

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“ Η συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή στο δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Μελέτη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.”

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΓΡΑΝΤΖΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2021

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Γράντζα Αναστασία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή στο δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Μελέτη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Όλες οι πηγές που χρησιμοποίησα έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή 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



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας οι σχολικοί διευθυντές καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν καταστάσεις πολύπλοκες και ανταγωνιστικές, συχνά μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τη δυναμική των συνεχώς εξελισσόμενων κοινωνικών προσδοκιών (Ackley & Begley, 2010). Απαιτείται, λοιπόν, να λαμβάνουν αποφάσεις και να διοικούν, εφαρμόζοντας τις αρετές της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας και, προωθώντας το δημοκρατικό σχολικό κλίμα, να στηρίζουν τη συνεργασία, επιβραβεύοντας την ηθική συμπεριφορά, όταν εκδηλώνεται (Starratt, 2017). Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνδυαστική προσπάθεια, η συλλογική αποτελεσματικότητα αποδίδει, η σχολική ζωή μπορεί να βελτιωθεί και οι μαθητές να οδηγηθούν στην πρόοδο (Κουλλαπή, 2019).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ελληνικών δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της Ελληνικής επικράτειας και κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, μέσω της διαδικτυακής μορφής των κοινωνικών δικτύων, με τον περιορισμό να μην κατέχουν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου αναφέρονταν δημογραφικά στοιχεία και προτάσεις από 3 διαφορετικές κλίμακες. Οι προτάσεις αυτές διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηθική στάση και συμπεριφορά, που εκδήλωνε ο διευθυντής τους, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα στο χώρο του σχολείου.

Στα αποτελέσματα της έρευνας εκφράζεται θετική αξιολόγηση για όλες τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, θετική εκτίμηση για το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και υψηλό αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Ανάμεσα στην ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία και το δημοκρατικό σχολικό κλίμα εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, η οποία χαρακτηρίζεται “δυνατή” για τις διαστάσεις του Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, της ηθικής Ακεραιότητας και της ηθικής Καθοδήγησης, και “μέτρια” για τις διατάσεις που αφορούν στην Αποσαφήνιση ρόλων, στο ενδιαφέρον για την Αειφορία, στην Κατανομή εξουσίας και στη Δικαιοσύνη. Επιπλέον, στη συσχέτιση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας με το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας τα αποτελέσματα έδειξαν “μέτρια” θετική συσχέτιση για τις διαστάσεις της ηθικής Ακεραιότητας, του Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, της ηθικής Καθοδήγησης, της Αποσαφήνισης ρόλων, του ενδιαφέροντος για την Αειφορία και της Κατανομής εξουσίας, και “μικρή” θετική συσχέτιση για τη διάσταση της Δικαιοσύνης. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι από τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας μόνο οι διαστάσεις της ηθικής Ακεραιότητας, του Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο και της Αποσαφήνισης ρόλων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος στο χώρο του σχολείου με την ηθική Ακεραιότητα να εμφανίζεται ως ο καθοριστικότερος παράγοντας εκτίμησης. Η ίδια διάσταση εμφανίζεται να αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας με τη διάσταση της Αποσαφήνισης ρόλων να συνεισφέρει θετικά. Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις παρουσιάστηκαν στις απόψεις αναφορικά με το φύλο, την ειδικότητα, τις βασικές σπουδές, την οργανικότητα της σχολικής μονάδας και σε κάποιους τίτλους πρόσθετων προσόντων.

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τη συμβολή των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα ανέδειξε, εκείνα τα χαρακτηριστικά, που επιτρέπουν στην ηθική ηγεσία να λειτουργεί στο χώρο του ελληνικού σχολείου, και που αναμένεται ότι θα βοηθήσουν στη βελτίωση των ηγετικών πρακτικών με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικός οργανισμός, ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, δημοκρατικό σχολικό κλίμα, αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας

Abstract

Nowadays school principals are called upon every day to manage complex and competitive situations, often through human interaction and the dynamics of ever-evolving social expectations (Ackley & Begley, 2010). It is therefore necessary to make decisions and to govern applying the virtues of morally oriented leadership and, by promoting the democratic school climate, to support cooperation, rewarding ethical behavior, when it manifests itself (Starratt, 2017). Thus, through interaction and combined effort, collective efficiency pays off, school life can be improved and students can be led to progress (Koullapi, 2019).

The purpose of this research is to highlight the views of teachers of Greek public schools of Primary Education regarding the contribution of morally oriented leadership, exercised by the headmaster of the school unit, for the creation of a democratic school climate and to the feeling of collective effectiveness.

The survey involved 161 primary school teachers, who served in public schools in the Greek territory and were asked to complete a self-reporting questionnaire, through the online form of social networks, with the restriction that they do not hold the position of head of a school unit. The questionnaire included mandatory closed-ended questions, indicating demographics and suggestions from 3 different scales. These proposals explored teachers' views on the moral attitude and behavior expressed by their principal, the democratic school climate and collective efficiency in the school environment.

The results of the survey express a positive assessment of all dimensions of morally oriented leadership, a positive assessment of the democratic school climate and a high sense of collective effectiveness. Between morally oriented leadership and the democratic school climate there is a statistically significant positive correlation, which is characterized as "strong" for the dimensions of moral orientation in man, moral integrity and moral guidance, and "moderate" for the extensions concerning the clarification of roles, the interest in sustainability, the distribution of power and justice. Moreover, in the association of morally oriented leadership with a sense of collective effectiveness, the results showed a "moderate" positive correlation for the dimensions of moral integrity, moral orientation in man, moral guidance, clarification of roles, interest in sustainability and power sharing, and "small" positive for the dimension of justice. Research has also shown that from the dimensions of morally oriented leadership only the dimensions of moral integrity, moral orientation in man and clarification of roles are predictors for the creation of a democratic school climate in the school environment with moral integrity appearing as the most decisive factor of appreciation.

The same dimension appears to be the strongest predictor and to contribute positively to the sense of collective effectiveness with the dimension of clarifying roles. Finally, statistically significant differences were presented in the views on gender, specialty, basic studies, the organicity of the school unit and some qualifications.

This research has demonstrated the contribution of the dimensions of morally oriented leadership to the creation of a democratic school climate and the sense of collective effectiveness and at the same time highlighted those characteristics, which allow moral leadership to operate in the field of Greek School, and which are expected to help improve leadership practices with a view to upgrading the education provided.

Keywords: school leadership, educational organization, ethical leadership, democratic school climate, sense of collective effectiveness

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην υλοποίησή της.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, κύριο Βασίλειο Σταυρόπουλο, για την επιστημονική και ηθική υποστήριξη, που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκειά της. Η συμβολή του υπήρξε καθοριστική, καθώς με τις πολύτιμες γνώσεις, τις συμβουλές και τον χρόνο, που μου διέθεσε, κατέστη δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Ευχαριστώ επίσης, όλους τους εκπαιδευτικούς που διέθεσαν το χρόνο τους, μέσα σ' αυτές τις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας, και συμμετείχαν στην έρευνα απαντώντας στο ερωτηματολόγιο. Χωρίς την συνδρομή τους η έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου για την υπομονή που επέδειξε και την ψυχολογική στήριξη, που μου παρείχε στο δύσκολο αυτό διάστημα. Η εργασία αυτή αφιερώνεται σε όλους και στον καθένα χωριστά: στο σύζυγό μου, Βαλάντη, για την καθολική στήριξή του στην προσπάθειά μου, στα παιδιά μου, Ελένη, Διαμαντή και Βάιο, για την κατανόησή τους, και στους γονείς μου, για όλα όσα μου έχουν προσφέρει.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	vi
ΠΙΚΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΧΩΡΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	4
1.1 Η έννοια της ηγεσίας στους χώρους εργασίας των οργανισμών.....	4
1.2 Η ηγεσία στο χώρο του σχολείου	5
1.3 Τύποι σχολικής ηγεσίας.....	7
2. Η ΗΘΙΚΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	10
2.1 Σύνδεση της ηθικής με την ηγεσία - Η έννοια της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας	10
2.2 Η ανάγκη για ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολικού οργανισμού.....	12
2.3 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά την άσκηση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας.....	13
2.4 Δυσκολίες εφαρμογής της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο	16
2.5 Οφέλη από την άσκηση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσία στο σχολικό οργανισμό.....	18

vii

3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	21
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος.....	21
3.2 Μορφές του σχολικού κλίματος.....	22
3.3 Το δημοκρατικό κλίμα στο χώρο του σχολείου.....	24
3.4 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία του δημοκρατικού σχολικού κλίματος.....	26
3.5 Οφέλη από την εφαρμογή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος στο σχολικό οργανισμό.....	28
4. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	30
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση της συλλογικής αποτελεσματικότητας.....	30
4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα.....	31
4.3 Οφέλη από τη λειτουργία της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό οργανισμό.....	33
6. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ - ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	35
7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
7.1 Πλαίσιο και διαδικασία.....	40
7.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας -Υποθέσεις.....	40
7.3 Δείγμα της έρευνας.....	41
7.4 Ερευνητικά εργαλεία: κλίμακες κι έλεγχος αξιοπιστίας.....	41
7.5 Στατιστική ανάλυση	46
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
	viii

8.1 Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	47
8.2 Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων του δείγματος στις μεταβλητές της έρευνας.....	55
8.2.1 Η επίδραση του φύλου.....	55
8.2.2 Η επίδραση της ηλικίας	57
8.2.3. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης	59
8.2.4. Η επίδραση της εκπαιδευτικής ειδικότητας.....	59
8.2.5. Η επίδραση των βασικών σπουδών	62
8.2.6. Η επίδραση των πρόσθετων προσόντων.....	65
8.3 Η επίδραση της υπηρεσιακής κατάστασης	70
8.4 Η επίδραση της προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	71
8.5 Η επίδραση της οργανικότητας των σχολικών μονάδων.....	71
8.6 Η επίδραση της περιοχής, στην οποία βρίσκονται οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	74
8.7 Συσχέτιση μεταβλητών.....	75
8.8 Η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία ως προβλεπτικός παράγοντας του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και του αισθήματος της συλλογικής αποτελεσματικότητας.....	76
9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	80
9.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	86
9.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	102

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ' - ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	117

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία στο χώρο του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του, στην ποιότητα της μάθησης και γενικά στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Το σύστημα της κάθε σχολικής μονάδας αποτελείται από άτομα, που βρίσκονται σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, επικοινωνούν κι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ οι σχέσεις που αναπτύσσουν καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία της μονάδας (Stronge & Tucker, 2003 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Η αλληλεπίδραση αυτή πραγματοποιείται μέσα σ' ένα σύνολο αξιών και κανόνων, όπου ανταλλάσσονται πληροφορίες, ιδέες, συναισθήματα, στάσεις, και προσδιορίζουν την “κουλτούρα” του σχολείου, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε οργανισμού, που του δίνει μια ξεχωριστή οντότητα και τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς (Πασιαρδή, 2001).

Παρόλο που οι έρευνες δείχνουν ότι όλοι, όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), συμβάλλουν στη διαμόρφωση της “προσωπικότητάς του”, μέσω της αντανάκλασης των αξιών και των πεποιθήσεων του καθενός ξεχωριστά (Πασιαρδή, 2001), ωστόσο, ο προσδιορισμός και η διαμόρφωσή της αποτελεί, ίσως, έναν από τους πρωταρχικούς στόχους του διευθυντή.

Καθώς οι ηθικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μεγαλώνουν, κρίνεται απαραίτητος ο συντονισμός και η συνεργασία του διευθυντή, κυρίως με το σύλλογο διδασκόντων, κάτω από συγκεκριμένους, συν αποφασισμένους κανόνες κι έναν “ανοιχτό” κώδικα επικοινωνίας. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, ο κάθε σχολικός οργανισμός να γνωρίζει πολύ καλά τον εαυτό του, να έχει ξεκάθαρη εικόνα για το “πού βρίσκεται και πού θέλει να πάει”, να μπορεί να διατυπώνει τους δικούς του στόχους, οι οποίοι θα απορρέουν από τις δικές του ανάγκες, κι ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες, που επικρατούν σ' αυτόν ή στο ευρύτερο περιβάλλον του, να μπορούν να τον οδηγήσουν στην αποτελεσματικότητα.

Η παρούσα εργασία επεδίωξε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επίδραση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, όταν ασκείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία του

δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Η δομή της διαρθρώνεται σε 11 κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη διευκρίνιση του ρόλου της ηγεσίας στους χώρους εργασίας των οργανισμών, αλλά και στη διαφοροποίηση που παρουσιάζει στο χώρο εργασίας του σχολείου. Επίσης, γίνεται αναφορά στους τύπους σχολικής ηγεσίας, που λειτουργούν σήμερα στους σχολικούς οργανισμούς και μπορούν να προωθήσουν τη βελτίωσή τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, στην ανάγκη που διαπιστώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας, το ρόλο που διατηρεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατά την άσκησή της αλλά και στις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της ιδιαίτερα στα σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τη θεωρητική ανάλυση του σχολικού κλίματος και τις μορφές που παίρνει στο χώρο της σχολικής μονάδας. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο δημοκρατικό σχολικό κλίμα κι αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή, που προωθεί την εδραίωσή του στο σχολικό οργανισμό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη συλλογική αποτελεσματικότητα. Αναλύεται εννοιολογικά η έννοιά της και προσδιορίζεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στη δημιουργία της μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναδεικνύονται τα οφέλη που έχει κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, τα οποία πηγάζουν από την άσκηση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, από την εφαρμογή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος κι από τη λειτουργία της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και προσδιορίζεται η αναγκαιότητα της έρευνας, ενώ στο έβδομο ξεκινά η εμπειρική μελέτη, όπου περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί που τη διέπουν.

Στο όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, ενώ στο ένατο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για επέκταση και περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφική αναφορά και τα παραρτήματα, που περιέχουν το ερωτηματολόγιο τις δηλώσεις των υποκλιμάκων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου και τον κατάλογο των πινάκων.

1. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΧΩΡΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.1 Η έννοια της ηγεσίας στους χώρους εργασίας των οργανισμών

Η έρευνα της ηγεσίας έχει αναπτυχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο και μέσα από ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων επιχειρεί να εξηγήσει την πολυπλοκότητα της πολυδιάστατης διαδικασίας της (Bass & Stogdill, 1990).

Καθολικά αποδεκτός ορισμός για την έννοια “ηγεσία” δεν υπάρχει εξαιτίας των πολλών διαφορετικών της προσεγγίσεων και της πληθώρας των τρόπων που γίνεται αντιληπτή (Fiedler, 1971). Σύμφωνα με τον Yukl (2009) *“όπως όλες οι εννοιολογικές καταστάσεις στις κοινωνικές επιστήμες, έτσι και ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός...”* Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η ηγεσία είναι μια “σχέση ισχύος”, την οποία διαχειρίζονται οι ηγέτες για να επιφέρουν αλλαγές στους υπολοίπους, άλλοι ότι είναι μια “διαδικασία μετασχηματιστική”, που παρακινεί τους υφισταμένους να πετύχουν πολλούς περισσότερους από τους αναμενόμενους στόχους και κάποιοι, δίνοντας έμφαση στις “δεξιότητες” (τεχνικές, διαπροσωπικές και εννοιολογικές), θεωρούν ότι μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματική (Northouse, 2019).

Όπως και να ερμηνεύεται η ηγεσία, όλοι συμφωνούν ότι είναι μια διαδικασία, που προϋποθέτει την επιρροή, λαμβάνει χώρα σε ομάδες κι έχει κοινούς στόχους. Ως “διαδικασία” προϋποθέτει τη συνδιαλλαγή, τη διάδραση και την επικοινωνία ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους (Μπουραντάς, 2002). Η αναγκαιότητα της ομάδας, που έχει συνήθως χαρακτηριστικά κοινότητας ή οργανισμού, είναι απαραίτητη για την ύπαρξη της ηγεσίας και ουσιαστική, για να έχει νόημα η άσκησή της. Επιπλέον, η έμφαση που δίνεται, κατά την άσκησή της, στην επίτευξη “κοινών στόχων”, δίνουν στην ηγεσία μια ηθική χροιά, καθώς για την επίτευξή τους απαιτείται η συνεργασία ηγέτη – υφισταμένων, ενώ μειώνεται η πιθανότητα εκδήλωσης εξαναγκαστικής ή ανήθικης συμπεριφοράς (Northouse, 2019).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η ηγεσία, προκειμένου να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο για τον οργανισμό, ακολουθεί συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με έρευνα του Lewin (1951) τρία είναι τα βασικά πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς: το Αυταρχικό, το Εξουσιαστικό και το Δημοκρατικό. Το αυταρχικό πρότυπο λειτουργεί, όταν ο ηγέτης είναι παρών, αποφασίζει μόνος του, δίνοντας απλά εκτελεστικές εντολές στους υφισταμένους του, οι οποίοι δεν αναλαμβάνουν καμία ευθύνη για τα αποτελέσματα των

αποφάσεών του. Από την άλλη, στο εξουσιαστικό πρότυπο, ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος και συχνά δίνει το δικαίωμα στους συνεργάτες του ν' αποφασίζουν με προσωπικά κριτήρια, χωρίς να επηρεάζονται από τη γνώμη του. Τέλος, όταν ακολουθείται το δημοκρατικό πρότυπο η λήψη αποφάσεων γίνεται είτε δημοκρατικά με τη συμμετοχή των υφισταμένων είτε από τον ίδιο τον ηγέτη, αφού, όμως, πρώτα λάβει υπόψη του τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του (αναφορά στο Φωτόπουλος, 2013, σελ. 23).

Για τους οργανισμούς είναι σημαντική η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων “ηγεσία” και “διοίκηση”. Όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι και οι δύο όροι μέχρι κάποιο βαθμό επικαλύπτονται κι αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά η διάκρισή τους είναι σαφής: Η διοίκηση εφαρμόζει στην πράξη την πολιτική και διατηρεί τη λειτουργικότητα του οργανισμού σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητά του, ενώ η ηγεσία χαράζει πολιτική, αντιμετωπίζει αλλαγές, επιχειρεί την πραγμάτωση των υψηλών στόχων του οργανισμού, διαμορφώνει αξίες κι όραμα και προωθεί τη βελτίωση του προσωπικού του, αλλάζοντας πολλές φορές ακόμα και τον τρόπο σκέψης τους (Κατσαρός, 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει η διαπίστωση ότι η ηγεσία δεν είναι ατομική υπόθεση του ενός. Για να λειτουργήσει χρειάζεται οπαδούς, ενώ για να ισχυροποιήσει τις υπάρχουσες διαδικασίες της ή για να θεσπίσει αλλαγές, απαιτείται λήψη αποφάσεων, οι οποίες σχεδόν πάντα έχουν αντίκτυπο στη ζωή, όσων διοικούνται. Για το λόγο αυτό οι αποφάσεις θα πρέπει να καθοδηγούνται από ένα ηθικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει ηθικές αξίες και πεποιθήσεις, τις οποίες ο ίδιος ο ηγέτης πρεσβεύει κι ακολουθεί. Αυτές οι αξίες αποτελούν και το ηθικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ηγέτης καλείται να οικοδομήσει το όραμα του οργανισμού, να διαμορφώσει τις διαδικασίες αλλαγής (Vogel, 2012), αλλά και να δώσει τις απαραίτητες αποσαφηνίσεις, που αποβλέπουν στην πραγμάτωση μιας αρμονικής κι εθελοντικής συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας του, με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος και πορείας προς την πρόοδο (Μπουραντάς, 2002 · Μητροπούλου et al 2020)

1.2 Η ηγεσία στο χώρο του σχολείου

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα κοινωνικό σύστημα, που καθώς παρέχει εκπαίδευση, μπορεί, ταυτόχρονα, να μεταδίδει ηθικές αξίες, να αναπτύσσει δεξιότητες, να προωθεί τη σωματική και την πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, την κοινωνικοποίησή τους, αλλά και να παράγει γνώσεις, εμπειρίες και

συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το σχολείο, όμως, δεν είναι αποστασιοποιημένο από την κοινωνία, αλλά, ως ανοιχτό σύστημα και οργανισμός μάθησης, βρίσκεται σε αμφίδρομη και άμεση αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο, εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μια ιδιαίτερη μορφή οργανισμού. Είναι γραφειοκρατικά οργανωμένος, με αυστηρά ιεραρχική δομή, προδιαγεγραμμένη διάρθρωση ρόλων και έχει κανόνες που εξασφαλίζουν ομοιομορφία στη δράση των ατόμων και αποβλέπουν στην επίτευξη των κεντρικά καθορισμένων στόχων. Κυρίαρχα στοιχεία του είναι η δομή του, που θεωρείται ότι έχει αντικειμενικό χαρακτήρα και μπορεί να προσδιορίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών και να επηρεάζει τη δράση τους, ο προσανατολισμός του σε επίσημα θεσμοθετημένους στόχους, η σχέση που διατηρεί με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον καθώς και η ηγεσία, που ασκείται σ' αυτόν, και η οποία ταυτίζεται με τον πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο των σχολικών διευθυντών και γενικότερα των ανώτερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Κατσαρός, 2008). Μάλιστα, μετά το 2002, και ύστερα από υπόδειξη του ΟΟΣΑ, η έννοια της “ηγεσίας” και της “διοίκησης” στο σχολικό οργανισμό αποσαφηνίζονται και τοποθετούνται ενιαία κάτω από την ομπρέλα του γενικότερου όρου “ηγεσία”, χωρίς όμως να καλύπτουν απόλυτα τις πραγματικές ανάγκες της διεύθυνσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Starratt, 2017).

Το ελληνικό σχολείο, ως οργανισμός, διαθέτει όλα τα παραπάνω στοιχεία κι έχει έντονα γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Επίσης, εμφανίζει μια μορφή καταμερισμού εργασίας, μέσα από τη διάκριση των θέσεων που καταλαμβάνει το προσωπικό του, η οποία γίνεται με βάση το κύριο έργο τους και με προσόντα, που καθορίζονται με απόλυτη νομική σαφήνεια (Ιορδανίδης, 2002).

Ηγέτης του σχολικού οργανισμού ορίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η ηγεσία που καλείται ν' ασκήσει προσδιορίζει ένα *“διαχειριστικό – τεχνοκρατικό πρότυπο ηγεσίας, που εστιάζει στις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις συμπεριφορές”* (Κατσαρός, 2008). Μέσα απ' αυτό το ηγετικό πρότυπο ο διευθυντής καλείται να επιβλέπει την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού εφαρμόζοντας τους νόμους, προωθώντας καινοτομίες, λύνοντας τα προβλήματα που δημιουργούνται κι επικοινωνώντας με το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς, τοπική κοινωνία) για λογαριασμό του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι στις μέρες μας, το σχολείο λειτουργεί ως ένα ανοιχτό, κοινωνικό σύστημα μέσα σ' ένα περιβάλλον, με το οποίο αλληλεπιδρά κι από το οποίο δέχεται πολλές και ποικίλες επιρροές και πιέσεις. Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις. Συνθήκες, όπως η παγκοσμιοποίηση, η πολιτισμική διαφορετικότητα, η αλλαγή των κοινωνικών αναγκών και απαιτήσεων, οι μεγάλοι οικονομικοί περιορισμοί, κλπ. Επηρεάζουν τις αποφάσεις των σχολικών διευθυντών και αποτελούν αιτίες πρόκλησης γι' αυτούς (Cressall, 2007). Συχνά οι αποφάσεις που καλούνται να πάρουν έχουν αντίκτυπο στις ζωές των ανθρώπων μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κι επομένως αποτελούν ένα ηθικό ζήτημα, ενώ πολλές φορές δημιουργούν συγκρούσεις κι αναγκαστικά αλλάζουν τη φύση της εκπαιδευτικής διοίκησης.

1.3 Τύποι σχολικής ηγεσίας

Η άσκηση ηγεσίας στους χώρους των σχολικών μονάδων ήταν πάντα μια δύσκολη και ιδιαίτερη υπόθεση που έπαιζε, και θα συνεχίζει να παίζει πάντα, πολύ σημαντικό ρόλο στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους. Αντίστοιχα, ο τύπος ηγεσίας που εφαρμόζεται σε μια εκπαιδευτική μονάδα παίζει καθοριστικό ρόλο στη γενικότερη ανάπτυξη κι ευημερία της.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η σχολική ηγεσία ταυτίζεται με το ρόλο των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και οι πτυχές της μπορούν να θεωρηθούν κι ως επιμέρους πτυχές της πολύπλευρης δραστηριότητάς τους. Σύγχρονες προσεγγίσεις αυτών των πτυχών εμφανίζονται στους τύπους της “εκπαιδευτικής”, της “διοικητικής”, της “μετασχηματιστικής”, της “ηθικής”, της “συμμετοχικής” και της “ενδεχομενικής” ηγεσίας, που προέκυψαν από έρευνα των Leithwood και Duke (1999), η οποία βασίστηκε σε 121 εκπαιδευτικά άρθρα, δημοσιευμένα σε έγκυρα, επιστημονικά περιοδικά, που αναφέρονταν στη διοίκηση της εκπαίδευσης (αναφορά στο Κατσαρός, 2008, σελ. 106)

Όπως αποκαλύπτεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η “εκπαιδευτική ηγεσία” οριοθετεί το ρόλο της στη διευκόλυνση του βασικού έργου του εκπαιδευτικού οργανισμού, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Κατά την άσκησή της οι ηγέτες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, ακολουθώντας τις στρατηγικές της παρατήρησης, της παροχής προτύπων και της ανταλλαγής απόψεων πάνω σε θέματα επαγγελματικά. Μ' άλλα λόγια στην εκπαιδευτική ηγεσία η

έμφαση δίνεται κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα, ενώ υποβιβάζεται αρκετά ο τομέας που αφορά στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Harris, 2005).

Στη “διοικητική ηγεσία”, ο ηγέτης ταυτίζεται με τον τυπικό γραφειοκράτη, μια και η δράση του περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του νόμου, που τον θέλει εκτελεστικό όργανο. Η ηγεσία αυτή “εστιάζει στις λειτουργίες, τους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη” κι επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε πρακτικές, όπως “η εποπτεία, ο έλεγχος εισροών (πχ. μετακίνηση εκπαιδευτικών), ο έλεγχος συμπεριφορών (πχ. περιγραφή καθηκόντων), ο έλεγχος εκροών (πχ. μαθητικές εξετάσεις), η επιλογή – κοινωνικοποίηση και ο έλεγχος του περιβάλλοντος (πχ. η ανταπόκριση της κοινωνίας)”(Κατσαρός, 2008). Οι οπαδοί της διοικητικής ηγεσίας πιστεύουν ότι “αν οι λειτουργίες του οργανισμού διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, τότε και η εργασία των υπολοίπων μελών θα διευκολυνθεί.”(Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999)

Ο σχολικός ηγέτης που εμπνέεται από τη “μετασχηματιστική ηγεσία” δημιουργεί όραμα για τον οργανισμό, που ηγείται, προσδιορίζει τους στόχους του, παρακινεί τους υφισταμένους του και τους προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη, ενώ στοχεύει στην παροχή προτύπων και στην καλλιέργεια προσδοκιών (Treviño, Brown, & Hartman, 2003). Επιπλέον, φροντίζει για τη διαμόρφωση κουλτούρας στον οργανισμό και δείχνει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του, επιζητώντας τη δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί, κυρίως, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που διαθέτουν αυτονομία κι επιδιώκουν την ουσιαστική αλλαγή μέσα από τις καινοτομίες, κι όχι στις σχολικές μονάδες, που υπάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι ηγέτες των οποίων καλούνται να εφαρμόζουν πιστά τις αποφάσεις, που λαμβάνονται σε επίπεδο κεντρικό. Παρ’ όλα αυτά, παρακάτω θα αποδειχθεί ότι μπορεί να βρει εφαρμογή στα σχολεία της Ελλάδας, αν προωθηθεί η έννοια της σχολικής αυτονομίας και η λειτουργία τους βασιστεί στο συνεργατικό πρότυπο διοίκησης.

Στο παραπάνω πρότυπο διοίκησης φαίνεται ότι βασίζεται και η “συμμετοχική ηγεσία”, η οποία έχει στο επίκεντρό της τη συνεργασία και την ομαδική λήψη των αποφάσεων. Αυτός ο τύπος σχολικής ηγεσίας συμβάλλει στο “δέσιμο” των σχέσεων του προσωπικού, που εργάζεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Για την άσκησή της ο ηγέτης στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, ενώ η εφαρμογή της ενισχύει την εσωτερική αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας, προάγει το κλίμα της συνεργασίας, μειώνει την πίεση,

που αισθάνονται οι υφιστάμενοι από τις απαιτήσεις των προϊσταμένων και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού.

Η “ενδεχομενική ηγεσία”, από την άλλη, θεωρεί ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις που προκύπτουν, γι’ αυτό κι ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά.

