



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η συμβολή της ηγεσίας και του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα
του σχολείου: μία συγκριτική μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης γενικής/ειδικής αγωγής»**

ΣΟΦΙΑ Μ. ΡΑΠΤΗ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

1. ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ ΟΛΓΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, Π.Τ.Δ.Ε. – Π.Θ.

2. ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΩΡ Π.Τ.Δ.Ε. – Π. Θ.

3. ΚΟΛΛΙΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. – Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ, 2024

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Η συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου: μία συγκριτική μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής/ειδικής αγωγής»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Σοφία Μ. Ράπτη

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους όσους με στήριξαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μου προσπάθειας. Καταρχάς, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Σαραφίδου, για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την αμέριστη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Η συμβολή της υπήρξε καταλυτική για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αφιερώνοντας τον πολύτιμο χρόνο τους και προσφέροντας τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Χωρίς τη συμβολή τους, η έρευνα αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, οφείλω ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένειά μου και στους φίλους μου για την αμέριστη υποστήριξή τους, την ενθάρρυνση και την κατανόησή τους κατά τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής περιόδου.

Περίληψη

Η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα που συμβάλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και στη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσω συγκριτική ανάλυσης των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Στην έρευνα πήραν μέρος 331 εκπαιδευτικοί από δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω αυτοχορηγούμενων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας, ενώ στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής η ηθική ηγεσία διαδραματίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο, καθώς αναζητούν ηθική καθοδήγηση και υποστήριξη στην αντιμετώπιση των εξειδικευμένων προκλήσεων. Η εμπιστοσύνη σε συναδέλφους, μαθητές και γονείς λειτουργούν ενισχυτικά στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι στην ειδική αγωγή, η εμπιστοσύνη στο διευθυντή βρέθηκε να έχει αρνητική επίδραση στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας. Γενικά, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των ομάδων για την αποτελεσματικότητα, γεγονός που υποδηλώνει την κοινή τους δέσμευση για τη δημιουργία θετικού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος. Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης και η διαφοροποίηση της ηγετικής προσέγγισης ανάλογα με το πλαίσιο (γενική ή ειδική αγωγή) μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

***Λέξεις κλειδιά:** κλίμα εμπιστοσύνης, ηγεσία, αποτελεσματικότητα σχολείου, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής*

Abstract

Trust is a crucial factor that significantly contributes to the effectiveness of an educational organization and has a positive impact on both the collaboration among members of the school community and the overall quality of the educational process. The present study investigates the role of trust climate in school effectiveness through a comparative analysis of the views of secondary education teachers in general and special education. A total of 331 teachers from public secondary schools in general and special education settings participated in the study. To assess the perceptions of the participants, quantitative data were collected using self-administered questionnaires. The results showed that, for general education teachers, the transformational leadership of the principal is a strong predictor of school effectiveness, whereas for special education teachers, ethical leadership plays a more decisive role, as they seek more guidance and support in dealing with specialized challenges. Trust in colleagues, students and parents reinforces the perception of effectiveness in both educational contexts. However, it is noteworthy that in special education, trust in the principal was found to have a negative impact on the perception of effectiveness. Overall, no significant differences were observed between the groups' perceptions of effectiveness, indicating a shared commitment to creating a positive and effective school climate. In conclusion, the results of this study confirm that strengthening the trust climate and differentiating leadership approaches according to the setting (general or special education) can significantly contribute to improving school effectiveness.

Keywords: *trust, leadership, school effectiveness, secondary education, general education teachers, special education teachers*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ	II
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	III
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	IV
ABSTRACT	V
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	VI
1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	1
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	3
1.3 Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	9
1.4 ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ & ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ.....	12
1.5 ΚΛΙΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
1.6 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΚΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	19
1.7 ΣΚΟΠΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	23
2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	25
2.1 ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	25
2.2 ΔΕΙΓΜΑ: ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	26
2.3 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	27
2.4 ΕΡΓΑΛΕΙΑ	46
2.4.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ 1: ΚΛΙΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ.....	46
2.4.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ 2: ΗΓΕΣΙΑ.....	46
2.4.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	48
2.5 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	50
2.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	51

3.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
3.1.	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	53
3.2.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ 2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	61
3.3.	ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	72
3.4.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ.....	76
4.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	84
5.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	103

1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εισαγωγή

Η σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία αντικατοπτρίζει το επίπεδο επιτυχίας ενός σχολείου στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων, είναι ένα ζήτημα πολυδιάστατο που εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι το κλίμα εμπιστοσύνης και η ηγεσία.

Η εμπιστοσύνη αποτελεί βασικό στοιχείο του συνολικού σχολικού κλίματος και θεμελιώδη παράγοντα που προάγει τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σχετίζεται με το αίσθημα ασφάλειας, υποστήριξης και αποδοχής που βιώνουν όλα τα μέλη στο σχολικό περιβάλλον (National School Climate Council, 2007). Όπως επισημαίνει ο Σμυρναίος (2021) στο έργο του, η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμέλιο για τη δημιουργία υγιών συνεργασιών και κοινωνικών δεσμών, ενισχύοντας τη συνοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες, όπως αυτή των Bryk και Schneider (2002), έχουν δείξει ότι η ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και διευθυντών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του σχολείου και την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων. Η εμπιστοσύνη προάγει την ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την ομαλή λειτουργία και το θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον.

Η ηγεσία και η σχολική διοίκηση αποτελούν παράγοντες καθοριστικούς που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές, ιδιαίτερα εκείνοι που ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία, όπως περιγράφεται από τους Bass και Avolio (1994), ενδυναμώνουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς και αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα για το σχολείο. Μια ισχυρή ηγεσία προάγει την εμπιστοσύνη μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, της δημιουργίας ανοιχτών καναλιών επικοινωνίας, και της παροχής κατάλληλης καθοδήγησης και υποστήριξης. Η αποτελεσματική ηγεσία έχει συνδεθεί με την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας, καθώς και με τη συνολική βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της συνολικής κουλτούρας του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 2005). Παρά τον περιορισμένο αριθμό ερευνών στην Ελλάδα, διεθνείς μελέτες υποδεικνύουν έναν σαφή ρόλο της ηγεσίας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Ωστόσο, η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και απαιτήσεων μεταξύ σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι παράγοντας που διαμορφώνει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εμπιστοσύνη και την ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο. Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται συνήθως αντιμέτωποι με τη διαχείριση μεγάλων και ετερογενών τάξεων μαθητών και, σύμφωνα με την Tshannen-Moran (2014), η καλλιέργεια εμπιστοσύνης σε αυτά τα πλαίσια απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να οικοδομούν σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους και να ενθαρρύνουν την συνεργασία και την ανοιχτή επικοινωνία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργάζονται με μικρές ομάδες μαθητών με πιο εξειδικευμένες ανάγκες. Οι Whitaker (2003) και Billingsley (2004) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρειάζονται περισσότερη διοικητική υποστήριξη αλλά και πόρους, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών τους. Αυτές οι διαφορές στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την εμπιστοσύνη και την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.

Παρόλο που η σχολική αποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί εκτενώς σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα στην Ελλάδα είναι περιορισμένη. Οι Sammons, Hillman και Mortimore (1995), εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, υποστηρίζουν ότι αυτά διακρίνονται για τις υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τη θετική σχολική κουλτούρα. Παράλληλα, η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επομένως, η μελέτη της αποτελεσματικότητας σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς ενδέχεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται να διερευνηθεί αν η αποτελεσματικότητα των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης διαφοροποιείται με βάση το κλίμα εμπιστοσύνης και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Μέσα από τη διερεύνηση αυτών των σχέσεων, θα γίνει κατανοητός ο ρόλος που διαδραματίζουν η εμπιστοσύνη και η ηγεσία στη σχολική αποτελεσματικότητα και πώς οι έννοιες αυτές διαφοροποιούνται στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια. Η σύνδεση αυτών των παραγόντων με την σχολική αποτελεσματικότητα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, ιδίως στον τομέα της ειδικής αγωγής, γεγονός που καθιστά την έρευνα ιδιαίτερα σημαντική για τη διεύρυνση της κατανόησης του θέματος και την προώθηση πρακτικών βελτίωσης του σχολείου.

1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο – Ορισμοί κεντρικών εννοιών

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού του εννοιολογικού πλαισίου των κεντρικών εννοιών της παρούσας έρευνας.

1.3.1 Κλίμα Εμπιστοσύνης

Γενικά, το κλίμα εμπιστοσύνης αναφέρεται στο συνολικό επίπεδο εμπιστοσύνης που υπάρχει μεταξύ των ατόμων σε έναν οργανισμό, μια κοινότητα ή ένα κοινωνικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο των χώρων εργασίας και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ειδικότερα, αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ εργαζομένων, συναδέλφων, μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και άλλων μελών του οργανισμού. Ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης χαρακτηρίζεται από ανοικτή επικοινωνία, συνεργασία και υποστηρικτική ατμόσφαιρα, ενώ ένα αρνητικό κλίμα μπορεί να οδηγήσει σε φόβο, καχυποψία και μειωμένη προθυμία συνεργασίας μεταξύ των μελών (Bryk & Schneider, 2003; Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Οι έννοιες «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα» σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που συνιστούν τη μοναδικότητα κάθε σχολείου. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται ουσιαστικά στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον και στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το σχολικό κλίμα αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας της σχολικής λειτουργίας (Πασιαρδής, 2004). Από αυτή την άποψη, μπορεί να ειπωθεί ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος πραγματοποιείται υπό την επίδραση των χαρακτηριστικών του κοινωνικού πλαισίου και του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς και των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Η σχέση και η αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, καθώς συνεισφέρουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος στο οποίο τα άτομα εμπιστεύονται, αποδέχονται, συμμετέχουν ενεργά και συνεργάζονται. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της τάξης και στην καλλιέργεια συναισθημάτων ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Σαΐτης, 2002).

Η εμπιστοσύνη θεωρείται ένας από τους κύριους παράγοντες για την οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων και έχει βρεθεί στο επίκεντρο αρκετών ερευνητών που έχουν μελετήσει ποικίλα θέματα στον τομέα της οργάνωσης, της διοίκησης και της οργανωτικής

συμπεριφοράς από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με τους Cummings & Bromiley (1996), η εμπιστοσύνη ορίζεται ως η δέσμευση ατόμων ή ομάδων να τηρούν τις υποσχέσεις που δίνουν ο ένας στον άλλο χωρίς να προσπαθούν να επωφεληθούν από διάφορες καταστάσεις και να αποκτήσουν έτσι πλεονέκτημα. Οι μελέτες, οι σχετικές με την έννοια της εμπιστοσύνης, τη διερευνούν μέσω τριών προσεγγίσεων: εμπιστοσύνη του ατόμου στους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται, εμπιστοσύνη στο διευθυντή και εμπιστοσύνη στον ίδιο τον οργανισμό. Ο Hosmer (1995) αναφέρει ότι τα βασικά στοιχεία της έννοιας αυτής είναι το ενδιαφέρον για την ευημερία των άλλων, η ακεραιότητα, η συνέπεια, η αποδοχή, η ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών, και οι δεξιότητες (Senol & Lesinger, 2018).

Η εμπιστοσύνη μπορεί να οριστεί ως η προθυμία ενός ατόμου ή μιας ομάδας να είναι ευάλωτη σε άλλα μέρη θεωρώντας ότι τα τελευταία χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, ικανότητα, εντιμότητα, δεκτικότητα και καλή προαίρεση. Η εμπιστοσύνη στο σχολικό πλαίσιο αφορά την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των μαθητών και των γονέων και συνιστά βασικό παράγοντα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Μια θετική σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται με την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συλλογικής διάθεσης μεταξύ όλων των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Gray, 2016). Μελέτες έχουν δείξει ότι ένα σταθερό και υγιές σχολικό περιβάλλον συνδέεται με αυξημένη συμμετοχή των μαθητών, βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση και μειωμένα πειθαρχικά παραπτώματα (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2016; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης σε σχολικά περιβάλλοντα αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, καθώς σε αυτά τα περιβάλλοντα οι διαπροσωπικές σχέσεις βιώνονται με έντονο τρόπο. Η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολικό οργανισμό μπορεί να συμβάλει σε αλλαγές που επηρεάζουν άμεσα την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μελών της οικογένειας. Επιπλέον, αυτές οι αλλαγές ενδέχεται να επηρεάσουν την κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Το σχολείο, ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, παρέχει υπηρεσίες που σχετίζονται με την απόκτηση ποιοτικών δεξιοτήτων σε ένα θετικά οργανωμένο πλαίσιο. Σημαντικά στοιχεία που συντελούν στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης στο σχολείο είναι οι καλές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, ο σαφής προσδιορισμός του έργου κάθε μέλους και η δέσμευση του προσωπικού (Senol & Lesinger, 2018).

Το κλίμα εμπιστοσύνης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δυναμικής ενός οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Εάν υπάρχει υψηλό επίπεδο

εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, είναι πιθανότερο αυτά να αισθάνονται ψυχολογική ασφάλεια, να παίρνουν ρίσκα και να συμμετέχουν σε εποικοδομητική επικοινωνία (Edmondson, 1999). Ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης προάγει την αίσθηση του «ανήκειν» και παροτρύνει τα άτομα να συνεργάζονται προς κοινούς στόχους, οδηγώντας σε αυξημένη δημιουργικότητα, καινοτομία και παραγωγικότητα (Dirks & Ferrin, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχει συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης με τα αποτελέσματα οργανισμών και σχολείων. Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα κινήτρων, συμμετοχής και ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Bryk & Schneider, 2002). Επιπλέον, η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών μπορεί να προωθήσει ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και ενδυναμώνονται, προκειμένου να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Για να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί ένα θετικό περιβάλλον, οι οργανισμοί και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία εμπιστοσύνης μέσω διαφανούς επικοινωνίας όλων των μελών, δίκαιων διαδικασιών λήψης αποφάσεων και αλληλεπιδράσεων που διέπονται από σεβασμό (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Οι προσπάθειες για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης πρέπει να είναι συνεχείς, διότι χρειάζεται χρόνος για να αναπτυχθεί και μπορεί εύκολα να τεθεί σε κίνδυνο, εάν δεν καλλιεργείται συστηματικά.

Συμπερασματικά, το κλίμα εμπιστοσύνης διαδραματίζει σπουδαίο και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης ενισχύει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα, οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η προώθηση και η διατήρηση της εμπιστοσύνης πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους ηγέτες και τα μέλη, καθώς συμβάλλει σε ένα υποστηρικτικό και επιτυχημένο περιβάλλον για όλους.

1.3.2 Ηγεσία

Η ηγεσία στο πλαίσιο του σχολείου είναι ένας πολύπλοκος και πολυδιάστατος όρος. Περιλαμβάνει τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, την ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης, και την προώθηση ενός θετικού σχολικού

κλίματος. Οι σχολικοί ηγέτες είναι αρμόδιοι για την καθοδήγηση και την υποστήριξη του προσωπικού και των μαθητών προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η ηγεσία στο σχολείο μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές. Πιο συγκεκριμένα:

- 1. Ηγεσία ως Καθοδήγηση και Υποστήριξη:** Η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει την καθοδήγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ηγέτες δημιουργούν ένα περιβάλλον που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την καινοτομία και τη συνεχή βελτίωση (Leithwood & Riehl, 2003; Tschannen-Moran, 2004).
- 2. Ηγεσία ως Δημιουργία Οράματος:** Οι ηγέτες των σχολείων έχουν την ευθύνη να δημιουργήσουν και να επικοινωνήσουν ένα σαφές και εμπνευσμένο όραμα για τη σχολική κοινότητα. Αυτό το όραμα καθοδηγεί τις προσπάθειες όλων των μελών του σχολικού περιβάλλοντος για την επίτευξη κοινών στόχων (Hallinger & Heck, 1998).
- 3. Ηγεσία ως Διοίκηση Πόρων:** Η διοίκηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας. Οι ηγέτες πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία αλλά και την υποστήριξη για να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Murphy, 1990).
- 4. Ηγεσία ως Δημιουργία Θετικού Κλίματος:** Η δημιουργία και η διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί έναν από τους κύριους ρόλους των σχολικών ηγετών. Ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον όχι μόνο βελτιώνει την εκπαίδευση και τη μάθηση, αλλά βοηθά επίσης στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών (Hoy & Tarter, 1997).

Διαφορετικοί ορισμοί της σχολικής ηγεσίας έχουν διατυπωθεί ανάλογα με το γλωσσικό υπόβαθρο, τη χώρα, τον πολιτισμό και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που έχει αναλάβει τη διεύθυνση, τη διοίκηση ή την καθοδήγηση ενός σχολείου. Σύμφωνα με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 2013, είναι ο διευθυντής του σχολείου που ηγείται της μονάδας και έχει την ευθύνη να διοικεί και να διαχειρίζεται το σχολείο. Μεταξύ των καθηκόντων του είναι η ευθύνη για την οργάνωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του προγράμματος, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, το σχεδιασμό εξωσχολικών δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (European Commission,

2013). Είναι επίσης υπεύθυνος για την οικονομική διαχείριση, ενώ μερικές φορές αναλαμβάνει το ρόλο του διδάσκοντα. Τα τελευταία χρόνια, ο όρος «σχολική ηγεσία» έχει χρησιμοποιηθεί για να αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στο ρόλο που διαδραματίζουν οι ηγέτες. Σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, οι διευθυντές όχι μόνο αναλαμβάνουν διοικητικές και γραφειοκρατικές ευθύνες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και χρησιμοποιούν δεξιότητες για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Pont, 2020).

Σε μια προσπάθεια σφαιρικής προσέγγισης της έννοιας παρατίθενται ορισμοί που έχουν δοθεί για την ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο:

Ηγεσία ως Διαδικασία Επιρροής: «Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής, μέσω της οποίας ένα άτομο ή ομάδα ατόμων επηρεάζει άλλους για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο» (Northouse, 2018).

Ηγεσία ως Διοίκηση και Ενδυνάμωση: «Η ηγεσία στο σχολείο περιλαμβάνει τη διοίκηση των πόρων, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την προώθηση ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος» (Leithwood & Jantzi, 2005).

Ηγεσία ως Διανεμημένη Δραστηριότητα: «Η ηγεσία δεν είναι μια μοναδική αρμοδιότητα αλλά μια διανεμημένη δραστηριότητα που περιλαμβάνει πολλούς ανθρώπους μέσα σε έναν οργανισμό» (Spillane, 2006).

Συνοπτικά, η ηγεσία στο σχολείο συνιστά μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί ισχυρές ικανότητες καθοδήγησης, στρατηγική σκέψη και ικανότητα διαχείρισης πόρων. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που μπορούν να δημιουργήσουν ένα εμπνευσμένο όραμα, να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να καλλιεργήσουν ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο είναι το κλειδί για την επίτευξη υψηλού επιπέδου μάθησης και εκπαίδευσης.

1.3.3 Αποτελεσματικότητα του σχολείου

Η σχολική αποτελεσματικότητα είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις μεθόδους αξιολόγησης του σχολείου. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας. Υποστηρίζεται από ορισμένους πως η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από την επιτυχία του να προσελκύσει πόρους. Για παράδειγμα, το κόστος ανά μαθητή αποτελεί δείκτη ενός αποτελεσματικού σχολείου

(Lezotte, 2010). Άλλοι πιστεύουν ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό αν έχει καλή εσωτερική διαχείριση. Για παράδειγμα, η αποτελεσματικότητα βασίζεται στην αξιολόγηση των επιπέδων σύγκρουσης ή ικανοποίησης (Hoy & Miskel, 2012). Ωστόσο, ορισμένοι πιστεύουν ότι τα σχολεία πρέπει να κρίνονται με βάση την ποιότητα των αποτελεσμάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα τείνουν να εστιάζουν στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης ως δείκτες ενός αποτελεσματικού σχολείου (Scheerens, 2013). Ωστόσο, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ενθαρρύνει τις πολλαπλές αξιολογήσεις των επιδόσεων των μαθητών, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να γίνεται σε σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και τις επιδόσεις του σχολείου. Απόδειξη των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αποτελούν κυρίως τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις και τα ποσοστά εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Hoy & Miskel, 2012). Ωστόσο, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως η σχολική επίδοση, συνήθως, εκτιμάται με τη χορήγηση τυποποιημένων δοκιμασιών και για αυτό δεν μπορεί να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011).

Σύμφωνα με την Gray (2016), ο ορισμός της αποτελεσματικότητας αφορά στην εμπιστοσύνη στη συλλογική ικανότητα της ομάδας να οργανώσει και να εφαρμόσει το πρόγραμμα δράσης που απαιτείται για την παραγωγή ενός συγκεκριμένου επιπέδου αποτελεσμάτων. Η αποτελεσματικότητα στα σχολεία εκφράζεται μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των συναδέλφων τους να εκπαιδεύουν με επιτυχία τους μαθητές. Υποτίθεται ότι όσο πιο αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα, τόσο πιο πιθανό είναι να διατηρήσουν τις απαραίτητες προσπάθειες για τη βελτίωση και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Εάν η συλλογική αποτελεσματικότητα είναι υψηλή, οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι είναι πιο ικανοί να υποστηρίξουν τους μαθητές και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις αρνητικές εξωτερικές επιδράσεις.

Η σχολική αποτελεσματικότητα είναι μια σύνθετη έννοια στον τομέα της εκπαίδευσης και αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα σχολείο είναι σε θέση να επιτύχει τους στόχους του και να παρέχει στους μαθητές μια ποιοτική μαθησιακή εμπειρία (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Η σχολική αποτελεσματικότητα έχει διάφορες πτυχές, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η δέσμευση των μαθητών, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η συνολική ευημερία των μαθητών. Τα αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα που έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους, να υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη και να καλλιεργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, & Schaffer, 2014).

Είναι κατανοητό ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου μπορεί να οριστεί ποικιλοτρόπως ανάλογα με το πλαίσιο και την προοπτική. Αρκετοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί και ορισμένοι από τους πιο διαδεδομένους είναι οι ακόλουθοι:

- Σχολική αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο οι σχολικοί πόροι, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών και των εγκαταστάσεων, χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ενός θετικού και ευνοϊκού περιβάλλοντος που μεγιστοποιεί τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. (Lezotte, 1991).
- Σχολική αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα ενός σχολείου να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του και να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους, έχουν ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία και προσωπική ανάπτυξη (Teddle & Reynolds, 2000). Ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι σε θέση να προάγει υψηλά επίπεδα μαθησιακών επιτευγμάτων και να υποστηρίζει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες (Reynolds, και συν., 2014).
- Η σχολική αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα σχολεία είναι σε θέση να εμπλέξουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινότητας, σε μια κοινή προσπάθεια για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας (Harris & Chrispeels, 2006).

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί προσφέρουν διαφορετικές οπτικές για την έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου, τονίζοντας, ωστόσο, την πολυδιάστατη φύση της και τη σημασία της επίτευξης θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

1.3 Η σύνδεση των εννοιών

Σχολική αποτελεσματικότητα είναι κάθε προσπάθεια ενός σχολείου να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρέως από τη δεκαετία του 1960. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για τη μελέτη των αποτελεσματικών σχολείων. Στη δεκαετία του 1980, οι ερευνητές συνέκριναν αποτελεσματικά σχολεία με λιγότερο αποτελεσματικά, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική ή

οικογενειακή κατάσταση των μαθητών τους. Αυτή η σειρά μελετών εστίασε την προσοχή των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και των ερευνητών στο γεγονός ότι η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών, ιδίως η έμφαση που δίνουν στη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Lezotte, οι διευθυντές, ως ηγέτες, πρέπει να επικοινωνούν την αποστολή τους στο προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς και να αναπτύσσουν την ικανότητα όλων των μελών του σχολείου ως καθοδηγητές και συνεργάτες. Ο Lezotte πρότεινε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία σχετίζονται με: 1. την ηγεσία 2. τη σαφή και εστιασμένη αποστολή, 3. το ασφαλές και οργανωμένο περιβάλλον, 4. τη σχολική κουλτούρα με υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, 5. τη μάθηση, 6. τη συχνή παρακολούθηση της προόδου, 7. τις καλές σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου, και 8. το χρόνο απασχόλησης των μαθητών και τις ευκαιρίες μάθησης (Senol & Lesinger, 2018).

Οι Leithwood & Seashore Louis (2011) έδειξαν ότι οι πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας και της παιδαγωγικής ηγεσίας, καθώς και η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους διευθυντές του σχολείου, συνδέονται με βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα. Ο Harris (2008) διαπίστωσε επίσης θετική σχέση μεταξύ της κατανεμημένης και της οργανωτικής αλλαγής. Οι Bolívar και συνεργάτες (2013) εξέτασαν την ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο και διαπίστωσαν ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ανεξάρτητα στην τάξη, το ίδιο το σχολείο ως οργανισμός είναι πιο αδύναμο (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2013). Η βελτίωση του σχολείου συμβαίνει όταν υπάρχει κουλτούρα συνοχής και συνεργασίας και κατανεμημένη ηγεσία ή επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή και τα δύο. Η σχολική ηγεσία είναι το κλειδί για τη *«δημιουργία των θεσμικών συνθηκών που προάγουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων ως οργανισμών»* (Pont, 2020).

Τα ευρήματα της έρευνας της Tschannen-Moran (2014) υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της προσπάθειας των σχολικών διευθυντών να δημιουργήσουν σχέσεις με το προσωπικό, οι οποίες βασίζονται στην εμπιστοσύνη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι διευθυντές πρέπει να είναι αξιόπιστοι, επιδεικνύοντας ηθικές αρχές και ακεραιότητα. Πρέπει να επιδείξουν αυθεντικότητα, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τις πράξεις τους, να μην επιρρίπτουν ευθύνες στους άλλους για τα λάθη τους καθώς και να αποφεύγουν την κατάχρηση της εξουσίας τους. Επιπλέον, πρέπει να εκφράζουν το πάθος τους για την εργασία τους, ώστε να φανούν ως «πραγματικοί» και «αυθεντικοί» και όχι απλώς ως οργανωτικός παράγοντας που διαδραματίζει διοικητικό ρόλο. Οι διευθυντές που επιθυμούν να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, πρέπει να είναι δεκτικοί σε νέες πληροφορίες, να συμπεριλαμβάνουν τους

εκπαιδευτικούς σε αποφάσεις που τους επηρεάζουν και να μοιράζονται την εξουσία. Είναι πιο πιθανό να επιτύχουν αυτόν το στόχο, όταν είναι προσιτοί και ανοιχτοί σε ιδέες και προτάσεις που εκφράζονται από εκπαιδευτικούς, προσωπικό, γονείς, ακόμη και μαθητές. Προκειμένου να καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη, οι διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί ως εκπαιδευτικοί ηγέτες του οργανισμού και αξιόπιστοι στην τήρηση των υποσχέσεών τους. Επίσης, είναι σημαντικό να εργάζονται για να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2000) υπογράμμισαν το ρόλο των σχολικών ηγετών στη διευκόλυνση μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, αναφέροντας πως *«η δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού είναι πιθανό να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην έμπιστη και αξιόπιστη συμπεριφορά των συμμετεχόντων»*.

Η συλλογική αποτελεσματικότητα θεωρείται ότι αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς και την επίδοση των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών και τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ως εκ τούτου, *«η συλλογική αποτελεσματικότητα θα πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς έναν σκοπό και να τους ενθαρρύνει να σχεδιάζουν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίδοση των μαθητών»*. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ανθεκτικότητα και προσαρμοστικότητα και ξεπερνούν τις δυσκολίες αντί να επιτρέπουν στις προκλήσεις να παρεμποδίζουν το έργο τους. Εστιάζουν στην επίτευξη των κοινών ακαδημαϊκών στόχων για τους μαθητές τους, παρά στις αντιξοότητες (Gray, 2016).

Η έρευνα του Laila (2015) πραγματοποιήθηκε με σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, οι παράγοντες που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής λειτουργίας είναι το πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία κινήτρων από το σχολικό προσωπικό και η ελλιπής ηγεσία. Επίσης, σημαντικοί παράγοντες ήταν η ανικανότητα των μελών της σχολικής κοινότητας να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας, καθώς και η αδυναμία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις αυτόνομα. Επομένως, με βάση τα αποτελέσματα, είναι απαραίτητη η παροχή υποστήριξης στους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν αυτονομία, να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και να ενισχύσουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου.

1.4 Σχετικοί παράγοντες & Θεωρητικά μοντέλα

1.5.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το Κλίμα Εμπιστοσύνης

Όπως συζητήθηκε παραπάνω, το κλίμα εμπιστοσύνης στα σχολεία είναι μια πολύπλευρη έννοια και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που διαμορφώνουν το συνολικό σχολικό κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων-κηδεμόνων. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ορισμένοι από τους σημαντικότερους παράγοντες είναι οι εξής:

- i. **Ηγεσία:** Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης. Οι αξιόπιστοι και υποστηρικτικοί σχολικοί ηγέτες, που επιδεικνύουν δέσμευση στην ευημερία και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, μπορούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Bryk & Schneider, 2002). Οι διευθυντές που δίνουν προτεραιότητα στην ανοιχτή επικοινωνία, τη δικαιοσύνη και τη διαφάνεια οικοδομούν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (Sergiovanni, 1995).
- ii. **Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή:** Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή έχει σημαντικό αντίκτυπο στο κλίμα εμπιστοσύνης στα σχολεία. Όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον, σεβασμό και κατανόηση προς τους μαθητές τους, οι τελευταίοι αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτό συμβάλλει σε υψηλότερο επίπεδο εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του. (Davis & Thomas, 2019).
- iii. **Γονική εμπλοκή:** Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενισχύει την εμπιστοσύνη στα σχολεία. Τα σχολεία που εμπλέκουν ενεργά τους γονείς, διατηρούν ανοιχτή επικοινωνία και ενθαρρύνουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, δημιουργούν συνεργασίες που ενισχύουν την εμπιστοσύνη και ενδυναμώνουν τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της (Hill & Taylor, 2004).
- iv. **Σχέσεις με συνομήλικους:** Η θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς και η αίσθηση κοινότητας μεταξύ των μαθητών είναι απαραίτητες για την εμπιστοσύνη στο σχολείο. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και γίνονται αποδεκτοί από

τους συμμαθητές τους, ενισχύεται ένα θετικό σχολικό κλίμα εμπιστοσύνης (Liem & Nie, 2008).

