εστιάζει στη διεκπεραίωση των διοικητικών του καθηκόντων	1.9%	15.9%	18.7%	38.3%	25.2%	3.69
Ο διευθυντής εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς επίτευξη ενός συλλογικού οράματος	7.5%	12.3%	23.6%	34.9%	21.7%	3.51



Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 6, σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις του δείγματος εμφανίζουν μια αρκετά ικανοποιητική εικόνα για την σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή. Οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στα στοιχεία “Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να ακούσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών” ($\mu=4,05$) και “Ο διευθυντής ενημερώνει σαφώς τους εκπαιδευτικούς για τους σχολικούς κανονισμούς και τις επίσημες διαδικασίες” ($\mu=4,03$), ενώ η μικρότερη μέση τιμή παρουσιάζεται στο στοιχείο “Ο διευθυντής παρεμβαίνει σε ζητήματα προσωπικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών” ($\mu=3,01$).

Πιο αναλυτικά, χρίζουν αναφοράς ορισμένα ερωτήματα όπου η κατανομή των απαντήσεων ποτέ ή σπάνια είναι υψηλές:

- Ο διευθυντής παρεμβαίνει σε ζητήματα προσωπικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών: Το 31,8% απάντησε ποτέ ή σπάνια.
- Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών: Το 21,7% απάντησε ποτέ ή σπάνια.
- Ο διευθυντής καλλιεργεί κλίμα ισοτιμίας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς: Το 19,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε ποτέ ή σπάνια.

Αντίστοιχα, τα ερωτήματα όπου είναι ιδιαίτερα υψηλή η κατανομή στις απαντήσεις πολύ συχνά ή πάντα:

- Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να ακούσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών: Το 83,2% απάντησε πολύ συχνά ή πάντα.
- Ο διευθυντής ενημερώνει σαφώς τους εκπαιδευτικούς για τους σχολικούς κανονισμούς και τις επίσημες διαδικασίες: Το 82,2% των συμμετεχόντων απάντησε πολύ συχνά ή πάντα.
- Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να συζητήσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών: Το 81,3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε πολύ συχνά ή πάντα.

3.4 Επαγωγική στατιστική και διερεύνηση συσχετίσεων

Στην παρούσα ενότητα θα διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Στην διερεύνηση που λαμβάνει χώρα, ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρούνται οι 5 διαστάσεις και το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές των ελέγχων, θα χρησιμοποιηθούν τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Προκειμένου να επιλέγει ο κατάλληλος έλεγχος για κάθε περίπτωση, πρέπει αρχικά να ελεγχθούν εάν οι συνεχείς μεταβλητές που χρησιμοποιούνται στην έρευνα (δηλαδή τα σκορ των 5 διαστάσεων και το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και η μεταβλητή που αφορά τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας) ακολουθούν ή όχι της κανονική κατανομή (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov συνεχών μεταβλητών

Μεταβλητή ελέγχου	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0.174	97	0.000
Συνεργασία	0.152	97	0.000
Σχέσεις μαθητών	0.157	97	0.000
Σχολικοί πόροι	0.080	97	0.135
Λήψη αποφάσεων	0.116	97	0.003
Εκπαιδευτική καινοτομία	0.109	97	0.006
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου για την σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών	0.067	97	0.200

Ο έλεγχος κανονικότητας των συνεχών μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε με την χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov που αποτελεί τον ενδεδειγμένο έλεγχο για το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου όπως αυτά φαίνονται στον πίνακα 7, προκύπτει ότι η διάσταση που αφορά τους σχολικούς πόρους καθώς επίσης και το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα ακολουθούν την κανονική

κατανομή ($p\text{value} > 0.05$), ενώ όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές που ελέγχθηκαν δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p\text{value} < 0.05$).

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Καθώς η μεταβλητή του συνολικού σκορ ακολουθεί την κανονική κατανομή, οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είναι παραμετρικοί. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, προκύπτουν οι εξής στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις:

- Όσο μεγαλύτερη η ηλικία του εκπαιδευτικού, τόσο πιο υψηλό το σκορ που σημειώνει στο ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών σημειώνουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου ($\mu=3,44 \pm 0,54$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας κάτω των 29 ($\mu=3,01 \pm 0,41$).
- Επιπλέον, υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0.281$) ανάμεσα στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το συνολικό σκορ που σημειώνει ο εκπαιδευτικός στο ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα. Δηλαδή, όσο περισσότερα έτη προϋπηρεσίας για έναν εκπαιδευτικό, τόσο πιο μεγάλη η βαθμολογία που φαίνεται να σημειώνει στο συγκεκριμένο εργαλείο.
- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα ($\mu=3,41 \pm 0,45$) σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($\mu=3,08 \pm 0,49$).

Πίνακας 8: Συσχετίσεις, συνολικό σκορ ερωτηματολογίου για την σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών και ανεξάρτητων μεταβλητών

Χαρακτηριστικό	Μέσο σκορ (μ)	Τυπική απόκλιση	P value
Φύλο			
• Άνδρας	3,46	0,33	0,109 ^a
• Γυναίκα	3,26	0,53	
Ηλικιακή ομάδα			
• ≤29	3.01	0.41	0,009 ^b
• 30-39	3.27	0.48	
• 40-49	3.50	0.31	
• ≥50	3.44	0.54	
Ειδικότητα			
• Δάσκαλος	3,32	0,49	0,051 ^b
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	2,95	0,54	
• Άλλη ειδικότητα	3,40	0,45	
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο			
	ΝΑΙ (μ)	ΟΧΙ (μ)	
• Δεύτερο Πτυχίο	3,40	3,28	0,371 ^a
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3,55	3,27	0,101 ^a
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	3,24	3,38	0,174 ^a
• Διδακτορικό Δίπλωμα	3,24	3,30	0,898 ^a
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	3,34	3,27	0,506 ^a
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	3,19	3,35	0,161 ^a
• Σεμιναριακές σπουδές	3,30	3,30	0,932 ^a
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0,281 ^{**}		0,005 ^c
Εργασιακό καθεστώς			
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	3,41	0,45	0,001 ^a
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	3,08	0,49	
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο			0,088 ^b

• ≤4	3,20	0,47	
• 5-9	3,53	0,47	
• 10-14	3,49	0,68	
• 15-19	3,46	0,42	
• ≥ 20	3,46	0,34	

^aT-test, ^bOne way ANOVA, ^cPearson correlation

**Συντελεστής συσχέτισης

Ακολούθως, ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ της διάστασης της συνεργασίας του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Καθώς η μεταβλητή της διάστασης της συνεργασίας δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είναι μη παραμετρικοί. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, προκύπτουν τα εξής στατιστικά σημαντικά σημεία:

- Τα άτομα που ανήκουν στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα (ηλικία μικρότερη των 29), εμφανίζουν χαμηλότερο μέσο σκορ στην διάσταση της συνεργασίας ($\mu=3,24 \pm 0,62$) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.
- Τα έτη που εργάζεται ο εκπαιδευτικός συσχετίζονται θετικά με την διάσταση της συνεργασίας. Για την επιβεβαίωση αυτής της σχέσης, ένα μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης δημιουργήθηκε το οποίο αφενός ήταν στατιστικά σημαντικό, ενώ αφετέρου δίνει μια ικανοποιητική εκτίμηση στο σκορ της διάστασης της συνεργασίας από τον τύπο *Διάσταση Συνεργασίας* = $3,46 + 0,011$ * *Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας*.
- Όπως παρατηρήθηκε στο συνολικό σκορ για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, έτσι και στην διάσταση της συνεργασίας, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία ($\mu=3,76 \pm 0,54$) σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($\mu=3,38 \pm 0,58$).