Η “ηθική ηγεσία”, τέλος, δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη, που την ασκεί. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα που διέπει καθημερινά ολόκληρη τη συμπεριφορά του, τόσο μέσα όσο κι έξω από το χώρο του σχολείου. Ο ηθικός ηγέτης οφείλει να είναι αφοσιωμένος στις αρχές της δημοκρατίας, της συνεργασίας και της συμμετοχής, ενώ κατά την άσκηση της ηγεσίας θα πρέπει οι ενέργειες κι οι αποφάσεις του να συνάδουν με τις ηθικές αξίες, που πρεσβεύει, κι αναφέρονται στη νομιμότητα, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την ομαδικότητα, την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Κατσαρός, 2008).

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι παραπάνω τύποι σχολικής ηγεσίας αρκετές φορές εννοιολογικά επικαλύπτονται, γι’ αυτό και δεν μπορεί να υπάρξει κατάταξη ενός σχολικού οργανισμού αποκλειστικά σε μία και μόνο κατηγορία. Επιπλέον, διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που γίνονται αντιληπτοί κατά την άσκηση της ηγεσίας, παρόλο που μεταξύ τους παρουσιάζουν κοινά σημεία και χαρακτηριστικά. Οι παρατηρήσεις αυτές σηματοδοτούν τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ των τύπων σχολικής ηγεσίας και οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία αποκλειστικά στην κατηγοριοποίησή τους, αλλά στην αναζήτηση εκείνου του τύπου ηγεσίας, ο οποίος, όταν εφαρμοστεί, μπορεί να προωθήσει για το σχολικό οργανισμό μια θετική οργανωτική αλλαγή, που θα οδηγήσει στη βελτίωσή του (Harris, 2005).

2. Η ΗΘΙΚΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Σύνδεση της ηθικής με την ηγεσία – Η έννοια της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας

Η έννοια της ηθικής στο πλαίσιο της ηγεσίας έχει να κάνει με τις “αρετές”, που διαθέτουν σε προσωπικό επίπεδο οι ηγέτες, τη συμπεριφορά, που επιδεικνύουν, τις πράξεις τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά εκφράζονται μέσα από τη λήψη των αποφάσεων, που καλούνται να πάρουν.

Βασικά στοιχεία για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ορίζονται ο “ωφελιμισμός”, ο “ηθικός εγωισμός” και ο “αλτρουισμός” (Northouse, 2019). Ο “ωφελιμισμός” αποτελεί μια συμπεριφοριστική πρακτική με κριτήρια ηθικά, κατά την οποία ο ηγέτης με τις αποφάσεις του μεγιστοποιεί τα κοινωνικά οφέλη, ενώ ταυτόχρονα ελαχιστοποιεί το κοινωνικό κόστος. Αντίθετα, ο “ηθικός εγωισμός”, ή αλλιώς ατομικό συμφέρον, είναι μια έννοια που θέλει μεγάλη προσοχή. Κι αυτό, γιατί μπορεί να οδηγήσει όχι σε ηθική, αλλά σε καταστροφική “τοξική” άσκηση ηγεσίας, όπου επικρατεί η παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων κι ο εξαναγκασμός των υφισταμένων σε πρακτικές κι αποφάσεις μόνο προς “ίδιον όφελος” του ηγέτη. Το ατομικό συμφέρον μπορεί να μετατραπεί σε ηθική στάση, κυρίως με τη συναλλακτική ηγεσία, κατά την οποία ο ηγέτης θέλει και προσπαθεί να κάνει τον οργανισμό του να ξεχωρίζει ως ο καλύτερος από όλους. Τέλος ο “αλτρουισμός” συνδέεται με αποφάσεις που είναι ηθικές, όταν προτάσσουν όχι το ατομικό, αλλά το συλλογικό συμφέρον. Ο ηγέτης στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να αποφασίζει με γνώμονα το συμφέρον των άλλων, ακόμα κι αν αυτό συγκρούεται με το ατομικό του όφελος. Ο “αλτρουισμός” συνδέεται με μορφές της αυθεντικής, της μετασχηματιστικής ηγεσίας και βρίσκει εφαρμογή και σε πρακτικές της υπηρετικής ηγεσίας (Northouse, 2019).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η έννοια της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας δε βρίσκεται σε μια και μόνο μεμονωμένη πρακτική. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι κι άλλες μορφές ηγεσίας, όπως η Μετασχηματιστική, η Συναλλακτική, η Αυθεντική και η Πνευματική, επικαλύπτονται σε αρκετές περιοχές τους από την Ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία (Starratt, 2017), που καθορίζεται από τις πράξεις των ηγετών, όταν δεν παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων, αλλά, αντίθετα, τα προάγουν.

Σ' αυτήν τη μορφή της ηγεσίας παρατηρούνται τρεις συνιστώσες, που σχετίζονται α) με τα ηθικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, β) την ηθική επιβολή των σχεδίων και των αρχών του, τα οποία οι υφιστάμενοι αποδέχονται ή όχι και γ) τις ηθικές δράσεις κι επιλογές του, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συλλογικότητας (Fry & Slocum, 2008). Σύμφωνα με τους Kanungo και Mendonca (1998) οι διαστάσεις αυτές αφορούν α) στα κίνητρα του ηγέτη, β) στις στρατηγικές, που χρησιμοποιεί για να επηρεάσει τους άλλους, και γ) στο χαρακτήρα του, ενώ η κάθε διάσταση σχετίζεται με τις έννοιες της συναδελφικότητας, της ισχύος και της επίτευξης των στόχων, αντίστοιχα.

Οι ηθικές αξίες, που «κουβαλούν» κι εκφράζουν με τις συμπεριφορές και τις αποφάσεις τους οι ηγέτες, που εφαρμόζουν ηγεσία ηθικά προσανατολισμένη, καθορίζουν τον τρόπο συνεργασίας με τους άλλους αλλά και το είδος της δύναμης (προσωπικής ή θεσμικής), δια μέσω του οποίου επιτυγχάνουν τους στόχους του οράματός τους (Καραγιαννάκη, 2014). Οι ίδιοι επιδεικνύουν υψηλή δέσμευση στους στόχους τους, προσοχή, υπομονή, επιμονή και υπερηφάνεια.(Northouse, 2019)

Ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο να επικρατήσει η έννοια της ηθικής σ' έναν οργανισμό και οι αξίες, που προάγουν, έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο σε όλους τους μετέχοντες και στον ίδιο τον οργανισμό. Οφείλουν να συμπεριφέρονται με αξιοπρέπεια και σεβασμό στους υφισταμένους τους, να δείχνουν ευαισθησία στα συμφέροντά και τις ανάγκες τους, να τους παρέχουν την αίσθηση της ασφάλειας, να τους βοηθούν να ελέγχουν πληροφορίες, να διαχειρίζονται προβλήματα και να τους ωθούν σε προσωπικό αγώνα για αλλαγή και προσωπική εξέλιξη (Heifetz, 1994).

Αρχές, που διέπουν μια ηγεσία και τη χαρακτηρίζουν ηθικά προσανατολισμένη, ανιχνεύονται στο έργο του Αριστοτέλη και μοιάζει να αποτελούν διαστάσεις της. Αυτές αναφέρονται στο σεβασμό του άλλου, στη δικαιοσύνη, στην εντιμότητα, την ακεραιότητα, την ειλικρίνεια, την αμεροληψία, την ηθική καθοδήγηση, και τον αλτρουισμό (Kalshoven, Den Hartog, & De Hoogh, 2011)

Το πόσο σημαντική είναι η άσκηση ηγεσίας με ηθικό προσανατολισμό αναδεικνύεται καθημερινά, όλο και περισσότερο, καθώς οι πολιτισμοί διασταυρώνονται. Είναι γνωστό ότι κάθε λαός και πολιτισμός έχει τη δική του οπτική και τα δικά του κριτήρια αναφορικά με τα γνωρίσματα της ηθικής. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο για την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών, η διασταύρωση όλων των διαφορετικών ηθικών

αντιλήψεων, που συχνά αλλάζουν ακόμα και στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο μεταξύ των γενεών. Κι επειδή, «η ηθική μας καθορίζει και την ηγεσία μας», οι ηγέτες οφείλουν να γνωρίσουν πρώτα τον εαυτό τους, προκειμένου να ενδυναμώσουν ηθικά την ηγεσία τους (Northouse, 2019)

2.2 Η ανάγκη για ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολικού οργανισμού

Το σχολείο, σε αντίθεση με τους άλλους οργανισμούς, που στόχο έχουν το κέρδος, έχει σαν κύριο μέλημά του να δημιουργήσει ένα ηθικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η εκπαίδευση θα παρέχεται με ηθικό τρόπο. Το έργο των εκπαιδευτικών ηγετών, σήμερα, καθίσταται λιγότερο προβλέψιμο και δομημένο και περισσότερο πολύπλοκο και φορτωμένο με συγκρούσεις, με κοινωνικές πιέσεις για μεγαλύτερη εμπλοκή των ενδιαφερομένων στη λήψη των αποφάσεων, με ιδιαίτερες ευαισθησίες σε ζητήματα, εθνικά, φυλετικά, ισότητας, δικαιοσύνης κλπ. (Begley & Stefkovich, 2004). Οι σχολικοί διευθυντές από τη μια πρέπει να οικοδομούν σχέσεις με τα παιδιά, τους γονείς, τους δασκάλους, το προσωπικό, και την εξωτερική κοινότητα, ενώ από την άλλη οφείλουν να μεταφέρουν τις προσδοκίες και τις «επιταγές» των ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να διατηρούν τους αισθητικούς, οικονομικούς και ιδεολογικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, ως οδηγούς στη λήψη των αποφάσεων και του στρατηγικού σχεδιασμού (Ackley & Begley, 2010).

Καθώς οι ηθικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μεγαλώνουν, τόσο μεγαλύτερη γίνεται και η ανάγκη για την ανάπτυξη της ηθικής ηγεσίας στο χώρο του σχολείου. Το ζήτημα αυτό άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές γύρω στο 1980, όταν κρίθηκε απαραίτητο να επαναπροσδιορισθούν οι αξίες και οι αρχές της εκπαίδευσης, εξ αιτίας νέων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων, που συντελέστηκαν τότε, και δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από τις ορθολογιστικές προσεγγίσεις της σχολικής διοίκησης (Starratt, 2017).

Στις μέρες μας η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμα μεγαλύτερη. Οι διευθυντές και του ελληνικού σχολείου έχουν να διαχειριστούν μεγάλο αριθμό αλλαγών (κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές), που συντελούνται στη χώρα, και συχνά τους προκαλούν μεγάλα διλήμματα, συγκρούσεις και κοινωνικές πιέσεις. Απαιτείται, λοιπόν, να λαμβάνουν αποφάσεις επιδεικνύοντας μεγάλη ευαισθησία, να διοικούν όχι με τον

παραδοσιακό τρόπο, αλλά αποκτώντας νέες δεξιότητες, που βασίζονται στις «ηθικές στάσεις», και ν' αναπτύσσουν τρόπους σκέψης, πέραν της κανονιστικής ιδεολογίας της εκπαίδευσης (Begley & Stefkovich, 2007).

Οι ηθικές αξίες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελούν βασικές πεποιθήσεις του ηθικού σχολικού ηγέτη, ο οποίος καθοδηγείται απ' αυτές, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, και τις εκφράζει σε όλα τα διλήμματα και τις αποφάσεις που λαμβάνει (Davies, Ellison, & Bowring-Carr, 2005). Σύμφωνα με το Starratt τρεις είναι οι βασικές αρετές που προάγουν την ηθική ηγεσία στο χώρο του σχολείου: η αρετή της υπευθυνότητας, της αυθεντικότητας και της παρουσίας. Η κάθε μία αρετή διεισδύει στην άλλη και την συμπληρώνει, ενώ η άσκησή τους θεμελιώνει την ηθική εκπαιδευτική ηγεσία στο σχολικό σύστημα, καθώς αυτές εφαρμόζονται σε όλες τις διαστάσεις του συστήματος – την ανθρώπινη, την εκπαιδευτική-ακαδημαϊκή, τη διοικητική, την κοινωνική-πολιτική (Davies, 2009 · Starratt, 2017). Ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτές τις αρετές είναι υπεύθυνος ως άνθρωπος, ως εκπαιδευτικός κι ως πολίτης. Είναι «ουσιαστικά» παρών σε ό,τι συμβαίνει στο σχολικό οργανισμό, φροντίζει να χτίζονται υγιείς σχέσεις μέσα σ' αυτόν και προάγει το έργο της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης, ενισχύοντας, έτσι, το συλλογικό όραμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Davies, 2009).

2.3 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά την άσκηση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, μπορεί να θεωρηθεί και ηθικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ηθικές αξίες, που κουβαλά, καθορίζουν και καθοδηγούν τις δράσεις του, που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια μιας συνεχόμενης αναζήτησης για την αυτογνωσία (Begley, 2006). Εκείνο που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες ως «ηθικούς» ή «μη ηθικούς» είναι οι αποφάσεις, που καλούνται να πάρουν.

Σύμφωνα με τον Starrat η Ηθική ηγεσία στην Εκπαίδευση υιοθετείται, όταν « ..η ηθική διαπνέει όλο το έργο του Διευθυντή και στοχεύει, όχι απλά να λάβει ηθικές αποφάσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα, αλλά να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε έναν ηθικό οργανισμό, στον οποίο η εκπαίδευση θα παρέχεται με ηθικό τρόπο» (Starrat 2017, σελ 60). Για να επιτευχθεί αυτό ο ίδιος προτείνει το μοντέλο της «πολυδιάστατης ηθικής του σχολικού περιβάλλοντος». Σύμφωνα μ' αυτό, ενσωματώνονται η ηθική της κριτικής σκέψης, η ηθική της δικαιοσύνης

και η ηθική της φροντίδας και, αλληλοσυμπληρώνοντας η μία την άλλη, δημιουργούν το απαραίτητο υπόβαθρο ηθικής, με το οποίο ο εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να στοχεύσει στην ηθικοποίηση της σχολικής μονάδας (Starratt, 2017 · Vogel, 2012). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας την ηθική της κριτικής ο διευθυντής κατανοεί καλύτερα τις εναλλακτικές προοπτικές μιας κατάστασης, με την ηθική της φροντίδας κρατά το επίκεντρο στο καλύτερο συμφέρον των ανθρώπων του σχολικού οργανισμού, και εφαρμόζοντας την ηθική της δικαιοσύνης αποφασίζει εκείνες τις ενέργειες, που έχουν το μεγαλύτερο όφελος, σεβόμενος παράλληλα τα ανθρώπινα δικαιώματα (Begley & Stefkovich, 2007).

Πολλές φορές, όμως, το μοντέλο της «πολυδιάστατης ηθικής» δεν επαρκεί από μόνο του. Όταν οι αποφάσεις των διευθυντών επηρεάζονται από τις αξίες και τις αρχές που οι ίδιοι πρεσβεύουν, τότε οφείλουν να συνδυάζουν τον προσωπικό τους ηθικό κώδικα με τον ηθικό κώδικα του επαγγέλματος και τις αξίες της κοινότητας που δρουν (Starratt, 2017 · Begley & Stefkovich, 2004).

Το ενδιαφέρον προς το συνάνθρωπο είναι ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον ηθικό σχολικό ηγέτη. Το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται, όταν ο ηγέτης νοιάζεται πραγματικά, φέρεται σωστά και σέβεται τους υφισταμένους του, διασφαλίζοντας, όσο είναι δυνατόν, την ικανοποίηση των αναγκών τους. Ο ίδιος φροντίζει να αποτελέσει πρότυπο μίμησης, δίνοντας το παράδειγμα της ηθικής συμπεριφοράς, και χρησιμοποιώντας ανταμοιβές και «τιμωρίες» παροτρύνει τους υφισταμένους να διατηρήσουν τις ηθικές πρακτικές καθοδήγησης, που πρεσβεύει (Kalshoven, et al 2011· Treviño, et al 2003). Οι πρακτικές αυτές συνήθως αναφέρονται σε αρχές, ηθικούς κανόνες, αλλά και στην προώθηση κι ανταμοιβή της ηθικής συμπεριφοράς μεταξύ των υφισταμένων. Επίσης, ο προσανατολισμός του ηθικού εκπαιδευτικού ηγέτη στο συλλογικό συμφέρον της σχολικής κοινότητας κι όχι στο ατομικό του όφελος, αναφέρεται ως ηθική επαγρύπνηση, κι επιτυγχάνεται με λήψη αποφάσεων που βασίζεται σε κριτήρια δικαιοσύνης (Treviño et al., 2003).

Εξίσου σημαντική διάσταση στη συμπεριφορά του κάθε ηγέτη, που πρεσβεύει την ηθική, κατέχει και η εντιμότητα. Το να ενεργεί αμερόληπτα με δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, αξιοπιστία, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών του, τού προσδίδει ακεραιότητα, στοιχείο που σχετίζεται με τη συνέπεια και την τήρηση των υποσχέσεών του. Επιπλέον, το να διαμοιράζει την εξουσία επιτρέποντας στους υφισταμένους να έχουν λόγο στη λήψη

αποφάσεων και το να ξεκαθαρίζει τις ευθύνες, τις προσδοκίες και τους στόχους απόδοσής τους, θεωρούνται, επίσης, στοιχεία ηθικής συμπεριφοράς ενός ηγέτη, που επιτρέπουν την καλή λειτουργία του οργανισμού (Kalshoven et al., 2011).

Ο ηγέτης, λοιπόν, που εφαρμόζει αυτές τις αρετές στο χώρο του σχολείου προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες, και στηρίζει τη συνεργασία. Χειρίζεται τους συναδέλφους του με υπομονή και συχνά αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους, βάζοντας τον εαυτό του στη θέση τους. Διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να διαχειριστεί συγκρούσεις και κρίσεις, εκτιμώντας σωστά τις καταστάσεις. Ταυτόχρονα, φροντίζει να παρέχει ασφάλεια στα μέλη του εκπαιδευτικού του οργανισμού και να επιβραβεύει την όποια μορφή ηθικής συμπεριφοράς εκδηλώνουν. Ενισχύει την επικοινωνία με τους γύρω του και, λειτουργώντας με τρόπο δημοκρατικό, τους εμπνέει σεβασμό κι εμπιστοσύνη.

Παράλληλα, στηριζόμενος στις ηθικές αρχές του, τούς παρακινεί σε ώθηση της δημιουργικότητας και ενθαρρύνει τη βελτίωση της απόδοσής τους (Welch & Hodge, 2017), ενώ προσπαθεί να διακρίνει τις ενδοσχολικές εντάσεις και να τις κατευνάξει, ώστε να πετύχει εύρυθμη λειτουργία στη σχολική του μονάδα (Μπουραντάς, 2002). Ακούει με προσοχή τους υφισταμένους του, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στο σχολικό οργανισμό και τους παρακινεί στη δημιουργικότητα και την προσωπική βελτίωση, ενισχύοντας, ταυτόχρονα, την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Deci & Ryan, 1994).

Επιπλέον, καθήκον των σημερινών σχολικών ηγετών είναι να παίρνουν αποφάσεις βασισμένες στην ηθική και τις αξίες, που αντανακλούν αληθινά στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών κι όχι στα δικά τους προσωπικά συμφέροντα. Βασικός εκφραστής αυτής της άποψης είναι ο Begley, ο οποίος τόνισε ότι οι διευθυντικές αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται με στόχο «το συμφέρον των μαθητών» (“the best interest of students”). Πίσω από τον όρο κρύβεται μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών θεμάτων όπως είναι η εκπαίδευση παιδιών με ιδιαιτερότητες, η δίγλωσση εκπαίδευση, η εκπαίδευση μαθητών-αθλητών, τα συνταγματικά δικαιώματα μαθητών κλπ. και χρησιμοποιείται για να καλύψει μια μεγάλη ποικιλία διευθυντικών αποφάσεων, που σχετίζονται από την ειδική εκπαίδευση μέχρι και τις πειθαρχικές κυρώσεις στο σχολείο. Αυτό που τονίζεται είναι ότι οι σχολικοί διευθυντές λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα την ηθική δεοντολογία και το συμφέρον των μαθητών, δηλαδή τη γενική ευημερία των εμπλεκομένων στο σχολείο, την υπεροχή των εκπαιδευτικών

στόχων καθώς και την μεγιστοποίηση των μακροπρόθεσμων παροχών και προνομίων. Σε έρευνα του, σε Η.Π.Α και Καναδά, οδηγήθηκε σε παρόμοια αποτελέσματα (Stefkovich & Begley, 2007).

Βέβαια, το να λαμβάνονται αποφάσεις με γνώμονα την ηθική και τις αξίες δεν είναι πάντα εφικτό. Απαιτείται μεγάλος αναστοχασμός, ευρύτητα πνεύματος και μια κατανόηση, ότι παίρνοντας αποφάσεις σύμφωνα με τους κανόνες της ηθικής δεοντολογίας, ίσως, επηρεάζονται βαθιά κι αποφασιστικά οι ζωές των άλλων. Οι μορφές της ηθικής, που αναφέρθηκαν παραπάνω, βοηθούν τους σχολικούς ηγέτες να διοικούν όχι μόνο με το μυαλό αλλά και με την καρδιά τους. Αξίες, τις οποίες θα πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες, όπως η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η ισότητα, ο σεβασμός, η καλή επικοινωνία με τους άλλους, η ενσυναίσθηση, είναι μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας (Vogel, 2012), η οποία, όταν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, λειτουργεί ως μία ηθική δραστηριότητα, που δεσμεύει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Starratt, 2017) κι είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη μάθηση και τη διδασκαλία.

2.4 Δυσκολίες εφαρμογής της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το νόμο 1566/85, ο ρόλος του διευθυντή ορίζεται ως ο *“διοικητικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος που θα πρέπει να εκπληρώσει μια δύσκολη αποστολή”* και *“ιεραρχικά βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης”*. Ωστόσο, σύμφωνα με το Λαΐνα (2000), ο ίδιος νόμος επιτρέπει στο σχολικό ηγέτη να υιοθετεί ηθικές αξίες, που αφορούν στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επιστημονική κατάρτιση του καθενός, στην αλληλεγγύη και αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου (Λαΐνας, 2000 · Κατσαρός, 2008)

Η οικοδόμηση, όμως, της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας είναι πρακτικά δύσκολη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τον Απρίλιο του 2011, ανακοινώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μεταρρύθμιση αναφερόταν στο στόχο *«Πρώτα ο Μαθητής»*, αλλά στην πραγματικότητα έδινε έμφαση στη σχολική μονάδα. Στόχος της ήταν *«...η σωστή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, που βρίσκεται στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος»* (ΟΟΣΑ, 2011). Στο

ίδιο πλαίσιο κυμαίνεται και η απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, η οποία προσπαθεί να την αναδείξει ως βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου (“ΦΕΚ 614/2013 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου / σχολικής μονάδας / αυτοαξιολόγηση”)

Οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα δεν έχουν αυξημένο βαθμό αυτονομίας και η επιλογή των αξιών και των στόχων ορίζονται από το κεντρικό σύστημα, ενώ από τα σχολεία αναμένεται απλά και μόνο να αποδεχθούν τα προαποφασισμένα και, μέσω της νομοθεσίας, να τα υλοποιήσουν. Στις σχολικές μονάδες δίνεται μια μικρή, ανεπαρκής δυνατότητα αποτελεσματικής διοίκησης μόνο αναφορικά με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την απόκτηση του ελέγχου της δουλειάς τους.

Το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από επιβεβλημένη ομοιομορφία και λόγω της κεντρικής λήψης αποφάσεων απομονώνει συζητήσεις, που αφορούν ζητήματα αξιών κι οράματος, και τις απομακρύνει από τις διαδικασίες του σχολείου. Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχουν ασκηθεί σε διάλογο για ανάλογα ζητήματα αξιών, ώστε να τα εντάξουν στη σχολική ζωή και μέσα από αυτά να οικοδομηθεί η ενότητα στη σχολική κοινότητα.

Για να λειτουργήσουν τα θετικά της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να του εκχωρηθεί αυτονομία από την κεντρική εξουσία με τρόπο σταδιακό, συντονισμένο και με παράλληλη επιμορφωτική παρέμβαση στα ηγετικά μέλη του, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες που θα προκύψουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετήσουν κουλτούρα συνεργατικής θεσμοθέτησης στόχων κι αξιών, συνδιαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό το όραμα του σχολείου τους.

Οι παραπάνω συζητήσεις-συνεργασίες είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν ως ένα βαθμό και με το υπάρχον συγκεντρωτικό σύστημα. Μάλιστα, μπορούν να οδηγήσουν τη σχολική μονάδα σε σημαντικές διαπιστώσεις για τον προσανατολισμό και τη λειτουργία της, αλλά και στην ενίσχυση της προσωπικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Για να πραγματοποιηθούν, όσα προαναφέρθηκαν, ο ρόλος του Έλληνα σχολικού διευθυντή είναι καθοριστικός. Ο σχολικός κανονισμός, η διδακτική μεθοδολογία και οι σχολικές καινοτόμες δράσεις είναι τα τρία μεθοδολογικά εργαλεία, που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν στις σχολικές μονάδες προκειμένου να εφαρμοστούν οι παραπάνω συζητήσεις. Με τα εργαλεία αυτά δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να συνδιαμορφώνουν τους κεντρικά, γενικόλογους, αποφασισμένους στόχους, προσαρμόζοντάς τους, όμως, στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες τους.

Συγκεκριμένα, με τη σύνταξη του σχολικού κανονισμού, οργανώνονται πολλές πτυχές της σχολικής ζωής. Το σημαντικότερο ηθικό κομμάτι έγκειται στο ότι για τη διαμόρφωσή του συμφωνούν όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές και διαφοροποιημένες ανάγκες των σχολείων, που αφορούν στην καθημερινή σχολική πρακτική. Η σύσταση του τελευταίου νόμου για τον σχολικό οργανισμό σηματοδοτεί και το πλήρες άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, αφού για την έγκρισή του προσυπογράφουν, εκτός από τα μέλη της σχολικής μονάδας, γονείς και άλλοι τοπικοί φορείς. [“N. 4692/2020 (ΦΕΚ Α 111 - 12.06.2020) Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις | Forin.gr”]

Από τη μεριά της η διδακτική μεθοδολογία είναι εκείνο το κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προσδίδει τη μεγαλύτερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς και για το οποίο τούς έχουν γίνει οι περισσότερες επιμορφώσεις. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά κι όσα καινοτόμα ασχολούνται με τη γενικότερη εκπαιδευτική αειφορία, προσφέρουν μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας. Έτσι, χωρίς να περιορίζουν το τυπικό πρόγραμμα, αν προωθηθούν κατάλληλα από ηγετικές αποφάσεις ηθικής ενίσχυσης, μπορούν να εξελιχθούν σε σημαντικούς φορείς ανάδειξης της σχολικής κουλτούρας και της επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον και την κοινωνία (Σαχανά, 2019).

Όλα τα παραπάνω σηματοδοτούν τα βήματα και τις προϋποθέσεις, ώστε να ξεκινήσει και στη χώρα μας μια προσπάθεια σχηματισμού ηθικής κοινότητας στο χώρο του σχολείου, που θα του προσδώσει μια αχτίδα αυτονομίας μέσα στα στενά πλαίσια που ορίζει ο νόμος.

2.5 Οφέλη από την άσκηση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η εκπαίδευση έχει, ως κύριο μέλημά της, τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων κι, ως βασικό καθήκον της, τη δημιουργία στο σχολικό χώρο ενός ηθικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο η εκπαίδευση θα πραγματώνεται με τρόπο ηθικό

κι όλες οι επιμέρους αποφάσεις του εκπαιδευτικού ηγέτη θα εντάσσονται στο ίδιο ηθικό πλαίσιο (Greenfield, 2004).

Η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, λοιπόν, έχει πολλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Πρώτα- πρώτα, ενώνει όλα τα μέλη του σχολείου σ' ένα κοινό όραμα-σκοπό. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιεί ως συνδεδετικό κρίκο την κοινή αποδοχή και την κοινή δέσμευση σε αξίες, προσανατολισμούς και στόχους για το σχολείο. Η κοινή αυτή δέσμευση, όμως, δημιουργεί ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας συναισθηματικούς δεσμούς. Αυτό τους οδηγεί στο να αυτοπροσδιορίζονται με τον όρο “κοινότητα” και να προσδιορίζουν ως στόχους τους, την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου τους.

Σύμφωνα με το Starratt (2017), ο ηγέτης που εφαρμόζει τις αρετές της ηθικής ηγεσίας στο χώρο του σχολείου, προωθεί ταυτόχρονα και το δημοκρατικό σχολικό κλίμα, καθώς προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες, στηρίζει τη συνεργασία, είναι σε θέση να διαχειριστεί συγκρούσεις και κρίσεις, εκτιμώντας σωστά τις καταστάσεις, ενώ φροντίζει να παρέχει ασφάλεια στα μέλη του εκπαιδευτικού του οργανισμού και να επιβραβεύει την όποια μορφή ηθικής συμπεριφοράς εκδηλώνουν.