- v. **Πολιτισμός του Σχολείου:** Η σχολική κουλτούρα - οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές που διέπουν το σχολικό περιβάλλον - έχει άμεσο αντίκτυπο στο κλίμα εμπιστοσύνης. Μια σχολική κουλτούρα που προάγει την αλληλεγγύη, την υποστήριξη και τη συνεργασία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Bryk & Schneider, 2002).
- vi. **Ασφάλεια και φυσικό περιβάλλον:** Ένα ασφαλές και ευνοϊκό φυσικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για την καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης στα σχολεία. Τα μέτρα για τη σωματική ασφάλεια, όπως οι ασφαλείς εγκαταστάσεις και οι πρωτοβουλίες κατά του σχολικού εκφοβισμού, συμβάλλουν καθοριστικά στο αίσθημα ευημερίας και εμπιστοσύνης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Cohen J. , 2006).
- vii. **Επικοινωνία:** Η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Η συστηματική και διαφανής επικοινωνία αυξάνει την εμπιστοσύνη και μειώνει την αβεβαιότητα και τις παρεξηγήσεις. Η Cosner (2009) σημειώνει ότι η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση εμπιστοσύνης.

1.5.2 Μοντέλα Ηγεσίας

Η ηγεσία στα σχολεία αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της προώθησης ενός θετικού σχολικού κλίματος. Το εννοιολογικό της πλαίσιο περιλαμβάνει μια σειρά από θεωρίες και προσεγγίσεις που εστιάζουν στη διαχείριση των σχολικών πόρων, στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στην προώθηση των επιδόσεων των μαθητών.

Ποικίλες έρευνες έχουν διεξαχθεί, οι οποίες έχουν αναγνωρίσει πρακτικές ηγεσίας που συνδέονται με τα αποτελεσματικά σχολεία. Σημαντικά μοντέλα επιτυχημένης ηγεσίας, τα οποία έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, που μελετούν την ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο είναι η μετασχηματιστική και η παιδαγωγική ηγεσία. Επίσης, σε αυτά τα μοντέλα μπορεί να προστεθούν η θεωρία και οι πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας (Gumus,

Bellibas, Esen, & Gumus, 2018). Τα κυριότερα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση συνοψίζονται παρακάτω.

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας αναφέρεται στην ικανότητα των ηγετών να εμπνέουν και να παρακινούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη κοινών στόχων. Τέτοιοι ηγέτες ενθαρρύνουν την καινοτομία, προάγουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αυξάνουν τη δέσμευση των μαθητών και δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας (Leithwood & Jantzi, 2005). Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ ενθαρρύνουν τα άτομα και τα ευαισθητοποιούν για τη σημασία των στόχων του οργανισμού. Τα ενθαρρύνουν επίσης να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό του οργανισμού. (Marks & Printy, 2003).

Παιδαγωγική Ηγεσία: Η παιδαγωγική ηγεσία τονίζει τη σημασία του καθορισμού σαφών εκπαιδευτικών στόχων, του κατάλληλου σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι ηγέτες εστιάζουν στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών, στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι *«όσο περισσότερο οι ηγέτες εστιάζουν την επιρροή τους, τη μάθηση και τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς στον πυρήνα της διδασκαλίας και της μάθησης, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα»* (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

Κατανεμημένη Ηγεσία: Η κατανεμημένη ηγεσία δεν αποτελεί από μόνη της ένα «μοντέλο», αλλά αντιπροσωπεύει μια έννοια και ένα σύνολο πρακτικών για την επιτυχή εφαρμογή τόσο του μετασχηματιστικού όσο και του παιδαγωγικού μοντέλου ηγεσίας. Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας προέρχεται από τη γνωστική και κοινωνική ψυχολογία και βασίζεται ιδίως στη θεωρία της κατανεμημένης γνώσης και δραστηριότητας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι ευθύνη ενός και μόνο ατόμου αλλά μοιράζεται μεταξύ πολλών μελών της σχολικής κοινότητας. Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων. Έτσι, η σύγχρονη προοπτική της κατανεμημένης ηγεσίας υποδηλώνει ότι το κοινωνικό πλαίσιο και οι αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο αυτό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δραστηριοτήτων ηγεσίας (Spillane, 2006).

Ηθική Ηγεσία: Η ηθική ηγεσία επικεντρώνεται στην προώθηση ηθικών αξιών και αρχών εντός της σχολικής κοινότητας. Οι ηγέτες αυτοί διασφαλίζουν ότι οι πρακτικές και οι αποφάσεις τους είναι δίκαιες, διαφανείς και προάγουν το κοινό καλό (Sergiovanni, 1992).

Υποστηρικτική Ηγεσία: Η υποστηρικτική ηγεσία δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και ενδυναμώνονται. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή πόρων, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ευημερίας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran, 2004).

1.5.3 Παράγοντες & Μοντέλα Σχολικής Αποτελεσματικότητας

Πολυάριθμες μελέτες έχουν διεξαχθεί για τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και ορισμένοι βασικοί άξονες εμφανίζονται συστηματικά στη βιβλιογραφία. Η Teodorovic (2009) παρέχει μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες είναι η ισχυρή **εκπαιδευτική ηγεσία**. Οι διευθυντές των σχολείων που παρέχουν σαφείς κατευθύνσεις, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και δημιουργούν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των μαθητών τείνουν να οδηγούν σε πιο αποτελεσματικά σχολεία (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Οι **αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές** και η ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών είναι επίσης κρίσιμοι παράγοντες. Η εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών βασισμένων στην έρευνα και η προσαρμογή τους στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Hattie, 2009).

Το **σχολικό κλίμα και η κουλτούρα** διαδραματίζουν επίσης καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, σεβασμό και ισχυρές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και σχολική επιτυχία (Bryk & Schneider, 2002).

Τέλος, η **γονική εμπλοκή** έχει αποδειχθεί ότι συντελεί στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Η ύπαρξη στενής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ενισχύει τόσο τα κίνητρα όσο και τις επιδόσεις των μαθητών (Hill & Taylor, 2004).

Καθότι η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί κεντρικό ζήτημα στην έρευνα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για τον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν θετικά σε αυτή. Τα μοντέλα αυτά

παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για την αξιολόγηση και την εφαρμογή στρατηγικών σχολικής βελτίωσης. Σε γενικές γραμμές, μια αποτελεσματικά διοικούμενη σχολική μονάδα είναι αυτή που:

- Έχει μια αποστολή σαφώς προσδιορισμένη που καθορίζεται από κοινού από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.
- Το προσωπικό της μοιράζεται υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
- Διοικείται από ικανούς ηγέτες που δεσμεύονται να υλοποιήσουν την αποστολή και το όραμα του σχολείου.
- Παρέχει υψηλής ποιότητας ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφείς προσδοκίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και το χρόνο.
- Δημιουργεί ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, τάξη, σεβασμό, αποδοχή και συνεργασία.
- Καλλιεργεί καλές σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου και ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα για να βελτιώσει τις επιδόσεις τους (Lezotte, 1991).

Σύμφωνα με το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Lezotte (1991) εννέα παράγοντες θεωρούνται σημαντικοί για τη διασφάλιση της σχολικής αποτελεσματικότητας:

- Έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.
- Υψηλές προσδοκίες για επιτυχία.
- Ηγεσία εστιασμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ασφαλές και ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον.
- Συνεχής αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.
- Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη.
- Συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα.

Σύμφωνα με τους Creemers & Kyriakides (2008), η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται σε πολλαπλά επίπεδα: μαθητές, τάξεις, σχολεία και ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα σε αυτό το πλαίσιο εξετάζει πώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των επιπέδων συμβάλλουν στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με άλλο μοντέλο, η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω συστηματικών παρεμβάσεων που στοχεύουν σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα και όχι σε μεμονωμένα στοιχεία. Τονίζεται η μεγάλη σημασία της ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών πολιτικών, των πρακτικών και των πόρων για την υποστήριξη των στόχων βελτίωσης (Fullan, 2001).

Τέλος, οι Sammons, Hillman, & Mortimore (1995) επικεντρώνονται στη σημασία της δημιουργίας μιας σχολικής κουλτούρας που θέτει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενθαρρύνονται να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν και να καλλιεργούν ένα περιβάλλον, όπου η σκληρή δουλειά και η αριστεία εκτιμώνται.

1.5 Κλίμα Εμπιστοσύνης και Αποτελεσματικότητα Σχολείου στη Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Το κλίμα εμπιστοσύνης και η αποτελεσματικότητα σε ένα σχολείο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι στοιχεία ζωτικά για την επιτυχία τόσο των σχολείων γενικής όσο και ειδικής αγωγής και εξαρτώνται από μια σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, της συνεργασίας με τους γονείς και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ενώ υπάρχουν κοινά στοιχεία, οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι αρκετά διαφορετικές, με τη δεύτερη να απαιτεί πιο εξειδικευμένη υποστήριξη και προσαρμογές. Και στις δύο μορφές εκπαίδευσης, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότητας απαιτεί τη συνεργασία, τους πόρους και τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων με απώτερο σκοπό την παροχή μιας εξαιρετικά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και την αποτελεσματικότητα μπορεί να προκύψουν σημαντικές

ομοιότητες αλλά και διαφορές. Οι απόψεις τους είναι συχνά διαφορετικές λόγω των διαφορετικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των προτεραιοτήτων που θέτουν.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης έρχονται συχνά αντιμέτωποι με την πρόκληση της διαχείρισης πολυπληθών και ετερογενών ομάδων μαθητών. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης σε αυτό το πλαίσιο απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειριστούν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών και συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, τείνουν να επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης διατηρώντας καλές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με την Tschannen-Moran (2014), οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη για την προώθηση της συνεργασίας και της ανοιχτής επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά εργάζονται με μικρότερες ομάδες μαθητών με συγκεκριμένες ανάγκες και διαταραχές. Ο Whitaker (2003) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο πιθανό να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης λόγω της έμφασης που δίνουν στην εξατομικευμένη υποστήριξη. Έτσι, σε διαπροσωπικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με τους μαθητές τους λόγω του μικρότερου μεγέθους των τάξεων και της διαχείρισης των ειδικών αναγκών τους. Αυτό μπορεί να προάγει ευκολότερα την εμπιστοσύνη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Whitaker, 2003). Και η έρευνα των Bateman & Bateman (2001) έδειξε ότι τόσο η συνεργασία όσο και η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών είναι σημαντική για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και την παροχή κατάλληλης υποστήριξης στους μαθητές.

Και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών τονίζουν τη σημασία της υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν συχνά ότι χρειάζονται περισσότερη εξειδικευμένη υποστήριξη και πόρους, για να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες των μαθητών τους (Billingsley, 2004).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επισημαίνουν την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και εξειδικευμένης κατάρτισης, για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διδασκαλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zigmond & Kloo, 2011). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης μπορεί να επικεντρώνονται περισσότερο σε στρατηγικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθησιακών προφίλ.

Τέλος, ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης ενισχύεται στα σχολεία όπου ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε στη γενική είτε στην ειδική εκπαίδευση (Adams, 2013).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά την αξιολογούν με βάση τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και τη συνολική τους ανάπτυξη. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Sammons, Hillman, & Mortimore (1995), τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, από την άλλη πλευρά, αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου με βάση την ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και να προωθεί τη συμπερίληψη. Οι Teddlie και Reynolds (2000) αναφέρουν ότι για τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, σχολική αποτελεσματικότητα σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, θα πρέπει να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης.

Έτσι, γίνεται σαφές ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπιστοσύνης για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους και επικεντρώνονται στην υποστήριξη των μαθητών και στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να εστιάζουν στην ένταξη και την ισότητα, υποστηρίζοντας τους μαθητές και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επικεντρώνονται κυρίως στις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

1.6 Αναγκαιότητα της έρευνας – ανάδειξη των κενών στην υπάρχουσα βιβλιογραφία

Όπως προαναφέρθηκε, η συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελεί ένα θέμα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, καθώς η εμπιστοσύνη θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αν και υπάρχουν μελέτες που διερευνούν τη σχέση αυτή τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, υπάρχουν ακόμη κενά στη βιβλιογραφία που πρέπει να καλυφθούν.

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αυξάνοντας τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, προωθώντας τη συνεργασία και μειώνοντας το άγχος και τις συγκρούσεις. Παρόμοιες μελέτες στην Ελλάδα υπογραμμίζουν τη σημασία της εμπιστοσύνης στη σχολική ηγεσία για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του σχολικού κλίματος. Παρά την υπάρχουσα βιβλιογραφία, απαιτούνται περισσότερες έρευνες για την πλήρη κατανόηση της συμβολής της εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κάλυψη των υφιστάμενων κενών.

Ειδικότερα, σε διεθνές επίπεδο, η σχέση μεταξύ κλίματος εμπιστοσύνης και σχολικής αποτελεσματικότητας έχει μελετηθεί εκτενώς. Οι μελέτες αυτές δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη στο σχολικό περιβάλλον έχει θετικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στη συνεργασία και στη συνολική σχολική κουλτούρα.

Η έρευνα της Gray (2016) είχε στόχο να εξετάσει πώς η συλλογική εμπιστοσύνη, η συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι υποδομές του σχολείου συμβάλλουν στη συνολική αποτελεσματικότητά του. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας υπέδειξαν ότι τα σχολεία με υψηλά επίπεδα συλλογικής εμπιστοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς και με υποστηρικτικές οργανωτικές δομές, επιτυγχάνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, μεγαλύτερη ικανοποίηση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και βελτιωμένη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας συνεργατικών και υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων για την επίτευξη υψηλών επιπέδων σχολικής αποτελεσματικότητας.

Ομοίως, η Tschannen-Moran (2004) τονίζει τη σημασία της εμπιστοσύνης στη σχολική ηγεσία για την επιτυχία των σχολείων. Περιλαμβάνει πρακτικές στρατηγικές για την οικοδόμηση και τη διατήρηση της εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα. Η εμπιστοσύνη στην ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος που ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συμμετοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται τους διευθυντές τους είναι πιο πιθανό να συνεργαστούν και να αφοσιωθούν στις κοινές εκπαιδευτικές προσπάθειες, γεγονός που οδηγεί σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Οι Bryk & Schneider (2002) ανέλυσαν τη σημασία της εμπιστοσύνης στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Οι συγγραφείς εξέτασαν πώς αυτή μπορεί να

συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων επηρεάζοντας θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμπεριφορά των μαθητών και τη συνολική σχολική κουλτούρα. Η μελέτη τους δημιούργησε μια σύνδεση μεταξύ του επιπέδου εμπιστοσύνης σε ένα σχολείο και της μάθησης των μαθητών και κατέδειξε ότι η εμπιστοσύνη είναι βασικός πόρος για την εκπαιδευτική βελτίωση και τη μαθησιακή επιτυχία, καθώς ενισχύει τη συνεργασία, μειώνει τις συγκρούσεις και δημιουργεί ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την εκπαιδευτική βελτίωση.

Και η έρευνα των Goddard, Tschannen-Moran, και Hoy (2001) ανέδειξε τη σημασία της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τους γονείς ως έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και τη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα. Η καλλιέργεια αυτής της εμπιστοσύνης μέσω υποστηρικτικών πολιτικών και πρακτικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στην ενίσχυση του σχολικού κλίματος.

Παράλληλα, οι Sweetland και Hoy (2000) συνδέουν την εμπιστοσύνη μεταξύ διδασκόντων, μαθητών και διοίκησης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ενίσχυση της εκπαιδευτικής επίδοσης. Κατά τους συγγραφείς, τα σχολεία που προάγουν την εμπιστοσύνη και τη συλλογική προσπάθεια τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις

Τέλος, οι Hoy & Tschannen-Moran (1999) διερεύνησαν διάφορες πτυχές της εμπιστοσύνης σε αστικά σχολεία. Οι συγγραφείς ανέλυσαν πέντε βασικές διαστάσεις: δεκτικότητα, ειλικρίνεια, συνέπεια, σεβασμό και ικανότητα. Η μελέτη κατέληξε ότι εμπιστοσύνη είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας καθώς και ότι οι διαφορετικές διαστάσεις της εμπιστοσύνης επηρεάζουν διαφορετικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίστοιχα, και στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που εξετάζουν τη σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης στα σχολεία, αν και η βιβλιογραφία δεν είναι τόσο εκτενής όσο σε διεθνές επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, οι Αποστολίδης και Γεωργίου (2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης στη σχολική ηγεσία και σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι η εμπιστοσύνη στην ηγεσία συνδέεται θετικά με την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού κλίματος.

Αντίστοιχα, οι Παναγιωτόπουλος και Βασιλείου (2014) στην έρευνά τους εξέτασαν τον ρόλο της εμπιστοσύνης στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εμπιστοσύνη συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Η έρευνα των Σαραφίδου και Χατζηιωαννίδη (2013) σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υποστηρίζει πως, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καλλιεργείται κουλτούρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον με θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τέλος, η Καραγιάννη (2017) επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης, σχολικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχολεία ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, επισημαίνοντας την ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη και προσαρμογές που προάγουν την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή των μαθητών. Η έρευνα κατέληξε ότι η εμπιστοσύνη και ένα θετικό κλίμα είναι κρίσιμα για την επιτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς υποστηρίζουν την ένταξη και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Κενά στη Βιβλιογραφία

Παρά τις υπάρχουσες έρευνες, υπάρχουν ακόμη κενά στη βιβλιογραφία και χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Αρχικά, λίγες μελέτες μεγάλης κλίμακας έχουν επικεντρωθεί ειδικά στην εμπιστοσύνη σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου. Οι περισσότερες από τις υπάρχουσες έρευνες είναι βραχυπρόθεσμες, επομένως απαιτούνται πιο μακροπρόθεσμες μελέτες, για να εξεταστεί ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος του κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική αποτελεσματικότητα. Μεγάλο μέρος της διαθέσιμης έρευνας αποτελείται από μελέτες σε ένα σχολείο ή σε μια περιφέρεια και δεν ελέγχουν επαρκώς άλλους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν το κλίμα εμπιστοσύνης και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Άλλωστε, η εμπιστοσύνη παραμένει μια ποσότητα που είναι δύσκολο να μετρηθεί, πόσο μάλλον να συνδεθεί αιτιολογικά με συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως οι βαθμολογίες σε τυποποιημένα τεστ (Brewster & Railsback, 2003). Χρειάζονται, επίσης, περισσότερες έρευνες σχετικά με τον αντίκτυπο του κλίματος εμπιστοσύνης σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή οι μαθητές που βρίσκονται σε κοινωνικοοικονομικά μειονεκτική θέση. Τέλος, δεν υπάρχουν έρευνες που να συγκρίνουν τη συμβολή του κλίματος

εμπιστοσύνης σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και σε σχολεία ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και προκλήσεις κάθε τύπου σχολείου.

Εν κατακλείδι, η συμβολή της εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ένα σύνθετο ζήτημα και έχει μελετηθεί ευρέως τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Παρά τα σημαντικά ευρήματα, υπάρχουν ορισμένοι τομείς που απαιτούν περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως ο αντίκτυπος του κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική αποτελεσματικότητα και να προταθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές για τη βελτίωσή της.

1.7 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μέσω μιας συγκριτικής μελέτης των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.

Μια συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής αποσκοπεί στο να διασαφηνίσει πώς οι διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες και προκλήσεις επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τη σημασία της εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και την αποτελεσματικότητά του.

Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει να:

1. Συγκρίνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με το πώς το κλίμα εμπιστοσύνης επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
2. Εντοπίζει τυχόν ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο τύπων σχολείων.
3. Εξετάσει τους παράγοντες που προάγουν ή εμποδίζουν την εμπιστοσύνη στο σχολικό περιβάλλον, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
4. Προτείνει στρατηγικές και πολιτικές για τη βελτίωση του κλίματος εμπιστοσύνης και κατ' επέκταση της σχολικής αποτελεσματικότητας τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Μελετήθηκε:

- Αν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τις αντιλήψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου λόγω της επίδρασης του φύλου, της ομάδας (γενική-ειδική αγωγή) και λόγω της αλληλεπίδρασης φύλου και ομάδας.
- Αν το κλίμα εμπιστοσύνης και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνα.
- Αν το κλίμα εμπιστοσύνης καθώς και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολείου για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Μέσα από αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να παράσχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των διαστάσεων και της σημασίας του κλίματος εμπιστοσύνης και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των σχολείων δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, προσφέροντας ταυτόχρονα πρακτικές κατευθύνσεις για τη βελτίωσή τους.

2 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία αποτελεί κρίσιμο κομμάτι της παρούσας έρευνας, καθώς καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα για τη διερεύνηση της συμβολής του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, εξετάζοντας τις διαφορές και ομοιότητες στο επίπεδο εμπιστοσύνης που βιώνουν και τον αντίκτυπο αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο παρόν κεφάλαιο, περιγράφονται λεπτομερώς ο σχεδιασμός της έρευνας, η μέθοδος δειγματοληψίας, οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, καθώς και οι τεχνικές ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

2.1 Είδος της έρευνας

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα και ειδικότερα συγκριτική επισκόπηση (survey), επειδή στόχο έχει να συγκρίνει τα αποτελέσματα από ομάδες, χωρίς να γίνεται προσπάθεια ελέγχου ή χειρισμού των μεταβλητών από τον ερευνητή. Ειδικότερα, η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει την επιλογή δύο ομάδων που διαφέρουν σε κάποια μεταβλητή που μας ενδιαφέρει και τη σύγκρισή τους όσον αφορά τις εξαρτημένες μεταβλητές (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν τα διαφορετικά επίπεδα της μεταβλητής ομαδοποίησης (εκπαιδευτικοί γενικής-ειδικής αγωγής), ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι κλίμακες και υποκλίμακες για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Πρόκειται για διατμηματική (cross-sectional) έρευνα, αφού τα δεδομένα που συλλέγονται αποτυπώνουν την εικόνα του πληθυσμού μελέτης σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο (Cohen, Manion, & Morrison, 2009, σ.213). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοχορηγούμενο, καθώς οι συμμετέχοντες απαντούσαν μόνοι τους στις ερωτήσεις, χωρίς την παρουσία ή την καθοδήγηση του ερευνητή ή κάποιου άλλου ατόμου. Αυτό παρείχε στους συμμετέχοντες μεγάλη αυτονομία, αφού μπορούσαν να διαχειριστούν μόνοι τους τον τόπο και το χρόνο που θα διέθεταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2.2 Δείγμα: Πληθυσμός και τρόπος επιλογής δείγματος

Κατά το σχεδιασμό μιας έρευνας, μια πολύ σημαντική απόφαση είναι η στρατηγική δειγματοληψίας που θα επιλεγεί. Οι ερευνητές οφείλουν εξ αρχής να καθορίσουν τον πληθυσμό που θα αποτελέσει το επίκεντρο της έρευνας, καθώς παράγοντες όπως το κόστος, ο χρόνος και η προσβασιμότητα συχνά καθιστούν αδύνατη την πρόσβαση στο σύνολο του πληθυσμού.

Ο πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε όλη την ελληνική επικράτεια σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία (*convenient sampling*), διότι οι συμμετέχοντες αναζητήθηκαν με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση σε αυτούς. Ειδικότερα, το επιδιωκόμενο δείγμα απαρτίστηκε από εκπαιδευτικούς που ήταν πιο εύκολα προσβάσιμοι και διαθέσιμοι να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Cohen, Manion, & Morrison, 2009, σ.113-114).

Ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής σε όλη την ελληνική επικράτεια καθώς και στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την παράκληση να αποσταλούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο εκάστοτε σχολείο/περιφέρεια. Παρά το ότι η γενίκευση των ευρημάτων είναι περιορισμένη λόγω του είδους της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε (είναι αντιπροσωπευτικό της συγκεκριμένης ομάδας που πήρε μέρος αλλά όχι του ευρύτερου πληθυσμού), ωστόσο θα δώσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα κύριο χαρακτηριστικό του πληθυσμού υπό μελέτη είναι η ύπαρξη περισσότερων γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων είναι γυναίκες (68,7%). Ειδικότερα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 61% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ενώ στην ειδική αγωγή το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι ακόμη μεγαλύτερο και αγγίζει το 84% (ΕΛΣΤΑΤ, 2021). Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με τις πιο πρόσφατες εκτιμήσεις του ΟΟΣΑ σε ό,τι αφορά τα φύλα στην εκπαίδευση, όπου το ποσοστό των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης φτάνει παγκοσμίως στο 70% (ΟΟΣΑ, 2021). Η συγκεκριμένη αναλογία ανδρών-γυναικών εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται και στο δείγμα της παρούσας έρευνας.

2.3 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 331 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ανήκαν σε (2) ομάδες με κριτήριο το αν εργάζονται σε σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης:

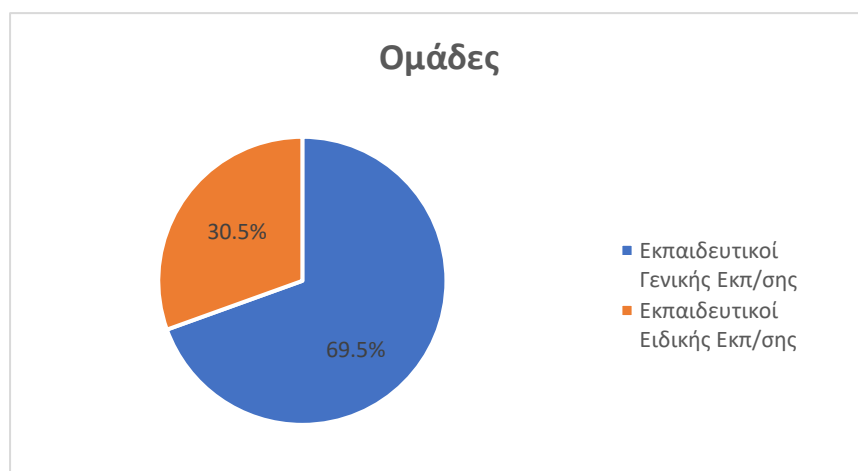
1. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 230 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε τυπικά Γυμνάσια και Λύκεια. Η ομάδα αυτή αποτελεί το 69.5% των συμμετεχόντων.
2. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 101 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε ειδικά Γυμνάσια & Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. & Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Η ομάδα αυτή αποτελεί το 30.5% των συμμετεχόντων.

Ο πίνακας και το γράφημα 1 αποτυπώνουν τη συχνότητα και το ποσοστό των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες ανά ομάδα

Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπ/σης	230	69.5%
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπ/σης	101	30.5%
Σύνολο	331	100.0%

Γράφημα 1. Κατανομή συμμετεχόντων ανά ομάδα



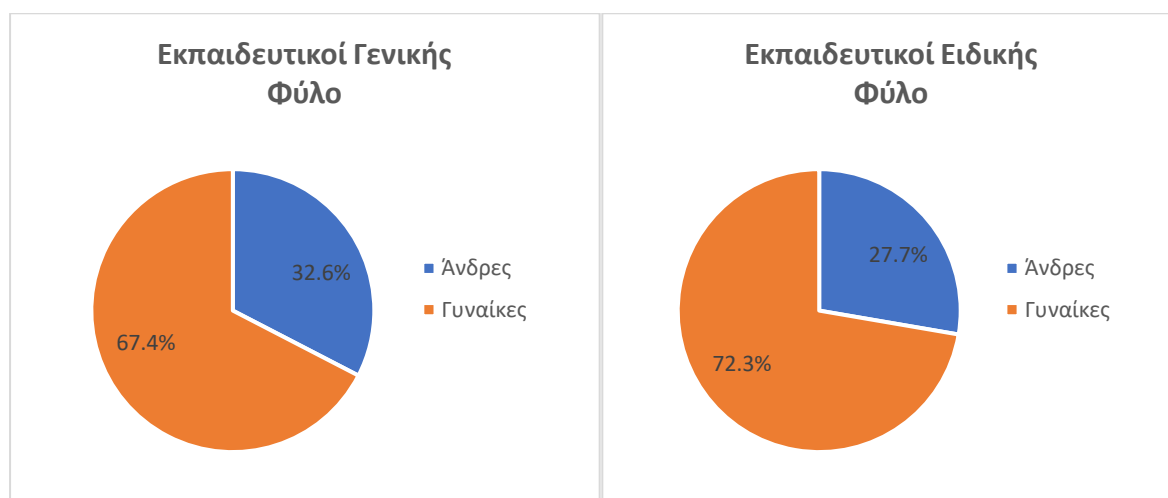
Από την ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, 75 ήταν άνδρες (32.6%) και 155 ήταν γυναίκες (67.4%). Από την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, 28 ήταν άνδρες (27.7%) και 73 ήταν γυναίκες (72.3%).

Ο Πίνακας 2 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση το φύλο (βλέπε και Γράφημα 2α και 2β).