Πίνακας 9: Συσχετίσεις, διάσταση συνεργασίας και ανεξάρτητων μεταβλητών

Χαρακτηριστικό	Μέσο σκορ (μ)	Τυπική απόκλιση	P value
Φύλο			
• Άνδρας	3,71	0,51	0,909 ^a
• Γυναίκα	3,61	0,62	
Ηλικιακή ομάδα			
• ≤29	3,24	0,62	0,016 ^b
• 30-39	3,75	0,54	
• 40-49	3,53	0,43	
• ≥50	3,77	0,61	
Ειδικότητα			
• Δάσκαλος	3,69	0,60	0,077 ^b
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	3,15	0,68	
• Άλλη ειδικότητα	3,68	0,48	
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο			
	ΝΑΙ (μ)	ΟΧΙ (μ)	
• Δεύτερο Πτυχίο	3,67	3,62	0,795 ^a
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3,73	3,62	0,559 ^a
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	3,61	3,67	0,677 ^a
• Διδακτορικό Δίπλωμα	3,83	3,63	0,840 ^a
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	3,67	3,60	0,760 ^a
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	3,56	3,66	0,399 ^a
• Σεμιναριακές σπουδές	3,68	3,56	0,164 ^a
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	3,46 [*]	0,011 ^{**}	0,047 ^c
Εργασιακό καθεστώς			
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	3,76	0,54	0,003 ^a
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	3,38	0,58	
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο			0,603 ^b

• ≤4	3,56	0,57	
• 5-9	5,74	0,79	
• 10-14	3,71	0,75	
• 15-19	3,71	0,55	
• ≥ 20	3,90	0,44	

^aMann-Whitney test, ^bKruskal-Wallis test, ^cLinear regression

* Constant**Independentvariableweight

Στη συνέχεια, στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ της διάστασης που αφορά τις σχέσεις με τους μαθητές του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Η μεταβλητή που αφορά το σκορ της διάστασης για τις σχέσεις μαθητών δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, συνεπώς οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είναι μη παραμετρικοί. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, προκύπτουν οι εξής στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις:

- Ακόμα μια φορά, η ηλικιακή ομάδα που ανήκει ο εκπαιδευτικός, φαίνεται να καθορίζει το σκορ που σημειώνει και στην διάσταση που αφορά τις σχέσεις με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα μικρότερων ηλικιών (κάτω των 29) σημειώνουν την χαμηλότερη μέση βαθμολογία σε αυτή την διάσταση ($\mu=3,00 \pm 0,79$) ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 40-49 ετών σημειώνουν την υψηλότερη μέση βαθμολογία ($\mu=3,58 \pm 0,62$).
- Επόμενη συσχέτιση που προκύπτει για αυτή την διάσταση, αφορά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο και σημειώνουν υψηλότερη μέση βαθμολογία ($\mu=3,73 \pm 0,42$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση ($\mu=3,26 \pm 0,75$).
- Τα έτη που εργάζεται ο εκπαιδευτικός συσχετίζονται θετικά με την διάσταση των σχέσεων με τους μαθητές. Για την επιβεβαίωση αυτής της σχέσης, ένα μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης δημιουργήθηκε το οποίο ήταν στατιστικά σημαντικό ($p=0,002$) και δίνει μια αρκετά καλή εκτίμηση στο σκορ της

διάσταση των σχέσεων μαθητών από τον τύπο $\Sigma\chi\epsilon\sigma\epsilon\iota\varsigma\ \mu\alpha\theta\eta\tau\omega\acute{\nu}=3,022+0,019*$
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

- Εκ νέου, φαίνεται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην διάσταση των σχέσεων με τους μαθητές ($\mu=3,51 \pm 0,59$) σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($\mu=2,96 \pm 0,82$).
- Τα έτη εργασίας στο σχολείο που εργάζεται ο εκπαιδευτικός τώρα, φαίνεται ότι αποτελούν επίσης καθοριστικό παράγοντα για το σκορ που σημειώνουν στην διάσταση των σχέσεων με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο που ήταν κατά την διενέργεια της έρευνας για 4 ή λιγότερα έτη σημειώνουν την χαμηλότερη μέση βαθμολογία στην διάσταση που αφορά τις σχέσεις των μαθητών ($\mu=3,11 \pm 0,77$) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ίδιο σχολείο 5 ή παραπάνω έτη.

Πίνακας 10: Συσχετίσεις διάσταση σχέσεις μαθητών και ανεξάρτητων μεταβλητών

Χαρακτηριστικό	Μέσο σκορ (μ)	Τυπική απόκλιση	P value
Φύλο			
• Άνδρας	3,45	0,52	0,531 ^a
• Γυναίκα	3,27	0,77	
Ηλικιακή ομάδα			
• ≤29	3,00	0,79	0,004 ^b
• 30-39	3,13	0,76	
• 40-49	3,58	0,62	
• ≥50	3,54	0,60	
Ειδικότητα			
• Δάσκαλος	3,40	0,66	0,127 ^b
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	2,95	0,84	
• Άλλη ειδικότητα	3,15	0,87	
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο			
	ΝΑΙ (μ)	ΟΧΙ (μ)	
• Δεύτερο Πτυχίο	3,47	3,28	0,357 ^a
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3,73	3,26	0,021 ^a
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	3,20	3,46	0,053 ^a
• Διδακτορικό Δίπλωμα	4,00	3,30	0,336 ^a
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	3,39	3,23	0,159 ^a
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	3,27	3,32	0,692 ^a
• Σεμιναριακές σπουδές	3,39	3,19	0,329 ^a
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	*3,022	**0,019	0,002 ^c
Εργασιακό καθεστώς			
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	3,51	0,59	0,000 ^a
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	2,96	0,82	
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο			0,006 ^b

• ≤ 4	3,11	0,77	
• 5-9	3,60	0,57	
• 10-14	3,62	0,53	
• 15-19	3,75	0,33	
• ≥ 20	3,61	0,63	

^aMann-Whitney test, ^bKruskal-Wallis test, ^cLinear regression

* Constant **Independentvariableweight

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ της διάστασης των σχολικών πόρων από το ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Καθώς η μεταβλητή της διάστασης των σχολικών πόρων ακολουθεί την κανονική κατανομή, οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είναι παραμετρικοί. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις για τα κάτωθι:

- Αρχικά οι σχολικοί πόροι φαίνεται να συσχετίζονται με το φύλο του εκπαιδευτικού, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικά υψηλότερο μέσο σκορ στην διάσταση των σχολικών πόρων ($\mu=3,02 \pm 0,66$) σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($\mu=2,50 \pm 0,87$).
- Παρουσιάζεται μέτρια και θετική συσχέτιση ($r=0,246$) ανάμεσα στο μέσο σκορ της διάστασης των σχολικών πόρων και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας σημειώνουν υψηλότερο σκορ στην διάσταση που αφορά τους σχολικούς πόρους.