Σ' αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται μέσα από μεθόδους παρακίνησης, που προωθούν οι σχολικοί ηγέτες, ή μέσα από ευκαιρίες, που τους δίνονται για να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τις δικές τους πρακτικές, αλλά και να ωφεληθούν από τα αποτελέσματα αυτού του ελέγχου, διασφαλίζοντας τα επαγγελματικά τους δικαιώματα και την αξιοπρέπειά τους (Reitzug, 1994).

Η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, που ασκείται στο χώρο του σχολείου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και “κατανεμημένη”, ενώ κατά την εφαρμογή της, ο διευθυντής και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας συνδέονται, όχι με τεχνοκρατικούς, αλλά με ηθικούς δεσμούς και, δηλώνουν αφοσίωση σε κοινά συμφωνημένους σχολικούς στόχους, που τους αποδέχονται όλοι. Με τον τρόπο αυτό η έννοια της σχολικής ιεραρχίας μετασχηματίζεται. Οι ρόλοι “διευθυντής και υφιστάμενοι” μετατρέπονται ταυτόχρονα σε “ηγέτης κι ακόλουθοι”. Κάτω από αυτό το πρίσμα, τα μέλη της σχολικής κοινότητας διευκολύνονται στο να έχουν τη διακριτική ευχέρεια να δρουν αυτόνομα, αναφορικά με τους στόχους του σχολείου, ενώ η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η συναδελφικότητα ορίζονται ως πρωταρχικές εργασιακές αξίες, που βοηθούν στην οικοδόμηση μιας ισχυρής εργασιακής κουλτούρας.(Sergiovanni, Starratt, & Cho, 2015)

Σ' έναν τέτοιο εκπαιδευτικό οργανισμό, λοιπόν, όπου η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία εδρεύει, το όραμα του σχολείου μεγαλουργεί. Η ηθική ατμόσφαιρα, που επικρατεί, δημιουργεί κανόνες, οι οποίοι εναρμονίζουν απόλυτα την ηθική ευθύνη με τις αρμόζουσες πρακτικές, περιορίζει τις διακρίσεις, μειώνει τις συγκρούσεις και προωθεί τόσο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, όσο και τις αξίες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Μάλιστα, όπως τονίζει ο Townsend (1994), όσο μεγαλύτερη είναι η συμφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στόχους και την επίτευξή τους, τόσο περισσότερο αποτελεσματική θεωρείται η σχολική μονάδα.

Έτσι, η επιτυχημένη σχολική ηγεσία συνδέεται με τη δημιουργία και βιωσιμότητα ενός ανταγωνιστικού σχολείου, την ενδυνάμωση των μελών του να λαμβάνουν σοβαρές αποφάσεις, την παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας προς όποιον τη χρειάζεται, και την ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών σχεδίων και σχεδίων που στοχεύουν στη βελτίωσή του. (Leithwood et al., 2004)

3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος

Το εργασιακό κλίμα σ' έναν οργανισμό αφορά το σύνολο εκείνων των ιδιοτήτων που προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός – επιχείρηση διαπραγματεύεται τόσο με τα μέλη του, όσο και με το περιβάλλον τους. Μ' άλλα λόγια, το εργασιακό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα, που δημιουργείται στο εσωτερικό περιβάλλον μιας επιχείρησης και μπορεί να περιγραφεί με όρους αξιών ή χαρακτηριστικών της επιχείρησης, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο ζωής των μελών της, επηρεάζοντας τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους (Ξύγγη, 2006). Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, το κλίμα που επικρατεί σ' έναν οργανισμό, χαρακτηρίζεται “οργανωσιακό” και δημιουργείται με βάση τις εκτιμήσεις και τις αντιλήψεις, που εκφράζουν οι εργαζόμενοι, σ' αυτόν.

Καθώς το σχολείο θεωρείται ένας από τους θεμελιώδεις οργανισμούς της κοινωνίας, και το “σχολικό κλίμα” θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στην έννοια “οργανωσιακό”, μια και για να δοθεί με σαφήνεια ο ορισμός του, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που συνθέτουν το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα, μάλιστα με τους Κατσαρού, Πιτσάβα και Κάκκο, όπως αναφέρεται στον Μαστρογιαννάκη (2019), το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη γενικότερη οργανωσιακή δομή του σχολείου, τους κανόνες, τις αξίες, τις ηγετικές πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και γενικά τις εμπειρίες, που αποκτώνται στη σχολική πραγματικότητα.

Το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να οριστεί ως, «*μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών*» που διαχωρίζουν έναν οργανισμό από έναν άλλο κι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του (Hoy & Miskel, 2008). Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) το κλίμα αποτελεί την «ταυτότητα» της κάθε σχολικής μονάδας και διαμορφώνεται από το περιβάλλον, στο οποίο ανήκει και τις συνθήκες που επικρατούν σ' αυτήν (Πασιαρδής, 2014). Επίσης, επηρεάζεται από στοιχεία που καθορίζουν την ατμόσφαιρα, που κυριαρχεί στο σχολικό οργανισμό, όπως είναι οι στόχοι που θέτει η ηγεσία του σχολείου, οι προσωπικές αξίες, οι κοινωνικές πεποιθήσεις, καθώς και από τις αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των μελών του, αλλά και με την ηγεσία του, που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία τους, την αποδοτικότητά τους κλπ (Αλεξανδρίδου, 2017).

Από τα προηγούμενα γίνεται κατανοητό ότι το σχολικό κλίμα είναι πολυδιάστατη έννοια κι επηρεάζει όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Δεν αποτελεί στατική παράμετρο για τον οργανισμό, αλλά μια δυναμική κατάσταση, που λειτουργεί σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, αντανακλώντας τις αξίες των ανθρώπων της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Μάλιστα, έχει χαρακτηριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και στην επιτυχία της σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, τα συναισθήματα και τη στάση τους για το διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητά τους, αναφορικά με την επίτευξη των στόχων τους, και γενικά την απόδοση στο έργο τους.

Αρκετοί ερευνητές συχνά συγχέουν την έννοια του “σχολικού κλίματος” με αυτή της “σχολικής κουλτούρας” και ή τις εκλαμβάνουν ως ταυτόσημες ή θεωρούν το κλίμα υποσύνολο της κουλτούρας. Σε αντίθεση με το κλίμα, που αποτελεί την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του σχολείου και ρυθμίζει τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σ’ αυτό, η κουλτούρα αντιπροσωπεύει την εικόνα που δείχνει το σχολείο προς τα έξω κι αποτελεί την “προσωπικότητά” του. Αφορά όλα εκείνα τα στοιχεία που διέπουν μια σχολική μονάδα και την κρατούν ενωμένη (όραμα, αξίες, κανόνες συμπεριφοράς, παραδόσεις), ενώ ταυτόχρονα την κάνουν να ξεχωρίζει από τις άλλες. Επιπλέον, ενισχύει το αίσθημα της αφοσίωσης στο σχολικό οργανισμό, καθορίζει τη στάση των μελών του και μπορεί να επιφέρει σ’ αυτόν τροποποιητικές αλλαγές (Πασιαρδής, 2014).

3.2 Μορφές του σχολικού κλίματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ο κάθε σχολικός οργανισμός διαμορφώνει το δικό του ιδιότυπο, μοναδικό, εργασιακό κλίμα, και διαφοροποιείται από τους άλλους αναφορικά με τις δομές, τα προγράμματα, τη στοχοθεσία, τους εσωτερικούς κανόνες λειτουργίας κλπ. Όλα τα παραπάνω ορίζουν τον ξεχωριστό χαρακτήρα της κάθε σχολικής μονάδας και την κάνουν να ξεχωρίζει από τις άλλες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα της σχολικής μονάδας, όπως τη βιώνουν οι εργαζόμενοι σ’ αυτήν και την εκφράζουν μέσα από τη στάση τους, τις ηθικές αξίες και τα πρότυπα που αποδέχονται, τις διαπροσωπικές σχέσεις, που συνάπτουν, και τους άγραφους κανόνες που συνειδητά ή ασυνείδητα ακολουθούν.

Οι διαστάσεις και οι μορφές που μπορεί να πάρει το σχολικό κλίμα ποικίλουν ανάλογα με το στυλ ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, και με την αλληλεπίδραση, που αυτό έχει, στους εκπαιδευτικούς και στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι, το κλίμα χαρακτηρίζεται ως “ανοιχτό”, “κλειστό”, “κλίμα αποστασιοποίησης” και “κλίμα ενεργούς εμπλοκής”. (Hoy & Clover, 1986)

Πιο συγκεκριμένα, στο κλίμα “ανοιχτού” τύπου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες, τους κατευθύνει χωρίς να περιορίζει τη δράση τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί, από τη μεριά τους, συνεργάζονται αρμονικά μαζί του αλλά και μεταξύ τους, κι εργάζονται στο χώρο του σχολείου με αίσθημα επαγγελματικής υπευθυνότητας. Αντίθετα, όταν το κλίμα χαρακτηρίζεται “κλειστό” ο διευθυντής θέτει στους εκπαιδευτικούς περισσότερους περιορισμούς, τους κατευθύνει χωρίς ενθάρρυνση κι ουσιαστική στήριξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί συστηματικά αδιαφορούν γι’ αυτή τη στάση του ηγέτη τους κι επιλέγουν την απομόνωση. Αναφορικά με το “κλίμα αποστασιοποίησης”, παρατηρείται ότι ο διευθυντής δεν ενδιαφέρεται για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν πολύ μικρό βαθμό συνεργασίας, ενώ οι μεταξύ τους σχέσεις κάθε άλλο παρά οικείες είναι. Τέλος, στο “κλίμα της ενεργούς εμπλοκής”, παρόλο που η συμπεριφορά του διευθυντή είναι “κλειστή” και καθόλου υποστηρικτική για τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις εκείνοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, κι αγνοώντας την ηγετική πρακτική, εμφανίζονται ενωμένοι μεταξύ τους, αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο και τους στόχους που θέτουν (Hoy & Clover, 1986).

Επιπλέον, ο Πασιαρδής (2004) θέτοντας ως βάση τη σχέση του διευθυντή με το ίδιο το σχολείο ως σύνολο, διαχωρίζει το σχολικό κλίμα σε τρεις κατηγορίες: *στο τυπικό-απρόσωπο, στο άτομο και στο τυπικό-προσωπικό*. Στο “τυπικό-απρόσωπο” σχολικό κλίμα η έμφαση δίνεται αυστηρά στις τυπικές σχέσεις της γραφειοκρατίας, που περιέχει ο ρόλος του διευθυντή, στα πλαίσια της οποίας δεν υπάρχει χώρος για συνεργασία και προσωπική επαφή με τους υφισταμένους.

Στην κατηγορία του “άτομου” κλίματος παρατηρείται μια ουσιαστική αδυναμία στην εκτέλεση της “πολυπρόσωπης” αποστολής του σχολείου. Σ’ αυτόν τον τύπο σχολικού κλίματος τα μέλη του σχολικού οργανισμού αδιαφορούν πλήρως για την εκτέλεση των

εκπαιδευτικών καθηκόντων τους, αλλά και για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δράσεων και της μάθησης.

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία, όπου το κλίμα χαρακτηρίζεται ως “*τυπικό-προσωπικό*”, το σχολείο λειτουργεί με δημοκρατικό τρόπο κι ευδιάκριτη ισορροπία ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σύστημα. Η λειτουργία αυτή στηρίζει την επικοινωνία, προάγει την αρμονική συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο και κατ’ επέκταση οδηγεί στην αποτελεσματικότητα το σχολικό οργανισμό.

Από τις παραπάνω διακρίσεις διαπιστώνεται ότι το σχολικό κλίμα, ανάλογα με το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο παρατηρείται, σχετίζεται με την οικολογία, την κοινωνία και τη μάθηση. Αυτές οι συσχετίσεις βοηθούν την κάθε σχολική μονάδα να διαμορφώσει το χαρακτήρα της, καθώς αναφέρονται αντίστοιχα στην υλικοτεχνική υποδομή της, στους τυπικούς κι άτυπους κανόνες, που διέπουν τις προσωπικές σχέσεις των μελών της, και στο μαθησιακό περιβάλλον, που δημιουργείται κατά την εκτέλεση της διδασκαλίας. Επιπλέον, την οδηγούν στη συλλογική αποτελεσματικότητα, καθώς διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της, μέσα από διαδικασίες, που στηρίζονται στη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή, και καλλιεργούν στους συμμετέχοντες αισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης κι ευχαρίστησης (Anderson, 1982).

3.3 Το δημοκρατικό κλίμα στο χώρο του σχολείου

Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα είναι “*ανοιχτού*” τύπου και συχνά αναφέρεται κι ως συμμετοχικό ή συλλογικό (Ματσαγγούρας, 2006). Αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, που ορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς μέσα απ’ αυτό προσδιορίζεται η ποιότητά της, η οργάνωση και διοίκησή της, οι σχέσεις σχολικού ηγέτη-υφισταμένων, δασκάλων- μαθητών, σχολείου-γονέων και κατ’ επέκταση σχολείου-τοπικής κοινωνίας.

Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα θα μπορούσε να ταυτιστεί μ’ αυτό που η Πασιαρδή (2001) ονομάζει «*τυπικό –προσωπικό κλίμα*» και χαρακτηρίζει τα σχολεία, που είναι οργανωμένα με τρόπο δημοκρατικό, όπου παρατηρείται ισορροπία μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού συστήματος και προάγεται η συνεργασία, ο δημοκρατικός διάλογος, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ο αμοιβαίος σεβασμός, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη.

Στους οργανισμούς που κυριαρχεί αυτός ο τύπος σχολικού κλίματος διαμορφώνεται ένα θετικό κι ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, ενώ παρέχεται στους εργαζομένους ελευθερία, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να διαφοροποιούνται και να αυτονομούν (Σαΐτης, 2002) Οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολικό ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς είναι ανοιχτές, στηρίζονται στη συνεργασία και τα ζητήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται εκατέρωθεν με διάλογο και οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη σύμφωνη γνώμη των υφισταμένων ή της πλειοψηφίας τους.

Ο Dewey στο κείμενό του , *“Democracy and Education – An Introduction to the philosophy of Education”*(1916) αναφέρει ότι το ζήτημα του δημοκρατικού σχολικού κλίματος είναι διαχρονικό. Η δημοκρατία, δεν είναι απλά ένας τύπος διακυβέρνησης, αλλά και τρόπος κοινωνικής ζωής και συμμετοχής σε δράσεις, όπου ακολουθούνται πρακτικές, που έχουν θετικό αντίκτυπο σε άλλους, παρόλο που συχνά συγκρούονται με προσωπικά συμφέροντα (Dewey, 2019). Ο διευθυντής, λοιπόν, της σχολικής μονάδας που διαπνέεται από δημοκρατική ηθική, προσπαθεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα δίκαιο, συμμετοχικό, δημοκρατικό κλίμα τόσο ανάμεσα στα μέλη της ίδιας σχολικής μονάδας, όσο και ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Η ηθική που διαπνέει τη ζωή μιας σχολικής μονάδας καθορίζεται, επιπλέον, και από το βαθμό ελευθερίας που επικρατεί σ’ αυτή. Η έννοια της ελευθερίας διαθέτει ισχυρότατη δυναμική και συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της δημοκρατίας, η οποία με τη σειρά της, αποτελεί διάσταση της ηθικής, ιδιαίτερα, όταν εφαρμόζει και συμερίζεται αξίες όπως η ισότητα, η υπευθυνότητα, η νομιμότητα, η ακεραιότητα, η συμμετοχή, ο σεβασμός.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία ενός θετικού, δημοκρατικού κλίματος είναι η ύπαρξη ενός “σχεδίου δράσης”, στο οποίο θα συμμετέχουν ενεργά όλοι οι συμμετέχοντες στο σχολικό οργανισμό (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και θα περικλείει όλους τους στόχους του σχολείου και τις υποχρεώσεις των εμπλεκομένων σ’ αυτό (Wynne, 1981). Επίσης, στο σχέδιο αυτό θα πρέπει να ρυθμίζονται όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με την ανάπτυξη αντίστοιχου κλίματος κι αφορούν στη δομή, το μέγεθος, την οργάνωση και διοίκηση του σχολικού οργανισμού, το εξωτερικό περιβάλλον του (τεχνολογικό, οικονομικό κλπ), τις ατομικές διαφορές κι ιδιαιτερότητες των ατόμων, που συμμετέχουν σ’ αυτόν, καθώς και στις συνθήκες ελευθερίας, επικοινωνίας, συμμετοχής και συνεργασίας που επικρατούν.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι η δημιουργία δημοκρατικής οργάνωσης, καλής συνεργασίας κι επικοινωνίας σ' έναν σχολικό οργανισμό προϋποθέτει τη δέσμευση του σχολικού ηγέτη σε ηθικά ιδεώδη, δημοκρατικές αρχές κι ανθρωπιστικές αξίες. Όλα τα παραπάνω εξασφαλίζουν μια ποιοτική κι αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας στο χώρο του σχολείου, ο οποίος διαφοροποιείται από άλλους οργανισμούς λόγω της ιδιαίτερης και μοναδικής φύσης του.

Φυσικά, ο πλέον αρμόδιος, εκ της θέσεως του, για τη δημιουργία ενός κατάλληλου επικοινωνιακού συστήματος, που θα διευκολύνει τη λειτουργία του σχολείου, ως “σύστημα”, και θα φέρει αποτελέσματα, είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Ξύγγη, 2006). Αυτός οφείλει να θεωρεί τον εαυτό του ως έναν διαρκώς «μαθητευόμενο ηγέτη» και ανάμεσα στους κυρίαρχους στόχους, που θα πρέπει να θέτει, είναι η εστίαση στον ανθρώπινο παράγοντα και η ανάπτυξη της ηθικής διάστασης της δημοκρατικής ηγεσίας (Δημητρίου, 2015).

3.4 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία του δημοκρατικού σχολικού κλίματος.

Με βάση τα προηγούμενα διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με το Σαϊτή (2008) ο διευθυντής και η ηγεσία που ασκεί ευθύνονται για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, που επικρατεί στη σχολική μονάδα, και διευκολύνει τις ανθρώπινες σχέσεις, προωθώντας, ταυτόχρονα, με σαφήνεια τους στόχους του σχολείου, τη συνεργασία με την οικογένεια, την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μέσα από το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης ο διευθυντής καταφέρνει να εμπλέκει όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Ακολουθώντας, μάλιστα, με υποδειγματική συμπεριφορά, δημοκρατικές διαδικασίες ηγεσίας, επικοινωνεί το όραμά του στους συμμετέχοντες στο σχολικό οργανισμό και σχεδιάζει μαζί τους το μέλλον του. Παράλληλα, οφείλει να συμβάλλει στη δημιουργία ενός δίκαιου, δημοκρατικού, ανθρώπινου περιβάλλοντος εργασίας, σεβόμενος την αρχή της παρουσίας, όπως την ορίζει ο Starratt (2017) με γνώμονα τη δικαιοσύνη και τη φροντίδα για τον άνθρωπο. Οι ηθικές αυτές αξίες, που κι ο ίδιος πρεσβεύει, τον οδηγούν στο να λειτουργεί με τρόπο δημοκρατικό. Αποδέχεται τους εκπαιδευτικούς ως επιστημονικούς συνεργάτες και φροντίζει να διαμορφώνει κλίμα αγάπης, αποδοχής κι ασφάλειας για όλους στο σχολείο, αλλά

και για τον καθένα χωριστά. Επίσης, μέσα από το διάλογο τους ενθαρρύνει να συζητούν θέματα, που τους αφορούν, τους πείθει ν' αναλάβουν υπεύθυνες δράσεις και να συνεργαστούν μεταξύ τους αρμονικά για την ανάπτυξη της συλλογικότητας στο σχολείο.

Βασικό μέλημα του σχολικού διευθυντή είναι να επικοινωνεί με όλα τα μέλη του σχολείου με τρόπο ουσιαστικό, ώστε να δημιουργείται μια κουλτούρα αποδεκτή από όλους (Brown, Corbally, & Sergiouvanni, 1986). Οφείλει να παρέχει ενθάρρυνση στους υφισταμένους του, να υποστηρίζει τις καθημερινές δράσεις τους και παράλληλα να επιβραβεύει τις προσπάθειές τους, γιατί με τον τρόπο αυτό καταφέρνει να κινητοποιεί τα εσωτερικά τους κίνητρα, ώστε να συνεχίσουν δυναμικά το έργο τους, θέτοντας όλο και υψηλότερους προσωπικούς και ομαδικούς στόχους. Ο διευθυντής, που επιδεικνύει τέτοια συμπεριφορά, ενισχύει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας και τους παροτρύνει να συνεχίσουν την προσπάθεια για την προσωπική τους βελτίωση, αλλά και τη βελτίωση του σχολείου.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της συμπεριφοράς του διευθυντή, που συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, είναι ο σεβασμός των προσωπικών χαρακτηριστικών και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η στάση του για να είναι δημοκρατική θα πρέπει να είναι ισότιμη προς όλους. Η ισότητα και ο σεβασμός της αξιοπρέπειας των υφισταμένων είναι απαραίβητη συνθήκη, που πρέπει να τηρείται από κάθε ηγέτη, μια και στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, η αντιμετώπιση του άλλου, ως διαφορετικού και ίσου, αποκτά μεγάλη σημασία. Επιπλέον, η ενεργή υποστήριξη της ατομικής αξίας του κάθε εμπλεκόμενου στη σχολική μονάδα, προωθεί τη διαμόρφωση θετικών συναισθημάτων κι ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί δυνατές βάσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων μελών και τη δημιουργική συνεργασία μαζί τους.

Ακόμα, μέσα από τις αρχές του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης προωθεί τη δημοκρατία και προσπαθεί να μετατρέψει το σχολείο σ' έναν “δημοκρατικό μικρόκοσμο”. Θεωρεί τη συνεργασία στο χώρο εργασίας του σχολείου, ως μία από τις πιο βασικές λειτουργίες του οργανισμού. Για το λόγο αυτό προσφέρει στους υφισταμένους του ευκαιρίες επιλογής των δράσεων και συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων. Ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων και μέσα σε ατμόσφαιρα ομαδικότητας, λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις

απόψεις των εκπαιδευτικών της μονάδας του, και τους διαμοιράζει την εξουσία για τη λήψη αποφάσεων, που συνήθως πραγματοποιούνται σε ψηφοφορίες, κατά πλειοψηφία.

Η εποικοδομητική αυτή συνεργασία, που με τον τρόπο του προωθεί ο διευθυντής κι αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου, ταυτοποιείται και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του. Προϋποθέτει την ομαδική εργασία, δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών, ενώ κρίνεται απαραίτητη για την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την επίλυση προβλημάτων.

Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο χώρο εργασίας του σχολείου, όπου συντελείται καταμερισμός καθηκόντων και δραστηριοτήτων κι αναπτύσσονται συναισθηματικές σχέσεις αλληλεγγύης, αλληλοϋποστήριξης και αμοιβαίου σεβασμού. Παράλληλα, αποδεικνύεται η σπουδαιότητα που έχει ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αυτού του κλίματος, καθώς μέσα από τις ενέργειές του, ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες, επιτυγχάνεται δίκαιη εφαρμογή όλων των αρχών και των κανόνων, που θέτει το σχολείο, και συλλογικότητα στην προσπάθεια υλοποίησης του οράματος της σχολικής μονάδας.

3.5 Οφέλη από την εφαρμογή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος στο σχολικό οργανισμό.

Τα οφέλη του δημοκρατικού σχολικού κλίματος, όπως φάνηκε προηγούμενα από την ανάλυση των στοιχείων που το συνθέτουν, είναι πολλά για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και για τα άτομα που τον απαρτίζουν. Φυσικά, όπως ήδη περιγράψαμε, ο σχολικός ηγέτης είναι εκείνος, που με τις δράσεις και τη συμπεριφορά του, φέρει τη βασική ευθύνη για τη δημιουργία του κλίματος στη σχολική μονάδα και το κρατά ζωντανό ως “ηθικό καθήκον”.

Αν, λοιπόν, ο διευθυντής καταφέρει να δημιουργήσει και να διατηρήσει στο σχολείο θετικό, δημοκρατικό κλίμα τότε θα μπορεί κι ο σχολικός οργανισμός να προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και να τροφοδοτεί με ψυχική ευφορία όλες τις ομάδες των εμπλεκόμενων, που συνεργάζονται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του (Hoy & Miskel, 2008 · Πασιαρδής, 2014). Επιπλέον, αυτό το κλίμα φαίνεται να λειτουργεί ευεργετικά στην εργασία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γίνονται πιο αποτελεσματικοί κατά τη διδακτική διαδικασία κι επιδιώκουν την προσωπική τους βελτίωση.

Ακόμα, διαπιστώνεται ότι, όταν ο σχολικός οργανισμός κυριαρχείται από διευθυντική εξωστρέφεια και δημοκρατικότητα και η διοίκηση γίνεται με ανοιχτές πόρτες γραφείου και στηρίζεται σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις, τότε και η ατμόσφαιρα που δημιουργείται σ' αυτόν και τον διαπνέει είναι θετική. Υπάρχει εμπιστοσύνη, παρατηρείται κοινωνική και επαγγελματική αλληλεπίδραση, αναπτύσσονται συζητήσεις για εργασιακά θέματα που απασχολούν όλους, ανταλλάσσονται πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό (Χατζηιωακειμίδης, 2016). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται στη σχολική μονάδα κλίμα ηρεμίας, ευχάριστης συναισθηματικής διάθεσης κι αποδοτικότητας, στοιχεία που βοηθούν στην εύρυθμη λειτουργία της και διαμορφώνουν τη ζωή όλων των συμμετεχόντων σ' αυτή. Όλα τα παραπάνω έχουν άμεση αντανάκλαση και στο εκπαιδευτικό έργο. Κι αυτό γιατί, όπως παρατηρείται, ταυτόχρονα με την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενισχύεται και η αποτελεσματικότητα στην εργασία τους, γεγονός που έχει άμεσο και διαρκή αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών (Bowers, 2009). Έτσι, ο σκοπός της αγωγής επιτυγχάνεται, οι προσπάθειες για βελτίωση καρποφορούν, οι καινοτόμες ιδέες ενισχύονται, τα θετικά πρότυπα κυριαρχούν κι, ανάλογα από το πώς εξελίσσονται, θα διαμορφώσουν στη σχολική μονάδα και τη δημοκρατία του μέλλοντος.

4. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση της συλλογικής αποτελεσματικότητας

Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας έχει μεγάλη σημασία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης η αίσθηση αυτή παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο κι οδηγεί σε βελτίωση της εκπαιδευτικής ζωής, καθώς μέσα από τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των στελεχών της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί η αναβάθμισή της.

Η αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura (1998), έχει ατομική και συλλογική διάσταση. Η συλλογική αποτελεσματικότητα αποτελεί θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας, αναφέρεται σε ομάδα ανθρώπων και θα λέγαμε ότι είναι το αποτέλεσμα της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σ' αυτήν. Ορίζεται ως ένα κοινωνικό σύστημα, στο οποίο, όσοι εμπλέκονται, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν, στηριζόμενοι στις ικανότητές τους, μέσα από κοινές δράσεις και μόνο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και να αναπτύξουν αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 2000).

Η συμμετοχή, όμως, των ατόμων κι η εμπλοκή τους σε μία ομάδα δεν επαρκεί, ώστε να επιτύχει η συλλογική της αποτελεσματικότητα. Ο τρόπος που το κάθε μέλος της ομάδας χωριστά, την αντιλαμβάνεται, και οι ενέργειες που κάνει, όταν καλείται να αντιμετωπίσει, ως μέλος της ομάδας του, διάφορες συνθήκες, καθορίζουν και τον τρόπο της λειτουργίας της.

Η έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου, αφορά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες, μέσα από την ανάληψη κοινών δράσεων και τη συνδυαστική προσπάθεια, η σχολική ζωή μπορεί να αναβαθμιστεί και οι μαθητές να οδηγηθούν στην πρόοδο (Κουλλαπή, 2019). Η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει μεγάλη σημασία για το σχολικό οργανισμό και σχετίζεται άμεσα με τις μαθητικές επιδόσεις (Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξή της είναι η συνεργασία, η ομαδική προσπάθεια όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η συλλογική αποδοχή της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού, το θετικό

εργασιακό κλίμα, η επιμονή για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Τσακιρίδου, 2016).

