



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: *« Η προσωπικότητα του ηγέτη στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας ».*

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: *Όλγα Ι. Τζινίκου*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: *Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα*
τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

ΒΟΛΟΣ 2018

Η Όλγα Τζινίκου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η προσωπικότητα του ηγέτη στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όλγα Ι. Τζινίκου

Περίληψη

Η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη στις μέρες μας είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία τους ώστε μέσω της εκπαίδευσης να επεκταθεί σε ολόκληρη την κοινωνία. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν η προσωπικότητα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη επηρεάζουν την επίγνωση του/της γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη (SJA), τον προσανατολισμό του/της στην υπεράσπισή της (TAO) και την ενδυνάμωση που παρέχει στους μαθητές του σχολείου του/της (SE). Η έρευνα υλοποιήθηκε το διάστημα Ιουνίου – Οκτωβρίου 2017 στα σχολεία Δ.Ε. της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Στάλθηκαν 209 και ελήφθησαν 122 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Το εργαλείο της έρευνάς μας αποτελείται από τρία μέρη: α) δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, β) την *Κλίμακα Υπεράσπισης της Κοινωνικής Δικαιοσύνης από τους Εκπαιδευτικούς* και γ) το *Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας*. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, η ηλικία, η συνολική προϋπηρεσία και η προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης δεν επηρεάζουν καμία από τις υποκλίμακες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το επίπεδο σπουδών και η περιοχή του σχολείου επηρεάζουν την SJA, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο τύπος και η περιοχή του σχολείου τον TAO και τέλος το φύλο και επίπεδο σπουδών του/της την SE. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη, ο εξωστρεφής, ο φιλομαθής και ο φιλικός τύπος παρουσιάζουν μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις και με τις τρεις υποκλίμακες της κοινωνικής δικαιοσύνης, ο ευσυνείδητος τύπος παρουσιάζει χαμηλές θετικές συσχετίσεις με την TAO και τη SE, χωρίς να παρουσιάζει συσχέτιση με την SJA και ο νευρωτικός τύπος δεν παρουσιάζει συσχέτιση με καμία από τις τρεις υποκλίμακες. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την επιρροή που ασκούν στην ηγετική συμπεριφορά, τα ευρήματά μας ενισχύονται από ευρήματα προγενέστερων ερευνών και ρίχνουν φως στην ανάγκη για ενημέρωση - ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, η πλειοψηφία τους έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, δίνοντας ένα σύνολο επιμέρους χαρακτηριστικών που πρέπει να έχει ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα προκειμένου να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο του/της.

Λέξεις κλειδιά: Ηγέτης, Επίγνωση Κοινωνικής Δικαιοσύνης, Προσανατολισμός Εκπαιδευτικού στην Υπεράσπιση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης, Μαθητική Ενδυνάμωση, Μοντέλο Πέντε Παραγόντων.

Abstract

The need for social justice nowadays is more imperative than ever. Educational leaders are called upon to promote social justice in their schools so that it can be extended to the whole of society. The purpose of the research is to investigate whether the educational leader's personality and demographic attributes affect social justice awareness (SJA), his / her teacher advocacy orientation (TAO) and the student empowerment (SE) he/she offers. The survey was carried out between June and October 2017 in the schools of Secondary Education of the Region of Thessaly. Data collection was done through a self-referencing questionnaire. 209 were mailed and 122 completed questionnaires were received. Our research tool consists three parts: a) the demographic characteristics of the sample, b) the Teacher Social Justice Advocacy Scale and c) the Five Model of Personality Scale. According to our findings, age, overall work experience, and experience in position of responsibility do not affect any of the social justice subscales. The level of education and the school district affect the SJA, gender, marital status, type and area of the school affect TAO, and gender and educational level affect SE level. Regarding the characteristics of the educational leader's personality, the extrovert, the prolific and the friendly type have moderate to high correlations with all the three subscales of social justice, the conscientious type shows low positive correlations with TAO and SE and no correlation with SJA and the neurotic type is not correlated with any of the three subscales. With regard to the demographic characteristics and the influence they have on leadership, our findings are reinforced by findings from earlier surveys and highlight the need for information - raising awareness of teachers on social justice issues. Regarding the leader's personality traits, the majority of them agree with previous research, giving a set of individual characteristics that a leader must have in order to promote social justice in his / her own school.

Keywords: Leader, Social Justice Awareness, Teacher Advocacy Orientation, Student Empowerment, Five Factor Model.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την επίπονη αυτή προσπάθεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που στάθηκαν στο πλευρό μου και δίχως αυτούς ο δρόμος θα ήταν ακόμη πιο μακρύς και δύσβατος.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, κυρία Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα για τη συνεργασία μας, την αμέριστη συμπαράσταση και τις χρήσιμες συμβουλές και υποδείξεις της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές του προγράμματος και κυρίως τις κυρίες Μαρία Λουμάκου και Παναγιώτα Δημητροπούλου ως μέλη της τριμελούς μου. Ευχαριστώ ακόμη την κυρία Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου και τον κύριο Βασίλη Σταυρόπουλο για τη βοήθεια στην εκμάθηση του στατιστικού προγράμματος SPSS, καθώς και τη γραμματεία του προγράμματος για την άψογη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για όλη την υποστήριξη και κυρίως τους γονείς μου Γιάννη και Βέτα, πιστούς συνοδοιπόρους σε κάθε μου εγχείρημα εξέλιξης και προόδου και αστείρευτους αρωγούς σε ηθικό και οικονομικό επίπεδο. Τους ευχαριστώ επίσης για την κοινωνική ευαισθησία που μου έχουν προσφέρει μέσα από τη διαπαιδαγώγησή τους.

Ευχαριστώ το σύζυγό μου Χρήστο, ο οποίος ήταν στο πλάι μου με κατανόηση από την αρχή όλου αυτού του εγχειρήματος, δείχνοντας πίστη στις ικανότητές μου όταν το είχα ανάγκη. Τον ευχαριστώ ακόμη για την υπομονή που έδειξε στην «απουσία» μου λόγω των υποχρεώσεων του προγράμματος.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τον αγέννητο ακόμη γιο μου που υπέμεινε τα ξενύχτια και την κόπωση της μαμάς και ήταν σύντροφος στο χάος των στατιστικών αναλύσεων και της συγγραφής.

Πίνακας συντομογραφιών

- SJA** **Social Justice Awareness** (Επίγνωση Κοινωνικής Δικαιοσύνης)
- TAO** **Teacher Advocacy Orientation** (Προσανατολισμός Εκπαιδευτικού στην Υπεράσπιση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης)
- SE** **Student Empowerment** (Μαθητική Ενδυνάμωση)

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	iii
Abstract	iv
Ευχαριστίες	v
Πίνακας συντομογραφιών	vi
Πίνακας περιεχομένων	vii
Εισαγωγή	σελ. 1
Θεωρητικό Μέρος	σελ. 1
Κεφάλαιο 1 – Κοινωνική Δικαιοσύνη	σελ. 3
1.1. Εισαγωγή	σελ. 3
1.2. Αναγκαιότητα κοινωνικής δικαιοσύνης	σελ. 3
1.3. Ηγεσία προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη	σελ. 5
1.4. Επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης	σελ. 7
1.5. Υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς	σελ. 10
1.6. Ενδυνάμωση των μαθητών	σελ. 18
Κεφάλαιο 2 – Η προσωπικότητα του ηγέτη	σελ. 22
2.1. Εισαγωγή	σελ. 22
2.2. Θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας	σελ. 24
2.3. Μοντέλο Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας	σελ. 28
2.4. Ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη	σελ. 32
2.5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 35
Η έρευνα	σελ. 37
Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία έρευνας	σελ. 37
3.1. Πληθυσμός και δείγμα	σελ. 37
3.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	σελ. 38
3.3. Ερευνητικό εργαλείο	σελ. 39
3.4 Στρατηγική και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	σελ. 40
Κεφάλαιο 4 – Αποτελέσματα έρευνας	σελ. 42
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και SJA	σελ. 42
4.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και ΤΑΟ	σελ. 49
4.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και SE	σελ. 54
4.4. Συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη με την SJA, την ΤΑΟ και την SE	σελ. 59
Κεφάλαιο 5 – Συζήτηση, Συμπεράσματα και Περιορισμοί	σελ. 61
5.1. Συζήτηση	σελ. 61
5.2. Συμπεράσματα	σελ. 65
5.3. Περιορισμοί της έρευνας και ανάληψη μελλοντικών ερευνών	σελ. 66
Επίλογος	σελ. 68
Βιβλιογραφία	σελ. 69
Παράρτημα Α΄	σελ. 83
Παράρτημα Β΄	σελ. 91
Παράρτημα Γ΄	σελ. 93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση είναι ένα φλέγον ζήτημα τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για ένα αίτημα που υπήρχε και συνεχίζει να υπάρχει, δίχως πρακτικά να έχει δοθεί μια λύση. Για να μπορέσει να αναπτυχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, απαιτείται επίμονη και προγραμματισμένη προσπάθεια και διεκδίκηση.

Στις μέρες μας, ενώ το δικαίωμα στη διαφορά θα έπρεπε να θεωρείται δεδομένο (Plummer, 2003), αυτό που συμβαίνει στην πράξη είναι ότι οι ανισότητες μεταξύ των μελών της κοινωνίας είναι έντονες. Έχουν μάλιστα αντίκτυπο και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όπου το φύλο, η φυλή, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ο ερωτικός προσανατολισμός και οι ειδικές ανάγκες των μαθητών συχνά διαφοροποιούν το δικαίωμά τους σε ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση (Blackmore, 2006 • Bogotch, 2002 • Brown, 2004 • Gewirtz, 1998 • Jenlink & Jenlink, 2012 • Kemp-Graham, 2015 • Theoharis, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010). Δημιουργείται λοιπόν ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής των ανισοτήτων αυτών που καθιστά την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη πιο επιτακτική από ποτέ.

Τον κύκλο αυτό καλείται να σπάσει η εκπαίδευση, επιτελώντας στην ουσία το ρόλο της, δηλαδή να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να ξεφύγει από την κοινωνική του προέλευση αντιμετωπίζοντάς τον με σεβασμό στην ταυτότητα που φέρει και προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει εκπαιδευτική ρητορεία για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού ηγέτη (Blackmore, 2006 • Bogotch, 2002 • Bogotch, 2005 • Burns, 2003 • Shields, Larocque & Oberg, 2002), ωστόσο δεν υπάρχουν έρευνες που να εστιάζουν στην εκπαιδευτική πράξη σχετικά με το πώς μπορεί να προαχθεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση κάθε μαθητή και να προωθηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο του σχολείου (Theoharis, 2007).

Για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ηγέτης. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του διευθυντή - ηγέτη με την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο που ηγείται. Έτσι μπορεί να προκύψει ένα χρήσιμο εργαλείο – επιπρόσθετο κριτήριο για τη μελλοντική επιλογή διευθυντών που να συνδέει και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη με την προώθηση της σχολικής κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το πρώτο μέρος της εργασίας μας είναι θεωρητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη και συγκεκριμένα στην αναγκαιότητά της, στην ηγεσία που είναι προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη και στις τρεις υποκλίμακες της ανάπτυξης της κοινωνικής δικαιοσύνης που θέλουμε να μελετήσουμε, την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, την υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς και την ενδυνάμωση των μαθητών.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά την προσωπικότητα του ηγέτη. Γίνεται αναφορά στις θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, στο μοντέλο πέντε παραγόντων, που είναι και μέρος του εργαλείου μας, και στη σχέση ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο τέλος του κεφαλαίου διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνάς μας και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μας είναι η έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία, δηλαδή το δείγμα, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα την επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε καθεμία από τις τρεις υποκλίμακες της κοινωνικής δικαιοσύνης και τις συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη με τις τρεις υποκλίμακες.

Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο περιέχει τη συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν, τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Κοινωνική Δικαιοσύνη και Εκπαίδευση

1.1. Εισαγωγή

Ο ορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι δύσκολος, καθώς ο όρος περιβάλλεται από ασάφεια (Naidoo, 2007). Ο Bogotch (2005) υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη διαμορφώνει το νόημά της με βάση το συγκεκριμένο. Σύμφωνα με την τοποθέτηση αυτή είναι και ο Turhan (2010), ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο να οριστεί η κοινωνική δικαιοσύνη, μιας και δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη δομή που να μπορεί να οριστεί και να διερευνηθεί και επίσης ένας ορισμός δε μπορεί να καλύψει κάθε κατάσταση σε κάθε χρονική περίοδο. Τονίζει επίσης ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι τρόπος ζωής σε μια ηθική κοινωνία.

Παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολος ο ορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχουν κατά καιρούς επιχειρηθεί διάφοροι ορισμοί. Ο Bell (1997) ορίζει την κοινωνική δικαιοσύνη ως ίση συμμετοχή στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία διανέμει εξίσου τους πόρους στα μέλη της που έχουν αυτοδιάθεση και αλληλεξάρτηση.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η κοινωνική δικαιοσύνη ερευνά το πώς και το γιατί κάποια σχολεία είναι άδικα για μερίδα των μαθητών τους (Nieto, 2000) και έχει να κάνει κυρίως με αλλαγές που αφορούν ανισότητες και περιθωριοποίηση (Dantley & Tillman, 2006). Η Gewirtz (1998) επισημαίνει ότι το νόημα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ο εξοβελισμός της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

1.2. Αναγκαιότητα κοινωνικής δικαιοσύνης

Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια αξία, η ρητορεία γύρω από την οποία έχει αναπτυχθεί από την εποχή του Πλάτωνα. Ο Πλάτωνας (380π.Χ./2002) υποστήριξε ότι η ατομική και η

κοινωνική δικαιοσύνη βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, όπως και ο πολίτης με την Πολιτεία. Τόνιζε επίσης ότι ξεκινώντας από μια δίκαιη πολιτεία και με κατάλληλη παιδεία, μπορούν να διαπλαστούν δίκαιοι άνθρωποι.

Η ρητορεία σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη συνέχισε να απασχολεί πλήθος επιστημών, όπως φιλοσοφία, οικονομία, πολιτική, κοινωνιολογία, ψυχολογία, νομική και ανθρωπολογία (Brooks, 2008). Ωστόσο, τη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένας νέος σχετικά όρος, ο οποίος όμως αρχίζει να αποκτά όλο και περισσότερο έδαφος τα τελευταία χρόνια και κυρίως από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα (Shoho, Merchant & Lugg, 2005). Οι κοινωνικές αδικίες και τα προβλήματα που πηγάζουν από αυτές, οι έντονες ανισότητες σε οικονομικό επίπεδο, ο ρατσισμός απέναντι σε μειοψηφούσες κοινωνικές ομάδες και η απουσία ισότητας ευκαιριών έχουν αυξήσει το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη σε παγκόσμιο επίπεδο, το οποίο πυροδοτήθηκε ακόμη περισσότερο από την οικονομική κρίση και την αύξηση των μεταναστών.

Στις μέρες μας, αυτό που συμβαίνει στην πράξη είναι ότι οι ανισότητες μεταξύ των μελών της κοινωνίας έχουν αντίκτυπο και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο αναπαραγωγής των ανισοτήτων αυτών και καθιστώντας την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη πιο επιτακτική από ποτέ.

Σύμφωνα και με την έρευνα των Blau και Duncan (1967), το επίπεδο της εκπαίδευσης ενός ατόμου έχει θετική σχέση με την προοπτική του για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η δήλωση των Titus και Potter (2005) ότι οι αξίες στις οποίες βασίζονται τα σύγχρονα συστήματα εκπαίδευσης αντανακλούν τη διαίρεση που υπάρχει στην κοινωνία, μέσω των διαφορετικών σχολείων για παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο.

Στη χώρα μας, η παρατεταμένη οικονομική κρίση και η ραγδαία αύξηση του ποσοστού των μεταναστών σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, έχουν εντείνει τις διαφορές μεταξύ ομάδων του πληθυσμού. Το δικαίωμα στη διαφορά, η οποία μπορεί να προέρχεται από βιολογικούς, πολιτισμικούς ή κοινωνικούς παράγοντες (Plummer, 2003), με ισότιμη συμμετοχή όλων στην κοινωνία είναι ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και σχετίζεται με τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο πραγματοποιείται η διαχείριση της διαφορετικότητας (Atweh, 2007).

Οι ευνοημένοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι εκείνοι που κατέχουν το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985). Τα μεγαλύτερα ποσοστά

εκπροσώπησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις, ενώ τα παιδιά αγροτών και εργατών υποαντιπροσωπεύονται (Θάνος, 2010 • Φραγκουδάκη, 1985). Οι πετυχημένοι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται και από προνομιούχο περιβάλλον και διαθέτουν εφόδια τα οποία πολλές φορές παρερμηνεύονται ως χαρίσματα, καταλαμβάνουν τις θέσεις στα περιζήτητα πανεπιστήμια και τις θέσεις εξουσίας αργότερα. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε σε μια αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία (Μπαλής, 2009).

Λαμβάνοντας ως δεδομένη την επιρροή που ασκεί η κοινωνία στο σχολείο και το αντίστροφο, μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο είναι εκείνο που μπορεί να σπάσει αυτό το φαύλο κύκλο διαίωνισης των κοινωνικών ανισοτήτων και μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης να παρέχει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας το δικαίωμα να αλληλεπιδρούν δημοκρατικά μεταξύ τους (Adams, Bell & Griffin, 2007). Ο εκπαιδευτικός λόγος είναι αναγκαίο να μετατραπεί σε εκπαιδευτική πράξη παρέχοντας σε όλους ίσες ευκαιρίες και μεταχείριση για να προέλθουν και ίσα αποτελέσματα (Atweh, 2007).

1.3. Εκπαιδευτική ηγεσία προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη

Οι ανισότητες που υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι αλληλένδετες με τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Atweh, 2007). Τα δύο συστήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το σχολείο να επηρεάζει τη διατήρηση της κοινωνίας και την κοινωνία να επιδρά στη δομή και στο περιεχόμενο του σχολείου (Θεοδοσιάδου, 2013).

Η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, θα μπορούσε να εξαλείψει και τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Κάτι τέτοιο όμως είναι αδύνατο λόγω της δομής και της μορφής των κοινωνιών (Μυλωνάς, 1991). Επομένως, μιας και είναι πιο εύκολο να μεταβληθούν οι οργανωτικές παρά οι κοινωνικές δομές (Dimmock & Walker, 2005), οι ηγέτες της εκπαίδευσης θα πρέπει να πρωτοστατήσουν έτσι ώστε να μετατρέψουν τα σχολεία σε χώρους με περισσότερη δικαιοσύνη και ισότητα για όλους (Theoharis, 2007b) και με τον τρόπο αυτό να υπάρξει θετικός αντίκτυπος στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ανάγκη αλλαγής προσανατολισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας γίνεται όλο και πιο αισθητή από τις αρχές του αιώνα (Blackmore, 2006). Ο νέος προσανατολισμός οδηγεί την εκπαίδευση προς ένα τρόπο σκέψης με επίκεντρο την κοινωνική δικαιοσύνη (Bogotch & Shields, 2014) και με μια ηγεσία προς όφελος των περιθωριοποιημένων μαθητών (Jean-Marie et al., 2009). Σύμφωνα με τον Theoharis (2007b, 2008, 2009), η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη έχει στο επίκεντρό της την υπεράσπιση, την πρακτική, την ηγεσία και το όραμα της κοινωνικής συμπερίληψης και τις πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο φύλου, φυλής, τάξης, γένους, ικανοτήτων ή οποιασδήποτε άλλης συνθήκης η οποία μπορεί να έχει οδηγήσει σε περιθωριοποίηση, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών. Οι Marshall και Olivia (2010a) υποστηρίζουν ότι στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης ο ηγέτης δίνει έμφαση στην ισότητα, τις ηθικές αξίες, τη δικαιοσύνη, τη φροντίδα και το σεβασμό στην εκπαίδευση κάθε μαθητή.

Οι σχολικοί ηγέτες λοιπόν καλούνται να οικοδομήσουν μια νέα κοινωνική τάξη στην οποία τα πρώην μειονεκτούντα άτομα θα έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, επομένως και τις ίδιες κοινωνικές ευκαιρίες, με τα παραδοσιακά πλεονεκτούντα άτομα (Jean-Marie et al., 2009). Έχουν δηλαδή ηθική και κοινωνική υποχρέωση να δομήσουν ένα σχολείο με πρακτικές, διαδικασίες και αποτελέσματα ίσα για όλους, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, πολιτισμού, κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, αναπηρίας ή σεξουαλικής προτίμησης (Otunga, 2009).

Για να επιτευχθεί περισσότερη ισότητα, δεν αρκεί μια "καλή ηγεσία", αλλά είναι απαραίτητη μια εκπαιδευτική ηγεσία που θα έχει στο επίκεντρο την κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2007b). Εξάλλου, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση δε μπορεί να είναι ανεξάρτητη από την εκπαιδευτική ηγεσία και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί (Bogotch, 2002).

Αυτή η μορφή ηγεσίας με χαρακτηριστικά τη δικαιοσύνη, τις ηθικές αξίες, το σεβασμό και την ισότητα, έχει ως επίκεντρο το ενδιαφέρον για τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει το φύλο, η κοινωνική προέλευση, η φυλή, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και οι αναπηρίες στα μαθητικά επιτεύγματα και γενικότερα στο σχολείο (Dantley & Tillman, 2006). Η Rivera-McCutchen (2014) υποστηρίζει ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια νοοτροπία που υποκινεί τη δράση προκειμένου να διορθώσει ό,τι είναι λάθος. Στόχος της είναι να αμφισβητηθούν οι παγιωμένες δομές που προέρχονται από την κυρίαρχη κουλτούρα και να αναδομηθεί μέσα από ένα νέο εκπαιδευτικό όραμα για νέες συνθήκες στα υπάρχοντα συγκεκριμένα, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της σύνδεσής της με την

εκπαιδευτική ηγεσία. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αυξηθούν οι πιθανότητες δημιουργίας νέων, πιο δίκαιων κοινωνιών (Bogotch, 2002).

1.4. Επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Η επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με την ευαισθητοποίηση σε θέματα αδικιών εις βάρος ομάδων μαθητών τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά και με τη γνώση των αναγκών και των κινδύνων που σχετίζονται με αυτούς τους ευάλωτους πληθυσμούς μαθητών (Barazanji, 2012).

Η δραματική μεταβολή της δημογραφικής σύστασης των δημόσιων σχολείων έχει εκτεταμένες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε μια πιο ποιοτική εκπαίδευση. Οι νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες του 21^{ου} αιώνα και οι δημογραφικές αλλαγές καθιστούν το μαθητικό πληθυσμό πιο ποικίλο και οικονομικά πιο ασθενή σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει έντονη η ανάγκη οι διευθυντές των σχολείων να αγκαλιάσουν και να δεσμευτούν στα δόγματα της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης και να εξασφαλίσουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική ανώτερη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με την κατανόηση των ανισοτήτων που υπάρχουν στα σχολεία και την ανάληψη δράσης για την εξάλειψη των ανισοτήτων αυτών (Bogotch, 2002 • Dantley & Tillman, 2006). Η πρακτική της ηγεσίας της κοινωνικής δικαιοσύνης έχει ως αφετηρία την ικανότητα αναγνώρισης της αδικίας μεταξύ άλλων θεμάτων που σχετίζονται με την διοίκηση του σχολείου (DeMatthews, 2015).

Συχνά, οι καθηγητές και οι διευθυντές *«δεν έχουν σαφή, ακριβή, ή χρήσιμη κατανόηση του βαθμού της αδικίας που παρουσιάζεται στα σχολεία τους»* (Marshall και Oliva, 2010b, σελ. 265). Για να υπάρχει διερεύνηση σε βάθος των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να αμφισβητηθεί το status quo. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι μέσω της διερεύνησης της δικαιοσύνης και ισονομίας που υπάρχει στο σχολείο, εξετάζοντας τις αδικίες που υπάρχουν σε σχέση με τη φυλή (McKenzie et al., 2008).

Οι σχολικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν καταστάσεις όπου η εφαρμογή των ίδιων κανόνων στις άνισες ή περιθωριοποιημένες ομάδες είναι πιθανό να οδηγήσει σε άνισα αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τα φαινόμενα του χάσματος των επιτευγμάτων των μαθητών, τα δυσανάλογα ποσοστά παραπομπής για επανεξέταση, τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την έλλειψη εργασίας (Place, et al., 2010, σελ. 541).

Ένα αποτελεσματικό σχολείο σχετίζεται θετικά με τα επιτυχή αποτελέσματα απόδοσης για όλους τους μαθητές (Levine, 2005 • Young et al., 2005). Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν σαφής υπαινιγμούς για την ισότητα που υπάρχει στο σχολείο αναφοράς. Ένα σχολείο που προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης βοηθά στη δημιουργία μιας κοινωνίας που να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία (Write & Cooper, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο καλείται να δώσει ευκαιρίες για υψηλότερα επιτεύγματα σε όλους τους μαθητές και να ρυθμίσει τις πολιτικές και τις πρακτικές του, έτσι ώστε η σχολική ανάπτυξη να προωθεί την εκπαίδευση για όλους (Angelides et al., 2010). Ωστόσο, συνήθως η θεωρία γύρω από το χάσμα των επιτευγμάτων επικεντρώνεται στις τεχνικές ανάπτυξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρά στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας που να αγκαλιάζει τις ανθρώπινες ανάγκες, αξίες και επιθυμίες (Burns, 2003, σελ.147).

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες προσπαθούν να κλείσουν το χάσμα στα επιτεύγματα των μαθητών μέσω προγραμμάτων, πολιτικών και πρακτικών, ωστόσο αποτυγχάνουν να αντιληφθούν το χάσμα της δικαιοσύνης που υπάρχει μεταξύ των μαθητών, το οποίο και παρεμποδίζει τις προσπάθειες επίτευξης ισότητας στο σχολικό περιβάλλον (Miller & Martin, 2015). Για να αναγνωρίσουν και να εξαλείψουν την προκατάληψη και την καταπίεση, να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση, να διευκολύνουν την κοινωνική αλλαγή και να οικοδομήσουν κοινότητες συμπερίληψης, δεσμεύονται στη δια βίου μάθηση και ανάπτυξη (Brown, 2004).

Οι προκαταλήψεις, οι παραδοχές και οι ανισότητες που μεγεθύνουν το χάσμα της δικαιοσύνης, καθώς και η διαιώνιση στρατηγικών και πρακτικών που στην ουσία δεν προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να επανεξεταστούν. Οι Miller και Martin (2015) προτείνουν στρατηγικές και εργαλεία για τη διευκόλυνση των διευθυντών προς αυτή την κατεύθυνση. Υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές πρέπει να επικεντρωθούν στον έλεγχο της κουλτούρας για τον εντοπισμό βαθύτερων πεποιθήσεων και οργανωτικών αξιών και στον έλεγχο της δικαιοσύνης για τον εντοπισμό ανισοτήτων στα προγράμματα και τις πρακτικές

που χρησιμοποιούν. Και οι δύο στρατηγικές αποτελούν εργαλείο για την ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης και διορατικής κατανόησης της δικαιοσύνης και της αδικίας που υπάρχει στα υπάρχοντα συστήματα.

Για έλεγχο των αδικιών και των ανισοτήτων, προϋπόθεση είναι οι διευθυντές να έχουν αρχικά εντοπίσει τις δικές τους προκαταλήψεις. Ο Evans (2007) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές κατανοούν τα συμφέροντα των ομάδων και την κοινωνική αλλαγή μέσα από μια ποικιλία πηγών. Ορισμένοι ηγέτες ωστόσο δεν έχουν τις κατάλληλες εμπειρίες του παρελθόντος ή τις γνώσεις για να τροποποιήσουν τον τρόπο σκέψης τους. Ο Coburn (2005) υποστήριξε ότι οι διευθυντές φιλτράρουν τα πολιτικά και κοινωνικά μηνύματα της περιοχής του σχολείου τους μέσα από τη δική τους γνώση και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Γενικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες κατανοούν τα θέματα που σχετίζονται με το σχολείο τους μέσα από τις δικές τους κοσμοθεωρίες, τις πεποιθήσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και τις αντιλήψεις των μαθητών ή των οικογενειών τους (Anagnostopoulos & Routledge, 2007).

Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα θέματα της φυλής και της εθνικότητας οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών. Για το λόγο αυτό πρέπει να εργαστούν για να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις τους, ακούγοντας με προσοχή εκείνους των οποίων το υπόβαθρο, οι αντιλήψεις και οι προοπτικές διαφέρουν από τις δικές τους. Πρέπει ακόμη να εξετάζουν τα υπάρχοντα στερεότυπα που συχνά χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν τι συμβαίνει στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία και στην αυξανόμενη σχολική ετερογένεια (Brown, 2004). Ως ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης καλούνται να διατηρούν μια ανοιχτή συζήτηση, να εξετάζουν συνεχώς τόσο τις δικές τους αντιλήψεις όσο και εκείνες των άλλων και να ψάχνουν σε βάθος, αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης των αδικιών (Shields et al., 2002).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, ως διανοούμενος της δημόσιας εκπαίδευσης, πρέπει να είναι γνώστης των αδικιών που υπάρχουν και να κατευθύνει αποτελεσματικά τη δύναμη και την εξουσία του, με συνεχή αναπροσαρμογή στα δεδομένα που προκύπτουν και με στόχο την ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών κοινωνικής εμπλοκής και μετασχηματισμού. Καλείται επίσης να συμμετέχει κριτικά στην ανάλυση των συνθηκών που έχουν διαιωνίσει ιστορικές ανισότητες στα σχολεία και να εργαστεί για την αλλαγή των θεσμικών δομών και της κουλτούρας (Dantley & Tillman, 2006 • Foster, 2004). Ταυτοχρόνως, πρέπει να αναγνωρίζει τις παιδαγωγικές επιπτώσεις των πρακτικών που χρησιμοποιεί και να αντιμετωπίζει με

υπευθυνότητα την ηγεσία που ασκεί, έτσι ώστε να εξυπηρετεί την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Jenlink & Jenlink, 2012).

Σύμφωνα με τον Theoharis (2010) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να διακόψουν την αδικία σχετίζονται με τις σχολικές δομές που περιθωριοποιούν και εμποδίζουν την επίτευξη για όλους τους μαθητές, με το μη επαγγελματισμό του διδακτικού προσωπικού, με το σχολικό κλίμα που δεν είναι αρκετά φιλόξενο για να διαταράξει την αποσύνδεση από την κοινότητα οικογενειών με χαμηλό εισόδημα ή διαφορετική εθνική προέλευση και με τη διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αναγνωρίσουν τις υπάρχουσες αδικίες, να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους στις διάφορες μορφές άμεσης ή έμμεσης καταπίεσης και να λειτουργήσουν ως αφοσιωμένοι συνήγοροι για τους παραδοσιακό καταπιεσμένους και περιθωριοποιημένους μαθητές, μέσω μιας θετικής και ουσιαστικής αλλαγής στην εκπαίδευση (Allen, 2006 • Brooks & Tooms, 2008). Η αναγνώριση αυτού του ρόλου έχει ως συνέπεια την αποδόμηση και αναδιάρθρωση των παραδοσιακών ιεραρχιών και δομών εξουσίας και τη δημιουργία μιας νέας κοινωνικής τάξης που θα αποτρέπει την παροχή προνομίων σε μερίδα των μαθητών και την παραμέληση των υπολοίπων (Allen, 2006).

1.5. Υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς

Η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς συνδέεται άμεσα με το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών να εργαστούν ως συνήγοροι των μη προνομιούχων μαθητών και να συνεργαστούν μαζί τους. Περικλείει επίσης μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανάληψη δράσης εντός και εκτός του σχολείου προκειμένου να βοηθήσουν ευάλωτους πληθυσμούς. Οι δράσεις ξεκινούν από την καταπολέμηση σχολικών αποφάσεων που χειραγωγούν τους μαθητές και την παροχή υλικής και μη στήριξης σε σχολεία και μαθητές που το έχουν ανάγκη • συνεχίζονται με την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη (Barazanji, 2012).

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης από όποιους την ασκούν. Οι Dimmock και Walker (2005) υποστηρίζουν ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την άσκηση ηγεσίας η βαθιά κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας, δηλαδή των αξιών και των πιστεύω στα οποία βασίζεται η ηγεσία καθώς και των πρακτικών που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων. Στην ίδια κατεύθυνση είναι και η δήλωση της Ottmann (2009), σύμφωνα με την οποία η κατανόηση των οργανωτικών δομών που χρήζουν αλλαγής συνδέεται θετικά με την επίτευξη αυτών των αλλαγών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, ο σημερινός εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις που υπάρχουν στα σχολεία λόγω της ολοένα και αυξανόμενης διαφορετικότητας των πληθυσμών τους. Οι σημερινοί διευθυντές καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο συνηγόρου επηρεάζοντας την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική ή τροποποιώντας την ως προς την επίτευξη δικαιοσύνης. Ο Marshall (2004) μάλιστα χαρακτηρίζει τη στροφή στη διοίκηση της εκπαίδευσης ως την καταλληλότερη στιγμή για την προετοιμασία των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη. Τόσο οι ίδιοι όσο και τα ιδρύματα που έχουν αναλάβει την προετοιμασία τους θα πρέπει να είναι δημιουργικοί, με γνώση του παρελθόντος αλλά και δυναμική να αντιμετωπίσουν τις σημερινές προκλήσεις. Παρ'όλες τις υπάρχουσες συνθήκες που μπορεί να αποδυναμώνουν τις προσπάθειές τους, όπως η μεγάλη ετερογένεια στα σχολεία ή η έλλειψη πόρων, πολιτικής και κοινωνικών συνθηκών, εκείνοι καλούνται να στοχεύσουν στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και στην ανάληψη νέων ρόλων με ενεργή τη συμμετοχή τους, έχοντας ως στόχο την επίτευξη ουσιαστικής αλλαγής στο σχολείο τους και την επιρροή της κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Ζητούμενο δεν είναι απλώς η ισότητα, δηλαδή σε όλους τους μαθητές να παρέχεται το ίδιο, αλλά η δικαιοσύνη, δηλαδή ο κάθε μαθητής να παίρνει αυτό που έχει ανάγκη.

Στο διαφορετικό τρόπο σκέψης των ηγετών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα προγράμματα διοικητικής προετοιμασίας τους. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως σκοπό να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς ηγέτες έτσι ώστε να σκέφτονται και να ενεργούν διαφορετικά, αντί να συνεχίσουν με σταδιακές μεταρρυθμίσεις που προσθέτουν περισσότερα στρώματα υφιστάμενων δομών στην εκπαιδευτική πολιτική. Στόχος είναι η βελτιωμένη μάθηση για όλους τους μαθητές και η ηγεσία πέρα από τα στενά όρια της αποτελεσματικής διαχείρισης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται συμυκνωμένη πείρα και γνώση

που αποκτιέται από τα προγράμματα προετοιμασίας των ηγετών (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005).

Ωστόσο, οι μελέτες δείχνουν ότι πολλοί διευθυντές δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι να ανταποκριθούν σε αυτό τον πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο (Black & Murtadha, 2007• Evans, 2007• Gooden & O'Doherty, 2015• Shoho, 2006• Theoharis & Causton-Theoharis, 2008) και υπάρχουν σιωπηρές ή ρητές συστάσεις για την αρτιότερη προετοιμασία των σχολικών ηγετών στην άσκηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Black & Simon, 2014• Brown, 2004• Cambron-McCabe & McCarthy, 2005• Everson & Bussey, 2007• Jenlink & Jenlink, 2012• Kemp-Graham, 2015• Marshall, 2004• Miller & Martin, 2015• Theoharis, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010).

Η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη δεν απαλλάσσει τους ηγέτες από την ευθύνη που έχουν για την αποτελεσματική άσκησή της. Οι ηγέτες που αγνοούν ή είναι ανενήμεροι πάνω σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά, εξακολουθούν να ζουν με την ηθική επιταγή που είναι συνυφασμένη με το επαγγελματικό τους καθήκον. Εξάλλου, ο βαθμός ύπαρξης της ισότητας και δικαιοσύνης σε μια σχολική κοινότητα είναι εν μέρει ευθύνη των ηγετών της (Everson & Bussey, 2007). Σύμφωνα με τον Naidoo (2007) *"δεν αρκεί να διδάσκεις για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσανατολίζονται και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εφαρμόζουν κοινωνική δικαιοσύνη"*.

Για την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών ηγετών, απαιτείται ο εξοπλισμός τους με ευαισθητοποίηση, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας και την προώθηση της ισότητας στα σχολεία (Kemp-Graham, 2015). Στο επίκεντρο της προετοιμασίας των ηγετών είναι η ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης κατανόησης του γεγονότος ότι τα σχολεία μπορούν με τις πράξεις ή τις παραλήψεις τους είτε να υποστηρίξουν είτε να υπονομεύσουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Jenlink & Jenlink, 2012). Για να μπορέσουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να διερευνήσουν τις δομές, την οργάνωση και τις πολιτικές του σχολείου που στηρίζουν τη διαίωνιση των ανισοτήτων, θα πρέπει προηγουμένως να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις αδικίες αυτές. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας προτείνουν στα προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών να συμπεριληφθεί ως κεντρικό στοιχείο η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη (Gooden, 2012• Jean-Marie et al, 2009• Miller & Martin, 2015• Pazez & Cole, 2013).

Τα προγράμματα προετοιμασίας της ηγεσίας καλούνται να παρέχουν προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις σύγχρονες ανάγκες, ώστε να διαφωτίζουν τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της δημοκρατίας και της διαφορετικότητας (Young &

Brooks, 2008). Προκειμένου να προετοιμάσουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς ηγέτες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σχολείων του 21ου αιώνα, τα προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών θα πρέπει να αναθεωρήσουν τα ισχύοντα προγραμμάτων σπουδών τους. Στο επίκεντρο των νέων προγραμμάτων είναι ανάγκη να βρίσκεται η κατανόηση των μαθητών και η ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Κλειδί για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η γνώση των κρίσιμων θεωριών που σχετίζονται με την εθνικότητα, το φύλο, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και την αναπηρία για να γίνουν κατανοητά τα πρότυπα των διακρίσεων και των αδικιών σε βάρος επιμέρους ομάδων (Kemp-Graham, 2015). Για την επίτευξη των ανωτέρω, τα προγράμματα προετοιμασίας οφείλουν επίσης να είναι καινοτόμα στη μέθοδο, προκειμένου να προσφέρουν μια ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων που πραγματεύονται, καθώς και να συνδυάζουν τη νέα γνώση με προηγούμενη, προκειμένου να αφομοιωθεί αυτή πιο εύκολα (Sernak, 2006).

Η κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία πέρα από ρητορεία είναι ανάγκη να γίνει και πράξη. Για την επίτευξή της απαιτείται συμμετοχική εκπαίδευση και αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης της ηγεσίας. Μέσω μιας ολοκληρωμένης ατζέντας αναδιοργάνωσης της ηγεσίας και έχοντας ως επίκεντρο τη δικαιοσύνη, δημιουργείται ένα κλίμα που εκτιμά τη φυλετική, πολιτιστική και οικονομική πολυμορφία και αποτελεί βασική στρατηγική για την θέσπιση της δικαιοσύνης (Theoharis, 2010). Η αναδιοργάνωση της ηγεσίας καλείται να υλοποιηθεί πέρα από τα άκαμπτα ιεραρχικά μοντέλα και με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα από μια συνταγή χαρακτηριστικών (Weiner, 2003). Αφετηρία της είναι τα προγράμματα προετοιμασίας και επίκεντρό της τα ιδανικά της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης. Ως εκ τούτου, είναι ευθύνη των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας να προετοιμάσουν την ηγεσία έχοντας πάντα υπόψη ότι οι σημερινοί μαθητές τους είναι οι αυριανοί ηγέτες, οι οποίοι με τις γνώσεις που θα λάβουν και τις πρακτικές που θα ακολουθήσουν θα είναι αρμόδιοι να υποστηρίξουν τις κοινωνικά δίκαιες στρατηγικές.

Για να προετοιμαστούν κατάλληλα οι ηγέτες και να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις μελλοντικές τους ευθύνες με επιδεξιότητα και προνοητικότητα, θα πρέπει τα πανεπιστημιακά προγράμματα προετοιμασίας να αναγνωρίσουν ότι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην επιρροή της συμπεριφοράς και των πρακτικών των ηγετών αυτών (Hoff et al., 2006). Είναι επίσης ευθύνη των προγραμμάτων προετοιμασίας να προετοιμάσουν ηγέτες έτοιμους να αγκαλιάσουν την κοινωνική ευθύνη για τη δημιουργία αναβαθμισμένων σχολείων και πιο μορφωμένων μαθητών, έχοντας πάντα στραμμένο το βλέμμα τους στο κοινό καλό.

Η προετοιμασία της ηγεσίας είναι μια σύνθετη διαδικασία κοινωνικών πρακτικών που διέπεται από ιδεολογικές, πολιτικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις. Στην αναδιοργάνωση των προγραμμάτων προετοιμασίας, οι σχολές προετοιμασίας των μελλοντικών ηγετών καλούνται "να εμβαθύνουν στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις αξιώσεις τους, αντιλαμβανόμενοι ότι η αλλαγή που επιθυμείται να καλλιεργηθεί στα προγράμματα πρέπει να ξεκινήσει από μέσα μας" (Jenlink & Jenlink, 2012).

Έχοντας ως αφετηρία τον ίδιο το μελλοντικό ηγέτη και την αλλαγή πρώτα της δικής του στάσης, τα προγράμματα προετοιμασίας οφείλουν αρχικά να στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των υποψήφιων διευθυντών σχετικά με τις προκαταλήψεις, τα προνόμια και την άδικη αντιμετώπιση σε βάρος κοινωνικών ομάδων των σχολείων. Ο υποψήφιος διευθυντής μέσα από την αναγνώριση του δικού του ελλειμματικού τρόπου σκέψης συνειδητοποιεί την αντανάκλαση που έχουν οι πεποιθήσεις του στο περιβάλλον του σχολείου του και στη διαιώνιση των αδικιών (Kemp-Graham, 2015• Miller & Martin, 2015). Για το λόγο αυτό, οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν στην ευαισθητοποίηση και το χρόνο για να προβληματιστούν σχετικά με το πώς οι στάσεις τους, οι αξίες και οι εμπειρίες του παρελθόντος επηρεάζουν την ηγεσία τους (Bustamante et al., 2009).

Εκτός από την ευαισθητοποίηση και τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να καθοδηγήσουν με προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη, οι μελλοντικοί ηγέτες απαιτείται να ανακαλύψουν και τα προσωπικά τους "τυφλά σημεία" (Cooper, 2009), προκειμένου να κατανοήσουν και να καταπολεμήσουν τις υπάρχουσες αδικίες. Είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας να αναγνωρίσουν και να αποβάλουν αρχικά τις δικές του προκαταλήψεις και στη συνέχεια να κατανοήσουν ποιων τα συμφέροντα πραγματικά υπηρετούν με την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική και ποιοι είναι οι κυριότεροι δικαιούχοι αυτής της πολιτικής (White & Cooper, 2012).

Για να μπορέσουν οι μελλοντικοί διευθυντές να αποβάλλουν τις δικές τους προκαταλήψεις και να κατανοήσουν καλύτερα το κοινωνικό γίνεσθαι, ένα κρίσιμο συστατικό των μαθημάτων προετοιμασίας είναι η μελέτη και εμβάθυνση σε διάφορους πολιτισμούς πέρα από το δικό τους. Τα προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών μπορούν λοιπόν να χρησιμεύσουν ως εφιαλτήριο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση, "βυθίζοντας" τους μαθητές σε άγνωστες κουλτούρες μέσω της συμμετοχής σε δύσκολες συζητήσεις (Kemp-Graham, 2015). Με τον τρόπο αυτό θα καταφέρουν να ανακαλύψουν τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους η ηγεσία και ο τρόπος διοίκησης του σχολείου αναπαράγουν την περιθωριοποίηση και την άνιση

μεταχείριση ατόμων που οι ταυτότητές τους είναι εκτός της κυρίαρχης κουλτούρας (Marshall και Oliva, 2010b, σελ. 22). Εξάλλου, η πολιτιστική βύθιση συνδράμει στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης και εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αλληλεπίδραση με διαφορετικές ομάδες (Bustamante et al., 2009).

Για να γίνουν ακόμη πιο αντιληπτές οι ανισότητες στα σχολεία και να αναλυθούν πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης, οι DeMatthews και Mawhinney (2014) προτείνουν τις μελέτες περίπτωσης ως επιπρόσθετη μέθοδο στα προγράμματα σπουδών των ιδρυμάτων προετοιμασίας των ηγετών. Εξάλλου, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο Jerome Bruner (1988), οι άνθρωποι είναι σε θέση να επεξεργάζονται πολύ πιο εύκολα περίπλοκες και σύνθετες πληροφορίες όταν αυτές έρχονται σε αφηγηματική μορφή. Συνεπώς, οι επαναλαμβανόμενες συζητήσεις και ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού από τα φοιτητικά του ακόμη χρόνια του σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη και το μετασχηματισμό του. Με τον τρόπο αυτό και έχοντας γνώση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, στο μέλλον ως διευθυντές σχολείων, θα μπορούν να γίνουν πολιτισμικά πιο αρμόδιοι να επικοινωνούν με όσους είναι διαφορετικοί.

Οι προκλήσεις που δημιουργεί ο ιδιαίτερα ποικίλος μαθητικός πληθυσμός των σχολείων δημιουργεί την απαίτηση για εκπαιδευτικούς ηγέτες με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές, προκειμένου να παρέχουν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές. Με την αναγνώριση της περιθωριοποίησης, των προκαταλήψεων και άλλων ανισοτήτων σε βάρος ομάδων μαθητών, οι ηγέτες καλούνται να επιδείξουν ευαισθησία στις ιστορικές αδικίες που υπάρχουν λόγω της δομής και της λειτουργίας των σχολείων. Ο δάσκαλος καλείται να αναλάβει ρόλο μεσολαβητή μεταξύ κυρίαρχου πολιτισμού και του πολιτισμού που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση (Naidoo, 2007) και να προωθήσει τη δικαιοσύνη. Μια στάση κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί μια ηθική μορφή ηγεσίας που καθοδηγεί τις ενέργειες και πολιτικές του ηγέτη. Αποτελεί επίσης ένα πρίσμα μέσω του οποίου αντανακλάται η σχέση του με το κοινωνικό συγκείμενο. Ο ηγέτης από παθητικός δέκτης πληροφοριών και μέσο διαιώνισης των αδικιών, λαμβάνει ενεργό ρόλο στην καθοδήγηση με βάση το συγκείμενο και όχι τις κυρίαρχες ιδεολογίες (Jenlink & Jenlink, 2012).

Για να μπορέσει ο ηγέτης να αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή στην επίλυση των αδικιών και ανισοτήτων, πέρα από τη γνώση του κοινωνικού συγκείμενου καλείται να υιοθετήσει μια κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά πλαίσια που θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Τα προγράμματα προετοιμασίας έχουν την ηθική υποχρέωση να τον προετοιμάσουν για αυτή τη στάση, παρέχοντάς του ευκαιρίες για κριτική σκέψη και λόγο και αναπτύσσοντας την κριτική

παιδαγωγική σε θέματα ηθικής, δημοκρατικής εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και δικαιοσύνης (Jean-Marie et al., 2009). Έχοντας ως εφόδια τις γνώσεις και εμπειρίες, απαλλαγμένος από την μεροληψία της κυρίαρχης ιδεολογίας και με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε μαθητή, θα μπορέσει να προωθήσει μια πιο δημοκρατική κουλτούρα στο σχολείο του και ευκαιρίες ένταξης για όλους.

Ο νέος ρόλος που καλείται να αναλάβει ο σχολικός ηγέτης του 21^{ου} αιώνα, προκειμένου να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο του και μέσω αυτού στην κοινωνία, είναι σύνθετος. Πέρα από τη δική του προετοιμασία απαραίτητη είναι και η συνεργασία όλου του προσωπικού του σχολείου, έτσι ώστε να μοιράζεται το όραμά του με τους συνεργάτες του και να αντιμετωπίζει την ελάχιστη δυνατή αντίσταση στην εφαρμογή του. Η συνεργασία αυτή στηρίζεται εφ' ενός στην ενδυνάμωση των συνεργατών του μέσω της παροχής κατάλληλων κινήτρων για την αύξηση των ικανοτήτων τους και αφ' ετέρου στην εμπιστοσύνη που τους δείχνει ο ηγέτης.

Η ανάγκη για ενδυνάμωση του προσωπικού του σχολείου είναι επιτακτική. Οι διευθυντές μέσω της δέσμευσης για ανάπτυξη και ενδυνάμωση του προσωπικού τους με ταυτόχρονη διατήρηση του δικού τους οράματος για ισότητα και δικαιοσύνη στο σχολείο, ενισχύουν τις προσπάθειες επίτευξης κοινωνικής δικαιοσύνης (Theoharis, 2010). Η ενδυνάμωση του προσωπικού είναι εξάλλου βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικά πιο δίκαιων σχολείων (Riester et al., 2002).

Η ηγεσία του σχολείου πρέπει αρχικά να παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους σύμφωνα με τις ανάγκες των σχολείων του 21^{ου} αιώνα. Στην προσπάθεια αυτή, η συνεχής ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτές και τους συναδέλφους τους είναι απαραίτητη (VanTassel-Baska et al., 2008). Οι Grant και Sleeter (2007) υποστηρίζουν ότι η ανατροφοδότηση από την πλευρά των διευθυντών συντελείται με την αναγνώριση της καλής διδασκαλίας και την παροχή κινήτρων για μετεκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό οι σχολικοί ηγέτες κατευθύνουν το προσωπικό τους στην κατεύθυνση της μετεκπαίδευσης με σκοπό την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους οδηγήσουν σε κοινωνικά πιο δίκαιες πρακτικές (Miller & Martin, 2015). Εξάλλου, τα άνισα σχολικά αποτελέσματα δεν έχουν ως πηγή τους τις διαφορές των μαθητών ούτε των κοινοτήτων προέλευσής τους, αλλά τις «*συστημικά οργανωτικές πρακτικές και πολιτικές*» (Marshall & Oliva, 2010: 7).

Πέρα από τις πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαφοροποιήσουν και τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και το εκπαιδευτικό τους υλικό, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός μαθητικού πληθυσμού με έντονη ποικιλομορφία. Για να το πετύχουν αυτό προϋπόθεση είναι ο εξοπλισμός τους με ποικίλες δεξιότητες και κατευθυντήριες γραμμές σχετικές με την αξία των διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων (Hochberg & DeSimone, 2010).

Εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση είναι απαραίτητο να τους παρασχεθούν και ευκαιρίες εφαρμογής της γνώσης μέσω δράσης στη σχολική τους τάξη. Εξάλλου, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, προσαρμοσμένες στις νέες ανάγκες, όταν η επαγγελματική τους ανάπτυξη υλοποιείται με επίκεντρο διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται άμεσα στο εργασιακό τους περιβάλλον, παρά όταν χρειαστεί να μεταφέρουν πρακτικές σε ένα συγκείμενο με αμφίβολη την καταλληλότητα εφαρμογής (DeSimone et al., 2002).

Η επαγγελματική ανάπτυξη που λαμβάνει υπόψη το συγκείμενο του εκπαιδευτικού και η κατάλληλη εκπαίδευση προκειμένου να εφαρμόζει προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας που να απευθύνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, μπορούν να αυξήσουν τις ικανότητές του και να τον οδηγήσουν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο έργο του. Η αύξηση της ικανότητας του προσωπικού είναι ωφέλιμη για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, δεδομένου ότι βοηθά στην υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης ατζέντας επικεντρωμένης στην ισότητα και τη δικαιοσύνη (Theoharis, 2010).

Ως εκ τούτου, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν κοινωνικά δίκαιοι στις πρακτικές τους (Grant και Sleeter, 2007). Πέρα από την παροχή κινήτρων για μετεκπαίδευση του διδακτικού του προσωπικού, ο διευθυντής έχει και το ρόλο να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στην πράξη τις νέες γνώσεις, διευκολύνοντας την εφαρμογή νέων πρακτικών και προωθώντας μεταρρυθμίσεις στο σχολείο (Drago-Severson, 2007). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες για να προωθήσουν μέσα από τις γνώσεις τους και τα προγράμματα σπουδών την κοινωνική δικαιοσύνη (White & Cooper, 2012).

Σύμφωνα με τον Theoharis (2010), η κοινωνική δικαιοσύνη προάγεται από τους διευθυντές στα σχολεία τους μέσα από ένα μίγμα πρακτικών που ξεκινούν από την ενδυνάμωση του προσωπικού για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ανάγκες κάθε μαθητή, και συνεχίζεται με την εμπιστοσύνη στο

προσωπικό και την παροχή ευκαιριών για επαγγελματικές πρωτοβουλίες. Οι πρακτικές αυτές αναπτύσσονται σε ένα συνεργατικό κλίμα, με βαθύ σεβασμό σε κάθε συμμετέχοντα, ανεξαρτήτως εθνικών, πολιτιστικών ή οικονομικών διαφορών. Στόχος είναι η κατανόηση της διαφορετικότητας και όχι η επικράτηση κάποιας ομάδας εις βάρος κάποιας άλλης.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες εστιάζουν στην κατανόηση του συνόλου των συμμετεχόντων της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και του τρόπου με τον οποίο αυτή γίνεται από ρητορεία πράξη στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου (Jenlink & Jenlink, 2012). Δίνοντας βάση σε τομείς όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, τα προγράμματα σπουδών, οι θεωρίες μάθησης, η διδασκαλία, η επικοινωνία, η προσχολική εκπαίδευση, η θεωρία των συστημάτων και η πολιτική θεωρία, μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Cambren-McCabe & McCarthy, 2005). Με την ευαισθητοποίηση του κοινού πάνω σε πολιτιστικές ομάδες που έχουν περιθωριοποιηθεί και καταπιεστεί και τις νέες δημοκρατικές πεποιθήσεις των σχολικών ηγετών, ίσως περιοριστούν οι εξωτερικές δυνάμεις που ασκούν πίεση στις ιδεολογία και την εφαρμοζόμενη πολιτική εκπαιδευτικών και σχολείων (Jenlink & Jenlink, 2012).

Ο ηγέτης στην προσπάθεια υπεράσπισης της κοινωνικής δικαιοσύνης καλείται πρώτα να αλλάξει τον εαυτό του, τον τρόπο σκέψης και δράσης του, και στη συνέχεια να εμπλέξει στην προσπάθεια αυτή όλο το διδακτικό προσωπικό και το περιβάλλον του σχολείου. Η ικανότητά του να συνδεθεί και να συνδέσει διαφορετικούς μαθητές, προσωπικό, οικογένειες, μέλη και φορείς της κοινωνίας οδηγεί σε ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Δείχνοντας εμπιστοσύνη και διάθεση συνεργασίας αποτελεί ένα «αναζωογονητικό πρότυπο» για τους άλλους (Theoharis 2010).

1.6. Ενδυνάμωση των μαθητών

Η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης σχετίζεται με την υποστήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ηγέτη και ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου. Δεν είναι όμως αρκετή προκειμένου να φέρει αποτελέσματα. Ο διευθυντής αρχικά και οι εκπαιδευτικοί εν συνεχεία καλούνται να προσφέρουν ενδυνάμωση στους μαθητές τους, προκειμένου να γίνουν υποστηρικτές του εαυτού τους και να αμφισβητήσουν τις αδικίες που υπάρχουν στην

κοινωνία. Η μαθητική ενδυνάμωση λοιπόν έχει να κάνει με την ενθάρρυνση των μαθητών να υποστηρίξουν τον εαυτό τους και να αμφισβητήσουν το status quo (Barazanji, 2012).

Για την αντιμετώπιση των αδικιών οι McKenzie et al. (2008) προτείνουν ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να προετοιμάζεται έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών του 21^{ου} αιώνα. Προϋπόθεση υποστηρίζουν ότι είναι οι ετερογενείς τάξεις συμπερίληψης με πλούσιο πρόγραμμα σπουδών που να απευθύνεται σε κάθε μαθητή.

