ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στη Χώρα

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΥΑΓΓΕΛΟΥΛΑ Α. ΠΑΠΑΔΑΤΟΥ

ΑΘΗΝΑ,2018

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Η Διδακτορική Διατριβή εξετάστηκε από την κάτωθι Επταμελή Επιτροπή:

Επιβλέπουσα:Σαΐτη Άννα,Καθηγήτρια,Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Βουδούρη Αγγελική,Καθηγήτρια,ΕΚΠΑ

Βαλκάνος Ευθύμιος,Αναπλ.Καθηγητής,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Χλέτσος Θεολόγος-Μιχαήλ,Καθηγητής,Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπένος Νικόλαος,Επίκουρος Καθηγητής,Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σαρδιανού Ελένη,Επίκουρη Καθηγήτρια,Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Νταλιάνης Φιλόθεος,Επίκουρος Καθηγητής,Πανεπιστήμιο Πειραιά

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

Η Ευαγγελούλα Α. Παπαδάτου δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στη Σίσσυ μου και στην Παναγιώτα μου

«Δεν υπάρχει τίποτε αδύνατο γι’ αυτόν που θα προσπαθήσει».

Μ. Αλέξανδρος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την συγγραφή της διδακτορικής διατριβής μου, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που με βοήθησαν να φτάσω στην ολοκλήρωση του στόχου μου.Ειδικότερα, την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κ. Άννα Σαΐτη για την πολύτιμη βοήθεια,καθοδήγηση, τις επιστημονικές της υποδείξεις και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας μου.

- ✓ Τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κα. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημιού Αθηνών,τον κ. Βαλκάνο Ευθύμιο Αναπλ.Καθηγητή του Παν.Μακεδονίας και τον κ.Κωνσταντίνο Φασούλη Ομότιμο Καθηγητή του Παν/μιου Αθηνών, για τις ουσιαστικές τους παρεμβάσεις και την ανατροφοδότηση που μου έδιναν σε όλη την πορεία της εργασίας μου.
- ✓ Τον κ.Χρίστο Σαΐτη Ομότιμο Καθηγητή του Παν/μίου Αθηνών, για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις του, την υπομονή , τη διακριτικότητα και την ενθάρρυνση του.
- ✓ Όλους τους συναδέλφους μου και φίλους του 22^{ου} Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου για την απεριόριστη στήριξη και ενθάρρυνση που μου έδωσαν όλα αυτά τα χρόνια.
- ✓ Τη φίλη μου Χρυσούλα, που είναι δίπλα μου από τα φοιτητικά μας χρόνια, για την παρότρυνσή της , καθώς και όλους εκείνους τους(τις) διευθυντές(-ντριες) και εκπαιδευτικούς των σχολείων που πραγματοποίησαν την έρευνά μου.
- ✓ Τέλος, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και τη συνεχή στήριξη της τον σύζυγό μου και ιδιαίτερα τις κόρες μου που μαζί μελετούσαμε όλα αυτά τα χρόνια για να πετύχουμε τους στόχους μας. Τους γονείς μου για την χωρίς όρια αγάπη και φροντίδα τους και την οικογένεια της αδελφής μου για την στήριξη και την αγάπη τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά σ. 13
Abstract σ. 14
Κατάλογος Πινάκων σ. 15
Κατάλογος Γραφημάτων σ. 21

ΕΙΣΑΓΩΓΗ
1.Οριοθέτηση του θέματος σ.22
2.Εννοιολογική αποσαφήνιση και σύντομη επεξήγηση των όρων του θέματος της διατριβής σ.24
2.1.Αντίληψη και στάση σ.24
2.2.Σχολείο σ.25
2.3. Αποτελεσματική σχολική μονάδα σ.26
2.4. Ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σ.27
2.5.Σχολικό κλίμα σ.29
2.6.Σχολική διεύθυνση σ.30
3.Δομή της εργασίας σ.30