Βασικοί παράγοντες που ασκούν επίδραση σ' αυτό το είδος αποτελεσματικότητας σχετίζονται με:

- τις προηγούμενες εμπειρίες, που το κάθε μέλος της ομάδας του σχολείου έχει βιώσει,
- τα πρότυπα από τη δράση άλλων εκπαιδευτικών ή σχολείων, που έχει αποδεχθεί,
- την κοινωνική επιρροή και τη λεκτική πειθώ
- τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση, στην οποία βρίσκονται τα άτομα που συμμετέχουν στη σχολική μονάδα (Bandura, 1998 · Κατσά, 2019)

Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μέσα από την αλληλεξάρτησή τους διαμορφώνουν το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, σπουδαίο ρόλο για την ενδυνάμωση αυτού του αισθήματος παίζουν οι προηγούμενες επιτυχίες, που έχουν στο ενεργητικό τους οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, η γνώμη που οι ίδιοι σχηματίζουν για την πορεία του σχολείου τους σε σχέση με τα άλλα σχολεία, τα σχόλια των συναδέλφων τους αναφορικά με το έργο, που παράγουν, η συναισθηματική κατάσταση, που βιώνουν σε καταστάσεις κρίσεων, αλλά και οι αντιδράσεις τους κατά τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν (Τσακιρίδου, 2016) Επίσης, όπως θα αποδειχθεί παρακάτω, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η στάση, που θα κρατήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας απέναντι στην αποτελεσματικότητα, καθώς και η ηγεσία που ασκεί.

4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα.

Η κάθε σχολική μονάδα επηρεάζει τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της κι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής της είναι καθοριστικός. Ο Bandura υποστηρίζει ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα αποτελεί έναν βασικό δείκτη που αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κάθε οργανισμός. Η συνεργασία και η ομαδική προσπάθεια των μελών του θεωρούνται καίρια στοιχεία στη λειτουργία αυτή, προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα, που προκύπτουν, και να πραγματοποιηθούν

επιτεύγματα, που θα οδηγήσουν τον οργανισμό στη βελτίωση και την επιτυχία. (Bandura, 2000)

Σύμφωνα με τους Ασπρίδη και Μαλέτσκο (2017, σελ 22) *“η σύσταση ενός πλαισίου αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη κι εμπεριέχει τη διάσταση της προσωπικής άποψης και θέσης του εκπαιδευτικού ηγέτη”*. Η αίσθηση αποτελεσματικότητας που ο ίδιος ο διευθυντής βιώνει συμβάλλει στο να εκτελεί με επιτυχία τα καθήκοντά του, να θέτει υψηλούς στόχους και να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες κι ανάγκες του οργανισμού, που διοικεί.

Βασικό μέλημά του είναι να δημιουργήσει και να εδραιώσει στο σχολικό οργανισμό μια συλλογική κουλτούρα, όπου το θετικό/δημοκρατικό κλίμα θα επικρατεί και το όραμά του θα μεταδίδεται σε όλους, ενώ παράλληλα, θα ενδυναμώνεται, με τις δράσεις του, η επιμονή στους εκπαιδευτικούς για την πραγμάτωση των στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Με τον τρόπο αυτό όλα τα μέλη του σχολείου παρακινούνται κι αποκτούν κίνητρα συνεργασίας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του έργου τους.

Ο σχολικός ηγέτης, λοιπόν, εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας του να εργαστεί μέσα σε κλίμα συνεργασίας και δημοκρατίας, το ενθαρρύνει να υιοθετεί σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις. Ταυτόχρονα, επιβραβεύει τις προσπάθειες όλων, επιτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, τους προσεγγίζει στο σύνολό τους και τους βοηθά να ξεπερνούν τα εμπόδια, που δημιουργούνται από δυσαρέσκειες και προσωπικές συγκρούσεις.

Επιπλέον, προωθεί την επικοινωνία, η οποία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να διακρίνεται από ήθος, ευαισθησία και ειλικρίνεια. Όλα τα παραπάνω προωθούν τη σύσταση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Περδίκη, 2017)

Έρευνες, μάλιστα, έχουν αποδείξει ότι αυτή η αύξηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας επιδρά θετικά τόσο στο σχεδιασμό δράσεων, που αποβλέπουν στην προσωπική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών του σχολείου, όσο και στη διδασκαλία, στον τρόπο διαχείρισης της τάξης και, τελικά, στην επίδοση των μαθητών . Πιο συγκεκριμένα, έρευνα του Bandura, (1995) διαπίστωσε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη συλλογική αποτελεσματικότητα και τις μαθητικές επιδόσεις σε βασικά εκπαιδευτικά

αντικείμενα, όπως είναι τα μαθηματικά και η γλώσσα. Επίσης, έρευνα των Goddard, Hoy και Hoy, (2000) απέδειξε ότι το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας, που επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας, επηρεάζει θετικά κυρίως τους μαθητές που “υστερούν” κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έναντι των υπολοίπων συμμαθητών τους.

Όλα τα προηγούμενα καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα και τη συμβολή που έχει ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη δημιουργία αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα. Σε συνδυασμό, μάλιστα, με την ηγεσία που ασκείται, επιτυγχάνεται δημιουργική μαθησιακή διαδικασία κι υψηλός βαθμός επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στοιχεία που συμβάλλουν στη σχολική πρόοδο και στη δημιουργία επιτυχημένων σχολικών δικτύων (Moolenaar, et al 2012).

4.3 Οφέλη από τη λειτουργία της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό οργανισμό.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτής της έρευνας, η δημιουργία επιτυχημένων σχολικών δικτύων, σχετίζεται άμεσα με την υψηλού βαθμού συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας, που επικρατεί σ’ αυτά (Moolenaar, et al 2012). Τα οφέλη του σχολικού οργανισμού από τη σύσταση ενός πλαισίου αποτελεσματικότητας αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, που αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του οργανισμού (Ασπρίδης & Μαλέτσκος, 2017). Η σύνδεση της συλλογικής αποτελεσματικότητας με το σύστημα της επικοινωνίας, που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αφήνει σε όλη τη σχολική μονάδα πολλά περιθώρια δράσης και βελτίωσης (Περδίκη, 2017).

Η επικράτηση του παραπάνω αισθήματος βελτιώνει την απόδοση του σχολείου κι έχει άμεση συσχέτιση με την κοινωνική επιρροή, που αυτό ασκεί, καθώς και με τη μαθητική, σχολική επίδοση (Moolenaar, et al, 2012) Τα μέλη συνεργάζονται μεταξύ τους, οργανώνουν και πραγματοποιούν δράσεις με απώτερο σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Περδίκη, 2017).

Επίσης, τα συναισθήματα που αναπτύσσονται με τις κοινωνικές επιρροές και τη συλλογική δράση για την επίτευξη του κοινού στόχου, επιδρούν θετικά στους εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού. Αυξάνεται η αίσθηση της ικανοποίησης από το επάγγελμά τους,

ενώ μέσα από τα προσωπικά και συλλογικά επιτεύγματά τους, ενισχύονται η αυτοπεποίθηση και τα θετικά συναισθήματα επιτυχίας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Όλα τα παραπάνω εδραιώνουν το σπουδαίο ρόλο της συλλογικής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Η αποτελεσματικότητα, όμως, στην εκπαίδευση, όποια μορφή κι αν έχει, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός έχει σχετική αυτονομία, ώστε να λειτουργεί αρμονικά κι αποδοτικά. Η λειτουργία της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας θα πρέπει να της επιτρέπει να φέρει σε πέρας τους στόχους που έχει θέσει, ακόμα κι αν οι στόχοι αυτοί είναι εθνικού επιπέδου και προσαρμόζονται στο προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες, μέσα στις οποίες η σχολική μονάδα λειτουργεί (Καμακάρη, 2020).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τη συγκεντρωτικότητα που το διακρίνει, δίνει τη δυνατότητα στους σχολικούς ηγέτες να αναπτύξουν στο σχολικό οργανισμό τους δικούς τους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας. Μέσα από αυτούς είναι δυνατόν να προωθούνται η συνεργατική κουλτούρα, η βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος, η διαφορετικότητα και οι καινοτόμες δράσεις. Παράλληλα, είναι εφικτό να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους και υψηλής ποιότητας υπηρεσίες, οι οποίες αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό εκπαιδευτικό έργο κι οδηγούν το σχολικό οργανισμό σε σχολική επιτυχία (Μαυρογιώργος, 2008).

6. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ - ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η σχολική ηγεσία είναι μια καθαρά ηθική δραστηριότητα κι αυτό καταδεικνύεται μέσα από πολλές διακεκριμένες έρευνες (Belcher, 2017 · Sergiovanni, Starratt, & Cho, 2015 · Begley & Stefkovich, 2007 · Starratt, 2017 κ.αλ.). Ο Hodgkinson (1991) τη χαρακτηρίζει ως μία “ηθική τέχνη” στην οποία ο ηγέτης προσπαθεί να “ενορχηστρώσει” τις ατομικές αξίες, τις αξίες που αναπτύσσονται κατά τη σχολική διαδικασία και τις αξίες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο ίδιος επιμένει ότι η “ενορχήστρωση” αυτή δεν θα μπορέσει ποτέ να επιτευχθεί πλήρως, ωστόσο η ηγεσία μπορεί να καλλιεργήσει τις αρετές εκείνες, που θα καθοδηγήσουν τη “διάχυσή” της σε όλες τις συνιστώσες του σχολικού οργανισμού, θεμελιώνοντας έτσι το έργο του (Hodgkinson 1991, αναφορά στο Starratt, 2017, σελ 104).

Οι ηθικές προκλήσεις που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επεκτείνονται και η ανάγκη για ανάπτυξη της ηθικής ηγεσίας στο χώρο του σχολείου μεγαλώνει. Τα προβλήματα που δημιούργησε η διεθνής οικονομική κρίση, η επιβεβλημένη πολλές φορές μετανάστευση πολυάριθμων ανθρώπων, η αναγκαστική τους ένταξη σε ελάχιστα οργανωμένες δομές, η αύξηση της φτώχειας και η μείωση αρκετών προνομίων σε μεγάλες μάζες του πληθυσμού, δημιουργούν νέες συνθήκες και νέα κοινωνικά - ηθικά διλήμματα σε όλους τους χώρους και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, τα μέλη της οποίας καλούνται να διαχειριστούν τέτοια διλήμματα, χωρίς πολλές φορές να έχουν την απαραίτητη γνώση, επιμόρφωση και ηθικές ηγετικές δεξιότητες (Starratt, 2017).

Η μελέτη του θέματος είναι σχετικά πρόσφατη και βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας έχει πραγματοποιηθεί στο Δυτικό κόσμο, κυρίως σε Βρετανία, Καναδά κι Αμερική, ενώ απουσιάζουν στοιχεία από έρευνες στην Ευρώπη και την Ασία. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές, αφορούν στη σημασία της ηθικής ηγεσίας, στις αξίες και τους ηθικούς κώδικες, που χρησιμοποιούν οι ηγέτες κατά τη λήψη των αποφάσεων (Begley, 2004 · Begley & Leithwood, 1990 · Begley & Johansson, 2008).

Άλλες έρευνες, αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους διευθετούνται οι συγκρούσεις μεταξύ αξιών, στα χαρακτηριστικά του ηθικού ηγέτη καθώς και στην ικανότητά του να “διαπαιδαγωγεί” τη συμπεριφορά των υφισταμένων του, χρησιμοποιώντας μοντέλα ηθικής και συστήματα ανταμοιβής (Brown & Treviño, 2006). Επίσης, κάποιες, που

αναφέρονται στην αναγκαιότητα της ύπαρξης ηθικής ηγεσίας στους οργανισμούς, αποδεικνύουν ότι η επιλογή ηθικών ηγετών επιδρά θετικά στον οργανισμό, καθώς μειώνονται οι ανήθικες συμπεριφορές και οι συγκρούσεις, ενώ παράλληλα δημιουργείται ηθικό κλίμα και αποτελεσματικό περιβάλλον εργασίας. (Mayer, Aquino, Greenbaum, & Kuenzi, 2012)

Σημαντική είναι η προσπάθεια σε κάποιες έρευνες να συνδεθεί η ηγεσία με το σχολικό κλίμα. Όπως αποδεικνύεται, η ηθική συμπεριφορά των ηγετών βοηθά στην καλλιέργεια θετικού εργασιακού κλίματος και στην εργασιακή εξέλιξη των υφισταμένων (Neubert, Carlson, Kocmar, R Roberts και Chonko, 2009). Αντίστοιχη έρευνα των Furman & Starratt (2005) ανέδειξε την ηγεσία, που στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες, ως την πιο λειτουργική για το χώρο του σχολείου (Furman & Starratt, 2005).

Στο ίδιο πλαίσιο, έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, όπως η πρόσφατη έρευνα του Καμπούρη (2018) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποκαλύπτουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής, στην επίδραση του σχολικού κλίματος, που θεωρείται βασικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Αντίστοιχα, έρευνα των Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007), αποκαλύπτει ότι ηθική ηγεσία επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική απόδοση, και στην ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία. Σε ανάλογα αποτελέσματα έφτασε και η έρευνα της Πεردίκη (2017), στην οποία διαπιστώνεται ότι, όταν το κλίμα που διαπνέει το σχολικό οργανισμό ευνοεί τη συνεργασία, τη συμμετοχή στις αποφάσεις μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τις καλές προσωπικές σχέσεις και εξασφαλίζει επαρκή μέσα, τότε δεν καλλιεργεί ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους προσανατολίζει στην αποτελεσματική επίτευξη του έργου τους. Επίσης, έρευνα του Σταμάτη (2019), που εστιάζει κυρίως στη σχέση της ηθικής ηγεσίας με το εργασιακό πάθος, την οργανωσιακή δέσμευση και την οργανωσιακή υποστήριξη, έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης που ακολουθεί τις αρχές της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, βελτιώνει το κλίμα της σχολικής μονάδας, παρέχει μάθηση υψηλού επιπέδου, προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και σιγά σιγά διαμορφώνει μια νέα κουλτούρα που σέβεται τον άνθρωπο, τον πολιτισμό, τη διαφορετικότητα, την κοινωνία.

Αντίθετα, σε αρνητικά συμπεράσματα οδηγήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας των Μπέστια και Μάλια, όπου *“οι συμμετέχοντες θεωρούν πως το σημερινό ελληνικό σχολείο, αν και μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημοκρατικό, δεν προσφέρει επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη δημοκρατία και δεν υιοθετεί κατάλληλες μαθησιακές πρακτικές, ώστε να*

προωθηθούν εκείνες οι ηθικές αξίες που θα καταστήσουν τους μαθητές ενεργούς αυριανούς πολίτες σε μια ανεπτυγμένη δημοκρατική κοινωνία.” (Μπέστιας & Μπάλιας, 2017 σελ.31).

Αναφορικά με το ερώτημα, αν η αποτελεσματικότητα συνάδει με την ηθική στην εκπαιδευτική ηγεσία, προσπάθησε να απαντήσει η έρευνα των Ασπρίδη και Μαλέτσκου (2017). Σ’ αυτήν, τα εκπαιδευτικά στελέχη που συμμετέχουν, προσδιορίζουν το ηθικό πνεύμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και της κάθε σχολικής μονάδας. Θεωρούν ότι πρέπει να θέτουν υψηλά ηθικά πρότυπα και να τα τηρούν στο πλαίσιο της ηθικής του κοινωνικού και ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ασκείται η ηγεσία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, *“η ηγεσία για να εμπνέει και να οδηγεί στην αποτελεσματικότητα θα πρέπει να εμπεριέχει την ηθική”,* ενώ *“για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να συνδυάζονται οι κανόνες και οι συνεργασίες με τις αξίες και την ηθική, αφού η ορθή κρίση προϋποθέτει αξιοπιστία, συνέπεια, ανθρωπισμό και δίκαιη μεταχείριση, ως χαρακτηριστικά αλληλοεξαρτώμενα»*”. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι *“τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να εντάσσουν, να οριοθετούν και να αναλύουν κάθε ηθικό δίλημμα που αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε να οδηγούνται με διαρκή αγώνα σε ηθικές αποφάσεις στο πλαίσιο της δημοκρατίας και της διαφορετικότητας”* (Ασπρίδης & Μαλέτσκος, 2017, σελ 23).

Από τη μεριά της η Σαχανά (2019) επιχείρησε με την εργασία της να βρει σχέση ανάμεσα στην ηθική εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση, την αποτελεσματικότητα και τους στόχους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της διαπιστώνεται ότι η ηθική ηγεσία οικοδομεί σχολικά περιβάλλοντα, που προάγουν την αποτελεσματικότητα και τη μάθηση, ενώ προετοιμάζουν συνολικά τους νέους για τις μελλοντικές προκλήσεις της ζωής.

Ακόμα, έρευνα που διεξήχθη από την Καμακάρη (2020) κι αφορούσε στη σχέση της ηγεσία με την αποτελεσματικότητα, αποκάλυψε το ρόλο των επιμέρους πτυχών της αντίληψης για την ηγεσία στη διαμόρφωση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ παραπλήσια έρευνα των Hoy και Woolfork (1993) έδειξε ότι το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας σχετίζεται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων και την επίδραση του διευθυντή στο εκπαιδευτικό προσωπικό (αναφορά στο Τσακιρίδου, 2016, σελ 38).

Επιπλέον, η συσχέτισή της συλλογικής αποτελεσματικότητας με την ηγεσία, που ασκεί ο διευθυντής, είναι άμεση κι έχει αποφασιστική σημασία για την πορεία του σχολικού οργανισμού. Μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Τουρκίας αποκάλυψε

ότι, όσο πιο έντονα στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας περιέχει η ηγεσία, που ασκεί ο σχολικός ηγέτης, τόσο πιο υψηλό είναι και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Akan, 2013). Επίσης, όταν η συλλογική αποτελεσματικότητα κυριαρχεί στο σχολικό οργανισμό φαίνεται ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μεγαλώνουν, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ελαχιστοποιούνται και στη σχολική μονάδα επικρατεί ενθουσιασμός κι αίσθημα εμπιστοσύνης (Περδίκη, 2017). Παράλληλα, μειώνεται το στρες και η εκδήλωση αγχωτικών αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς, όταν βιώνουν αισθήματα συλλογικής αποτελεσματικότητας, διαχειρίζονται καλύτερα τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ η αποτελεσματικότητά τους στο εργασιακό περιβάλλον μεγαλώνει (Klassen, 2010 αναφορά στο Ηλία, 2020).

Τέλος, ανάλογη έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2007) στη Νορβηγία, έδειξε θετική συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας με το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (αναφορά στο Τσακιρίδου, 2016, σελ 44). Κι επειδή η μάθηση εξαρτάται, εκτός από τις διδακτικές πρακτικές, κι από τον τρόπο, που ο σχολικός οργανισμός είναι δομημένος, αναφορικά με τους στόχους που θέτει, τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του και το κλίμα που κυριαρχεί (Chubb, 1988 αναφορά στο Κατσά, 2019, σελ 21), η συλλογική αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται ως ο βασικότερος προβλεπτικός παράγοντας της μαθητικής σχολικής επίδοσης (Donohoo, Hattie, & Eells, 2018).

Όπως αποκαλύπτεται από τα προηγούμενα, στην Ελλάδα η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία δεν έχει μελετηθεί εκτενώς και δείχνει ότι τώρα αρχίζει να λειτουργεί στο ελληνικό σχολείο. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, θεωρείται ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σε συνδυασμό, ταυτόχρονα, με τη έρευνα που αναφέρεται στο δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας, εμφανίζει βιβλιογραφικό κενό.

Πιστεύεται ότι η παρούσα εργασία και τα αποτελέσματά της θα προσφέρουν θετικά στην έρευνα αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα και μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών εκείνων, τα οποία επιτρέπουν στην ηθική ηγεσία να λειτουργεί στο χώρο του σχολείου. Μάλιστα, οι απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, αναμένεται να βοηθήσουν στη βελτίωση των ηγετικών πρακτικών, που ακολουθούν οι διευθυντές στη βάση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, με στόχο την ανάδειξη του

δημοκρατικού σχολικού κλίματος και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας, αλλά και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ολόκληρης της σχολικής μονάδας καθώς και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο (Σαΐτης, 2008)

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Πλαίσιο και διαδικασία

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ερευνών και βρίσκει εφαρμογή στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευση. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, όπου αναφέρονται χαρακτηριστικές απόψεις ενός πληθυσμιακού δείγματος (Σαραφίδου, 2011) και περιλαμβάνει καθορισμένη διαδικασία, με χρήση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, δειγματοληψίας, συλλογής δεδομένων, μεθόδου ανάλυσης και στατιστικής επεξεργασίας. Μ' άλλα λόγια είναι μια έρευνα επισκόπησης (survey), που επιτρέπει τη διερεύνηση στάσεων και συμπεριφορών στα άτομα του δείγματος, που απευθύνεται, και δίνει ερμηνευτικές δυνατότητες στα ποσοτικά δεδομένα, που συλλέγει, ενώ παράλληλα, καταφέρνει να τα συσχετίσει με αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Creswell & Guetterman, 2019)

Πραγματοποιήθηκε από μεμονωμένη ερευνήτρια, κι έχει χαρακτήρα συσχετιστικό, καθώς εξετάζει κατά πόσο μια μεταβλητή επιφέρει αλλαγές σε άλλη, αλλά και προβλεπτικό, αφού στοχεύει στον εντοπισμό των μεταβλητών που προβλέπουν αποτελέσματα ή συμπεριφορές.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της “τυχαίας χιονοστιβάδας”, μια μη πιθανοθεωρητική μέθοδο δειγματοληψίας (“δειγματοληψία ευκολίας”), κατά τη χρονική περίοδο από 24/11/2020 έως και 5/1/2021 και με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, και αναρτήθηκε στο διαδίκτυο σε διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφής πλατφόρμας Google forms.

7.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας -Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ελληνικών δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδήγησε στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής επηρεάζονται από δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ειδικότητα εκπαιδευτικού, τοποθεσία σχολείου κλπ) αναφορικά με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.
- Αν και κατά πόσο σχετίζεται θετικά η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος στα σχολεία της πρωτοβάθμιας
- Αν και κατά πόσο σχετίζεται θετικά η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας κι επομένως τη βελτίωση της απόδοσης της μονάδας
- Αν η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

7.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα προέρχεται από το γενικότερο σύνολο του πληθυσμιακού στόχου. Συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αρκετών ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Ελληνικής επικράτειας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα μέσω της διαδικτυακής μορφής των κοινωνικών δικτύων, ενώ τέθηκε περιορισμός κι από την έρευνα αποκλείστηκαν, όσοι εκπαιδευτικοί κατείχαν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας.

7.4 Ερευνητικά εργαλεία: κλίμακες κι έλεγχος αξιοπιστίας

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο περιελάμβανε υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Α, σελ 104 κι εξής). Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρείται ιδανικό για την ποσοτική έρευνα μια και μας επιτρέπει να συλλέξουμε αρκετά μεγάλο όγκο πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, να κωδικοποιήσουμε τα δεδομένα με σχετικά εύκολο τρόπο και να προβούμε σε στατιστικές

αναλύσεις χρησιμοποιώντας πολλές, διαφορετικές μεθόδους.

Στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου, υπήρχε η πληροφόρηση ότι η έρευνα διεξαγόταν στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής, διπλωματικής εργασίας, προσδιοριζόταν ο στόχος της, δηλώνονταν η κατά προσέγγιση χρονική του διάρκειας και οι περιορισμοί του αναφορικά με τη μη συμμετοχή σ' αυτό ατόμων, που κατείχαν θέση ευθύνης. Επιπλέον, δίνονταν στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια και διασφαλίσεις για την ανωνυμία των συμμετεχόντων, την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και την αποκλειστική χρήση τους μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Τέλος, δηλώνονταν η σπουδαιότητα της συμμετοχής και της ειλικρινούς απάντησης των ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του αποτελούνταν από 4 μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνονταν 11 κοινωνικο-δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά αναζητήθηκαν δηλώσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, τις βασικές τους σπουδές, τα πρόσθετα προσόντα που διαθέτουν.

Ανάλογα, τα εργασιακά χαρακτηριστικά προσδιορίστηκαν ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, την οργανικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική τους μονάδα και ο νομός που αυτή εδρεύει.

Στη συνέχεια ακολουθούν προτάσεις - ερωτήσεις από 3 διαφορετικές κλίμακες που αναφέρονταν στις εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

A. *“προτάσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηθική στάση και συμπεριφορά, που χαρακτηρίζει το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, στο χώρο του σχολείου.”*(ανεξάρτητη μεταβλητή)

B. *“προτάσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα.”* (εξαρτημένη μεταβλητή) και

Γ. *“προτάσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική αποτελεσματικότητα”*(εξαρτημένη μεταβλητή)

Ειδικότερα, οι προτάσεις-ερωτήσεις προέκυψαν από τις εξής κλίμακες:

A. Η κλίμακα «Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure», των Karianne Kalshoven, Deanne N. Den Hartog , Annel B. De Hoogh (2011) για τη μέτρηση των ηθικών στάσεων και συμπεριφορών, που χαρακτηρίζει το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, στο χώρο του σχολείου.

Η κλίμακα αυτή είναι πολυδιάστατη, αναφέρεται στην ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία στην εργασία, και μετράει την ηθική διάσταση όσων διαχειρίζονται την ηγεσία με ηθικό τρόπο (Ahmad, Gao, & Hali, 2017). Θεωρείται χρήσιμο εργαλείο, που μπορεί να βοηθήσει στην περαιτέρω κατανόηση των συνεπειών της ηθικής ηγεσίας (Kalshoven, Den Hartog, & De Hoogh, 2011), παρόλο που περιλαμβάνει λίγα μόνο στοιχεία σχετικά με τις πτυχές των προσωπικών χαρακτηριστικών της ηγεσίας (Ahmad, Gao, & Hali, 2017). Δεν έχει χρησιμοποιηθεί ποτέ μέχρι τώρα σε εκπαιδευτική έρευνα, αναφορικά με την εργασία στο χώρο του σχολείου στην Ελλάδα, και για το λόγο αυτό έπρεπε να μεταφραστεί και ανάλογα να προσαρμοστεί. Η απόδοση από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα έγινε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation).

Αποτελείται από 38 δηλώσεις/προτάσεις που βρίσκονται σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Προηγήθηκε δοκιμαστική/ πιλοτική διανομή των ερωτημάτων της κλίμακας σε εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου, ο βαθμός κατανόησης κι ερμηνείας του ή, αν έπρεπε να γίνει τροποποίηση σε κάποια από τα ερωτήματα (Φίλιας, 2001). Στην κλίμακα αυτή διακρίνονται 7 επιμέρους διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας:

α) Ηθικός προσανατολισμός στον άνθρωπο (7 δηλώσεις) : Στις δηλώσεις αυτές τονίζεται ο αλτρουισμός και το αληθινό ενδιαφέρον, ο σεβασμός και η ηθική υποστήριξη για τον συνάνθρωπο

β) Δικαιοσύνη (6 δηλώσεις): Η διάσταση αυτή προσδιορίζει την εντιμότητα, δηλαδή τη δίκαιη και ίση μεταχείριση προς όλους, την ένδειξη εμπιστοσύνης και την έλλειψη ευνοιοκρατίας. Δρα με ακεραιότητα, κάνει δίκαιες επιλογές, είναι ειλικρινής και αξιόπιστος, δεν δείχνει μεροληψία και παίρνει την ευθύνη των πράξεών του

γ) Κατανομή της εξουσίας (6 δηλώσεις) Σύμφωνα με αυτή τη διάσταση, ένας ηθικός ηγέτης ακούει τις ιδέες των υφισταμένων του και τους δίνει την δυνατότητα να εκφράζονται, από διαφορετικά οργανωσιακά επίπεδα, και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

δ) Ενδιαφέρον για την Αειφορία (3 δηλώσεις): Πρόκειται για διάσταση που εστιάζει στις οικολογικές πολιτικές, που ακολουθεί ο ηγέτης, όπως για παράδειγμα η ανακύκλωση και η σωστή διαχείριση των φυσικών πόρων, που διαθέτει. Η διάσταση αυτή μεριμνά όχι μόνο για το περιβάλλον, αλλά και για την ίδια την κοινωνία.

ε) Ηθική καθοδήγηση (7 δηλώσεις): Στη διάσταση αυτή ο ηγέτης εξηγεί αναλυτικά τους κανόνες ηθικής, που εφαρμόζει, και παράλληλα καθιερώνει την τήρηση αυτών των κανόνων στο εργασιακό περιβάλλον και την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς. Αποτελεί ο ίδιος πρότυπο μίμησης, δίνοντας το παράδειγμα της ηθικής συμπεριφοράς, και χρησιμοποιεί ανταμοιβές και «τιμωρίες» για να παροτρύνει τους υφισταμένους να διατηρήσουν τις ηθικές πρακτικές, που προσβέυει.

στ) Αποσαφήνιση των ρόλων (5 δηλώσεις): Με τη συγκεκριμένη διάσταση ξεκαθαρίζονται οι υποχρεώσεις, οι στόχοι απόδοσης και οι προσδοκίες για κάθε εργαζόμενο, ενώ παράλληλα πιστοποιείται η ανοιχτή επικοινωνία και η διαφάνεια .