Παράλληλα με τις ανάγκες των μαθητών, αλλάζει και ο ρόλος του διευθυντή. Τα σχολεία σήμερα αντιμετωπίζουν διαφορετικά αιτήματα, όπως η αύξηση του δημοσίου ελέγχου, η αύξηση των πιέσεων για λογοδοσία και η επίτευξη υψηλότερου επιπέδου μάθησης για κάθε μαθητή (Jean-Marie, 2008). Από το ρόλο που είχε ο διευθυντής στο παρελθόν, δηλαδή να επιβάλλει την πειθαρχία και να εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς, σήμερα υπάρχει η ανάγκη για σχολικούς ηγέτες με στόχο το κλείσιμο των κενών επίτευξης για όλες τις μαθητικές ομάδες και την εξασφάλιση της ανεμπόδιστης ανάπτυξης όλων των μαθητών• ανάγκη για μετασχηματιστικούς ηγέτες με σκοπό τη μείωση των ποσοστών σχολικής εγκατάλειψης, την αύξηση του χώρου εργασίας και της ετοιμότητας του συνόλου των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Davis & Darling-Hammond, 2012 • Lynch, 2012).

Οι σχολικοί ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να έχουν επίγνωση του γεγονότος ότι η εφαρμογή ίδιων κανόνων σε ετερογενείς ομάδες είναι πιθανό να δημιουργήσουν άνισα αποτελέσματα, όπως σχολική εγκατάλειψη, χάσμα επιτευγμάτων, ελλιπή προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς και εφοδίων για επαγγελματική αποκατάσταση (Place et al., 2010). Πρέπει επίσης να μάθουν να αναγνωρίζουν τους φραγμούς που θέτουν οι υπάρχουσες δομές και παρεμποδίζουν την πρόοδο όλων των μαθητών και να δημιουργήσουν προληπτικά συστήματα υποστήριξης των μαθητών στην αποτυχία (McKenzie et al., 2008).

Αντί τα σχολεία να επικεντρώνονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στη ζωή ο μαθητής και να προσπαθούν να αλλάξουν το μαθητή, προκειμένου να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί στα προβλήματα αυτά, οι Grimes, Haizlip, Rogers και Brown (2013) προτείνουν την υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της ομαδικής εργασίας με τους μαθητές έτσι ώστε να καθορίσουν τις υπάρχουσες δυνάμεις στη ζωή και την κοινότητα που ανήκουν. Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν, η *"ομαδική εργασία παρέχει μια ιδανική μέθοδο για την ενδυνάμωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν την περιθωριοποίηση και για τη νίκη των παραγόντων που εμποδίζουν την επιτυχία τους"*.

Το θέμα του χάσματος των επιτευγμάτων και της μάθησης για όλους τους μαθητές είναι ιδιαίτερα σημαντικό, μιας και είναι ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Αν και τα κέρδη της μάθησης αποτελούν μια μόνο πτυχή της επιτυχίας και ευημερίας ενός μαθητή, ωστόσο οι πρακτικές ανάγκες που καλύπτονται μέσω της εκπαίδευσης θα πρέπει να συνδέονται με το μετασχηματισμό της κοινωνίας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τις ίδιες πιθανότητες εκπαιδευτικής επιτυχίας και επιτυχίας στη ζωή γενικότερα (Capper & Young, 2014).

Εκτός από την παροχή ίδιων πιθανοτήτων για επιτυχία σε όλους τους μαθητές, τα σχολεία είναι επίσης αναγκαίο να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών (McKenzie et al., 2008). Με τον τρόπο αυτό μπορούν να ενισχυθούν οι προσπάθειες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας μαθητών που προέρχονται από υστερημένα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα.

Η εκπαίδευση είναι μια μορφή πολιτικής παρέμβασης στην κοινωνία, ικανή να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για κοινωνικό μετασχηματισμό (Giroux, 2001). Για το λόγο αυτό, οι διευθυντές καλούνται να γνωρίζουν πώς να ανακατανεύμουν ορθά τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους έτσι ώστε να στηρίξουν τη μάθηση όλων των μαθητών σε αίθουσες διδασκαλίας με άνισες ή περιθωριοποιημένες ομάδες (McKenzie et al., 2008). Τα σχολεία ως δημόσιοι χώροι στους οποίους εφαρμόζεται η δημόσια παιδαγωγική είναι υπεύθυνα να συνδέσουν τη μάθηση με τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της παροχής στους μαθητές των κατάλληλων συνθηκών και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες προκειμένου να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες (Jenlink & Jenlink, 2012).

Οι διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε όχι μόνο να αυξάνουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών, αλλά και να τους προετοιμάζουν κατάλληλα για να μαθαίνουν να λειτουργούν με κριτικό τρόπο και να γίνουν κριτικοί πολίτες (McKenzie et al., 2008). Μέσω της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή τους σε μια κριτική προσέγγιση των καταπιεστικών κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν, μπορούν να οραματιστούν και να εργαστούν για την οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Jean-Marie et al., 2009).

Οι σχολικοί ηγέτες του 21^{ου} αιώνα έρχονται αντιμέτωποι με ένα πολιτικό περιβάλλον που είναι πολωμένο και φοβισμένο με την πολυμορφία της σύγχρονης κοινωνίας (Lugg & Shoho, 2006). Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη η μαθητική ενδυνάμωση, εκτός από την αμφισβήτηση του status quo και την κριτική στάση απέναντι στα κακώς κείμενα, να

επεκτείνεται και στην προετοιμασία των μαθητών και ολόκληρης της κοινότητας για συμμετοχή σε μια πολυπολιτισμική, πολυεθνική, πολυθρησκευτική κοινωνία διαφορετικών ατόμων με ίσα δικαιώματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Προσωπικότητα και Χαρακτηριστικά της

2.1. Εισαγωγή

Η προσωπικότητα αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών όρων που σχετίζονται με αυτή, όπως «τύποι», «χαρακτηριστικά», «παράγοντες», «έρευνες», «επενδύσεις» και αυτό οφείλεται στο μεγάλο αριθμό θεωριών που υπάρχουν και η καθεμία την προσεγγίζει από τη δική της οπτική (Κανελλοπούλου, 2007).

Με τη έρευνα γύρω από την ανθρώπινη προσωπικότητα και την προσπάθεια κατανόησής της έχουν ασχοληθεί διάφορες επιστήμες, με κυριότερες την Ψυχολογία, την Ιατρική και την Κοινωνιολογία. Η μελέτη της προσωπικότητας επικεντρώνεται κυρίως στις διαφορές μεταξύ των ατόμων (Ποταμιάνος, 1999). Η «παραδοσιακή» της έννοια έγινε κατανοητή και χρησιμοποιήθηκε από τους κλασικούς θεωρητικούς που τη μελέτησαν, όπως ο Allport, ο Woodworth, ο Hilgard, ο Mann, ο Eysenck και οι Costa και McCrae, με βάση την υπόθεση ότι *«όλοι οι άνθρωποι έχουν μια εσωτερική εδραιωμένη ικανότητα (προδιάθεση) να ανταποκρίνονται με συγκεκριμένους (παγιωμένους) τρόπους σε συγκεκριμένα ερεθίσματα»* (Ποταμιάνος & Παπαστάμου, 2002).

Σύμφωνα με τους Cervone και Pervin (2013) η προσωπικότητα σχετίζεται με τρία ζητήματα, τα οποία όμως δύσκολα συνυπάρχουν αρμονικά: α) τα ανθρώπινα καθολικά χαρακτηριστικά, β) τις ατομικές διαφορές και γ) τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Οι ψυχολόγοι της προσωπικότητας λοιπόν ασχολούνται με τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης, τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και τον τρόπο που αυτά συνθέτουν μια μοναδική προσωπικότητα. Δεδομένης αυτής της τριμερούς έμφασης, η έννοια «προσωπικότητα» μπορεί να παρουσιάζει διάφορες σημασίες (Cervone & Pervin, 2013).

Ο αριθμός των ορισμών που έχουν δοθεί είναι μεγάλος και διαφέρει ανάλογα με το χρονικό πλαίσιο, την οπτική και τις ανάγκες κάτω από τις οποίες συντάχθηκε. Με βάση δηλαδή την ερευνητική μέθοδο, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται και το κοινωνικό συγκείμενο, έχει διατυπωθεί πλήθος διαφορετικών ορισμών (Ποταμιάνος, 2012).

Κάποιοι ορισμοί από αυτούς θεωρούνται πιο διαδεδομένοι και πλήρεις και για το λόγο αυτό έχουν επικρατήσει. Ο Allport (1961), αφού εξέτασε πενήντα προϋπάρχοντες ορισμούς, κατέληξε να ορίσει την προσωπικότητα ως *«τη δυναμική οργάνωση των ψυχοφυσικών συστημάτων του ατόμου που καθορίζουν την προσαρμογή του στο περιβάλλον, τη χαρακτηριστική συμπεριφορά και τη σκέψη του»*. Σύμφωνα με τους Woodworth και Marquis (1947) η προσωπικότητα είναι *«η ολική ποιότητα της συμπεριφοράς ενός ατόμου, όπως αυτή συνδέεται με τις χαρακτηριστικές του συνήθειες, σκέψεις και εκφράσεις»*. Ο Hilgard (1977) ορίζει την προσωπικότητα ως *«το σύνολο των χαρακτηριστικών και των τρόπων συμπεριφοράς, τα οποία καθορίζουν την μοναδικότητα της προσαρμογής ενός ατόμου προς το περιβάλλον του»*. Ο Munn (1974) υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα είναι *«η πλέον χαρακτηριστική ολοκλήρωση της δομής και των δραστηριοτήτων του ατόμου, η οποία έχει το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας και της διαφοροποίησής του από τα άλλα άτομα»*. Για τον Eysenck (1952) η προσωπικότητα αποτελεί *«μια σταθερή και διαρκής οργάνωση του χαρακτήρα, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, της διανοητικής κατάστασης και της φυσικής διάπλασης ενός ατόμου, τα οποία καθορίζουν τον μοναδικό, για το άτομο αυτό, τρόπο προσαρμογής προς το περιβάλλον του»*.

Όλοι οι ορισμοί που προαναφέρθηκαν εστιάζουν στο γεγονός ότι η προσωπικότητα αναφέρεται σε σταθερές και μόνιμες ψυχολογικές ιδιότητες, οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε ποικίλες περιστάσεις. Κάποιοι από αυτούς επικεντρώνονται σε πιο εμφανή χαρακτηριστικά, ενώ άλλοι εμβαθύνουν σε πιο εσωτερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

Η σύνθεση των χαρακτηριστικών είναι διαφορετική σε κάθε άνθρωπο και με τον τρόπο αυτό του προσδίδουν μοναδικότητα. Έχουν συνοχή, δηλαδή αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται, και αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Αυτά που κυριαρχούν είναι και εκείνα που το εντάσσουν τον καθένα σε μία ή περισσότερες κατηγορίες.

Τα χαρακτηριστικά αναφέρονται στις γενικές εσωτερικές προδιαθέσεις του ατόμου, καθορίζουν τη συμπεριφορά του και χαρακτηρίζονται από σταθερότητα στο χρόνο και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει το άτομο (Pervin & John, 1997). Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας λαμβάνουν λοιπόν ως δεδομένη τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών σε έναν άνθρωπο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Υποστηρίζουν ότι αλλαγές στα χαρακτηριστικά μπορούν να υπάρξουν μόνο μετά από κάποιο σημαντικό γεγονός της ζωής του ανθρώπου, μέσω ψυχολογικής παρέμβασης ή λόγω σοβαρών ψυχικών νοσημάτων (Ποταμιάνος & Παπαστάμου, 2002).

2.2. Θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

Ο ρόλος της ηγεσίας στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Υπάρχουν θεωρίες που μελετούν την ηγεσία τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς. Η γενετική θεωρία, η οποία είναι και η πιο παραδοσιακή θεωρητική ερμηνεία της ηγετικής συμπεριφοράς, αποδίδει την ηγετική ικανότητα σε κληρονομικούς παράγοντες, η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών, η οποία εστιάζει σε εξατομικευμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και αποτελεί εξέλιξη της γενετικής θεωρίας, οι θεωρίες της συμπεριφοράς, οι οποίες εμβαθύνουν στη συμπεριφορά του ηγέτη και οι ενδεχομενικές θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στη συμπεριφορά του ηγέτη μέσα από ενδεχομενικές περιπτώσεις, συνθήκες και καταστάσεις.

Η έννοια της δομής την προσωπικότητας αφορά τα πιο σταθερά και αμετάβλητα στο χρόνο χαρακτηριστικά. Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας ενός ατόμου που αντέχουν περισσότερο στο πέρασμα του χρόνου, χαρακτηρίζουν το άτομο και το διαχωρίζουν από τα υπόλοιπα. Αντιπροσωπεύουν δηλαδή « τους δομικούς λίθους της θεωρίας της προσωπικότητας » (Cervone & Pervin, 2013).

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη δομή της προσωπικότητας του ηγέτη (Cervone & Pervin, 2013) και επιχειρούν να εξηγήσουν την ηγετική του συμπεριφορά μέσα από τα προσωπικά του χαρίσματα ή ικανότητες. Καθένα από τα υπάρχοντα μοντέλα στοχεύει να κατηγοριοποιήσει κάποια βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά και μπορούν να τη συσχετίσουν με άλλες μεταβλητές, όπως τον τρόπο δράσης ή τις αποφάσεις του ατόμου και κατ' επέκταση και του ηγέτη. Ως αντιπροσωπευτικές θεωρίες χαρακτηριστικών μπορούν να θεωρηθούν οι θεωρίες του Allport, του Cattell και του Eysenck.

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο και καθηγητή του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ Gordon W. Allport (1961) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ανθρώπου διακρίνονται σε πρωτεύοντα, σε κεντρικά ή κυρίαρχα και σε δευτερεύοντα. Τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά εκφράζουν τη διάχυτη προδιάθεση στη ζωή ενός ανθρώπου (Cervone & Pervin, 2013) και είναι αυτά που καθορίζουν την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομο. Αν και μικρά συνήθως σε αριθμό, μπορεί να είναι τόσο ισχυρά που να κυριαρχούν και να καθορίζουν την προσωπικότητα (Allport, 1961). Τα κεντρικά χαρακτηριστικά είναι εκείνα στα οποία στηρίζεται η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου και για το λόγο αυτό είναι γνωστά

και ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά. Εκφράζουν προδιαθέσεις που καλύπτουν στενότερο φάσμα καταστάσεων από τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά (Cervone & Pervin, 2013), αποτελούνται από ένα μικρό αριθμό βασικών διαθέσεων, καθορίζουν τη ζωή του ατόμου και έχουν να κάνουν κυρίως με τη σχέση του με άλλους (Allport, 1961). Τέλος, τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά είναι οι λιγότερο προφανείς, συνεπείς και γενικευμένες διαθέσεις (Cervone & Pervin, 2013). Συνδέονται με τις προτιμήσεις και την κοσμοθεωρία του κάθε ανθρώπου. Είναι τα μεγαλύτερα σε αριθμό και συνδέονται με επιλογές σχετικές με το δημόσιο βίο και την εικόνα του ατόμου. Ενεργοποιούνται συνήθως κάτω από ορισμένες συνθήκες και δεν είναι πάντοτε εύκολα ορατά (Allport, 1961).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά καθορίζουν την προσωπικότητά κάθε ατόμου. Μπορεί κάποια από αυτά να είναι κοινά, αλλά ο συνδυασμός τους και η προσωπικότητα που τελικά συνθέτουν είναι μοναδική. Ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται ο καθένας στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι αποτέλεσμα αυτών των μοναδικών χαρακτηριστικών που διαθέτει (Pervin & John, 1997). Σε ό,τι αφορά την ηγετική συμπεριφορά λοιπόν, μπορεί οι ηγέτες να συγκεντρώνουν κάποια κοινά μεταξύ του χαρακτηριστικά, ωστόσο ο τρόπος που ασκεί ο καθένας την ηγεσία είναι μοναδικός.

Σύμφωνα με τον Allport (1961) οι μελέτες γύρω από την προσωπικότητα επικεντρώνονται στα κοινά στοιχεία, προκειμένου να βγάλουν συμπεράσματα, αγνοώντας όμως έτσι τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Ίσως αυτή η τοποθέτησή του να ήταν και η αιτία που τον εμπόδισε να διεξάγει μεγαλύτερο αριθμό ερευνών για να στηρίξει τη θεωρία του.

Το ερευνητικό κενό κάλυψε ο σύγχρονός του Reymond Cattell. Μέσω της παραγοντικής ανάλυσης ομαδοποίησε και κατέταξε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε δύο κατηγορίες (Cattell, 1959). Διέκρινε λοιπόν τα χαρακτηριστικά σε πηγαία ή βασικά και σε επιφανειακά. Τα πηγαία χαρακτηριστικά αποτελούν τη βάση της προσωπικότητας, δεν είναι εύκολα ορατά και περιλαμβάνουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ατόμου. Είναι σύμφωνα με τους Cervone και Pervin (2013) οι εσωτερικές ψυχολογικές δομές. Τα επιφανειακά χαρακτηριστικά είναι άμεσα ορατά στην καθημερινή συμπεριφορά του ατόμου και επιφανειακά δείχνουν να συγκλίνουν με τα πηγαία χαρακτηριστικά (Ποταμιάνος, 1997 • Pervin & John, 1997). Εξάλλου επιφανειακά και πηγαία χαρακτηριστικά αναπαριστούν διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και μεταξύ τους υπάρχουν ιεραρχικές σχέσεις (Cervone & Pervin, 2013).

Επίκεντρο της θεωρίας του Cattell είναι η διεργασία και τα κίνητρα (Cattell, 1985). Μετά από ανάλυση της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς κατέληξε ότι τα ανθρώπινα κίνητρα αποτελούνται από τα έργια (ergs), τα οποία εκφράζουν τις «έμφυτες τάσεις», και από τα συναισθήματα (sentiments), τα οποία είναι τα «περιβαλλοντικά καθοριζόμενα κίνητρα» (Pervin & John, 1997). Οι συναισθηματικές μεταβολές και οι μεταβολές στη διάθεση εκδηλώνονται σύμφωνα με τον Cattell μέσα από την έννοια της «κατάστασης». Ο ρόλος, ο οποίος αποτελεί συνήθως μια βραχυχρόνια επιρροή, εκφράζει το διαφορετικό τρόπο αντίληψης ενός ερεθίσματος σε κάθε περίπτωση (Pervin & John, 1997).

Ο Cattell στήριξε την έρευνά του σε πραγματικά δεδομένα, τα οποία αντλούσε μέσα από ερωτηματολόγια και αντικειμενικές δοκιμασίες. Σε συνεργασία με τους Eber και Tatsuoaka δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο έρευνας δεκαέξι παραγόντων της προσωπικότητας, το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας Δεκαέξι Παραγόντων (Sixteen Personality Factor Questionnaire), με το οποίο προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη προσωπικότητα (1970), δεδομένου ότι καλύπτει πολλές και ποικίλες πτυχές της προσωπικότητας, ειδικά σχετικά με την ιδιοσυγκρασία και τις στάσεις (Cervone & Pervin, 2013). Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο θεωρείται πρόδρομος των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας των McCrae και Costa (1989) (Carnivez & Allen, 2005).

Αν και η έρευνα του Cattell συνέβαλε στις θεωρίες προσωπικότητας, ωστόσο δέχτηκε έντονη κριτική που επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιό του δε μετρά τους παράγοντες που κατασκευάστηκε για να μετρήσει (Eysenck & Eysenck, 1985), η θεωρία του δε μπορεί να ανασκευαστεί και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες καταγράφεται η συμπεριφορά του ατόμου καθιστούν δύσκολη τη διάκριση μεταξύ της αντίδρασης του ατόμου και του χαρακτηριστικού της προσωπικότητας που εξετάζεται (Ποταμιάνος, 1997).

Εκτός από τον Cattell, η πρόοδος στις στατιστικές τεχνικές και ιδιαίτερα η παραγοντική ανάλυση επηρέασαν και τον Hans Eysenck στην έρευνά του (Cervone & Pervin, 2013). Δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη διακριτότητα των εννοιών και στη χρήση αξιόπιστων μετρήσεων των ατομικών διαφορών τόνισε τη βιολογική βάση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και έδωσε έμφαση στη διατύπωση μιας θεωρίας που να δίνει τη δυνατότητα να ελέγχεται και να ανασκευάζεται (Cervone & Pervin, 2013).

Διατύπωσε το μοντέλο των Τριών Παραγόντων της Προσωπικότητας (1947), με το οποίο υποστήριξε ότι τα άτομα έχουν τρεις διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές παρουσιάζονται σε τρία ανεξάρτητα δίπολα και συγκεκριμένα νευρωτισμός – σταθερότητα, εξωστρέφεια –

εσωστρέφεια και ψυχωτισμός – υπερεγώ. Λόγω των διαστάσεων αυτών η θεωρία του είναι γνωστή και ως PEN από τα αρχικά των διπόλων (Psychotism, Extraversion, Neuroticism).

Ο Eysenck υπήρξε υποστηρικτής της σημασίας που έχουν οι γενετικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Έδωσε δηλαδή έμφαση στη βιολογική υπόσταση του χαρακτήρα, υποστηρίζοντας ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν βιολογική βάση. Βασιζόμενος σε αυτή τη θεώρηση, ισχυρίστηκε ότι οι ατομικές αποκλίσεις στο δίπολο εσωστρέφεια – εξωστρέφεια αντανακλούν διαφορές στη νευροφυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου, οι αποκλίσεις στο νευρωτισμό – σταθερότητα σχετίζονται με το αυτόνομο νευρικό σύστημα (Cervone & Pervin, 2013) και ο ψυχωτισμός παρουσιάζεται πιο έντονος στους άντρες, λόγω πιθανώς των επιπέδων της τεστοστερόνης (Eysenck, 1990).

Ο Eysenck (1953) υποστήριξε ότι οι τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Έτσι, άτομα που έχουν αναπτυγμένο τον Ψυχωτισμό είναι απαθή αντικοινωνικά, συναισθηματικά ψυχρά και κάποιες φορές εχθρικά. Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένο τον Νευρωτισμό τείνουν να είναι συναισθηματικά ευμετάβλητα, αγχώδη, με συχνές συναισθηματικές εξάρσεις ή έντονη έκφραση των συναισθημάτων τους. Τα Σταθερά άτομα είναι φιλικά, ήρεμα χωρίς έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις (Pervin & John, 1999). Τα Εξωστρεφή είναι κοινωνικά, με ενδιαφέρον για κοινωνικές δραστηριότητες, δραστήρια και πρόθυμα για αλλαγή, ενώ τα Εσωστρεφή στρέφουν την προσοχή τους στο εξωτερικό τους περιβάλλον και είναι συγκρατημένα (Pervin & John, 1999).

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της προσωπικότητας μέσα από διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι περισσότερες από αυτές είχαν μακροσκελείς καταλόγους χαρακτηριστικών, προκειμένου να ερευνήσουν μεγαλύτερη ποικιλία χαρακτηριστικών. Κάτι τέτοιο όμως δυσχέραινε την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι Costa και McCrae (1992), έχοντας ως αφετηρία το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας Δεκαέξι Παραγόντων των Cattell, Eber και Tatsuoka (1970) δημιούργησαν το Μοντέλο Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας.

2.3. Μοντέλο Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας

Το Μοντέλο Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας (Five Factor Model - FFM) ή αλλιώς Μεγάλη Πεντάδα (The Big Five) (Costa & McCrae, 1992), όπως έχει επικρατήσει να αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί μια προσπάθεια ερευνητικής μελέτης της προσωπικότητας. Είναι ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο στο χώρο των θεωριών της προσωπικότητας και ίσως μπορεί να θεωρηθεί και το επικρατέστερο μοντέλο εντοπισμού και ταξινόμησης των χαρακτηριστικών.

Η πρώτη εμφάνιση του FFM έγινε το 1961 από τους Ernest Tupes και Raymond Christal. Ωστόσο δεν έτυχε θερμής αποδοχής από τους ακαδημαϊκούς κύκλους της εποχής για σχεδόν μια εικοσαετία. Η έλλειψη ευρημάτων σχετικά με την προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου για τη συμπεριφορά του ατόμου καθώς και οι διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά μπορούν να θεωρηθούν κυρίαρχα στην προσωπικότητα αποτέλεσαν τις κύριες αιτίες έλλειψης αποδοχής του μοντέλου (Barrick & Mount, 1991). Το 1990 ο Jack Digman το εξέλιξε. Το 1992 ο Lewis Goldberg βοήθησε στην οργάνωσή του και την ίδια χρονιά οι Costa και McCrae το καθιέρωσαν στο χώρο της έρευνας.

Το Μοντέλο Πέντε Παραγόντων υποστηρίχθηκε μέσα από παραγοντική ανάλυση των γλωσσικών όρων για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, από ερωτηματολόγια σχετικά με αυτά τα χαρακτηριστικά και από βαθμολογικές κλίμακες που προέκυψαν και αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της προσωπικότητας (Pervin & John, 1997). Οι δημιουργοί της πιο διαδεδομένης ίσως μορφής του (Costa & McCrae, 1992) υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες αυτοί περιγράφουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ιεραρχική δομή της προσωπικότητας καθώς και ότι μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η προσωπικότητα του ατόμου προσδιορίζεται από τους εξής πέντε παράγοντες: την Εξωστρέφεια (Extraversion), το Νευρωτισμό (Neuroticism), την Προσήγεια (Agreeableness), την Ευσυνειδησία (Conscientiousness) και τη Δεκτικότητα στην εμπειρία (Openness to experience) (Burger, 2006). Οι Pierce και Newstrom (2011) υποστηρίζουν ότι η εξωστρέφεια συνδέεται με την κοινωνικότητα, ο νευρωτισμός αντιπροσωπεύει μια κακή συναισθηματική προσαρμογή, ένας ευχάριστος άνθρωπος είναι αξιόπιστος, η ευσυνειδησία δείχνει τάση για επίτευξη και αξιοπιστία και η δεκτικότητα στην εμπειρία μαρτυρά άτομο αντισυμβατικό και αυτόνομο.

Αναλυτικότερα, η Εξωστρέφεια αποτυπώνει την άνεση ενός ατόμου στις κοινωνικές σχέσεις και αναφέρεται στην ποιότητα και την ένταση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Άτομα που εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία στη διάσταση αυτή είναι συνήθως κοινωνικά, δραστήρια, ενθουσιώδη, αισιόδοξα, ανεξάρτητα, περιπετειώδη, ομιλητικά, ανθρωποκεντρικά με υψηλά επίπεδα δραστηριότητας. Αντίθετα, άτομα που συγκεντρώνουν χαμηλή βαθμολογία, δηλαδή εσωστρεφή άτομα, είναι πιο ήσυχα, σοβαρά, συνεσταλμένα, υποχωρητικά, πολλές φορές πιο απόμακρα και επιφυλακτικά (Feist & Feist, 2009 • Pervin & John, 1999 • Piedmont, 1998). Η έλλειψη κοινωνικότητάς τους δεν συνδέεται με κατάθλιψη, αλλά με μεγαλύτερη ανεξαρτησία από την κοινωνικότητα. Χρειάζονται δηλαδή λιγότερα ερεθίσματα και περισσότερο χρόνο απομόνωσης. Οι εξωστρεφείς ηγέτες είναι συνήθως δυναμικοί, δραστήριοι, δημιουργικοί, κοινωνικοί και με αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία. Έχουν επίσης θετική στάση στις καινοτομίες και δείχνουν εμπιστοσύνη στους συνεργάτες τους.

Ο παράγοντας του Νευρωτισμού αφορά τη συναισθηματική σταθερότητα ή αστάθεια ενός ατόμου και εκφράζεται μέσα από την τάση για αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, θυμός ή κατάθλιψη. Άτομα με μεγάλη βαθμολογία σε αυτή τη διάσταση είναι άτομα οξύθυμα, αγχώδη, ανήσυχα, νευρικά, ανασφαλή και απαισιόδοξα. Συνήθως μεγαλοποιούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ερμηνεύουν συνηθισμένες καταστάσεις ως απειλητικές και χαρακτηρίζονται από δυσπροσαρμοστικότητα. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή βαθμολογία είναι άτομα συναισθηματικά ισορροπημένα, χωρίς ιδιαίτερο άγχος και πιο προσαρμοστικά, γενικά χαλαρά και ασφαλή, ικανοποιημένα από τον εαυτό τους (Feist & Feist, 2009 • Pervin & John, 1999 • Piedmont, 1998). Ηγέτες με νευρωτική προσωπικότητα διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, έλλειψη ικανοποίησης, βιώνουν έντονο στρες και είναι ευερέθιστοι.