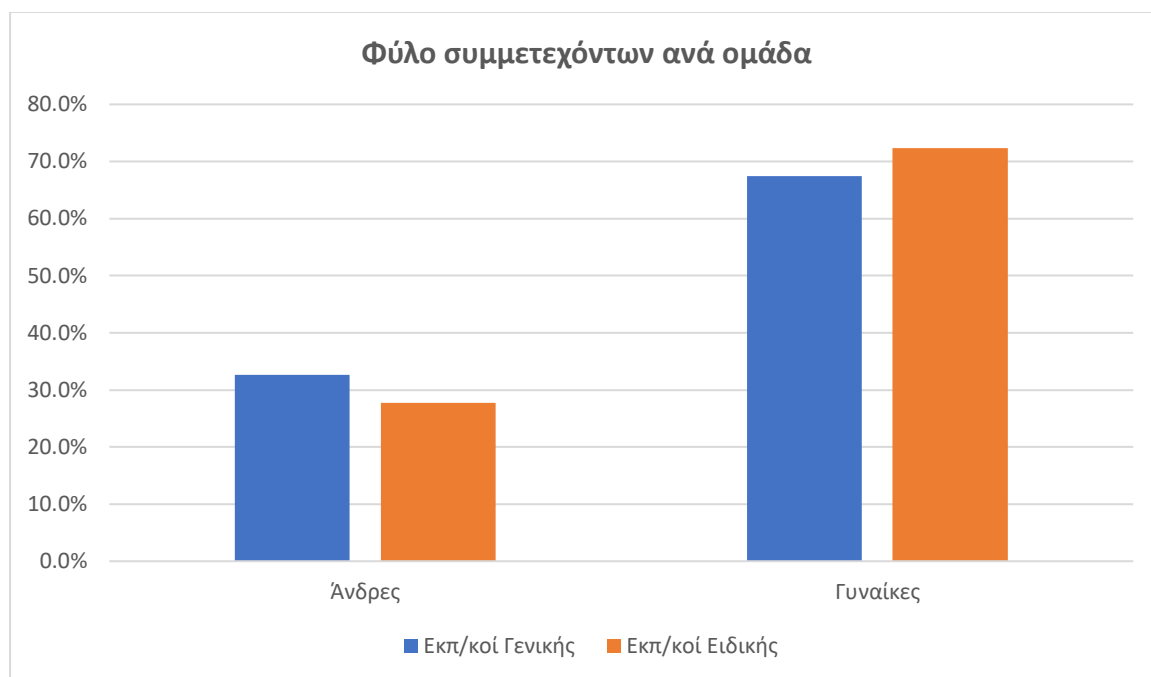
Πίνακας 2. Άντρες & Γυναίκες συμμετέχοντες ανά ομάδα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπ/σης			Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπ/σης		
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρες	75	32.6%	Άντρες	28	27.7%
Γυναίκες	155	67.4%	Γυναίκες	73	72.3%
Σύνολο	230	100.0%	Σύνολο	101	100.0%

Γράφημα 2α. Κατανομή Ανδρών & Γυναικών συμμετεχόντων ανά ομάδα



Γράφημα 2β. Συγκριτική παρουσίαση κατανομής φύλου συμμετεχόντων



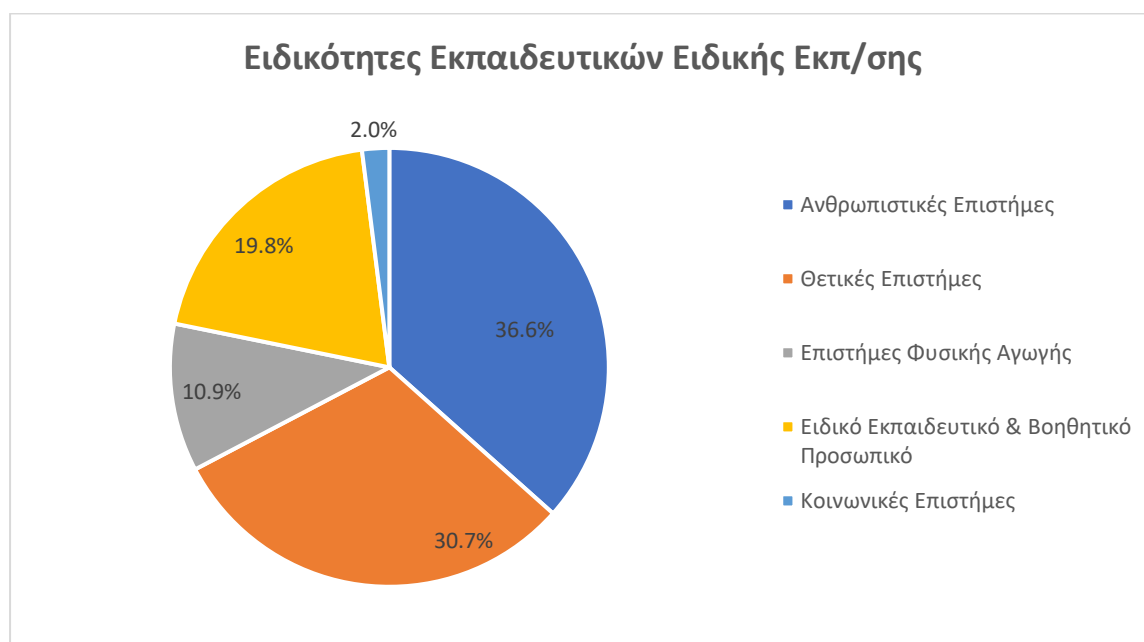
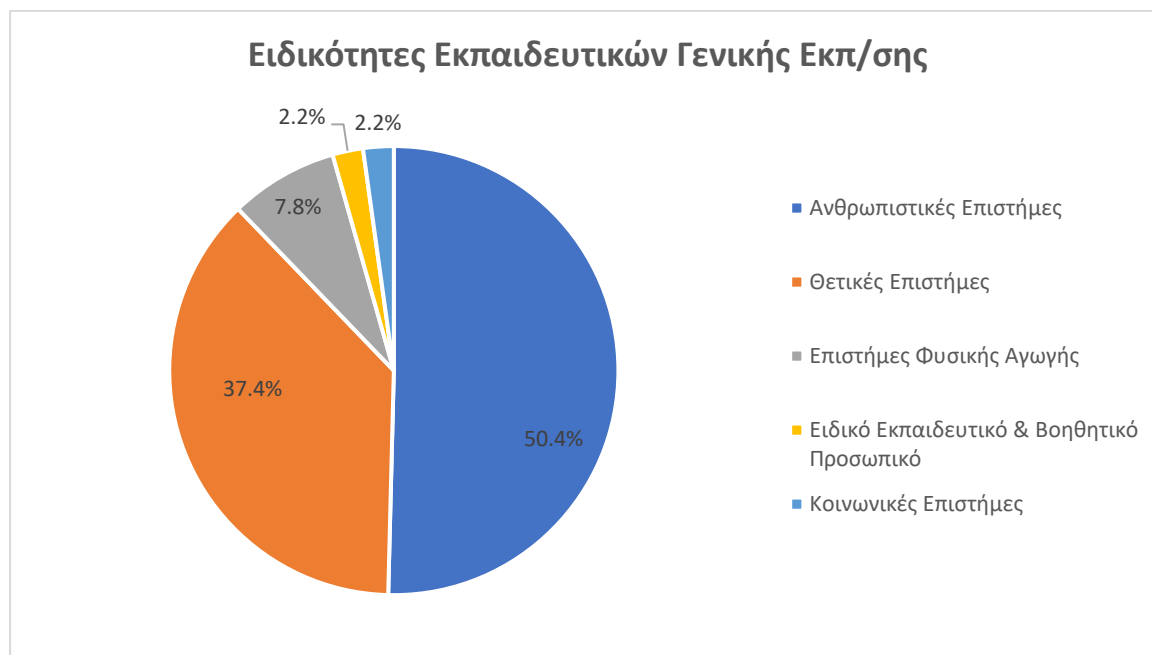
Από τους 230 εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης οι 116 (50.4%) ήταν των ανθρωπιστικών επιστημών, 86 (37.4%) ήταν των θετικών επιστημών, 18 (7.8%) ήταν εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, 5 (2.2%) ανήκαν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό & Βοηθητικό προσωπικό (ΕΕΠ & ΕΒΠ) και 5 (2.2%) ήταν των κοινωνικών επιστημών. Από τους 101 εκπαιδευτικούς της Ειδικής Εκπαίδευσης οι 37 (36.6%) ήταν των ανθρωπιστικών επιστημών, 31 (30.7%) ήταν των θετικών επιστημών, 11 (10.9%) ήταν εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, 20 (19.8%) ανήκαν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό & Βοηθητικό Προσωπικό και τέλος 2 (2.0%) ήταν των κοινωνικών επιστημών. Ο Πίνακας 3 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση την ειδικότητα (βλέπε και Γράφημα 3α και 3β).

Πίνακας 3. Ειδικότητες συμμετεχόντων ανά ομάδα

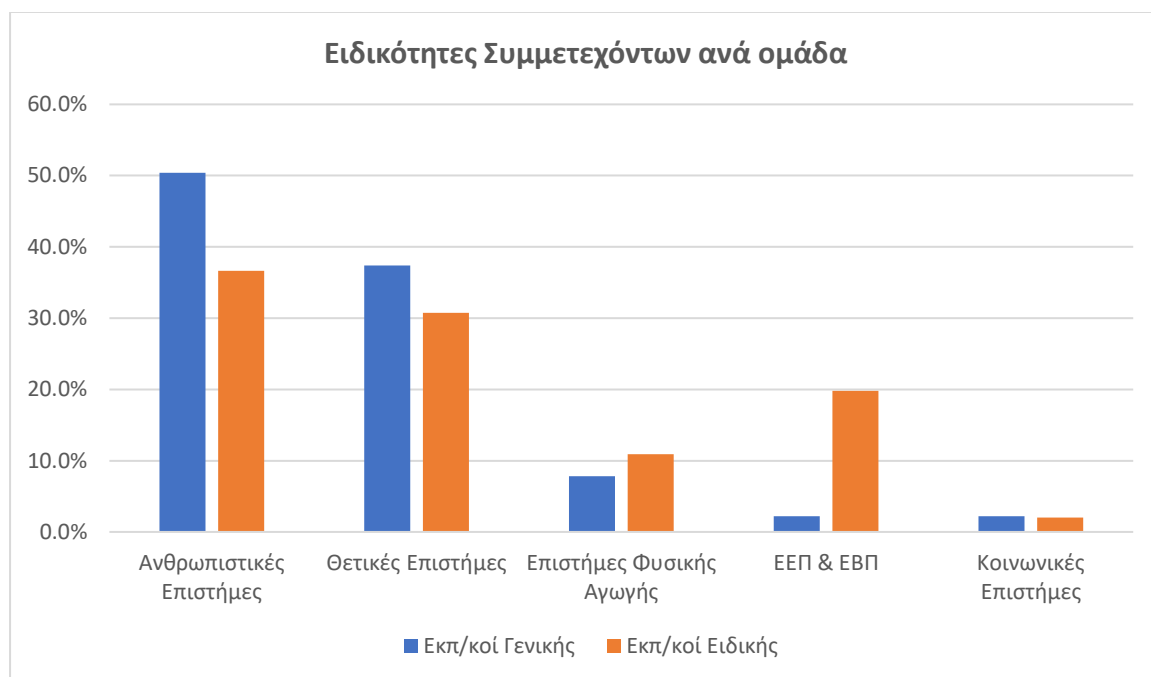
Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης			Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	116	50.4%	37	36.6%
Θετικές Επιστήμες	86	37.4%	31	30.7%

Επιστήμες Φυσικής Αγωγής	18	7.8%	11	10.9%
ΕΕΠ & ΕΒΠ	5	2.2%	20	19.8%
Κοινωνικές Επιστήμες	5	2.2%	2	2.0%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 3α. Κατανομή Ειδικοτήτων συμμετεχόντων ανά ομάδα



Γράφημα 3β. Συγκριτική παρουσίαση κατανομής ειδικοτήτων συμμετεχόντων

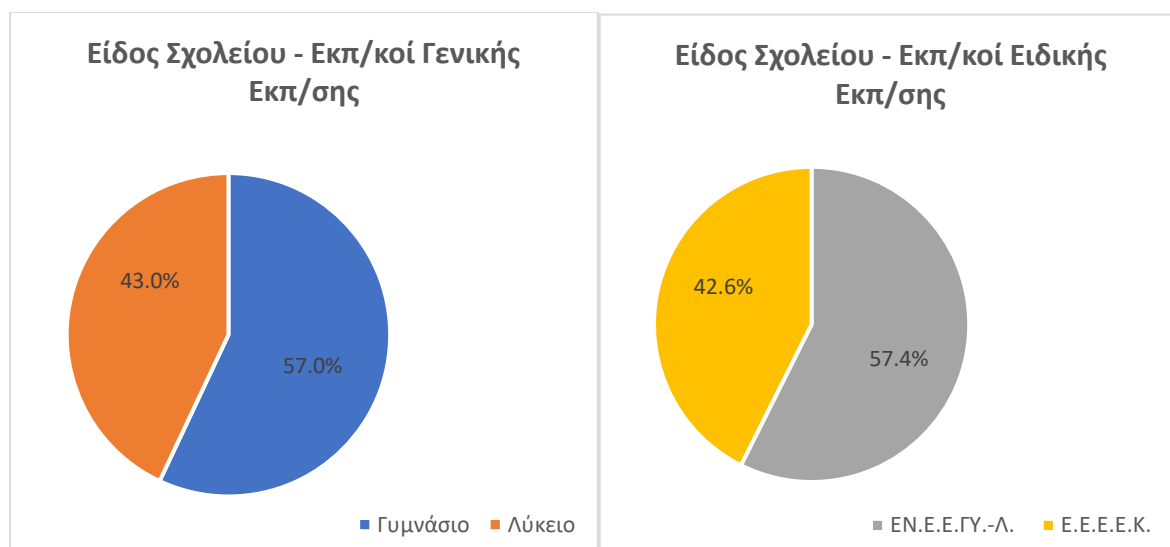


Από την ομάδα των εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης, 131 (57.0%) υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο, ενώ οι υπόλοιποι 99 (43.0%) σε Λύκειο. Από την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, 58 (57.4%) υπηρετούσαν σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, ενώ 43 (42.6%) σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Ο Πίνακας 4 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (βλέπε και Γράφημα 4).

Πίνακας 4. Είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες ανά ομάδα

Είδος Σχολείου	Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης		Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυμνάσιο	131	57.0%	0	0.0%
Λύκειο	99	43.0%	0	0.0%
ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ	0	0.0%	58	57.4%
Ε.Ε.Ε.ΕΚ	0	0.0%	43	42.6%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 4. Κατανομή ομάδων συμμετεχόντων ανά είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν

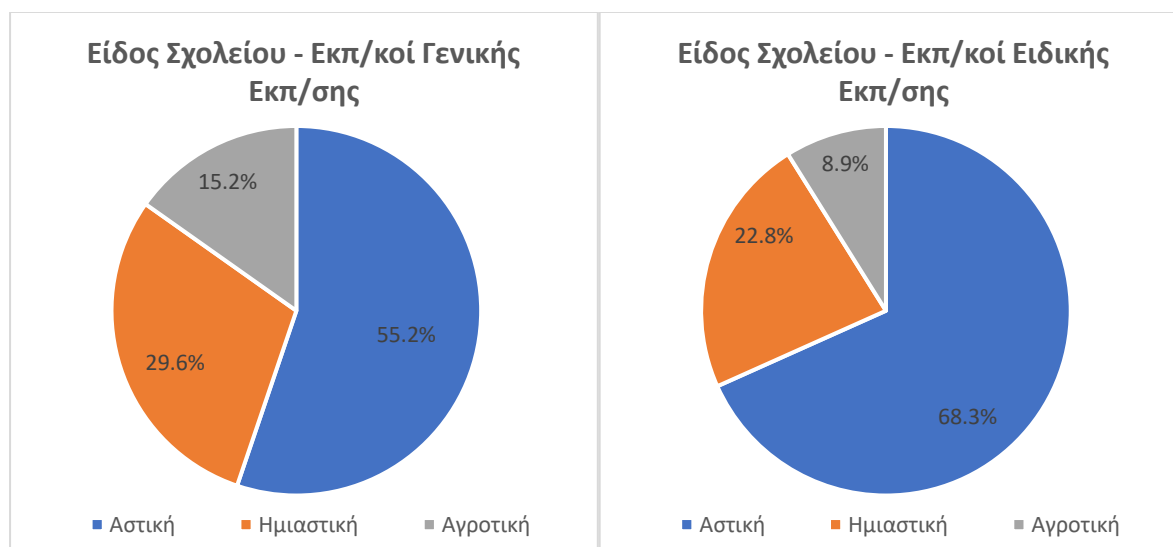


Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα (127) υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών (55.2%), 68 εργάζονταν σε σχολικές μονάδες ημιαστικών περιοχών (29.6%) και οι υπόλοιποι 35 σε αγροτικές περιοχές (15.2%). Παρομοίως, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (69) εργάζονταν σε αστικές περιοχές (68.3%), 23 υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών (22.8%) και 9 σε αγροτικές περιοχές (8.9%). Ο Πίνακας 5 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (βλέπε και Γράφημα 5α και 5β).

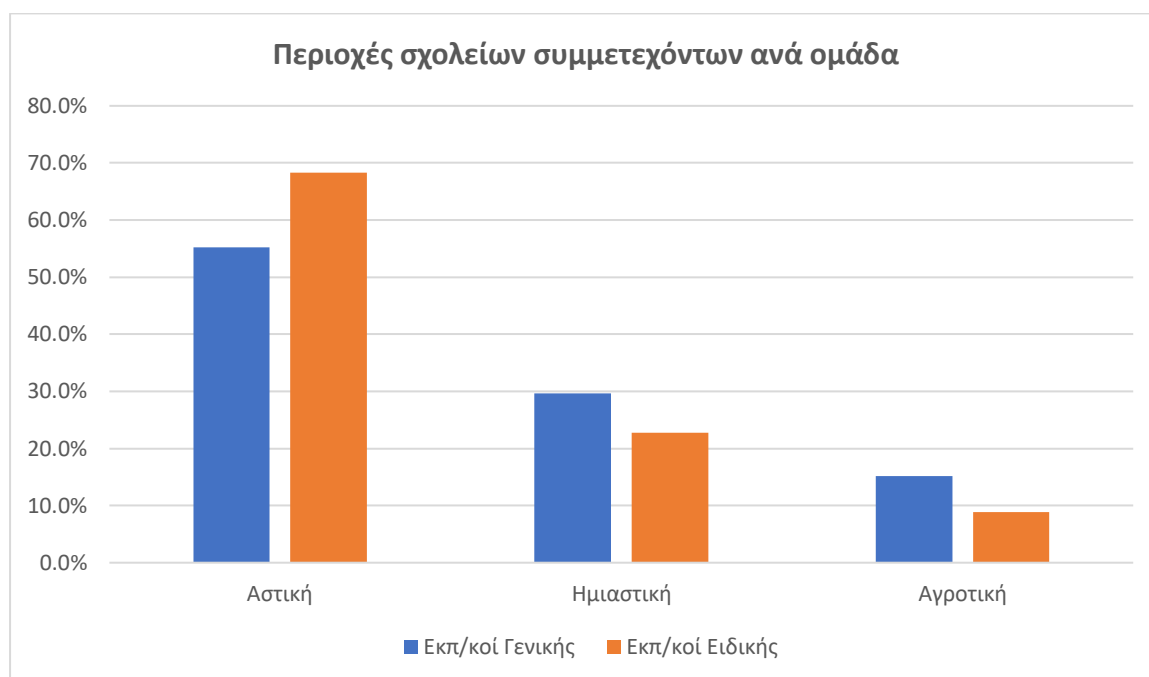
Πίνακας 5. Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες ανά ομάδα

Περιοχή Σχολείου	Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης		Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αστική	127	55.2%	69	68.3%
Ημιαστική	68	29.6%	23	22.8%
Αγροτική	35	15.2%	9	8.9%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 5α. Κατανομή ομάδων συμμετεχόντων ανά περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετούν



Γράφημα 5β. Συγκριτική παρουσίαση περιοχών σχολείων όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες



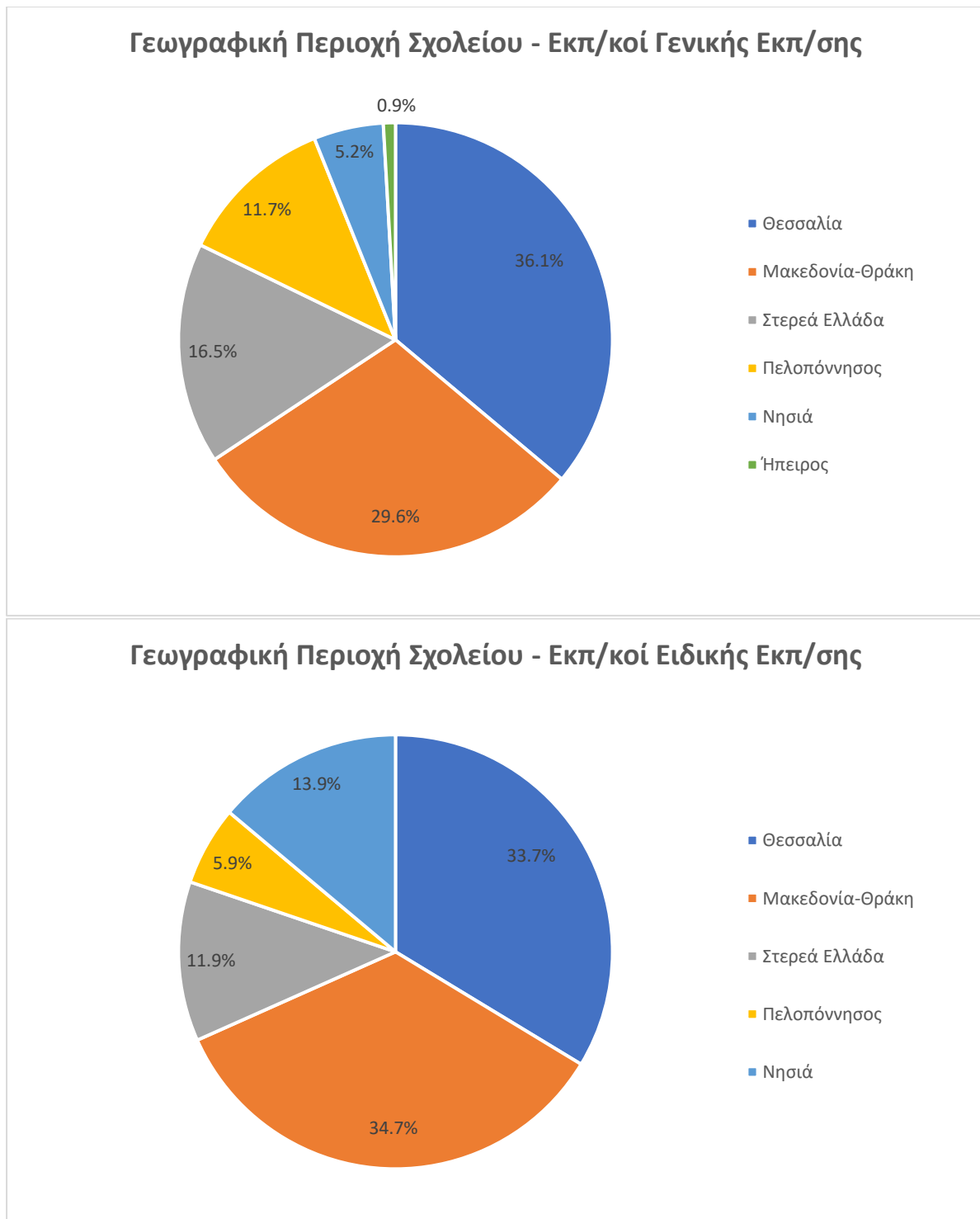
Από την ομάδα των εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (83) προέρχονταν από την περιοχή της Θεσσαλίας (36.1%). Ακολούθως, 68 προέρχονταν από τις περιοχές της Μακεδονίας και Θράκης (29.6%), 38 από τη Στερεά Ελλάδα (16.5%), 27 από την Πελοπόννησο (11.7%), 12 από τη νησιωτική Ελλάδα (5.2%) και τέλος 2 συμμετέχοντες προέρχονταν από την περιοχή της Ηπείρου (0.9%). Από την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, 35 συμμετέχοντες προέρχονταν από τις περιοχές της Μακεδονίας και Θράκης (34.7%), 34 από την περιοχή της Θεσσαλίας (33.7%), 14 ήταν από

νησιωτικές περιοχές (13.9%), 12 από τη Στερεά Ελλάδα (11.9%), και τέλος 6 από την Πελοπόννησο (5.9%). Ο Πίνακας 6 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση την γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (βλέπε και Γράφημα 6α και 6β).

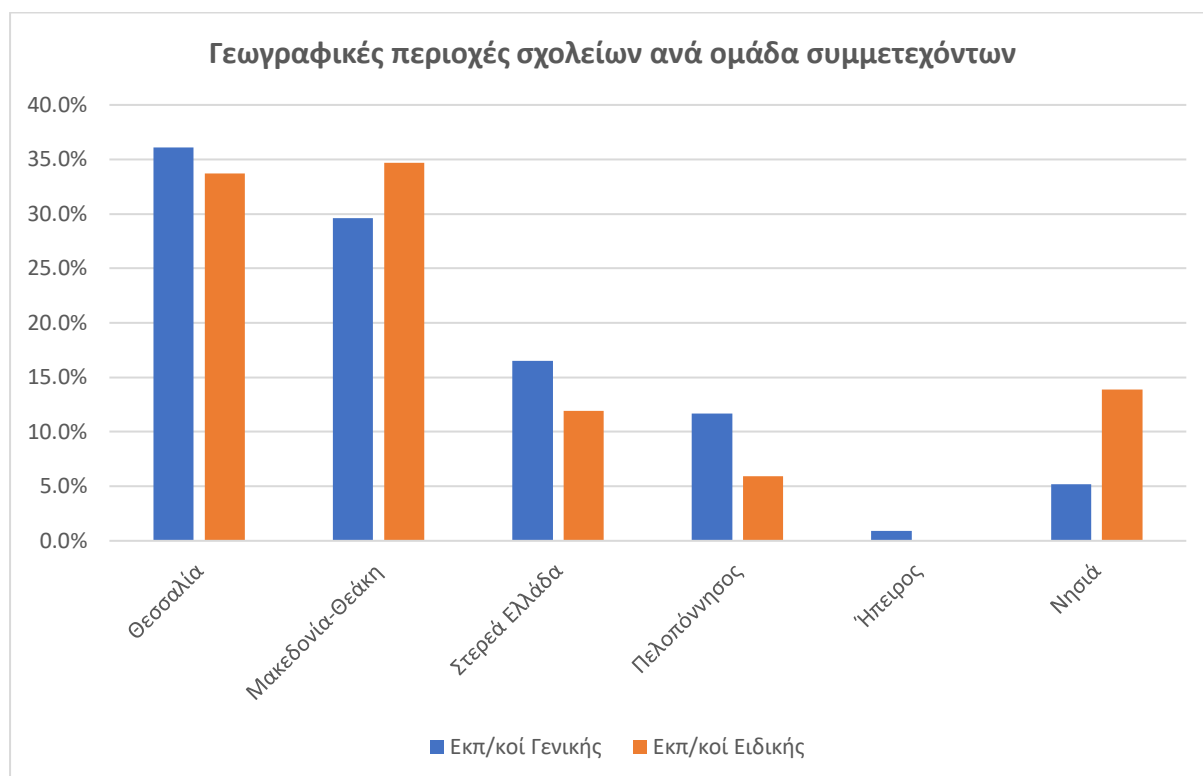
Πίνακας 6. Γεωγραφική περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες ανά ομάδα

Γεωγραφική Περιοχή Σχολείου	Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης		Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεσσαλία	83	36.1%	34	33.7%
Μακεδονία – Θράκη	68	29.6%	35	34.7%
Στερεά Ελλάδα	38	16.5%	12	11.9%
Πελοπόννησος	27	11.7%	6	5.9%
Ήπειρος	2	0.9%	0	0.0%
Νησιά	12	5.2%	14	13.9%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 6α. Κατανομή ομάδων συμμετεχόντων ανά γεωγραφική περιοχή σχολείου



Γράφημα 6β. Συγκριτική παρουσίαση γεωγραφικών περιοχών σχολείων όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες

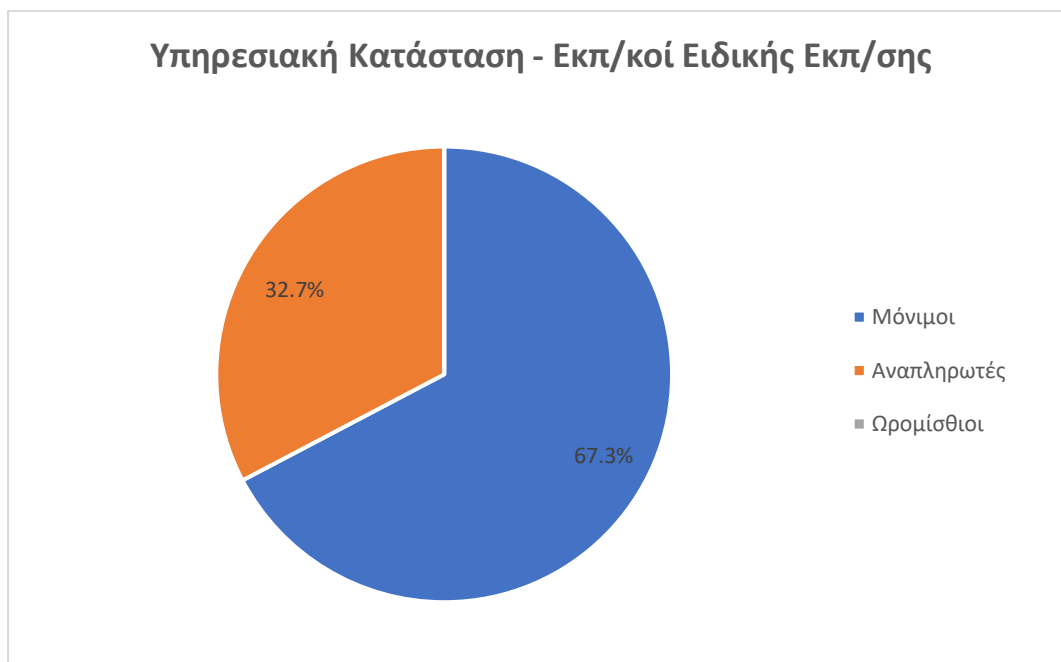
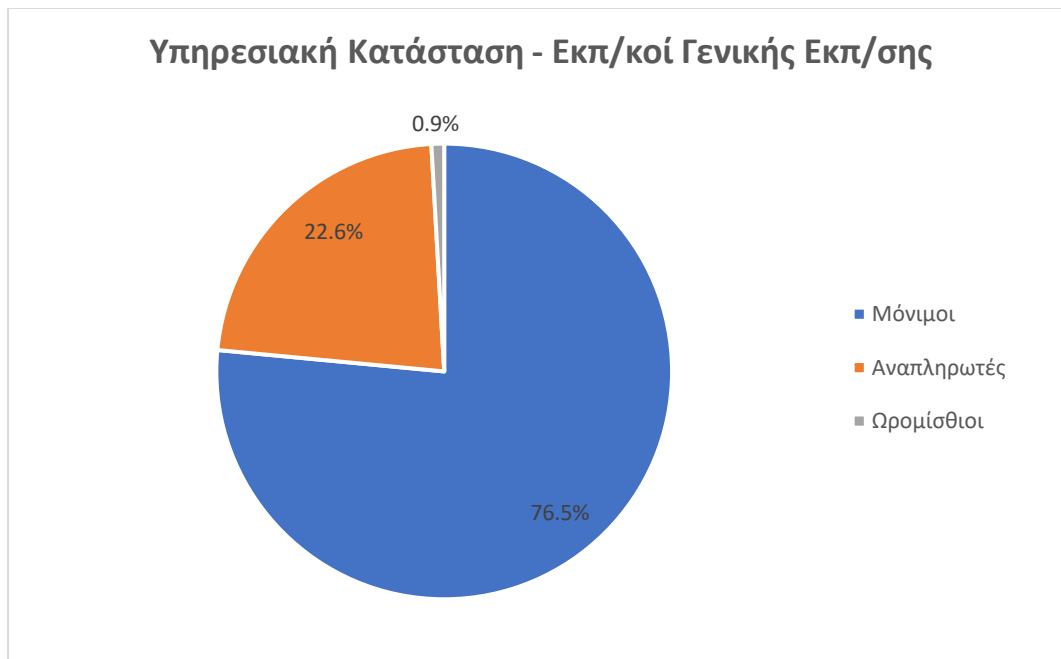


Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης (176) ήταν μόνιμοι (76.5%), 52 ήταν αναπληρωτές (22.6%) και μόλις 2 ήταν ωρομίσθιοι (0.9%). Στην ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, 68 ήταν μόνιμοι (67.3%) και 33 αναπληρωτές (32.7%). Ο Πίνακας 7 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση την υπηρεσιακή τους κατάσταση (βλέπε και Γράφημα 7α και 7β).