ζ) Ακεραιότητα (4 δηλώσεις): Η διάσταση της ακεραιότητας σχετίζεται με την τήρηση των υποσχέσεων, την συνέπεια της συμπεριφοράς και την αποδοχή των συνεπειών των πράξεων του ηγέτη (Kalshoven, Den Hartog, & De Hoogh, 2011 · Μητροπούλου, et al, 2020)

Παραδείγματα δηλώσεων: Ο/Η Διευθυντής/ντρια - Προϊστάμενος/η της σχολικής μονάδας που υπηρετώ: “ Ενδιαφέρεται για το πώς αισθάνομαι και τι κάνω”, “ Θα επανεξετάσει τις αποφάσεις του/της με βάση τις συμβουλές εκείνων που λογοδοτούν σ’ αυτόν/αυτήν”, “Εξηγεί τι περιμένει από εμένα και τους συναδέλφους μου”

Κατά την ανάλυση της αξιοπιστίας όλων των διαστάσεων της Ηθικής Ηγεσίας διαπιστώθηκε ότι και οι 6 δηλώσεις της δικαιοσύνης καθώς και 2 από τις δηλώσεις της κατανομής εξουσίας παρουσίαζαν αρνητική νοηματικά χροιά και για το λόγο αυτό οι συγκεκριμένες δηλώσεις αντιστράφηκαν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, σελ.102 κι εξής και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, σελ.113). Η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας μετρήθηκε μετά τις

αλλαγές Cronbach's $\alpha=0,977$. Επιπλέον, για κάθε διάσταση χωριστά, η αντίστοιχη αξιοπιστία μετρήθηκε ως εξής:

α) Ηθικός προσανατολισμός στον άνθρωπο $\alpha=0,972$

β) Δικαιοσύνη $\alpha=0,918$

γ) Κατανομή της εξουσίας $\alpha=0,730$

δ) Ενδιαφέρον για την Αειφορία $\alpha=0,894$

ε) Ηθική καθοδήγηση $\alpha=0,969$

στ) Αποσαφήνιση των ρόλων $\alpha=0,940$

ζ) Ακεραιότητα $\alpha=0,980$

B. Η κλίμακα Ozcan, (2016) για τη μέτρηση του δημοκρατικού σχολικού κλίματος (στο Ξαφάκος et al., 2019)

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 25 δηλώσεις/προτάσεις, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα) κι έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά από τους Ξαφάκο Ε., Σταυρόπουλο Β., Καλδή, Σ., Σταυριανουδάκη, Α., Τζίκα, Β. και Βάσιου, Κ. (2019). Ο δείκτης αξιοπιστίας για την κλίμακα αυτή είναι $\alpha=0,959$

Παραδείγματα δηλώσεων: Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο που υπηρετώ: “Είναι δίκαιοι”, “Αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους”, “Εκτός από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, έχουν οριστεί συναντήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς σε τακτά διαστήματα για τα θέματα και τις στρατηγικές του σχολείου”.

Γ. Η κλίμακα των Moolenaar et al (2012) για τη μέτρηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας

Η παραπάνω κλίμακα μετρά το βαθμό της συλλογικής αποτελεσματικότητας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από 6 δηλώσεις/προτάσεις, που ακολουθούν 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τιμές από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα. Και η κλίμακα αυτή έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Ξαφάκο και συν. (2019), ενώ ο δείκτης Cronbach's για το συγκεκριμένο εργαλείο είναι $\alpha=0,910$. Και σ' αυτή την κλίμακα έγινε αντιστροφή στην τελευταία δήλωση/πρόταση.

Παραδείγματα δηλώσεων: στο σχολείο που εργάζομαι... “Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί στο να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριές τους.”, “ Οι

εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/τριές τους με δυσκολίες στη μάθηση.”

7.5 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics. Αρχικά, έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων κι έπειτα ακολούθησαν η περιγραφική και η επαγωγική τους ανάλυση. Οι στατιστικοί έλεγχοι αφορούσαν:

- τον υπολογισμό της μέση τιμής (MT) και της τυπικής απόκλισης (TA) και ποσοστών επί τοις εκατό (%),
- t-test, για τις ποσοτικές μεταβλητές σε ανεξάρτητα δείγματα.
- ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) κι έλεγχο με βάση το κριτήριο Tukey's
- υπολογισμό συσχετίσεων με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r), βάση της σημαντικότητάς του
- εφαρμογή πολλαπλής παλινδρόμησης παραγόντων, που επιδρούν σε μια μεταβλητή
- ελέγχους κανονικότητας κατανομής των μεταβλητών (Kolmogorov-Smirnov),
- ελέγχους αξιοπιστίας με βάση το συντελεστή Cronbach's alpha , η τιμή του οποίου, όσο πλησιάζει προς το 1 τόσο αυξάνει η αξιοπιστία της μέτρησης. Τιμές μεγαλύτερες του 0.6 θεωρούνται γενικά αποδεκτές (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014).

Ο δείκτης σημαντικότητας για το σύνολο των αναλύσεων ορίστηκε στο 95%.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Προφίλ και περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, το 16,8% (N=27) ήταν άνδρες και το 83,2% (N=134) ήταν γυναίκες.

Πίνακας 1. Φύλο των συμμετεχόντων (%)

Φύλο	N	%
Άνδρας	27	16,8
Γυναίκα	134	83,2
Σύνολο	161	100

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση παρατηρούμε ότι το 14,9% είναι άγαμοι, το 73,9% είναι έγγαμοι, το 10,6% διαζευγμένοι και το 0,6% σε χηρεία (Πίνακας 2)

Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων

Οικογενειακή κατάσταση	N	%
Άγαμος/η	24	14,9
Έγγαμος/η	119	73,9
Διαζευγμένος/η	17	10,6
Σε χηρεία	1	0,6
Σύνολο	161	100,0

Σχετικά με την ηλικία τους, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι με τη βοήθεια του λογισμικού IBM SPSS Statistics επιλέχθηκε να διαμορφωθεί σε ομάδες, προκειμένου να καταστεί δυνατό να χρησιμοποιηθεί στα ποικίλα στατιστικά τεστ, με στόχο τον εντοπισμό

πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις απόψεις των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Πίνακα 3 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα “44-51ετών” (40,4%). Η ηλικιακή ομάδα των “52 ετών κι άνω” ακολουθεί σε ποσοστό 29,2%, ενώ έπονται οι ηλικιακές ομάδες “35-43 ετών” και “26-34 ετών” με ποσοστά 19,9% και 10,6% αντίστοιχα. Από τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες ηλικιακά είναι κατά μέσο όρο πάνω από 45 ετών.

Πίνακας 3. Ηλικία συμμετεχόντων διαμορφωμένη σε ομάδες

Ηλικία	N	%
26 – 34 ετών	17	10,6
35 – 43 ετών	32	19,9
44 – 51 ετών	65	40,4
52 ετών +	47	29,2
Σύνολο	161	100,0

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4, οι συμμετέχοντες ανήκουν σε όλους τους κλάδους και τις ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με αυτή των δασκάλων να υπερτερεί σε ποσοστό 47,8% έναντι των Νηπιαγωγών, σε ποσοστό 42,7% και των άλλων ειδικοτήτων σε ποσοστό 9,9%.

Πίνακας 4. Κλάδος/Ειδικότητα συμμετεχόντων

Κλάδος/Ειδικότητα	N	%
Νηπιαγωγοί	68	42,2
Δάσκαλοι	77	47,8
Εκπαιδευτικοί	16	9,9

Ειδικοτήτων		
Σύνολο	161	100,0

Μάλιστα, οι περισσότεροι απ' αυτούς, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Πανεπιστημίου (Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Νηπιαγωγών) σε ποσοστό 64,6%, ενώ το 20,5% απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, που διαθέτουν και τίτλο Εξομοίωσης. Τέλος, το 13,7% κατέχει πτυχίο άλλης ειδικότητας ΑΕΙ ή ΤΕΙ και μόνο το 1,2% έχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, χωρίς Εξομοίωση.

Πίνακας 5. Βασικές σπουδές συμμετεχόντων

Βασικές σπουδές	N	%
Παιδαγωγική Ακαδημία	2	1,2
Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση	33	20,5
Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής/Νηπιαγωγών	104	64,6
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	22	13,7
Σύνολο	161	100,0

Επιπλέον, αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα, που διαθέτουν οι συμμετέχοντες, διακρίνεται στον Πίνακα 6, που ακολουθεί, ότι το 2,5% διαθέτει διδακτορικό και το 39,1% μεταπτυχιακό τίτλο. Επίσης, το 63,4% διαθέτει πιστοποίηση ΤΠΕ Α' και το 33,5% πιστοποίηση ΤΠΕ Β' επιπέδου. Τέλος, το 16,8% κατέχει δεύτερο πτυχίο, ενώ το 8,7% έχει παρακολουθήσει Μετεκπαίδευση ή Διδασκαλείο και το 13% ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ, ΤΕΙ ή ΑΣΠΑΙΤΕ.

Πίνακας 6. Πρόσθετα προσόντα συμμετεχόντων

Πρόσθετα προσόντα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Σύνολο N	%
Διδακτορικό	4	157	161	2,5%
Μεταπτυχιακό	63	98	161	39,1%
Δεύτερο πτυχίο	27	134	161	16,8%
Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο	14	147	161	8,7%
Ετήσια επιμόρφωση ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ	21	140	161	13%
Πιστοποίηση ΤΠΕ Α΄	102	59	161	63,4%
Πιστοποίηση ΤΠΕ Β΄	54	107	161	33,5%

Σύμφωνα με τα εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα παρατηρείται ότι το 87% (N=140) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Οι αναπληρωτές βρέθηκε πως κατέχουν ποσοστό 12,4% (N=20) και μόνο το 0,6% (N=1) βρέθηκε να υπηρετεί ως ωρομίσθιος. (Πίνακας 7)

Πίνακας 7. Σχέση εργασίας συμμετεχόντων

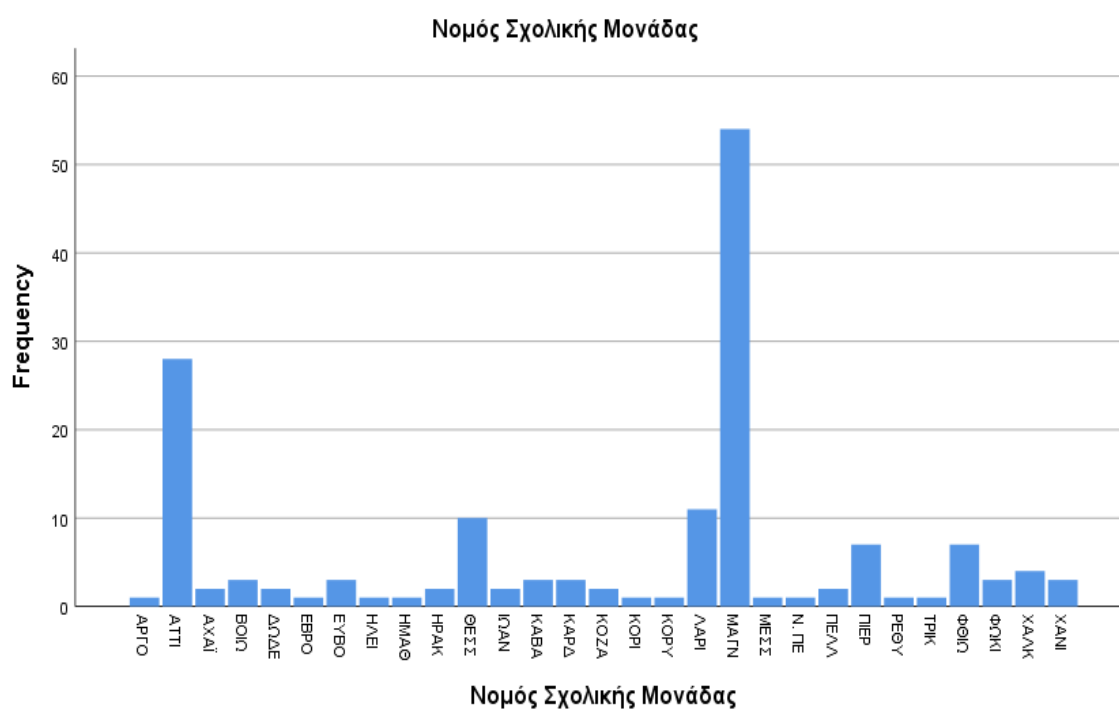
Υπηρεσιακή κατάσταση	N	%
Μόνιμος/η	140	87,0
Αναπληρωτής/τρια	20	12,4
Ωρομίσθιος	1	0,6
Σύνολο	161	100,0

Αντίστοιχα, στον Πίνακα 8, παρατηρείται ότι αναφορικά με την περιοχή, που βρισκόταν η σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το 73,9% ήταν σε αστική περιοχή, το 19,3% σε ημιαστική και το 6,8% σε αγροτική, ενώ από τον Πίνακα 9, μπορούν να διαπιστωθούν και οι νομοί από τους οποίους προέρχονταν οι σχολικές αυτές μονάδες.

Πίνακας 8. Περιοχή που βρισκόταν η σχολική μονάδα των συμμετεχόντων

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	N	%
Αστική	119	73,9
Ημιαστική	31	19,3
Αγροτική	11	6,8
Σύνολο	161	100,0

Πίνακας 9. Νομοί στους οποίους βρίσκονταν οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα.



Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν από 14-20 έτη (35,4%) και το μικρότερο από 0-5 έτη (8,7%), ενώ από τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες έχουν κατά μέσο όρο πάνω από 17 χρόνια υπηρεσίας. (Πίνακας 10)

Πίνακας 10. Έτη προϋπηρεσίας (ομαδοποιημένα)

Έτη προϋπηρεσίας	N	%
<= 5	14	8,7
6-13	17	10,6
14-20	57	35,4
21-28	51	31,7
29+	22	13,7
Σύνολο	161	100,0

Τέλος, από τον Πίνακα 11, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων, που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ήταν από 4θέσια έως 7θέσια (31,7%) , ενώ από τη μέση τιμή γίνεται αντιληπτό ότι η οργανικότητα ήταν κατά μέσο όρο λίγο πάνω από τις 7 θέσεις.

Πίνακας 11. Οργανικότητα (ομαδοποιημένη) των σχολείων, που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

Οργανικότητα σχολείου	N	%
<= 3 θέσεις	45	28,0
4-7 θέσεις	51	31,7
8-11 θέσεις	18	11,2
12+ θέσεις	47	29,1
Σύνολο	161	100,0

Αναφορικά με τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της κλίμακας που μετρά την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, στον Πίνακα 12, εμφανίζεται θετική αξιολόγηση των συμμετεχόντων για όλες τις διαστάσεις της, μια και οι μέσες τιμές τους είναι αρκετά υψηλές (πολύ πάνω από 2,5). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται πως οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν στην 5βαθμη κλίμακα υψηλότερο αίσθημα αναφορικά με την Δικαιοσύνη (ΜΤ.=4,04 και ΤΑ.=0,93) , την Ηθική ακεραιότητα (ΜΤ=3,84 και ΤΑ=1,15), τον Ηθικό προσανατολισμό στον άνθρωπο (ΜΤ=3,76, ΤΑ= 1,09), το ενδιαφέρον για την Αειφορία (ΜΤ=3,70,ΤΑ=0,99), την Αποσαφήνιση των ρόλων (ΜΤ=3,66, ΤΑ=0,986). Λίγο χαμηλότερα, συγκριτικά με τις παραπάνω διαστάσεις, κυμαίνονται η Ηθική καθοδήγηση (ΜΤ=3,54, ΤΑ=1,01) και η Κατανομή της εξουσίας (ΜΤ=3,53, ΤΑ=0,75), αλλά κι αυτές εξακολουθούν να βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η μέση τιμή των διαστάσεων είναι κοντά στην επιλογή “Συμφωνώ”, ενώ με βάση την επικρατούσα τιμή (ΜΟ= 3,33) διαπιστώνεται ότι η διάσταση “Κατανομή Εξουσίας” είναι συγκριτικά μικρότερη από τις άλλες. Η αντίστοιχη τυπική απόκλιση (ΤΑ=0,75) είναι συγκριτικά μικρότερη από τις υπόλοιπες, δείχνοντας μ’ αυτό τον τρόπο τη μεγαλύτερη συνοχή που εκφράζουν οι ερωτώμενοι στις απαντήσεις του.

Πίνακας 12. Περιγραφικά χαρακτηριστικά της κλίμακας, που μετρά την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία στο χώρο του σχολείου.

Διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου (N=161)	ΜΤ	ΤΑ	Ποσοστιαία Σημεία		
			25%	50%	75%
Ηθικός Προσανατολισμός	3,76	1,09	3,29	4,00	4,71
Δικαιοσύνη	4,04	0,93	3,67	4,17	4,83
Κατανομή Εξουσίας	3,53	0,75	3,17	3,50	4,00
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,70	0,99	3,00	4,00	4,33
Ηθική Καθοδήγηση	3,54	1,01	3,00	3,71	4,00
Αποσαφήνιση ρόλων	3,66	0,99	3,20	3,80	4,20

Ηθική Ακεραιότητα	3,84	1,15	3,38	4,00	5,00
--------------------------	------	------	------	------	------

Αντίστοιχη ανάλυση για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της κλίμακας του δημοκρατικού σχολικού κλίματος παρουσιάζεται παρακάτω (Πίνακας 13), όπου από τη μέση τιμή της (MT= 2,85 TA=0,58) διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν, επίσης, θετική εκτίμηση, καθώς οι απαντήσεις τους κυμαίνονται πάνω από το μέσο της πιθανολογούμενης απάντησής τους στην 4βαθμη κλίμακα.

Τέλος, στον ίδιο πίνακα αναλύονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά και της τρίτης κλίμακας που είναι, επίσης, 4βαθμη κι εξετάζει τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Παρατηρείται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα αγγίζει το 3,38 (TA=0,59) (Πίνακας 13). Αυτό το στοιχείο σηματοδοτεί και το πολύ υψηλό επίπεδο συλλογικής αποτελεσματικότητας που διαθέτουν.

Πίνακας 13. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων, που εξετάζουν το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα.

(N=161)	MT	TA
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,85	0,58
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,39	0,59

8.2 Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων του δείγματος στις μεταβλητές της έρευνας.

Για να μελετηθεί, αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής, αναφορικά με τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικό κλίματος και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας, επηρεάζονται και διαφοροποιούνται από τους δημογραφικούς παράγοντες, χρησιμοποιήθηκαν ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση μονής κατεύθυνσης, One-Way ANOVA.

Συγκεκριμένα, ο έλεγχος T-test πραγματοποιήθηκε για τις επιδράσεις που αφορούσαν στο φύλο των ερωτηθέντων και στα πρόσθετα προσόντα που διέθεταν, ενώ η One-Way ANOVA ανάλυση διενεργήθηκε για την επίδραση της ηλικίας, της οικογενειακής τους κατάστασης, της εκπαιδευτικής τους ειδικότητας, των βασικών τους σπουδών, της υπηρεσιακής τους κατάστασης, της προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, της οργανικότητας του σχολείου, που υπηρετούν, και της περιοχής στην οποία βρίσκεται η σχολική τους μονάδα.

8.2.1 Η επίδραση του φύλου

Ήδη από τον Πίνακα 14, που ακολουθεί, εμφανίζεται μικρή διαφορά στις μέσες τιμές μεταξύ ανδρών και γυναικών, τόσο στις διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας, όσο και στο δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αυτό αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ότι δεν πρέπει να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και τις παραπάνω μεταβλητές. Από τον έλεγχο διασποράς του Levene, και επιλέγοντας το 5% ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι οι τιμές των μεταβλητών ακολουθούν την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι εκτός από τη διάσταση της Κατανομής Εξουσίας, όλες οι υπόλοιπες τιμές δεν υποδηλώνουν στατιστική διαφοροποίηση του φύλου.

Αναλυτικότερα, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του φύλου ως προς τον Ηθικό Προσανατολισμό [$t(159) = -1,642, p=0,103$], τη Δικαιοσύνη [$t(159) = -1,661, p=0,099$], το ενδιαφέρον για την Αειφορία [$t(159) = -1,842, p=0,067$], την Ηθική Καθοδήγηση [$t(159) = -1,257, p=0,210$], την Αποσαφήνιση Ρόλων [$t(159) = 0,339, p=0,735$], την Ηθική Ακεραιότητα [$t(159) = -1,747, p=0,083$], το δημοκρατικό σχολικό κλίμα [$t(159) =$

-0,471, $p=0,638$] και τη συλλογική αποτελεσματικότητα [$t(159)=-1,697, p=0,092$].

Μόνο στη διάσταση “Κατανομή εξουσίας” εκτιμήθηκε κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες [$t(159)=-2,191, p=0,030<0,05$). Η μέση τιμή για τους άνδρες είναι 3,25 και για τις γυναίκες 3,59, παρατήρηση που μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η συγκεκριμένη διάσταση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας έχει μεγαλύτερη επίδραση στις γυναίκες απ’ ότι στους άνδρες.

Πίνακας 14. Παρουσίαση της επίδρασης του φύλου στις τιμές των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.

	ΦΥΛΟ				t	df	p
	Άνδρες		Γυναίκες				
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ			
	N=27		N=134				
Ηθικός Προσανατολισμός	3,45	1,08	3,82	1,08	-1,642	159	0,103
Δικαιοσύνη	3,77	1,12	4,10	0,89	-1,661	159	0,099
Κατανομή Εξουσίας	3,25	0,72	3,59	0,75	-2,191	159	0,030
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,38	1,05	3,77	0,97	-1,842	159	0,067
Ηθική Καθοδήγηση	3,31	0,95	3,58	1,02	-1,257	159	0,210
Αποσαφήνιση ρόλων	3,72	0,89	3,65	1,00	0,339	159	0,735
Ηθική Ακεραιότητα	3,49	1,07	3,91	1,16	-1,747	159	0,083
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,80	0,57	2,86	0,59	-0,471	159	0,638
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,21	0,61	3,42	0,58	-1,697	159	0,092

8.2.2 Η επίδραση της ηλικίας

Για την ανάλυση της επίδρασης της ηλικίας, στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας, όπως ήδη αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση μονής κατεύθυνσης, One-Way ANOVA.

Παρατηρώντας τα στοιχεία που αφορούν στην ισότητα των διακυμάνσεων, διαπιστώνεται ότι ο δείκτης σημαντικότητας p σε όλες τις διαστάσεις και τις μεταβλητές της έρευνας παρουσιάζεται μεγαλύτερος από 0,05 κι, επομένως, γίνεται αποδεκτή η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται:

- για τον Ηθικό προσανατολισμό στον άνθρωπο [$F_{(3, 157)} = 0,532$, $p=0,661$],
- για τη Δικαιοσύνη [$F_{(3, 157)} = 0,598$, $p=0,618$],
- για την Κατανομή εξουσίας [$F_{(3, 157)} = 0,1,651$, $p=0,180$],
- για το ενδιαφέρον στην Αειφορία [$F_{(3, 157)} = 1,071$, $p=0,363$],
- για την Ηθική Καθοδήγηση [$F_{(3, 157)} = 1,542$, $p=0,206$],
- για την Αποσαφήνιση ρόλων [$F_{(3, 157)} = 0,241$, $p=0,868$],
- για την Ακεραιότητα [$F_{(3, 157)} = 1,959$, $p=0,122$],
- για τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος [$F_{(3, 157)} = 0,727$, $p=0,537$]
- για το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας [$F_{(3, 157)} = 2,235$, $p=0,086$].

Επίσης, από την παρατήρηση του ελέγχου των μέσων τιμών (Πίνακας 15), διαπιστώνεται ότι, παρόλο που δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ωστόσο, οι διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας, που αφορούν στον Ηθικό προσανατολισμό, στη Δικαιοσύνη, στην Αποσαφήνιση ρόλων και στην ηθική Καθοδήγηση έχουν λίγο μεγαλύτερη επίδραση στην ηλικιακή ομάδα 35 - 43 ετών, ενώ οι διαστάσεις που αφορούν στην Κατανομή εξουσίας, στην Ακεραιότητα και στο ενδιαφέρον για την Αειφορία επιδρούν περισσότερο στην ηλικιακή ομάδα των 44 - 51 ετών. Αντίστοιχα, η μικρότερη επίδραση εμφανίζεται στις ηλικίες 52+ ετών για τον Ηθικό προσανατολισμό, τη δικαιοσύνη, και την Κατανομή εξουσίας, ενώ για όλες τις άλλες διαστάσεις η μικρότερη επίδραση παρουσιάζεται στις ηλικίες 26 – 34.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της συλλογικής αποτελεσματικότητας παρατηρείται ότι, κι εδώ, λίγο μεγαλύτερη επίδραση εμφανίζεται στην ηλικιακή ομάδα 44 – 51 και ελάχιστα μικρότερη στην ομάδα 26 – 34 ετών, ενώ η αντίστοιχη μεταβλητή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος φαίνεται να επιδρά το ίδιο εξίσου σε όλες τις ηλικιακές ομάδες από τα 35 έως και πάνω από τα 52 έτη και λιγότερο στις ηλικίες από 26-34 έτη.

Πίνακας 15. Συνοπτική παρουσίαση των πινάκων που αναφέρονται στη στατιστική ανάλυση μονής κατεύθυνσης, που αφορά στην επίδραση της ηλικίας στις τιμές των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.

	Ηλικία εκπαιδευτικών									
	26-34 έτη		35-43 έτη		44-51 έτη		52+ έτη		F	p
	N=17		N=32		N=65		N=47			
MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA			
Ηθικός	3,66	0,85	3,89	1,11	3,82	1,01	3,62	1,24	0,532	0,661
Προσανατολισμός										
Δικαιοσύνη	4,08	0,87	4,13	0,86	4,10	0,87	3,89	1,09	0,598	0,618
Κατανομή	3,47	0,64	3,63	0,71	3,64	0,73	3,34	0,82	1,651	0,180
Εξουσίας										
Ενδιαφέρον για	3,45	0,18	3,68	0,16	3,86	0,11	3,60	0,18	1,071	0,363
Αειφορία										
Ηθική	3,15	0,25	3,67	0,16	3,65	0,11	3,42	0,17	1,542	0,206
Καθοδήγηση										
Αποσαφήνιση	3,56	0,91	3,78	0,88	3,66	0,89	3,62	1,20	0,241	0,868
ρόλων										
Ηθική	3,51	1,30	3,95	1,20	4,05	0,98	3,60	1,25	1,959	0,122
Ακεραιότητα										
Δημοκρατικό	2,65	0,72	2,87	0,56	2,87	0,50	2,87	0,66	0,727	0,537
σχολικό κλίμα										
Συλλογική	3,05	0,56	3,41	0,56	3,47	0,54	3,37	0,66	2,235	0,086
αποτελεσματικότητα										

8.2.3. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης

Η μελέτη της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως αποκαλύπτεται από τις απόψεις που εκφράζουν, πραγματοποιήθηκε, επίσης, με τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (OneWay ANOVA).

Όπως διαπιστώνεται, η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν επηρεάζει καμία από τις ερευνώμενες μεταβλητές. Η διαφοροποίηση δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική για καμία διάσταση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, αλλά ούτε και για τις μεταβλητές του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Οι τιμές που εμφανίζονται στην Ομογένεια Διασπορών είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0,05, γεγονός που ορίζει ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συγκεκριμένα παρατηρείται:

Ηθικός Προσανατολισμός: $F_{(3, 157)}=0,470$, $p=0,704$

Δικαιοσύνη: $F_{(3, 157)}=0,197$, $p=0,898$

Κατανομή Εξουσίας: $F_{(3, 157)}=1,011$, $p=0,390$

Ενδιαφέρον για αειφορία: $F_{(3, 157)}=0,328$, $p=0,805$

Ηθική καθοδήγηση: $F_{(3, 157)}=0,535$, $p=0,659$

Αποσαφήνιση ρόλων: $F_{(3, 157)}=1,212$, $p=0,307$

Ακεραιότητα: $F_{(3, 157)}=0,509$, $p=0,676$

Δημοκρατικό σχολικό κλίμα: $F_{(3, 157)}=1,304$, $p=0,275$

Συλλογική αποτελεσματικότητα: $F_{(3, 157)}=1,694$, $p=0,171$

8.2.4. Η επίδραση της εκπαιδευτικής ειδικότητας

Η επίδραση που τυχόν έχει η ειδικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στις αντιλήψεις που εκφράζουν για τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και συλλογικής αποτελεσματικότητας, αποτέλεσε ένα ακόμα στοιχείο, που μελετήθηκε με τη στατιστική ανάλυση μονής κατεύθυνσης (One Way Anova). Οι ειδικότητες ομαδοποιήθηκαν για τις ανάγκες της ανάλυσης σε τρεις κατηγορίες: στους Νηπιαγωγούς, στους Δασκάλους και στους εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων.