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄-ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ
Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1.Περίληψη σ.33
2.Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος σ.33
3.Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις σ.36
4.Υποθέσεις της έρευνας σ.37
5.Αναγκαιότητα της έρευνας σ.39
6.Σπουδαιότητα της έρευνας σ.39
7.Προϋποθέσεις της έρευνας σ.40
8.Οριοθέτηση του προβλήματος σ.40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ
1.Περίληψη σ.41

2.Βιβλιογραφική ανασκόπηση:Διευθυντής σχολείου και διαμόρφωση εργασιακού περιβάλλοντος σ.41
3.Επισκόπηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σ.42
4. Επισκόπηση ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας σ.47
5. Συμπερασματική κατάληξη σ.51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
1.Περίληψη σ.53
2. Προσέγγιση στη σχολική διεύθυνση σ.53
2.1.Διοικητική δομή της σχολικής μονάδας σ.53
2.2. Έννοια και διαστάσεις της σχολικής διοίκησης σ.54
2.2.1. Σχολική διοίκηση : Η έννοια του όρου σ.54
2.2.2.Βασικές λειτουργίες της διοίκησης σ.56
2.3. Διεύθυνση και ηγεσία σχολείου σ.57
2.3.1. Τι είναι «σχολική διεύθυνση» σ.57
2.3.2. Τι σημαίνει «σχολική ηγεσία» σ.57
2.3.3. Διαφέρει ο «διευθυντής» από τον «ηγέτη» σ.58
2.3.4. Θεωρίες ηγεσίας και τύποι ηγέτη σ.58
2.3.5. Σύνοψη σ.63
2.4. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή σ.64
3.Προσέγγιση στο κλίμα του σχολείου σ.66
3.1.Εισαγωγή σ.66
3.2.Κατηγορίες σχολικού κλίματος σ.68
3.3. Συμβολή του κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου σ.70
3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σ.71
4.Επικοινωνία και συνεργασία: Βασικές παράμετροι δημιουργίας κλίματος στο σχολείο σ.73
4.1.Κατανοώντας τον όρο «επικοινωνία» σ.73
4.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και σημαντικότητας της επικοινωνίας σ.73
4.1.2. Διαδικασία της επικοινωνίας σ.75
4.1.3. Μορφές επικοινωνίας σ.76
4.1.4.Βασικά εμπόδια επικοινωνίας σ.78
4.1.5.Αρχές βελτίωσης της επικοινωνίας σ.79
4.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου. σ.81
4.2.1. Διαστάσεις του όρου «συνεργασία» σ.81
4.2.2. Επικοινωνία διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς σ.82

4.2.3. Επικοινωνία διευθυντή με τους μαθητές σ.84
4.2.4. Σύνοψη σ.85
4.3. Βασικές παράμετροι αποτελεσματικών συνεργατικών σχέσεων στο σχολείο. σ.86
5.Ο θεσμός του διευθυντή σχολείου σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία σ.88
5.1. Θεσμικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντών σχολείων σ.89
5.2.Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών σχολικών μονάδων σ.93
6. Συμπερασματική κατάληξη σ.98

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄ -ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1.Περίληψη σ.101
2.Μεθοδολογική προσέγγιση σ.101
3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας σ.101
4.Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας σ.103
5.Το ερωτηματολόγιο σ.104
6. Εργαλεία στατιστικής σ.106

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1.Περίληψη σ.109
2.Περιγραφική στατιστική ανάλυση και πίνακες διπλής εισόδου για τους ελέγχους συσχετίσεων των διευθυντών σ.109
2.1.Γενικά στοιχεία των σχολείων σ.109
2.2.Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών σ.111
2.3.Στοιχεία λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. σ.118
2.4.Προτάσεις διευθυντών (-ριων) σ.140
3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση και πίνακες διπλής εισόδου για τους ελέγχους συσχετίσεων των εκπαιδευτικών σ.142
3.1.Γενικά στοιχεία των σχολείων σ.142
3.2.Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών σ.143
3.3.Στοιχεία λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. σ.151
3.4.Προτάσεις εκπαιδευτικών σ.178
4.Έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 σ.180
4.1.Διευθυντές σ.180
4.1.1.Ομοφωνία αποφάσεων λόγω ωριμότητας των Συναδέλφων-Ηλικία ερωτωμένου σ.180