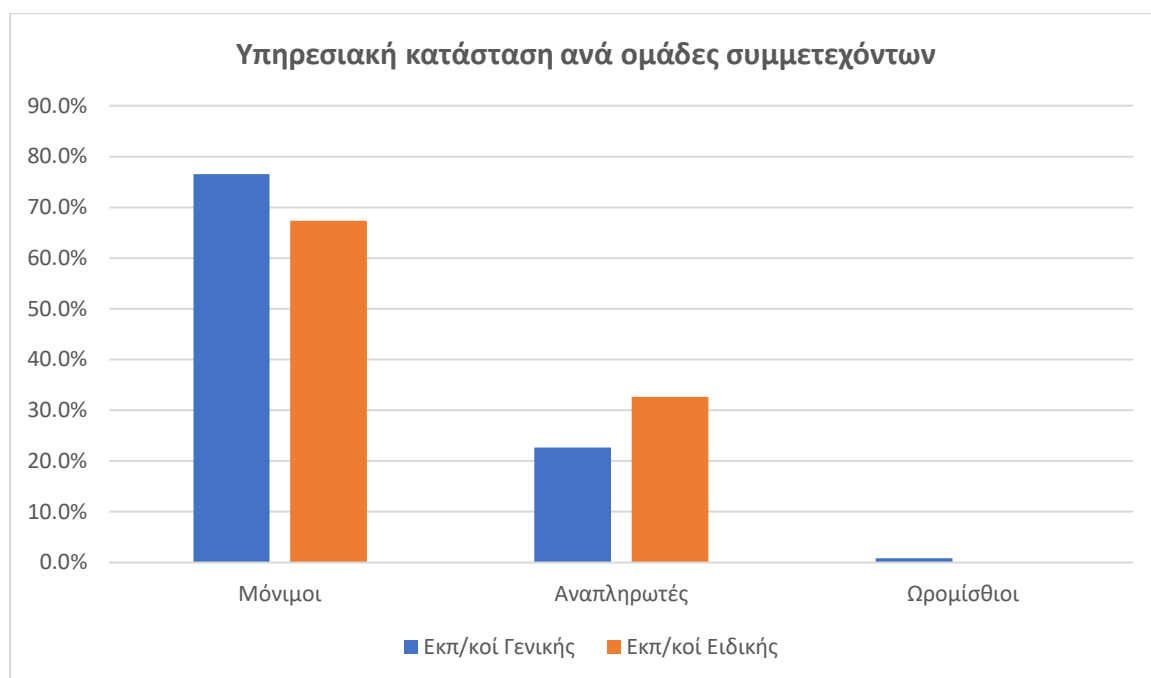
Πίνακας 7. Υπηρεσιακή κατάσταση συμμετεχόντων ανά ομάδα

Υπηρεσιακή Κατάσταση	Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης		Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος	176	76.5%	68	67.3%
Αναπληρωτής	52	22.6%	33	32.7%
Ωρομίσθιος	2	0.9%	0	0.0%%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 7α. Κατανομή ομάδων συμμετεχόντων ανά υπηρεσιακή κατάσταση



Γράφημα 7β. Συγκριτική παρουσίαση υπηρεσιακής κατάστασης των ομάδων συμμετεχόντων

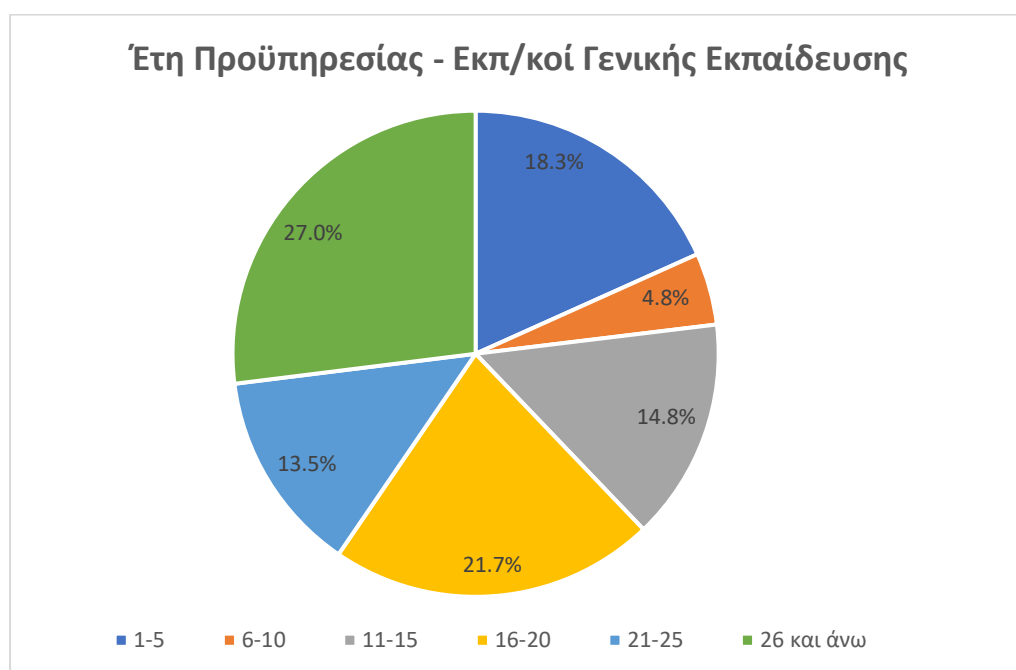


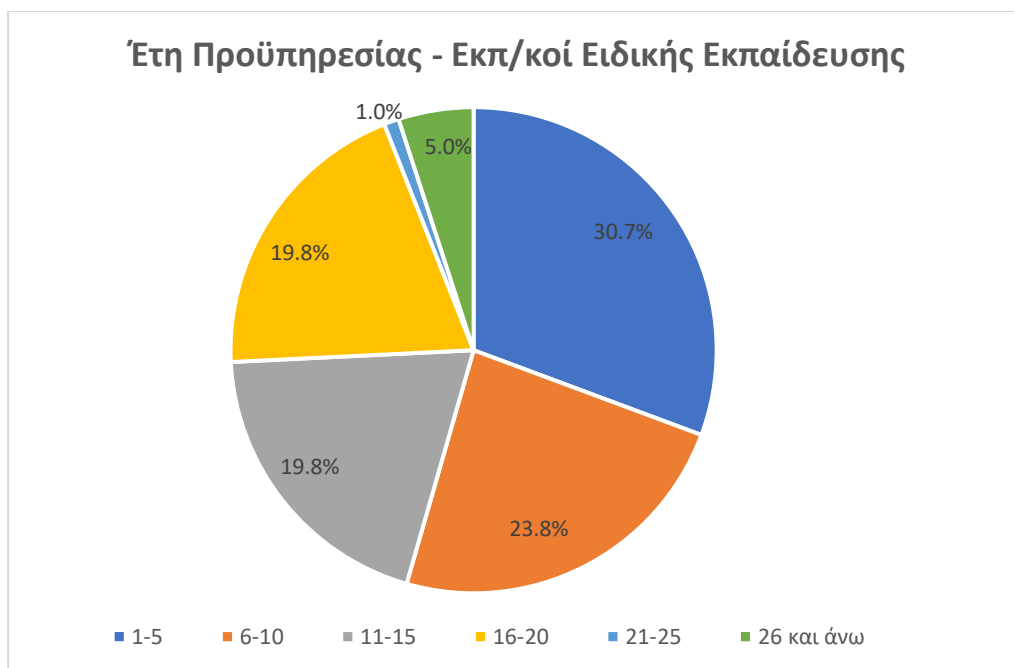
Όσον αφορά στην προϋπηρεσία, από την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης, 42 είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσίας (18.3%), 11 είχαν 6-10 χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία (4.8%), 34 είχαν από 11-15 έτη προϋπηρεσία (14.8%), 50 εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία 16-20 έτη (21.7%), 31 είχαν προϋπηρεσία 21-25 χρόνια (13.5%) και τέλος η πλειοψηφία, 62 εκπαιδευτικοί, είχαν πάνω από 26 έτη προϋπηρεσία (27.0%). Από την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, 31 είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσίας (30.7%), 24 είχαν 6-10 χρόνια εμπειρία (23.8%), 20 είχαν από 11-15 έτη προϋπηρεσία (19.8%), 20 εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία 16-20 έτη (19.8%), μόλις 1 είχε προϋπηρεσία 21-25 χρόνια (1.0%) και τέλος 5 εκπαιδευτικοί είχαν πάνω από 26 έτη προϋπηρεσία (5.0%). Ο Πίνακας 8 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ομάδα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας που διαθέτουν (βλέπε και Γράφημα 8α και 8β).

Πίνακας 8. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων ανά ομάδα

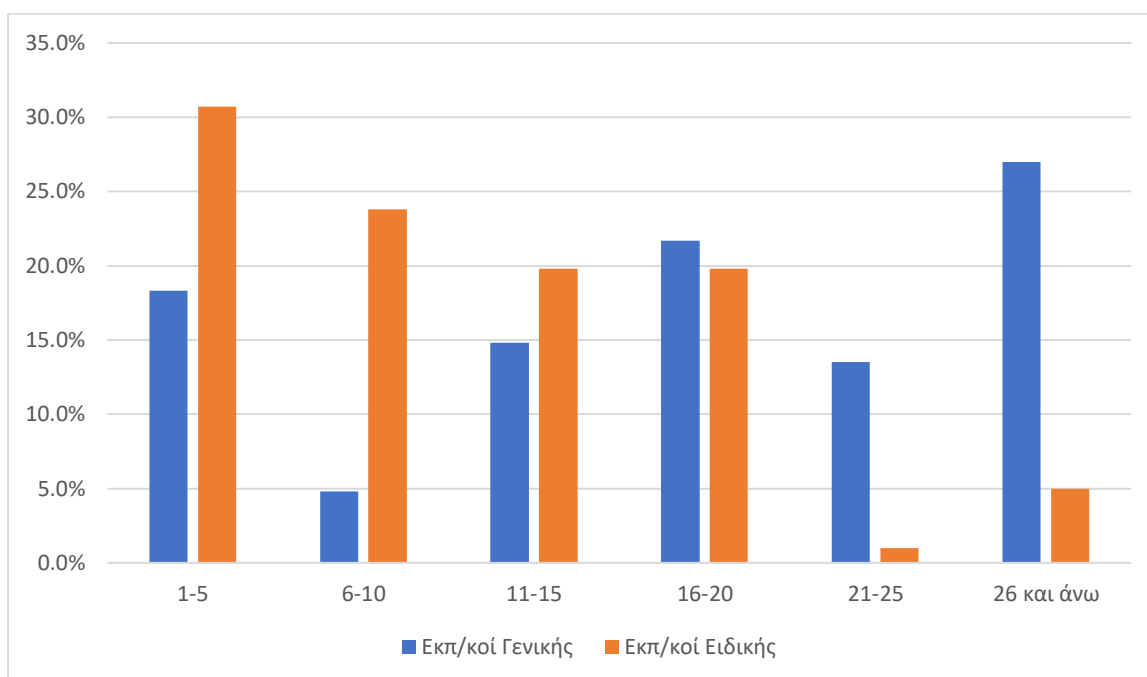
Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης			Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
1-5	42	18.3%	31	30.7%
6-10	11	4.8%	24	23.8%
11-15	34	14.8%	20	19.8%
16-20	50	21.7%	20	19.8%
21-25	31	13.5%	1	1.0%
26 και άνω	62	27.0%	5	5.0%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 8α. Κατανομή ομάδων συμμετεχόντων ανά έτη προϋπηρεσίας





Γράφημα 8β. Συγκριτική παρουσίαση προϋπηρεσίας των ομάδων συμμετεχόντων

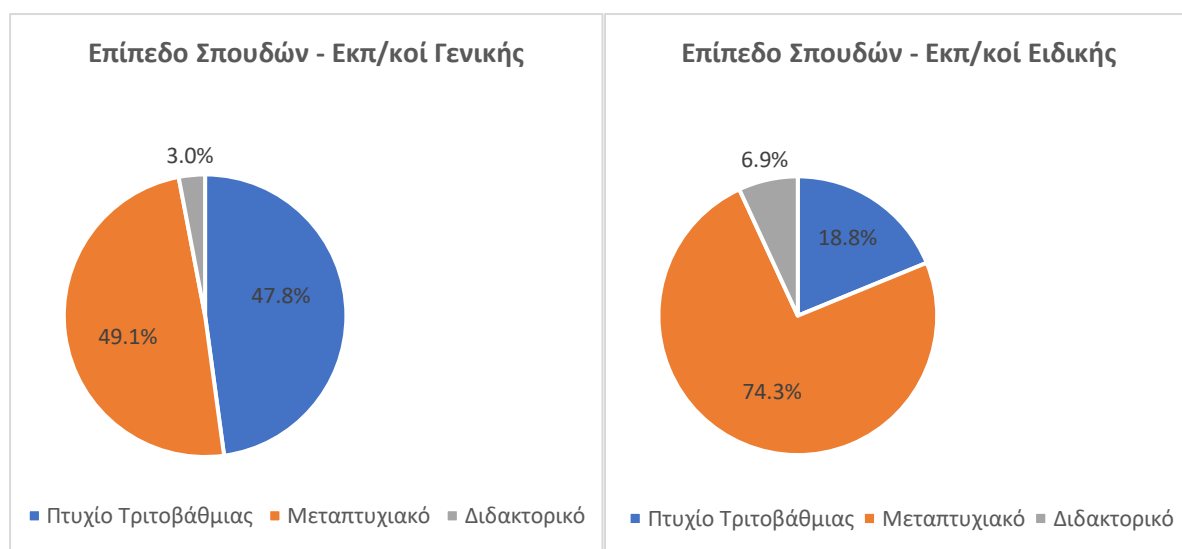


Όπως φαίνεται στον πίνακα 9 και τα γραφήματα 9α και 9β που ακολουθούν, από την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης 110 είχαν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (47,8%), 113 είχαν ολοκληρώσει Μεταπτυχιακές Σπουδές (49,1%) και 7 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι Διδακτορικού (3,0%). Αντίστοιχα, από την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, 19 είχαν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (18,8%), 75 είχαν Μεταπτυχιακό (74,3%) και 7 ήταν κάτοχοι Διδακτορικού (6,9%).

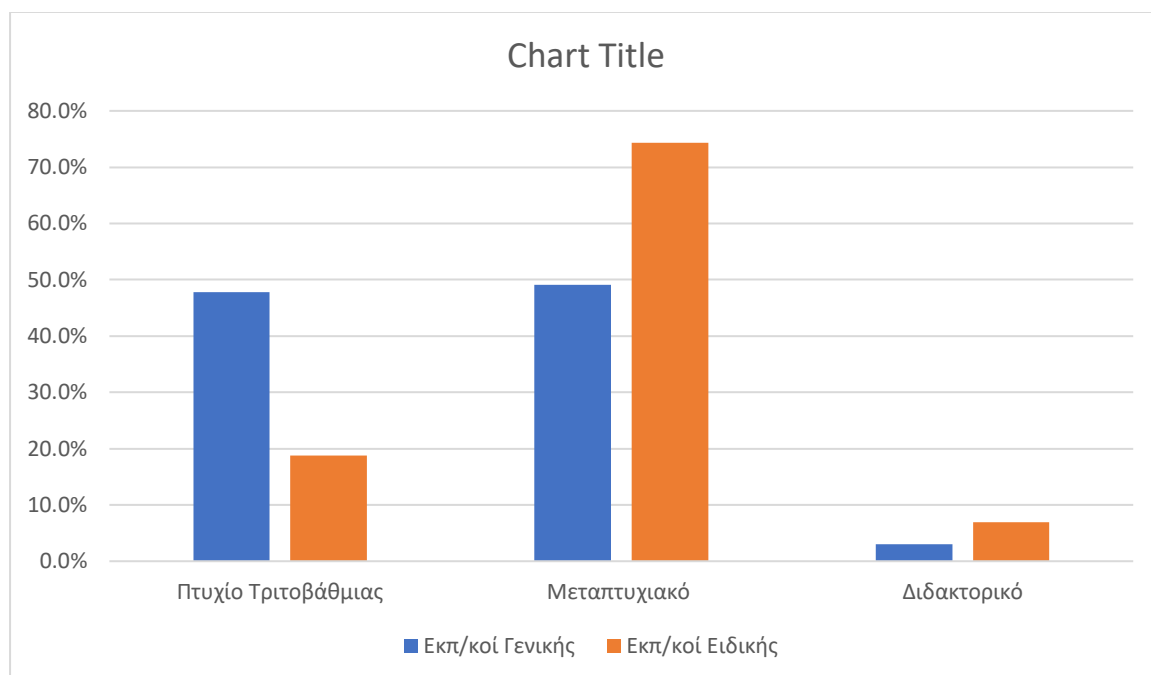
Πίνακας 9. Επίπεδο Σπουδών συμμετεχόντων ανά ομάδα

Επίπεδο Σπουδών	Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης		Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπ/σης	110	47.8%	19	18.8%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	113	49.1%	75	74.3%
Διδακτορικό	7	3.0%	7	6.9%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

Γράφημα 9α. Κατανομή ομάδων συμμετεχόντων ανά επίπεδο σπουδών



Γράφημα 9β. Συγκριτική παρουσίαση σπουδών των ομάδων συμμετεχόντων



Από τους 230 εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, 28 υπηρετούν σε θέση διευθυντή (12,2%) ενώ 16 σε θέση υποδιευθυντή (7,0%). Οι υπόλοιποι 186 δεν κατείχαν κάποια θέση ευθύνης (81,0%). 49 από τους εκπαιδευτικούς Γενικής δήλωσαν ότι είχαν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή στο παρελθόν (21,3%), ενώ οι υπόλοιποι 181 όχι (78,7%). Από τους 101 εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, 10 υπηρετούν σε θέση διευθυντή (9,9%) και 13 σε θέση υποδιευθυντή (12,9%). Οι υπόλοιποι 78 δεν κατέχουν θέση ευθύνης (77,2%). 13 δήλωσαν ότι είχαν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης στο παρελθόν (12,9%) ενώ 88 όχι (87,1%). Ο Πίνακας 10 απεικονίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των ομάδων των συμμετεχόντων με κριτήριο το αν κατέχουν κάποια θέση ευθύνης στην παρούσα χρονική στιγμή (10α) και στο παρελθόν (10β) (βλέπε Γράφημα 10α και 10β).

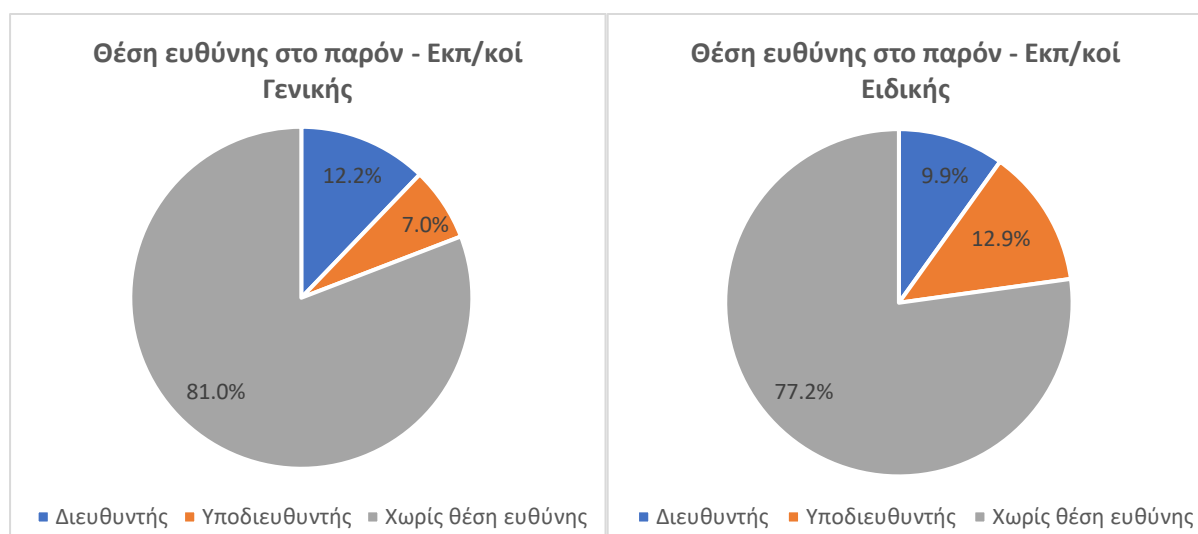
Πίνακας 10α. Συμμετέχοντες με ή χωρίς θέση ευθύνης στο παρόν ανά ομάδα

Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης			Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
Θέση Ευθύνης	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντές	28	12.2%	10	9.9%
Υποδιευθυντές	16	7.0%	13	12.9%
Χωρίς θέση ευθύνης	186	81.0%	78	77.2%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

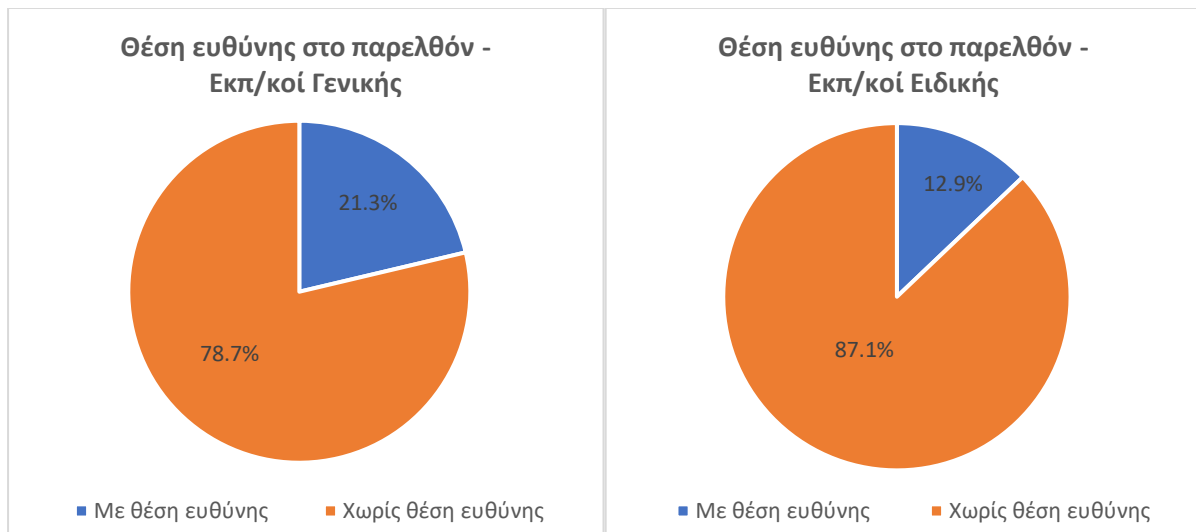
Πίνακας 10β. Συμμετέχοντες με ή χωρίς θέση ευθύνης στο παρελθόν ανά ομάδα

Εκπ/κοί Γενικής Εκπ/σης			Εκπ/κοί Ειδικής Εκπ/σης	
Θέση Ευθύνης	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Με θέση ευθύνης	49	21.3%	13	12.9%
Χωρίς θέση ευθύνης	181	78.7%	88	87.1%
Σύνολο	230	100.0%	101	100.0%

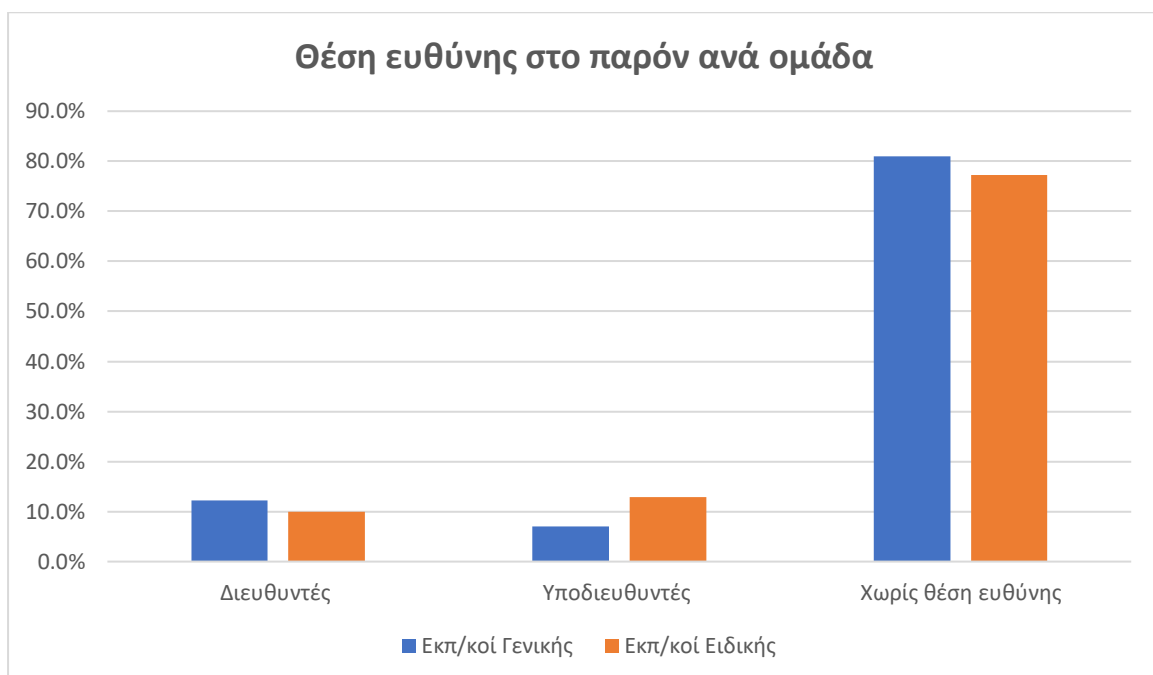
Γράφημα 10α. Κατανομή συμμετεχόντων ανά ομάδα με ή χωρίς θέση ευθύνης στο παρόν

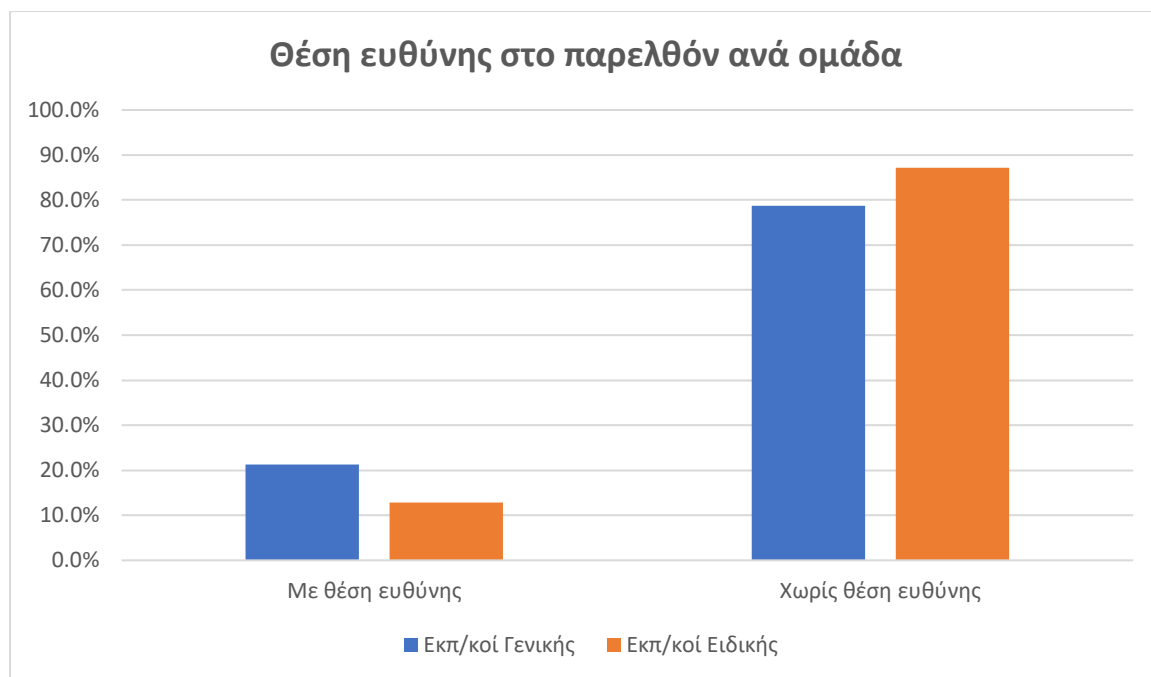


Γράφημα 10β. Κατανομή συμμετεχόντων ανά ομάδα με ή χωρίς θέση ευθύνης στο παρελθόν



Γράφημα 10β. Συγκριτική παρουσίαση ομάδων συμμετεχόντων με ή χωρίς θέση ευθύνης στο παρόν & παρελθόν





2.4 Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 3 ερευνητικά εργαλεία. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

2.4.1 Εργαλείο 1: Κλίμα Εμπιστοσύνης

Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Omnibus T-Scale το οποίο αναπτύχθηκε από τους Hoy & Tschannen-Moran (2003). Πρόκειται για ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για να αξιολογεί την εμπιστοσύνη σε εκπαιδευτικά πλαίσια (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να βοηθήσει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, εντοπίζοντας περιοχές όπου η εμπιστοσύνη μπορεί να χρειάζεται ενίσχυση. Η έρευνα τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού: εμπιστοσύνη στο διευθυντή, εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς (πελάτες). Κάθε διάσταση της εμπιστοσύνης αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και ερωτήματα που αναπτύχθηκαν από τους ερευνητές (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Το εργαλείο αποτελείται από μια σειρά 26 δηλώσεων-προτάσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μια κλίμακα Likert 6 σημείων εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθεμιά από αυτές. Η αξιοπιστία του εργαλείου είναι 0,86. Η απαλοιφή στοιχείων δεν οδηγεί στη βελτίωση του δείκτη άλφα. Συνεπώς, όλα τα στοιχεία συνεισφέρουν σημαντικά στη μέτρηση της εμπιστοσύνης (βλ. Παράρτημα 2.1).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο, αφού πρώτα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα (βλ. Παράρτημα 1, στοιχεία 14-39). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στην εξάβαθμη κλίμακα και στις 26 προτάσεις-δηλώσεις που απαρτίζουν το εργαλείο.