Αρχικά, στον Πίνακα 16, υπολογίστηκε η διαφορά των μέσων όρων των

συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας, ανάλογα με την ειδικότητα, που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο “έκ των υστέρων έλεγχος” της επίδρασης (post hoc) με εφαρμογές των κριτηρίων Tukey’ s B (Πίνακας 17).

Πίνακας 16. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την ειδικότητα, που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας.

	Κλάδος/Ειδικότητα εκπαιδευτικών							
	Νηπιαγωγοί N=68		Δάσκαλοι N=77		Εκπαιδευτικοί N=16		F	p
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηθικός Προσανατολισμός	3,90	1,05	3,73	1,11	3,31	1,03	2,027	0,135
Δικαιοσύνη	4,10	0,97	4,00	0,90	3,99	0,96	0,246	0,783
Κατανομή Εξουσίας	3,63	0,81	3,47	0,72	3,42	0,66	1,056	0,350
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,78	0,92	3,71	1,07	3,33	0,90	1,314	0,272
Ηθική Καθοδήγηση	3,62	0,91	3,48	1,12	3,42	0,91	0,456	0,635
Αποσαφήνιση ρόλων	3,73	0,93	3,67	1,05	3,31	0,89	1,158	0,317
Ηθική Ακεραιότητα	4,02	1,12	3,70	1,18	3,77	1,14	1,477	0,231
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,92	0,56	2,78	0,62	2,81	0,48	1,047	0,353
Συλλογική	3,57	0,45	3,22	0,69	3,39	0,37	6,794	0,001

αποτελεσματικότητα

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, στον πίνακα 16, δεν παρατηρείται στατιστική διαφοροποίηση ανάμεσα στις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας και στον κλάδο που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, δεν υφίσταται διαφορά μεταξύ των ειδικοτήτων ούτε για τον Ηθικό προσανατολισμό [$F_{(2, 158)}=2,027, p=0,135$], ούτε για τη Δικαιοσύνη [$F_{(2, 158)}=0,246, p=0,783$], ούτε για την Κατανομή εξουσίας [$F_{(2, 158)}=1,056, p=0,350$], ούτε για το ενδιαφέρον στην Αειφορία [$F_{(2, 158)}=1,314, p=0,272$], ούτε για την ηθική Καθοδήγηση [$F_{(2, 158)}=0,456, p=0,653$], ούτε για την Αποσαφήνιση ρόλων [$F_{(2, 158)}=1,158, p=0,317$], ούτε για την ηθική Ακεραιότητα [$F_{(2, 158)}=1,477, p=0,231$]. Όσον αφορά τη μεταβλητή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος, επίσης, δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση με τους κλάδους των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. [$F_{(2, 158)}=1,047, p=0,353$]. Αναφορικά, όμως, με τη μεταβλητή που μετρά το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας, παρατηρείται να υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [$F_{(2, 158)}=6,794, p=0,001<0,05$] μεταξύ των ειδικοτήτων. Από τον “εκ των υστέρων έλεγχο” διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί εκφράζουν στις απόψεις τους μεγαλύτερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας (3,57), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (3,39) και τελευταίοι οι δάσκαλοι (3,22) (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Αίσθημα Συλλογικής αποτελεσματικότητας			
Κλάδος / Ειδικότητα	N	1	2
Δάσκαλοι	77	3,22	
Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων	16	3,39	3,39
Νηπιαγωγοί	68		3,57

8.2.5. Η επίδραση των βασικών σπουδών

Η στατιστική ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) ήταν εκείνη που χρησιμοποιήθηκε για να υλοποιηθεί ο έλεγχος του, αν και κατά πόσο οι βασικές σπουδές, επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών κι επιδρούν στις μεταβλητές της έρευνας. Για την ανάλυση πραγματοποιήθηκε συγχώνευση της κατηγορίας “Παιδαγωγική Ακαδημία” με την “Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση”, καθώς η πρώτη αφορούσε πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων (μόνο 2 συμμετέχοντες). Στον Πίνακα 18, που ακολουθεί, αποτυπώνονται τα αποτελέσματα αυτού του ελέγχου.

Πίνακας 18. Η επίδραση που ασκούν οι βασικές σπουδές των συμμετεχόντων, μέσα από τη διαφοροποίηση των μέσων όρων τους, στις τιμές των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.

	Βασικές Σπουδές						F	p
	Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση N=35		Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής/ Νηπιαγωγών N=104		Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ N=22			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηθικός Προσανατολισμός	3,45	1,23	3,94	0,99	3,41	1,12	4,184	0,017
Δικαιοσύνη	3,76	1,09	4,18	0,83	3,83	1,02	3,462	0,034
Κατανομή Εξουσίας	3,24	0,90	3,64	0,70	3,46	0,64	4,009	0,020
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,42	1,29	3,84	0,87	3,50	0,92	2,940	0,056
Ηθική Καθοδήγηση	3,21	1,12	3,67	0,95	3,44	1,02	2,876	0,059
Αποσαφήνιση ρόλων	3,41	1,18	3,78	0,92	3,46	0,88	2,423	0,092
Ηθική Ακεραιότητα	3,32	1,25	4,04	1,07	3,74	1,15	5,470	0,005

Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,78	0,65	2,87	0,57	2,86	0,56	0,313	0,732
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,37	0,58	3,41	0,62	3,31	0,48	0,261	0,771

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βασικές σπουδές και σε τέσσερις από τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας. Συγκεκριμένα, στον Ηθικό Προσανατολισμό στον άνθρωπο [$F_{(2, 158)}= 4,184$ $p=0,017<0,05$], στη Δικαιοσύνη [$F_{(2, 158)}= 3,462$, $p=0,034<0,05$], στην Κατανομή της εξουσίας [$F_{(2, 158)}= 4,009$, $p=0,020<0,05$] και στην ηθική Ακεραιότητα [$F_{(2, 158)}= 5,470$, $p=0,005<0,05$]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος αποκάλυψε ότι, όσοι κατέχουν πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης/Νηπιαγωγών, δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη Δικαιοσύνη (4,18), στην ηθική Ακεραιότητα (4,04), στον ηθικό Προσανατολισμό στον άνθρωπο (3,94), και στην Κατανομή της εξουσίας (3,65), ενώ τη μικρότερη αποδοχή για τις παραπάνω διαστάσεις εκφράζουν στις απόψεις τους οι κάτοχοι τίτλων Παιδαγωγικών Ακαδημιών κι Εξομοίωσης (3,76 για τη Δικαιοσύνη, 3,32 για την Ηθική ακεραιότητα, 3,25 για την κατανομή της εξουσίας), αλλά και όσοι, κατέχουν άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (3,41 για τη διάσταση του ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Εκ των υστέρων έλεγχος (post hoc) της επίδρασης των βασικών τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, στην κατανομή της εξουσίας και στην ηθική ακεραιότητα.

Βασικές Σπουδές			
Tukey B^{ab}	Ηθικός Προσανατολισμός		
	N	1	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	22	3,41	
Παιδαγωγική Ακαδημία &		3,45	

Εξομοίωση	35	
Παιδαγωγικό Τμήμα		3,94
Δημοτικής/Νηπιαγωγών	104	

Δικαιοσύνη

N 1

Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση	35	3,76
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	22	3,83
Παιδαγωγικό Τμήμα	104	4,18
Δημοτικής/Νηπιαγωγών		

<u>Κατανομή Εξουσίας</u>			
	N	1	
Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση	35	3,25	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	22	3,46	
Παιδαγωγικό Τμήμα	104	3,65	
Δημοτικής/Νηπιαγωγών			
<u>Ηθική Ακεραιότητα</u>			
	N	1	2
Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση	35	3,33	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	22	3,74	3,74
Παιδαγωγικό Τμήμα	104		4,04
Δημοτικής/Νηπιαγωγών			

Οι υπόλοιπες διαστάσεις, του ενδιαφέροντος για την Αειφορία [$F_{(2, 158)}=2,940, p=0,056$], της ηθικής Καθοδήγησης [$F_{(2, 158)}=2,876, p=0,059$], της Αποσαφήνισης ρόλων [$F_{(2, 158)}=2,423, p=0,092$], καθώς επίσης και οι μεταβλητές του δημοκρατικού σχολικού κλίματος [$F_{(2, 158)}=0,313, p=0,732$] και της συλλογικής αποτελεσματικότητας [$F_{(2, 158)}=0,261, p=0,771$] δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση, όπως φαίνεται από τα στοιχεία ελέγχου τους.

8.2.6 Η επίδραση των πρόσθετων προσόντων

Αναφορικά, τώρα με την επίδραση που ασκούν στις απόψεις τους τα πρόσθετα προσόντα, που διέθεταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ο έλεγχός τους υλοποιήθηκε με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης T-test, για κάθε πρόσθετο προσόν χωριστά. Ωστόσο, η περίπτωση του διδακτορικού, δεν διερευνήθηκε, επειδή ο αριθμός, όσων κατείχαν το συγκεκριμένο τίτλο, ήταν πολύ μικρός (μόλις 4 από τους ερωτώμενους) και δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν ασφαλή αποτελέσματα.

Αναλύοντας, όμως, την επίδραση του μεταπτυχιακού τίτλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, για την συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας, παρατηρούμε ότι εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σχεδόν σε όλους τους παράγοντες της έρευνας ανάμεσα σε όσους κατέχουν ή όχι τον μεταπτυχιακό τίτλο (Πίνακας 20).

Έτσι, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας που αφορούν στον Ηθικό προσανατολισμό [$t(159)=-2,164, p=0,032<0,05$], στο ενδιαφέρον για την Αειφορία [$t(159)=-2,743, p=0,007<0,05$], στην Ηθική καθοδήγηση [$t(159)=-3,064, p=0,003<0,05$], στην Αποσαφήνιση ρόλων [$t(159)=-2,119, p=0,036<0,05$], στην Ηθική ακεραιότητα [$t(159)=-2,276, p=0,024<0,05$], καθώς και στις μεταβλητές του δημοκρατικού σχολικού κλίματος [$t(159)=-2,558, p=0,011<0,05$] και της συλλογικής αποτελεσματικότητας [$t(159)=-2,381, p=0,018<0,05$]. Από την προσεκτική μελέτη των μέσων τιμών (MT) παρατηρούμε ότι η επίδραση αυτή στους παραπάνω παράγοντες είναι μεγαλύτερη σε όσους δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Επιπλέον, αναφορικά με τις διαστάσεις της Δικαιοσύνης [$t(159)=-1,919, p=0,057$] και της Κατανομής εξουσίας [$t(159)=-1,966, p=0,051$] δεν διαπιστώνονται ιδιαίτερα σημαντικές αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 20. Η επίδραση του προσόντος του μεταπτυχιακού τίτλου στις μεταβλητές της έρευνας

	Μεταπτυχιακό				t	df	p
	ΝΑΙ		ΟΧΙ				
	MT	TA	MT	TA			
	N=63		N=98				
Ηθικός Προσανατολισμός	3,53	1,13	3,91	1,04	-2,164	159	0,032
Δικαιοσύνη	3,87	0,98	4,15	0,89	-1,919	159	0,057
Κατανομή Εξουσίας	3,39	0,72	3,63	0,76	-1,966	159	0,051
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,44	0,93	3,87	1,00	-2,743	159	0,007
Ηθική Καθοδήγηση	3,24	1,09	3,73	0,91	-3,064	159	0,003
Αποσαφήνιση ρόλων	3,45	1,09	3,80	0,89	-2,119	113,124	0,036
Ηθική Ακεραιότητα	3,59	1,20	4,01	1,09	-2,276	159	0,024
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,70	0,62	2,94	0,55	-2,558	159	0,011
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,25	0,65	3,47	0,54	-2,381	159	0,018

Συνεχίζοντας την ανάλυση των πρόσθετων προσόντων, που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, για τη διαπίστωση της επίδρασης που αυτά έχουν στις απόψεις

τους αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας, παρατηρούμε στον Πίνακα 21 τα αποτελέσματα για όσους κατέχουν δεύτερο πτυχίο. Όπως διαπιστώνεται οι κατέχοντες τον παραπάνω τίτλο διαφοροποιούνται στις απόψεις τους με τους μη έχοντες, μόνο στη διάσταση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας πού αφορά το ενδιαφέρον για την Αειφορία [t(159)=2,083, p=0,039<0,05]. Όπως φαίνεται από την ανάλυση, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την συγκεκριμένη διάσταση, ενώ δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση σε κανέναν άλλο παράγοντα καθώς οι τιμές διαμορφώνονται: για τον Ηθικό προσανατολισμό [t(159)=0,779, p=0,430>0,05], για τη Δικαιοσύνη [t(159)=0,042, p=0,966>0,05], για την Κατανομή εξουσίας [t(159)=1,199, p=0,232>0,05], για την Ηθική καθοδήγηση [t(159)=0,710, p=0,479>0,05], για την Αποσαφήνιση ρόλων [t(159)=0,724, p=0,470>0,05], για την Ηθική ακεραιότητα [t(159)=0,370, p=0,712>0,05], για το δημοκρατικό σχολικό κλίμα [t(159)=0,465, p=0,642>0,05] και για τη συλλογική αποτελεσματικότητα [t(159)=-1,274, p=0,205>0,05].

Πίνακας 21. Η επίδραση του προσόντος “δεύτερο πτυχίο” στις μεταβλητές της έρευνας

	Δεύτερο πτυχίο				t	df	p
	ΝΑΙ		ΟΧΙ				
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ			
Ηθικός Προσανατολισμός	3,91	1,13	3,73	1,08	0,779	159	0,437
Δικαιοσύνη	4,05	0,82	4,04	0,96	0,042	159	0,966
Κατανομή Εξουσίας	3,69	0,68	3,50	0,77	1,199	159	0,232
Ενδιαφέρον για Αειφορία	4,06	0,78	3,63	1,02	2,083	159	0,039
Ηθική Καθοδήγηση	3,66	0,93	3,51	1,03	0,710	159	0,479

Αποσαφήνιση ρόλων	3,79	0,91	3,63	1,00	0,724	159	0,470
Ηθική Ακεραιότητα	3,92	1,01	3,83	1,18	0,370	159	0,712
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,89	0,50	2,84	0,60	0,465	159	0,642
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,25	0,56	3,41	0,60	-1,274	159	0,205

Επιπλέον, με τη στατιστική ανάλυση των προσόντων που αφορούν στη μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο και στις ετήσιες επιμορφώσεις σε ΑΕΙ, ΤΕΙ ή ΑΣΠΑΙΤΕ, διαπιστώνεται ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της μετεκπαίδευσης, ούτε στις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας ούτε στις μεταβλητές του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα ακολουθούν την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων κι έχουμε για τον Ηθικό προσανατολισμό [$t(159)=-0,905$, $p=0,367>0,05$], τη Δικαιοσύνη [$t(159)=-1,788$, $p=0,76>0,05$], την Κατανομή εξουσίας [$t(159)=-1,415$, $p=0,159>0,05$], το ενδιαφέρον για την Αειφορία [$t(159)=-1,266$, $p=0,207>0,05$], την Ηθική καθοδήγηση [$t(159)=-0,767$, $p=0,444>0,05$], την Αποσαφήνιση ρόλων [$t(159)=-0,066$, $p=0,947>0,05$], την Ηθική ακεραιότητα [$t(159)=-1,471$, $p=0,143>0,05$], το δημοκρατικό σχολικό κλίμα [$t(159)=-1,186$, $p=0,237>0,05$] και για τη συλλογική αποτελεσματικότητα [$t(159)=-1,773$, $p=0,078>0,05$].

Ακολούθως, παρατηρώντας τις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στο προσόν της ετήσιας επιμόρφωσης σε ΑΕΙ, ΤΕΙ ή ΑΣΠΑΙΤΕ, διαπιστώνεται ότι δεν εμφανίζεται διαφοροποίηση στις απόψεις ούτε για τον Ηθικό προσανατολισμό [$t(159)=-0,120$, $p=0,905$], ούτε για τη Δικαιοσύνη [$t(159)=0,862$, $p=0,390$], ούτε για την Κατανομή εξουσίας [$t(159)=0,819$, $p=0,414$], ούτε για το ενδιαφέρον στην Αειφορία [$t(159)=0,453$, $p=0,651$], ούτε για την Ηθική καθοδήγηση [$t(159)=0,176$, $p=0,860$], ούτε για την Αποσαφήνιση ρόλων [$t(159)=0,177$, $p=0,860$], ούτε για την Ηθική ακεραιότητα [$t(23,528)=-0,111$, $p=0,913$], ούτε για τη μεταβλητή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος [$t(159)=-1,787$, $p=0,076$]. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρείται αφορά στη μεταβλητή της

συλλογικής αποτελεσματικότητας [$t(159)=-2,101$, $p=0,037<0,05$] κι όπως διαπιστώνεται, η επίδραση είναι μεγαλύτερη σε όσους δεν κατέχουν τέτοια ανάλογη ετήσια επιμόρφωση.

Τα τελευταία προσόντα στα οποία διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος ήταν οι πιστοποιήσεις ΤΠΕ Α' και Β' επιπέδου. Όπως εντυπώνεται ήδη στον Πίνακα 22, οι απόψεις των συμμετεχόντων που διαθέτουν την πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επίπεδο δεν διαφοροποιούνται στατιστικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στον Ηθικό προσανατολισμό [$t(102,491)=1,131$, $p=0,261$], τη Δικαιοσύνη [$t(159)=1,764$, $p=0,080$], την Κατανομή εξουσίας [$t(159)=0,967$, $p=0,335$], το ενδιαφέρον για την Αειφορία [$t(159)=0,615$, $p=0,540$], την Αποσαφήνιση ρόλων [$t(159)=1,519$, $p=0,131$], την Ηθική ακεραιότητα [$t(159)=1,774$, $p=0,078$], το δημοκρατικό σχολικό κλίμα [$t(159)=0,157$, $p=0,876$] και τη συλλογική αποτελεσματικότητα [$t(159)=0,705$, $p=0,482$].

Για τη διάσταση, όμως, της Ηθικής καθοδήγησης [$t(159)=-2,245$, $p=0,026<0,05$], παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά απόψεων, η οποία έχει μεγαλύτερη επίδραση στους κατόχους του προαναφερόμενου πιστοποιητικού.

Πίνακας 22. Η επίδραση του προσόντος της Πιστοποίησης ΤΠΕ Α' επίπεδο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

	Πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επίπεδο				t	df	p
	ΝΑΙ		ΟΧΙ				
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ			
	N=102		N=59				
Ηθικός Προσανατολισμός	3,84	1,00	3,63	1,22	1,131	102,491	0,261
Δικαιοσύνη	4,14	0,89	3,87	0,99	1,764	159	0,080
Κατανομή Εξουσίας	3,58	0,74	3,46	0,77	0,967	159	0,335
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,74	0,99	3,64	1,00	0,615	159	0,540

Ηθική Καθοδήγηση	3,67	0,97	3,30	1,05	2,245	159	0,026
Αποσαφήνιση ρόλων	3,75	0,95	3,51	1,04	1,519	159	0,131
Ηθική Ακεραιότητα	3,96	1,08	3,63	1,24	1,774	159	0,078
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	2,85	0,57	2,83	0,62	0,157	159	0,876
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,41	0,58	3,34	0,61	0,705	159	0,482

Τέλος, δεν παρατηρείται καμία επίδραση του προσόντος “πιστοποίηση ΤΠΕ Β’ επίπεδο” στις τιμές των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, δεν εμφανίζεται καμία στατιστική διαφοροποίηση ούτε στις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας (Ηθικός προσανατολισμός [t(159)=0,092, p=0,926], Δικαιοσύνη [t(159)=-0,052, p=0,959], Κατανομή εξουσίας [t(159)=0,600, p=0,549], ενδιαφέρον για την Αειφορία [t(159)=0,799, p=0,425], Ηθική καθοδήγηση [t(82,225)=-0,878, p=0,383], Αποσαφήνιση ρόλων [t(76,361)=-1,644, p=0,104] , Ηθική ακεραιότητα [t(159)=-1,117, p=0,266] αλλά ούτε και στις μεταβλητές, δημοκρατικό σχολικό κλίμα [t(159)=-0,574, p=0,567] και συλλογική αποτελεσματικότητα [t(159)=-0,224, p=0,823].

8.3 Η επίδραση της υπηρεσιακής κατάστασης

Η μελέτη της επίδραση που έχει η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, όπως δηλώνεται από τις απόψεις τους, πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA).

Τα αποτελέσματα ακολουθούν την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, γιατί όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0,05. Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, δεν επιδρά σε καμία μεταβλητή της έρευνας και δεν παρουσιάζεται πουθενά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις τους. Αναλυτικότερα παρατηρούνται οι εξής τιμές: Ηθικός προσανατολισμός: $F_{(2, 158)}=1,178, p=0,310$, Δικαιοσύνη: $F_{(2, 158)}=2,456,$

$p=0,089$, Κατανομή εξουσίας: $F_{(2, 158)}=0,059$, $p=0,943$, ενδιαφέρον για την Αειφορία: $F_{(2, 158)}=1,013$, $p=0,366$, Ηθική καθοδήγηση: $F_{(2, 158)}=0,772$, $p=0,464$, Αποσαφήνιση ρόλων: $F_{(2, 158)}=0,076$, $p=0,925$, Ηθική ακεραιότητα: $F_{(2, 158)}=0,109$, $p=0,897$, Δημοκρατικό σχολικό κλίμα: $F_{(2, 158)}=2,701$, $p=0,070$, Συλλογική αποτελεσματικότητα: $F_{(2, 158)}=1,641$, $p=0,197$

8.4 Η επίδραση της προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

Το κατά πόσο η προϋπηρεσία σε σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και τη συλλογική αποτελεσματικότητα, μελετήθηκε, επίσης, με το στατιστικό έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA). Τα αποτελέσματα δεν παρουσιάζουν πουθενά σημαντική διαφοροποίηση απόψεων καθώς οι τιμές που παίρνουμε είναι: Ηθικός προσανατολισμός [$F_{(4, 156)}=0,509$, $p=0,730$], Δικαιοσύνη [$F_{(4, 156)}=0,404$, $p=0,806$], Κατανομή εξουσίας [$F_{(4, 156)}=0,598$, $p=0,665$], ενδιαφέρον για την Αειφορία [$F_{(4, 156)}=0,595$, $p=0,667$], Ηθική καθοδήγηση [$F_{(4, 156)}=1,669$, $p=0,160$], Αποσαφήνιση ρόλων [$F_{(4, 156)}=1,479$, $p=0,211$], Ηθική ακεραιότητα [$F_{(4, 156)}=0,709$, $p=0,587$], δημοκρατικό σχολικό κλίμα [$F_{(4, 156)}=1,167$, $p=0,327$], συλλογική αποτελεσματικότητα [$F_{(4, 156)}=1,079$, $p=0,369$].

8.5 Η επίδραση της οργανικότητας των σχολικών μονάδων

Η οργανικότητα των σχολικών μονάδων, στις οποίες υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή της, μελετήθηκε για την επίδραση που πιθανόν είχε στις απόψεις τους αναφορικά με τις ερευνώμενες μεταβλητές και αναλύθηκε με το στατιστικό έλεγχο της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν εμφανίζεται διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις περισσότερες διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα εντοπίζονται μη στατιστικά σημαντικές τιμές για τη Δικαιοσύνη [$F_{(3, 157)}=1,188$, $p=0,316$], την Κατανομή εξουσίας [$F_{(3, 157)}=1,747$, $p=0,16$], το ενδιαφέρον για την Αειφορία [$F_{(3, 157)}=0,432$, $p=0,730$], την Ηθική καθοδήγηση [$F_{(3, 157)}=1,528$, $p=0,209$], την Αποσαφήνιση ρόλων [$F_{(3, 157)}=0,850$, $p=0,469$] και την Ηθική ακεραιότητα [$F_{(3, 157)}=2,327$, $p=0,077$] (Πίνακας 24).

Αντίθετα, όπως αποδεικνύεται και στον πίνακα 23, που ακολουθεί, από τη διενέργεια του ελέγχου της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές,

αναφορικά με τη διάσταση του Ηθικού προσανατολισμού [$F_{(3, 157)}=2,770, p=0,044<0,05$] και τις μεταβλητές του δημοκρατικού σχολικού κλίματος [$F_{(3, 157)}=4,631, p=0,004<0,05$] και της συλλογικής αποτελεσματικότητας [$F_{(3, 157)}=8,335, p=0,001<0,05$].

Πίνακας 23. Η επίδραση που έχει στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η οργανικότητα της σχολικής μονάδας, όπου εργάζονται, αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας

Οργανικότητα σχολικών μονάδων, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί										
	<=3 θέσεων		4-7 θέσεων		8-11 θέσεων		12+ θέσεων			
	N=45		N=51		N=18		N=47			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Ηθικός										
Προσανατολισμός	4,08	1,01	3,78	1,04	3,29	1,06	3,62	1,16	2,770	0,044
	4,15	0,92	4,11	1,01	3,69	0,88	3,99	0,87	1,188	0,316
Δικαιοσύνη										
Κατανομή	3,64	0,78	3,64	0,82	3,36	0,73	3,37	0,63	1,747	0,160
Εξουσίας										
Ενδιαφέρον για Αειφορία	3,78	0,95	3,71	0,98	3,46	0,95	3,71	1,09	0,432	0,730
Ηθική	3,70	0,85	3,60	1,02	3,13	1,11	3,46	1,08	1,528	0,209
Καθοδήγηση										
Αποσαφήνιση ρόλων	3,76	0,93	3,75	0,92	3,40	1,13	3,57	1,05	0,850	0,496
Ηθική Ακεραιότητα	4,02	1,16	4,00	1,02	3,29	1,10	3,71	1,25	2,327	0,077

Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	3,01	0,52	2,89	0,50	2,44	0,55	2,79	0,66	4,631	0,004
Συλλογική αποτελεσματι κότητα	3,64	0,42	3,44	0,48	2,93	0,53	3,25	0,73	8,335	0,001

Ο “εκ των υστέρων” έλεγχος (post hoc) με βάση το κριτήριο Tukey’s b αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια, ≤ 3 οργανικών θέσεων σχολεία, εκφράζουν την αντίληψη ότι εργάζονται σε χώρους, όπου κυριαρχεί το αληθινό ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, δημιουργούνται κι επικρατούν έντονα στοιχεία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, ενώ δηλώνουν ότι βιώνουν μεγαλύτερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας (Πίνακας 24).

Πίνακας 24. Εκ των υστέρων έλεγχος (post hoc) της επίδρασης της οργανικότητας των σχολείων, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

Οργανικότητα σχολείου (Binned)			
Tukey B ^{a,b}	<u>Ηθικός Προσανατολισμός</u>		
	N	1	2
8 – 11 θέσεις	18	3,29	
12 + θέσεις	47	3,62	3,62
4 – 7 θέσεις	51	3,78	3,78
≤ 3 θέσεις	45		4,08

Οργανικότητα σχολείου (Binned)			
Tukey B ^{a,b}	<u>Δημοκρατικό σχολικό κλίμα</u>		
	N	1	2
8 – 11 θέσεις	18	2,44	
12 + θέσεις	47		2,79

4 – 7 θέσεις	51	2,89
<= 3 θέσεις	45	3,01

Οργανικότητα σχολείου (Binned)				
Tukey B ^{a,b}				
	<u>Συλλογική αποτελεσματικότητα</u>			
	N	1	2	3
8 – 11 θέσεις	18	2,93		
12 + θέσεις	47		3,26	
4 – 7 θέσεις	51		3,44	3,44
<= 3 θέσεις	45			3,64

8.6 Η επίδραση της περιοχής, στην οποία βρίσκονται οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η περιοχή στην οποία βρισκόταν η σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών, που πήραν μέρος στην έρευνα, μελετήθηκε για να εξακριβωθεί, αν και κατά πόσο επιδρά στις απόψεις τους, αναφορικά με τις ερευνώμενες μεταβλητές της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Από την ανάλυση, που υλοποιήθηκε με την στατιστική ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA), λαμβάνονται οι ακόλουθες τιμές: $[F_{(2, 158)}=1,476, p=0,232]$ για τη διάσταση του Ηθικού προσανατολισμού, $[F_{(2, 158)}=1,620, p= 0,201]$ για τη διάσταση της Δικαιοσύνης, $[F_{(2, 158)}=0,334, p=0,716]$ για τη διάσταση της Κατανομής εξουσίας, $[F_{(2, 158)}=0,570, p=0,567]$ για τη διάσταση του ενδιαφέροντος για την Αειφορία, $[F_{(2, 158)}=0,077, p=0,926]$ για τη διάσταση της Ηθικής καθοδήγησης, $[F_{(2, 158)}=0,842, p=0,433]$ για τη διάσταση της Αποσαφήνισης ρόλων, $[F_{(2, 158)}=0,429, p=0,652]$ για τη διάσταση της Ηθικής ακεραιότητας, $[F_{(2, 158)}=0,893, p=0,412]$ για τη μεταβλητή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και $[F_{(2, 158)}=0,989, p=0,374]$ για τη μεταβλητή της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του ελέγχου, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το, αν η

σχολική μονάδα που υπηρετούν, βρίσκεται σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή.