Ο παράγοντας της Προσήνειας αφορά τη συμπάθεια και την ευαισθησία για τους άλλους. Άτομα με μεγάλη βαθμολογία σε αυτή τη διάσταση είναι άτομα αλτρουιστικά, ευγενικά, με εμπιστοσύνη στους άλλους, καλόκαρδα, ευσπλαχνικά, έμπιστα, εύπιστα, γενναιόδωρα, συνεργάσιμα χωρίς τον κακώς νοούμενο ανταγωνισμό, που ξέρουν να συγχωρούν. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή βαθμολογία είναι άτομα παρεμβατικά, κυνικά, ανταγωνιστικά, καχύποπτα, εκδικητικά, ευερέθιστα, παρεμβατικά και μη συνεργάσιμα που προτάσσουν πάντα το ατομικό συμφέρον (Feist & Feist, 2009 • Pervin & John, 1999 • Piedmont, 1998) . Οι ηγέτες που τους χαρακτηρίζει η προσηνεία είναι ευγενικοί, έμπιστοι, ανιδιοτελείς, αξιόπιστοι, με συνεργατικό πνεύμα και μέριμνα να καλύψουν τις ανάγκες των συνεργατών τους.

Ο παράγοντας της Ευσυνειδησίας αφορά το βαθμό οργάνωσης, επιμονής και κινητοποίησης του ατόμου για να πετύχει τους στόχους του. Άτομα με μεγάλη βαθμολογία σε αυτή τη διάσταση είναι άτομα συνεπή, φιλόδοξα, καρτερικά, αυτοπειθαρχημένα, τακτικά, σχολαστικά, αξιόπιστα, οργανωτικά που πετυχαίνουν το στόχο τους αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες ή ακόμη και ξεπερνώντας τις προσδοκίες με προγραμματισμό, οργάνωση και επιμονή. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή βαθμολογία είναι άτομα ανοργάνωτα, άβουλα, απρόσεκτα, αμελή και αναξιόπιστα (Feist & Feist, 2009 • Pervin & John, 1999 • Piedmont, 1998). Οι ευσυνείδητοι ηγέτες είναι οργανωτικοί, με προγραμματισμό και προσανατολισμό στο στόχο τους, για τον οποίο εργάζονται σκληρά και μεθοδικά. Στη συνεργασία τους με τους υφισταμένους έχουν προσδιορίσει με ακρίβεια το ρόλο και τις υποχρεώσεις του καθενός.

Τέλος, ο παράγοντας της Δεκτικότητας στην εμπειρία αφορά την ατέρμονη αναζήτηση, τη δημιουργικότητα και το φάσμα ενδιαφερόντων του ατόμου. Όσοι συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία σε αυτή τη διάσταση είναι άτομα δημιουργικά, εφευρετικά, ιδεαλιστές, με καλλιτεχνικές ανησυχίες, φαντασία και περιέργεια. Αντίθετα, άτομα που συγκεντρώνουν χαμηλή βαθμολογία είναι άτομα συντηρητικά, με παραδοσιακές ιδέες, προσγειωμένα, συμβατικά, χωρίς καλλιτεχνικό αισθητήριο, τα οποία νιώθουν ασφάλεια με ό,τι δεν είναι οικείο, αντιστέκονται σθεναρά στην αλλαγή και παρουσιάζουν δυσκολία στην αναλυτική σκέψη (Feist & Feist, 2009 • Pervin & John, 1999 • Piedmont, 1998). Οι ηγέτες που είναι δεκτικοί σε νέες εμπειρίες έχουν μια ροπή στις τέχνες και τις επιστήμες, είναι πνευματώδεις, επινοητικοί, έχουν αντισυμβατικές ιδέες, κριτική στάση στις κοινωνικές αξίες και η ενσυναίσθησή τους είναι ανεπτυγμένη. Τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν είναι χαρακτηριστικά ενός ηγέτη που εμπνέει και κοινωνεί το όραμά του και στους συνεργάτες του (Costa & McCrae, 1992 • Tani et al., 2003).

Το Μοντέλο Πέντε Παραγόντων έχει χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη και συσχέτιση της προσωπικότητας με διάφορους παράγοντες σε πολλές χώρες κυρίως της Ευρώπης και της Ασίας. Θεωρείται διαπολιτισμικό και έχει χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη της προσωπικότητας σε χώρες με διαφορετική κουλτούρα, ιστορία, ιδεολογία, οικονομική και κοινωνική ζωή (Gurven, von Rueden, Massenkoff, Kaplan & Vie, 2013). Με πλεονέκτημα τη λεξιλογική του προέλευση, περιγράφει με απλή διατύπωση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έτσι ώστε ο ερωτώμενος να αντιλαμβάνεται καλύτερα το περιεχόμενο των ερωτήσεων (De Raad, 1998).

Η χρήση του ως εργαλείο περιγραφής των χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναφέρεται κυρίως σε ενήλικες (Tani et al., 2003). Οι έρευνες δείχνουν ότι σε άτομα

μεγαλύτερα των 20 – 30 ετών υπάρχει σταθερότητα στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν διαχρονικά στις πέντε διαστάσεις (Roberts & DelVecchio, 2000). Μάλιστα οι Hampson και Goldberg (2006) εντόπισαν μια σταθερότητα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας από την παιδική ηλικία έως και τη μεσήλικη ζωή. Η σταθερότητα αυτή ήταν πιο έντονη στα χαρακτηριστικά της Ευσυνειδησίας και της Εξωστρέφειας. Αντίθετα, στο νευρωτισμό δεν παρουσιάστηκε η ίδια σταθερότητα.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την προγενέστερη τοποθέτηση των Costa και McCrae (1994) ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν ολοκληρώνεται πριν από το τέλος της δεύτερης ή και τρίτης δεκαετίας της ζωής του ανθρώπου και ότι άτομα νεαρότερης ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερα αποτελέσματα στο Νευρωτισμό και στην Εξωστρέφεια και χαμηλότερα αποτελέσματα στην Ευσυνειδησία και τη Συνεργατικότητα. Έρχονται επίσης σε αντίθεση με τη θεώρησή τους ότι με το τέλος της εφηβείας και την αρχή της ενήλικης ζωής, τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζονται όλο και λιγότερο από τον παράγοντα της ηλικίας και σχετίζονται με χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν καθαρά με την προσωπικότητα του ατόμου.

Το Μοντέλο Πέντε Παραγόντων αποτελεί λοιπόν ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε σχεδόν για όλες τις ηλικίες, και σε διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά ή οικονομικά πλαίσια. Το γεγονός αυτό το καθιστά ένα έγκυρο και χρήσιμο εργαλείο μελέτης της προσωπικότητας και συγκέντρωσης εμπειρικών ευρημάτων. Κατά τη μελέτη και τη χρήση του αρκετοί ερευνητές διαφοροποίησαν ονοματολογία κάποιων παραγόντων, η ουσία τους όμως παρέμεινε σταθερή. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι Bono και Judge (2004), το ερευνητικό εργαλείο των οποίων και θα χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα έρευνα.

Οι Bono και Judge (2004) μελέτησαν την προσωπικότητα με βάση τους παράγοντες της Εξωστρέφειας, του Νευρωτισμού, της Φιλομάθειας, της Φιλικότητας και της Ευσυνειδησίας. Τα τρία χαρακτηριστικά παρατηρούμε ότι ταυτίζονται στην ονοματολογία τους με εκείνα των Costa και McCrae (1992). Ταυτίζονται επίσης και στην ερμηνεία τους. Όσον αφορά τα υπόλοιπα δύο, ο παράγοντας της Φιλομάθειας είναι στην ουσία ταυτόσημος εννοιολογικά με τη Δεκτικότητα στην εμπειρία. Το ίδιο συμβαίνει και με τους παράγοντες της Φιλικότητας και της Προσήνειας. Το μοντέλο των Bono και Judge (2004) θεωρείται πιο κατάλληλο για τη μελέτη ζητημάτων ηγεσίας, μιας και οι ίδιοι το συσχέτισαν με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Bono & Judge, 2000). Ο Judge και οι συνεργάτες του (2002) επισημαίνουν ότι η θεωρία των Πέντε Παραγόντων μπορεί να συνδεθεί με την ηγεσία, εφόσον χαρακτηριστικά ηγεσίας

προσαρμόζονται στο συγκεκριμένο μοντέλο. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι ο παράγοντας που συσχετίζεται πιο άμεσα με την ηγεσία είναι η εξωστρέφεια, ειδικά όσον αφορά την κοινωνική ηγεσία.

2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη

Η σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μεγάλη και ιδιαίτερα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Προκειμένου να ενταχθεί στο σχολείο και να βοηθήσει στο μετασχηματισμό του, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το στυλ ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και οι πρακτικές που θα ακολουθήσει (Zembylas & Iasonos, 2016).

Οι Bono και Judge (2000) συσχέτισαν το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Ως θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίστηκαν ήταν η θεωρία του Bass (1985) σχετικά με τις τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Bass (1985) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει την εξιδανικευμένη επιρροή ή «χάρισμα», η εμπυχωτική κινητοποίηση, η διανοητική διέγερση και το ενδιαφέρον για το άτομο.

Το χάρισμα έχει να κάνει με την ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει τους υφισταμένους και να κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό τους. Η εμπυχωτική κινητοποίηση σχετίζεται με την ικανότητα του ηγέτη να εκφράσει ένα ξεκάθαρο όραμα και να το διαδώσει στους συνεργάτες του ώστε να το ενστερνιστούν. Η διανοητική διέγερση έχει να κάνει με την υπόδειξη από τον ηγέτη νέων τρόπων σκέψης με επίκεντρο τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη. Τέλος, το ενδιαφέρον για το άτομο υποδηλώνει τη μέριμνα και υποστήριξη προς κάθε εργαζόμενο προκειμένου να εξελίξει τα δυνατά του σημεία (Bass, 1985).

Οι Bono και Judge (2000) συσχέτισαν αυτές τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το μοντέλο πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Πιο συγκεκριμένα, βρήκαν ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ φιλικότητας και μετασχηματιστικής ηγεσίας και θετική συσχέτιση μεταξύ τόσο της εξωστρέφειας όσο και της φιλομάθειας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Βρήκαν επίσης αρνητική συσχέτιση μεταξύ νευρωτισμού και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Judge, Ilies, Bono και Gerhardt (2002). Στην έρευνά τους βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ ζεστασιάς, ή φιλικότητας, όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο των Bono και Judge (2004), και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Θετική ήταν επίσης η σχέση μεταξύ εξωστρέφειας και μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά και δεκτικότητας στις νέες εμπειρίες ή φιλομάθειας και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τέλος, βρήκαν αρνητική σχέση μεταξύ νευρωτισμού και μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς και της έντασης της προσωπικότητας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Η Beyer (2012) συσχέτισε την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι προκύπτει μια έμμεση συσχέτιση κοινωνικής δικαιοσύνης και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη. Βασισμένη στην ταξινόμηση χαρακτηριστικών της ηγετικής συμπεριφοράς του Yukl (2010), τόνισε επίσης τη σημασία των ανθρωπιστικών, δημοκρατικών, συνεργατικών, πνευματικών, μετασχηματιστικών, συμμετοχικών δεξιοτήτων ενός ηγέτη στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη παρουσίασαν και οι Marshall και Oliva (2010). Συγκεκριμένα, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική που πρέπει να ασκούν οι σχολικοί ηγέτες σε συμπεριφορές και πρακτικές ηγεσίας που περιθωριοποιούν, στη δέσμευσή τους για υπεράσπιση των δημοκρατιών αρχών στα σχολεία και στη συνειδητοποίηση των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών και πολιτιστικών πλαισίων του σχολείου. Υποστήριξαν επίσης ότι οι διευθυντές έχουν ηθική υποχρέωση να διατυπώσουν ένα όραμα που να δίνει ελπίδα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών και να κινηθούν με αποφασιστικότητα από την ρητορεία στην εκπαιδευτική δράση.

Την ανάγκη για όραμα και μετασχηματισμό των σχολείων τόνισε και ο Suleiman (2014). Πρότεινε ότι οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς της αλλαγής πρέπει να ηγηθούν του μετασχηματισμού του σχολείου μέσω της καταπολέμησης του ρατσισμού, της άμβλυνσης του πολιτιστικού χάσματος και της επίτευξης ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη προετοιμασία των ηγετών του σχολείου (Suleiman, 2014). Η τοποθέτηση αυτή του Suleiman (2014) έρχεται σε συμφωνία με τους Hargreaves & Fullan, (2012), οι οποίοι μίλησαν για πλουραλιστικές εκπαιδευτικές πρακτικές που να έρχονται σε συμφωνία με την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας.

Λόγω της πολυπολιτισμικότητας της σημερινής κοινωνίας και της ανάγκης για ισότητα, ο Hoffman (2008) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά που προωθούν την ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης, την επιμονή, την εγρήγορση και την αλληλεξάρτηση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τρία χρόνια αργότερα και σε συνεργασία με την Affolter φέρνει και πάλι στην επιφάνεια το θέμα της συνεργασίας διευθυντών και εκπαιδευτικών για τη δόμηση σχολείων συμπερίληψης και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση (Affolter & Hoffman, 2011).

Στο πνεύμα των χαρακτηριστικών που προωθούν την κοινωνική ηγεσία στα σχολεία κινήθηκε και η έρευνα των Zembylas και Iasonos (2016). Υποστήριζαν μέσα από διάφορες μορφές ηγεσίας ότι απαραίτητα συστατικά μιας ηγεσίας προσανατολισμένης στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα ισχυρό όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης με ένα σχέδιο που θα λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση. Έδωσαν επίσης έμφαση στις πρακτικές προώθησης της συμμετοχής του εξωτερικού περιβάλλοντος για τη μεταμόρφωση του σχολείου, για παράδειγμα μέσα από αλλαγές της εικόνας του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον ή την αλλαγή των συνηθειών και των πεποιθήσεων των γονέων.

Στα στοιχεία αυτά έρχονται να προστεθούν όσα προέκυψαν από την έρευνα της Ιάσονος (2014). Η αναγνώριση και η κάλυψη των αναγκών για το σύνολο των μαθητών μέσω της προσέγγισης των περιθωριοποιημένων μαθητών και των οικογενειών τους, η διαμόρφωση κλίματος «ανήκειν» στα πλαίσια του σχολείου, η ανάληψη ρίσκων για το χειρισμό καταστάσεων που προωθούν ίσες ευκαιρίες και ευημερία για όλους τους μαθητές, η ανοιχτή επικοινωνία και ευελιξία του διευθυντή με τα μέλη του προσωπικού, η παροχή σε αυτούς αυτονομίας στην οργάνωση και τον προγραμματισμό μιας διδασκαλίας πολιτισμικά ευαίσθητης, η ευελιξία και η επίλυση των διαφορών σε κλίμα συνεργασίας, η επιβράβευση του προσωπικού για θέματα ισότητας, η ενδυνάμωση του προσωπικού προκειμένου να αναπτύσσεται συνεχώς επαγγελματικά, η προώθηση της ανάπτυξης του σχολείου, η αναγνώριση από το διευθυντή όλων των δυνατοτήτων και περιορισμών του σχολικού συγκείμενου και γενικότερα η σύνδεση της ηγεσίας του σχολείου με την κοινωνική δικαιοσύνη σε ευρύτερα πλαίσια, είναι όλες πρακτικές ηγεσίας που προάγουν την ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Και στην έρευνα αυτή η εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων έγινε μέσω των διαφόρων στυλ ηγεσίας.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ως τώρα για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης εστιάζουν κυρίως στη διερεύνηση των διαφόρων στυλ ηγεσίας και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη

γίνεται έμμεση αναφορά. Υπάρχει επομένως ένα ερευνητικό κενό σχετικά με το είδος και την ένταση της σχέσης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία του 21^{ου} αιώνα.

2.5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνηθεί αν η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη και τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στόχος είναι να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού ηγέτη και η εμπειρία του σε θέση ευθύνης σχολικής μονάδας επηρεάζουν την επίγνωση του γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη και σε ποιο βαθμό;
- 2) Ο τύπος και η περιοχή του σχολείου επηρεάζουν την επίγνωση του γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη και σε ποιο βαθμό;
- 3) Η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού ηγέτη και η εμπειρία του σε θέση ευθύνης σχολικής μονάδας επηρεάζουν τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και σε ποιο βαθμό;
- 4) Ο τύπος και η περιοχή του σχολείου επηρεάζουν τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τον ίδιο το διευθυντή και σε ποιο βαθμό;
- 5) Η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού ηγέτη και η εμπειρία του σε θέση ευθύνης σχολικής μονάδας επηρεάζουν την ενδυνάμωση που παρέχει στους μαθητές και σε ποιο βαθμό;
- 6) Ο τύπος και η περιοχή του σχολείου επηρεάζουν την ενδυνάμωση που παρέχει ο διευθυντής στους μαθητές και σε ποιο βαθμό;
- 7) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών επηρεάζουν την επίγνωσή του σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και σε ποιο βαθμό το καθένα;
- 8) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών επηρεάζουν τον προσανατολισμό τους στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και σε ποιο βαθμό το καθένα;

9) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών επηρεάζουν την ενδυνάμωση που παρέχουν στους μαθητές και σε ποιο βαθμό το καθένα;

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διαδικασία της δειγματοληψίας, στα χαρακτηριστικά του δείγματος, στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, στην περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και στη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

3.1. Πληθυσμός και δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας αποτελείται από το σύνολο των διευθυντών όλων των τύπων σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης της χώρας. Από αυτούς επιλέχθηκε ως δείγμα ευχέρειας ή ευκολίας οι διευθυντές όλων των τύπων σχολείων Β/θμιας από τους τέσσερις νομούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε συνολικά σε 209 διευθυντές μέσω των σχολείων τους και ελήφθησαν 122 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 58,37%). Παρ' ότι πρόκειται για ένα δείγμα ευκολίας, θα μπορούσαμε ωστόσο να πούμε ότι μπορεί να θεωρηθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη περιφέρεια έχει πλούσια ποικιλομορφία οικονομικών και κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών και ταυτοχρόνως περιλαμβάνει αστικές περιοχές, βιομηχανικά και αγροτικά κέντρα αλλά και νησιωτικές περιοχές και απομακρυσμένους ορεινούς δήμους.

Οι γυναίκες αποτελούσαν το 32% του συνολικού δείγματος, ενώ οι άντρες το 68%. Το 73% είναι έγγαμοι με παιδιά και το 9% διαζευγμένοι με παιδιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (63,9%) βρισκόταν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών, ενώ το 28,7% είχε ηλικία άνω των 55 ετών. Το 62,3% είχε 21-30 έτη προϋπηρεσίας, το 22,1% είχε 11-20 έτη προϋπηρεσίας, το 14,8% άνω των 30 ετών και μόλις το 0,8% είχε 5-10 έτη προϋπηρεσίας. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το 77,1% του δείγματος είχε άνω των 21 ετών προϋπηρεσία, το 63,1% είχε από 0-5 έτη συνολικά σε θέση ευθύνης.

Όσον αφορά τον τύπο του σχολείου, το 41,8% διευθύνει ημερήσιο Γυμνάσιο και το 32,8% ημερήσιο Γενικό Λύκειο. Ακριβώς το μισό δείγμα υπηρετεί σε σχολεία αστικής περιοχής, ενώ σε ημιαστική όπως και αγροτική περιοχή το ποσοστό ανέρχεται σε 23% .

3.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη τα διάστημα Ιουνίου – Οκτωβρίου 2017. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας υπόψη του διευθυντή. Έγιναν τέσσερις αποστολές, ανά τακτές περιόδους, με την υποσημείωση να μη συμπληρωθεί από όσους το είχαν ήδη συμπληρώσει. Οι αποστολές έγιναν στις 24 Ιουνίου, στις 3 Αυγούστου, στις 3 Σεπτεμβρίου και στις 5 Οκτωβρίου. Στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολείων στάλθηκε ένα εισαγωγικό σημείωμα (Παράρτημα Α') και ο σύνδεσμος https://docs.google.com/forms/d/1Hcw7dNhcCQD0TGpN_y0MIUeOK1SVBM5HRKhL7TH6Ufk/edit, ο οποίος παρέπεμπε στην ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω Google Docs. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας.

Στο εισαγωγικό σημείωμα που στάλθηκε υπήρχε γενική αναφορά στην έρευνα, οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας και στοιχεία επικοινωνίας με την υπεύθυνη της έρευνας. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το σύνολο των ετών σε θέση ευθύνης σχολικής μονάδας, τον τύπο του σχολείου και το είδος της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο (Παράρτημα Α').

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη (Παράρτημα Α'). Το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το δεύτερο και το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνται από μία κλίμακα σχετική με την κοινωνική δικαιοσύνη και μία σχετική με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αντίστοιχα.

Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την *Κλίμακα Υπεράσπισης της Κοινωνικής Δικαιοσύνης από τους Εκπαιδευτικούς* (Teacher Social Justice Advocacy Scale, Barazanji, 2012). Η κλίμακα αυτή μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back - translation). Αποτελείται από 22 αντικείμενα (items) με τη μορφή προτάσεων – δηλώσεων, δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών-διευθυντών είναι 0,87 σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο ως σύγχρονο, προσανατολισμένο στους εκπαιδευτικούς και σύμφωνο με τις ανάγκες της έρευνά μας.

Από την Κλίμακα Υπεράσπισης της Κοινωνικής Δικαιοσύνης από τους Εκπαιδευτικούς προκύπτουν τρεις υποκλίμακες (subscales): α) Επίγνωση Κοινωνικής Δικαιοσύνης (Social Justice Awareness). Η αξιοπιστία της υποκλίμακας είναι 0,66 και περιλαμβάνει 5 προτάσεις (12, 13, 14, 18, και 22) όπως «Έχω επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα», «Γνωρίζω τα πιθανά μειονεκτήματα που βιώνουν οι μαθητές σε φτωχότερα σχολεία». β) τον Προσανατολισμό του Εκπαιδευτικού στην Υπεράσπιση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης (Teacher Advocacy Orientation). Η αξιοπιστία της υποκλίμακας είναι 0,82 και περιλαμβάνει 12 προτάσεις (4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 19, 20 και 21) όπως «Προσπαθώ να αυξήσω την ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ευάλωτων μαθητών». «Όταν εργάζομαι σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, συναισθάνομαι τη δική μου ευθύνη και να λαμβάνω ενεργό δράση». «Διοργανώνω εκτός τάξης δραστηριότητες ή προγράμματα για την ενίσχυση της υποστήριξης των μαθητών». γ) η Υποκλίμακα της Ενδυνάμωσης των Μαθητών (Student Empowerment Subscale). Η αξιοπιστία της υποκλίμακας είναι 0,70 και περιλαμβάνει 5 προτάσεις (1, 2, 3, 8

και 15) όπως «Ενημερώνω τους μαθητές για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα». «Διδάσκω τους μαθητές να μιλούν για τα δικαιώματά τους».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελεί το *Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας* (Bono & Judge, 2004). Περιλαμβάνει 29 αντικείμενα (items) με τη μορφή προτάσεων – δηλώσεων, δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών-διευθυντών είναι 0,86 σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach. Τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι: ο εξωστρεφής τύπος (προτάσεις 1-6 και 16) με αξιοπιστία 0,76, ο νευρωτικός τύπος (7-9 και 29) με αξιοπιστία 0,56, ο φιλομαθής τύπος (11-15) με αξιοπιστία 0,70, ο φιλικός τύπος (10, 17, 18, 20, 21 και 26-28) με αξιοπιστία 0,73, και ο ευσυνείδητος τύπος προσωπικότητας του ηγέτη (19 και 22-25) με αξιοπιστία 0,61 σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο, γιατί, όπως προκύπτει και από το προηγούμενο κεφάλαιο, είναι το πιο πλήρες και αντιπροσωπευτικό. Επίσης είναι το μοντέλο που παρουσιάζει με τον πιο ακριβή τρόπο την κατηγοριοποίηση των διάφορων τύπων προσωπικότητας των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την οριστικοποίηση και αποστολή του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή για την εξασφάλιση της σαφήνειας και αξιοπιστίας των ερωτήσεων. Η πιλοτική εφαρμογή έγινε το διάστημα 15 – 20 Ιουνίου σε δείγμα ευκολίας εννιά (09) ατόμων. Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις 16 και 17 του Β' μέρους, έτσι ώστε να γίνουν πιο σαφείς (Παράρτημα Β').

3.4. Στρατηγική και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την εισαγωγή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 19. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με μεθόδους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Περιγραφικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή του δείγματος και τον υπολογισμό μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, ενώ επαγωγικές για τις συσχετίσεις των μεταβλητών και την εύρεση σημαντικά στατιστικών διαφοροποιήσεων (έλεγχος διαφοράς δύο ομάδων t-test, έλεγχος διαφοράς για περισσότερες των δύο ομάδων one-way ANOVA, έλεγχος διαφοράς για περισσότερες των δύο ομάδων

Kruskal Wallis, σύγκριση M.O. κατάταξης ανά ζεύγη Mann Whitney) και ο υπολογισμός συσχετίσεων μέσω του Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατά την ανάλυση και τις συσχετίσεις των μεταβλητών ο συντελεστής Cronbach (α) (Παράρτημα Γ'). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το 95%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Αποτελέσματα της Έρευνας

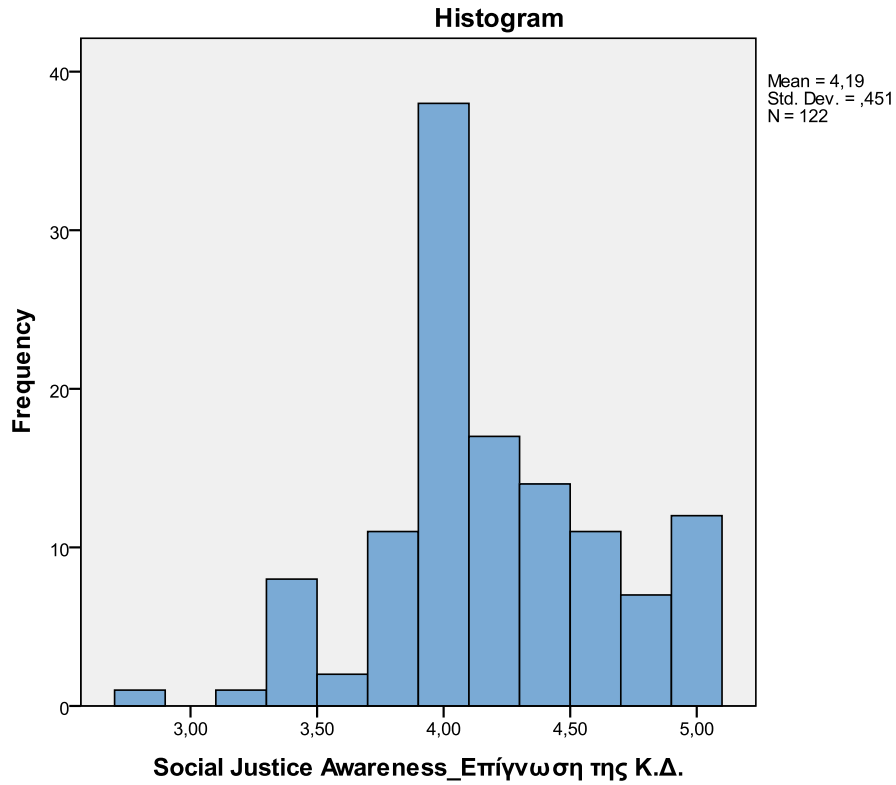
Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη αφορά στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επίγνωση του εκπαιδευτικού ηγέτη γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη (SJA). Η δεύτερη στην επίδραση που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά στον προσανατολισμό του/της στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (ΤΑΟ) και η τρίτη στην επίδρασή τους στην ενδυνάμωση που παρέχουν στους μαθητές τους (SE).