2.4.2 Εργαλείο 2: Ηγεσία

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία αξιοποιήθηκαν και συνδυάστηκαν δύο εργαλεία. Το πρώτο είναι το εργαλείο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Moolenaar και συν. (2010) και το δεύτερο είναι το Ethical Leadership Questionnaire (ELQ) που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Yukl και συν. (2013).

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Moolenaar και συν. το 2010 είναι βασισμένο στην εργασία του Geijsel και των συναδέλφων (2001, 2009). Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες επιδεικνύουν μετασχηματιστική ηγεσία. Αυτός ο τύπος ηγεσίας χαρακτηρίζεται από την ικανότητα των διευθυντών να εμπνέουν και να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς με στόχο την επίτευξη υψηλών στόχων και τη συνεχή βελτίωση. Χρησιμοποιείται, για να κατανοηθεί πώς η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η κλίμακα αξιολογεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση του οράματος των διευθυντών (vision building), την ικανότητα δηλαδή του ηγέτη να εμπνέει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς με όραμα και ενθουσιασμό, την εξατομικευμένη εξέταση (individualized consideration), την ικανότητα δηλαδή του ηγέτη να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και να αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, και τέλος τη διανοητική/πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), το κατά πόσο δηλαδή ο ηγέτης προωθεί την καινοτομία και την κριτική και δημιουργική σκέψη, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν παραδοσιακές πρακτικές (Moolenaar, Daly, & Sleegers, 2010).

Το εργαλείο αποτελείται από μια σειρά 18 δηλώσεων-προτάσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μια κλίμακα Likert 5 σημείων εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθεμιά από αυτές. Η αξιοπιστία του είναι 0,98. Η απαλοιφή στοιχείων δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο δείκτη α . Επομένως, όλα τα στοιχεία συνεισφέρουν σημαντικά στη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (βλ. Παράρτημα 2.2).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το πρώτο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο, αφού πρώτα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα (βλ. Παράρτημα 1, στοιχεία 40-57). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις 18 προτάσεις-δηλώσεις που απαρτίζουν το εργαλείο.

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ηθικής ηγεσίας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Yukl και συν. (2013) είναι βασισμένο σε προγενέστερες έρευνες, αφού οι ερευνητές προσπάθησαν να προσαρμόσουν, όπου αυτό ήταν εφικτό, στοιχεία από προηγούμενες κλίμακες ηθικής ηγεσίας. Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιολογεί την ηθική διάσταση της ηγεσίας, εστιάζοντας στις ηθικές αρχές και πρακτικές των ηγετών σε οργανωτικά πλαίσια, παρέχοντας μια σαφή εικόνα για το πώς οι ηγέτες προάγουν και ενισχύουν ηθικές αξίες στον οργανισμό. Το ELQ μετρά την αντίληψη των υφισταμένων σχετικά με την ηθική συμπεριφορά

των ηγετών τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Yukl και συν. (2013), αυτό το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για να μελετήσει τη συνάφεια της ηθικής με την αποτελεσματική ηγεσία.

Το Ethical Leadership Questionnaire (ELQ) αποτελείται από 15 στοιχεία στα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε κλίμακα Likert 6 σημείων εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθένα από αυτά (βλ. Παράρτημα 2.2). Τα στοιχεία περιγράφουν ποικίλες πτυχές της ηθικής ηγεσίας, συμπεριλαμβανομένης της ειλικρίνειας, της ακεραιότητας, της δικαιοσύνης, του αλτρουισμού, της συνέπειας των συμπεριφορών με τις αξίες, της επικοινωνίας των ηθικών αξιών και της παροχής ηθικής καθοδήγησης (Yukl, Mahsud, Hassan, & Prussia, 2013).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, από το δεύτερο εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν τα 12 από τα 15 στοιχεία (βλ. Παράρτημα 1, στοιχεία 58-69). Τρία στοιχεία (12, 13 και 15) κρίθηκε απαραίτητο να αφαιρεθούν. Ενδεικτικά, το στοιχείο *«Ο Διευθυντής είναι δίκαιος και αντικειμενικός κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών...»* αφαιρέθηκε, καθώς τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή δε συμβαδίζει με την ελληνική πραγματικότητα, αφού η αξιολόγηση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν είχε ακόμη τεθεί σε εφαρμογή. Η αξιοπιστία του είναι 0,98. Η απαλοιφή στοιχείων δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο δείκτη α. Επομένως, όλα τα στοιχεία συνεισφέρουν σημαντικά στη μέτρηση της ηθικής ηγεσίας (βλ. Παράρτημα 2.2). Να σημειωθεί ότι και γι' αυτό το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert 5 σημείων για λόγους διευκόλυνσης της έρευνας, προκειμένου να συμβαδίζει με το εργαλείο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας που περιγράφηκε προηγουμένως.

Τέλος, η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας για την ηγεσία υπολογίστηκε σε 0,99. Η απαλοιφή στοιχείων δεν οδηγεί σε μεταβολή στο δείκτη α. Συνεπώς, όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην κλίμακα συνεισφέρουν σημαντικά στη μέτρηση της ηγεσίας (βλ. Παράρτημα 2.2).

2.4.3 Εργαλείο 3: Αποτελεσματικότητα

Το τρίτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Collective Teacher Beliefs που αναπτύχθηκε από τη Megan Tschannen-Moran. Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης που αναπτύχθηκε για να μετρήσει τις συλλογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα του σχολείου τους να επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πρόοδο και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Σκοπός του εργαλείου είναι η κατανόηση του πώς οι πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών επηρεάζουν την κουλτούρα του σχολείου και την απόδοση των μαθητών, εντοπίζοντας περιοχές που χρειάζονται βελτίωση και ενίσχυση. Αυτό το εργαλείο εστιάζει στην έννοια της συλλογικής διδασκαλικής αποτελεσματικότητας (collective teacher efficacy) (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Σύμφωνα με την ίδια την Tschannen-Moran, όπως αναφέρει στην ιστοσελίδα της, «η συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας σε ένα σχολείο είναι η πεποίθηση του σχολείου ότι έχει την ικανότητα να επιτύχει ουσιαστική μάθηση των μαθητών παρά τα όποια εμπόδια που μπορεί να την κάνουν δυσκολότερη. Περιλαμβάνει μια αξιολόγηση της συλλογικής αντίληψης της ικανότητας του σχολείου για την πειθαρχία των μαθητών, καθώς και για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται» (Tschannen-Moran, Research Tools).

Το εργαλείο περιλαμβάνει μια σειρά 12 προτάσεων-δηλώσεων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απαντούν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 9 σημείων (βλ. Παράρτημα 2.3). Οι δηλώσεις αυτές αφορούν τις αντιλήψεις των δασκάλων για τις ικανότητες του σχολείου τους, τη συνεργασία, τους πόρους, και άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία.

Μια συνολική βαθμολογία Συλλογικής Αποτελεσματικότητας μπορεί να υπολογιστεί λαμβάνοντας έναν μέσο όρο και των 12 στοιχείων που αποτελούν την κλίμακα. Μπορούν, ωστόσο, να προσδιοριστούν οι υποκλίμακες της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας στην Πειθαρχία των Μαθητών υπολογίζοντας τη μέση βαθμολογία των στοιχείων που σχετίζονται με κάθε παράγοντα. Η αξιοπιστία για την κλίμακα των 12 στοιχείων υπολογίστηκε στο 0,97, ενώ για τις δύο υποκλίμακες της Αποτελεσματικότητας στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και την Πειθαρχία στο 0,94. Η απαλοιφή στοιχείων δεν οδηγεί σε βελτίωση του δείκτη α . Συνεπώς, όλα τα στοιχεία συνεισφέρουν σημαντικά στην μέτρηση της αποτελεσματικότητας (βλ. Παράρτημα 2.3).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο, αφού πρώτα μεταφράστηκε στα ελληνικά (βλ. Παράρτημα 1, στοιχεία 70-81). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στην εννιάβαθμη κλίμακα στις 12 προτάσεις-δηλώσεις που απαρτίζουν το εργαλείο.

2.5 Διαδικασία

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής σε όλη την ελληνική επικράτεια. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

Αφού το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και διαμορφώθηκε με βάση τους στόχους της έρευνας, αρχικά έγινε πιλοτική δοκιμή σε ένα μικρό δείγμα, για να διαπιστωθεί η σαφήνεια και η λειτουργικότητα των ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια επιστολή που έδινε πληροφορίες για τον ερευνητή (προσωπικά στοιχεία και στοιχεία επικοινωνίας) καθώς και σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου παροτρύνοντας τους συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν για οποιαδήποτε διευκρίνιση. Παράλληλα, ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την έρευνα, τους σκοπούς και τα οφέλη της, ενώ τους διαβεβαίωνε για τον εμπιστευτικό της χαρακτήρα και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα διατηρούνταν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και ότι τα προσωπικά τους δεδομένα θα προστατεύονταν με κάθε τρόπο. Τέλος, ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις ερωτήσεις ευχαριστώντας τους προκαταβολικά για τη συνεργασία (βλ. Παράρτημα 1).

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής σε όλη την ελληνική επικράτεια ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να απαντήσουν. Παράλληλα, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν και στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την παράκληση να αποσταλούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην εκάστοτε περιφέρεια. Η ανταπόκριση ήταν ικανοποιητική και συγκεντρώθηκαν 331 ερωτηματολόγια πλήρως απαντημένα.

Η διανομή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε να γίνει ηλεκτρονικά, καθώς, πέραν της εκμηδένισης του κόστους, η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διευκόλυνση της συμμετοχής και την ταχύτερη συλλογή δεδομένων. Στο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που αποστάλθηκε στους συμμετέχοντες συμπεριλαμβανόταν ένας σύνδεσμος προς τη διαδικτυακή πλατφόρμα Google Forms που φιλοξενεί το ερωτηματολόγιο ([Ερωτηματολόγιο Έρευνας](#)). Τα δεδομένα συλλέγονταν αυτόματα μέσω της πλατφόρμας για περαιτέρω ανάλυση.

2.6 Στατιστική Ανάλυση

Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, εν συνεχεία κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να αναλυθούν ποσοτικά. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τα κατάλληλα στατιστικά τεστ του SPSS.

3. Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε, για να μελετήσει την συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσα από μια συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Στο τρέχον κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που διεξήχθησαν.

Προτού προχωρήσουμε στη στατιστική ανάλυση, έπρεπε να υπολογιστούν 3 νέες μεταβλητές που να εκφράζουν το συνολικό σκορ του κάθε συμμετέχοντα ως προς τις απόψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για τον υπολογισμό των νέων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η εντολή “Compute Variable” μέσα από το μενού “Transform” του SPSS. Αρχικά, ορίστηκαν τα ονόματα των νέων μεταβλητών που επρόκειτο να δημιουργηθούν, ενώ στο πεδίο “Numeric Expression” καταγράφηκε η μαθηματική έκφραση των μεταβλητών που οδηγούν στη δημιουργία της νέας μεταβλητής (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Λάλου, 2015, σ. 124). Συγκεκριμένα, επρόκειτο για τον μέσο όρο, εφόσον οι νέες μεταβλητές έπρεπε να προκύπτουν από τον μέσο όρο του συνόλου των επιμέρους ερωτήσεων των εργαλείων για το κλίμα εμπιστοσύνης (26 ερωτήσεις), την ηγεσία (30 ερωτήσεις) και την αποτελεσματικότητα (12 ερωτήσεις), αντίστοιχα. Οι τρεις νέες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν ήταν η **Εμπιστοσύνη**, η **Ηγεσία** και η **Αποτελεσματικότητα**.

Παράλληλα, με τον ίδιο τρόπο υπολογίστηκε το σκορ του κάθε συμμετέχοντα ανά υποκλίμακα των 3 ερωτηματολογίων που τους χορηγήθηκαν. Ειδικότερα, για την κλίμακα του κλίματος εμπιστοσύνης, υπολογίστηκαν 3 υποκλίμακες: Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή, Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους και Εμπιστοσύνη σε Γονείς και Μαθητές. Για την κλίμακα της ηγεσίας υπολογίστηκαν 2 υποκλίμακες: Μετασχηματιστική και Ηθική Ηγεσία. Τέλος, για την κλίμακα της αποτελεσματικότητας του σχολείου υπολογίστηκαν δύο υποκλίμακες: Αποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και Αποτελεσματικότητα στην Πειθαρχία των Μαθητών.

3.1. Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) που πήραν μέρος στην έρευνα διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Προτού προχωρήσουμε στην κύρια στατιστική ανάλυση ήταν απαραίτητο να ελεγχθεί η κανονικότητα του δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο υπολογίστηκαν οι τιμές λοξότητας και κυρτότητας. Βάσει αυτών των υπολογισμών, η κατανομή του δείγματος ήταν αποδεκτά λοξή και κυρτή. Συνεπώς, παραμετρικά τεστ επιλέχθηκαν για τη διαφοροποίηση των ομάδων υπό έλεγχο. Πιο συγκεκριμένα, επειδή πρόκειται για διαφοροποίηση δύο μέσων όρων (δίτιμη μεταβλητή Ομάδα), επιλέχθηκε το t-test για τον στατιστικό έλεγχο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ανά εργαλείο που τους χορηγήθηκε.

3.1.1 Κλίμα Εμπιστοσύνης

Αρχικά, έγιναν συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθεί εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο όπου υπηρετούν. Όπως προκύπτει από τις στατιστικές αναλύσεις, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις απόψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης που επικρατεί στο σχολείο τους στις περισσότερες υπό έλεγχο μεταβλητές ($p > .05$). Οι μεταβλητές στις οποίες έγιναν οι συγκρίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 που ακολουθούν.

Πίνακας 1. Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών γενικής & ειδικής αγωγής ως προς το κλίμα εμπιστοσύνης

	Ομάδα	N	M.T	T.A.	t	p
Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή	Γενική	230	3,84	0,57	3.30	.001
	Ειδική	101	3,61	0,63		
Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους	Γενική	230	4,15	0,74	-.44	.658
	Ειδική	101	4,19	0,75		
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς	Γενική	230	3,62	0,71	-.78	.438
	Ειδική	101	3,55	0,73		
Συνολικό Κλίμα Εμπιστοσύνης	Γενική	230	3,85	0,57	1.26	.210
	Ειδική	101	3,77	0,56		

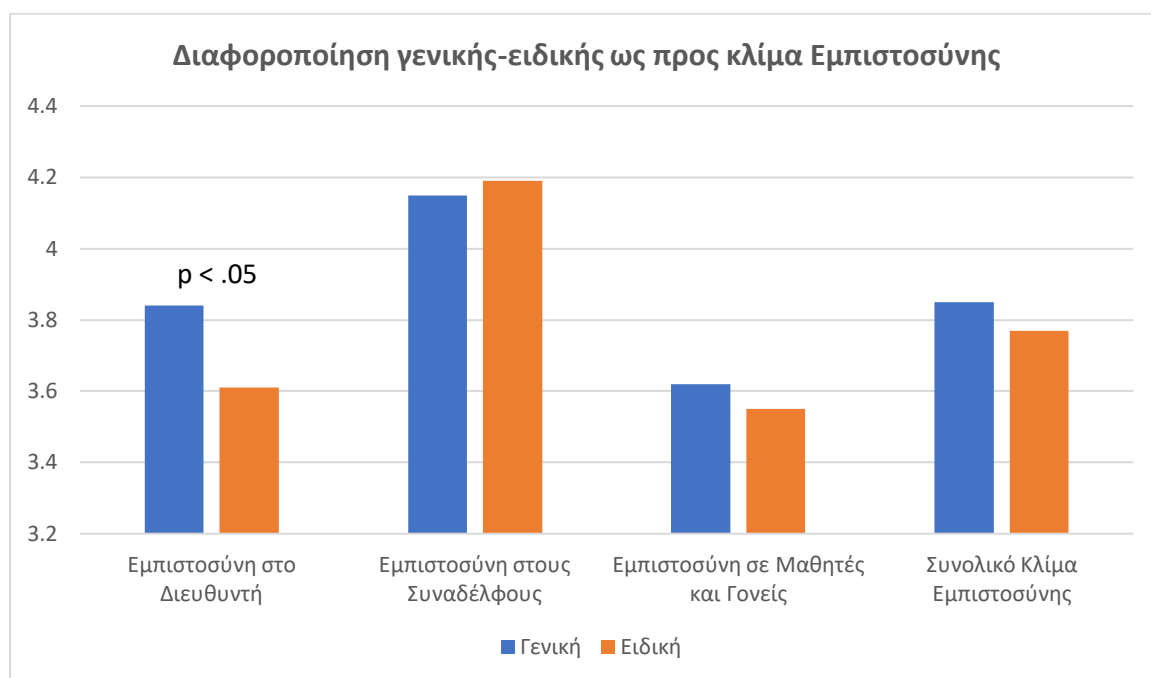
Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 3,84, T.A. = 0,57) διαφέρουν σημαντικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.T. = 3,61, T.A. = 0,63) με τους πρώτους να δηλώνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο διευθυντή ή τη διευθύντρια, $t(329) = 3.30$, $p = .001$, αναπαριστώντας ωστόσο ένα μικρό μέγεθος επίδρασης, $r = .18$.

Όπως προκύπτει από τις μέσες τιμές, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής (M.T. = 4,15, T.A. = 0,74) και ειδικής αγωγής (M.T. = 4,19, T.A. = 0,75) ως προς την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους τους, $t(329) = -.44$, $p > .05$, $r = .02$.

Επίσης, προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 3,62, T.A. = 0,71) δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.T. = 3,55, T.A. = 0,73) ως προς την εμπιστοσύνη που δηλώνουν προς μαθητές και γονείς, $t(329) = -.78$, $p > .05$, $r = .04$.

Τέλος, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 3,85, T.A. = 0,57) και

εκπαιδευτικών ειδικής (M.T. = 3,77, T.A. = 0,56) ως προς τις απόψεις τους για το συνολικό κλίμα εμπιστοσύνης, $t(329) = 1.26$, $p > .05$, $r = .07$.



Γράφημα 1. Μέσες τιμές των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την κλίμακα εμπιστοσύνης και τις υποκλίμακές της. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μόνο ως προς την εμπιστοσύνη στο διευθυντή ($p < .05$).

3.1.2. Ηγεσία

Έπειτα, ακολούθησαν συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθεί εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή/διευθύντριας στο σχολείο όπου υπηρετούν. Όπως προκύπτει από τις στατιστικές αναλύσεις, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις απόψεις τους για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή στο σχολείο τους σε καμία από τις υπό έλεγχο μεταβλητές ($p > .05$). Οι μεταβλητές στις οποίες έγιναν οι συγκρίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2 που ακολουθούν.

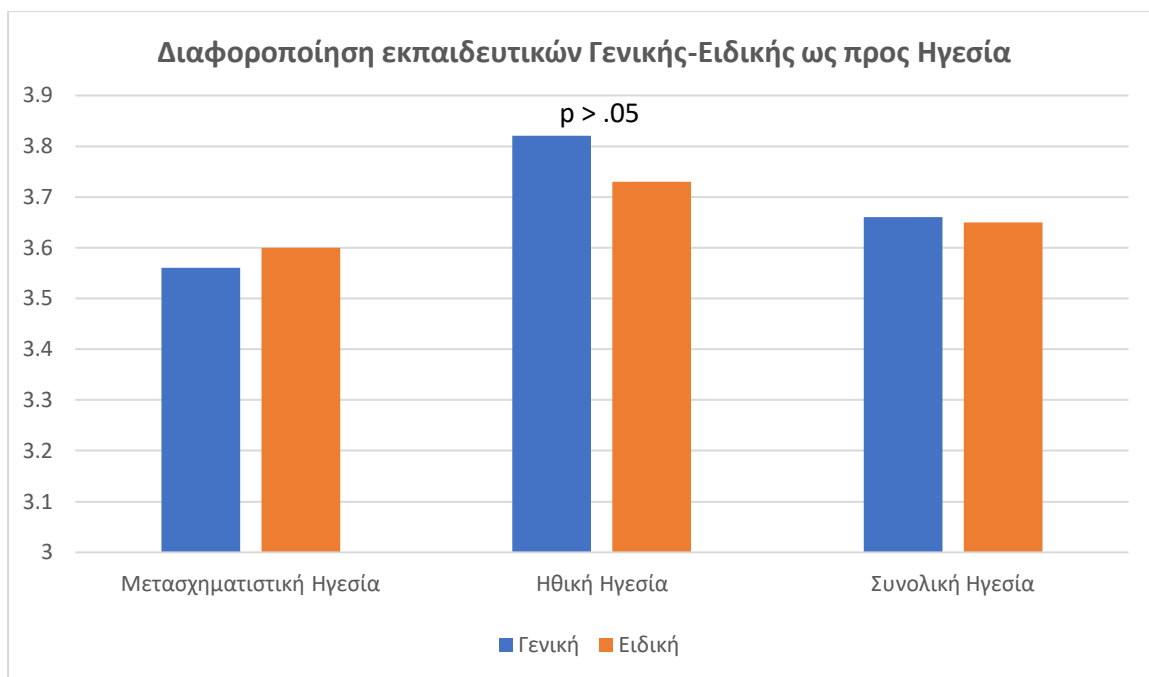
Πίνακας 2. Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών γενικής & ειδικής αγωγής ως προς την ηγεσία

	Ομάδα	N	M.T	T.A.	t	p
Μετασχηματιστική Ηγεσία	Γενική	230	3,56	1,02	-.30	.768
	Ειδική	101	3,60	1,16		
Ηθική Ηγεσία	Γενική	230	3,82	1,00	-.69	.491
	Ειδική	101	3,73	1,14		
Συνολική Ηγεσία	Γενική	230	3,66	0,98	.08	.934
	Ειδική	101	3,65	1,13		

Όπως προκύπτει από τις μέσες τιμές, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 3,56, T.A. = 1,02) και ειδικής αγωγής (M.T. = 3,60, T.A. = 1,16) ως προς τις απόψεις τους για τη μετασχηματιστική ηγεσία, $t(170.5) = -.296$, $p > .05$, $r = .02$.

Παράλληλα, προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 3,82, T.A. = 1,00) δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.T. = 3,73, T.A. = 1,14) ως προς την ηθική ηγεσία, $t(329) = .69$, $p > .05$, $r = .04$.

Τέλος, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 3,66, T.A. = 0,98) και εκπαιδευτικών ειδικής (M.T. = 3,65, T.A. = 1,13) ως προς τις απόψεις τους στη συνολική κλίμακα ηγεσίας, $t(169.6) = .08$, $p > .05$, $r = .01$.



Γράφημα 2. Μέσες τιμές των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ηγεσία και τις υποκλίμακές της. Δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$).

3.1.3. Αποτελεσματικότητα

Τέλος, έγιναν συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθεί εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Όπως προκύπτει από τις στατιστικές αναλύσεις, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους στις υπό έλεγχο μεταβλητές ($p > .05$). Οι μεταβλητές στις οποίες έγιναν οι συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3 που ακολουθούν.

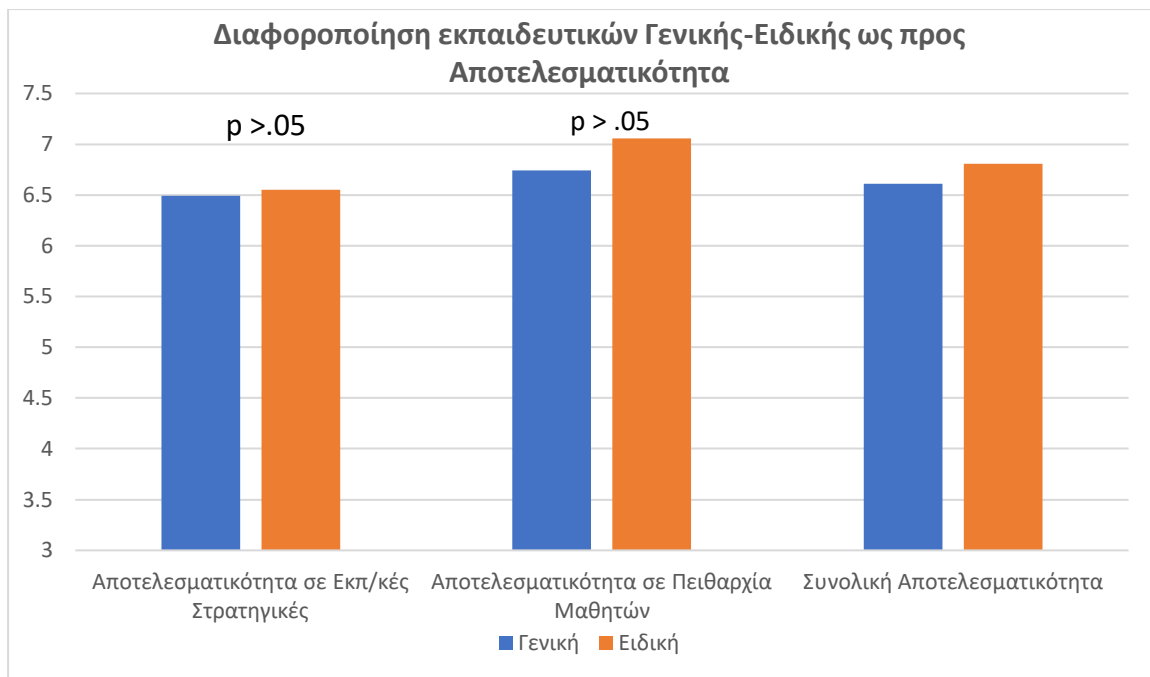
Πίνακας 3. Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών γενικής & ειδικής αγωγής ως προς την αποτελεσματικότητα του σχολείου

	Ομάδα	N	M.T	T.A.	t	p
Αποτελεσματικότητα σε Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	Γενική	230	6,49	1,57	-.33	.745
	Ειδική	101	6,55	1,61		
Αποτελεσματικότητα σε Πειθαρχία Μαθητών	Γενική	230	6,74	1,48	-1.84	.067
	Ειδική	101	7,06	1,40		
Συνολική Αποτελεσματικότητα	Γενική	230	6,61	1,50	-1.07	.283
	Ειδική	101	6,81	1,46		

Όπως προκύπτει από τις μέσες τιμές, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 6,49, T.A. = 1,57) και ειδικής αγωγής (M.T. = 6,55, T.A. = 1,61) ως προς τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, $t(329) = -.33$, $p > .05$, $r = .02$.

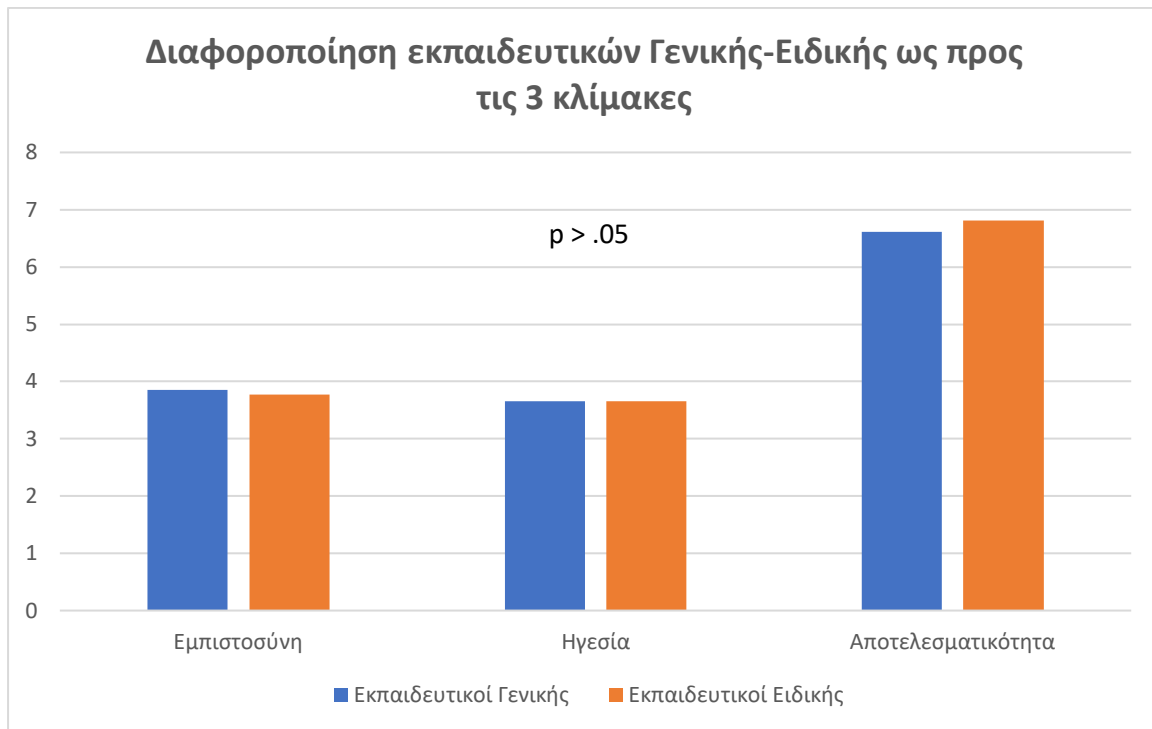
Παράλληλα, προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 6,74, T.A. = 1,48) δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.T. = 7,06, T.A. = 1,40) ως προς την αποτελεσματικότητα σε πειθαρχία μαθητών, $t(329) = -1.84$, $p > .05$, $r = .10$.

Τέλος, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (M.T. = 6,61, T.A. = 1,50) και εκπαιδευτικών ειδικής (M.T. = 6,81, T.A. = 1,46) ως προς τις απόψεις τους στη συνολική κλίμακα αποτελεσματικότητας του σχολείου, $t(329) = -1.07$, $p > .05$, $r = .06$.



Γράφημα 3. Μέσες τιμές των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα και τις υποκλίμακές της. Δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$).

Συνολικά, από την στατιστική ανάλυση δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ($p > .05$) μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Γενικής και Ειδικής Αγωγής ως προς τις απόψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Μέσες τιμές των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για 3 κλίμακες (Εμπιστοσύνη, Ηγεσία, Αποτελεσματικότητα). Δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p > .05$).