Πίνακας 11: Συσχετίσεις διάστασης σχολικοί πόροι και ανεξάρτητων μεταβλητών

Χαρακτηριστικό	Μέσο σκορ (μ)	Τυπική απόκλιση	P value
Φύλο			
• Άνδρας	3,02	0,66	0,011 ^a
• Γυναίκα	2,50	0,87	
Ηλικιακή ομάδα			
• ≤29	2,20	0,69	0,051 ^b
• 30-39	2,56	0,92	
• 40-49	2,92	0,74	
• ≥50	2,74	0,87	
Ειδικότητα			
• Δάσκαλος	2,55	0,86	0,191 ^b
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	2,36	0,74	
• Άλλη ειδικότητα	2,88	0,87	
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο			
	ΝΑΙ (μ)	ΟΧΙ (μ)	
• Δεύτερο Πτυχίο	2,79	2,57	0,319 ^a
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3,00	2,55	0,089 ^a
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	2,47	2,79	0,056 ^a
• Διδακτορικό Δίπλωμα	1,25	2,62	0,113 ^a
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	2,59	2,62	0,858 ^a
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	2,56	2,62	0,733 ^a
• Σεμιναριακές σπουδές	2,52	2,73	0,213 ^a
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0,246 ^{**}		0,012 ^c
Εργασιακό καθεστώς			
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	2,69	0,88	0,159 ^a
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	2,44	0,81	
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο			0,072 ^b

• ≤ 4	2,43	0,78	
• 5-9	3,07	1,09	
• 10-14	2,75	0,91	
• 15-19	2,67	0,87	
• ≥ 20	3,05	0,79	

^aT-test, ^bOne way ANOVA, ^cPearson correlation

**Συντελεστής συσχέτισης

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των συσχετίσεων μεταξύ της διάστασης που αφορά την λήψη αποφάσεων του ερωτηματολογίου για τισαντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Η μεταβλητή που αφορά το σκορ της διάστασης για τις σχέσεις μαθητών δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, συνεπώς οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν μη παραμετρικοί. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Δηλαδή φαίνεται ότι η διάσταση της λήψης αποφάσεων δεν έχει ως καθοριστικούς παράγοντες τα υπό διερεύνηση δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 12: Συσχετίσεις διάσταση λήψη αποφάσεων και ανεξάρτητων μεταβλητών

Χαρακτηριστικό	Μέσο σκορ (μ)	Τυπική απόκλιση	P value
Φύλο			
• Άνδρας	3,65	0,59	0,297 ^a
• Γυναίκα	3,42	0,84	
Ηλικιακή ομάδα			
• ≤29	3,27	0,73	0,197 ^b
• 30-39	3,35	0,88	
• 40-49	3,58	0,74	
• ≥50	3,65	0,77	
Ειδικότητα			
• Δάσκαλος	3,53	0,81	0,082 ^b
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	3,00	0,92	
• Άλλη ειδικότητα	3,49	0,64	
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο			
	ΝΑΙ (μ)	ΟΧΙ (μ)	
• Δεύτερο Πτυχίο	3,61	3,44	0,373 ^a
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3,83	3,42	0,071 ^a
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	3,45	3,50	0,653 ^a
• Διδακτορικό Δίπλωμα	2,67	3,48	0,280 ^a
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	3,46	3,48	0,900 ^a
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	3,48	3,47	0,545 ^a
• Σεμιναριακές σπουδές	3,42	3,55	0,647 ^a
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	*3,297	**0,013	0,063 ^c
Εργασιακό καθεστώς			
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	3,58	0,74	0,057 ^a
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	3,26	0,84	
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο			0,256 ^b

• ≤4	3,38	0,79	
• 5-9	3,57	0,88	
• 10-14	3,81	1,01	
• 15-19	3,56	0,58	
• ≥ 20	3,52	0,63	

^aMann-Whitney test, ^bKruskal-Wallis test, ^cLinear regression

* Constant **Independentvariableweight

Στον πίνακα 13, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ της διάστασης που αφορά την εκπαιδευτική καινοτομία του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Η μεταβλητή που αφορά το σκορ της διάστασης για τις σχέσεις μαθητών δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, συνεπώς οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν μη παραμετρικοί. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, προκύπτουν οι εξής στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις:

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λάβει μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο σημειώνουν κατά μέσο όρο υψηλότερη βαθμολογία στην διάσταση της εκπαιδευτικής καινοτομίας ($\mu=3,71 \pm 0,49$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν μετεκπαίδευση ($\mu=3,26 \pm 0,78$).

Ακόμα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν λάβει πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ σημειώνουν υψηλότερη μέση βαθμολογία ($\mu=3,43 \pm 0,71$) από εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν λάβει πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ ($\mu=3,00 \pm 0,83$).

Πίνακας 13: Συσχετίσεις διάσταση εκπαιδευτική καινοτομία και ανεξάρτητων μεταβλητών

Χαρακτηριστικό	Μέσο σκορ (μ)	Τυπική απόκλιση	P value
Φύλο			
• Άνδρας	3,39	0,72	0,503 ^a
• Γυναίκα	3,29	0,78	
Ηλικιακή ομάδα			
• ≤29	3,13	0,66	0,235 ^b
• 30-39	3,30	0,80	
• 40-49	3,15	0,78	
• ≥50	3,48	0,76	
Ειδικότητα			
• Δάσκαλος	3,38	0,72	0,195 ^b
• Δάσκαλος ειδικής αγωγής	2,89	0,85	
• Άλλη ειδικότητα	3,25	0,81	
Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο			
	ΝΑΙ (μ)	ΟΧΙ (μ)	
• Δεύτερο Πτυχίο	3,47	3,28	0,302 ^a
• Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3,71	3,26	0,026 ^a
• Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	3,23	3,42	0,136 ^a
• Διδακτορικό Δίπλωμα	4,00	3,30	0,355 ^a
• Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ	3,39	3,24	0,244 ^a
• Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ	3,00	3,43	0,025 ^a
• Σεμιναριακές σπουδές	3,34	3,26	0,665 ^a
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	3,121*	0,12**	0,077 ^c
Εργασιακό καθεστώς			
• Μόνιμος εκπαιδευτικός	3,40	0,75	0,073 ^a
• Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	3,12	0,75	
Έτη εργασίας στο παρόν σχολείο			0,371 ^b

• ≤4	3,24	0,73	
• 5-9	3,10	0,97	
• 10-14	3,56	1,04	
• 15-19	3,61	0,47	
• ≥ 20	3,42	0,52	

^aMann-Whitney test, ^bKruskal-Wallis test, ^cLinear regression

* Constant **Independentvariableweight

Τέλος, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση συσχέτισης ανάμεσα στο συνολικό σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο που αφορά το σχολικό κλίμα και τα ερωτήματα που αφορούν τον ρόλο του διευθυντή και την σχέση του με τους εκπαιδευτικούς. Ο πίνακας 14, παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που διενεργήθηκαν με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman, ο οποίος δηλώνει τον βαθμό (μικρή, μέτρια ή υψηλή) και την κατεύθυνση (θετική ή αρνητική) της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Όπως είναι φυσιολογικό, όσο υψηλότερη είναι η σχέση ανάμεσα στο συνολικό σκορ για το σχολικό κλίμα με τις μεταβλητές που αφορούν τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, τόσο πιο κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή για την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 14: Συσχετίσεις ανάμεσα στο συνολικό σκορ για το σχολικό κλίμα και την σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς

Ο διευθυντής	Spearman's rho	P value
ενημερώνει σαφώς τους εκπαιδευτικούς για τους σχολικούς κανονισμούς και τις επίσημες διαδικασίες.	0,431	0,000
παρέχει αναλυτική ενημέρωση για τα ζητήματα του σχολείου.	0,490	0,000
επικοινωνεί με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς στόχους.	0,530	0,000
επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες του στους εκπαιδευτικούς.	0,395	0,000
είναι πρόθυμος να συζητήσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.	0,550	0,000
είναι πρόθυμος να ακούσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	0,509	0,000
Οι αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο είναι αποτέλεσμα συλλογικών διαδικασιών.	0,636	0,000
αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους.	0,599	0,000
ανταποκρίνεται άμεσα στα αιτήματα των εκπαιδευτικών.	0,537	0,000
αναγνωρίζει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις επιβραβεύει.	0,528	0,000
καθοδηγεί και ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς.	0,542	0,000
καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0,650	0,000
καλλιεργεί κλίμα ισοτιμίας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς.	0,568	0,000
ενδιαφέρεται για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.	0,527	0,000
παρεμβαίνει σε ζητήματα προσωπικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0,158	0,119
παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.	0,498	0,000
είναι πρόθυμος να συζητήσει καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών.	0,599	0,000
εστιάζει στην παρακίνηση και την αφοσίωση των δασκάλων στο εκπαιδευτικό τους έργο.	0,539	0,000
εστιάζει στη διεκπεραίωση των διοικητικών του καθηκόντων.	-0,051	0,618
εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς επίτευξη ενός συλλογικού οράματος.	0,618	0,000

Όπως φαίνεται στον πίνακα 14, το συνολικό σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί για το σχολικό κλίμα συσχετίζεται με όλες –εκτός από δύο- τις μεταβλητές που διερευνούν την σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Οι στατιστικά

σημαντικές σχέσεις που προκύπτουν, είναι όλες θετικές και αυτές που ξεχωρίζουν ως οι πιο υψηλές ($> 0,6$) συνεπώς ως οι σημαντικότερες για την σχέση ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση για την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι:

- Ο διευθυντής καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ($r=0,650$).
- Οι αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο είναι αποτέλεσμα συλλογικών διαδικασιών ($r=0,636$).
- Ο διευθυντής εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς επίτευξη ενός συλλογικού οράματος. ($r=0,618$).
- Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους ($r=0,599$).
- Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να συζητήσει καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών ($r=0,599$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση & Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχε δείγμα 107 εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον νομό Κορινθίας. Οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία ήταν γυναίκες με δύο ηλικιακές ομάδες να επικρατούν, αυτές των εκπαιδευτικών ηλικίας 30 – 39 και άνω των 50 ετών. Επιπλέον οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με περίπου 15 έτη κατά μέσο όρο εκπαιδευτικής υπηρεσίας και εργάζονται για 4 ή λιγότερα έτη στο σχολείο το οποίο βρίσκονται κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Ακόμα φαίνεται ότι διαθέτουν πληθώρα επιπλέον τίτλων σπουδών εκτός από το πρώτο πτυχίο τους, με τις σεμιναριακές σπουδές και το μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης να ξεχωρίζουν μεταξύ άλλων.

Στα αποτελέσματα σχετικά με το μέσο συνολικό σκορ για το σχολικό κλίμα, ο μέσος όρος του δείγματος ήταν $\mu=3,30 \pm 0,50$. Το μέσο σκορ για το σχολικό κλίμα είναι σαφώς χαμηλότερο από το αντίστοιχο σκορ που υπολογίστηκε σε έρευνα που έλαβε χώρα σε 172 δασκάλους από 15 σχολεία στις ΗΠΑ κατά το σχολικό έτος 2010-2011 από τους Barkley et al. (2014) και ήταν $\mu=4,07 \pm 0,87$. Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με το ίδιο εργαλείο από τους Yee&Ahmad (2022) σε 225 δασκάλους που δίδασκαν σε 32 διεθνή σχολεία της Μαλαισίας κατά το έτος 2019, εμφάνισε ελαφρώς χαμηλότερο μέσο σκορ σχολικού κλίματος $\mu=3,26 \pm 0,45$.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, το συνολικό σκορ για το σχολικό κλίμα συσχετίζεται με την ηλικία του εκπαιδευτικού (σημειώνονται υψηλότερα σκορ από τις μεγαλύτερες ηλικίες εκπαιδευτικών), τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (όσο περισσότερα έτη τόσο υψηλότερο το σκορ) καθώς και το καθεστώς εργασίας (υψηλότερα σκορ για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς). Σε αντίστοιχη έρευνα που διενεργήθηκε στην χώρα από τους Sotiriou&Jordanidis (2014) σε 209 δασκάλους σε δημοτικά σχολεία των νομών Λάρισας και Τρικάλων, αποδείχθηκε επίσης η θετική συσχέτιση μεταξύ συνολικού σκορ σχολικού κλίματος και ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην έρευνα των Bearetal. (2014) που πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 5.781 δασκάλων από 132 σχολεία στις ΗΠΑ, το σχολικό κλίμα φαίνεται να συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες. Μια από αυτές διενεργήθηκε από τους Jain et al. (2015), οι οποίοι έδειξαν επίσης ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για το σχολικό κλίμα ήταν

χαμηλότερες σε σχολεία μεγάλων πόλεων, σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχολεία που εξυπηρετούν πληθυσμούς χαμηλότερου εισοδήματος. Τέλος, οι Thapa et al. (2013), κατέληξαν ότι η διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος σύμφωνα με τους δασκάλους, περιλαμβάνει ασφαλή, συμμετοχικά και υποστηρικτικά περιβάλλοντα που παρέχουν στους μαθητές επαρκή και κατάλληλη δομή, υποστήριξη και ευκαιρίες για μάθηση.

Όσον αφορά την διάσταση του σχολικού κλίματος που αφορά την συνεργασία, η μέση τιμή που σημειώθηκε στην παρούσα έρευνα είναι $\mu=3,63 \pm 0,60$. Το αποτέλεσμα αυτό είναι υψηλότερο σε σχέση με την αντίστοιχη έρευνα από τους Cece et al. (2021) η οποία μέτρησε τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος σε 188 δασκάλους διαφόρων ειδικοτήτων στην Λυόν της Γαλλίας για δύο χρονικά σημεία, το 2017 ($\mu=3,50 \pm 0,72$) και το 2020 ($\mu=3,20 \pm 0,71$). Οι έρευνα μάλιστα κατά το 2020 διενεργήθηκε μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 και των περιορισμών που επιβλήθηκαν εξαιτίας της. Ωστόσο, αρκετές ακόμα έρευνες παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην διάσταση της συνεργασίας: σε έρευνα από τους Lim&Ling (2020) σε 193 δασκάλους, το μέσο σκορ της συνεργασίας ήταν $\mu=4,42 \pm 0,64$. Σε έρευνα από τους Malinen&Savolainen (2016) σε 642 δασκάλους στην Φινλανδία το μέσο σκορ της διάστασης της συνεργασίας υπολογίστηκε σε $\mu=4,38 \pm 0,53$. Τέλος, στην έρευνα των Sotiriou&Iordanidis (2014), το μέσο σκορ της συνεργασίας υπολογίστηκε σε $\mu=4,15 \pm 0,55$.