8.7 Συσχέτιση μεταβλητών

Προκειμένου να βρεθεί, αν και κατά πόσο σχετίζεται θετικά (ή αρνητικά) η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, που ασκεί ο διευθυντής στο χώρο του σχολείου, με τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (r) του Pearson κι ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα.

Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της στατιστικής ανάλυσης. Παρατηρούμε ότι ανάμεσα στις μεταβλητές υπάρχει μια θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική, όπως φαίνεται από την παρατηρούμενη πιθανότητα $p=0,001$ (μηδενική) σε όλους τους παράγοντες και, μάλιστα, με την πιθανότητα λάθους να δηλώνεται κάτω από $1/1000$.

Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται δυνατή συσχέτιση μεταξύ του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και των διαστάσεων του Ηθικού Προσανατολισμού στον άνθρωπο ($r=0,675$, $p<0,001$), της Ηθικής ακεραιότητας ($r=0,677$, $p<0,001$), και της Ηθικής Καθοδήγησης ($r=0,645$, $p<0,001$). Παράλληλα, αποτυπώνεται μέτρια συσχέτιση με τις διαστάσεις της Αποσαφήνισης ρόλων ($r=0,608$, $p<0,001$), του ενδιαφέροντος για Αειφορία ($r=0,603$, $p<0,001$), της Κατανομής Εξουσίας ($r=0,563$, $p<0,001$) και της Δικαιοσύνης ($r=0,488$, $p<0,001$)

Επιπρόσθετα, στον ίδιο πίνακα παρατηρείται ότι οι διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας που αναφέρονται στην Ηθική Ακεραιότητα ($r=0,559$, $p<0,001$), στον Ηθικό Προσανατολισμό του ανθρώπου ($r=0,521$, $p<0,001$), στην Ηθική Καθοδήγηση ($r=0,519$, $p<0,001$), στην Αποσαφήνιση ρόλων ($r=0,509$, $p<0,001$), στο ενδιαφέρον για την Αειφορία ($r=0,446$, $p<0,001$), και στην Κατανομή Εξουσίας ($r=0,412$, $p<0,001$) παρουσιάζουν μέτρια συσχέτιση με τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η διάσταση της Δικαιοσύνης με βάση το δείκτη ($r=0,399$, $p<0,001$) εμφανίζει μικρή συσχέτιση.

Πίνακας 25. Συσχέτιση των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και με το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.

	Ηθικός Προσανατολισμός	Δικαιοσύνη	Κατανόηση Εξουσίας	Ενδιαφέρον για Αειφορία	Ηθική Καθοδήγηση	Αποσαφήνιση ρόλων	Ηθική Ακεραιότητα
Δημοκρατικό σχολικό κλίμα	0,675**	0,488**	0,563**	0,603**	0,645**	0,608**	0,677**
Συλλογική αποτελεσματικότητα	0,521**	0,399**	0,412**	0,446**	0,519**	0,509**	0,559**

**P< 0,001

8.8 Η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία ως προβλεπτικός παράγοντας του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και του αισθήματος της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Προκειμένου να διαπιστωθεί από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, αν η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, πραγματοποιήσαμε ανάλυση παλινδρόμησης. Η κάθε εξαρτημένη μεταβλητή συσχετίστηκε με τις επτά διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας. Για την πρόβλεψη των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή παλινδρόμηση (Stepwise multiple regression). Μ' αυτή τη μέθοδο ανάλυσης εστιάζονται οι παράγοντες, που εμφανίζουν θετική ή αρνητική συνεισφορά στις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ με την επιλογή stepwise, μπορούμε να ελέγξουμε, ποιος από όλους τους προβλεπτικούς παράγοντες είναι πιο ισχυρός, αλλά και ποιος μπορεί να έχει επιπλέον συνεισφορά σ' αυτόν.

Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 26 από την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας μόνο οι διαστάσεις της Ηθικής Ακεραιότητας, του Ηθικού Προσανατολισμού στον άνθρωπο και της Αποσαφήνισης των ρόλων προσδίδουν θετικά και αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη μεταβλητή του δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Από τους παράγοντες αυτούς πιο ισχυρός, φαίνεται από τη στήλη Beta του πίνακα, να είναι η διάσταση της Ηθικής Ακεραιότητας (Beta=0,677 με στατιστική σημαντικότητα Sig=0,001), ενώ θετική συνεισφορά σ' αυτόν έχουν και οι διαστάσεις του Ηθικού Προσανατολισμού (Beta=0,374 με Sig=0,001) και της Αποσαφήνισης ρόλων (Beta=0,198 και Sig=0,014) Επιπλέον, από τον έλεγχο του συντελεστή προσδιορισμού R², που δείχνει την αυξημένη ερμηνευτική ισχύ του μοντέλου, διαπιστώνουμε ότι η διάσταση της Ηθικής Ακεραιότητας είναι καθοριστικός παράγοντας εκτίμησης στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος στο χώρο του σχολείου σε ποσοστό R²=45,8%. Με την ταυτόχρονη συνεισφορά - συμμετοχή, όμως, των άλλων δύο προβλεπτικών παραγόντων, το ποσοστό αυτό φτάνει στο R²=52%.

Πίνακας 26. Διαστάσεις της Ηθικά Προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος

Βήμα	Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R ²
		B	Τυπικό Σφάλμα	Beta			
1	(σταθερά)	1,526	,119		12,834	,001	
	Ηθική Ακεραιότητα	,344	,030	,677	11,589	,001	,454
2	(σταθερά)	1,345	,121		11,069	,001	

	Ηθική Ακεραιότητα	,194	,046	,381	4,199	,001	,504
	Ηθικός Προσανατολισμός	,201	,049	,374	4,121	,001	
3	(σταθερά)	1,212	,131		9,263	,001	,520
	Ηθική Ακεραιότητα	,142	,050	,280	2,861	,005	
	Ηθικός Προσανατολισμός	,175	,049	,325	3,551	,001	
	Αποσαφήνιση ρόλων	,117	,047	,198	2,492	,014	
Εξαρτημένη μεταβλητή: Δημοκρατικό σχολικό κλίμα							

Αντίστοιχα, ελέγχοντας με τον ίδιο τρόπο τους προβλεπτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή της συλλογικής αποτελεσματικότητας, διαπιστώνεται από τον Πίνακα 27, ότι κι εδώ η διάσταση της Ηθικής Ακεραιότητας αποτελεί τον ισχυρότερο, στατιστικά σημαντικό, προβλεπτικό παράγοντα (Beta=0,559 και Sig=0,001), ενώ και η διάσταση της Αποσαφήνισης ρόλων του προσδίδει θετική συνεισφορά (Beta=0,226 και Sig=0,014) με συνολικό συντελεστή προσδιορισμού εκτίμησης της συλλογικής αποτελεσματικότητας $R^2=33\%$.

Πίνακας 27. Διαστάσεις της Ηθικά Προσανατολισμένης ηγεσίας, που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη μεταβλητή της συλλογικής αποτελεσματικότητας

Βήμα	Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R ²
		B	Τυπικό Σφάλμα	Beta			
1	(σταθερά)	2,281	,135		16,851	,001	
	Ηθική Ακεραιότητα	,287	,034	,559	8,511	,001	,309
2	(σταθερά)	2,100	,152		13,809	,001	
	Ηθική Ακεραιότητα	,205	,047	,399	4,368	,001	,330
	Αποσαφήνιση ρόλων	,136	,055	,226	2,474	,014	
Εξαρτημένη μεταβλητή: Συλλογική αποτελεσματικότητα							

9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία έθεσε ως σκοπό της την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στο χώρο εργασίας του σχολείου, στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Ως επιμέρους στόχοι, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ορίστηκαν η διερεύνηση της θετικής/αρνητικής συσχέτισης των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές του δημοκρατικού σχολικού κλίματος και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας, καθώς και η διερεύνηση των παραπάνω διαστάσεων ως προβλεπτικών παραγόντων αναφορικά με τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Επιπλέον, ορίστηκε η διερεύνηση της επίδρασης, που εκφράζουν στις απόψεις τους για το θέμα οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με ατομικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (εκπαιδευτική ειδικότητα, βασικές σπουδές, πρόσθετα προσόντα, υπηρεσιακή κατάσταση, προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, οργανικότητα της σχολικής μονάδας και περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ερωτώμενοι εκφράζουν στις απόψεις τους θετική αξιολόγηση για όλες τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, θετική εκτίμηση για το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και υψηλό επίπεδο συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Σχετικά με τη μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος στις μεταβλητές της έρευνας, παρατηρούμε κάποιες αρκετά ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Αναφορικά με το φύλο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μόνο στην διάσταση της κατανομής εξουσίας, η οποία φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επίδραση στις γυναίκες απ' ότι στους άνδρες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, λοιπόν, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν πιο θετικά τις ηγετικές πρακτικές του διευθυντή τους, αναφορικά με την κατανομή εξουσίας στο χώρο του σχολείου. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να αφορά στο γεγονός ότι γυναίκες κι άνδρες σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο αναφορικά με την εξουσία (Zhang & Sternberg, 2002) Επίσης, οι γυναίκες

τείνουν να είναι περισσότερο εκφραστικές στο να εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες στη σχολική μονάδα (Καφέτσιος, 2005), ενώ βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Ξαφάκος & Σταυρόπουλος 2020) θέτοντας σε προτεραιότητα, τη διδασκαλία παρά την άσκηση ηγεσίας (Μαραγκουδάκη, 1997).

Ανάλογα, η μελέτη για την επίδραση της ηλικίας των συμμετεχόντων, την οικογενειακή και την υπηρεσιακή τους κατάσταση, τα έτη της προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, όπου υπηρετούν, δεν έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις απόψεων. Αντίστοιχα αποτελέσματα για τη σχέση της συλλογικής αποτελεσματικότητας και των δημογραφικών παραγόντων, που αναφέρονται στην ηλικία, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούνται και σε πρόσφατη έρευνα της Καμακάρη (2020), που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας.

Επίσης, μελετώντας την επίδραση που προκαλούν οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας, παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς τη μεταβλητή που μετρά τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Όπως αποκαλύπτεται, οι νηπιαγωγοί εκφράζουν στις απόψεις τους μεγαλύτερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας απ' ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και οι δάσκαλοι. Γενικά, και σε έρευνα των Raudenbush et al (1992) εμφανίζεται διαφοροποίηση στο βαθμό της συλλογικής αποτελεσματικότητας, τόσο στις βαθμίδες όσο και ανάμεσα στις τάξεις, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή εμφανίζεται να εξαρτάται και από το επίπεδο των μαθητών (Raudenbush et al, 1992, αναφορά στην Τσακίριδου, 2016). Το αποτέλεσμα της αυξημένης συλλογικής αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών έρχεται να συμπληρώσει και την έρευνα της Νερατζίδου (2017), στην οποία διαπιστώνεται ότι συνήθως στο νηπιαγωγείο επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα με πλαίσια δημοκρατικά, όπου οι νηπιαγωγοί, λειτουργώντας σε κλίμα συνεργασίας, συζητούν για κοινά θέματα, που αφορούν όλο το σχολείο, και λαμβάνουν αποφάσεις με τρόπο συμμετοχικό.

Ανάλογη διαφοροποίηση απόψεων παρατηρείται και από τον έλεγχο της επίδρασης του βασικού τίτλου σπουδών, που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όσοι απ' αυτούς διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης/Νηπιαγωγών) δηλώνουν μεγαλύτερη θετική επίδραση. Θεωρούν ότι οι πρακτικές των διευθυντών τους δίνουν μεγαλύτερη σημασία και έμφαση στις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, που αφορούν στη δικαιοσύνη, στην ηθική

ακεραιότητα, στον ηθικό προσανατολισμό στον άνθρωπο και στην κατανομή εξουσίας. Στην προσπάθεια να στηριχθεί αυτό το εύρημα θα μπορούσε κάποιος να εικάσει ότι οι εκπαιδευτικοί, που έχουν γίνει αποδέκτες της πανεπιστημιακής μόρφωσης, έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κι αυτό τους επιτρέπει να δίνουν έμφαση στη δίκαιη και ίση μεταχείριση προς όλους, στη συνέπεια και την τήρηση των υποσχέσεων, στη διανομή της εξουσίας και στο ειλικρινές ενδιαφέρον για τον άνθρωπο. Άλλωστε, έρευνες έδειξαν ότι, εκτός από τα ίδια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τον αλτρουισμό, η πανεπιστημιακή κατάρτιση κι επιμόρφωση τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται καλύτερα στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, καθώς μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις αποφάσεις, την τήρηση των υποσχέσεων και την ανάληψη καινοτόμων δράσεων αποκτούν και οι ίδιοι τη μορφή του “Ηγέτη της Τάξης” (Poekert, Alexandrou & Shannon, 2016, αναφορά στο Κοκκινοπλίτη, 2020, σελ.44).

Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα, που οι συμμετέχοντες διαθέτουν, η έρευνα έδειξε ότι όσοι έχουν δεύτερο πτυχίο εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε θέματα αειφορίας, ενώ όσοι κατέχουν πιστοποιητικό ΤΠΕ Α΄, δηλώνουν στις απόψεις τους ότι βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ηθική καθοδήγηση από το διευθυντή τους. Στην προσπάθεια να ερμηνευθούν τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι οι απόψεις των ερωτώμενων, ίσως, σχετίζονται με τον τρόπο, που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τα πράγματα και δίνουν σημασία κυρίως σε διευθυντικές δεξιότητες, οι οποίες προσανατολίζονται σε ζητήματα οικολογικής συνείδησης, αλτρουισμού, τήρησης των κανόνων ηθικής, και υποστήριξης προς το συνάνθρωπο.

Διαφοροποιήσεις εμφανίζονται, επίσης, στις απόψεις, όσων δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Αυτοί δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι βιώνουν θετική επίδραση από την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, που ασκεί ο διευθυντής τους, αναφορικά με τις διαστάσεις του ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, το ενδιαφέρον για την αειφορία, την ηθική καθοδήγηση, την αποσαφήνιση ρόλων, την ηθική ακεραιότητα. Επίσης, η συγκεκριμένη ομάδα εκφράζει θετικότερη εκτίμηση στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος καθώς και υψηλότερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αντίστοιχο αποτέλεσμα εκδηλώνεται και στην περίπτωση της ετήσιας επιμόρφωσης σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ, όπου, επίσης, διαπιστώνεται ότι το υψηλότερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας εκφράζεται από όσους δεν είναι κάτοχοι τέτοιου τίτλου. Τα αποτελέσματα αυτά δεν φαντάζουν περίεργα. Αντίθετα, συμφωνούν και με τις διαπιστώσεις

της έρευνας των Mowday et al. (1984), όπου αποκαλύπτεται ότι, όσοι δεν κατέχουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, βιώνουν μεγαλύτερη, θετική οργανωσιακή δέσμευση, καθώς αισθάνονται ότι οι προσδοκίες και οι στόχοι τους μπορούν να ικανοποιηθούν από τον ίδιο τον οργανισμό.

Τέλος, κατά πόσο επιδρά στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η οργανικότητα της σχολικής μονάδας, όπου εργάζονται, αναφορικά με τις υπό εξέταση μεταβλητές, η έρευνα έδειξε ότι διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται μόνο στη διάσταση του ηθικού προσανατολισμού και στις μεταβλητές του δημοκρατικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες (≤ 3 οργανικών θέσεων), εκφράζουν την αντίληψη ότι εργάζονται σε χώρους, όπου κυριαρχεί το αληθινό ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, δημιουργούνται κι επικρατούν έντονα στοιχεία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, ενώ δηλώνουν ότι βιώνουν μεγαλύτερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Τα παραπάνω ευρήματα δεν εκπλήσσουν, αφού το μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας λειτουργεί ευνοϊκά ως προς τη δημιουργία ενός συνεκτικού και φιλικού πλαισίου σε αντίθεση με τα πολυθέσια σχολεία. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία τείνουν να ευνοούν τη συνεργασία και να εκφράζουν μεγαλύτερο σεβασμό, υποστήριξη και μια έγνοια για το συνάδελφο (Νερατζίδου, 2017 · Χατζηχρήστου, 2021). Οι απόψεις αυτές υποδηλώνουν την ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών κι ενός ζεστού κλίματος, όπου επιτυγχάνεται ουσιαστική ανατροφοδότηση μεταξύ των συναδέλφων και για το λόγο αυτό βιώνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Χατζηχρήστου, 2021).

Αναφορικά με το ερώτημα, αν και κατά πόσο σχετίζεται θετικά/αρνητικά η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία με τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση αποδεικνύεται “δυνατή” για τις διαστάσεις του Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, της ηθικής Ακεραιότητας και της ηθικής Καθοδήγησης, ενώ παρουσιάζεται “μέτρια” για τις διατάσεις που αφορούν στην Αποσαφήνιση ρόλων, στο ενδιαφέροντος για την Αειφορία, στην Κατανομή εξουσίας και στη Δικαιοσύνη. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτά, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση άλλων ερευνών, που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια, άλλες στην Ελλάδα κι άλλες στο εξωτερικό, διαπιστώνουμε ότι η θετική αξιολόγηση που εκφράζουν οι συμμετέχοντες στις απόψεις τους για την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία και

τη συμβολή της στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Βιτσιλάκη και Ράπη (2007). Σύμφωνα με την εργασία τους, διαπιστώνεται, επίσης, ότι η ηθική ηγεσία αποτελεί παράγοντα, που επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική απόδοση, καθώς αυξάνει την ευαισθησία για ορθή λήψη αποφάσεων και για ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία.

Ακόμα, μελέτες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που ενισχύουν τη συνεργασία και προωθούν τεχνικές κατανομής της εξουσίας, έχουν μεγάλη συνεισφορά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Mendel, Watson, & Macgregor, 2002), ενώ πρόσφατη έρευνα του Καμπούρη (2018) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκάλυψε ότι ο ρόλος και η ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής δείχνει να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, που θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Επίσης, κατά τη συσχέτιση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας τα αποτελέσματα έδειξαν “μέτρια” θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις της ηθικής Ακεραιότητας, του Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, της ηθικής Καθοδήγησης, της Αποσαφήνισης ρόλων, του ενδιαφέροντος για την Αειφορία και της Κατανομής εξουσίας, ενώ με τη διάσταση της Δικαιοσύνης η συσχέτιση εμφανίζεται “μικρή”. Τα στοιχεία αυτά έρχονται να προστεθούν σε αντίστοιχες έρευνες που έγιναν σε σχολεία του εξωτερικού όπου, όπως διαπιστώνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους, εμφανίζεται άμεση, ισχυρή, θετική σχέση ανάμεσα στην ηθική ηγεσία και τη συλλογική αποτελεσματικότητα (Bowers, 2009)

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα, αν η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος στο χώρο της σχολικής μονάδας, η έρευνα απέδειξε ότι μόνο οι διαστάσεις της ηθικής Ακεραιότητας, του Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο και της Αποσαφήνισης ρόλων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες. Από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, αυτή της ηθικής Ακεραιότητας παρουσιάζεται ως ο καθοριστικός παράγοντας εκτίμησης στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο χώρο του σχολείου σε ποσοστό 45,8%, ενώ με τη θετική συνεισφορά των άλλων δύο παραγόντων το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 52%. Είναι σημαντικό ότι, η στατιστική διαδικασία του

μοντέλου της παλινδρόμησης δεν αποδίδει την ίδια γραμμική σχέση που εκφράζεται στη συσχέτιση των μεταβλητών, όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω, καθώς δεν αποτελούν όλες οι διαστάσεις προβλεπτικό παράγοντα για τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στη δημιουργία τέτοιου κλίματος στο χώρο της σχολικής μονάδας προβλέπεται, όταν ο διευθυντής εκφράζει συνέπεια στη συμπεριφορά του και τηρεί τις υποσχέσεις του (ηθική Ακεραιότητα), όταν εκδηλώνει αληθινό ενδιαφέρον για τους υφισταμένους και τους παρέχει ηθική υποστήριξη (Ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο), κι όταν προωθεί τη διαφάνεια, την ανοιχτή επικοινωνία, τη συνεργασία και ξεκαθαρίζει τους στόχους και τις υποχρεώσεις για τον καθένα χωριστά (Αποσαφήνιση ρόλων). Αντίστοιχες έρευνες δείχνουν ότι, όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται ηθικά με άξονα τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια και την αξιοπιστία, τότε το εργασιακό κλίμα ευδοκιμεί και οι εργαζόμενοι αποδίδουν και συνεχώς εξελίσσονται (Neubert, et al 2009). Επιπλέον, σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι, όταν η συμπεριφορά του διευθυντή είναι ενθαρρυντική και στραμμένη σ' αυτό που χαρακτηρίζουμε ως “ηθικός προσανατολισμός στον άνθρωπο”, τότε κι ο αντίκτυπος στο σχολικό κλίμα είναι θετικός (Gardin, 2003).

Ανάλογα παρατηρείται ότι ούτε η γραμμική σχέση που εμφανίζεται παραπάνω στη συσχέτιση των μεταβλητών, αναφορικά με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας, δεν εκφράζεται στο αντίστοιχο μοντέλο παλινδρόμησης. Κι εδώ, η διάσταση της ηθικής Ακεραιότητας είναι αυτή που παρουσιάζεται να αποτελεί, τον ισχυρότερο, στατιστικά σημαντικό, προβλεπτικό παράγοντα, στον οποίο, προσδίδει θετική συνεισφορά και η διάσταση της Αποσαφήνισης ρόλων σε συνολικό ποσοστό 33%. Μάλιστα, όπως επιβεβαιώνεται και σε κάποιες έρευνες η διαφάνεια, ο σεβασμός της προσωπικότητας των άλλων, η σταθερότητα και η ένδειξη κατανόησης στα ατομικά τους προβλήματα καθώς και η αφιέρωση προσωπικού χρόνου για επικοινωνία, από τον ίδιο το διευθυντή προς τους συνεργάτες-εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, είναι απαραίτητα στοιχεία για τη σύσταση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Περδίκη, 2017 · Ross & Gray, 2006)

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τη συμβολή των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, κατάφερε να αναδείξει μέσα από τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας τα χαρακτηριστικά εκείνα, που της

επιτρέπουν να λειτουργεί στο χώρο του ελληνικού σχολείου κι αναμένεται να βοηθήσουν στη βελτίωση των ηγετικών πρακτικών με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

9.1 Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη μια και, εξαιτίας τους, εμποδίζεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων της στο γενικότερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, παρόλο που οι απόψεις των συμμετεχόντων προέρχονται από εκπαιδευτικούς λειτουργούς, οι οποίοι εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια, ωστόσο δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό πληθυσμό της Πρωτοβάθμιας στην Ελλάδα, κι αυτό γιατί το δείγμα της έρευνας (161 εκπαιδευτικοί) αποτελεί ένα πολύ μικρό υποσύνολο του γενικότερου αυτού πληθυσμού.

Επίσης, η διαδικτυακή χορήγηση του ερωτηματολογίου συχνά περικλείει τον κίνδυνο σφάλματος συμπερίληψης στην έρευνα (Bethlehem, 2010). Κι αυτό γιατί, όσοι συμμετέχουν, καλούνται να έχουν το λιγότερο καλές ψηφιακές δεξιότητες, ενώ η απουσία πρόσβασης στο διαδίκτυο ή η μη συμμετοχή τους σε διάφορες εκπαιδευτικές ομάδες, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες, περιορίζοντας τη συμμετοχή τους σ' αυτήν.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας ήταν αυτοαναφοράς και από τις ιδιότητές του, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί, η υποκειμενικότητα με την οποία ο κάθε συμμετέχων ερμηνεύει τις δηλώσεις-προτάσεις του κι εκφράζει τις απαντήσεις του.

Τέλος, και η μέθοδος της “τυχαίας χιονοστιβάδας” με την οποία έγινε η δειγματοληψία (δειγματοληψία ευκολίας), έχει περιορισμούς για την έρευνα. Πρόκειται για “δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες”, είναι μια μέθοδος που στηρίζεται στη δικτύωση και δεν μπορεί να κάνει στατιστική γενίκευση σ' ένα πληθυσμό, πέρα από το υπό έρευνα δείγμα (Creswell & Guetterman, 2019).

9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα, που αναλύθηκε διεξοδικά παραπάνω, διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας τη συμβολή που έχει η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, που ασκεί ο διευθυντής, στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό και με βάση τη στοχοθεσία και τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, κρίνεται ότι θα μπορούσαν να οριστούν περαιτέρω προτάσεις για μελλοντική έρευνα στον ελληνικό χώρο, οι οποίες προς το παρόν είναι ελάχιστες και κατά κύριο λόγο βιβλιογραφικής ανάλυσης.

Προτείνεται, λοιπόν, η αντίστοιχη έρευνα να διεξαχθεί πανελλαδικά σε μεγαλύτερο δείγμα και με πιθανοθεωρητική μέθοδο δειγματοληψίας, όχι μόνο στην πρωτοβάθμια, αλλά και σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και στη συνέχεια να ακολουθήσει συγκριτική θεώρηση των δεδομένων μεταξύ των δύο βαθμίδων. Η έρευνα αυτή, εφόσον εξασφαλιστεί στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα κι από τις δύο βαθμίδες, θα μπορούσε να επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ώστε να αποκτηθεί μια γενικευμένη άποψη, για το τι πραγματικά ισχύει, αναφορικά με την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που από τη φύση του δεν είναι αυτόνομο και ούτε διαθέτει προπαρασκευαστικά προγράμματα ηθικής ηγεσίας ή εξειδικευμένους τρόπους επιλογής ηθικά προσανατολισμένων διευθυντών.

Επιπλέον, ακολουθώντας την ίδια θεματολογία, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί, λαμβάνοντας υπόψη, όχι μόνο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στους σχολικούς οργανισμούς, αλλά και των διευθυντών, που ηγούνται αυτών των οργανισμών. Χρησιμοποιώντας, μάλιστα, συνδυαστικές μεθόδους ανάλυσης (τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική) είναι δυνατόν να προβεί σε συσχέτιση των αποτελεσμάτων, ώστε να εξαχθεί μια σφαιρική άποψη από τις αντίστοιχες αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών. Έτσι, τα συμπεράσματα θα είναι πιο ολοκληρωμένα, ικανά να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό, σε πιο αποτελεσματικές πρακτικές ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, ώστε να οδηγηθεί η σχολική μονάδα, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, σε λειτουργική βελτίωση και αποτελεσματικότητα.

Τέλος, σαν συνέχεια της έρευνας, θα μπορούσε να μελετηθεί η σχέση που έχει η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία του διευθυντή και οι παράγοντες του δημοκρατικού

σχολικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αναβάθμιση της ποιότητας του μαθησιακού αποτελέσματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ackley, C. R., & Begley, P. T. (2010, January 1). The changing face of purposedriven school administration: Green school leadership. *Global Perspectives on Educational Leadership Reform: The Development and Preparation of Leaders of Learning and Learners of Leadership*, 11, 377–396. [https://doi.org/10.1108/S14793660\(2010\)0000011021](https://doi.org/10.1108/S14793660(2010)0000011021)
- Ahmad, I., Gao, Y., & Hali, S. M. (2017). A Review of Ethical Leadership and Other Ethics- Related Leadership Theories. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(29), 10. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p10>
- Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(10), 596–601. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1167>
- Αλεξανδρίδου, Β. (2017). ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ “ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ” ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ. Retrieved from website: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10823/1/AlexandridouVasiliki.pdf>
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Ασπρίδης, Γ. Μ., & Μαλέτσκος, Α. (2017). στο ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1 ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Τόμος Α', Β' Γ' Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία. Retrieved from <http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2017/12/abstracts.pdf>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο : Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Ι. Χατζηευστρατίου. Διοίκηση Εκπαιδευτικών

Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (2η εκδ., Τόμ. Γ, σελ. 39-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership : theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press ; London.