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα αναφέρεται στις συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη με την επίγνωσή του/της γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη, με τον προσανατολισμό του/της στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και με την ενδυνάμωση που παρέχει στους μαθητές.

4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και SJA

Για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τα διάφορα στατιστικά κριτήρια, θα πρέπει αρχικά να ελέγξουμε αν η μεταβλητή της επίγνωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης (SJA) πληροί τις προϋποθέσεις εγκυρότητας, δηλαδή αν υπάρχει επαρκές δείγμα, αν η μεταβλητή έχει κανονική κατανομή και αν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών:

α) Το δείγμα μας είναι επαρκώς μεγάλο ($N=122$), β) στον έλεγχο της κανονικότητας, $Asymp. Sig (2-tailed) = 0,003 < 0,05$, οπότε θα πρέπει να εξετάσω και τις λοξότητες (Skewness) και κύρτωση (Kurtosis). Ελέγχθηκε η λοξότητα ($|Skewness| = |-0,02| < 1$), η κύρτωση ($|Kurtosis| = |0,04| < 1$) (Παράρτημα Γ'), το ιστόγραμμα κατανομής (Διάγραμμα 4.1) και το θηκόγραμμα (boxplot) (Διάγραμμα 4.2) και η μεταβλητή SJA βρέθηκε κατά προσέγγιση κανονική. γ) Ο έλεγχος της ομοιογένειας γίνεται παρακάτω, πριν την εφαρμογή του κάθε κριτηρίου, με την αντίστοιχη μεταβλητή με την οποία εξετάζεται.



Διάγραμμα 4.1. Ιστόγραμμα Κατανομής της SJA



Διάγραμμα 4.2 Θηκόγραμμα (boxplot) της SJA

Προκειμένου και διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό η ηλικία επηρεάζει την επίγνωση του εκπαιδευτικού – ηγέτη γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη, ελέγχθηκε αρχικά η ομοιογένεια της διασποράς μέσω του κριτηρίου Levene (Παράρτημα Γ'). Βρέθηκε ότι η μεταβλητή SJA δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ($\text{sig} = 0,231 > 0,05$) και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο Kruskal – Wallis. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης που έχει ο διευθυντής ($p=0,912 > 0,05$).

Για να διερευνηθεί αν το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης του εκπαιδευτικού - ηγέτη, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η μεταβλητή παρουσιάζει ομοιογένεια στη διασπορά ($\text{sig} = 0,461 > 0,05$), χρησιμοποιώ τον έλεγχο διαφοράς δύο ομάδων t-test (Παράρτημα Γ'). Βρέθηκε, σύμφωνα με τον Πίνακα 4.1., ότι το φύλο των διευθυντών δεν επηρεάζει το μέγεθος της επίγνωσης που έχουν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. ($t(120) = -0,739, p=0,461 > 0,05$).

Πίνακας 4.1. Επίγνωση Κοινωνικής Δικαιοσύνης και Φύλο

Υποκλίμακα	Φύλο	\bar{x}	SD	T	P
SJA	Αντρας (N=83)	4,17	0,44	-0,74	0,46 > 0,05
	Γυναίκα (N=39)	4,24	0,47		

Όσον αφορά τον υπολογισμό της επιρροής που ασκεί η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών – ηγετών στην επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο One-Way Anova. Δεδομένου ότι οι κατηγορίες "σε διάσταση" και "σε διάσταση με παιδιά" παρουσίαζαν συχνότητα ενός μόνο ατόμου, συμπτήχθηκαν σε "σε διάσταση/διαζευγμένος" και "σε διάσταση/διαζευγμένος με παιδιά" αντίστοιχα., προκειμένου να είναι δυνατοί και ουσιαστικοί οι υπολογισμοί. Η μεταβλητή παρουσιάζει ομοιογένεια ($\text{sig}=0,006 < 0,05$) (Παράρτημα Γ'), ωστόσο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην SJA με βάση την οικογενειακή κατάσταση (Πίνακας 4.2.). ($F(5,116)=0,918, p=0,472 > 0,05$).

Πίνακας 4.2. Επίγνωση Κοινωνικής Δικαιοσύνης και Οικογενειακή Κατάσταση

Υποκλίμακα	Οικογενειακή Κατάσταση	\bar{x}	SD	F	P
SJA	Άγαμος (N=8)	4,225	0,663	0,918	0,472 > 0,05
	Άγαμος με παιδιά (N=2)	4,000	0,000		
	Έγγαμος (N=9)	3,977	0,120		
	Έγγαμος με παιδιά (N=89)	4,200	0,459		
	Σε διάσταση / διαζευγμένος (N=3)	4,000	0,346		
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά (N=11)	4,363	0,408		
	Σύνολο (N=122)	4,191	0,451		

Ένας ακόμη παράγοντας που αφορά τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι το επίπεδο σπουδών. Οι συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν ως ελάχιστο επίπεδο σπουδών πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ πολλοί είναι εκείνοι που συνεχίζουν με μεταπτυχιακές σπουδές ή είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Για να διαπιστώσουμε αν το επίπεδο σπουδών των διευθυντών επηρεάζει την επίγνωσή τους σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, χρησιμοποιούμε το κριτήριο One-Way Anova. Η μεταβλητή παρουσιάζει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig}=0,036 < 0,05$) (Παράρτημα Γ') και

σύμφωνα με το κριτήριο υπάρχει και στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάποιες κατηγορίες ($F(3,121) = 2,793$, $p = 0,043 < 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.3. οι διευθυντές που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με την ανάλυση LSD, από όσους είναι μόνο απόφοιτοι ΑΕΙ κατά περίπου 0,23 μονάδες. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την ανάλυση Bonferroni (Παράρτημα Γ').

Πίνακας 4.3. Διαφορές Μέσων Όρων SJA και Επίπεδο Σπουδών

Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο ΑΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Πτυχίο ΑΕΙ		-0,303	-0,229	-0,253
		0,190	0,008*	0,136
Πτυχίο ΑΤΕΙ	0,303		0,074	0,050
	0,190		0,746	0,853
Μεταπτυχιακό	0,229	-0,074		-0,024
	0,008*	0,853		0,886
Διδακτορικό	0,253	-0,050	0,024	
	0,136	0,853	0,886	

* $p < 0.05$

Η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών – ηγετών καθώς και η προϋπηρεσία τους σε θέση ευθύνης είναι άλλοι δύο παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά τους και που θέλουμε να εξετάσουμε αν επηρεάζουν την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Και στις δύο περιπτώσεις βρέθηκε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών ($sig = 0,255 > 0,05$ και $sig = 0,361 > 0,05$ αντίστοιχα) (Παράρτημα Γ'). Χρησιμοποιούμε και στις δύο περιπτώσεις το κριτήριο Kruskal Wallis, από το οποίο προκύπτει ότι τόσο η συνολική προϋπηρεσία ($p = 0,289 > 0,05$) όσο και τα συνολικά έτη σε θέση ευθύνης ($p = 0,597 > 0,05$) δεν επηρεάζουν την επίγνωση κοινωνικής δικαιοσύνης που διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης (Παράρτημα Γ').

Πέρα από τα χαρακτηριστικά των ίδιων των διευθυντών, θέλουμε να εξετάσουμε αν και τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν επηρεάζουν την επίγνωση κοινωνικής δικαιοσύνης τους. Πιο συγκεκριμένα, θέλουμε να εξετάσουμε αν ο τύπος του σχολείου και η

περιοχή του σχολείου επηρεάζουν τη σε βάθος κατανόηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες.

Όσον αφορά τον τύπο του σχολείου, αρχικά ενοποιήθηκαν οι κατηγορίες "Ημερήσιο Γυμνάσιο" και "Εσπερινό Γυμνάσιο" σε "Γυμνάσιο", "Ημερήσιο ΓΕΛ" και "Εσπερινό ΓΕΛ" σε "ΓΕΛ", "Ημερήσιο ΕΠΑΛ", "Εσπερινό ΕΠΑΛ" και "ΕΠΑΣ / ΣΕΚ" σε "Επαγγελματική Εκπαίδευση" και "ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής / ΕΕΕΕΚ" σε "Ειδικά Σχολεία", δεδομένου ότι οι κατηγορίες "Εσπερινό Γυμνάσιο", "Εσπερινό ΓΕΛ" και "ΕΠΑΣ / ΣΕΚ" παρουσίαζαν χαμηλή συχνότητα (έως 3-4 άτομα), γεγονός που θα μείωνε την αξιοπιστία των ευρημάτων. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal Wallis, μιας και δεν υπήρχε ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig} = 0,949 > 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Αυτό που προκύπτει είναι ότι ο τύπος σχολείου δεν επηρεάζει τη επίγνωση κοινωνικής δικαιοσύνης του διευθυντή ($p=0,642>0,05$) (Παράρτημα Γ').

Ομοιογένεια των διασπορών δεν υπάρχει και στην περίπτωση της περιοχής του σχολείου ($\text{sig} = 0,084 > 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Χρησιμοποιώντας και πάλι το κριτήριο Kruskal Wallis, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,033<0,05$), αλλά δε γνωρίζουμε πού υπάρχει η διαφορά αυτή (Παράρτημα Γ'). Για το λόγο αυτό κάνουμε συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney (Παράρτημα Γ') και εντοπίζουμε ότι διαφορά υπάρχει μεταξύ των σχολείων αστικής και των σχολείων νησιώτικης περιοχής ($U(66)=52,500, z=-2,474, p=0,013<0,05$), όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.4, αλλά και των σχολείων αγροτικής και νησιωτικής περιοχής ($U(33)=29,000, z=-2,083, p=0,037<0,05$), όπως φαίνεται στον πίνακα 4.5. Οι διευθυντές των νησιωτικών σχολείων να παρουσιάζουν λοιπόν μικρότερη επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τους αντίστοιχους των αστικών και αγροτικών.

Πίνακας 4.4. Διαφορές Μέσης Τιμής SJA Αστικής- Νησιωτικής Περιοχής

Περιοχή	M.T.	U	Z	P
Αστική (N=61)	35,14	52,200	-2,474	0,013*
Νησιωτική (N=5)	13,50			

* $p < 0.05$

Πίνακας 4.5. Διαφορές Μέσης Τιμής SJA Αγροτικής- Νησιωτικής Περιοχής

Περιοχή	M.T.	U	Z	P
Αγροτική (N=28)	18,46	29,000	-2,083	0,037*
Νησιωτική (N=5)	8,80			

* $p < 0.05$

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6., η επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης επηρεάζεται μόνο από το επίπεδο σπουδών και την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο και όχι από την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την προϋπηρεσία, τα έτη του/της διευθυντή/διευθύντριας σε θέση ευθύνης ή τον τύπο του σχολείου.

Πίνακας 4.6. Δημογραφικοί Παράγοντες και Επίγνωση Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Δημογραφικοί Παράγοντες	SJA
Ηλικία	$p = 0,912$
Φύλο	$p = 0,461$
Οικογενειακή Κατάσταση	$p = 0,472$
Επίπεδο Σπουδών	$p = 0,043^*$
Έτη Προϋπηρεσίας	$p = 0,289$
Έτη σε Θέση Ευθύνης	$p = 0,597$
Τύπος Σχολείου	$p = 0,642$
Περιοχή Σχολείου	$p = 0,033^*$

* $p < 0.05$

4.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και ΤΑΟ

Για να εφαρμόσουμε τα στατιστικά κριτήρια, ελέγχουμε αν η μεταβλητή του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (ΤΑΟ) πληροί τις προϋποθέσεις εγκυρότητας, δηλαδή αν υπάρχει επαρκές δείγμα, αν η μεταβλητή έχει κανονική κατανομή και αν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών:

α) Το δείγμα μας είναι επαρκώς μεγάλο ($N=122$), β) στον έλεγχο της κανονικότητας, $Asymp. Sig (2-tailed) = 0,376 > 0,05$, οπότε η μεταβλητή δεν έχει στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα (Παράρτημα Γ'). γ) Ο έλεγχος της ομοιογένειας γίνεται παρακάτω, πριν την εφαρμογή του κάθε κριτηρίου, με την αντίστοιχη μεταβλητή με την οποία εξετάζεται.

Προκειμένου και διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό η ηλικία επηρεάζει τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού – ηγέτη στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ελέγχθηκε αρχικά η ομοιογένεια της διασποράς μέσω του κριτηρίου Levene (Παράρτημα Γ'). Βρέθηκε ότι η μεταβλητή ΤΑΟ παρουσιάζει ομοιογένεια ($sig = 0,001 < 0,05$) και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο One – Way Anova. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης που έχει ο διευθυντής ($F(2,119)=1,112, p=0,332 > 0,05$). (Παράρτημα Γ').

Για να διερευνηθεί αν το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης του εκπαιδευτικού - ηγέτη, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η μεταβλητή παρουσιάζει ομοιογένεια στη διασπορά ($sig = 0,912 > 0,05$), χρησιμοποιώ τον έλεγχο διαφοράς δύο ομάδων t-test (Παράρτημα Γ'). Βρέθηκε, σύμφωνα με τον Πίνακα 4.7., ότι το φύλο των διευθυντών επηρεάζει το μέγεθος του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, με τις γυναίκες ($M.O.=4,132, T.A.=0,423$) να είναι πιο προσανατολισμένες στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης έναντι των αντρών ($M.O.=3,964, T.A.=0,429$). ($t(120) = -2,034, p=0,044 < 0,05$).

Πίνακας 4.7. Προσανατολισμός Εκπ/κού στην Υπεράσπιση της Κοιν. Δικαιοσύνης και Φύλο

Υποκλίμακα	Φύλο	\bar{x}	SD	T	p
ΤΑΟ	Αντρας (N=83)	3,964	0,429	-2,034	0,044*
	Γυναίκα (N=39)	4,132	0,423		

*p<0,05

Όσον αφορά τον υπολογισμό της επιρροής που ασκεί η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών – ηγετών στον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο One-Way Ανοva. Η μεταβλητή παρουσιάζει ομοιογένεια ($\text{sig}=0,028<0,05$) (Παράρτημα Γ') και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον ΤΑΟ με βάση την οικογενειακή κατάσταση ($F(5,116)=3,355$ $p=0,007 < 0,05$). Ο έγγαμος χωρίς παιδιά παρουσιάζει μικρότερο προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με κάθε ομάδα που έχει παιδιά. Μικρότερο προσανατολισμό παρουσιάζει και ο/η σε διάσταση ή διαζευγμένος/η σε σχέση με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό ηγέτη που βρίσκεται στην ίδια οικογενειακή κατάσταση αλλά έχει παιδιά (Πίνακας 4.8.).

Πίνακας 4.8. Διαφορές Μέσων Όρων ΤΑΟ και Οικογενειακή Κατάσταση

Οικογ.Κατάστ.	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	Έγγαμος	Έγγαμος με παιδιά	Σε διάσταση/ διαζευγμένος	Σε διάσταση/ διαζευγμένος με παιδιά
Άγαμος		-0,458	0,264	-0,174	0,208	-0,367
		0,163	0,191	0,257	0,458	0,058
Άγαμος με παιδιά	0,458		0,722*	0,285	0,667	0,091
	0,163		0,027	0,337	0,080	0,775
Έγγαμος	-0,264	-0,722*		-0,438*	-0,056	-0,631*
	0,191	0,027		0,003	0,840	0,001

Έγγαμος με παιδιά	0,174	-0,285	0,438*		0,382	-0,194
	0,257	0,337	0,003		0,118	0,145
Σε διάσταση / διαζευγμένος	-0,208	-0,667	0,056	-0,382		-0,576*
	0,458	0,080	0,840	0,118		0,034
Σε διάσταση/ διαζευγμένος με παιδιά	0,367	-0,091	0,631*	0,194	0,576*	
	0,058	0,775	0,001	0,145	0,034	

* $p < 0.05$

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των διευθυντών και για να διαπιστώσουμε αν αυτό επηρεάζει τον προσανατολισμό τους στην κοινωνική δικαιοσύνη, κάνουμε χρήση του κριτηρίου Kruskal Wallis, δεδομένου ότι η μεταβλητή δεν παρουσιάζει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig}=0,902 > 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Σύμφωνα με το κριτήριο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,136 > 0,05$), συνεπώς το επίπεδο σπουδών δεν είναι παράγοντας που επηρεάζει τον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη του διευθυντή (Παράρτημα Γ').

Η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών – ηγετών καθώς και η προϋπηρεσία τους σε θέση ευθύνης είναι άλλοι δύο παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά τους και που θέλουμε να εξετάσουμε αν επηρεάζουν τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Και στις δύο περιπτώσεις βρέθηκε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig} = 0,179 > 0,05$ και $\text{sig} = 0,179 > 0,05$ αντίστοιχα) (Παράρτημα Γ'). Χρησιμοποιούμε και στις δύο περιπτώσεις το κριτήριο Kruskal Wallis, από το οποίο προκύπτει ότι τόσο η συνολική προϋπηρεσία ($p=0,652 > 0,05$) όσο και τα συνολικά έτη σε θέση ευθύνης ($p=0,507 > 0,05$) δεν επηρεάζουν τον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη που διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης (Παράρτημα Γ').

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων, για τον τύπο του σχολείου, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal Wallis, μιας και δεν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig} = 0,464 > 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Αυτό που προκύπτει είναι ότι ο τύπος σχολείου επηρεάζει τον προσανατολισμό του διευθυντή στην κοινωνική δικαιοσύνη ($p=0,033 < 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Υπάρχουν λοιπόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων τύπων σχολείων, αλλά δεν ξέρουμε μεταξύ ποιων. Για το λόγο αυτό κάνουμε συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney, από τις οποίες προκύπτει ότι οι διευθυντές των

Γυμνασίων έχουν μεγαλύτερο προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με τους αντίστοιχους της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ($U(74)=320,50$, $z=-2,507$, $p=0,012<0,05$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.9. Το ίδιο συμβαίνει και με τους διευθυντές των Γενικών Λυκείων σε σχέση με εκείνους της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ($U(60)=222$, $z=-2,678$, $p=0,007<0,05$) (Πίνακας 4.10.).

Πίνακας 4.9. Διαφορές Μέσης Τιμής ΤΑΟ Γυμνασίου - Επαγγελματικής Εκπ/σης

Περιοχή	M.T.	U	Z	P
Γυμνάσιο (N=55)	41,17			
		320,500	-2,507	0,012*
Επαγγελματική Εκπ/ση (N=19)	26,87			

* $p < 0.05$

Πίνακας 4.10. Διαφορές Μέσης Τιμής ΤΑΟ ΓΕΛ - Επαγγελματικής Εκπ/σης

Περιοχή	M.T.	U	Z	P
ΓΕΛ (N=41)	34,59			
		222,000	-2,678	0,007**
Επαγγελματική Εκπ/ση (N=19)	21,68			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Το κριτήριο Kruskal Wallis χρησιμοποιήθηκε και στην περίπτωση της περιοχής του σχολείου ($sig = 0,241 > 0,05$) (Παράρτημα Γ'), βάσει του οποίου προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,040<0,05$), αλλά δε γνωρίζουμε πού υπάρχει η διαφορά αυτή (Παράρτημα Γ'). Για το λόγο αυτό κάνουμε συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney (Παράρτημα Γ') και εντοπίζουμε ότι διαφορά υπάρχει μεταξύ των σχολείων αγροτικής και νησιωτικής περιοχής ($U(33)=22,500$, $z=-2,393$, $p=0,017<0,05$). Όπως και στην περίπτωση της επίγνωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι διευθυντές των νησιωτικών σχολείων παρουσιάζουν μεγαλύτερο προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με τους αντίστοιχους των αγροτικών (Πίνακας 4.11).

Πίνακας 4.11. Διαφορές Μέσης Τιμής ΤΑΟ Αγροτικής- Νησιωτικής Περιοχής

Περιοχή	M.T.	U	Z	P
Αγροτική (N=28)	18,70	22,500	-2,393	0,017*
Νησιωτική (N=5)	7,50			

* p< 0.05

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.12., ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης επηρεάζεται από το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τον τύπο και την περιοχή του σχολείου. Αντιθέτως, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία και τα έτη του/της διευθυντή/διευθύντριας σε θέση ευθύνης είναι παράγοντες που δεν επηρεάζουν τον προσανατολισμό του/της στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Πίνακας 4.12. Δημογραφικοί Παράγοντες και Προσανατολισμός Εκπαιδευτικού στην Υπεράσπιση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης.

Δημογραφικοί Παράγοντες	ΤΑΟ
Ηλικία	p = 0,332
Φύλο	p = 0,044*
Οικογενειακή Κατάσταση	p = 0,028*
Επίπεδο Σπουδών	p = 0,902
Έτη Προϋπηρεσίας	p = 0,652
Έτη σε Θέση Ευθύνης	p = 0,507
Τύπος Σχολείου	p = 0,033*
Περιοχή Σχολείου	p = 0,040*

*p<0.05

4.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και SE

Για να εφαρμόσουμε τα στατιστικά κριτήρια, ελέγχουμε αν η μεταβλητή της ενδυνάμωσης των μαθητών (SE) πληροί τις προϋποθέσεις εγκυρότητας, δηλαδή αν υπάρχει επαρκές δείγμα, αν η μεταβλητή έχει κανονική κατανομή και αν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών:

α) Το δείγμα μας είναι επαρκώς μεγάλο ($N=122$), β) στον έλεγχο της κανονικότητας, $Asymp.Sig (2-tailed) = 0,140 > 0,05$, οπότε η μεταβλητή δεν έχει στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα (Παράρτημα Γ'). γ) Ο έλεγχος της ομοιογένειας γίνεται παρακάτω, πριν την εφαρμογή του κάθε κριτηρίου, με την αντίστοιχη κάθε φορά μεταβλητή.

Προκειμένου και διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό η ηλικία επηρεάζει την ενδυνάμωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ηγέτη, ελέγχθηκε αρχικά η ομοιογένεια της διασποράς μέσω του κριτηρίου Levene (Παράρτημα Γ'). Βρέθηκε ότι η μεταβλητή SE δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ($sig = 0,548 > 0,05$) και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει την ενδυνάμωση των μαθητών από το διευθυντή ($p=0,840 > 0,05$) (Παράρτημα Γ').

Για να διερευνηθεί αν το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει την ενδυνάμωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό - ηγέτη, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η μεταβλητή παρουσιάζει ομοιογένεια στη διασπορά ($sig = 0,656 > 0,05$), χρησιμοποιώ τον έλεγχο διαφοράς δύο ομάδων t-test (Παράρτημα Γ'). Βρέθηκε, σύμφωνα με τον Πίνακα 4.13., ότι το φύλο των διευθυντών επηρεάζει την ενδυνάμωση των μαθητών, με τις γυναίκες ($M.O.=4,039$, $T.A.=0,485$) να δείχνουν μεγαλύτερη μαθητική ενδυνάμωση έναντι των αντρών ($M.O.=4,241$, $T.A.=0,464$). ($t(120) = -2,179$, $p=0,031 < 0,05$).

Πίνακας 4.13. Ενδυνάμωση των μαθητών και Φύλο

Υποκλίμακα	Φύλο	\bar{x}	SD	T	P
SE	Άντρας (N=83)	4,039	0,485	-2,179	0,031 > 0,05
	Γυναίκα (N=39)	4,241	0,464		

Όσον αφορά τον υπολογισμό της επιρροής που ασκεί η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών – ηγετών στην ενδυνάμωση των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal Wallis, δεδομένου ότι μεταβλητή δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ($\text{sig}=0,141>0,05$) (Παράρτημα Γ'). Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν υπάρχουν ($p=0,306 > 0,05$), συνεπώς η οικογενειακή κατάσταση των διευθυντών δεν επηρεάζει το μέγεθος της μαθητικής ενδυνάμωσης που παρέχουν.

Το κριτήριο Kruskal Wallis χρησιμοποιούμε και στην περίπτωση του επιπέδου σπουδών και τον υπολογισμό της επιρροής που ασκείται στην ενδυνάμωση των μαθητών από τους διευθυντές, δεδομένου ότι η μεταβλητή δεν παρουσιάζει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig}=0,878>0,05$) (Παράρτημα Γ'). Σύμφωνα με το κριτήριο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάποιες κατηγορίες ($p=0,043<0,05$) (Πίνακας 4.14). Για να βρούμε πού ακριβώς υπάρχουν αυτές οι διαφορές, κάνουμε συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney (Παράρτημα Γ'), από τις οποίες προκύπτει ότι οι διευθυντές που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενδυνάμωση των μαθητών από όσους είναι μόνο απόφοιτοι ΑΕΙ ($U(110)=1073$, $z=-2,483$, $p=0,013<0,05$).

Πίνακας 4.14. Διαφορές Μέσων Όρων SE και Επίπεδο Σπουδών Πίνακας

Επίπεδο Σπουδών	M.T.	U	Z	P
Πτυχίο ΑΕΙ (N=47)	46,83	1073,000	-2,483	0,013
Μεταπτυχιακό (N=63)	61,97			

* $p < 0.05$

Ομοιογένεια των διασπορών δεν υπάρχει και στην περίπτωση της συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών – ηγετών και την επιρροή που αυτή ασκεί στην ενδυνάμωση των μαθητών ($\text{sig} = 0,116 > 0,05$) (Παράρτημα Γ'). Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούμε το κριτήριο Kruskal Wallis, από το οποίο προκύπτει ότι η συνολική προϋπηρεσία ($p=0,310 > 0,05$) δεν επηρεάζουν την ενδυνάμωση που παρέχει στους μαθητές ένας σχολικός ηγέτης (Παράρτημα Γ').

Εκτός από τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών – ηγετών εξετάζουμε και αν η προϋπηρεσία τους σε θέση ευθύνης επηρεάζει την ενδυνάμωση που παρέχουν στους μαθητές τους. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig} = 0,001 < 0,05$) και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούμε το κριτήριο One – Way Anova (Παράρτημα Γ'). Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο προκύπτει ότι η συνολική υπηρεσία σε θέση ευθύνης ($p=0,876 > 0,05$) δεν επηρεάζει τη μαθητική ενδυνάμωση (Παράρτημα Γ'). ($F(3,118)=0,230, p=0,876 > 0,05$).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σχολείων, τόσο αναφορικά με τον τύπο του σχολείου όσο και την περιοχή του σχολείου, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal Wallis, μιας και δεν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών ($\text{sig} = 0,150 > 0,05$ και $\text{sig} = 0,634 > 0,05$ αντίστοιχα) (Παράρτημα Γ'). Προκύπτει ότι ούτε ο τύπος του σχολείου ούτε η περιοχή του επηρεάζει την ενδυνάμωση που παρέχει ο διευθυντής στους μαθητές ($p=0,251 > 0,05$ και $p=0,130 > 0,05$ αντίστοιχα) (Παράρτημα Γ').

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.15., ενδυνάμωση των μαθητών που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός ηγέτης επηρεάζεται μόνο από το φύλο και το επίπεδο σπουδών του/της. Η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, τα έτη του/της διευθυντή/διευθύντριας σε θέση ευθύνης, ο τύπος ή η περιοχή του σχολείου δεν επηρεάζουν την ενδυνάμωση που παρέχει στους μαθητές του/της.

Πίνακας 4.15. Δημογραφικοί Παράγοντες και Μαθητική Ενδυνάμωση

Δημογραφικοί Παράγοντες	SE
Ηλικία	$p = 0,840$
Φύλο	$p = 0,031^*$
Οικογενειακή Κατάσταση	$p = 0,306$
Επίπεδο Σπουδών	$p = 0,043^*$
Έτη Προϋπηρεσίας	$p = 0,310$
Έτη σε Θέση Ευθύνης	$p = 0,876$
Τύπος Σχολείου	$p = 0,251$
Περιοχή Σχολείου	$p = 0,634$

* $p < 0,05$

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την επιρροή που ασκούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάσαμε στην έρευνά μας στις τρεις υποκλίμακες της κοινωνικής δικαιοσύνης, παραθέτουμε τον συγκεντρωτικό Πίνακα 4.16, στον οποίο παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης κάθε χαρακτηριστικού καθώς και η σημαντικότητά του ανά υποκλίμακα.