Η διάσταση της συνεργασίας στην παρούσα έρευνα φαίνεται να καθορίζεται από την ηλικία των δασκάλων (οι μικρότεροι εκπαιδευτικοί σημειώνουν χαμηλότερο σκορ), τα έτη εργασίας (θετική συσχέτιση) και ο εργασιακό καθεστώς (υψηλότερο σκορ για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς). Η έρευνα του Conner (2014) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διάσταση της συνεργασίας είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και υποστήριξης και ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για ένα επιτυχημένο σχολικό κλίμα. Επιπλέον, ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης παρέχει μια πιο ενθαρρυντική, ελκυστική και αισιόδοξη ευκαιρία για όλους τους εμπλεκόμενους (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, διευθυντές). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Bilmes, (2012), η αίσθηση της συντροφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι ένα όχημα για παιδαγωγική συνεργασία και πιο συναισθηματική επίλυση των προβλημάτων, τα οποία κατά συνέπεια σχετίζονται με τη βελτίωση του θετικού σχολικού κλίματος.

Ακολούθως, η διάσταση που αφορά τις σχέσεις με τους μαθητές, στην παρούσα έρευνα σημείωσε μέσο σκορ $\mu=3,31 \pm 0,73$, σημαντικά χαμηλότερο από άλλες αντίστοιχες έρευνες: Το μέσο σκορ για τις σχέσεις των μαθητών στην έρευνα των Ceceetal. (2021) ήταν $\mu=3,69 \pm 0,76$ για το 2017 και $\mu=3,66 \pm 0,79$ για το 2020, σε αυτή των Lim&Ling (2020) ήταν $\mu=4,27 \pm 0,62$, σε αυτή των Malinen&Savolainen (2016) ήταν $\mu=4,72 \pm 0,61$ ενώ τέλος στην έρευνα των Sotiriou&Iordanidis (2014) ήταν $4,03 \pm 0,39$. Η διάσταση των σχέσεων με τους μαθητές φαίνεται στην παρούσα έρευνα να σχετίζεται με την ηλικία του εκπαιδευτικού (οι δάσκαλοι μικρότερης ηλικίας σημειώνουν χαμηλότερο σκορ), με την μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο (οι δάσκαλοι που έχουν μετεκπαίδευση σημειώνουν καλύτερο σκορ στην διάσταση αυτή), τα έτη εργασίας (θετική συσχέτιση), το εργασιακό καθεστώς (υψηλότερο σκορ για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς) και τα έτη εργασίας στο σχολείο που εργάζονται κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (θετική συσχέτιση).

Ο Conner (2014) τόνισε ότι η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των δασκάλων με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, είναι κρίσιμο στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η οικοδόμηση σχέσεων είναι το κλειδί για την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο του σήμερα, επειδή οι θετικές σχέσεις έχουν συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη θετική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έχουν θετικές σχέσεις με τους δασκάλους τους τότε έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα και κατά συνέπεια νιώθουν περισσότερο συνδεδεμένοι με το σχολικό περιβάλλον. Εκτός από την ανάπτυξη και τη διατήρηση των σχέσεων με τους μαθητές, η έρευνα έχει επίσης αποδείξει ότι όταν οι δάσκαλοι χτίζουν σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, δημιουργείται αίσθημα εμπιστοσύνη και υποστήριξη. Αφού εδραιωθεί η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων, καθιερώνεται η διαδικασία της αυθεντικής συνεργασίας με σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Conner, 2014). Άλλη έρευνα έδειξε ότι στα σχολεία όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται πιο θετικές τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου, η συχνότητα και η πιθανότητα συμπεριφορικών προβλημάτων είναι χαμηλότερη (Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010). Οι αντιλήψεις αυτών των σχέσεων για λογαριασμό των μαθητών συσχετίστηκαν επίσης θετικά με η αυτοεκτίμηση και τις σχολικές επιδόσεις ενώ συσχετίστηκαν αρνητικά με συμπτώματα κατάθλιψης (Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, & Lu, 2009).

Η διάσταση που σχετίζεται με τους σχολικούς πόρους σημείωσε το χαμηλότερο μέσο σκορ από όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος στην παρούσα έρευνα

($\mu=2,60 \pm 0,86$). Το μέσο σκορ για τις τους σχολικούς πόρους στην έρευνα των Ceceetal. (2021) ήταν $\mu=3,53 \pm 0,83$ για το 2017 και $\mu=3,20 \pm 0,74$ για το 2020, σε αυτή των Lim&Ling (2020) ήταν $\mu=4,18 \pm 0,63$, ενώ στην έρευνα των Sotiriou&Iordanidis (2014) ήταν $\mu=3,34 \pm 0,72$. Δηλαδή και αυτή σε αυτή την διάσταση, η παρούσα έρευνα εμφανίζει το χαμηλότερο μέσο σκορ ενώ καθοριστικούς παράγοντες για την βαθμολογία φαίνεται να αποτελούν το φύλο του εκπαιδευτικού (οι άντρες δάσκαλοι σημειώνουν υψηλότερο σκορ) και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού (θετική συσχέτιση).

Έρευνες που στοχεύουν στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, έχουν δείξει ότι τα σχολεία υψηλών επιδόσεων είναι σχολεία με μεγάλες δυνατότητες, πράγμα που σημαίνει ότι συνήθως δεν στερούνται βασικής ικανότητας ανθρώπινων ή υλικών πόρων. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι τα σχολεία σε αγροτικές περιοχές αντιμετωπίζουν συχνότερα έλλειψη πόρων για την υποστήριξη προγραμμάτων μάθησης και εκπαίδευσης των μαθητών (Johnson, 2009). Σε έρευνα από τους Pribesh et al. (2011) που αξιολόγησαν το χάσμα της σχολικής βιβλιοθήκης μεταξύ υψηλών και χαμηλών κοινωνικοοικονομικών ομάδων, φάνηκε ότι οι υπηρεσίες σχολικής βιβλιοθήκης ήταν πιο σπάνιες σε σχολεία με μαθητές που ζούσαν σε συνθήκες φτώχειας.

Συνεχίζοντας, η διάσταση που αφορά την λήψη αποφάσεων στο σχολείο, έδωσε μέσο σκορ στην παρούσα έρευνα $\mu=3,47 \pm 0,80$, χαμηλότερο από την αντίστοιχο μέσο σκορ στην έρευνα των Lim&Ling (2020) που ήταν $\mu=4,10 \pm 0,73$ και αυτό των Sotiriou&Iordanidis (2014) που ήταν $\mu=4,46 \pm 0,59$ και παρόμοιο με αυτό από την έρευνα των Malinen&Savolainen (2016) που ήταν $\mu=3,57 \pm 0,76$. Αντίθετα, το μέσο σκορ στην διάσταση της λήψης αποφάσεων της παρούσας έρευνας εμφανίζεται σημαντικά υψηλότερο από το αντίστοιχο της έρευνας των Ceceetal. (2021) που υπολογίστηκε σε $\mu=2,63 \pm 0,80$ για το 2017 και $\mu=2,51 \pm 0,59$ για το 2020. Υπενθυμίζεται ότι στην παρούσα έρευνα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικοί δημογραφικοί ή εργασιακοί παράγοντες που να καθορίζουν την διαμόρφωση της μέσης τιμής για την διάσταση της λήψης αποφάσεων.

Η έρευνα των Inandi&Gilić (2016) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, της σχολικής κουλτούρας και του επιπέδου ετοιμότητάς τους για αλλαγή. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, της σχολικής κουλτούρας και του επιπέδου ετοιμότητάς τους για

αλλαγή. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που είχαν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα.