Begley, P. T. (2000). Values and Leadership: Theory Development, New Research, and an Agenda for the Future. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3). Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/54816>

Begley, P. T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570–589. <https://doi.org/10.1108/09578230610704792>

Begley, P. T., & Johansson, O. (2008). The Values of School Administration: Preferences, Ethics, and Conflicts. *Journal of School Leadership*, 18(4), 421–444. <https://doi.org/10.1177/105268460801800405>

Begley, P. T., & Leithwood, K. A. (1990). The influence of values on school administrator practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3(4), 337–352. <https://doi.org/10.1007/bf00126781>

Begley, P. T., & Stefkovich, J. (2007). Integrating values and ethics into post secondary teaching for leadership development. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 398–412. <https://doi.org/10.1108/09578230710762427>

Begley, P. T., & Stefkovich, J. A. (2004). Introduction: Education, ethics, and the “cult of efficiency”: implications for values and leadership. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 132–136. <https://doi.org/10.1108/09578230410525568>

- Belcher, D. (2017). Moral Leadership in an Age of School Accountability. *Journal of Leadership Studies*, 11(2), 60–62. <https://doi.org/10.1002/jls.21528>
- Bethlehem, J. (2010). Selection Bias in Web Surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Bowers, T. H. (2009). Connections between Ethical Leadership Behavior and Collective Efficacy Levels as Perceived by Teachers. Retrieved March 11, 2021, from etd.ohiolink.edu website: https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ashland1236110353
- Brown, E. E., Corbally, J. E., & Sergiovanni, T. J. (1986). *Leadership and organizational culture : new perspectives on administrative theory and practice*. Urbana: University Of Illinois Press.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Χατζηχρήστου, Μ. (2021). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ. Retrieved from website: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/48988/17784.pdf?sequence=1>
- Χατζηιωακειμίδης, Α. (2016). Πώς μπορούν να καλλιεργηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας με σκοπό την επίτευξη των στόχων της; Retrieved from hephaestus.nup.ac.cy website: <https://hephaestus.nup.ac.cy>
- Cressall, K. (2007). *Paul Begley: Values and Leadership*. Retrieved from University of Manitoba website: <https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Cressall-2007.pdf>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York, Ny: Pearson.
- Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership* (2nd edition). Los Angeles: Sage.

- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C. (2005). *School leadership in the 21st century : developing a strategic approach* (2nd Edition). London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Dewey, J. (2019). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Monrovia, Indiana, Bumbershoot Books.
- Δημητρίου, Λ. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος* 7(87-101).
- ΦΕΚ 614/2013 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου / σχολικής μονάδας / αυτοαξιολόγηση. (n.d.). Retrieved March 22, 2021, from edu.klimaka.gr website:
<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2153-fek-614-2013-axiologhsh-sxolikou-ergou-avtoaxiologhsh>
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία*. Retrieved from <https://docplayer.gr/219566-Apotelesmatiki-igesia-stin-ergasia.html>
- Fry, L. W., & Slocum, J. W. (2008). Organizational Dynamics. *Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership*, 37(1), 86–96.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2007.11.004>
- Furman, G. C., & Starratt, R. J. (2005). Leadership for Democratic Community in Schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105–133.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00006.x>

- Gardin, R. A. (2003). *Impact of leadership behavior of principals in elementary school climate*. Ph.D. Thesis. Purdue University, Graduate School.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174–196. <https://doi.org/10.1108/09578230410525595>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, 1(1), 73–87. <https://doi.org/10.1177/1742715005049352>
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, Mass.: Belknap Press Of Harvard University Press.
- Hoy, W., & Clover, I. R. (1986). “Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ.” *Educational Administration Quarterly*, Fall, (pp.93-110.).
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration : theory, research, and practice*. Boston: Mcgraw-Hill Higher Education ; London.
- Ηλία, Α. (2020). *ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ “Επιστήμες της Αγωγής” ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΗΓΕΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΣΤΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Retrieved from website: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/47126/1/121779_%CE%97%CE%9B%CE%99%CE

%91_%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%91%CE%9D%CE%94%CE%A1%CE
%91.pdf

- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προισταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές σχέσεις*. . Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51–69. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007>
- Καμακάρη. (2020). *Οι ηγετικές δεξιότητες και οι διαστάσεις του ρόλου του αποτελεσματικού διευθυντή ως κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού-διπλωματική εργασία*, ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Retrieved from website: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/47254/1/PDF%205-9-2020.pdf>
- Καμπούρης, Γ. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος: Εμπειρική μελέτη σε σχολικές μονάδες Β' / βάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Εορδαίας. *Handle.net*. <https://doi.org/ΔΤΠ/2018/00118>
- Kanungo, R. N., & Mendonca, M. (1998). Ethical Leadership in Three Dimensions. *Journal of Human Values*, 4(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/097168589800400202>
- Καραγιαννάκη, Δ. (2014). Ηγεσία: θεωρία, μοντέλα και σύγχρονες τάσεις. *Dione.lib.unipi.gr*. Retrieved from <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/6556>
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας στο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΔΙΗΜΕΡΙΑΩΝ* (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ'Κ.Π.Σ). Retrieved from https://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/s_1_118.pdf

- Κατσά, Μ. (2019). *Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής Διπλωματική Εργασία*. Retrieved from website:
https://www.apothesis.eap.gr/bitstream/repo/43760/1/104881_%ce%9a%ce%91%ce%a4%ce%a3%ce%91_%ce%9c%ce%91%ce%a1%ce%99%ce%91.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης, Π.Ι, ΥΠΕΠΘ*. Retrieved from
http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(4), 169-186.
- Κοκκινοπλίτη, Α. (2020). *Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ*. Retrieved from website:
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23757/4/KokkinoplitiAphroditiMsc2020.pdf>
- Κουλλαπή, Κ. (2019). Η αυτοαποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων της Κύπρου σε πλαίσια συνεκπαίδευσης με μαθητές που έχουν διαγνωστεί στο φάσμα του αυτισμού. *Handle.net*. <https://doi.org/EΠΑ/2019/00069>
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ζ. Παπαναούν (επιμ) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Α.Π.Θ.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Do School Councils Matter? *Educational Policy*, 13(4), 467–493. <https://doi.org/10.1177/0895904899013004001>
- Leithwood, K., Karen Seashore Louis, Anderson, S., Wahlstrom, K., Minneapolis Center For Applied Research And Educational Improvement Minnesota Univ, & Education, I. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research*. The Wallace Foundation, Five

Penn Plaza, 7Th Floor, New York, Ny 1. Tel: 212-251-; Web Site:

Www.Wallacefoundation.org. -00-00.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ.*

Ζιόγου (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαστρογιαννάκης, Σ. (2019). Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας 154/309. Retrieved from i-Teacher website:

https://blogs.sch.gr/nikosas/files/2015/03/17o_teyxos_i_teacher_6_2019.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L., & Kuenzi, M. (2012). Who Displays Ethical Leadership, and Why Does It Matter? An Examination of Antecedents and Consequences of Ethical Leadership. *Academy of Management Journal*, 55(1), 151–171.

<https://doi.org/10.5465/amj.2008.0276>

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Mendel, A., Watson, C., & Macgregor, R. (2002). *DOCUMENT RESUME ED 471 556 EA 032 184*.

Retrieved from website: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471556.pdf>

Μητροπούλου, Ε. Μ., Τσαούσης, Ι., Ξανθοπούλου, Δ., & Πετρίδης, Κ. (2020). Αναζητώντας τα Χαρακτηριστικά του Ηθικού Ηγέτη: Μια εμπειρική μελέτη στον χώρο εργασίας. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 21(2), 161.

https://doi.org/10.12681/psy_hps.23274

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>

- Mowday, R. T., Trice, R. T. Harrison. M., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1984). Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover. *Contemporary Sociology*, 13(1), 90. <https://doi.org/10.2307/2068333>
- Μπέστιας, Γ., & Μπάλιας, Ε. (2017). ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ στο ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1 ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Τόμος Α΄, Β΄ Γ΄ Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία. In <http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2017/12/abstracts.pdf>. Retrieved from <http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2017/12/abstracts.pdf>
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- N. 4692/2020 (ΦΕΚ Α 111 - 12.06.2020) Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις | Forin.gr. (n.d.). Retrieved March 22, 2021, from www.forin.gr website: <https://www.forin.gr/laws/law/3876/n-4692-2020#>
- Νεραντζίδου, Α. (2017). Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. *Dspace.lib.uom.gr*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20370>
- Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (2009). The Virtuous Influence of Ethical Leadership Behavior: Evidence from the Field. *Journal of Business Ethics*, 90(2), 157–170. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0037-9>
- Northouse, P. (2019). *ΗΓΕΣΙΑ : θεωρία και πράξη* ((8η Έκδοση) ed.; Φ. Νταλιάνης, Ed.). ΕΚΔΟΣΕΙΣ Παπασωτηρίου.

- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΟΟΣΑ*. Retrieved from website:
<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. : Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. : Αθήνα, Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.
- Περδίκη, Ε.-Κ. (2017). *Σχολικό κλίμα: ο ρόλος του στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Retrieved from website:
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/600/Perdiki%20Eugenia-Korina.pdf>
- Reitzug, U. C. (1994). A Case Study of Empowering Principal Behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283–307. <https://doi.org/10.3102/00028312031002283>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 29(3), 798. <https://doi.org/10.2307/20054196>
- Σαχανά, Ι. (2019). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ: ΗΘΙΚΗ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ, ΗΘΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ* (p. ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ).

Retrieved from website:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23970/1/SachanaIfigeniaMSc2019.pdf>

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο* (Β' έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο -οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υ.Π.Ε.Π.Θ (αυτοέκδοση).

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Sergiovanni, T., Starratt, R., & Cho, V. (2015). *Supervision A Redefinition*. Mcgraw-Hill College.

Singh, N., Sengupta, S., & Dev, S. (2019). Toxic Leadership: The Most Menacing Form of Leadership. *Dark Sides of Organizational Behavior and Leadership*.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.75462>

Σταμάτης, Γ. (2019). *Η επίδραση της ηθικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς*. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ. ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Επιμέλεια- μετάφραση- προσαρμογή Ελευθερία Αργυροπούλου, ΔΙΣΙΓΜΑ ΕΚΔΟΣΕΙΣ.

Stefkovich, J., & Begley, P. T. (2007). Ethical School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 205–224. <https://doi.org/10.1177/1741143207075389>

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Κυριακίδης.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation : assessing and improving performance*. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.

- Townsend, T. (1994). Goals for Effective Schools: The View from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 127–148. <https://doi.org/10.1080/0924345940050202>
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A Qualitative Investigation of Perceived Executive Ethical Leadership: Perceptions from Inside and Outside the Executive Suite. *Human Relations*, 56(1), 5–37. <https://doi.org/10.1177/0018726703056001448>
- Τσακίριδου, Δ. (2016). Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Retrieved September 22, 2020, from www.didaktorika.gr website: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37361>
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Vogel, L. R. (2012). Leading with Hearts and Minds: Ethical Orientations of Educational Leadership Doctoral Students. *Values and Ethics in Educational Administration*, 10(1). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186561>
- Welch, J., & Hodge, M. (2017). Assessing impact: the role of leadership competency models in developing effective school leaders. *School Leadership & Management*, 38(4), 355–377. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411900>
- Wynne, E. (1981). *Looking at schools : good, bad, and indifferent*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Xafakos, E., & Stavropoulos, V. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το δημιουργικό-καινοτομικό σχολικό κλίμα και την ηγεσία που το ευνοεί: Η επίδραση του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας. *Educationnext*. Retrieved from <https://www.academia.edu/42084685/>
- Ξαφάκος, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Καλδή, Σ., Σταυριανουδάκη, Α., Τζίκα, Β., & Βάσιου, Κ. (2019). *Διερεύνηση του δημοκρατικού κλίματος σε Δημοτικά σχολεία και η σχέση του με την*

κατανεμημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.Ε"Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο" 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου, Βόλος (Εισήγηση στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος - "Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο", 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου,). Retrieved from <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF-%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Ξύγγη, Μ. (2006). *Δημόσιες Σχέσεις. Προγραμματισμός και σωστή επικοινωνία με το κοινό σας* (Δεύτερη Έκδοση). Αθήνα: Προπομπός.

Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (pp. 545–559; Α. - Σ. Αντωνίου, Ed.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Zhang, L., & Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology, 37* (1), 3-12).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο αφορά σε έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Στόχος της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν κατέχουν θέση διευθυντή/ντριας ή προϊσταμένου/ης, αναφορικά με τη συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και στο αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Όλες οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ σε κανένα σημείο δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε προσωπικά στοιχεία, από τα οποία θα προκύπτει η ταυτότητά σας.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Αναστασία Γράντζα

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ:

Άνδρας:

Γυναίκα:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η:

Έγγαμος/η:

Διαζευγμένος/η:

Σε χηρεία:

ΚΛΑΔΟΣ / ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

(Πχ. ΠΕ70, ΠΕ60, κλπ): -----

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Παιδαγωγική Ακαδημία:

Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση:

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης / Νηπιαγωγών:

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ:

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ (επιλέξτε όσα διαθέτετε)

Διδακτορικό Δίπλωμα:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα:

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ:

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο:

Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ:

Πιστοποιημένη επιμόρφωση ΤΠΕ Α΄ επιπέδου:

Πιστοποιημένη επιμόρφωση ΤΠΕ Β΄ επιπέδου:

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Μόνιμος/η:

Αναπληρωτής/τρια:

Ωρομίσθιος/α:

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ (πχ. 2/θέσιο, 4/θέσιο, 6/θέσιο):

-----/θέσιο

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

ΝΟΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Α. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στις απόψεις σας σχετικά με την ηθική στάση και συμπεριφορά του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στο χώρο του σχολείου. Απαντήστε επιλέγοντας αυτό που πιστεύετε ότι χαρακτηρίζει το διευθυντή σας, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

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

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
	1	2	3	4	5	
Ο/Η Διευθυντής/ντρια -Προϊστάμενος/η της σχολικής μονάδας που υπηρετώ:						
1.	Ενδιαφέρεται για το πώς αισθάνομαι και τι κάνω.	1	2	3	4	5
2.	Αφιερώνει χρόνο για προσωπική επαφή.	1	2	3	4	5
3.	Δίνει προσοχή στις προσωπικές μου ανάγκες.	1	2	3	4	5

4.	Αφιερώνει χρόνο για να μιλήσουμε σχετικά με το πώς αισθάνομαι στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
5.	Δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την προσωπική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
6.	Μου δείχνει κατανόηση, όταν έχω προβλήματα.	1	2	3	4	5
7.	Νοιάζεται για τους συναδέλφους του/της.	1	2	3	4	5
8.	Με θεωρεί υπόλογο/η για προβλήματα για τα οποία δεν έχω έλεγχο. (R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
9.	Με θεωρεί υπεύθυνο/η για εργασία επί της οποίας δεν έχω κανέναν έλεγχο.(R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
10.	Με θεωρεί υπεύθυνο/η για λάθη για τα οποία δεν ευθύνομαι.(R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
11.	Επιδιώκει τη δική του/της επιτυχία σε βάρος των άλλων.(R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
12.	Επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη των δικών του/της στόχων.(R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
13.	Χειραγωγεί τους υφισταμένους. (R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
14	Επιτρέπει στους υφισταμένους να επηρεάζουν κρίσιμες αποφάσεις.	1	2	3	4	5
15.	Δεν επιτρέπει σε άλλους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4	5
16.	Ζητά συμβουλές από τους υφισταμένους αναφορικά με στρατηγικής σημασίας ενέργειες για τη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
17.	Θα επανεξετάσει τις αποφάσεις του/της με βάση τις συμβουλές εκείνων που λογοδοτούν σ' αυτόν/αυτήν.	1	2	3	4	5
18.	Αναθέτει απαιτητικές αρμοδιότητες στους	1	2	3	4	5

	υφισταμένους του/της. (R: αντίστροφη ερώτηση)					
19.	Μου επιτρέπει να έχω κύριο ρόλο στον καθορισμό των στόχων που θέτω για την απόδοσή μου.	1	2	3	4	5
20	Θα του/της άρεσε να εργάζομαι με τρόπο φιλικό προς το φυσικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
21	Δείχνει ενδιαφέρον για θέματα αειφορίας.	1	2	3	4	5
22	Δίνει ερεθίσματα για την ανακύκλωση αντικειμένων και υλικών στο σχολείο μας.	1	2	3	4	5
23	Εξηγεί με σαφήνεια τους κώδικες δεοντολογίας που σχετίζονται με την εντιμότητα.	1	2	3	4	5
24	Εξηγεί τι αναμένεται από τους συναδέλφους όταν αυτοί συμπεριφέρονται με εντιμότητα.	1	2	3	4	5
25	Αποσαφηνίζει τις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζουν την εντιμότητα.	1	2	3	4	5
26	Διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι ακολουθούν τους κώδικες εντιμότητας.	1	2	3	4	5
27	Αποσαφηνίζει τις πιθανές συνέπειες της ενδεχόμενης μη ηθικής συμπεριφοράς από εμένα και τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
28	Ενθαρρύνει τη συζήτηση πάνω σε θέματα εντιμότητας μεταξύ των εργαζομένων	1	2	3	4	5
29	Επαινεί τους υπαλλήλους που συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανόνες εντιμότητας.	1	2	3	4	5
30	Υποδεικνύει ποιες είναι οι προσδοκίες απόδοσης από κάθε μέλος της ομάδας.	1	2	3	4	5
31	Εξηγεί τι αναμένεται από κάθε μέλος της ομάδας.	1	2	3	4	5
32	Εξηγεί τι περιμένει από εμένα και τους συναδέλφους	1	2	3	4	5

	μου.					
33	Αποσαφηνίζει τις προτεραιότητες.	1	2	3	4	5
34	Καθιστά σαφές ποιος είναι υπεύθυνος και για ποιο πράγμα.	1	2	3	4	5
35	Κρατάει τις υποσχέσεις του/της.	1	2	3	4	5
36	Μπορείς να τον/την εμπιστευτείς για το ότι υλοποιεί τα όσα λέει.	1	2	3	4	5
37	Μπορείς να βασιστείς πάνω του/της για το ότι θα τηρήσει τις δεσμεύσεις του/της.	1	2	3	4	5
38	Κρατάει πάντα το λόγο του/της	1	2	3	4	5

Β. Οι προτάσεις που ακολουθούν διερευνούν τις απόψεις σας σχετικά με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα. Δηλώστε τη συμφωνία/Διαφωνία σας ακολουθώντας την κλίμακα:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα

		Διαφω νώ απόλυτ α 1	Διαφω νώ 2	Συμφω νώ 3	Συμφων ώ απόλυτα 4
	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο που υπηρετώ:				
1	Είναι δίκαιοι	1	2	3	4
2	Αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.	1	2	3	4
3	Κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες στο να είναι ανεκτικοί και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις	1	2	3	4

	μες στην τάξη.				
4	Καθορίζουν τους κανόνες της τάξης μαζί με τους/τις μαθητές/τριες.	1	2	3	4
5	Δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζονται ελεύθερα.	1	2	3	4
6	Είναι «ανοιχτοί/ές» στην κριτική για τον εαυτό τους και τις τάξεις του	1	2	3	4
7	Φροντίζουν να προάγουν τη συνεργασία.	1	2	3	4
8	Δίνουν το δικαίωμα στους/στις μαθητές/τριες να αμυνθούν όταν παραβιάζονται οι κανόνες της τάξης	1	2	3	4
9	Είναι προσεκτικοί/ές στο να δώσουν ίσα δικαιώματα στους μαθητές τους.	1	2	3	4
10	Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.	1	2	3	4
11	Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα και την ενθάρρυνση από το εκπαιδευτικό προσωπικό να μάθει ή, καλύτερα, να ερευνήσει ό,τι θέλει, αν θέλει, με όποιον τρόπο θέλει, στο χρόνο που θέλει.	1	2	3	4
12	Εκτός από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, έχουν οριστεί συναντήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς σε τακτά διαστήματα για τα θέματα και τις στρατηγικές του σχολείου.	1	2	3	4
13	Εκτός από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, έχουν οριστεί συναντήσεις με όλους τους μαθητές	1	2	3	4

	(με αντιπροσωπεία μαθητών) σε τακτά διαστήματα για τα θέματα και τις στρατηγικές του σχολείου.				
14	Έχει διαμορφωθεί εσωτερικός κανονισμός του σχολείου με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.	1	2	3	4
15	Υπάρχει συμμετοχική λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4
16	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση του σχολείου.	1	2	3	4
17	Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση του σχολείου.	1	2	3	4
18	Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση του σχολείου	1	2	3	4
19	Οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου.	1	2	3	4
20	Λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων για θέματα του σχολείου.	1	2	3	4
21	Γίνεται πάντα γόνιμος διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
22	Γίνεται γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.	1	2	3	4
23	Γίνεται γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.	1	2	3	4
24	Γίνεται γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και	1	2	3	4

	τοπικών φορέων (δήμος, κοινότητα κλπ)				
25	Οι τοπικοί φορείς ενθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου.	1	2	3	4

Γ. Οι προτάσεις που ακολουθούν διερευνούν τις απόψεις σας σχετικά με τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Δηλώστε τη συμφωνία/Διαφωνία σας ακολουθώντας την κλίμακα:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο που εργάζομαι...		Διαφ ωνώ απόλυ τα 1	Διαφ ωνώ 2	Συμφ ωνώ 3	Συμφω νώ απόλυτ α 4
1	Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί στο να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριές τους.	1	2	3	4
2	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριές τους για μάθηση	1	2	3	4
3	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους «ζωηρούς» μαθητές.	1	2	3	4
4	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/τριές τους με δυσκολίες στη μάθηση.	1	2	3	4

5	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριές τους μπορούν να μάθουν και να τα καταφέρουν	1	2	3	4
6	Αν ένας μαθητής δεν θέλει να μάθει, οι εκπαιδευτικοί τα παρατάνε (R: αντίστροφη ερώτηση)	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Δηλώσεις-προτάσεις των υποκλιμάκων της Ηθικά Προσανατολισμένης Ηγεσίας στο χώρο εργασίας του σχολείου. (Α΄ τμήμα Ερωτηματολογίου έρευνας)

	<p><u>Ηθικός προσανατολισμός στον άνθρωπο</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Ενδιαφέρεται για το πώς αισθάνομαι και τι κάνω.2. Αφιερώνει χρόνο για προσωπική επαφή.3. Δίνει προσοχή στις προσωπικές μου ανάγκες.4. Αφιερώνει χρόνο για να μιλήσουμε σχετικά με το πώς αισθάνομαι στη δουλειά μου.5. Δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την προσωπική μου ανάπτυξη.6. Μου δείχνει κατανόηση, όταν έχω προβλήματα.7. Νοιάζεται για τους συναδέλφους του/της.
	<p><u>Δικαιοσύνη (R): αντιστραμμένη ερώτηση</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Με θεωρεί υπόλογο/η για προβλήματα για τα οποία δεν έχω έλεγχο.(R)2. Με θεωρεί υπεύθυνο/η για εργασία επί της οποίας δεν έχω κανέναν έλεγχο.(R)3. Με θεωρεί υπεύθυνο/η για λάθη για τα οποία δεν ευθύνομαι.(R)4. Επιδιώκει τη δική του/της επιτυχία σε βάρος των άλλων.(R)

<p>5.</p> <p>6.</p>	<p>Επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη των δικών του/της στόχων.(R)</p> <p>Χειραγωγεί τους υφισταμένους.(R)</p>
	<p><u>Κατανομή της εξουσίας</u></p> <p>1. Επιτρέπει στους υφισταμένους να επηρεάζουν κρίσιμες αποφάσεις.</p> <p>2. Δεν επιτρέπει σε άλλους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (R)</p> <p>3. Ζητά συμβουλές από τους υφισταμένους αναφορικά με στρατηγικής σημασίας ενέργειες για τη λειτουργία του σχολείου.</p> <p>4. Θα επανεξετάσει τις αποφάσεις του/της με βάση τις συμβουλές εκείνων που λογοδοτούν σ' αυτόν/αυτήν.</p> <p>5. Αναθέτει απαιτητικές αρμοδιότητες στους υφισταμένους του/της. (R)</p> <p>6. Μου επιτρέπει να έχω κύριο ρόλο στον καθορισμό των στόχων που θέτω για την απόδοσή μου.</p>
	<p><u>Ενδιαφέρον για τη βιωσιμότητα/Αειφορία</u></p> <p>1. Θα του/της άρεσε να εργάζομαι με τρόπο φιλικό προς το φυσικό περιβάλλον.</p> <p>2. Δείχνει ενδιαφέρον για θέματα αειφορίας.</p> <p>3. Δίνει ερεθίσματα για την ανακύκλωση αντικειμένων και υλικών στο σχολείο μας.</p>

	<p><u>Ηθική καθοδήγηση</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Εξηγεί με σαφήνεια τους κώδικες δεοντολογίας που σχετίζονται με την εντιμότητα. 2. Εξηγεί τι αναμένεται από τους συναδέλφους όταν αυτοί συμπεριφέρονται με εντιμότητα. 3. Αποσαφηνίζει τις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζουν την εντιμότητα. 4. Διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι ακολουθούν τους κώδικες εντιμότητας. 5. Αποσαφηνίζει τις πιθανές συνέπειες της ενδεχόμενης μη ηθικής συμπεριφοράς από εμένα και τους συναδέλφους μου. 6. Ενθαρρύνει τη συζήτηση πάνω σε θέματα εντιμότητας μεταξύ των εργαζομένων. 7. Επαινεί τους υπαλλήλους που συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανόνες εντιμότητας.
	<p><u>Αποσαφήνιση ρόλων</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Υποδεικνύει ποιες είναι οι προσδοκίες απόδοσης από κάθε μέλος της ομάδας. 2. Εξηγεί τι αναμένεται από κάθε μέλος της ομάδας. 3. Εξηγεί τι περιμένει από εμένα και τους συναδέλφους μου. 4. Αποσαφηνίζει τις προτεραιότητες.

5.	Καθιστά σαφές ποιος είναι υπεύθυνος και για ποιο πράγμα.
	<p data-bbox="269 365 616 398"><u>Ακεραιότητα-εντιμότητα</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="204 472 687 506">1. Κρατάει τις υποσχέσεις του/της. <li data-bbox="204 584 1107 618">2. Μπορείς να τον/την εμπιστευτείς για το ότι υλοποιεί τα όσα λέει. <li data-bbox="204 696 1227 779">3. Μπορείς να βασιστείς πάνω του/της για το ότι θα τηρήσει τις δεσμεύσεις του/της. <li data-bbox="204 857 683 891">4. Κρατάει πάντα το λόγο του/της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο των συμμετεχόντων (%).....	47
Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων	47
Πίνακας 3. Ηλικία συμμετεχόντων διαμορφωμένη σε ομάδες.....	48
Πίνακας 4. Κλάδος/Ειδικότητα συμμετεχόντων	48
Πίνακας 5. Βασικές σπουδές συμμετεχόντων	49
Πίνακας 6. Πρόσθετα προσόντα συμμετεχόντων.....	50
Πίνακας 7. Σχέση εργασίας συμμετεχόντων.....	50
Πίνακας 8. Περιοχή που βρισκόταν η σχολική μονάδα των συμμετεχόντων.....	51
Πίνακας 9. Νομοί στους οποίους βρίσκονταν οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα	51
Πίνακας 10. Έτη προϋπηρεσίας (ομαδοποιημένα).....	52
Πίνακας 11. Οργανικότητα (ομαδοποιημένη) των σχολείων, που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας	52
Πίνακας 12. Περιγραφικά χαρακτηριστικά της κλίμακας , που μετρά την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία στο χώρο του σχολείου.....	53
Πίνακας 13. Περιγραφικά χαρακτηριστικά και των κλιμάκων, που εξετάζουν το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα	54
Πίνακας 14. Παρουσίαση της επίδρασης του φύλου στις τιμές των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.....	56
Πίνακας 15. Συνοπτική παρουσίαση των πινάκων που αναφέρονται στη στατιστική ανάλυση μονής κατεύθυνσης, που αφορά στην επίδραση της ηλικίας στις τιμές των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.....	58
Πίνακας 16. Διαφορά μέσω όρων, ανάλογα με την ειδικότητα, που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας.....	60
Πίνακας 17. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας.....	61
Πίνακας 18. Η επίδραση που ασκούν οι βασικές σπουδές των συμμετεχόντων, μέσα από τη διαφοροποίηση των μέσων όρων τους, στις τιμές των μεταβλητών της έρευνας.....	62

Πίνακας 19. Εκ των υστέρων έλεγχος (post hoc) της επίδρασης των βασικών τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ηθικού προσανατολισμού στον άνθρωπο, στην κατανομή της εξουσίας και στην ηθική ακεραιότητα.....	63
Πίνακας 20. Η επίδραση του προσόντος του μεταπτυχιακού τίτλου στις μεταβλητές της έρευνας.....	66
Πίνακας 21. Η επίδραση του προσόντος “δεύτερο πτυχίο” στις μεταβλητές της έρευνας....	67
Πίνακας 22. Η επίδραση του προσόντος της Πιστοποίησης ΤΠΕ Α΄ επίπεδο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	69
Πίνακας 23. Η επίδραση που έχει στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η οργανικότητα της σχολικής μονάδας, όπου εργάζονται, αναφορικά με τις τιμές των μεταβλητών της έρευνας.....	72
Πίνακας 24. Εκ των υστέρων έλεγχος (post hoc) της επίδρασης της οργανικότητας των σχολείων, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας.....	73
Πίνακας 25. Συσχέτιση των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα και με το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας	76
Πίνακας 26. Διαστάσεις της Ηθικά Προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος	77
Πίνακας 27. Διαστάσεις της Ηθικά Προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη μεταβλητή της συλλογικής αποτελεσματικότητας.....	79