3.2. Ανάλυση Διακύμανσης ως προς 2 Παράγοντες

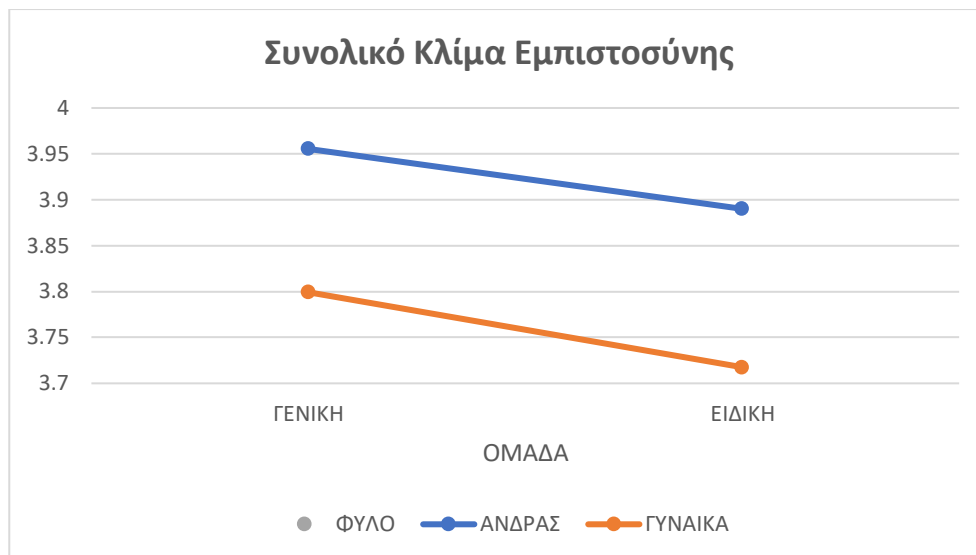
Προκειμένου, στη συνέχεια, να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου λόγω της επίδρασης του φύλου (άνδρες, γυναίκες), λόγω της επίδρασης της ομάδας στην οποία ανήκουν (γενική αγωγή, ειδική αγωγή) και λόγω της αλληλεπίδρασης φύλου και ομάδας, η Ανάλυση Διακύμανσης ως προς 2 παράγοντες (Two Way Anova) επιλέχθηκε ως το κατάλληλο στατιστικό τεστ. Η ανάλυση έγινε για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές (κλίμακες και υποκλίμακες).

- **Κλίμα Εμπιστοσύνης**

Χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες, για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Κλίμα Εμπιστοσύνης λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας ($F_{1,327} = .986$, $p = .321$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .012$, $p = .912$). Αντίθετα, υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα φύλο ($F_{1,327} = 4.934$, $p = .027$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι άντρες εκπαιδευτικοί (Μ.Τ. = 3,94, Τ.Α. = 0,53) είχαν υψηλότερο σκορ στο κλίμα εμπιστοσύνης σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Τ. = 3,77, Τ.Α. = 0,58).

Πίνακας 4. Κλίμα Εμπιστοσύνης: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΚΛΙΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	.312	.986	.321
Φύλο	1	1.561	4.934	.027
Ομάδα×Φύλο	1	.004	.012	.912
Error	327	.316		



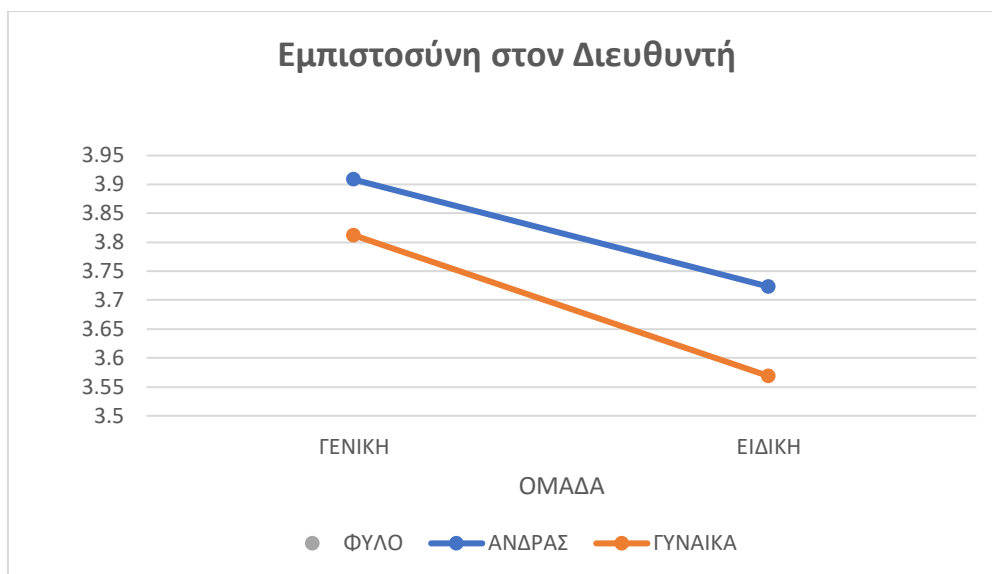
Γράφημα 5. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το Κλίμα Εμπιστοσύνης. Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο ($p < .05$).

- **Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή**

Και για τις υποκλίμακες της κλίμακας εμπιστοσύνης, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του φύλου ($F_{1,327} = 2.631, p = .106$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .143, p = .706$). Αντίθετα, υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα ομάδα ($F_{1,327} = 7.678, p = .006$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (Μ.Τ. = 3,84, Τ.Α. = 0,57) δηλώνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής (Μ.Τ. = 3,61, Τ.Α. = 0,63).

Πίνακας 5. Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	2.656	7.678	.006
Φύλο	1	.910	2.631	.106
Ομάδα×Φύλο	1	.049	.143	.706
Error	327	.346		



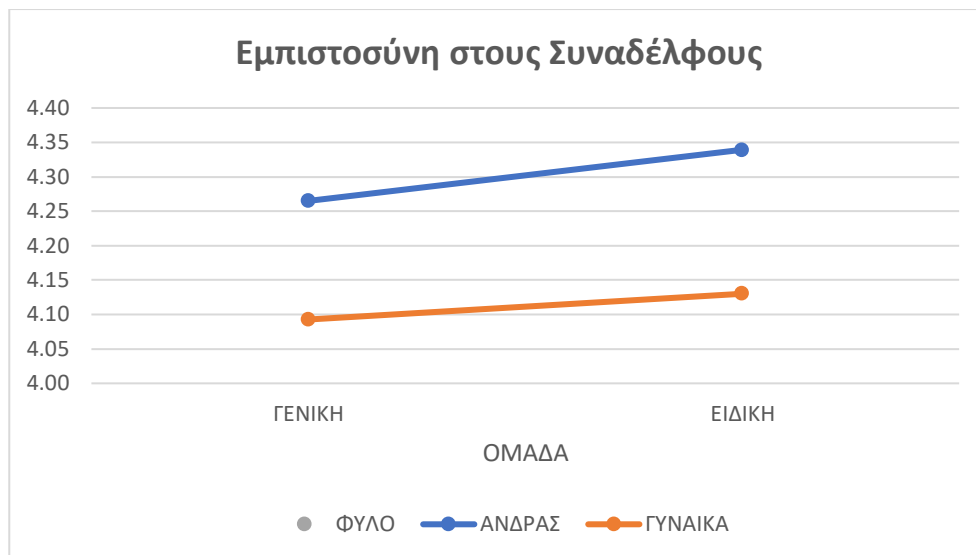
Γράφημα 6. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή. Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα ($p < .05$).

- **Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους**

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες για να εξεταστεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = .330$, $p = .566$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 3.851$, $p = .051$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .036$, $p = .850$). Αν και οριακά δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το φύλο είναι αυτό που παίζει μεγαλύτερο ρόλο στο βαθμό εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στους συναδέλφους τους.

Πίνακας 6. Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	.180	.330	.566
Φύλο	1	2.102	3.851	.051
Ομάδα×Φύλο	1	.020	.036	.850
Error	327	.546		



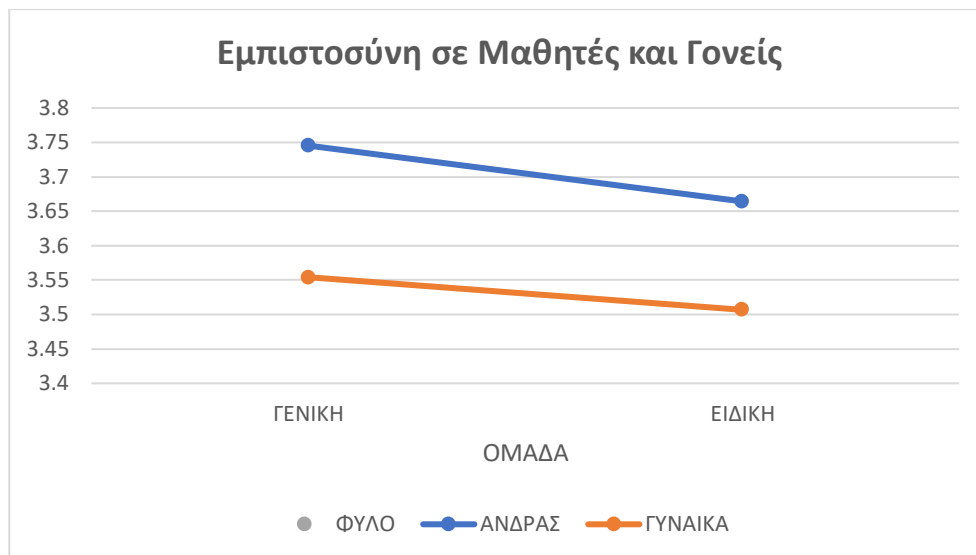
Γράφημα 7. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα και του παράγοντα φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς**

Για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στο βαθμό εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών της έρευνας σε μαθητές και γονείς λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου (άνδρες-γυναίκες) και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς 2 παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = .474, p = .492$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 3.493, p = .063$). Παράλληλα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .033, p = .857$). Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το φύλο είναι και πάλι αυτό που παίζει μεγαλύτερο ρόλο στο βαθμό εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών σε μαθητές και γονείς.

Πίνακας 7. Εμπιστοσύνη σε Μαθητές & Γονείς: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ & ΓΟΝΕΙΣ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	.238	.474	.492
Φύλο	1	1.756	3.493	.063
Ομάδα×Φύλο	1	.016	.033	.857
Error	327	.503		



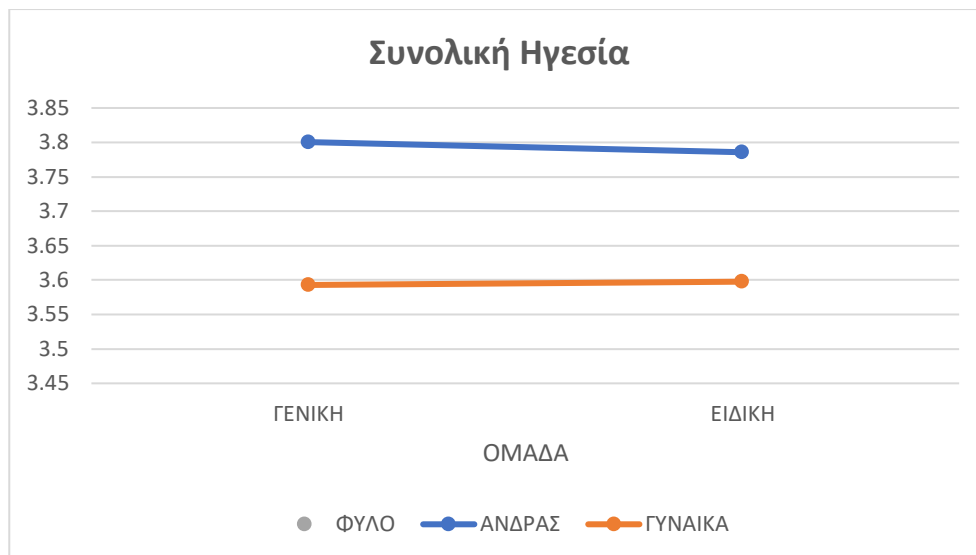
Γράφημα 8. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα και του παράγοντα φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Ηγεσία**

Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες, για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = .001$, $p = .971$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 2.139$, $p = .145$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .005$, $p = .942$). Αν και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το φύλο είναι αυτό που παίζει μεγαλύτερο ρόλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ηγεσία.

Πίνακας 8. Ηγεσία: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΗΓΕΣΙΑ				
	df	MS	F	P
Ομάδα	1	.001	.001	.971
Φύλο	1	2.261	2.139	.145
Ομάδα×Φύλο	1	.006	.005	.942
Error	327	1.057		



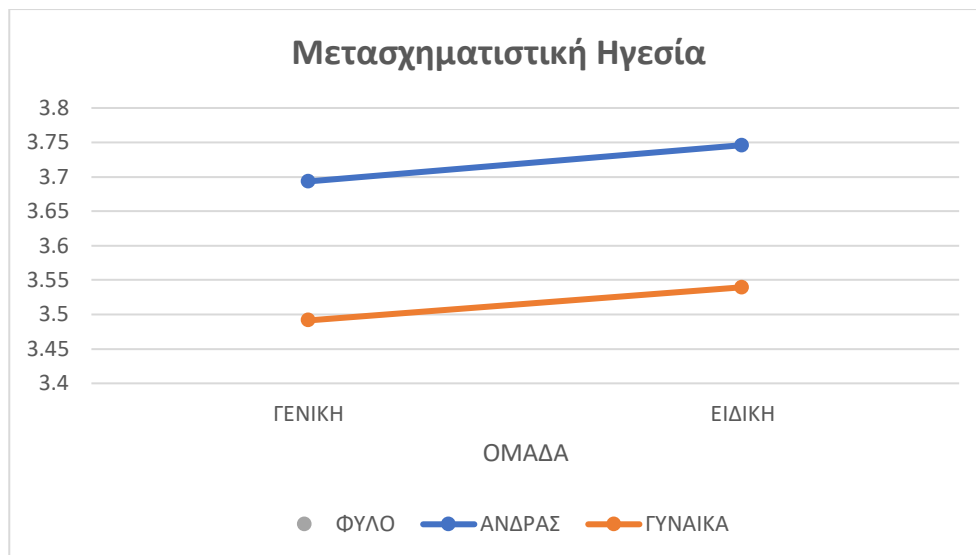
Γράφημα 9. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Ηγεσία. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα και του παράγοντα φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες χρησιμοποιήθηκε, για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου (άνδρες-γυναίκες) και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = .130$, $p = .719$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 2.132$, $p = .145$). Επιπλέον, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .000$, $p = .987$).

Πίνακας 9. Μετασχηματιστική Ηγεσία: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΗΓΕΣΙΑ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	.147	.130	.719
Φύλο	1	2.410	2.132	.145
Ομάδα×Φύλο	1	.000	.000	.987
Error	327	1.131		



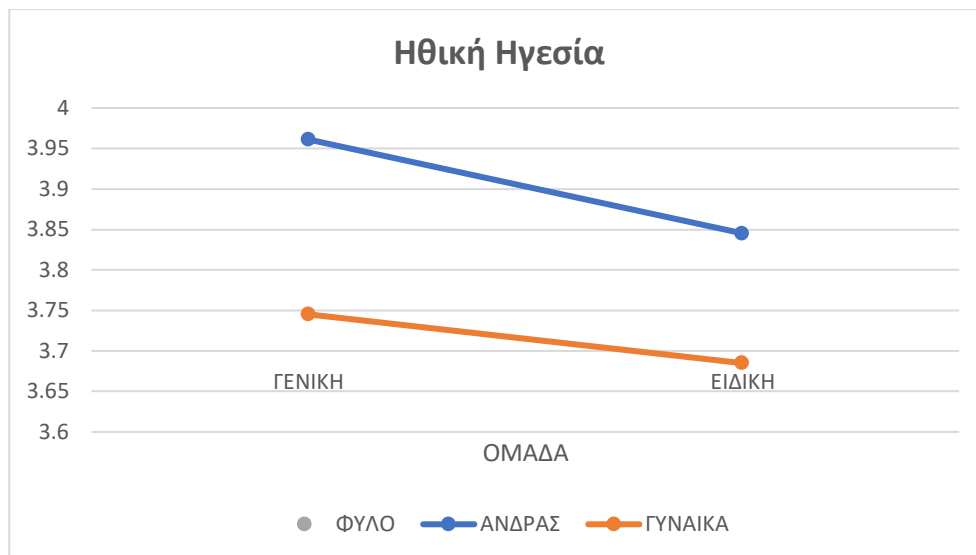
Γράφημα 10. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Μετασχηματιστική Ηγεσία. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα, του παράγοντα φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Ηθική Ηγεσία**

Παρομοίως, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες, για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ηθική Ηγεσία λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου (άνδρες-γυναίκες) και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = .409$, $p = .523$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 1.868$, $p = .173$). Επιπλέον, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .041$, $p = .840$).

Πίνακας 10. Ηθική Ηγεσία: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΗΓΕΣΙΑ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	.448	.409	.523
Φύλο	1	2.046	1.868	.173
Ομάδα×Φύλο	1	.045	.041	.840
Error	327	1.095		



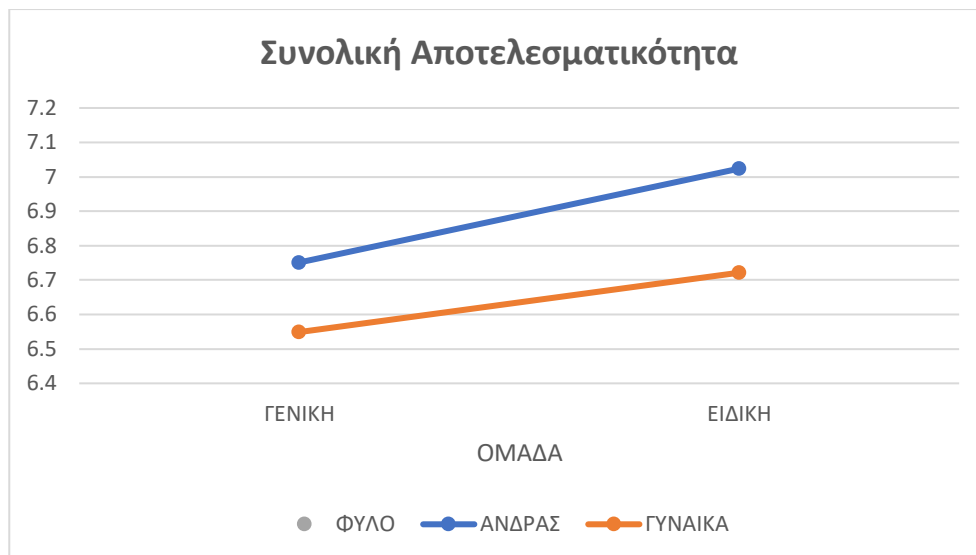
Γράφημα 11. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Ηθική Ηγεσία. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα, του παράγοντα φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Αποτελεσματικότητα**

Χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Συνολική Αποτελεσματικότητα λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου (άνδρες-γυναίκες) και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = 1.298$, $p = .255$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 1.667$, $p = .198$). Παράλληλα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .066$, $p = .798$).

Πίνακας 11. Αποτελεσματικότητα: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	2.895	1.298	.255
Φύλο	1	3.679	1.667	.198
Ομάδα×Φύλο	1	.145	.066	.798
Error	327	2.206		



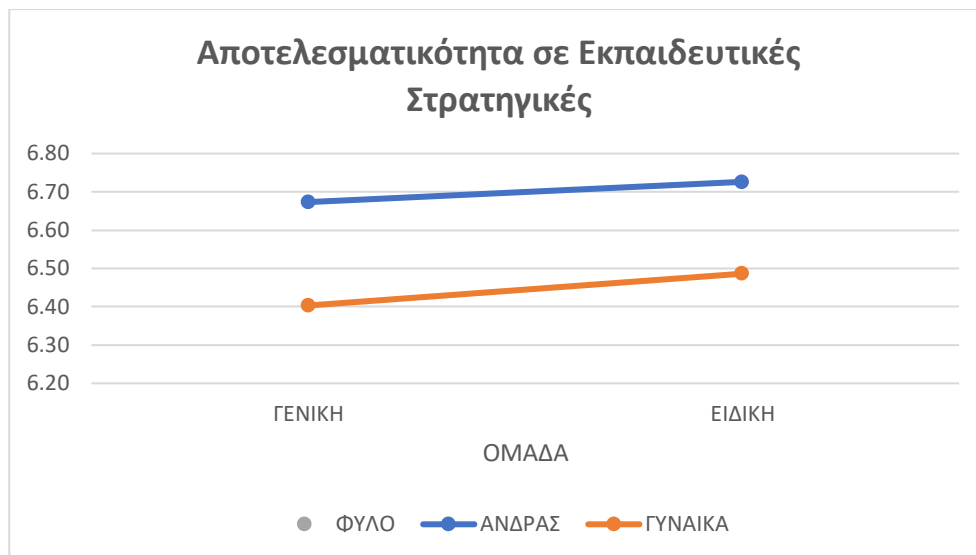
Γράφημα 12. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Αποτελεσματικότητα. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα, του παράγοντα φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Αποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές**

Και για τις υποκλίμακες της κλίμακας αποτελεσματικότητας, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες, για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα σε Εκπαιδευτικές Στρατηγικές λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ούτε της ομάδας ($F_{1,327} = .107$, $p = .744$) ούτε του φύλου ($F_{1,327} = 1.504$, $p = .221$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .005$, $p = .942$).

Πίνακας 12. Αποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΚΠ/ΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	.267	.107	.744
Φύλο	1	3.759	1.504	.221
Ομάδα×Φύλο	1	.013	.005	.942
Error	327	2.499		



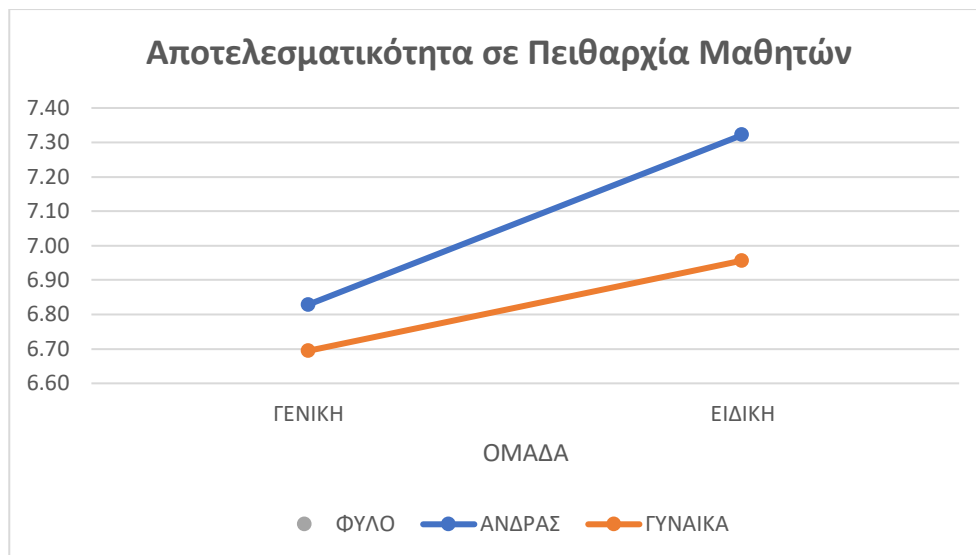
Γράφημα 13. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Αποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα, φύλο ούτε αλληλεπίδραση ($p > .05$).

- **Αποτελεσματικότητα στην Πειθαρχία των Μαθητών**

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες, για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα σε Πειθαρχία Μαθητών λόγω ομάδας (γενική-ειδική), φύλου και αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του φύλου ($F_{1,327} = 1.701, p = .193$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου ($F_{1,327} = .363, p = .547$). Αντίθετα, υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα ομάδα ($F_{1,327} = 3.889, p = .049$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (Μ.Τ. = 6,74, Τ.Α. = 1,48) δηλώνουν μικρότερη αποτελεσματικότητα ως προς την πειθαρχία των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής (Μ.Τ. = 7,06, Τ.Α. = 1,40).

Πίνακας 13. Αποτελεσματικότητα στην Πειθαρχία των Μαθητών: Επίδραση Ομάδας, Φύλου & Αλληλεπίδρασης Ομάδας-Φύλου

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ				
	df	MS	F	p
Ομάδα	1	8.228	3.889	.049
Φύλο	1	3.599	1.701	.193
Ομάδα×Φύλο	1	.768	.363	.547
Error	327	2.116		



Γράφημα 14. Μέσες τιμές των απόψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Αποτελεσματικότητα στην Πειθαρχία των Μαθητών. Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ομάδα ($p < .05$).

3.3. Συσχετίσεις

Στη συνέχεια, ακολούθησαν συσχετίσεις σε κάθε ομάδα συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί γενικής & ειδικής αγωγής) μεταξύ του κλίματος εμπιστοσύνης, της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας και των υποκλιμάκων τους. Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson κρίθηκε κατάλληλος για το επόμενο βήμα της στατιστικής ανάλυσης (Field, 2009). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά ομάδα συμμετεχόντων.

- **Εκπαιδευτικοί Γενικής & Ειδικής Εκπαίδευσης**

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα (εκπαιδευτικοί Γενική Εκπαίδευσης & εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής).

Πίνακας 14α. Συσχετίσεις εμπιστοσύνης και ηγεσίας με αποτελεσματικότητα στην ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπ/σης	Συνολική Αποτελεσματικότητα	Αποτελεσματικότητα σε Εκπ/κές Στρατηγικές	Αποτελεσματικότητα σε Πειθαρχία Μαθητών
Συνολικό κλίμα εμπιστοσύνης	.707**	.707**	.680**
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή	.456**	.463**	.431**
Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους	.695**	.692**	.672**
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς	.608**	.607**	.586**
Συνολική Ηγεσία	.621**	.604**	.615**
Μετασχηματιστική Ηγεσία	.638**	.624**	.627**
Ηθική Ηγεσία	.549**	.528**	.551**

** $p < .01$

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, στην ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης, υπάρχουν σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ του κλίματος εμπιστοσύνης όσο και της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου ($p < .01$). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη (σε διευθυντή, συναδέλφους, μαθητές και γονείς) και όσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί από την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, τόσο αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση παρουσιάζει το κλίμα εμπιστοσύνης με την συνολική αποτελεσματικότητα, $r = .71$, $p < .01$.

Πίνακας 14β. Συσχετίσεις εμπιστοσύνης & ηγεσίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπ/σης	Συνολική Ηγεσία	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Ηθική Ηγεσία
Συνολικό κλίμα εμπιστοσύνης	.632**	.636**	.578**
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή	.645**	.614**	.643**
Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους	.884**	.558**	.496**
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς	.899**	.470**	.382**

** $p < .01$

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, στην ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης, υπάρχουν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του κλίματος εμπιστοσύνης και της ηγεσίας ($p < .01$). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη (σε διευθυντή, συναδέλφους, μαθητές και γονείς) τόσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί από την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση παρουσιάζει η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς με την συνολική ηγεσία, $r = .90$, $p < .01$.

Πίνακας 14γ. Συσχετίσεις εμπιστοσύνης και ηγεσίας με αποτελεσματικότητα στην ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπ/σης	Συνολική Αποτελεσματικότητα	Αποτελεσματικότητα σε Εκπ/κές Στρατηγικές	Αποτελεσματικότητα σε Πειθαρχία Μαθητών
Συνολικό κλίμα εμπιστοσύνης	.703**	.702**	.663**
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή	.324**	.315**	.315**
Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους	.693**	.694**	.652**
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς	.605**	.608**	.566**
Συνολική Ηγεσία	.565**	.551**	.548**
Μετασχηματιστική Ηγεσία	.547**	.539**	.525**
Ηθική Ηγεσία	.561**	.540**	.552**

**p < .01

Όπως φαίνεται στον πίνακα 14γ στην ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, υπάρχουν σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ του κλίματος εμπιστοσύνης όσο και της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου ($p < .01$). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη (σε διευθυντή, συναδέλφους, μαθητές και γονείς) και όσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, τόσο αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Και σε αυτή την περίπτωση, τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση παρουσιάζει το κλίμα εμπιστοσύνης με την συνολική αποτελεσματικότητα, $r = .70$, $p < .01$.

Πίνακας 14δ. Συσχετίσεις εμπιστοσύνης & ηγεσίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπ/σης	Συνολική Ηγεσία	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Ηθική Ηγεσία
Συνολικό κλίμα εμπιστοσύνης	.718**	.728**	.665**
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή	.683**	.705**	.693**
Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους	.827**	.572**	.507**
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς	.838**	.490**	.426**

** $p < .01$

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, στην ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, υπάρχουν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του κλίματος εμπιστοσύνης και της ηγεσίας ($p < .01$). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη (σε διευθυντή, συναδέλφους, μαθητές και γονείς) τόσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί από την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση παρουσιάζει η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς με την συνολική ηγεσία, $r = .84$, $p < .01$.

3.4. Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Ένας ιεραρχικός σχεδιασμός ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης επιλέχθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί εάν η ηγεσία και το κλίμα εμπιστοσύνης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολείου για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου (και οι υποκλίμακές της) ενώ οι ανεξάρτητες η κλίμακα μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και η κλίμακα της εμπιστοσύνης (και οι υποκλίμακές τους). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά ομάδα εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης).

- **Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής**

Αρχικά, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου και ως ανεξάρτητες τις συνολικές κλίμακες της ηγεσίας και εμπιστοσύνης, ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η ηγεσία, $F_{(1,228)} = 143,064$, $p < .001$, ενώ στο δεύτερο βήμα προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο το κλίμα εμπιστοσύνης, $F_{(2,227)} = 139,121$, $p < .001$. Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του σχολείου για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 38,3\%$), αλλά και η εμπιστοσύνη προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες $R^2 = 54,7\%$). Ο συντελεστής της ηγεσίας που πέφτει σημαντικά στο δεύτερο βήμα δείχνει ότι μεγάλο μέρος της επίδρασης της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα διαμεσολαβείται από το κλίμα εμπιστοσύνης.

Πίνακας 15. Ηγεσία & Εμπιστοσύνη ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Step 1			Step 2		
	B	SE B	β	B	SE B	B
Συνολική Ηγεσία	.944	.079	.621***	.441	.087	.290***
Συνολικό Κλίμα Εμπιστοσύνης				1.377	.151	.524***
R^2		.383			.547	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Στις αναλύσεις που ακολουθούν για την ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι πέντε υποκλίμακες της ηγεσίας και της

εμπιστοσύνης (Μετασχηματιστική Ηγεσία, Ηθική Ηγεσία, Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή, Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους, Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς) και ως εξαρτημένη η κλίμακα της αποτελεσματικότητας και οι δύο υποκλίμακές της (Συνολική Αποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και Αποτελεσματικότητα στην Πειθαρχία των Μαθητών).

Χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, $F_{(1,228)} = 156,106$, $p < .001$. Στο δεύτερο βήμα προσθέτει σημαντικά και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, $F_{(2,227)} = 152,532$, $p < .001$, ενώ στο τρίτο βήμα προσθέτει και η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς $F_{(3,226)} = 107,960$, $p < .001$. Η ηθική ηγεσία και η εμπιστοσύνη στον διευθυντή δεν προσθέτουν προβλεπτική ισχύ στο μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του σχολείου για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 40,4\%$). Η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένοι συντελεστές προσδιορισμού για τα μοντέλα με τους δύο και τρεις παράγοντες $R^2 = 57\%$ και $R^2 = 58,4\%$, αντίστοιχα). Ο συντελεστής της ηγεσίας που πέφτει σημαντικά στα επόμενα βήματα δείχνει ότι μεγάλο μέρος της επίδρασης της ηγεσίας διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, μαθητές και γονείς.