Τελευταία διάσταση του σχολικού κλίματος, αποτελεί η εκπαιδευτική καινοτομία στην οποία η παρούσα έρευνα σημείωσε μέσο σκορ $\mu=3,31 \pm 0,76$. Η αντίστοιχη έρευνα των Cece et al. (2021) σημείωσε χαμηλότερο μέσο σκορ για αυτή την διάσταση $\mu=3,15 \pm 0,52$ στο έτος 2017 και $\mu=3,18 \pm 0,53$ στο έτος 2020. Ομοίως, χαμηλότερο μέσο σκορ σημειώθηκε και στην έρευνα από τους Malinen&Savolainen (2016) που ανήλθε σε $\mu=2,69 \pm 1,04$. Παρόμοιο μέσο σκορ παρατηρήθηκε στην έρευνα των Sotiriou&Iordanidis (2014) που ήταν $\mu=3,47 \pm 0,72$ ενώ υψηλότερο μέσο σκορ φαίνεται ότι σημειώθηκε μόνο στην έρευνα των Lim&Ling (2020) που υπολογίστηκε σε $\mu=4,10 \pm 0,64$. Από την διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε, αποδείχθηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες οι περαιτέρω ειδίκευση των εκπαιδευτικών καθώς οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο σημειώνουν υψηλότερο μέσο σκορ. Αντίθετα, παράδοξο θεωρείται το εύρημα όπου οι εκπαιδευτικοί με πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ σημειώνουν χαμηλότερο μέσο σκορ στην εκπαιδευτική καινοτομία σε σύγκριση με εκείνους χωρίς τέτοια πιστοποίηση. Σύμφωνα μάλιστα με τους Collie et al. (2011), οι δάσκαλοι έχουν περισσότερα κίνητρα να αναζητήσουν και να επιδιώξουν πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας όταν έχουν αυξημένη αίσθηση δέσμευσης για το επάγγελμα τους.

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, η παρούσα έρευνα έδωσε ιδιαίτερα ικανοποιητικά στοιχεία καθώς το δείγμα των δασκάλων που συμμετείχε ανέδειξε υψηλά επίπεδα στην αντιμετώπιση των προκλήσεων από την πλευρά του διευθυντή. Επιπλέον, η διερεύνηση της μεταξύ σχολικού κλίματος και σχέσεων του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ανέδειξε υψηλές και θετικές συσχετίσεις με όλες σχεδόν τις διαστάσεις που αφορούν αυτή την σχέση. Εξάλλου, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διοικούν τα σχολεία επηρεάζει τη συνολική συνοχή των εκπαιδευτικών ως κοινότητα και την ικανοποίηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει σαφώς το σχολικό κλίμα (Hoy&Miskel, 2008; Marzano et al., 2005). Οι διευθυντές που καλύπτουν τις ανάγκες των δασκάλων, του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων, δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η υποστήριξη και η ικανοποίηση αποτελούν μέρος του ιστού του σχολείου, ενώ μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία

να λαμβάνουν αποφάσεις γεγονός που οδηγεί σε όφελος των μαθητών ως προς τις σχολικές επιδόσεις τους (Grissom et al., 2021).

4.2 Συμπεράσματα

Έπειτα από τα παραπάνω, η έρευνα είναι σε θέση να απαντήσει στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποτελεί πολυσύνθετο ζήτημα που αφορά διάφορες πτυχές τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων (όπως είναι η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς επίσης και η σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή) όσο και μιας σειράς άλλων παραγόντων όπως είναι οι σχολικοί πόροι που στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τουλάχιστον ελλειπείς. Ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση αλλά όχι πάντα αρκετή για την διασφάλιση των πιο πάνω παραγόντων. Για παράδειγμα, ο παράγοντας της μονιμότητας φαίνεται να λειτουργεί ευεργετικά στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, γεγονός όχι παράλογο αν ληφθεί υπόψη ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι αναπληρωτές δάσκαλοι εναλλάσσονται σε διαφορετικά σχολεία με το πέρας κάθε εκπαιδευτικού έτους. Συνεπώς, είναι δεδομένο ότι οι όποιες παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, δεν μπορούν να επιλύσουν δομικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ομαδικότητα και οι συλλογικές διαδικασίες για την λήψη αποφάσεων αποτελούν παράγοντες απαραίτητους χωρίς τους οποίους δεν είναι εφικτή η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, Η αντίληψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ότι το σχολικό κλίμα έχει άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητα του σχολείου, επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα για την προτεραιοποίηση της δημιουργίας του βέλτιστου σχολικού κλίματος. Τέλος, φαίνεται και από την παρούσα έρευνα ότι το “ράλι” στο οποίο έχουν επιδοθεί οι εκπαιδευτικοί για την περαιτέρω εξειδίκευση και απόκτηση περισσότερων τίτλων σπουδών, δεν γίνεται πάντα με γνώμονα την διεύρυνση των γνώσεων αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό που μετράει είναι ο τίτλος και ότι αυτός επιφέρει (π.χ. επιπλέον μοριοδότηση) και όχι η γνώση. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από όσους σχεδιάζουν τις πολιτικές που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς φαίνεται ότι έχει επέλθει κορεσμός στην προσπάθεια απόκτησης όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχίων χωρίς

αυτό να ανταποκρίνεται τις περισσότερες φορές στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3 Περιορισμοί

Με την αποπεράτωση της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που υπήρξαν κατά την διεξαγωγή της. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το δείγμα της έρευνας που ήταν 107 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στον νομό Κορινθίας. Το δείγμα αν και αρκετό για την εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων, δεν είναι αρκετό με βάση τον πληθυσμό της μελέτης και προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα θα πρέπει να διεξαχθούν επαναληπτικές μελέτες σε διαφορετικά δείγματα. Ένας άλλος περιορισμός αφορά το δείγμα ευκολίας που συμμετείχε στην έρευνα. Η στρωματοποιημένη δειγματοληψία που θα αποτελούσε την βέλτιστη ερευνητική επιλογή ήταν αδύνατον να διεξαχθεί για έρευνα στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας όπως η παρούσα. Ακόμα, η χρήση ηλεκτρονικής φόρμας για την αποστολή των ερωτηματολογίων, έχει παρατηρηθεί ότι εμπεριέχει υψηλό ρίσκο ως προς την συγκέντρωση των ερωτώμενων κατά την συμπλήρωση, καθώς τις περισσότερες φορές απλά αγνοούν την συμμετοχή τους στην έρευνα ή απαντούν με τρόπο που θεωρείται διεκπεραιωτικός. Τέλος, για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, δεν ζητήθηκε να συμπληρώσουν το σχολείο που εργάζονται, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις αυτό θα αποκάλυπτε την ταυτότητα των συμμετεχόντων (π.χ. ειδικότητες ή δάσκαλοι ειδικής αγωγής). Το γεγονός αυτό, είναι πιθανόν να δημιουργεί ανισοβαρείς απόψεις ιδιαίτερα ως προς τις εκτιμήσεις για τον διευθυντή που δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά την γενίκευση των συμπερασμάτων. Τέλος, το βασικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα και μετράει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα καθώς επίσης και το αντίστοιχο κομμάτι του ερωτηματολογίου που αφορά την σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή δεν είναι σταθμισμένα εργαλεία για την ελληνική γλώσσα και προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα.