Πίνακας 4.16. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά και Σημαντικότητα ανά Υποκλίμακα

Δημογραφικοί Παράγοντες	N	%	SJA	TAO	SE
Ηλικία	122	100			
36-45	9	7,4	p = 0,91	p = 0,33	p = 0,84
46-55	78	63,9			
Άνω των 55	35	28,7			
Φύλο	122	100			
Άντρας	83	68	p = 0,46	p = 0,04*	p = 0,03*
Γυναίκα	39	32			
Οικογενειακή Κατάσταση	122	100			
Άγαμος	8	6,5	p = 0,47	p = 0,03*	p = 0,31
Άγαμος με παιδιά	2	1,6			
Έγγαμος	9	7,4			
Έγγαμος με παιδιά	89	73			
Σε διάσταση / Διαζευγμένος	3	2,5			
Σε διάσταση / Διαζευγμένος με παιδιά	11	9			
Επίπεδο Σπουδών	122	100			

Πτυχίο ΑΕΙ	47	38,5			
Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	3,3			
Μεταπτυχιακό	63	51,7			
Διδακτορικό	8	6,5			
Έτη Προϋπηρεσίας	122	100			
5 - 10	1	0,8			
11 - 20	27	22,1	p = 0,29	p = 0,65	p = 0,31
21 - 30	76	62,3			
Άνω των 30	18	14,8			
Έτη σε Θέση Ευθύνης	122	100			
0 – 5	77	63,1			
6 – 10	28	23	p = 0,60	p = 0,51	p = 0,88
11 – 15	8	6,5			
Άνω των 15	9	7,4			
Τύπος Σχολείου	122	100			
Γυμνάσιο	55	45			
ΓΕΛ	41	33,6			
Επαγγελματική Εκπαίδευση	19	15,6	p = 0,64	p = 0,03*	p = 0,25
Ειδικά Σχολεία	7	5,8			
Περιοχή Σχολείου	122	100			
Αστική (Άνω των 50.000)	61	50			
Ημιαστική (2.000-50.000)	28	23	p = 0,03*	p = 0,04*	p = 0,63
Αγροτική (έως 2.000)	28	23			
Νησιωτική	5	4			

*p<0,05

4.4. Συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη με την SJA, την TAO και την SE.

Θέλοντας να εξετάσουμε αν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών – ηγετών επηρεάζουν την επίγνωσή τους σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, τον προσανατολισμό τους στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ενδυνάμωση που παρέχουν στους μαθητές τους και σε ποιο βαθμό, βγάξω τις συσχετίσεις αυτών των μεγεθών μέσω του δείκτη Pearson's r (Πίνακας 4.17).

Παρατηρούμε ότι ο νευρωτικός τύπος προσωπικότητας δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση ούτε με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ούτε με τον προσανατολισμό στην υπεράσπισή της, ούτε με τη μαθητική ενδυνάμωση.

Ο ευσυνείδητος τύπος προσωπικότητας δεν παρουσιάζει σημαντική θετική συσχέτιση με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ παρουσιάζει χαμηλές θετικές συσχετίσεις με τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς και τη μαθητική ενδυνάμωση.

Οι υπόλοιποι τρεις τύποι προσωπικότητας, εξωστρεφής, φιλομαθής και φιλικός, παρουσιάζουν μέτριες και υψηλές θετικές συσχετίσεις και με τις τρεις μεταβλητές της κοινωνικής δικαιοσύνης με υψηλότερες τις συσχετίσεις τους με τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 4.17. Συσχέτιση Παραγόντων Κοινωνικής Δικαιοσύνης και Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας του Εκπαιδευτικού – Ηγέτη.

Παράγοντες Κοινωνικής Δικαιοσύνης	Εξωστρεφής Τύπος Προσωπικότητας		Νευρωτικός Τύπος Προσωπικότητας		Φιλομαθής Τύπος Προσωπικότητας		Φιλικός Τύπος Προσωπικότητας		Ευσυνείδητος Τύπος Προσωπικότητας	
Social Justice	0,371**	-0,007	0,369**	0,318**	0,023					
Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	0,000	0,941	0,000	0,000	0,799					

Teacher	Advocacy	0,523**	0,057	0,462**	0,480**	0,271**
Orientation_Προσανατολισμός Εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ. από τους εκπαιδευτικούς		0,000	0,533	0,000	0,000	0,002
Student		0,309**	-0,057	0,413**	0,312**	0,190*
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών		0,001	0,535	0,000	0,000	0,036

*p<0,05

**p<0,01

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Συζήτηση, Συμπεράσματα και Περιορισμοί

5.1. Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με το ποια δημογραφικά στοιχεία και ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη και κατά πόσο επηρεάζουν την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, τον προσανατολισμό στην υπεράσπισή της από τους εκπαιδευτικούς και την ενδυνάμωση των μαθητών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, διαπιστώνουμε ότι η ηλικία δεν επηρεάζει καμία από τις τρεις μεταβλητές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την έρευνά μας, όλες οι ηλικιακές ομάδες δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις στην επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, στον προσανατολισμό στην υπεράσπισή της από τους εκπαιδευτικούς ή στην ενδυνάμωση των μαθητών. Τα ευρήματά μας έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα του Kaur (2012), ο οποίος υποστήριξε ότι η ηλικία όπως και το φύλο δεν επηρεάζουν την ηγετική συμπεριφορά των προϊσταμένων, αλλά και με την έρευνα του Ortyoyande (2012), ο οποίος υποστήριξε η ηλικία και η ηγετική συμπεριφορά δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους.

Το φύλο του εκπαιδευτικού ηγέτη βρέθηκε ότι δεν ασκεί επιρροή στην επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντιθέτως, οι γυναίκες εμφανίστηκαν περισσότερο προσανατολισμένες στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι παρέχουν περισσότερη ενδυνάμωση στους μαθητές τους σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος είναι η στερεοτυπική αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες σε θέματα που αφορούν παιδιά και στη συμπερίληψη αυτών σε κοινωνικές ομάδες. Τον ισχυρισμό αυτό ενισχύει η έρευνα των Παζαρζή και Οικονόμου (2009), σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές από τους άντρες σε θέσεις που απαιτούν ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας.

Εξάλλου, οι γυναίκες παρουσιάζουν πιο μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, με εξατομικευμένη φροντίδα και υποστηρικτική διάθεση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της εμπιστοσύνης των υφισταμένων (Shanmugam, Amaratunga & Haigh., 2007), συνθήκες απαραίτητες, όπως έχει προαναφερθεί, τόσο για την ενδυνάμωση των μαθητών όσο και για το γενικότερο προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη. Στο ίδιο πνεύμα είναι και η έρευνα των Eagly και Carli (2007), σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες ως ηγέτιδες κάνουν τον οργανισμό πιο ευέλικτο και δεκτικό στα ερεθίσματα, αλλά και η έρευνα των Zenger και Folkman (2012), σύμφωνα με την οποία η γυναίκες χτίζουν πιο εύκολα σχέσεις και βοηθούν περισσότερο στην ανάπτυξη των υφισταμένων τους σε σχέση με τους άντρες. Στον αντίποδα βρίσκεται η έρευνα των Barbutu Jr, Fritz, Matkin και Marx (2007), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το φύλο του ηγέτη δεν ασκεί επιρροή στη μετασχηματιστική ηγεσία και γενικότερα στην ηγετική του συμπεριφορά. Το ίδιο υποστήριξαν και κάποιες μεταγενέστερες έρευνες (Kaur, 2012 • Mohammed, Othman & D' Silva, 2012 • Ortyoyonde, 2012).

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι αυτή επηρεάζει μόνο τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όλες οι ομάδες με παιδιά (άγαμος με παιδιά, έγγαμος με παιδιά, διαζευγμένος/σε διάσταση με παιδιά) είναι περισσότερο προσανατολισμένες στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τους έγγαμους χωρίς παιδιά. Οι διαζευγμένοι/σε διάσταση με παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερο προσανατολισμό και σε σχέση με τους διαζευγμένους/σε διάσταση χωρίς παιδιά. Δείχνουν λοιπόν οι έχοντες παιδιά, ανεξαρτήτου οικογενειακής κατάστασης, μια μεγαλύτερη ροπή προς την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλα τα παιδιά σε σχέση με τους άτεκνους έγγαμους και διαζευγμένους/σε διάσταση. Οι προγενέστερες έρευνες σχετικά με την επιρροή της οικογενειακής κατάστασης δίνουν αντικρουόμενες απαντήσεις με τους Mohammed, Othman και D'Silva (2012) και τον Ortyoyonde (2012) να υποστηρίζουν ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά που έχει ο ηγέτης και τον Kaur (2012) να υποστηρίζει ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την ηγετική συμπεριφορά των προϊσταμένων.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών βρέθηκε ότι αυτό επηρεάζει την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ενδυνάμωση που οι εκπαιδευτικοί ηγέτες παρέχουν στους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίζουν και μεγαλύτερη επίγνωση και μεγαλύτερη ενδυνάμωση των μαθητών σε σχέση με όσους είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δε βρέθηκαν σημαντικές αποκλίσεις. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα της Σπυροπούλου (2010), στην οποία

τονίστηκε η σημασία της περαιτέρω επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού ηγέτη σε θέματα διοίκησης του σχολείου και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Εξάλλου, σύμφωνα και με τον Μαυροσκούφη (2003) ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που, εκτός από την επιστημονική κατάρτιση που έλαβε από το πρώτο του πτυχίο, έχει και γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Kotur & Anbazhagan (2014) σύμφωνα με τα οποία υποστήριξαν ότι το επίπεδο σπουδών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει το στυλ ηγεσίας και τα ηγετικά χαρακτηριστικά που θα υιοθετήσει ο ηγέτης.

Τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών στην εκπαίδευση βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν καμία από τις τρεις μεταβλητές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το ίδιο ισχύει και με την προϋπηρεσία των διευθυντών σε θέση ευθύνης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με το γεγονός ότι ούτε η ηλικία βρέθηκε να επηρεάζει κάποια από τις τρεις μεταβλητές, όπως προαναφέρθηκε. Αυτό είναι λογικό, αφού συνήθως όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι κάποιος τόσο περισσότερα είναι και τα έτη προϋπηρεσίας του, δηλαδή υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών που εξετάστηκαν. Ωστόσο, το εύρημά μας έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Kotur & Anbazhagan (2014) που υποστήριξαν ότι με την αύξηση της εργασιακής εμπειρίας, οι εργοδότες επιδεικνύουν διαφορετικό στυλ ηγεσίας.

Εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, διαπιστώθηκε ότι και τα χαρακτηριστικά των σχολείων επηρεάζουν κάποιους από τους παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, ο τύπος σχολείου επηρεάζει τον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη, με τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια να παρουσιάζουν πιο έντονο προσανατολισμό σε σχέση με τα σχολεία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο τύπος του σχολείου δεν επηρεάζει ούτε την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης ούτε την ενδυνάμωση των μαθητών. Η διαφοροποίηση που υπάρχει πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι η Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι γενικά περισσότερο προσανατολισμένη προς την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών της, σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση που έχει έναν πιο καθολικό χαρακτήρα.

Πέρα από τον τύπο του σχολείου και η περιοχή του επηρεάζει τον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη με τα σχολεία των αγροτικών περιοχών της Περιφέρειας Θεσσαλίας να παρουσιάζουν πιο έντονο προσανατολισμό σε σχέση με τα αντίστοιχα των νησιωτικών περιοχών. Διαφοροποίηση σε σχέση με την περιοχή του σχολείου υπάρχει και σχετικά με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι ηγέτες των σχολείων που εδρεύουν σε αστική περιοχή παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους συναδέλφους τους σχολείων νησιωτικής περιοχής. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ηγέτες

σχολείων αγροτικών περιοχών σε σχέση με τους ηγέτες των σχολείων δευτεροβάθμιας των Σποράδων. Η περιοχή του σχολείου ωστόσο δεν επηρεάζει την ενδυνάμωση που παρέχουν οι διευθυντές στους μαθητές τους. Η διαφοροποίηση που υπάρχει στους δύο παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι ηγέτες των νησιωτικών περιοχών έχουν αισθητά λιγότερες ευκαιρίες ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης μέσω σεμιναρίων και δράσεων που υλοποιούνται στην ηπειρωτική περιοχή της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη, σύμφωνα με την έρευνά μας, υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση του εξωστρεφή ηγέτη με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ενδυνάμωση των μαθητών ενώ δυνατή είναι η συσχέτισή του με τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του εξωστρεφή ηγέτη καθώς και τη συσχέτιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Beyer, 2012) τα ευρήματά μας έρχονται σε συμφωνία με τις προηγούμενες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, θετική συσχέτιση της εξωστρέφειας υπάρχει στην έρευνα των Bono και Judge (2000) αλλά και στην έρευνα των Judge, Piles, Bono και Gerhardt (2002).

Μέτρια θετική συσχέτιση παρουσιάζεται επίσης και μεταξύ του φιλομαθή ηγέτη και επίγνωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης, ο οποίος παρουσιάζει επίσης ισχυρή συσχέτιση με τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και τη μαθητική ενδυνάμωση. Και το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θετική συσχέτιση της φιλομάθειας των προγενέστερων ερευνών (Bono & Judge, 2000 • Judge et al., 2002).

Ο φιλικός ηγέτης, σύμφωνα με τα ευρήματα, έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και τη μαθητική ενδυνάμωση και ισχυρή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Και σε αυτή την περίπτωση επιβεβαιώνεται η θετική συσχέτιση της φιλικότητας ή ζεστασιάς των προγενέστερων ερευνών (Bono & Judge, 2000 • Judge et al., 2002).

Ο ευσυνείδητος ηγέτης παρουσιάζει τις πιο ασθενείς συσχετίσεις, δηλαδή μέτρια συσχέτιση με τον προσανατολισμό στην υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και πολύ μικρή με τη μαθητική ενδυνάμωση, ενώ δεν παρουσιάζει συσχέτιση με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στις προγενέστερες έρευνες (Bono & Judge, 2000 • Judge et al., 2002) η ευσυνειδησία φαινόταν να μην παρουσιάζει κάποια συσχέτιση.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνά μας, ο νευρωτικός ηγέτης δεν παρουσιάζει κάποιου είδους σημαντική συσχέτιση ούτε με την επίγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ούτε με την υπεράσπισή της, ούτε με τη μαθητική ενδυνάμωση. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε ασυμφωνία με τις προγενέστερες έρευνες (Bono & Judge, 2000 • Judge et al., 2002) που υποστήριζαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ νευρωτισμού και μετασχηματιστικής ηγεσίας και κατ' επέκταση αρνητική συσχέτιση μεταξύ νευρωτισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

5.2. Συμπεράσματα

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη και η προσωπικότητά του βρέθηκε ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι γυναίκες και οι έχοντες παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στη φύση και το γονεϊκό ρόλο αντίστοιχα. Υψηλότερες βαθμολογίες επίσης παρουσιάζουν οι έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εύρημα που αποδεικνύει τα οφέλη της επιμόρφωσης και κατάρτισης πέρα από τον αρχικό τίτλο σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Την ανάγκη για επιπλέον ενημέρωση και κατάρτιση αναδεικνύει και το γεγονός ότι τα σχολεία των νησιωτικών περιοχών φαίνονται να υστερούν έναντι των αντίστοιχων αστικών ή αγροτικών. Επίσης, ανάγκη για ευαισθητοποίηση και κατάρτιση σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζεται στην επαγγελματική εκπαίδευση η οποία παρουσιάζεται να υστερεί έναντι της γενικής.

Αναφορικά με την προσωπικότητα του ηγέτη και με βάση την ένταση της επιρροής που ο κάθε παράγοντας ασκεί, βρέθηκε, με σειρά έντασης συσχέτισης, ότι η εξωστρέφεια, η φιλομάθεια, η φιλικότητα και η ευσυνειδησία επηρεάζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Τα χαρακτηριστικά λοιπόν του εκπαιδευτικού ηγέτη που συνδέονται περισσότερο με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, είναι δυναμικότητα, ενεργητικότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, θετική στάση στην καινοτομία και εμπιστοσύνη στους

συνεργάτες (εξωστρεφής ηγέτης), δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, ροπή στις τέχνες και τις επιστήμες, οξύνοια, επινοητικότητα, αντισυμβατικές ιδέες, κριτική στάση στις κοινωνικές αξίες και ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, έμπνευση και μετάδοση του οράματος στους συνεργάτες (φιλομαθής ηγέτης), ευγένεια, αφοσίωση, αξιοπιστία, ανιδιοτέλεια, συνεργατικό πνεύμα και μέριμνα στην κάλυψη των αναγκών των συνεργατών του (φιλικός ηγέτης). Στα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να προστεθεί και η οργανωτικότητα, ο προγραμματισμός και ο προσανατολισμός στο στόχο, η σκληρή και μεθοδική εργασία και η συνεργασία τους με τους υφισταμένους με ακριβή προσδιορισμό του ρόλου και των υποχρεώσεων του καθενός (ευσυνείδητος ηγέτης).

Τα ευρήματα αυτά κινούνται στο πνεύμα που κινήθηκαν και οι προγενέστερες έρευνες. Έρχονται σε συμφωνία με τους Marshall και Oliva (2010) που προέκριναν το κριτικό πνεύμα σε πρακτικές ηγεσίας που περιθωριοποιούν και την ανάγκη οι διευθυντές να έχουν ως όραμα την εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Σε συμφωνία έρχονται επίσης με το όραμα για το μετασχηματισμό των σχολείων με προϋπόθεση την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ηγετών τα οποία υποστήριξε και ο Suleiman (2014). Την ανάγκη για ισχυρό όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανάγκη για προγραμματισμό και οργάνωση δράσεων προς την κατεύθυνση αυτή τόνισαν σε έρευνά τους και οι Zembylas και Iasonos (2016).

Όπως τονίστηκε μέσω της διάστασης της υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και σύμφωνα με τα ευρήματά μας καθοριστική είναι η σημασία του συνεργατικού πνεύματος και της επικοινωνίας με το προσωπικό του σχολείου, της μέριμνας για την κάλυψη των αναγκών των συνεργατών και γενικότερα η συνεργασία του ηγέτη και η ενδυνάμωση στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου καθώς και η ευαισθητοποίηση του ευρύτερου περιβάλλοντος. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Affolter & Hoffman, 2011 • Hoffman, 2008 • Iasonos, 2014).

5.3. Περιορισμοί της έρευνας και ανάληψη μελλοντικών ερευνών

Ένας περιορισμός της έρευνάς μας είναι ότι οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ενδεχομένως να μην είναι πάντα τόσο αξιόπιστες, καθώς μπορεί να δέχονται

επιρροή από άσχετους με την έρευνα παράγοντες, όπως η σειρά εμφάνισης των ερωτήσεων ή η διατύπωσή τους (Schwarz, 1999). Επίσης, οι ερωτώμενοι, συνειδητά ή ασυνείδητα, μπορεί να διαστρεβλώσουν τις απαντήσεις τους σε μια προσπάθεια να μην προβάλλουν μια «κακή» εικόνα δική τους ή του σχολείου τους (Paulhus, Fridhandler & Hayes, 1997). Επίσης, οι τρεις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης που χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο προκειμένου να μελετήσουμε την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, σαφώς και είναι παράγοντες που την επηρεάζουν, πιθανόν όμως να μην είναι οι μοναδικοί που την καθορίζουν.

Δεδομένου ότι η έρευνά μας εξετάζει την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη και παρόμοια συσχέτιση δεν έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν, θα μπορούσε στο μέλλον να υπάρξει εμπλουτισμός με δεδομένα που αφορούν και τις υπόλοιπες Περιφέρειες της χώρας μας, καθώς και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα μπορούσε επίσης να υπάρχει και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών στην έρευνα, προκειμένου να διερευνηθεί και η δική τους οπτική γωνία και να έχουμε μια πιο πλήρη θεώρηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο η κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία της χώρας σας. Τέλος, απαραίτητη είναι η διασπορά των αποτελεσμάτων σε όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική, έτσι ώστε να αποτελέσει ανατροφοδότηση για περαιτέρω δράση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία είναι μια πρώτη προσπάθεια συσχέτισης της ανάπτυξης της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη. Ωστόσο, ερευνητικά υπάρχει ακόμη μεγάλο κενό, με τις έρευνες για την κοινωνική δικαιοσύνη να εμφανίζονται μόλις στις αρχές του αιώνα μας. Το θέμα λοιπόν χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και προσέλευσης του επιστημονικού ενδιαφέροντος.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτιστικοοικονομικές συνθήκες καθώς και το γεγονός ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι πιο αναγκαία από ποτέ, κρίνεται αναγκαίο να εντατικοποιηθούν οι δράσεις που αφορούν την ενημέρωση – κατάρτιση των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό και με την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου περιβάλλοντος μπορούμε να είμαστε πιο αισιόδοξοι για την ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης στις μελλοντικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

Adams, M., Bell, L. A. & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice: a sourcebook*. New York: Routledge.

Affolter, T. L. & Hoffman, D. A. (2011). Flip the Script: What happens when teachers and administrators lead together for social justice. *Scholar – Practitioner Quarterly*, 5(4), 361-370.

Allen, L. A. (2006). The moral life of schools revisited: Preparing educational leaders to “build a new social order” for social justice and democratic community. *International Journal of Urban Educational Leadership*, 1, 1-13.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Anagnostopoulos, D., & Rutledge, S. (2007). Making sense of school sanctioning policies in urban high schools: Charting the depth and drift of school and classroom change. *The Teachers College Record*, 109(5), 1261–1302.

Angelides, P., Antoniou, E., & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334.

Atweh, B. (2007). What is this thing called social justice and what does it have to do with us in the content of globalization? *Philosophy of Education Journal*, 21, 1-13. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome21/intex.htm> (ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2016).

Barazanji, D. (2012). *Teacher social justice advocacy for children: A scale development and preliminary validity study* (Doctoral dissertation). University of Missouri-Kansas City, Kansas City, Missouri.

Barbutu Jr, J.E., Fritz, S., Matkin, G.S. & Marx, D.B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles* 56, 71–83.

Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 111-118.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & Griffin, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice*, (pp. 3-15). New York: Routledge.

Beyer, B. (2012). Blending constructs and concepts: Development of emerging theories of organizational leadership and their relationship to practices for social justice. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-12. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997470.pdf> (ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου 2016).

Blau, P. M. & Duncan O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.

Black, W. R., & Murtadha, K. (2007). Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation and program assessment. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-29.

Black, W. R. & Simon, M. D. (2014). Leadership for all students: planning for more inclusive school practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 153-172. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048067.pdf> (ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2017).

Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 181–199. doi:10.1177/1741143206062492

Bogotch, I.E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.

Bogotch, I.E. (2005). *Social justice as an educational construct: Problems and possibilities*. Paper presented at the annual meeting of the University Council of Educational Administration, Nashville, TN.

Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? In I. Bogotch, & C. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 1–12). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Bono, J. E. & Judge, T. A. (2000) Five – factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, Vol.85 (5), 751-765.

Bono, J. E. & Judge, T. A. (2004) Personality and Transformational and Transactional Leadership : A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, Vol.89(5), 901-910.

Brooks, J. S. (2008). Introduction part one: What can social justice educators learn from the social sciences? In I. Bogotch, F. Beachum, J. Blount, J. S. Brooks, & F. W. English, *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice* (σ. 1-10). Netherlands: Sense.

Brooks, J. S. & Tooms, A. K. (2008). A dialectic of social justice: Learning to lead through reflection and dialogue. *Journal of School Leadership*. 18(2), 134-163.

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administrative Quarterly*, 40(1), 79-110.

Bruner, J. (1988). Research currents: Life as narrative. *Language Arts*, 65(6), 574-583.

Burger, J.M. (2006). *Kisilik [Personality]* (Cev: İ.D. Erguvan Sarioglu). İstanbul: Kaknus Yayınları.

Burns, J. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.

Bustamante, R., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing school-wide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Education Administration Quarterly*, 45(5), 793-827.

Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222. doi: 10.1177/0895904804271609.

Capper, C. A. & Young M. D. (2014). Ironies and Limitations of Educational Leadership for Social Justice: A Call to Social Justice Educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164. doi: 10.1080/00405841.2014.885814

Carnivez, G. L., & Allen, T. J. (2005). *Convergent and factorial validity of the 16PF and the NEO-PI-R*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.

Cattell, R. B. (1959). Foundations of personality measurement theory in multivariate expressions. In B.M. BASS & I.A. BERG (Eds.). *Objective approaches to personality assessment* (pp. 42-65). Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Catteell, R. B. (1985). *Human Motivation and the Dynamic Calculus*. New York: Praeger.

Cattell, R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Cervone, D & Pervin, L. A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. (Αλεξανδροπούλου, Α. & Κομπορόζος, Ε., Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg (Πρωτότυπο εκδόθηκε 2008).

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.

Cooper CM (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694–724.

Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: the NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.

Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1994). “Set like plaster?”. Evidence of the stability of adult personality. In Heathertin, T. & Weinberger, J. (Eds). *Can Personality Change?* Whashington, D. C.: American Psychological Assotiation.

Dantley, M., & Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. Στο C. Marshall & M. Olivia (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions happen* (σ.16–29). Boston: Pearson.

Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know. *Planning and Changing*, 43, 25-45.

DeMatthews, D. (2015). Making sence of social justice leadership: a case study of a principal’s experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14, 139-166. New York: Routledge. doi: 10.1080/15700763.2014.997939

DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. doi: 0013161X13514440.

De Raad, B. (1998). Five big, big five issues: Rationale, Content, structure, status and crosscultural assessment. *European Journal of Personality*, 3, 113-124.

DeSimone, L., Porter, A. C., Birman, B. F., Garet, M. S., & Sukyoon, K. (2002). How do district management and implementation strategies relate to the quality of the professional development that districts provide to teachers? *Teachers College Record*, 104, 1265-1312.

Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five factor model. In Rosenzweig, M. R. & Porter, L. W. (Eds). *Annual Review of Psychology*. Annual Reviews, 417-440. Palo Alto, CA.

Dimmock, C., & Walker, A. D. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: UK Sage. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247143>.

Drago-Severson, E. (2007). Helping teachers learn: Principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109(1), 70-125.

Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2007) *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Press.

Evans, A. E. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159–188.

Everson, S.T. & Bussey, L.H. (2007). Educational leadership for social justice: enhancing the ethical dimension of educational leadership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 11(2), 176-187.

Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. New York: Praeger.

Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16, 319-324.

Eysenck, H. J. (1953). *Uses and abuses of psychology*. London: Penguin.

Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 224-276). New York: Guilford Press.

Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673.

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1975). *The Eysenck Personality Questionnaire*. Sevanooks: Hodder & Stoughton.

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.

Feist, J. & Feist, G. J. (2009). *Theories of personality*. Singapore: McGraw – Hill.

Foster, W. (2004). The decline of the local: A challenge to educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 40(2), 176-191.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Giroux, H. A. (2001). Cultural studies as performative practice. *Cultural Studies and Critical Methodologies*, 1(1), 5-23.

Goldberg, I. R. (1992). The development of markers of the big five factor structure. *Psychological Assessment* 4, 26-42.

Gooden, M. A. (2012). What Does Racism Have to Do with Leadership? Countering the Idea of Color-Blind Leadership: A Reflection on Race and the Growing Pressures of the Urban Principals. *Educational Foundations*, 26(1-2), 67-84.

Gooden, M. A., & O'Doherty, A. (2015). Do You See What I See? Fostering Aspiring Leaders' Racial Awareness. *Urban Education*, 50(2), 225-255. doi: 0042085914534273.

Grimes, L. E., Haizlip, B., Rogers, T., & Brown, K. D. (2013). Sisters of nia: A social justice advocacy intervention for school counselors in their work with adolescent African American females. *Georgia School Counselors Association Journal*, 20(1), 15-22. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072616.pdf> (ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2016).

Gurven, M., von Rueden, C., Massenkaff, M., Kaplan, H. & Vie, M. L. (2013). How universal is the big five? Testing the five-factor model of personality variation among forager-farmers in the Bolivian Amazon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 354-370.

Θάνος, Θ. (2010) Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, 57-71.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Διδασκαλία και κοινωνική δικαιοσύνη: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, σ. 91-104. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=143.0.0.1.0.0> (ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2016).