4.1.2.Δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών-Φύλο σ.181
4.1.3.Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης-Φύλο σ.182
4.1.4.Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης- Ηλικία σ.183
4.1.5. Ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου- Φύλο σ.184
4.1.6. Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων-Ηλικία σ.185
4.1.7. Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών-Φύλο σ.186
4.1.8. Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών – Ηλικία σ.187
4.1.9.Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής-Ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς σ.188
4.1.10.Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π-Έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση σ.189
4.2.Εκπαιδευτικοί σ.190
4.2.1.Ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου – Φύλο σ.190
4.2.2.Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου – Ηλικία σ.191
4.2.3. Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου – Υπηρεσιακή κατάσταση σ.192
4.2.4. Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή – Ηλικία σ.193
4.2.5. Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή – Υπηρεσιακή κατάσταση σ.194
4.2.6. Ενημέρωση Σχολικού Συμβούλου – Φύλο σ.195
4.2.7. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας-Εκμυστηρεύεστε στον διευθυντή προσωπικό σας πρόβλημα; σ.196
5. Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων των διευθυντών(-ριών) σ.197
5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων 1ου Υποδείγματος σ.198
5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων 2ου Υποδείγματος σ.201
6. Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων των εκπαιδευτικών σ.204
6.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων 1ου Υποδείγματος σ.204
6.2.Ανάλυση αποτελεσμάτων 2ου Υποδείγματος σ.211

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1.Περίληψη σ.215

2.Εισαγωγικές παρατηρήσεις σ.215
3.Γενικά στοιχεία των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. σ.215
4.Ποιοτική ανάλυση δημογραφικών και προσωπικών στοιχείων
των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σ.216
5.Στοιχεία λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. σ.223
6.Προτάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σ.250

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
1.Περίληψη σ.254
2.Συμπεράσματα σ.254
3.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα-Περιορισμοί σ. 262
4.Προτάσεις σ.264

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
1.Ελληνόγλωσση σ.266
2.Ξενόγλωσση σ.274
3.Εκπαιδευτική Νομοθεσία σ.284

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
4.Επιστολή προς τον (την) Διευθυντή(-ντρια) σ.287
5.Ερωτηματολόγιο Διευθυντή(-ριας) σ.288
6.Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών σ.293

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π) αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντικών στελεχών στη δημιουργία και διατήρηση του καλού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία τους. Σταχυολογώντας την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία εντοπίσαμε ότι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση ή μη θετικού-φιλικού σχολικού κλίματος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας.

Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στηρίχθηκε πάνω σε δύο(2) ερωτηματολόγια.Έτσι,συγκεντρώθηκαν 169 διευθυντών(-ντριών) και 916 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πρωτίστως ότι απουσιάζει ο στρατηγικός προγραμματισμός στον τομέα στελέχωσης των σχολικών μονάδων της χώρας μας, αφού η κάλυψη των χιλιάδων κενών θέσεων εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε ετήσια βάση,με την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Η προσωρινή και πολλές φορές μη έγκαιρη τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία αποτελεί τροχοπέδη τόσο στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού εργασιακού κλίματος.Η επισήμανση αυτή είναι κομβικής σημασίας, αν αναλογιστούμε ότι τα Ο.Δ.Σ. Ε.Α.Ε.Π είναι σχολεία με πολλές ειδικότητες. Η έρευνά μας επίσης έδειξε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών στερείται επιμόρφωσης και κατάρτισης σε διοικητικά και σε θέματα οργανωσιακής ψυχολογίας και συμπεριφοράς.Με συνέπεια να υπάρχουν δυσκολίες στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα αλλά και στον τρόπο επίλυσης συγκρούσεων που προκύπτουν.

Εν συνόψει, έχοντας κατά νου τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζεται ότι η στρατηγική σκέψη στη στελέχωση των σχολικών μονάδων και η συστηματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, είναι ανάγκη επιτακτική.