4.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα σε σχολεία ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών θα παρείχε ακόμη πιο εμπειριστατωμένη και σε βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία που έχουν διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Επιπλέον, μια ερευνητική πρόκληση θα ήταν η διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία που περιλαμβάνουν παιδιά από την προσχολική ηλικία μέχρι και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να φανεί πως αλλάζει η αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, μια έρευνα που θα συνδύαζε ταυτόχρονα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του διευθυντή θα μπορούσε να φωτίσει επιπλέον πτυχές που δεν είναι εφικτό να ιδωθούν αποκλειστικά από την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Τέλος, μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε επίσης να αξιολογήσει συγκριτικά τις αντιλήψεις των δασκάλων διαφόρων ειδικοτήτων και κυρίως των δασκάλων ειδικής αγωγής ως αυτόνομη έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ballantine J., Stuber J., Everitt J.G. (2022) *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, 9th Edition, Routledge, New York.
- Barkley, B., Lee, D., & Eadens, D, (2014) *Perceptions of School Climate and Culture*. EJEP: EJournal of Education Policy.
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014) *Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions*. Learning Environments Research, 17(3), 339-354.
- Bilmes, J. (2012). Chaos in Kindergarten?. *Educational Leadership*, 70(2), 32-35.
- Black, G.L. (2010) *A Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate*. University of Phoenix.
- Brinia, V., Tsouni, V., (2017) *Management and Leadership: Perceptions of Principals and Teachers of the Secondary Education Directorate*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 6(1), 13–29.
- Bush T, (2003) *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd Ed., Sage Publication, London.
- Bush, T. & L. Bell, (eds), (2002) *The principles and practice of Educational Management*, London.

- Cece, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022) *Teacher well-being and perceived school climate during COVID-19 school closure: The case of physical education in Switzerland*. *The Teacher Educator*, 57(1), 45-60.
- Conner, T. (2014) *Relationships, school climate, and camaraderie: Comparing perceptions of an elementary school faculty*. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 7(23), 116-124.
- Day C., Sammons, P. (2016), *Successful School leadership*, Education Development Trust, Oxford University.
- Fisher D. L.; Fraser B. J. (1990) *Validity and Use of the School-Level Environment Questionnaire*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990).
- Gabor, Andrea & Mahoney Joseph. (2010) *Chester Barnard and the Systems Approach to Nurturing Organizations*.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021) *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research.*: The Wallace Foundation. New York.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977) *Management of organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, B, (1991) *Open school/healthy schools: Measuring organizational climate*. Arlington Writers.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008) *Educational administration Theory, research, and practice (8th ed.)*. New York McGraw-Hill.

- Inadi, Y., GilicF. (2016) *Relationship of teachers readiness for change with their participation in decision making and school culture. Educational Research and Reviews, 11(8), 823-833.*
- Jain, S., Cohen, A. K., Huang, K., Hanson, T. L., Austin, G. (2015) *Inequalities in school climate in California. Journal of Educational Administration.*
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ... & Lu, Z. (2009) *The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. Child development, 80(5), 1514-1530.*
- Johnson B, Stevens J. J., Zvoch K., (2017) *Teachers' Perceptions of School Climate – A validity study of scores from the revised school level Environment Questionnaire, Educational and Psychological Measurement, Vol. 67, 5, σ. 833-844.*
- Johnston, H. (2009) *Poverty and Rural Schools. Research Brief. Education Partnerships, Inc.*
- Kumari P.,| Dhull P. (2017) *School climate and students' outcome,International Education and Research Journal, vol. 8 :3, σ. 132-134.*
- Koontz, H. and O'Donnell, C. (1983) *Οργάνωση και Διοίκηση. Μία συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών, (Μετάφραση Χρ. Βαρδάκος), τόμος τρίτος, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.*
- Lim, W. W., & Ling, Y. L. (2020) *The Influence of Feedback Environment Practices Established on School Practices in Kanowit Secondary Schools. Journal of Techno-Social, 12(1), 1-8.*

- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016) *The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. Teaching and Teacher Education, 60, 144-152.*
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001) *School leadership that works: From research to results.* ASCD.
- Pribesh, S., Gavigan, K., & Dickinson, G., (2011) *The access gap: Poverty and characteristics of school library media centers. TheLibraryQuarterly, 81(2), 143-160.*
- Robbins, S.P., (2005) *Organizational Behavior*, Pearson Prentice Hall.
- Scallion S.E., (2010) *The Voice of Elementary School Principals on School Climate*, University of Massachusetts Amherst, Open Access Dissertations.
- Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014) *Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων.* *Preschool and Primary Education, 3(1), 80–100.*
- Spicer F.V., (2016) *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal*, Educational Policy Department, Georgia State University, Open Access Dissertations.
- Stogdill, R.M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin, 47: 1-14.*
- Stamatis P. J., Chatzinikolaou A. M., (2020) *Practices of Greek School Principals for improving school climate as communication strategy*, *European Journal of Human Resource Management Studies*, vol. 4. 2 : 93-107.

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.

Thomas W. Miller & Jean M. Miller, (2001) *Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020*, International Journal of Leadership in Education, 4:2, 181-189.

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A., (2010) *A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. Journal of Research on adolescence*, 20(2), 274-286.

Yee, T. F., & Ahmad, N. A., (2022) *Embracing Diversity: Attitudes, School Climate and Self-Efficacy for Inclusive Education Among International School Teachers in Selangor*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 11(3), 1493–1508.

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Και ιστορική ανασκόπηση*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα - Λιβάνη, Αθήνα.

Γουρναρόπουλος Γ., (2007) *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος/ Διδακτορική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Γκέκιου Θ., (2013) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Η δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου EFQM στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας/ Διπλωματική εργασία*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Ζαβλανός Μ., (1998) *Μάνατζμεντ*, Έλλην, Αθήνα.

Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καβούρη, Π., (1998) «*Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 27, σ.181-201.

Καλογιάννης Δ., (2020) *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι επαγγελματικές του ικανότητες : Γνώσεις, ικανότητες και αξίες για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Κάντας, Α., (1990) *Οργανωτική- βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Ένα νέα πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή- Σύγχρονο Ηγέτη [Διδακτορική Διατριβή]*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης

Κατσαρός Ι., (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κατσαρού Ειρ., Πιτσιάβας Δ., Κάκκος Γ., (2016) *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή*, Εκπ@ιδευτικός κύκλος, τόμος 4, Τεύχος 3, σ. 169-186.

Κούλα Β., (2011) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*.

Διδακτορική διατριβή/ ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Κρουσταλάκης Γ., (2001) Διαπαιδαγώγηση-πορεία ζωής, Αθήνα.

Κουτούζης Μ., (1999) *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κωτσίκη, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά Συστήματα, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Τρίτη Έκδοση.

Λαΐνας, Αθ., (2000) *Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα, στο Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) 2000. Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα : Από τη Θεωρία στην Πράξη (σσ. 23-39)*. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαΐνας, Αθ., (2004) *Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Ιωάννινα, τ. 17: 151-179.

Μπαλάση Αικ., Ιορδανίδης Γ., (2020) *Η οργανωσιακή κουλτούρα στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Μπουραντάς, Δ., (2002) *Μανάτζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*. εκδ. Μπένου, Αθήνα.

Μπρίνια Β., (2008) *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα.

Παπαδόπουλος Γεώργιος Χ., *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τη διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού κλίματος στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της*

Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, τ.8. σ. 63-72.

Παπακωνσταντίνου Γ., Αναστασίου Σ., (2013) *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, εκδ. GUTENBERG, Αθήνα.

Παπάνης Ε., Ρόντος Κ.,(2005) *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού-Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*, εκδ. Σιδέρης.Αθήνα.

Πασιαρδής, Π.,1993,*Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδής Π., 2014, *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σαΐτης, Χρ. (2000), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., 2008, *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση, Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*, ΟΑΕΔ.