Πίνακας 16. Υποκλίμακες Ηγεσίας & Εμπιστοσύνης ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Step 1			Step 2			Step 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Μετασχηματιστική Ηγεσία	.935	.075	.638***	.532	.077	.363***	.504	.076	.343***
Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους				.998	.106	.493***	.761	.132	.376***
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς							.380	.130	.179**
Ηθική Ηγεσία									
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή									
R ²		.404			.570			.584	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ομοίως, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές (υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας του σχολείου), ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, $F_{(1,228)} = 145,521$, $p < .001$. Στο δεύτερο βήμα, προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, $F_{(2,227)} = 144,861$, $p < .001$, ενώ στο τρίτο βήμα προσθέτει και η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς $F_{(3,226)} = 102,794$, $p < .001$. Η ηθική ηγεσία και η εμπιστοσύνη στον διευθυντή δεν προσθέτουν προβλεπτική ισχύ στο μοντέλο. Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 38,7\%$). Η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένοι συντελεστές προσδιορισμού για τα μοντέλα με τους δύο και τρεις παράγοντες $R^2 = 55,7\%$ και $R^2 = 57,1\%$, αντίστοιχα). Ο συντελεστής της μετασχηματιστικής ηγεσίας που πέφτει σημαντικά στο δεύτερο και τρίτο βήμα δείχνει ότι μεγάλο μέρος της επίδρασης της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη σε συναδέλφους, γονείς και μαθητές.

Πίνακας 17. Υποκλίμακες Ηγεσίας & Εμπιστοσύνης ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Μεταβλητές	Step 1			Step 2			Step 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Μετασχηματιστική Ηγεσία	.961	.080	.624***	.532	.082	.346***	.502	.081	.326***
Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους				1.060	.113	.499***	.806	.140	.379***
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς							.409	.138	.184**
Ηθική Ηγεσία									
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή									
R^2		.387			.557			.571	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Τέλος, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα στην πειθαρχία των μαθητών (υποκλίμακα της κλίμακας αποτελεσματικότητας), ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, $F_{(1,228)} = 147,830$, p

< .001. Στο δεύτερο βήμα, προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, $F_{(2,227)} = 135,141$, $p < .001$, ενώ στο τρίτο βήμα προσθέτει και η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς $F_{(3,226)} = 94,810$, $p < .001$. Η ηθική ηγεσία και η εμπιστοσύνη στον διευθυντή δεν προσθέτουν προβλεπτική ισχύ στο μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας στην πειθαρχία των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 39,1\%$). Η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένοι συντελεστές προσδιορισμού για τα μοντέλα με τους δύο και τρεις παράγοντες $R^2 = 53,9\%$ και $R^2 = 55,1\%$, αντίστοιχα). Ο συντελεστής της μετασχηματιστικής ηγεσίας που πέφτει σημαντικά στα επόμενα βήματα δείχνει ότι μεγάλο μέρος της επίδρασής της στην αποτελεσματικότητα διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη σε συναδέλφους, μαθητές και γονείς.

Πίνακας 18. Υποκλίμακες Ηγεσίας & Εμπιστοσύνης ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας στην Πειθαρχία των Μαθητών

Μεταβλητές	Step 1			Step 2			Step 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Μετασχηματιστική Ηγεσία	.909	.075	.627***	.531	.078	.366***	.505	.078	.348***
Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους				.935	.108	.467***	.716	.135	.358***
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς							.352	.133	.168**
Ηθική Ηγεσία									
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή									
R ²		.391			.539			.551	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

• Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Αρχικά, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου και ως ανεξάρτητες τις συνολικές κλίμακες της ηγεσίας και εμπιστοσύνης, ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η ηγεσία, $F_{(1,99)} = 46,408$, $p < .001$, ενώ στο δεύτερο βήμα προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο το κλίμα

εμπιστοσύνης, $F_{(2,98)} = 49,284$, $p < .001$. Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του σχολείου για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 31,2\%$), ενώ η εμπιστοσύνη προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες $R^2 = 49,1\%$). Όπως φαίνεται στον πίνακα, στο δεύτερο βήμα, η επίδραση της ηγεσίας διαμεσολαβείται πλήρως από την εμπιστοσύνη και παύει να είναι στατιστικά σημαντική. Δεν υπάρχει, επομένως, άμεση επίδραση της ηγεσίας, αλλά μόνο έμμεση.

Πίνακας 19. Ηγεσία & Εμπιστοσύνη ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Step 1			Step 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Συνολική Ηγεσία	.732	.107	.565***	.161	.133	.124
Συνολικό Κλίμα Εμπιστοσύνης				1.608	.269	.614***
R^2		.312			.491	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Στις αναλύσεις που ακολουθούν για την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι πέντε υποκλίμακες της ηγεσίας και της εμπιστοσύνης (Μετασχηματιστική Ηγεσία, Ηθική Ηγεσία, Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή, Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους, Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς) και ως εξαρτημένη η κλίμακα της αποτελεσματικότητας καθώς και οι δύο υποκλίμακές της (Συνολική Αποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και Αποτελεσματικότητα στην Πειθαρχία των Μαθητών).

Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα της εξαρτημένης μεταβλητής που αφορά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η ηθική ηγεσία, $F_{(1,99)} = 45,418$, $p < .001$. Στο δεύτερο βήμα, προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, $F_{(2,98)} = 57,446$, $p < .001$. Στο τρίτο βήμα, σημαντικά προσθέτει η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς, $F_{(3,97)} = 46,987$, $p < .001$. Τέλος, στο τέταρτο βήμα, προσθέτει σημαντικά και η εμπιστοσύνη στο διευθυντή, $F_{(4,96)} = 37,830$, $p < .001$, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προσθέτει προβλεπτική ισχύ στο μοντέλο. Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα, η ηθική ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του σχολείου για τους

εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 30,8\%$). Στα επόμενα βήματα, η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς και η εμπιστοσύνη στον διευθυντή προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένοι συντελεστές προσδιορισμού για τα μοντέλα με τους δύο, τρεις και τέσσερις παράγοντες $R^2 = 53\%$, $R^2 = 58\%$ και $R^2 = 59,6\%$, αντίστοιχα). Η προσθήκη της εμπιστοσύνης σε συναδέλφους και στη συνέχεια σε μαθητές και γονείς μετριάζουν την επίδραση της ηθικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα, καθώς ένα μέρος αυτής της επίδρασης διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη. Στο τελευταίο βήμα, η προσθήκη της εμπιστοσύνης προς το διευθυντή στο μοντέλο δείχνει ότι αυτή η επίδραση (πέραν αυτής που επιδρά μέσω της αύξησης της εμπιστοσύνης) είναι αρνητική.

Πίνακας 20. Υποκλίμακες Ηγεσίας & Εμπιστοσύνης ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Step 1			Step 2			Step 3			Step 4		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Ηθική Ηγεσία	.719	.107	.561***	.361	.102	.282**	.288	.099	.224**	.450	.122	.351***
Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους				1.074	.155	.551***	.839	.161	.430***	.868	.159	.445***
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς							.560	.158	.279**	.563	.155	.280***
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή										-.450	.205	-.194*
Μετασχηματιστική Ηγεσία												
R ²			.308			.530			.580			.596

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Παρομοίως, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές (υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας του σχολείου), ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η ηθική ηγεσία, $F_{(1,99)} = 40,698$, $p < .001$. Στο δεύτερο βήμα, προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, $F_{(2,98)} = 55,127$, $p < .001$. Στο τρίτο βήμα, σημαντικά προσθέτει η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς, $F_{(3,97)} = 45,822$, $p < .001$. Τέλος, στο τέταρτο βήμα, προσθέτει σημαντικά και η εμπιστοσύνη στο διευθυντή, $F_{(4,96)} = 36,606$, $p < .001$, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προσθέτει προβλεπτική ισχύ στο μοντέλο. Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα, η ηθική ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές στρατηγικές για τους

εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 28,4\%$). Στα επόμενα βήματα, η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς και η εμπιστοσύνη στον διευθυντή προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένοι συντελεστές προσδιορισμού για τα μοντέλα με τους δύο, τρεις και τέσσερις παράγοντες $R^2 = 52\%$, $R^2 = 57,3\%$ και $R^2 = 58,7\%$, αντίστοιχα). Η προσθήκη της εμπιστοσύνης σε συναδέλφους και στη συνέχεια σε μαθητές και γονείς μετριάζουν την επίδραση της ηθικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα, καθώς ένα μέρος αυτής της επίδρασης διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη. Στο τελευταίο βήμα, η προσθήκη της εμπιστοσύνης προς το διευθυντή στο μοντέλο δείχνει ότι αυτή η επίδραση (πέραν αυτής που επιδρά μέσω της αύξησης της εμπιστοσύνης) είναι αρνητική.

Πίνακας 21. Υποκλίμακες Ηγεσίας & Εμπιστοσύνης ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Μεταβλητές	Step 1			Step 2			Step 3			Step 4		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Ηθική Ηγεσία	.761	.119	.540***	.356	.113	.253**	.272	.109	.193*	.442	.135	.314**
Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους				1.214	.172	.566***	.945	.178	.441***	.976	.176	.455***
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς							.639	.175	.289**	.643	.172	.291***
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή										-.471	.227	-.185*
Μετασχηματιστική Ηγεσία												
R^2			.284			.520			.573			.587

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Τέλος, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα στην πειθαρχία των μαθητών (υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας του σχολείου), ο παράγοντας με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα είναι η ηθική ηγεσία, $F_{(1,99)} = 43,451$, $p < .001$. Στο δεύτερο βήμα, προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, $F_{(2,98)} = 47,301$, $p < .001$. Στο τρίτο βήμα, σημαντικά προσθέτει η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς, $F_{(3,97)} = 36,990$, $p < .001$. Τέλος, στο τέταρτο βήμα, προσθέτει σημαντικά και η εμπιστοσύνη στο διευθυντή, $F_{(4,96)} = 29,674$, $p < .001$, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προσθέτει προβλεπτική ισχύ στο μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η ηθική ηγεσία αποτελεί τον πιο καθοριστικό από τους παράγοντες πρόβλεψης της

αποτελεσματικότητας στην πειθαρχία των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 29,8\%$). Στα επόμενα βήματα, η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς και η εμπιστοσύνη στον διευθυντή προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένοι συντελεστές προσδιορισμού για τα μοντέλα με τους δύο, τρεις και τέσσερις παράγοντες $R^2 = 48,1\%$, $R^2 = 51,9\%$ και $R^2 = 53,4\%$, αντίστοιχα). Η προσθήκη της εμπιστοσύνης σε συναδέλφους και στη συνέχεια σε μαθητές και γονείς μετριάζουν την επίδραση της ηθικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα, καθώς ένα μέρος αυτής της επίδρασης διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη. Στο τελευταίο βήμα, η προσθήκη της εμπιστοσύνης προς το διευθυντή στο μοντέλο δείχνει ότι αυτή η επίδραση (πέραν αυτής που επιδρά μέσω της αύξησης της εμπιστοσύνης) είναι αρνητική.

Πίνακας 22. Υποκλίμακες Ηγεσίας & Εμπιστοσύνης ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας στην Πειθαρχία των Μαθητών

Μεταβλητές	Step 1			Step 2			Step 3			Step 4		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Ηθική Ηγεσία	.678	.103	.552***	.366	.103	.299**	.303	.101	.247**	.457	.125	.373***
Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους				.934	.156	.501***	.732	.165	.392***	.760	.163	.407***
Εμπιστοσύνη σε Μαθητές και Γονείς							.480	.162	.250**	.484	.159	.252**
Εμπιστοσύνη στον Διευθυντή										-.428	.210	-.193*
Μετασχηματιστική Ηγεσία												
R ²			.298			.481			.519			.534

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συζητηθούν διεξοδικά σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Η παρούσα έρευνα είναι μια συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, αν και δεν είναι στατιστικά σημαντικές στις περισσότερες περιπτώσεις.

Ειδικότερα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, τους μαθητές και γονείς ή το συνολικό κλίμα εμπιστοσύνης. Η έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην κλίμακα εμπιστοσύνης και τις περισσότερες υποκλίμακες μπορεί να υποδηλώνει ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, παρά τις διαφορετικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, έχουν καλλιεργήσει παρόμοιες αντιλήψεις για την εμπιστοσύνη στο σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τους Tschannen-Moran(2014) και Tschannen-Moran και Hoy (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη είναι σημαντική σε όλα τα επίπεδα του σχολείου και μπορεί να αποτελεί κοινό στόχο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δηλώνουν σημαντικά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο διευθυντή τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η διαπίστωση σημαντικών διαφορών στην εμπιστοσύνη προς το διευθυντή υπογραμμίζει τις προκλήσεις που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε σχέση με την υποστήριξη και την καθοδήγηση που λαμβάνουν από τους διευθυντές τους. Σύμφωνα με έρευνες, άλλωστε, όπως των Hoy και Tarter (1997) η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στη σχολική διοίκηση και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Hoy & Tarter, 1997).

Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα των Bateman και Bateman (2001), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρειάζονται πιο εξειδικευμένη υποστήριξη από τους διευθυντές τους λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών τους. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να εξηγήσει γιατί οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τείνουν να

εμπιστεύονται περισσότερο τους διευθυντές, καθώς οι ανάγκες τους είναι λιγότερο εξειδικευμένες. Παρομοίως, οι Billingsley (2004) και Whitaker (2003) κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή συχνά χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και πόρους από τους διευθυντές τους, κάτι που ενδεχομένως επηρεάζει αρνητικά την εμπιστοσύνη τους σε αυτούς. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για επαρκή καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ειδικές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι.

Οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς τις απόψεις τους για την ηγετική συμπεριφορά (μετασχηματιστική ή ηθική) του διευθυντή, κάτι που είναι σύμφωνο με μελέτες που τονίζουν τη σημασία της συνεπούς ηγεσίας στη διατήρηση της εμπιστοσύνης ανεξαρτήτως του τύπου σχολείου (Bass & Avolio, 1994). Η έλλειψη αποκλίσεων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ηγεσία μπορεί να υποδηλώνει ότι οι υιοθετούμενες στρατηγικές ηγεσίας είναι γενικά αποδεκτές και εφαρμόσιμες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής). Οι Leithwood και Jantzi (2005) επισημαίνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική σε σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, εφόσον οι διευθυντές αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τους.

Παρομοίως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στις απόψεις τους για όλους τους τομείς της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η έλλειψη αποκλίσεων στις αντιλήψεις τους για την σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να σημαίνει ότι και οι δύο ομάδες αναγνωρίζουν τη σημασία της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου παρά τις διαφορετικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Αυτό υποστηρίζεται από το έργο των Sammons, Hillman και Mortimore (1995). Οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινή δέσμευση και κοινές αξίες όσον αφορά την αποτελεσματικότητα ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί, αν και δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα την πειθαρχία των μαθητών σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη γενική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υπογραμμίζει τη σημασία της ενισχυμένης οργανωτικής υποστήριξης και στρατηγικής για τα σχολεία ειδικής αγωγής (Fullan, 2001).

Συσχετίσεις Εμπιστοσύνης, Ηγεσίας και Αποτελεσματικότητας

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που διενεργήθηκαν εστιάζουν στις σχέσεις μεταξύ κλίματος εμπιστοσύνης, ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας. Ισχυρές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν και για τις δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής) μεταξύ τόσο του κλίματος εμπιστοσύνης όσο και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι το κλίμα εμπιστοσύνης σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο επιδρά καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς η οικοδόμηση εμπιστοσύνης προωθεί τη συνεργασία και οδηγεί σε βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Bryk & Schneider, 2002; Hoy και Tschannen-Moran, 1999). Άλλες μελέτες υπογραμμίζουν τη στενή σχέση ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας. Η έρευνα των Leithwood και Jantzi (2005) δείχνει ότι, στη γενική εκπαίδευση, η ηγετική συμπεριφορά, ιδίως η μετασχηματιστική ηγεσία, συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της δέσμευσης τους, με άμεσο θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ στην ειδική εκπαίδευση, οι Zigmond και Kloo (2011) επισημαίνουν ότι η ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι Sammons, Hillman, και Mortimore (1995) επισημαίνουν ότι οι ισχυρές ηγεσίες στα σχολεία συνδέονται με την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη σχολική κουλτούρα γενικότερα.

Επίδραση Δημογραφικών Παραγόντων

Με Ανάλυση Διακύμανσης ως προς 2 Παράγοντες (Two-Way ANOVA), έγινε έλεγχος επίδρασης της ομάδας (γενική – ειδική αγωγή) και του φύλου (άνδρες – γυναίκες) στις απόψεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σε καμία από τις υπό έλεγχο μεταβλητές δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου, γεγονός που δείχνει ότι η επίδραση του φύλου δεν διαφέρει ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, στις περισσότερες υπό έλεγχο μεταβλητές δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου.

Στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου βρέθηκε μόνο για το κλίμα εμπιστοσύνης, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης

σε σύγκριση με τις γυναίκες. Αν και μελέτες αναγνωρίζουν την κρισιμότητα της εμπιστοσύνης σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Tschannen-Moran, 2014), δεν δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, κάτι που η παρούσα έρευνα προσπαθεί να αναδείξει. Η επίδραση του φύλου μπορεί να δείχνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο σχολικό περιβάλλον ή ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν περισσότερες ανησυχίες και προβλήματα. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμβαδίζει με την έρευνα των Forsyth, Adams, και Hoy (2011) που υπογραμμίζει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στο χώρο εργασίας τους λόγω της αυξημένης αίσθησης αυτοπεποίθησης και αυτονομίας που τους χαρακτηρίζει.

Παρομοίως, οι Bryk και Schneider (2002) διαπίστωσαν ότι η εμπιστοσύνη στη σχολική κοινότητα σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση και υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Οι άνδρες μπορεί να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, επειδή βιώνουν λιγότερο συναισθηματικό στρες λόγω συγκρούσεων με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους σε αντίθεση με τις γυναίκες.

Ηγεσία & Εμπιστοσύνη ως προγνωστικοί παράγοντες της Αποτελεσματικότητας

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης στην τρέχουσα έρευνα εξετάζουν την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και το κλίμα εμπιστοσύνης ως προβλεπτικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολείου, εστιάζοντας τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Ακολουθεί λεπτομερής σχολιασμός των κυριότερων ευρημάτων.

Μετασχηματιστική Ηγεσία στη Γενική Εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και όχι η ηθική ηγεσία επιδρά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία προάγει υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Leithwood και Jantzi (2005) συνέδεσαν τη μετασχηματιστική ηγεσία σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με την αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ένα κοινό όραμα, ενθαρρύνουν την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν. Τα σχολεία με τέτοιους ηγέτες επιτυγχάνουν υψηλότερη απόδοση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενδυναμωμένοι και ικανοί να συμβάλλουν στην επιτυχία του σχολείου.

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει, επίσης, ότι στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπου οι τάξεις είναι συνήθως μεγάλες και ετερογενείς, η ηγεσία πρέπει να προωθεί τη συνεργασία και την ευελιξία. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2000) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας.

Ηθική Ηγεσία στην Ειδική Εκπαίδευση

Αντίθετα, όπως προέκυψε από την ανάλυση, στα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης, η ηθική ηγεσία και όχι η μετασχηματιστική είναι αυτή που επιδρά στην αποτελεσματικότητα. Η ηθική ηγεσία επικεντρώνεται στην ηθική δέσμευση του ηγέτη να υποστηρίζει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, να προωθεί τη συνεργασία και το κοινό καλό (Sergiovanni, 1992). Αυτό κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό στην ειδική εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω των εξειδικευμένων αναγκών των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τέτοια περιβάλλοντα χρειάζονται ηγεσία που να προωθεί τη συμμετοχικότητα και την ηθική δέσμευση για την υποστήριξη των μαθητών τους.

Η βιβλιογραφία τονίζει επίσης την ανάγκη για υποστήριξη και πόρους στην ειδική αγωγή, καθώς, όπως αναφέρεται, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρειάζονται πρόσθετη διοικητική υποστήριξη, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις (Billingsley, 2004; Whitaker, 2003). Αυτό εξηγεί γιατί η ηθική ηγεσία και η αλληλεγγύη κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές στα σχολεία αυτά.

Αρνητική Επίδραση της Εμπιστοσύνης στο Διευθυντή στην Ειδική Εκπαίδευση

Οι αναλύσεις δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη στο διευθυντή δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού πλαισίου. Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα, μάλιστα, όσον αφορά στα σχολεία ειδικής αγωγής, είναι η αρνητική επίδραση της εμπιστοσύνης προς το διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Το εύρημα αυτό είναι ενδιαφέρον, διότι υποδηλώνει ότι για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η εμπιστοσύνη στο πλαίσιο του σχολείου είναι πιο σημαντική από την εμπιστοσύνη στις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή, για να θεωρηθεί ένα σχολείο αποτελεσματικό. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την ιδιαίτερη φύση της ειδικής αγωγής, όπου η συνεργασία με άλλους

επαγγελματίες (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά.) και την οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικότερο ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, αφού οι διευθυντές συχνά δεν έχουν τον ίδιο βαθμό κατανόησης των ιδιαίτερων προκλήσεων της ειδικής αγωγής.

Όπως υποστηρίζουν οι Billingsley και Cross (1991) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά αισθάνονται ότι η διοίκηση δεν αντιλαμβάνεται πλήρως τις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών τους, και ως εκ τούτου, η εξάρτησή τους από τη διοίκηση μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη δική τους αυτονομία και αποτελεσματικότητα. Αυτό εξηγεί γιατί η υπερβολική εξάρτηση από τη διοίκηση μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα, σε αντίθεση με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπου η ηγεσία παίζει πιο κεντρικό ρόλο.

Σε αυτό συνηγορεί και το έργο των Zigmond και Kloo (2011) και Billingsley (2004), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρειάζονται περισσότερο εξειδικευμένη υποστήριξη και πόρους, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Whitaker (2003) και Bateman και Bateman (2001) που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βασίζονται περισσότερο στις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους και τους γονείς παρά στη διοικητική υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου.

Εμπιστοσύνη σε Συναδέλφους, Μαθητές και Γονείς

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και το κλίμα συνεργασίας γενικότερα συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τους Forsyth, Adams και Hoy (2011), οι οποίοι καταλήγουν η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύει τη συνεργασία, τη συλλογική ευθύνη και την από κοινού προσπάθεια για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Σχολεία, ιδίως γενικής εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον τείνουν να έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης βασισμένο στη συνεργασία και τη διαφάνεια (Tschannen-Moran, 2014).

Τέλος, βρέθηκε ότι η εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους γονείς είναι ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού πλαισίου. Η Tschannen-Moran (2014) τονίζει ότι μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τους γονείς δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει την ανοιχτή επικοινωνία και τη συνεργασία οδηγώντας σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σχέση αυτή είναι εξίσου

σημαντική και στην ειδική εκπαίδευση, καθώς οι γονείς διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων-κηδεμόνων μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία και να διευκολύνει την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης αναδεικνύουν την άμεση επίδραση της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα, αλλά και τη διαμεσολαβητική δράση που ασκεί η εμπιστοσύνη σε αυτή την επίδραση, καθώς η τελευταία λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που επηρεάζει την επίδραση της ηγεσίας τόσο στην απόδοση των εκπαιδευτικών και όσο και στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές που επιτυγχάνουν να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης, συμβάλλουν στην καλύτερη απόδοση των σχολείων τους, καθώς η εμπιστοσύνη προάγει την εμπλοκή και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, καταδεικνύεται η σημαντικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους στην αποτελεσματικότητα των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Στα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης, από την άλλη, η ηθική ηγεσία έχει τον κεντρικό ρόλο, ενώ η εμπιστοσύνη στο διευθυντή εμφανίζεται αρνητικά σχετιζόμενη με την αποτελεσματικότητα υποδεικνύοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι διαφορές αυτές αντικατοπτρίζουν τις ειδικές προκλήσεις και διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στα δύο περιβάλλοντα, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η ηγεσία και η εμπιστοσύνη είναι θεμελιώδη συστατικά της σχολικής αποτελεσματικότητας, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Γενικά, το σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου. Η έρευνα εμπλουτίζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα και αναδεικνύοντας νέες πτυχές που αφορούν τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών όσον αφορά το κλίμα εμπιστοσύνης και τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του σχολείου με εξαίρεση τα χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προς το διευθυντή τους, ενδεχομένως λόγω των αυξημένων αναγκών εμπιστοσύνης προς τους διευθυντές (Bateman & Bateman, 2001). Το εύρημα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ηγεσία συνάδει με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία που τους χαρακτηρίζει (Forsyth, Adams και Hoy, 2011).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ηγεσία έχει διαφορετική επίδραση στη σχολική αποτελεσματικότητα ανάλογα με το πλαίσιο. Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η μετασχηματιστική ηγεσία αποδείχθηκε σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας επιβεβαιώνοντας τους Bass και Avolio (1994) που συνδέουν το στυλ ηγεσίας με βελτιωμένα αποτελέσματα. Αντίθετα, στην ειδική αγωγή, η ηθική ηγεσία είναι αυτή που παίζει σημαντικότερο ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί απαιτούν μεγαλύτερη έμφαση σε ηθικές αξίες, αλληλεγγύη και υποστήριξη, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, όπως υποστηρίζουν οι Whitaker (2003) και Billingsley (2004). Τέλος, η έρευνα ανέδειξε τη διαμεσολάβηση της εμπιστοσύνης (σε συναδέλφους, γονείς και μαθητές) στην επίδραση της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα, αλλά και την αρνητική επίδραση της εμπιστοσύνης στο διευθυντή στην αποτελεσματικότητα στα σχολεία ειδικής αγωγής, ενδεχομένως λόγω των εξειδικευμένων αναγκών των εκπαιδευτικών και της ανεπαρκούς υποστήριξης από τη διοίκηση.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ηγεσίας και της εμπιστοσύνης για την αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς και τη διαφορετική βαρύτητα που έχουν αυτοί οι παράγοντες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η κατανόηση των κοινών αλλά και των διαφορετικών στοιχείων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών πλαισίων μπορεί να αναδείξει την ανάγκη για στρατηγικές και πολιτικές που ενισχύουν τη συνεργασία και τη δέσμευση για δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος.

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να βρουν εφαρμογή σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ειδικότερα, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η ενίσχυση της ηγεσίας στα σχολεία μπορεί να βελτιώσει τη σχολική αποτελεσματικότητα, ιδίως μέσω των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα γενικά

σχολεία και της ηθικής ηγεσίας στα ειδικά. Παράλληλα, τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας στοχευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για διευθυντές και εκπαιδευτικούς με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τέλος, η έρευνα μπορεί επίσης να προωθήσει πολιτικές για την ενίσχυση της συνεργασίας στα σχολεία, βελτιώνοντας την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός πιο συνεκτικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ορισμένα σημαντικά ευρήματα μέσα από τη συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες.

Κύριος περιορισμός είναι ο άνιστος αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα, γεγονός που μπορεί να μειώσει τη στατιστική δύναμη της μελέτης. Αυτό, βέβαια, στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν αναπόφευκτο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σαφώς λιγότεροι από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα. Ως εκ τούτου, καλό θα ήταν η έρευνα να επαναληφθεί με ισάριθμες ομάδες.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι η έλλειψη βιβλιογραφίας. Παρά τις υπάρχουσες έρευνες, δεν υπάρχουν προηγούμενες μελέτες που να συγκρίνουν τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείων γενικής εκπαίδευσης και σχολείων ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και προκλήσεις κάθε εκπαιδευτικής δομής, γεγονός που κάνει πιο δύσκολη την ερμηνεία και τη γενίκευση των ευρημάτων. Αυτό καθιστά την ανάγκη για περαιτέρω μελέτες ακόμα πιο σημαντική.

Επιπλέον, τα συμπεράσματα που εξάγονται περιορίζονται από τη διατμηματική φύση της έρευνας, αφού τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποτυπώνουν την εικόνα του πληθυσμού μελέτης σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, γεγονός που περιορίζει και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Μια διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να αντιμετωπίσει τους προαναφερθέντες περιορισμούς, καθώς ενδέχεται να έχουν μειώσει τις πιθανότητες εύρεσης πιο σημαντικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, μια συμπληρωματική μελέτη (follow-up study) θα μπορούσε να αξιολογήσει την αξιοπιστία των τρεχόντων δεδομένων και την πρακτική χρήση των παρόντων ευρημάτων.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω συγκριτική έρευνα των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και των δύο τύπων σχολείων.

5. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Adams, C. M. (2013). Collective Trust: A Social Indicator of Instructional Capacity. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 363-390.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Sage Publications.
- Bateman, B. D., & Bateman, C. F. (2001). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
- Billingsley, B. S. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370-376.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2013). Educational Leadership and Organizational Learning in Schools. Στο J. A. Vaquero, & F. A. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration and Leadership* (σσ. 451-470). Hershey: PA: IGI Global.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for Principals and Teachers*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Μετάφραση Κουβαράκου Νάνσυ)*. (Τ. Χαράλαμπος, Επιμ.) Ίων.
- Cummings, L., & Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI). *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 302(330), 39-52.
- Davis, H. A., & Thomas, C. J. (2019). Building Trust to Create a Positive School Climate: The Role of SEL. *School Community Journal*, 29(2), 221-240.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. Στο J. B. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn* (σσ. 51-76). Solution Tree Press.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- EuropeanComission. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd edition)*. SAGE Publications.

- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. Teachers College, Columbia University.
- Fullam, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), σσ. 3-17.
- Gray, J. (2016). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness. *NCPEA Education Leadership Review*, 17(1), σσ. 114-128.
- Gumus, S., Bellibas, M., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), σσ. 25-48.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. New York: Routledge.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (2006). *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives*. . Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20, 379-403.
- Hoy, W. K. (χ.χ.). *Faculty Trust*. Ανάκτηση από Faculty Trust: The Omnibus T-Scale: <https://www.waynekhoy.com/faculty-trust/>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change*. Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The Concept of Organizational Climate in Educational Research. *Review of Educational Research*, 73(1), 55-88.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-scale. *Educational Administration Quarterly*, 39(2), 187-220.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). Theoretical and Empirical Foundations of Trust in Schools. *Teachers College Record*, 105(2), 256-273.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (9th ed.)*. McGraw Hill.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT.
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness . *Educational Research and Reviews*, vol.10(6), σσ. 695-721.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Literature Research 1996–2005. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational Leadership. Στο B. D. (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (σσ. 31-43). Sage Publications.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia: PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Fransisco: CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, W. L. (2010). *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*. Solution Tree Press.
- Liem, A. D., & Nie, Y. (2008). The Relationship Between Parental Involvement and Adolescents' Academic Achievement: Comparing Two Chinese Societies. *Parenting: Science and Practice*, 8(3-4), 259-274.
- Louis, K. S. (2007). Trust and Improvement in Schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), σσ. 370–397.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. Στο P. W. Thurston, & J. G. Lotto, *Advancing Instructional Leadership: A Series for Principals and Supervisors* (σσ. 19-39). DC Heath and Company.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guide lines and teacher education policy*.

- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice (8th ed.)*. Sage Publications.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55, σσ. 154–168.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (2014). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Pergamon.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education, University of London.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. . Institute of Education, University of London.
- Sarafidou, J. O., & Hatzioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.
- Scheerens, J. (2013). The Usefulness of Educational Effectiveness Research for Policy Makers. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 206-220.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions*, 35(3), 293-311.

- Senol, H., & Lesinger, F. (2018). *The Relationship between Instructional Leadership Style, Trust and School Culture*. IntechOpen.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1995). Trust: What's Trust Got To Do With It? *The Journal of Educational Administration*, 33(3), 66-84.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, σσ. 705-729.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Routledge.
- Teodorovic, J. (2009). School effectiveness: Literature Review. *Zbornik Instituta za pedagoska instrazivanja*, 7-24.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, Vol. 83, No. 3, σσ. 357–385.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2014). The Interconnectivity of Trust in Schools. Στο D. Van Maele, P. Forsyth, & M. (. Van Houtte, *Trust and school life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging* (σσ. 57 - 81). Springer Publisher.
- Tschannen-Moran, M. (χ.χ.). *Research Tools*. Ανάκτηση από <https://mxtsch.pages.wm.edu/research-tools/>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, σσ. 547-593.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-Scale. *Education Administration Quarterly*, 37(2), 296-311.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The Role of Teacher and Faculty Trust in Forming Teachers' Job Satisfaction: Do Years of Experience Make a Difference? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 879-889.
- Whitaker, T. (2003). Supporting Beginning Special Education Teachers . *Focus on Exceptional Children*, 36(4), 1-18.
- Whitaker, T. (2003). *What Great Teachers Do Differently: 14 Things That Matter Most*. Eye On Education.
- Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., & Prussia, G. E. (2013). An Improved Measure of Ethical Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 38-48.
- Zigmond, N., & Kloo, A. (2011). General and Special Education Are (and Should Be) Different. Στο J. M. Kauffman, & D. P. (Eds.), *Handbook of Special Education*. Routledge.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αποστολίδης, Χ., & Γεωργίου, Σ. (2016). Η εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική ηγεσία και η σχολική αποτελεσματικότητα: Μελέτη περιπτώσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Ερευνών*, 18, 45-61.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2021). *Ερευνες Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) λήξης σχολικού έτους 2019/2020 [Δελτίο Τύπου]*.
- Καραγιάννη, Ε. (2017). Η εμπιστοσύνη και το σχολικό κλίμα ως παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: Μελέτη σε σχολεία ειδικής αγωγής. *Περιοδικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 20(1), 78-92.

- Παναγιωτόπουλος, Ν., & Βασιλείου, Ε. (2014). Ο ρόλος της εμπιστοσύνης στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών: Εμπειρική μελέτη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 123-138.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σμυρναίος, Α. (2021). *Ιστορούμεν δι' εμπιστοσύνης*. Αρμός.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο Έρευνας

«Η συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου»

Αγαπητοί /-ές συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Ράπη Σοφία και είμαι Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής (ΠΕ 02 ΕΑΕ). Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εκπονώ έρευνα σχετικά με τη συμβολή του κλίματος εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής αναφορικά με τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολικό πλαίσιο και τη συμβολή του κλίματος αυτού στην αποτελεσματικότητά του σχολείου.

Γι' αυτό σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και ουσιαστική, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σας θα αφορούν το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό. Θα διαφυλαχθεί το απόρρητο των απαντήσεών σας και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Για τη συμπλήρωσή του θα χρειαστεί να αφιερώσετε περίπου 10 λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας.

Για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: sofrapti@gmail.com

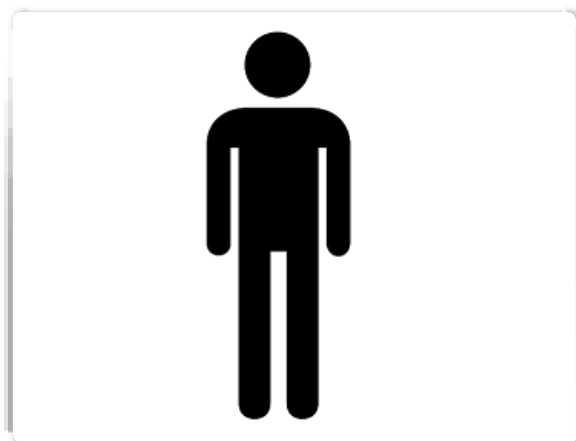
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την καλοπροαίρετη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Σοφία Ράπη

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ *



Ανδρας



☐ Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ (π.χ. 32) *

3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ *

Επιλέξτε την ειδικότητά σας από το αναπτυσσόμενο μενού

☐ ΠΕ01

☐ ΠΕ02

☐ ΠΕ03

☐ ΠΕ04

☐ ΠΕ05

☐ ΠΕ06

☐ ΠΕ07

☐ ΠΕ08

☐ ΠΕ11

☐ ΠΕ79

☐ ΠΕ86

☐ ΠΕ88

☐ ΠΕ23

☐ ΠΕ25

☐ ΠΕ28

☐ ΠΕ29

☐ ΠΕ30

ΑΛΛΟ

4. ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (π.χ. ΠΕ91)

Αν επιλέξατε ΑΛΛΟ, δηλώστε την ειδικότητά σας εδώ.

5. ΥΠΗΡΕΤΩ ΣΕ: *

- ☐ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ☐ ΛΥΚΕΙΟ
- ☐ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ
- ☐ Ε.Ε.Ε.ΕΚ

6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ *



- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική

7. ΝΟΜΟΣ (π.χ. Ιωαννίνων) *



8. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ *

- ☐ Μόνιμος-η
- ☐ Αναπληρωτής-τρια
- ☐ Ωρομίσθιος -α

9. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ *

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21-25
- ☐ 26 και άνω

10. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ *

Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχετε



- ☐ Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- ☐ Δεύτερο Πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

11. ΕΙΜΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ *

☐ Ναι

☐ Όχι

12. ΕΙΜΑΙ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ *

☐ Ναι

☐ Όχι

13. ΕΧΩ ΔΙΑΤΕΛΕΣΕΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΣΕ ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ *

☐ Ναι

☐ Όχι

B. ΚΛΙΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο κλίμα εμπιστοσύνης του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε. Απαντήστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από αυτές.

(1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Κάπως Διαφωνώ, 4 = Κάπως Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ, 6 = Συμφωνώ απόλυτα)

14. 1. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπιστεύονται το διευθυντή / τη διευθύντρια. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. 2. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. 3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπιστεύονται τους γονείς. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. 4. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή / της διευθύντριας. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. 5. Οι εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι απέναντι στους συναδέλφους τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. 6. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια δρα με γνώμονα το συμφέρον των εκπαιδευτικών. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. 7. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τους συμμαθητές τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. 8. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια δε δείχνει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. 9. Υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών ακόμα και στις δύσκολες στιγμές. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. 10. Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους ικανοποιητικά. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. 11. Οι γονείς των παιδιών είναι αξιόπιστοι στις δεσμεύσεις τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. 12. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίζονται στο διευθυντή / στη διευθύντρια. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. 13. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πίστη στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. 14. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. 15. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια είναι ικανός/-ή για την εκτέλεση των καθηκόντων του/της. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. 16. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί απέναντι στους συναδέλφους τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

30. 17. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται στην υποστήριξη των γονέων. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

31. 18. Οι εκπαιδευτικοί είναι αξιόπιστοι σε ό,τι λένε. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. 19. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. 20. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια δεν ενημερώνει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για όσα πραγματικά συμβαίνουν. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

34. 21. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές τους. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

35. 22. Οι εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες από τις ενέργειες ή αποφάσεις του διευθυντή / της διευθύντριας. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

36. 23. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ο ένας τον άλλον. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

37. 24. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η πλειοψηφία των γονέων κάνει καλή δουλειά. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

38. 25. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν αυτά που τους λένε οι γονείς. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

39. 26. Οι μαθητές είναι μυστικοπαθείς. *

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Γ. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο διευθυντή / στη διευθύντρια του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε. Απαντήστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από αυτές.

(1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)

40. 1. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αξιοποιεί την κάθε στιγμή για να μοιραστεί το όραμά του/της με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

41. 2. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου, όταν πρόκειται να ληφθεί μία απόφαση. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

42. 3. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια συζητά τις συνέπειες του οράματός του/της για την καθημερινή πρακτική. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

43. 4. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις γνώμες των εκπαιδευτικών. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

44. 5. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

45. 6. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εφαρμόζουν καινοτομίες. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

46. 7. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

47. 8. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

48. 9. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες διδακτικές στρατηγικές. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

49. 10. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις σχετικά με τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

50. 11. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

51. 12. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι αναστοχαστικοί με τις νέες διδακτικές εμπειρίες τους. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

52. 13. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να συζητούν πληροφορίες και ιδέες σχετικές με την ανάπτυξη του σχολείου. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

53. 14. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται διαρκώς τρόπους βελτίωσης του σχολείου. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

54. 15. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εκπαίδευση. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

55. 16. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια ενσωματώνει το όραμα και τους μελλοντικούς του/της στόχους στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

56. 17. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια φροντίζει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

57. 18. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια καθιστά σαφή τη σχέση ανάμεσα στην οπτική του σχολείου και τις πρωτοβουλίες της σχολικής περιφέρειας, του συλλογικού έργου ή της κυβέρνησης. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

58. 19. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για ηθικές αξίες. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

59. 20. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια κοινοποιεί ξεκάθαρα ηθικά πρότυπα στο προσωπικό. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

60. 21. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα ηθικής συμπεριφοράς με τις αποφάσεις και τις πράξεις του/της. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

61. 22. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια είναι έντιμος/-η και ειλικρινής. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

62. 23. Οι πράξεις του διευθυντή / της διευθύντριας συμβαδίζουν με τις αξίες του/της. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

63. 24. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια είναι δίκαιος/-η και αμερόληπτος/-η στην ανάθεση καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

64. 25. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια τηρεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του/της. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

65. 26. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια επιμένει να πράττει το δίκαιο και ηθικό ακόμα και όταν δεν είναι εύκολο. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

66. 27. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αναγνωρίζει τα λάθη του/της και αναλαμβάνει την ευθύνη. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

67. 28. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια θεωρεί την ειλικρίνεια και την ακεραιότητα σημαντικές προσωπικές αξίες. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

68. 29. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα αφοσίωσης και αυτοθυσίας για το σχολείο. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

69. 30. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια βάζει τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές του/της. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Δ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε.

Απαντήστε σε ποιο βαθμό ισχύει για το σχολείο σας καθεμιά από αυτές.

(1 = Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Πολύ Λίγο, 4 = Λίγο, 5 = Σε κάποιο βαθμό, 6 = Αρκετά, 7 = Πολύ, 8 = Πάρα Πολύ, 9 = Απόλυτα)

70. 1. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου προάγουν την ουσιαστική μάθηση των μαθητών. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

71. 2. Αυτό το σχολείο κάνει τους μαθητές να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

72. 3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας κάνουν σαφείς τις προσδοκίες τους σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

73. 4. Το προσωπικό του σχολείου καθορίζει κανόνες και διαδικασίες που διευκολύνουν τη μάθηση. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

74. 5. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν πιο σύνθετες γνώσεις. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

75. 6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προωθούν τη βαθιά κατανόηση ακαδημαϊκών εννοιών. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

76. 7. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν σε μη συνεργάσιμους μαθητές. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

77. 8. Το προσωπικό του σχολείου μπορεί να ελέγξει προκλητικές συμπεριφορές. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

78. 9. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

79. 10. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κάνουν τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

80. 11. Το σχολείο προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

81. 12. Το σχολείο βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς στο χώρο του σχολείου. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Παράρτημα 2. Ερωτηματολόγια που αξιοποιήθηκαν

1. Κλίμα Εμπιστοσύνης

(Hoy & Tschannen-Moran, 2003)

Omnibus T-Scale

Directions: Please indicate your level of agreement with each of the following statements about your school from **strongly disagree** to **strongly agree**. Your answers are confidential.

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1. Teachers in this school trust the principal.	1	2	3	4	5	6
2. Teachers in this school trust each other.	1	2	3	4	5	6
3. Teachers in this school trust their students.	1	2	3	4	5	6
4. The teachers in this school are suspicious of most of the principal's actions.	1	2	3	4	5	6
5. Teachers in this school typically look out for each other.	1	2	3	4	5	6
6. Teachers in this school trust the parents.	1	2	3	4	5	6
7. The teachers in this school have faith in the integrity of the principal.	1	2	3	4	5	6
8. Teachers in this school are suspicious of each other.	1	2	3	4	5	6
9. The principal in this school typically acts in the best interests of teachers.	1	2	3	4	5	6
10. Students in this school care about each other.	1	2	3	4	5	6
11. The principal of this school does not show concern for the teachers.	1	2	3	4	5	6
12. Even in difficult situations, teachers in this school can depend on each other.	1	2	3	4	5	6
13. Teachers in this school do their jobs well.	1	2	3	4	5	6
14. Parents in this school are reliable in their commitments.	1	2	3	4	5	6
15. Teachers in this school can rely on the principal.	1	2	3	4	5	6
16. Teachers in this school have faith in the integrity of their colleagues.	1	2	3	4	5	6
17. Students in this school can be counted on to do their work.	1	2	3	4	5	6
18. The principal in this school is competent in doing his or her job.	1	2	3	4	5	6
19. The teachers in this school are open with each other.	1	2	3	4	5	6
20. Teachers can count on parental support.	1	2	3	4	5	6
21. When teachers in this school tell you something, you can believe it.	1	2	3	4	5	6
22. Teachers here believe students are competent learners.	1	2	3	4	5	6
23. The principal doesn't tell teachers what is really going on.	1	2	3	4	5	6
24. Teachers think that most of the parents do a good job.	1	2	3	4	5	6
25. Teachers can believe what parents tell them.	1	2	3	4	5	6
26. Students here are secretive.	1	2	3	4	5	6

(Copyright© Hoy and Tschannen-Moran, 2003)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.856	26

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E1. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπιστεύονται το διευθυντή/ντρια.	95.13	193.085	.599	.844
E2. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους.	95.18	196.727	.656	.845
E3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπιστεύονται τους γονείς.	95.89	196.518	.658	.844
E4. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή/της διευθύντριας.	95.00	193.303	.571	.845
E5. Οι εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι απέναντι στους συναδέλφους τους.	96.24	225.303	-.258	.873
E6. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δρα με γνώμονα το συμφέρον των εκπαιδευτικών.	95.18	195.151	.497	.848
E7. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τους συμμαθητές τους.	95.23	203.315	.446	.850
E8. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δε δείχνει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς.	96.79	228.701	-.295	.880
E9. Υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών ακόμα και στις δύσκολες στιγμές.	95.06	194.400	.667	.843

E10. Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους ικανοποιητικά.	94.79	200.135	.580	.847
E11. Οι γονείς των παιδιών είναι αξιόπιστοι στις δεσμεύσεις τους.	95.83	197.842	.602	.846
E12. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίζονται στο διευθυντή/στη διευθύντρια.	95.00	190.548	.634	.843
E13. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πίστη στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους.	95.13	192.903	.761	.841
E14. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους.	95.84	199.798	.559	.847
E15. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια είναι ικανός/-ή για την εκτέλεση των καθηκόντων του/της.	94.95	190.486	.585	.844
E16. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί απέναντι στους συναδέλφους τους.	95.24	194.657	.681	.843
E17. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται στην υποστήριξη των γονέων.	95.96	193.029	.712	.842
E18. Οι εκπαιδευτικοί είναι αξιόπιστοι σε ό,τι λένε.	95.17	195.545	.660	.844
E19. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό.	95.73	196.524	.641	.845
E20. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δεν ενημερώνει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για όσα πραγματικά συμβαίνουν.	96.62	228.601	-.289	.880
E21. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές τους.	95.50	199.499	.584	.847
E22. Οι εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι απέναντι στις	96.60	232.369	-.412	.879

περισσότερες από τις ενέργειες ή αποφάσεις του διευθυντή/της διευθύντριας.				
E23. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ο ένας τον άλλον.	95.37	193.414	.685	.843
E24. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η πλειοψηφία των γονέων κάνει καλή δουλειά.	96.02	196.212	.645	.845
E25. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν αυτά που τους λένε οι γονείς.	95.95	197.352	.616	.845
E26. Οι μαθητές είναι μυστικοπαθείς.	96.41	213.825	.044	.862

2. Ηγεσία

Transformational Leadership

(Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010)

Table 2. Items and Factor Loadings of the Scales Used in the Study (N = 702)

	I	II	III	IV
Transformational leadership ($\alpha = .96$): The principal of my school...				
Vision building				
Refers explicitly at our school's goals during decision-making processes	.77	.16	.24	.18
Explains the relationship between the schools' vision and initiatives of the school district, collaborative projects, or the government	.77	.29	.25	.17
Discusses the consequences of the school's vision for everyday practice	.76	.24	.29	.19
Uses all possible moments to share the school's vision with the team, the students, parents, and others	.75	.26	.29	.17
Incorporates the school's vision and goals for the future to talk about the current issues and problems facing the school	.72	.38	.29	.14
Individualized consideration				
Takes opinions of individual teachers seriously	.24	.81	.28	
Listens carefully to team members' ideas and suggestions	.28	.80	.27	
Is attentive to problems that teachers encounter when implementing innovations	.24	.78	.33	.11
Shows appreciation when a teacher takes initiatives to improve the education	.21	.76	.36	
Helps teachers talk about their feelings	.24	.75	.33	
Intellectual stimulation				
Encourages teachers to experiment with new didactic strategies	.23	.10	.79	.13
Involves teachers in a constant discussion about their own professional personal goals	.19	.29	.77	.11

(continued)

Table 2. (continued)

	I	II	III	IV
Encourages teachers to try new strategies that match their personal interests	.21	.33	.74	.11
Helps teachers to reflect on new experiences	.16	.40	.72	.20
Motivates teachers to look for and discuss new information and ideas that are relevant to the school's development	.34	.27	.72	.13
Stimulates teachers to constantly think about how to improve the school	.34	.29	.70	.15
Offers enough possibilities for teachers' professional development	.19	.33	.62	.18
Helps teachers talk about and explain their personal views on education	.22	.53	.61	.10
Innovative climate ($\alpha = .86$)				
Teachers are generally willing to try new ideas		.12		.84
Teachers are continuously learning and developing new ideas	.22		.11	.80
Teachers have a positive "can-do" attitude		.14		.78
Teachers are willing to take risks to make this school better		.14		.76
Teachers are constantly trying to improve their teaching	.19		.12	.73
Teachers are encouraged to go as far as they can	.26		.24	.61

Note: Highest factor loadings per item are displayed in bold.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.982	18

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
H1. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αξιοποιεί την κάθε στιγμή για να μοιραστεί το όραμά του/της.	60.89	327.241	.857	.981
H2. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου, όταν πρόκειται να ληφθεί μία απόφαση.	60.53	329.547	.815	.982
H3. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια συζητά τις συνέπειες του οράματός του/της για την καθημερινή πρακτική.	60.83	328.286	.849	.981
H4. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις γνώμες των εκπαιδευτικών.	60.53	329.407	.850	.981
H5. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	60.38	329.885	.855	.981
H6. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εφαρμόζουν καινοτομίες.	60.41	328.019	.875	.981

H7. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση.	60.22	329.871	.847	.981
H8. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους.	60.82	322.896	.889	.981
H9. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες διδακτικές στρατηγικές.	60.60	323.459	.886	.981
H10. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις σχετικά με τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους.	61.06	327.629	.833	.981
H11. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	60.75	323.776	.880	.981
H12. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι αναστοχαστικοί με τις νέες διδακτικές εμπειρίες τους.	60.87	324.523	.902	.981
H13. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να συζητούν πληροφορίες και ιδέες για την ανάπτυξη του σχολείου.	60.60	326.071	.882	.981
H14. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται	60.62	325.922	.892	.981

διαρκώς τρόπους βελτίωσης του σχολείου.				
H15. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εκπαίδευση.	60.70	324.010	.898	.981
H16. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενσωματώνει το όραμα και τους στόχους του/της στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου.	60.74	324.907	.886	.981
H17. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια φροντίζει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.	60.81	323.561	.870	.981
H18. Ο διευθυντής καθιστά σαφή τη σχέση ανάμεσα στην οπτική του σχολείου και τις πρωτοβουλίες περιφέρειας, συλλογικού έργου ή κυβέρνησης.	60.84	333.743	.726	.983

Ethical Leadership Questionnaire (ELQ)

(Yukl, Mahsud, Hassan, & Prussia, 2013)

Appendix

Ethical Leadership Questionnaire (ELQ)

Instructions: This questionnaire is designed to study the relevance of ethics to effective leadership. The term "unit" refers to the team, department, division, or company for which your boss is the formal leader, and the term "members" refers to the people in the unit who report directly to your boss. Please indicate how well each of the following statements describes your current boss by selecting one of the following response choices. Write the number of the choice on the line provided. Leave the item blank if you do not know the answer.

1. Strongly Disagree
2. Moderately Disagree
3. Slightly Disagree
4. Slightly Agree
5. Moderately Agree
6. Strongly Agree

My boss:

1. _ Shows a strong concern for ethical and moral values.
2. _ Communicates clear ethical standards for members.
3. _ Sets an example of ethical behavior in his/her decisions and actions.
4. _ Is honest and can be trusted to tell the truth.
5. _ Keeps his/her actions consistent with his/her stated values ("walks the talk").
6. _ Is fair and unbiased when assigning tasks to members.
7. _ Can be trusted to carry out promises and commitments.
8. _ Insists on doing what is fair and ethical even when it is not easy.
9. _ Acknowledges mistakes and takes responsibility for them.
10. _ Regards honesty and integrity as important personal values.
11. _ Sets an example of dedication and self-sacrifice for the organization.
12. _ Opposes the use of unethical practices to increase performance.
13. _ Is fair and objective when evaluating member performance and providing rewards.
14. _ Puts the needs of others above his/her own self-interest.
15. _ Holds members accountable for using ethical practices in their work.

Copyright © by Yukl (2010).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha N of Items

.975	12
------	----

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
H19. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για ηθικές αξίες.	41.58	133.924	.852	.974
H20. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια κοινοποιεί ξεκάθαρα ηθικά πρότυπα στο προσωπικό.	41.86	134.094	.791	.975
H21. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα ηθικής συμπεριφοράς με τις αποφάσεις και τις πράξεις του/της.	41.66	132.759	.897	.973
H22. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια είναι έντιμος/-η και ειλικρινής.	41.45	133.702	.884	.973
H23. Οι πράξεις του διευθυντή/της διευθύντριας συμβαδίζουν με τις αξίες του/της.	41.35	138.660	.782	.975
H24. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια είναι δίκαιος/-η και αμερόληπτος/-η στην ανάθεση καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς.	41.76	130.855	.885	.973
H25. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια τηρεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του/της.	41.57	132.876	.903	.972
H26. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια επιμένει να πράττει το δίκαιο και ηθικό ακόμα και όταν δεν είναι εύκολο.	41.74	131.028	.913	.972
H27. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αναγνωρίζει τα λάθη του/της και αναλαμβάνει την ευθύνη.	41.82	130.654	.876	.973
H28. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια θεωρεί την	41.55	132.649	.900	.972

ειλικρίνεια και την ακεραιότητα σημαντικές προσωπικές αξίες.				
H29. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα αφοσίωσης και αυτοθυσίας για το σχολείο.	41.79	130.584	.885	.973
H30. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βάζει τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές του/της.	42.05	132.749	.827	.974

Συνολική Αξιοπιστία Κλίμακας Ηγεσίας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.987	30

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
H1. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αξιοποιεί την κάθε στιγμή για να μοιραστεί το όραμά του/της.	106.36	888.769	.841	.987
H2. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου, όταν πρόκειται να ληφθεί μία απόφαση.	106.01	890.739	.826	.987
H3. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια συζητά τις συνέπειες του οράματός του/της για την καθημερινή πρακτική.	106.30	889.824	.843	.987
H4. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις γνώμες των εκπαιδευτικών.	106.01	889.812	.872	.987
H5. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	105.85	890.654	.876	.987
H6. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εφαρμόζουν καινοτομίες.	105.89	888.441	.882	.987
H7. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δείχνει εκτίμηση	105.69	891.698	.852	.987

στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση.				
H8. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους.	106.29	881.508	.876	.987
H9. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες διδακτικές στρατηγικές.	106.07	883.071	.864	.987
H10. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις σχετικά με τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους.	106.53	890.874	.798	.987
H11. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	106.22	884.088	.851	.987
H12. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι αναστοχαστικοί με τις νέες διδακτικές εμπειρίες τους.	106.34	885.493	.869	.987
H13. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να συζητούν πληροφορίες και ιδέες για την ανάπτυξη του σχολείου.	106.07	887.249	.860	.987
H14. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται διαρκώς τρόπους βελτίωσης του σχολείου.	106.09	886.686	.875	.987

H15. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εκπαίδευση.	106.17	883.398	.883	.987
H16. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ενσωματώνει το όραμα και τους στόχους του/της στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου.	106.21	885.999	.855	.987
H17. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια φροντίζει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.	106.28	882.015	.865	.987
H18. Ο διευθυντής καθιστά σαφή τη σχέση ανάμεσα στην οπτική του σχολείου και τις πρωτοβουλίες περιφέρειας, συλλογικού έργου ή κυβέρνησης.	106.31	898.584	.725	.988
H19. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για ηθικές αξίες.	105.82	891.781	.843	.987
H20. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια κοινοποιεί ξεκάθαρα ηθικά πρότυπα στο προσωπικό.	106.11	891.566	.796	.987
H21. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα ηθικής συμπεριφοράς με τις αποφάσεις και τις πράξεις του/της.	105.91	890.079	.865	.987
H22. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια είναι έντιμος/-η και ειλικρινής.	105.69	893.976	.829	.987
H23. Οι πράξεις του διευθυντή/της διευθύντριας συμβαδίζουν με τις αξίες του/της.	105.60	905.222	.749	.987
H24. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια είναι δίκαιος/-η και αμερόληπτος/-η στην ανάθεση	106.01	885.433	.853	.987

καθηκόντων εκπαιδευτικών.	στους				
H25. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια τηρεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του/της.		105.82	890.672	.866	.987
H26. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια επιμένει να πράττει το δίκαιο και ηθικό ακόμα και όταν δεν είναι εύκολο.		105.99	885.664	.881	.987
H27. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αναγνωρίζει τα λάθη του/της και αναλαμβάνει την ευθύνη.		106.07	883.752	.861	.987
H28. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια θεωρεί την ειλικρίνεια και την ακεραιότητα σημαντικές προσωπικές αξίες.		105.79	890.552	.857	.987
H29. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αποτελεί παράδειγμα αφοσίωσης και αυτοθυσίας για το σχολείο.		106.04	883.571	.870	.987
H30. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια βάζει τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές του/της.		106.30	889.561	.809	.987

3. Αποτελεσματικότητα

(Tschannen-Moran & Barr, 2004)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Συνολική Αξιοπιστία

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.967	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A1. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου προάγουν την ουσιαστική μάθηση των μαθητών.	73.46	270.964	.839	.964
A2. Αυτό το σχολείο κάνει τους μαθητές να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες.	73.38	269.734	.851	.964
A3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας κάνουν σαφείς τις προσδοκίες τους σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών.	73.22	272.288	.837	.964
A4. Το προσωπικό του σχολείου καθορίζει κανόνες και διαδικασίες που διευκολύνουν τη μάθηση.	73.39	267.092	.832	.964
A5. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν πιο σύνθετες γνώσεις.	73.44	264.871	.873	.963
A6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προωθούν τη βαθιά κατανόηση ακαδημαϊκών εννοιών.	73.99	264.485	.787	.966

A7. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν σε μη συνεργάσιμους μαθητές.	73.66	263.697	.854	.964
A8. Το προσωπικό του σχολείου μπορεί να ελέγξει προκλητικές συμπεριφορές.	73.40	268.834	.804	.965
A9. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.	73.64	260.765	.875	.963
A10. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κάνουν τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες.	73.26	270.029	.840	.964
A11. Το σχολείο προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών.	73.48	263.565	.814	.965
A12. Το σχολείο βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς στο χώρο του σχολείου.	72.51	276.220	.761	.966

Αξιοπιστία Υποκλιμάκων

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.943	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A1. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου προάγουν την ουσιαστική μάθηση των μαθητών.	32.45	65.533	.835	.933

A2. Αυτό το σχολείο κάνει τους μαθητές να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες.	32.37	65.112	.840	.932
A5. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν πιο σύνθετες γνώσεις.	32.42	62.384	.877	.927
A6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προωθούν τη βαθιά κατανόηση ακαδημαϊκών εννοιών.	32.98	61.772	.797	.937
A9. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.	32.62	60.648	.867	.928
A11. Το σχολείο προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών.	32.46	62.498	.781	.939

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha N of Items

.936	6
------	---

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας κάνουν σαφείς τις προσδοκίες τους σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών.	34.16	55.474	.810	.925

A4. Το προσωπικό του σχολείου καθορίζει κανόνες και διαδικασίες που διευκολύνουν τη μάθηση.	34.33	53.354	.793	.927
A7. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν σε μη συνεργάσιμους μαθητές.	34.60	51.440	.835	.921
A8. Το προσωπικό του σχολείου μπορεί να ελέγξει προκλητικές συμπεριφορές.	34.34	52.805	.825	.923
A10. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κάνουν τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες.	34.20	53.681	.851	.919
A12. Το σχολείο βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς στο χώρο του σχολείου.	33.45	56.679	.757	.931