Λέξεις κλειδιά: ολοήμερο σχολείο, κλίμα,ηγεσία,επικοινωνία

ABSTRACT

The primary aim of the present doctorate thesis is to investigate into the attitudes and perceptions of principals and teachers in All-Day Primary Schools implementing the United Reformed Educational Program vis-à-vis the role of principals personnel in the creation and preservation of a positive working environment in their schools. Through the analysis of Greek and foreign bibliography we have pinpointed that the role of the principal in formulating or not a positive-friendly school environment is one of the most important factors in reference to the efficiency and the productivity of the school unit.

The applied methodology was based on two questionnaires .As a result of this 173 questionnaires of principal and 980 questionnaires of schoolteachers were amassed.

The results of the present research have primarily shown the lack of strategic programming in the sector of installing personnel in school units throughout the country attributed to the fact that thousands of vacant school teachers posts is being effectuated on an annual oasis through hiring substitute and hour payable teachers. The provisional and often not punctual installment of teaching personnel in schools constitutes an obstacle in both the cohesion of member of schools community and the formulation and preservation of positive working environment. The above assessment is of utmost importance if we consider that the Unified Reformed Educational Program comprises schools with a multitude of specialisations. Our research has also shown that the majority of principals is lacking retraining and basic training in administrative issues and subject pertaining to organizational psychology and behavior. The result of this is the existence of difficulties in handling the human factor as long as the means of resolving arising conflicts.

In brief, bearing in mind the result of the present research it must be stressed that the strategic thought in filling posts in school units and the systematic development of principal personnel constitute primary aims

Keywords: all day primary school ,climate,leadership,communication,

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν. Δ.1. Κατανομή συχν. Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. κατά νομό σ.109
Πίν. Δ.2. Κατανομή συχν. των εκ/ών ανά σχ. μονάδα σ.110
Πίν. Δ.3. Κατανομή συχν. των δ/ντών κατά φύλο σ.111
Πίν. Δ.4. Κατανομή συχν. των δ/ντών κατά ηλικία σ.112
Πίν. Δ.5. Κατανομή συχν. των δ/ντών κατά οικ.κατ/ση σ.112
Πίν. Δ.6. Κατανομή συχν. δ/ντών κατά ειδικότητα σ.113
Πίν. Δ.7. Κατανομή συχν. διευθυντών ως προς τους τίτλους σπουδών σ.114
Πίν. Δ.8. Κατανομή συχν. δ/ντών ως προς τους μετ/κούς τίτλους σπουδών σ.114
Πίν. Δ.9. Κατανομή συχν. δ/ντών ως προς την κατοχή διδακτορικού σ.115
Πίν. Δ.10. Κατανομή συχν. δ/ντών ως προς άλλους τίτλους σπουδών σ.116
Πίν. Δ.11.Κατανομή συχν.δ/ντών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην εκ/ση σ.116
Πίν.Δ.12.Κατανομή συχν.δ/ντών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως δ/ντής σ.116
Πίν. Δ.13.Κατανομή συχν.δ/ντών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως υπ/ντής σ.117
Πίν. Δ.14.Κατανομή συχν. δ/ντών ως προς τα υπηρεσίας ως δ/ντής σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. σ.117
Πίν. Δ.15. Κατανομή συχν.δ/ντών ως υπ/ντής σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. σ.117
Πίν. Δ.16. Κατανομή συχν. δ/ντών ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σ.117
Πίν. Δ.17. Κατανομή συχν.δ/ντών ως προς την επιθυμία παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σ.118
Πίν. Δ.18. Κατανομή συχν. ως προς τις συναντήσεις δ/ντή-εκ/κών στην αρχή της σχ. χρονιάς σ.118
Πίν. Δ.19. Κατανομή συχν. ως προς τις συναντήσεις/συζητήσεις δ/ντή-εκ/κών εντός σχ. ωραρίου σ.119
Πίν. Δ.20. Κατανομή συχν. ως προς τα αποτελέσματα των προσωπικών-συναντήσεων δ/ντή & εκ/κών εντός σχ.ωραρίου σ.120
Πίν. Δ.21. Κατανομή συχν. ως προς τις φιλικές συναντήσεις δ/ντή-εκ/κών εκτός σχολικού ωραρίου σ.121
Πίν. Δ.22.Κατανομή συχν. ως προς το όφελος των φιλικών συναντήσεων εκ/κών & δ/ντή εκτός σχ. ωραρίου σ.121
Πίν. Δ.23. Κατανομή συχν. ως προς την έκφραση παραπόνου των εκ/κών για κάποια απόφαση/εντολή του δ/ντή σ.122
Πίν. Δ.24. Κατανομή συχν. ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των παραπόνων των εκ/κών για εντολή δ/ντή σ.122
Πίν.Δ.25. Κατανομή συχν. ως προς το αν οι εκ/κοί εκμ/νται ένα προσωπικό/ οικογενειακό πρόβλημα σ.122
Πίν. Δ.26. Κατανομή συχν.ως προς το αν ο δ/ντής εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στους εκ/κούς. σ.122
Πίν. Δ.27.Κατανομή συχν.ως προς το αν ο δ/ντής επικοινωνεί διερευνητικά με Σ.Δ/ντων πριν τις συνεδριάσεις σ.123
Πίν.Δ.28.Κατανομή συχν. ως προς τη συμβολή της επικοινωνίας του δ/ντή με Σ.Δ/ντων πριν τις συνεδριάσεις σ.123