Hampson, S. E. & Goldberg, L.R. (2006). A first large cohort study of personality trait stability over the 40 years between elementary school and midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 763-779.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hilgard, E. (1977). *Divided consciousness: Multiple controls in human thought and action*. New York, NY: Wiley.

Hochberg, E. D., & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards, *Educational Psychologist*, 45, 89-106. doi: 10.1080/00461521003703052.

Hoff, D. L., Yoder, N. & Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the “public” in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 239-249.

Hoffman, D. A. (2008). *Surviving and thriving as a social justice leader in K–12 education at the “Church” of Franklin School: An autoethnography*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin–Madison.

Ιάσονος, Σ. (2014). *Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ψηφιακού Αποθετηρίου Κυψέλη.

Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.

Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1–31.

Jenlink, P. M. & Jenlink K. E. (2012). Examining leadership as public pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-16. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://eric.ed.gov/?id=EJ997439> (ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2016).

Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and Leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.

Κανελλοπούλου, Α. (2007). *Ψυχαναλυτικές Θεωρίες Προσωπικότητας Ι*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, 1-87. Αθήνα.

Kaur, R. (2012). Transformational and transactional leadership behaviour in selected public and private sector banks in Chandigarh. *International Journal of Engineering and Management*, 2 (2), 126-133.

Kemp-Graham, K. Y. (2015). Missed opportunities: preparing aspiring school leaders for bold social justice school leadership needed for 21st century schools. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(21), 99-129.

Kotur, R. B. and Anbazhagan, S (2014). The Influence of Education and Work-Experience on the Leadership Styles. *Journal of Business and Management*, 16, (2), 103-110.

Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. Washington, D.C.: The education schools project. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://edschools.org/pdf/Final313.pdf> (ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2017).

Lugg, C. A. & Shoho, A. R. (2006). Dare public school administrators build a new social order?: Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208.

Lynch, J. M. (2012). Responsibilities of today's principal: Implications for principal preparation programs and principal certification policies. *Rural Special Education Quarterly*, 31(2), 40.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας* στο: Παπαναούμ, Ζ., Χατζηπαναγιώτου, Π. (επιμ.) (2003). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, Τάσεις και Πρακτικές*. Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλικής: Κυριακίδης.

Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 5-15.

Marshall, C. & Oliva, M. (2010a). *Leadership for social justice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Marshall, C. and Oliva, M. (2010b). *Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

McKenzie, K., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C., Dantley, M., Gonzalez, M., Cambron-McCabe, N. & Scheurich, J. (2008). Educating leaders for social justice: a design for a comprehensive, social justice leadership preparation program. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 11–138.

Miller, C. M., & Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151. doi: 10.1177/1741143213513185

Mohammed, A. K., Othman, J & D'Silva, L. J. (2012). Social Demographic Factors that Influence Transformational Leadership Styles Among Top Management in Selected Organizations in Malaysia. *Asian Social Scienc*, 8,(13), 51-58

Μπαλής, Ν. (2009). *Κοινωνικές ανισότητες – Σχολική αποτυχία. Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στο ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μυλωνάς, Θ. (1991) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.

Munn, N. L. (1974). *The growth of human behavior* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Naidoo, L. (2007) Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/25> (ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2016).

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180–187.

Ottmann, J. (2009). Leadership for Social Justice: A Canadian Perspective. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-9.

Otunga, R. N. (2009). A Response to Leadership for Social Justice: A Transnational Dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-5.

Ortyoyande, J. H (2012).The Relationship between Demographic Factors and Leader Behaviour of Department Chairpersons of Colleges of Education in Michigan. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://scholarworks.wmich.edu/do/search/?q=ortyoyande&start=0&context=1620950&facet=>
(ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2018)

Paulhus, D. L., Fridhandler, B., & Hayes, S. (1997). *Psychological defence: Contemporary theory and research* (pp. 544-579). In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 543-579). San Diego, CA: Academic Press.

Παζαρτζή, Ε. Ν. & Πέκκα – Οικονόμου, Β. (2009). Συγγραφή του λήμματος «Φύλο και Μάνατζμεντ» στο λεξικό με τίτλο «Φύλο-Παιδεία» (Fylo-paedia) στο πλαίσιο του διατμηματικού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. http://rcel.enl.uoa.gr/fylopedia/index.php/%CE%A6%CF%8D%CE%BB%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%BC%CE%AC%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%84 (ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2018).

Pazey, B. L., & Cole, H. A. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243-271.

Pervin, L. A. & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and Research*. New Jersey: John Wiley and sons.

Pervin, L. A. & John, O. P. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνες και εφαρμογές*. (Αλεξανδροπούλου, Α. & Δασκαλοπούλου, Ε. Μεταφρ.). Αθήνα. (Πρωτότυπο εκδόθηκε 1997).

Piedmont, R. L. (1998). *The Revised NEO Personality Inventory: Clinical and Research Applications*. New York, NY: Plenum Publishing Corporation.

Pierce, J. L. & Newstrom, J. W. (2011). *Leaders and the Leadership Process: Readings, Self-Assessments and Applications* (6th ed). New York: McGraw-Hill Irwin.

Place, A. W., Ballenger, J., Wasonga, T. A., Piveral, J., & Edmonds, C. (2010). Principals' perspectives of social justice in public schools. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 531-543.

Πλάτων. (2002). *Πολιτεία* (μτφ Ν.Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Πόλις (σειρά Αρχαίοι Φιλόσοφοι). (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 380 π.Χ.)

Ποταμιάνος, Γ. (1997). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ποταμιάνος, Γ. (2012) *Η μελέτη της προσωπικότητας: μια κριτική προσέγγιση*. Στο Ποταμιάνος, Γ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. *Προσωπικότητα – Θεωρίες, Κλινική Πρακτική & Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ποταμιάνος, Γ. & Παπαστάμου, Σ. (2002). Η μελέτη της προσωπικότητας: Μια κριτική προσέγγιση. Στο Ποταμιάνος, Γ. *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Plummer, D. L. (2003). *Handbook of Diversity Management*. Lanham, MD: University Press of America.

Riester, A. F., Pursch, V., & Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12, 281–304.

Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The Moral Imperative of Social Justice Leadership: A Critical Component of Effective Practice. *The Urban Review*, 46(4), 747-763.

Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000). The Rank-Order Consistency of Personality Traits From Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 126 (1), 3-25.

Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologists*, 54, 93-105.

Sernak, K. (2006, December). School reform and Freire's methodology of conscientization. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(25).

Shanmugan, M., Amaratunga, R. D. G. & Haigh, R. P. (2007). Leadership styles: gender similarities, differences and perceptions. 7th *International Postgraduate Research Conference in the Built and Human Environment*. 28-29 March 2007. UK: Salford Quays.

Shields, C., Larocque, L., & Oberg, S. (2002). A dialogue about race and ethnicity in education: Struggling to understand issues in cross-cultural leadership. *Journal of School Leadership*, 12(2), 116-137.

Shoho, A. R., Merchant, B. M. & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, 47-67. Thousands Oaks, CA: Sage.

Shoho, A. R. (2006). Dare professors of educational administration build a new social order: Social justice within an American perspective. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208.

Σπυροπούλου, Ε. Ι. (2010). *Η επιλογή διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα..*(Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Suleiman, M. (2014, August). *Leading for Equity and Social Justice: From Rhetoric to Reality*. Paper Presented at the Annual Conference of the National Council of Professors of Educational Administration. Camarillo, CA.

Tani, F., Freenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.

Theoharis, G. (2004). *At no small cost: Social justice leaders and their response to resistance*. Unpublished dissertation, University of Wisconsin, Madison.

Theoharis, G. (2007a). Navigating rough waters: A synthesis of the countervailing pressures against leading for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(1), 4-27.

Theoharis, G. (2007b). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X06293717.

Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.

Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York, NY: Teachers College Press.

Theoharis, G. (2010). Disrupting Injustice: Principals Narrate the Strategies They Use to Improve Their Schools and Advance Social Justice. *Teachers College Record, Columbia University*, 112 (1), 331–373.

Theoharis, G., & Causton-Theoharis, J. N. (2008). Oppressors or emancipators: Critical dispositions for preparing inclusive school leaders. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 230-246.

Titus, A. & Potter, J. (2005). *Education for a Change. Transforming the way we teach our children*. Great Britain: Routledge Falmer.

Tupes, E. C. & Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings. Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory. Texas: Lackland Air Force Base.

Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.

VanTassel-Baska, J., Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S. Worley, B, Quek, C., & Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52, 297-312. doi: 10.1177/0016986208321809

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and democratization of power. Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Thought*, 35(1), 89-106.

White, R.E. & Cooper, K. (2012). Critical leadership and social justice: Research, policy and educational practice. US – *China Education Review*, A5, 517-532. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534295.pdf> (ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2017).

Woodworth, R. S. & Marquis, D. (1947). *Psychology* (5th ed.). New York: Holt.

Young, M. D. & Brooks, J. S. (2008). Supporting graduate students of color in educational administration preparation programs: Faculty perspectives on best practices, possibilities, and problems. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 391-423.

Young, M. D., Crow, G., Org, M. T., Rodney, O., & Creighton, T. (2005). An educative look at educating school leaders. *University Council for Educational Administration Review* 46(2): 1-4.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: A Case Study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*. 15(3), 297-322. doi: 10.1080/15700763.2015.1044540.

Zenger, J. & Folkman, J. (2012). Are women better leaders than men? Harvard Business Review.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα θέμα που απασχολεί πολύ τη διεθνή έρευνα αλλά και κάθε κοινότητα παγκοσμίως. Ιδιαίτερα σήμερα που η χώρα μας βιώνει μια έντονη οικονομική κρίση, με προεκτάσεις κοινωνικοπολιτικές που δημιουργούν νέες ευπαθείς ομάδες, καθώς και με έντονο το φαινόμενο της μετανάστευσης, το θέμα των ίσων ευκαιριών είναι πιο επίκαιρο από ποτέ. Έχει δημιουργηθεί λοιπόν επιτακτική ανάγκη για διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, και κυρίως όσων ηγούνται των σχολείων, αναφορικά με το «στυλ ηγεσίας και τη προσωπικότητα του ηγέτη στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Για το λόγο αυτό, σας παρακαλώ να αφιερώσετε 5-6 λεπτά από το χρόνο σας συμπληρώνοντας ένα **σύντομο** ερωτηματολόγιο στη διεύθυνση:

https://docs.google.com/forms/d/1Hcw7dNhcCQD0TGpN_y0MIUeOK1SVBM5HRKhL7TH6Ufk/edit

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε: Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε **Διευθυντές Σχολείων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης**, οπότε θα παρακαλούσα να συμπληρωθεί από τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου σας. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και ζητά την **προσωπική σας γνώμη**. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**, ενώ οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση και η υποβολή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Όλγα Ι. Τζινίκου

Οικονομολόγος, ΠΕ09

E-mail: tzolga@gmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός
ερωτηματολογίου

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α.1 ΗΛΙΚΙΑ

25 - 35	36 - 45	46 - 55	Άνω των 55

Α.2 ΦΥΛΟ

Αντρας	Γυναίκα

Α.3 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	Έγγαμος	Έγγαμος με παιδιά	Σε διάσταση	Σε διάσταση με παιδιά	Διαζευγμένος	Διαζευγμένος με παιδιά

Α.4 ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο ΑΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Λιδακτορικό

Α.5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5 - 10	11 - 20	21 - 30	Άνω των 30

Α.6 ΣΥΝΟΛΟ ΕΤΩΝ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

0 - 5	6 - 10	11 - 15	Άνω των 15

Α.7 ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Ημερήσιο Γυμνάσιο	Εσπερινό Γυμνάσιο	Ημερήσιο ΓΕΛ	Εσπερινό ΓΕΛ	Ημερήσιο ΕΠΑΛ	Εσπερινό ΕΠΑΛ	ΕΠΑΣ / ΣΕΚ	ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής / ΕΕΕΕΚ

A.8 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΩ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ

Αστική (άνω των 50.000 κατοίκων)	Ημιαστική (2.000 – 50.000 κάτοικοι)	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	Νησιώτικη

B. ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε σε καθεμία από τις παρακάτω δράσεις-ενέργειες που σχετίζονται με την Κοινωνική Δικαιοσύνη στα σχολεία.

ΔΡΑΣΗ – ΕΝΕΡΓΕΙΑ	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αμφισβητούν την αυθεντία.					
2. Υλοποιώ δραστηριότητες στην τάξη/στο σχολείο όπου οι μαθητές μαθαίνουν για την κοινωνική δικαιοσύνη.					
3. Ενημερώνω στους μαθητές για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.					
4. Πιστεύω στη συνεργασία με φορείς και δομές της γειτονιάς για να βελτιώσω το περιβάλλον των μαθητών.					
5. Προσπαθώ να αυξήσω την ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ευάλωτων μαθητών.					
6. Είναι δική μου ευθύνη να υπερασπίζομαι την ευημερία των υποβαθμισμένων μαθητών μου.					
7. Δωρίζω εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο για μαθητές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου.					

8. Διδάσκω τους μαθητές μου να αναγνωρίζουν τις αδικίες που συμβαίνουν στην κοινωνία.					
9. Συμμετέχω συχνά σε δραστηριότητες της κοινότητας για να βοηθήσω τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας.					
10. Συναντώ έναν-έναν τους πρόσφυγες γονείς για να διευκολύνω την προσαρμογή του παιδιού τους.					
11. Ασκώ κριτική στις σχολικές παρεμβάσεις που είναι άδικες για ορισμένες ομάδες μαθητών.					
12. Γνωρίζω πώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση επηρεάζει τις εμπειρίες των μαθητών.					
13. Έχω επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα.					
14. Έχω επίγνωση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης των μαθητών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες.					
15. Διδάσκω τους μαθητές να μιλούν για τα δικαιώματά τους.					
16. Όταν εργάζομαι σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, συναισθάνομαι τη δική μου ευθύνη και αναλαμβάνω ενεργό δράση.					
17. Διοργανώνω εκτός τάξης δραστηριότητες ή προγράμματα για την ενίσχυση της υποστήριξης των μαθητών.					

18. Γνωρίζω τα πιθανά μειονεκτήματα που βιώνουν οι μαθητές σε φτωχότερα σχολεία.					
19. Συνεργάζομαι με τους σχολικούς συμβούλους για την αντιμετώπιση ζητημάτων στο σχολείο που προκαλούν καταπίεση παιδιών από μειονότητες.					
20. Συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς για να συμπεριλάβουμε πολιτιστικά διαφορετική λογοτεχνία στα προγράμματα σπουδών μας.					
21. Βοηθάω να αναπτυχθούν στις τάξεις εκπαιδευτικά προγράμματα κατά της παρενόχλησης και του εκφοβισμού.					
22. Οι γονείς των προσφύγων ενδέχεται να μην έχουν ευκαιρίες συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες.					

Γ. ΤΥΠΟΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σημειώστε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά ανταποκρίνονται στην προσωπικότητά σας:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Προτιμώ τη δράση και τα έργα από τα λόγια					
2. Επιδιώκω να αναλαμβάνω ηγετικούς ρόλους και να ασκώ επιρροή στους ανθρώπους					
3. Σκέφτομαι πάντα θετικά και αισιόδοξα					
4. Συνηθίζω να δημιουργώ ζεστές και φιλικές σχέσεις με τους ανθρώπους στον εργασιακό μου χώρο					
5. Ενθουσιάζομαι πολύ εύκολα					
6. Αντιμετωπίζω με θετικό τρόπο τις προκλήσεις των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων					
7. Νιώθω πολύ συχνά άγχος στη δουλειά μου					

8. Θυμώνω πολύ εύκολα					
9. Εξοργίζομαι όταν αμφισβητούν τις αποφάσεις μου ή μου ασκούν αρνητική κριτική					
10. Δε μου αρέσουν οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες					
11. Μου αρέσει να ασχολούμαι με την τέχνη					
12. Επιδιώκω συστηματικά να βελτιώνω το γνωστικό μου υπόβαθρο					
13. Αναζητώ πάντα εναλλακτικές λύσεις για κάθε πρόβλημα					
14. Συνηθίζω να προγραμματίζω, να οργανώνω και να συντονίζω κάθε εργασία					
15. Επιδιώκω πάντα να μοιράζομαι τις γνώσεις και τις εμπειρίες μου με τους άλλους και τους παρακινώ να μαθαίνουν και να βελτιώνονται					
16. Ενθαρρύνω την έκφραση πρωτοποριακών ιδεών και νέων προτάσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου μου					
17. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας					
18. Με ενδιαφέρει να γνωρίζω καλά τους υφισταμένους μου, να συμπαραστέκομαι στα προβλήματά τους και να καλύπτω τις ανάγκες τους					
19. Εκτιμώ τη συνέπεια που δείχνουν οι υφιστάμενοί μου στην εργασία τους και τους ανταμείβω					
20. Δεν κοινοποιώ ποτέ αυτά που οι άλλοι μου εκμυστηρεύονται					
21. Μου αρέσει να βοηθώ, να καθοδηγώ διακριτικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να διευκολύνω το έργο τους					
22. Όταν θέτω ένα στόχο, αφοσιώνομαι στην προσπάθεια επίτευξής του χωρίς να παρεκκλίνω					
23. Δείχνω αυτοσυγκράτηση και ψυχραιμία, όταν αντιμετωπίζω δύσκολες και εκρηκτικές καταστάσεις					
24. Φροντίζω να κατανέμω τις αρμοδιότητες με σαφή τρόπο στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε καθένας να γνωρίζει επακριβώς τα καθήκοντά του					
25. Πάντα ελέγχω το έργο των υφισταμένων μου					
26. Δε διστάζω να αναλάβω την ευθύνη για τα λάθη μου και τα χρησιμοποιώ ως ευκαιρία ανατροφοδότησης και βελτίωσης					
27. Δείχνω εμπιστοσύνη στα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους αφήνω μεγάλα περιθώρια για					

πρωτοβουλίες					
28. Κατά τη λήψη των αποφάσεων επιδιώκω τη συμμετοχή και την έκφραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας					
29. Δε διστάζω να κάνω χρήση της εξουσίας που μου δίνει το αξίωμά μου, όταν οι άλλοι αμφισβητούν τις αποφάσεις μου					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Αρχική διατύπωση των ερωτήσεων 16 και 17 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου:

16. Είναι δική μου ευθύνη να εργάζομαι σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη.

17. Διοργανώνω εκτός τάξης δραστηριότητες ή προγράμματα για την ενίσχυση των συστημάτων υποστήριξης των μαθητών.

Διατύπωση των ίδιων ερωτήσεων μετά την πιλοτική εφαρμογή:

16. Όταν εργάζομαι σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, συναισθάνομαι τη δική μου ευθύνη και αναλαμβάνω ενεργό δράση.

17. Διοργανώνω εκτός τάξης δραστηριότητες ή προγράμματα για την ενίσχυση της υποστήριξης των μαθητών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

1. Αξιοπιστία κλιμάκων και υποκλιμάκων:

Κλίμακα κοινωνικής δικαιοσύνης

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,872	,880	22

Υποκλίμακα ΤΑΟ

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,817	,826	12

Υποκλίμακα SJA

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,661	,692	5

Υποκλίμακα SE

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,695	,717	5

Κλίμακα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

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

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,855	,875	29

Υποκλίμακα εξωστρεφούς τύπου προσωπικότητας

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,760	,769	7

Υποκλίμακα νευρωτικού τύπου προσωπικότητας

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,560	,566	4

Υποκλίμακα φιλομαθούς τύπου προσωπικότητας

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,697	,717	5

Υποκλίμακα φιλικού τύπου προσωπικότητας

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,725	,783	8

Υποκλίμακα ευσυνείδητου τύπου προσωπικότητας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,607	,604	5

2. Προϋποθέσεις Εγκυρότητας SJA - Κανονικότητα

Κανονικότητα

		Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
N		122
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,1918
	Std. Deviation	,45082
Most Extreme Differences	Absolute	,165
	Positive	,165
	Negative	-,147
Kolmogorov-Smirnov Z		1,820
Asymp. Sig. (2-tailed)		,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

		Statistic	Std. Error
Social Justice	Mean	4,1918	,04082
Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	95% Confidence Interval for		
	Lower Bound	4,1110	
	Upper Bound	4,2726	
	Mean		
	5% Trimmed Mean	4,1982	
	Median	4,1000	
	Variance	,203	
	Std. Deviation	,45082	

Minimum	2,80	
Maximum	5,00	
Range	2,20	
Interquartile Range	,45	
Skewness	-,019	,219
Kurtosis	,042	,435

3. SJA ομοιογένεια και κριτήρια ανά χαρακτηριστικό

SJA και ηλικία: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή ηλικίας στην SJA

Test of Homogeneity of Variances

Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,483	2	119	,231

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	36-45	9	57,22
	46-55	78	62,26
	Άνω των 55	35	60,91
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Chi-Square	,184
df	2
Asymp. Sig.	,912

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

SJA και φύλο: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή φύλου στην SJA

Group Statistics

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Social Justice Awareness_Επίγνωση Άντρας	83	4,1711	,44298	,04862
της Κ.Δ. Γυναίκα	39	4,2359	,46988	,07524

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	Equal variances assumed	,547	,461	-,739	120	,461	-,06481	,08769	-,23842	,10880
	Equal variances not assumed			-,723	70,656	,472	-,06481	,08958	-,24345	,11383

SJA και οικογενειακή κατάσταση: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή οικογενειακής κατάστασης στην SJA.

Test of Homogeneity of Variances

Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,423	5	116	,006

ANOVA

Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,936	5	,187	,918	,472
Within Groups	23,656	116	,204		
Total	24,592	121			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.

	(I) Οικογενειακή Κατάσταση	(J) Οικογενειακή Κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
LSD	Νέο	Νέο					
		Άγαμος	,22500	,35701	,530	-,4821	,9321
		Έγγαμος	,24722	,21943	,262	-,1874	,6818
		Έγγαμος με παιδιά	,02500	,16668	,881	-,3051	,3551
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	,22500	,30573	,463	-,3805	,8305
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,13864	,20983	,510	-,5542	,2770
	Άγαμος με παιδιά	Άγαμος	-,22500	,35701	,530	-,9321	,4821
		Έγγαμος	,02222	,35302	,950	-,6770	,7214
		Έγγαμος με παιδιά	-,20000	,32289	,537	-,8395	,4395
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	,00000	,41224	1,000	-,8165	,8165
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,36364	,34714	,297	-1,0512	,3239
	Έγγαμος	Άγαμος	-,24722	,21943	,262	-,6818	,1874
		Άγαμος με παιδιά	-,02222	,35302	,950	-,7214	,6770
		Έγγαμος με παιδιά	-,22222	,15796	,162	-,5351	,0906
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	-,02222	,30106	,941	-,6185	,5741
Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά		-,38586	,20297	,060	-,7879	,0162	
Έγγαμος με παιδιά	Άγαμος	-,02500	,16668	,881	-,3551	,3051	
	Άγαμος με παιδιά	,20000	,32289	,537	-,4395	,8395	
	Έγγαμος	,22222	,15796	,162	-,0906	,5351	
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	,20000	,26508	,452	-,3250	,7250	
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,16364	,14433	,259	-,4495	,1222	
Σε διάσταση / διαζευγμένος	Άγαμος	-,22500	,30573	,463	-,8305	,3805	
	Άγαμος με παιδιά	,00000	,41224	1,000	-,8165	,8165	

		Έγγαμος	,02222	,30106	,941	-,5741	,6185
		Έγγαμος με παιδιά	-,20000	,26508	,452	-,7250	,3250
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,36364	,29414	,219	-,9462	,2189
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	Άγαμος	,13864	,20983	,510	-,2770	,5542
		Άγαμος με παιδιά	,36364	,34714	,297	-,3239	1,0512
		Έγγαμος	,38586	,20297	,060	-,0162	,7879
		Έγγαμος με παιδιά	,16364	,14433	,259	-,1222	,4495
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,36364	,29414	,219	-,2189	,9462
Bonferroni	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	,22500	,35701	1,000	-,8450	1,2950
		Έγγαμος	,24722	,21943	1,000	-,4105	,9049
		Έγγαμος με παιδιά	,02500	,16668	1,000	-,4746	,5246
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,22500	,30573	1,000	-,6913	1,1413
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,13864	,20983	1,000	-,7676	,4903
	Άγαμος με παιδιά	Άγαμος	-,22500	,35701	1,000	-,1,2950	,8450
		Έγγαμος	,02222	,35302	1,000	-,1,0359	1,0803
		Έγγαμος με παιδιά	-,20000	,32289	1,000	-,1,1678	,7678
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,00000	,41224	1,000	-,1,2356	1,2356
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,36364	,34714	1,000	-,1,4041	,6768
	Έγγαμος	Άγαμος	-,24722	,21943	1,000	-,9049	,4105
		Άγαμος με παιδιά	-,02222	,35302	1,000	-,1,0803	1,0359
		Έγγαμος με παιδιά	-,22222	,15796	1,000	-,6957	,2512
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,02222	,30106	1,000	-,9246	,8801
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,38586	,20297	,897	-,9942	,2225
	Έγγαμος με παιδιά	Άγαμος	-,02500	,16668	1,000	-,5246	,4746
		Άγαμος με παιδιά	,20000	,32289	1,000	-,7678	1,1678
		Έγγαμος	,22222	,15796	1,000	-,2512	,6957
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,20000	,26508	1,000	-,5945	,9945
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,16364	,14433	1,000	-,5962	,2689
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	Άγαμος	-,22500	,30573	1,000	-,1,1413	,6913
		Άγαμος με παιδιά	,00000	,41224	1,000	-,1,2356	1,2356
		Έγγαμος	,02222	,30106	1,000	-,8801	,9246
		Έγγαμος με παιδιά	-,20000	,26508	1,000	-,9945	,5945
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,36364	,29414	1,000	-,1,2452	,5180

Σε διάσταση / διαζευγμένος	Άγαμος	,13864	,20983	1,000	-,4903	,7676
με παιδιά	Άγαμος με παιδιά	,36364	,34714	1,000	-,6768	1,4041
	Έγγαμος	,38586	,20297	,897	-,2225	,9942
	Έγγαμος με παιδιά	,16364	,14433	1,000	-,2689	,5962
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	,36364	,29414	1,000	-,5180	1,2452

Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.

		N	Subset for alpha =
			0.05
Οικογενειακή Κατάσταση Νέο			1
Tukey B ^{a,b}	Έγγαμος	9	3,9778
	Άγαμος με παιδιά	2	4,0000
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	3	4,0000
	Έγγαμος με παιδιά	89	4,2000
	Άγαμος	8	4,2250
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με	11	4,3636
	παιδιά		

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 5,121.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

SJA και επίπεδο σπουδών: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή επιπέδου σπουδών στην SJA.

Test of Homogeneity of Variances

Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,934	3	118	,036

ANOVA

Social Justice Awareness_ Επίγνωση της Κ.Δ.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,630	3	,543	2,793	,043
Within Groups	22,961	118	,195		
Total	24,592	121			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Social Justice Awareness_ Επίγνωση της Κ.Δ.

	(I) Επίπεδο Σπουδών	(J) Επίπεδο Σπουδών	Mean Difference		Sig.	95% Confidence Interval	
			(I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
LSD	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο ΑΤΕΙ	-,30319	,22975	,190	-,7582	,1518
		Μεταπτυχιακό	-,22938*	,08502	,008	-,3977	-,0610
		Διδακτορικό	-,25319	,16871	,136	-,5873	,0809
	Πτυχίο ΑΤΕΙ	Πτυχίο ΑΕΙ	,30319	,22975	,190	-,1518	,7582
		Μεταπτυχιακό	,07381	,22745	,746	-,3766	,5242
		Διδακτορικό	,05000	,27013	,853	-,4849	,5849
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο ΑΕΙ	,22938*	,08502	,008	,0610	,3977
		Πτυχίο ΑΤΕΙ	-,07381	,22745	,746	-,5242	,3766
		Διδακτορικό	-,02381	,16557	,886	-,3517	,3041
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ	,25319	,16871	,136	-,0809	,5873
		Πτυχίο ΑΤΕΙ	-,05000	,27013	,853	-,5849	,4849
		Μεταπτυχιακό	,02381	,16557	,886	-,3041	,3517
Bonferroni	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο ΑΤΕΙ	-,30319	,22975	1,000	-,9197	,3133
		Μεταπτυχιακό	-,22938*	,08502	,048	-,4575	-,0012
		Διδακτορικό	-,25319	,16871	,817	-,7059	,1995
	Πτυχίο ΑΤΕΙ	Πτυχίο ΑΕΙ	,30319	,22975	1,000	-,3133	,9197
		Μεταπτυχιακό	,07381	,22745	1,000	-,5366	,6842
		Διδακτορικό	,05000	,27013	1,000	-,6749	,7749
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο ΑΕΙ	,22938*	,08502	,048	,0012	,4575
		Πτυχίο ΑΤΕΙ	-,07381	,22745	1,000	-,6842	,5366
		Διδακτορικό	-,02381	,16557	1,000	-,4681	,4205
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ	,25319	,16871	,817	-,1995	,7059
		Πτυχίο ΑΤΕΙ	-,05000	,27013	1,000	-,7749	,6749
		Μεταπτυχιακό	,02381	,16557	1,000	-,4205	,4681

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

SJA και έτη προϋπηρεσίας: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή προϋπηρεσίας στην SJA.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	1,382 ^a	2	118	,255

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ..