Σαΐτης, Χ. Α.,2008, *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., 2008, *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ., (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., Σαΐτης,Χ., 2012, *Το φαινόμενο της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Στραβάκου Π, 2003, *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ψωμάς Ε, 2015, *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Επιχειρηματική Αριστεία, Ενότητα 1.1.1.: Εισαγωγή στην ποιότητα*, Πανεπιστήμιο Πατρών. (διαθέσιμο στο : <https://eclass.upatras.gr/modules/document/document.php?course=DEAPT114>)

Ιστοσελίδες

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) : <http://aee.iep.edu.gr/>

Νομοθεσία

Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, «Καθηκοντολόγιο Εκπαιδευτικών». (1 Μαρτίου 2019). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html?q=1340>.

Νόμος 4327/2015. «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». ΦΕΚ Α/50/14-5-2015. (1 Μαρτίου 2019). Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4327-2015.html?q=43272015>.

Νόμος 4473/2017 ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». (1 Μαρτίου 2019). Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4473-2017-fek-78a-30-5-2017.html>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κόρινθος, 2022

Αξιότιμοι συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της μελέτης με τίτλο «Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος», θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, ακολουθώντας τις οδηγίες.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, οι πληροφορίες **εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την παρούσα μελέτη. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του είναι μόλις δέκα λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Χριστοπούλου Σοφία

Υπεύθυνη Έρευνας, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας)

1. Φύλο:

α) Άνδρας

β) Γυναίκα

2. Ηλικία:

1. ≤ 29

2.

30–39

3.

40–49

4. ≥ 50

3. Ειδικότητα:

1. Δασκάλων
 2. Δασκάλων ειδικής αγωγής
 3. Άλλη ειδικότητα.....
4. Τίτλοι σπουδών που δε συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο πτυχίο (υπογραμμίστε όλους τους αναγνωρισμένους τίτλους μέχρι σήμερα):
1. Δεύτερο Πτυχίο
 2. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
 3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης
 4. Διδακτορικό Δίπλωμα
 5. Πιστοποίηση Α επιπέδου ΤΠΕ
 6. Πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ
 7. Σεμιναριακές σπουδές
5. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:
6. Υπηρετώ στο σχολείο που βρίσκομαι ως:
- A. Μόνιμος
 - B. Αναπληρωτής
7. Πόσα χρόνια βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;
- α) ≤ 4
 - β) 5-9
 - γ) 10-14
 - δ) 15-19
 - ε) ≥ 20

B. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»; (υπογραμμίστε όσες απαντήσεις θεωρείτε πως ανταποκρίνονται στο ερώτημα)
1. Η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική, ψυχική διάθεση)

2. Η προσωπικότητα του σχολείου
3. Το εργασιακό περιβάλλον
4. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του
5. το σύνολο των αντικειμενικών στόχων
2. Πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα (υπογραμμίστε όσες απαντήσεις θεωρείτε πως ανταποκρίνονται στο ερώτημα):
 - 1) είναι μοναδικό και διαφοροποιεί το ένα σχολείο από το άλλο
 - 2) διαμορφώνεται κυρίως από τη φυσιογνωμία του διευθυντή
 - 3) διαμορφώνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς
 - 4) διαμορφώνεται από σύνολο των διοικητικών και εκπαιδευτικών στόχων
 - 5) είναι απόρροια των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών του
 - 6) διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις συμπεριφορές των μελών του σχολείου
 - 7)επηρεάζει την εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών
 - 8) έχει άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητα του σχολείου
3. Όσον αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, θεωρείτε πως :

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ					
Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει	1 διαφωνώ πλήρως	2 διαφωνώ	3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ πλήρως
1. η διδασκαλία στην τάξη σπάνια συντονίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών					
2. Έχω συχνά την ευκαιρία να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς					
3. Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των καθηγητών					
4. Η καλή συνεργασία δεν υποστηρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό.					
5. Σπάνια συζητώ τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών μου με άλλους δασκάλους.					
6. Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα μαζί.					

4. Όσον αφορά στις σχέσεις με τους μαθητές, θεωρείτε πως :

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει	1 διαφωνώ πλήρως	2 διαφωνώ	3 ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ πλήρως
1. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν καλούς τρόπους ή σέβονται τους δασκάλους τους.					
2. Οι μαθητές στο σχολείο συμπεριφέρονται όμορφα.					
3. Οι περισσότεροι μαθητές συνεργάζονται και βοηθούν τους δασκάλους.					
4. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν κίνητρο να μάθουν.					

5. Όσον αφορά στους σχολικούς πόρους, θεωρείτε πως :

ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ					
Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει	1 διαφωνώ πλήρως	2 διαφωνώ	3 ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ πλήρως
1. Η προμήθεια εξοπλισμού και πόρων δεν είναι επαρκής.					
2. Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός δεν είναι σταθερά προσβάσιμος					
3. Ο ψηφιακός εξοπλισμός (βίντεο, ταινίες) είναι εύκολα προσβάσιμος. ·					
4. Η σχολική βιβλιοθήκη έχει επαρκείς πόρους και υλικά.					

6. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, θεωρείτε πως :

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ					
Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει	1 διαφωνώ πλήρως	2 διαφωνώ	3 ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ πλήρως
1. Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο σχολείο μας.					
2. Νέες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται.					
3. Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο καινοτομούν. .					
4. Νέα μαθήματα ή νέο υλικό προγράμματος σπουδών σπάνια εφαρμόζονται.					

7. Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, θεωρείτε πως :

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ					
Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει	1 διαφωνώ πλήρως	2 διαφωνώ	3 ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ πλήρως
1. Συχνά ζητείται από τους δασκάλους να συμμετέχουν στις αποφάσεις.					
2. Έχω πολύ λίγα να αναφέρω για τη λειτουργία του σχολείου.					
3. Οι αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο λαμβάνονται από τον διευθυντή.					

Γ. ΣΧΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ					
Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει	1 καθόλου	2 σπάνια	3 Μερικές φορές	4 πολύ συχνά	5 πάντα
1. Ο διευθυντής ενημερώνει σαφώς τους εκπαιδευτικούς για τους σχολικούς κανονισμούς και τις επίσημες διαδικασίες.					
2. Ο διευθυντής παρέχει αναλυτική ενημέρωση για τα ζητήματα του σχολείου.					
3. Ο διευθυντής επικοινωνεί με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς στόχους.					
4. Ο διευθυντής επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες του στους εκπαιδευτικούς.					
5. Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να συζητήσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.					
6. Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να ακούσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.					
7. Οι αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο είναι αποτέλεσμα συλλογικών διαδικασιών.					

8. Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ίσους.					
9. Ο διευθυντής ανταποκρίνεται άμεσα στα αιτήματα των εκπαιδευτικών.					
10. Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις επιβραβεύει.					
11. Ο διευθυντής καθοδηγεί και ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς.					
12. Ο διευθυντής καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
13. Ο διευθυντής καλλιεργεί κλίμα ισοτιμίας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς.					
14. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.					
15. Ο διευθυντής παρεμβαίνει σε ζητήματα προσωπικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών.					

16. Ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.					
17. Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να συζητήσει καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών.					
18. Ο διευθυντής εστιάζει στην παρακίνηση και την αφοσίωση των δασκάλων στο εκπαιδευτικό τους έργο.					
19. Ο διευθυντής εστιάζει στη διεκπεραίωση των διοικητικών του καθηκόντων.					
20. Ο διευθυντής εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς επίτευξη ενός συλλογικού οράματος.					