Ranks

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Mean Rank
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. 5-10	1	18,00
11-20	27	66,06
21-30	76	58,41
Άνω από 30	18	70,14
Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Chi-Square	3,757
df	3
Asymp. Sig.	,289

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Έτη Προϋπηρεσίας

SJA και σύνολο ετών σε θέση ευθύνης: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης στην SJA.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	1,078	3	118	,361

Ranks		
Σύνολο Ετών σε Θέση Ευθύνης	N	Mean Rank
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. 0-5	77	64,31
6-10	28	57,00
11-15	8	49,81
Ανω των 15	9	61,89
Total	122	

Test Statistics ^{a,b}	
	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Chi-Square	1,883
df	3
Asymp. Sig.	,597

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Σύνολο Ετών σε Θέση Ευθύνης

SJA και Τύπος Σχολείου: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή τύπου σχολείου υπηρεσίας στην SJA.

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	,119	3	118	,949

Ranks		
Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. Γυμνάσιο	55	61,08
ΓΕΛ	41	65,82
Επαγγελματική Εκπαίδευση	19	53,39
Ειδικά Σχολεία	7	61,50
Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Chi-Square	1,679
Df	3
Asymp. Sig.	,642

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

SJA και Περιοχή Σχολείου: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή περιοχής σχολείου στην SJA.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	2,270	3	118	,084

Ranks

Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. Αστική (Άνω των 50.000 κατοίκων)	61	64,88
Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	52,80
Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	69,09
Νησιωτική	5	26,50
Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Chi-Square	8,764
df	3
Asymp. Sig.	,033

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

SJA και Περιοχή Σχολείου, συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney

Σύγκριση Αστικής και Ημιαστικής Περιοχής

Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. Αστική (Ανω των 50.000 κατοίκων)	61	47,93	2924,00
Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	38,61	1081,00
Total	89		

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	675,000
Wilcoxon W	1081,000
Z	-1,622
Asymp. Sig. (2-tailed)	,105

a. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Αστικής και Αγροτικής Περιοχής

Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. Αστική (Ανω των 50.000 κατοίκων)	61	43,80	2672,00
Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	47,61	1333,00
Total	89		

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	781,000
Wilcoxon W	2672,000
Z	-,655
Asymp. Sig. (2-tailed)	,513

a. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Αστικής και Νησιωτικής Περιοχής

		Ranks		
Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	Αστική (Ανω των 50.000 κατοίκων)	61	35,14	2143,50
	Νησιωτική	5	13,50	67,50
	Total	66		

Test Statistics ^{a,b}	
	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	52,500
Wilcoxon W	67,500
Z	-2,474
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,012 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Ημιαστικής και Αγροτικής Περιοχής

		Ranks		
Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.	Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	24,98	699,50
	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	32,02	896,50
	Total	56		

Test Statistics ^a	
	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	293,500
Wilcoxon W	699,500
Z	-1,645
Asymp. Sig. (2-tailed)	,100

Test Statistics^a

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	293,500
Wilcoxon W	699,500
Z	-1,645
Asymp. Sig. (2-tailed)	,100

a. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Ημιαστικής και Νησιωτικής Περιοχής

Ranks

Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	18,21	510,00
Νησιωτική	5	10,20	51,00
Total	33		

Test Statistics^{a,b}

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	36,000
Wilcoxon W	51,000
Z	-1,781
Asymp. Sig. (2-tailed)	,075
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,093 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Αγροτικής και Νησιωτικής Περιοχής

Ranks

Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ. Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	18,46	517,00
Νησιωτική	5	8,80	44,00
Total	33		

Test Statistics^{a,b}

	Social Justice Awareness_Επίγνωση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	29,000
Wilcoxon W	44,000
Z	-2,083
Asymp. Sig. (2-tailed)	,037
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,039 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

4. Προϋποθέσεις Εγκυρότητας ΤΑΟ – Κανονικότητα

Κανονικότητα

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός Εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
N		122
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,0178
	Std. Deviation	,43258
Most Extreme Differences	Absolute	,083
	Positive	,083
	Negative	-,066
Kolmogorov-Smirnov Z		,912
Asymp. Sig. (2-tailed)		,376

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

5. ΤΑΟ ομοιογένεια και κριτήρια ανά χαρακτηριστικό

ΤΑΟ και ηλικία: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή ηλικίας στον ΤΑΟ.

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	7,511	2	119	,001

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Teacher Advocacy	Between Groups	,415	2	,208	1,112	,332
Orientation_Προσανατολισμός	Within Groups	22,227	119	,187		
εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Total	22,642	121			

ΤΑΟ και φύλο: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή φύλου στον ΤΑΟ.

		Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Teacher Advocacy	Αντρας		83	3,9639	,42873	,04706
Orientation_Προσανατολισμός	Γυναίκα		39	4,1325	,42350	,06781
εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.						

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Equal variances assumed	,012	,912	-2,034	120	,044	-,16862	,08291	-,33278	-,00446
	Equal variances not assumed			-2,043	75,315	,045	-,16862	,08254	-,33305	-,00420

ΤΑΟ και οικογενειακή κατάσταση: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή οικογενειακής κατάστασης στον ΤΑΟ.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	2,619	5	116	,028

ANOVA

Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,861	5	,572	3,355	,007
Within Groups	19,781	116	,171		
Total	22,642	121			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Teacher Advocacy Orientation Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.

	(I) Οικογενειακή Κατάσταση	(J) Οικογενειακή Κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Tukey HSD	Νέο	Νέο						
		Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	-,45833	,32647	,725	-1,4044	,4877
		Έγγαμος	Έγγαμος με παιδιά	,26389	,20066	,776	-,3176	,8454
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,17369	,15242	,864	-,6154	,2680
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,20833	,27957	,976	-,6018	1,0185
	Άγαμος με παιδιά	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	,45833	,32647	,725	-,4877	1,4044
		Έγγαμος	Έγγαμος με παιδιά	,72222	,32282	,229	-,2133	1,6577
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,28464	,29526	,928	-,5710	1,1403
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,66667	,37697	,490	-,4258	1,7591
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,09091	,31744	1,000	-,8290	1,0108
	Έγγαμος	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	-,26389	,20066	,776	-,8454	,3176
		Άγαμος με παιδιά	Έγγαμος με παιδιά	-,72222	,32282	,229	-1,6577	,2133
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,43758 [*]	,14444	,035	-,8562	-,0190
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,05556	,27530	1,000	-,8534	,7422
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,63131 [*]	,18561	,012	-1,1692	-,0934
	Έγγαμος με παιδιά	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	,17369	,15242	,864	-,2680	,6154
		Άγαμος με παιδιά	Έγγαμος με παιδιά	-,28464	,29526	,928	-1,1403	,5710
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,43758 [*]	,14444	,035	,0190	,8562
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,38202	,24240	,616	-,3204	1,0845
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,19374	,13198	,685	-,5762	,1887
Σε διάσταση / διαζευγμένος	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	-,20833	,27957	,976	-1,0185	,6018	
	Άγαμος με παιδιά	Έγγαμος με παιδιά	-,66667	,37697	,490	-1,7591	,4258	
	Έγγαμος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,05556	,27530	1,000	-,7422	,8534	
	Έγγαμος με παιδιά	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,38202	,24240	,616	-1,0845	,3204	
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,57576	,26897	,274	-1,3552	,2037	
Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	,36742	,19188	,398	-,1886	,9235	
	Άγαμος με παιδιά	Έγγαμος με παιδιά	-,09091	,31744	1,000	-1,0108	,8290	
	Έγγαμος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,63131 [*]	,18561	,012	,0934	1,1692	
	Έγγαμος με παιδιά	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,19374	,13198	,685	-,1887	,5762	
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,57576	,26897	,274	-,2037	1,3552	

LSD	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	-,45833	,32647	,163	-1,1049	,1883
		Έγγαμος	,26389	,20066	,191	-,1335	,6613
		Έγγαμος με παιδιά	-,17369	,15242	,257	-,4756	,1282
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	,20833	,27957	,458	-,3454	,7621
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,36742	,19188	,058	-,7475	,0126
	Άγαμος με παιδιά	Άγαμος	,45833	,32647	,163	-,1883	1,1049
		Έγγαμος	,72222 [*]	,32282	,027	,0828	1,3616
		Έγγαμος με παιδιά	,28464	,29526	,337	-,3002	,8695
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	,66667	,37697	,080	-,0800	1,4133
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,09091	,31744	,775	-,5378	,7196
	Έγγαμος	Άγαμος	-,26389	,20066	,191	-,6613	,1335
		Άγαμος με παιδιά	-,72222 [*]	,32282	,027	-1,3616	-,0828
		Έγγαμος με παιδιά	-,43758 [*]	,14444	,003	-,7237	-,1515
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	-,05556	,27530	,840	-,6008	,4897
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,63131 [*]	,18561	,001	-,9989	-,2637
	Έγγαμος με παιδιά	Άγαμος	,17369	,15242	,257	-,1282	,4756
		Άγαμος με παιδιά	-,28464	,29526	,337	-,8695	,3002
		Έγγαμος	,43758 [*]	,14444	,003	,1515	,7237
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	,38202	,24240	,118	-,0981	,8621
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,19374	,13198	,145	-,4551	,0677
Σε διάσταση / διαζευγμένος	Άγαμος	-,20833	,27957	,458	-,7621	,3454	
	Άγαμος με παιδιά	-,66667	,37697	,080	-1,4133	,0800	
	Έγγαμος	,05556	,27530	,840	-,4897	,6008	
	Έγγαμος με παιδιά	-,38202	,24240	,118	-,8621	,0981	
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,57576 [*]	,26897	,034	-1,1085	-,0430	
Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	Άγαμος	,36742	,19188	,058	-,0126	,7475	
	Άγαμος με παιδιά	-,09091	,31744	,775	-,7196	,5378	
	Έγγαμος	,63131 [*]	,18561	,001	,2637	,9989	
	Έγγαμος με παιδιά	,19374	,13198	,145	-,0677	,4551	
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,57576 [*]	,26897	,034	,0430	1,1085	
Bonferroni	Άγαμος	Άγαμος με παιδιά	-,45833	,32647	1,000	-1,4368	,5202
		Έγγαμος	,26389	,20066	1,000	-,3375	,8653
		Έγγαμος με παιδιά	-,17369	,15242	1,000	-,6305	,2831
		Σε διάσταση / διαζευγμένος	,20833	,27957	1,000	-,6296	1,0463
		Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,36742	,19188	,870	-,9425	,2077
		με παιδιά					

Άγαμος με παιδιά	Άγαμος	,45833	,32647	1,000	-,5202	1,4368
	Έγγαμος	,72222	,32282	,408	-,2453	1,6898
	Έγγαμος με παιδιά	,28464	,29526	1,000	-,6003	1,1696
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	,66667	,37697	1,000	-,4632	1,7965
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	,09091	,31744	1,000	-,8605	1,0423
Έγγαμος	Άγαμος	-,26389	,20066	1,000	-,8653	,3375
	Άγαμος με παιδιά	-,72222	,32282	,408	-1,6898	,2453
	Έγγαμος με παιδιά	-,43758*	,14444	,045	-,8705	-,0047
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	-,05556	,27530	1,000	-,8807	,7696
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,63131*	,18561	,014	-1,1876	-,0750
Έγγαμος με παιδιά	Άγαμος	,17369	,15242	1,000	-,2831	,6305
	Άγαμος με παιδιά	-,28464	,29526	1,000	-1,1696	,6003
	Έγγαμος	,43758*	,14444	,045	,0047	,8705
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	,38202	,24240	1,000	-,3445	1,1086
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,19374	,13198	1,000	-,5893	,2018
Σε διάσταση / διαζευγμένος	Άγαμος	-,20833	,27957	1,000	-1,0463	,6296
	Άγαμος με παιδιά	-,66667	,37697	1,000	-1,7965	,4632
	Έγγαμος	,05556	,27530	1,000	-,7696	,8807
	Έγγαμος με παιδιά	-,38202	,24240	1,000	-1,1086	,3445
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	-,57576	,26897	,516	-1,3819	,2304
Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	Άγαμος	,36742	,19188	,870	-,2077	,9425
	Άγαμος με παιδιά	-,09091	,31744	1,000	-1,0423	,8605
	Έγγαμος	,63131*	,18561	,014	,0750	1,1876
	Έγγαμος με παιδιά	,19374	,13198	1,000	-,2018	,5893
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	,57576	,26897	,516	-,2304	1,3819

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Teacher Advocacy Orientation Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.

		Subset for alpha =	
		0.05	
Οικογενειακή Κατάσταση Νέο		N	1
Tukey HSD ^{a,b}	Έγγαμος	9	3,6111
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	3	3,6667
	Άγαμος	8	3,8750
	Έγγαμος με παιδιά	89	4,0487
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	11	4,2424
	Άγαμος με παιδιά	2	4,3333
	Sig.		,065

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 5,121.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ΤΑΟ και επίπεδο σπουδών: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή επιπέδου σπουδών στον ΤΑΟ.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	,191	3	118	,902

Ranks

	Επίπεδο Σπουδών	N	Mean Rank
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Πτυχίο ΑΕΙ	47	55,86
	Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	94,63
	Μεταπτυχιακό	63	64,52
	Διδακτορικό	8	54,25
	Total	122	

Test Statistics ^{a,b}	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Chi-Square	5,538
Df	3
Asymp. Sig.	,136

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

ΤΑΟ και έτη προϋπηρεσίας: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή προϋπηρεσίας στον ΤΑΟ.

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	1,747 ^a	2	118	,179

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for Teacher Advocacy

Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ..

Ranks			
	Έτη Προϋπηρεσίας	N	Mean Rank
Teacher Advocacy	5-10	1	71,00
Orientation_Προσανατολισμός	11-20	27	55,43
εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	21-30	76	61,83
	Ανω από 30	18	68,69
	Total	122	

	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Chi-Square	1,631
df	3
Asymp. Sig.	,652

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη Προϋπηρεσίας

ΤΑΟ και σύνολο ετών σε θέση ευθύνης: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης στον ΤΑΟ.

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	1,662	3	118	,179

	Σύνολο Ετών σε Θέση Ευθύνης	N	Mean Rank
Teacher Advocacy	0-5	77	64,51
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	6-10	28	52,80
	11-15	8	64,38
	Άνω των 15	9	60,28
	Total	122	

Test Statistics ^{a,b}	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Chi-Square	2,329
df	3
Asymp. Sig.	,507

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Σύνολο Ετών σε
Θέση Ευθύνης

ΤΑΟ και Τύπος Σχολείου: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή τύπου σχολείου υπηρεσίας στον ΤΑΟ.

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	,860	3	118	,464

Ranks			
	Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Teacher Advocacy	Γυμνάσιο	55	63,23
Orientation_Προσανατολισμός	ΓΕΛ	41	68,82
εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Επαγγελματική Εκπαίδευση	19	40,39
	Ειδικά Σχολεία	7	62,36
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Chi-Square	8,715
df	3
Asymp. Sig.	,033

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

ΤΑΟ και Τύπος Σχολείου: Συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney.

Σύγκριση Γυμνασίου και ΓΕΛ

Ranks

Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Γυμνάσιο	55	46,55	2560,00
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	ΓΕΛ	41	51,12	2096,00
	Total	96		

Test Statistics^a

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	1020,000
Wilcoxon W	2560,000
Z	-,799
Asymp. Sig. (2-tailed)	,424

a. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

Σύγκριση Γυμνασίου και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Ranks				
Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Γυμνάσιο	55	41,17	2264,50
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Επαγγελματική Εκπαίδευση Total	19 74	26,87	510,50

Test Statistics ^a	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ..
Mann-Whitney U	320,500
Wilcoxon W	510,500
Z	-2,507
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012

a. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

Σύγκριση Γυμνασίου και Ειδικών Σχολείων

Ranks				
Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Γυμνάσιο	55	31,51	1733,00
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Ειδικά Σχολεία Total	7 62	31,43	220,00

Test Statistics^b

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	192,000
Wilcoxon W	220,000
Z	-,011
Asymp. Sig. (2-tailed)	,991
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

Σύγκριση ΓΕΛ και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Ranks

Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	ΓΕΛ	41	34,59	1418,00
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Επαγγελματική Εκπαίδευση Total	19 60	21,68	412,00

Test Statistics^a

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	222,000
Wilcoxon W	412,000
Z	-2,678
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

a. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

Σύγκριση ΓΕΛ και Ειδικών Σχολείων

Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	ΓΕΛ	41	25,11	1029,50
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Ειδικά Σχολεία Total	7 48	20,93	146,50

	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	118,500
Wilcoxon W	146,500
Z	-,735
Asymp. Sig. (2-tailed)	,462
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,474 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

Σύγκριση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ειδικών Σχολείων

Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Επαγγελματική Εκπαίδευση	19	11,84	225,00
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Ειδικά Σχολεία Total	7 26	18,00	126,00

Test Statistics ^b	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	35,000
Wilcoxon W	225,000
Z	-1,831
Asymp. Sig. (2-tailed)	,067
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,073 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

ΤΑΟ και Περιοχή Σχολείου: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή περιοχής σχολείου στον ΤΑΟ.

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	1,419	3	118	,241

Ranks			
	Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank
Teacher Advocacy	Αστική (Άνω των 50.000 κατοίκων)	61	60,39
Orientation_Προσανατολισμός	Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	57,16
εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	74,07
Κ.Δ.	Νησιωτική	5	29,00
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Chi-Square	8,298
df	3
Asymp. Sig.	,040

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

ΤΑΟ και Περιοχή Σχολείο: Συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney.

Σύγκριση Αστικής και Ημιαστικής Περιοχής

Ranks

Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Αστική (Άνω των 50.000 κατοίκων)	61	45,79	2793,00
Orientation_Προσανατολισμός	Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	43,29	1212,00
εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της	Total	89		
Κ.Δ.				

Test Statistics^a

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	806,000
Wilcoxon W	1212,000
Z	-,426
Asymp. Sig. (2-tailed)	,670

a. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Αστικής και Αγροτικής Περιοχής

		Ranks		
Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Αστική (Άνω των 50.000 κατοίκων)	61	41,80	2550,00
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	51,96	1455,00
Total		89		

Test Statistics ^a	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	659,000
Wilcoxon W	2550,000
Z	-1,730
Asymp. Sig. (2-tailed)	,084

a. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Αστικής και Νησιωτικής Περιοχής

		Ranks		
Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Αστική (Άνω των 50.000 κατοίκων)	61	34,80	2122,50
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Νησιωτική	5	17,70	88,50
Total		66		

Test Statistics^b

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	73,500
Wilcoxon W	88,500
Z	-1,922
Asymp. Sig. (2-tailed)	,055
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,054^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Ημιαστικής και Αγροτικής Περιοχής

Ranks

Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	24,59	688,50
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	32,41	907,50
Total		56		

Test Statistics^a

	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	282,500
Wilcoxon W	688,500
Z	-1,800
Asymp. Sig. (2-tailed)	,072

a. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Ημιαστικής και Νησιωτικής Περιοχής

Ranks				
Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	18,29	512,00
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Νησιωτική	5	9,80	49,00
	Total	33		

Test Statistics ^b	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	34,000
Wilcoxon W	49,000
Z	-1,816
Asymp. Sig. (2-tailed)	,069
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,074 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

Σύγκριση Αγροτικής και Νησιωτικής Περιοχής

Ranks				
Περιοχή Σχολείου		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teacher Advocacy	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	18,70	523,50
Orientation_Προσανατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.	Νησιωτική	5	7,50	37,50
	Total	33		

Test Statistics ^b	
	Teacher Advocacy Orientation_Προσαν ατολισμός εκπαιδευτικού στην υπεράσπιση της Κ.Δ.
Mann-Whitney U	22,500
Wilcoxon W	37,500
Z	-2,393
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,013 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου

6. Προϋποθέσεις Εγκυρότητας SE – Κανονικότητα

Κανονικότητα

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		
		Student Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών
N		122
Normal Parameters ^{ab}	Mean	4,1033
	Std. Deviation	,48599
Most Extreme Differences	Absolute	,104
	Positive	,076
	Negative	-,104
Kolmogorov-Smirnov Z		1,153
Asymp. Sig. (2-tailed)		,140

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Student Empowerment_Ενδύ νάμωση των μαθητών
N		122
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,1033
	Std. Deviation	,48599
Most Extreme Differences	Absolute	,104
	Positive	,076
	Negative	-,104
Kolmogorov-Smirnov Z		1,153
Asymp. Sig. (2-tailed)		,140

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

7. SE ομοιογένεια και κριτήρια ανά χαρακτηριστικό

SE και ηλικία: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή ηλικίας στη SE.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	,605	2	119	,548

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
Student	36-45	9	61,39
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	46-55	78	60,21
	Ανω των 55	35	64,41
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Chi-Square	,348
df	2
Asymp. Sig.	,840

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Ηλικία

SE και φύλο: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή φύλου στη SE.

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Student	Αντρας	83	4,0386	,48535	,05327
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Γυναίκα	39	4,2410	,46380	,07427

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Student	Equal variances assumed	,200	,656	-2,179	120	,031	-,20247	,09292	-,38645	-,01849
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Equal variances not assumed			-2,215	77,641	,030	-,20247	,09140	-,38445	-,02049

SE και οικογενειακή κατάσταση: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή οικογενειακής κατάστασης στη SE.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	1,695	5	116	,141

Ranks

	Οικογενειακή Κατάσταση Νέο	N	Mean Rank
Student	Άγαμος	8	69,06
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Άγαμος με παιδιά	2	33,00
	Έγγαμος	9	62,28
	Έγγαμος με παιδιά	89	59,85
	Σε διάσταση / διαζευγμένος	3	40,00
	Σε διάσταση / διαζευγμένος με παιδιά	11	79,77
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Chi-Square	6,007
df	5
Asymp. Sig.	,306

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Οικογενειακή

Κατάσταση Νέο

SE και επίπεδο σπουδών: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή επιπέδου σπουδών στη SE.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	,226	3	118	,878

Ranks

	Επίπεδο Σπουδών	N	Mean Rank
Student	Πτυχίο ΑΕΙ	47	51,28
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	86,63
	Μεταπτυχιακό	63	67,87
	Διδακτορικό	8	58,81
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Student Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών
Chi-Square	8,172
df	3
Asymp. Sig.	,043

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

ΤΑΟ και Επίπεδο Σπουδών: Συγκρίσεις ανά ζεύγη με Mann Whitney.

Σύγκριση Πτυχίου ΑΕΙ και Πτυχίου ΑΤΕΙ

Ranks

	Επίπεδο Σπουδών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Student	Πτυχίο ΑΕΙ	47	25,02	1176,00
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	37,50	150,00
	Total	51		

Test Statistics^b

	Student Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών
Mann-Whitney U	48,000
Wilcoxon W	1176,000
Z	-1,625
Asymp. Sig. (2-tailed)	,104
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,113 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

Σύγκριση Πτυχίου ΑΕΙ και Μεταπτυχιακού

Ranks

Επίπεδο Σπουδών		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Student	Πτυχίο ΑΕΙ	47	46,83	2201,00
Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών	Μεταπτυχιακό Total	63 110	61,97	3904,00

Test Statistics^a

	Student Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών
Mann-Whitney U	1073,000
Wilcoxon W	2201,000
Z	-2,483
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013

a. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

Σύγκριση Πτυχίου ΑΕΙ και Διδακτορικού

		Ranks		
	Επίπεδο Σπουδών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Student	Πτυχίο ΑΕΙ	47	27,43	1289,00
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Διδακτορικό	8	31,38	251,00
	Total	55		

Test Statistics ^b	
	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Mann-Whitney U	161,000
Wilcoxon W	1289,000
Z	-,650
Asymp. Sig. (2-tailed)	,516
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,534 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

Σύγκριση Πτυχίου ΑΤΕΙ και Μεταπτυχιακού

		Ranks		
	Επίπεδο Σπουδών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Student	Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	45,63	182,50
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Μεταπτυχιακό	63	33,26	2095,50
	Total	67		

Test Statistics^b

	Student Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών
Mann-Whitney U	79,500
Wilcoxon W	2095,500
Z	-1,243
Asymp. Sig. (2-tailed)	,214
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,228 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

Σύγκριση Πτυχίου ΑΕΙ και Διδακτορικού

Ranks

Επίπεδο Σπουδών		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Student	Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	8,50	34,00
Empowerment_Ενδυναμωση των μαθητών	Διδακτορικό Total	8 12	5,50	44,00

Test Statistics^b

	Student Empowerment_Ενδυ νάμωση των μαθητών
Mann-Whitney U	8,000
Wilcoxon W	44,000
Z	-1,373
Asymp. Sig. (2-tailed)	,170
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,214 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

Σύγκριση Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού

Επίπεδο Σπουδών		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Student	Μεταπτυχιακό	63	36,64	2308,50
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Διδακτορικό	8	30,94	247,50
	Total	71		

	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Mann-Whitney U	211,500
Wilcoxon W	247,500
Z	-,744
Asymp. Sig. (2-tailed)	,457

a. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

SE και έτη προϋπηρεσίας: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή προϋπηρεσίας στη SE.

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	2,194 ^a	2	118	,116

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for Student
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών.

Ranks

		Έτη Προϋπηρεσίας	N	Mean Rank
Student	5-10		1	21,00
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	11-20		27	68,06
	21-30		76	58,16
	Ανω από 30		18	68,00
	Total		122	

Test Statistics^{a,b}

	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Chi-Square	3,582
df	3
Asymp. Sig.	,310

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη Προϋπηρεσίας

SE και σύνολο ετών σε θέση ευθύνης: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης στη SE.

Test of Homogeneity of Variances

Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5,819	3	118	,001

Descriptives

Student Empowerment_ Ενδυνάμωση των μαθητών

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5	77	4,1169	,43329	,04938	4,0185	4,2152	3,20	5,00
6-10	28	4,1143	,42314	,07997	3,9502	4,2784	3,40	4,80
11-15	8	4,0750	,74017	,26169	3,4562	4,6938	2,80	5,00
Άνω των 15	9	3,9778	,82731	,27577	3,3418	4,6137	2,60	5,00
Total	122	4,1033	,48599	,04400	4,0162	4,1904	2,60	5,00

ANOVA

Student Empowerment_ Ενδυνάμωση των μαθητών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,166	3	,055	,230	,876
Within Groups	28,413	118	,241		
Total	28,579	121			

SE και Τύπος Σχολείου: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή τύπου σχολείου υπηρεσίας στη SE.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Student Empowerment_ Ενδυνάμωση των μαθητών	1,805	3	118	,150

Ranks

	Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Student Empowerment_ Ενδυνάμωση των μαθητών	Γυμνάσιο	55	60,67
	ΓΕΛ	41	65,02
	Επαγγελματική Εκπαίδευση	19	50,05
	Ειδικά Σχολεία	7	78,43
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Chi-Square	4,099
df	3
Asymp. Sig.	,251

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Τύπος Σχολείου Υπηρεσίας

SE και Περιοχή Σχολείου: Ομοιογένεια διασπορών και επιρροή περιοχής σχολείου στη SE.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	,573	3	118	,634

Ranks

	Περιοχή Σχολείου	N	Mean Rank
Student	Αστική (Ανω των 50.000 κατοίκων)	61	58,86
Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών	Ημιαστική (2.000-50.000 κάτοικοι)	28	60,71
	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	28	72,50
	Νησιωτική	5	36,50
	Total	122	

Test Statistics^{a,b}

	Student Empowerment_Ενδυνάμωση των μαθητών
Chi-Square	5,653
df	3
Asymp. Sig.	,130

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Περιοχή Σχολείου