Πίν. Δ.29. Κατανομή συχν.ως προς το είδος των αποφάσεων
που λαμβάνονται στον Σ. Διδ/ντων σ.124
Πίν. Δ.30. Κατανομή συχν. αναφορικά με τους λόγους που συμβάλλουν
στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων σ.125
Πίν.Δ.31.Κατανομή συχν. σχετικά με τους λόγους που οι αποφάσεις
του συλλόγου δεν λαμβάνονται ομόφωνα σ.125
Πίν.Δ.32.Κατανομή συχν. σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης συγ/κών
καταστάσεων από τον δ/ντή σ.126
Πίν.Δ.33.Κατανομή συχν. σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν
στο θετικό κλίμα στο σχολείο σ.127
Πίν.Δ.34.Κατανομή συχν.με τη σύνθεση του εκ/κού πρ/κού των
Ο.Δ.ΣΕ.Α.Ε.Π. σε σχέση με τη συνεργασίας τους σ.128
Πίν.Δ.35.Κατανομή συχν. ως προς τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ
των εκ/κών. σ.128
Πίν.Δ.36.Κατανομή συχν. σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν
τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετ.κλίματος σ.129
Πίν.Δ.37-42.Κατανομή συχν. των παραγόντων που βοηθούν τον
στη διαμόρφωση θετ.κλίματος σ.129-132
Πίν.Δ.i.Ιεράρχηση παραγόντων με βάση τον σταθμισμένο μέσο σ.132
Πίν.Δ.43-50.Κατανομή συχν.με τους παράγοντες που δημιουργούν
προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος σ.133-137
Πίν. Δ. ii. Ιεράρχηση ενεργειών με βάση το σταθμικό μέσο σ.137
Πίν.Δ.51-52. Κατανομή συχν. με τη συμβολή του θετικού κλίμ.
στην αποτ/κή λειτουργία της σχ.μονάδας σ.138
Πίν.Δ.53.Κατανομή συχν.σχετικά με τον βαθμό αναγνώρισης
της εργασίας του δ/ντή σ.139
Πίν.Δ.54.Κατανομή συχν. ως προς το αν ο δ/ντής επιβραβεύει τους
εκ/κούς για δημιουργική πρωτοβουλία τους σ.139
Πίν.Δ.55.Κατανομή συχν.σχετικά με τον βαθμό που ο δ/ντής θεωρεί
το σχ. περιβάλλον ευχάριστο για τους μαθητές σ.140
Πίν.Ε.i.Κατανομή συχν.του ΟΔΣΕΑΕΠ κατά νομό σ.142
Πίν.Ε.ii. Κατανομή συχν. των εκ/κών ανά σχ.μονάδα σ.143
Πίν. Ε.1 Κατανομή συχν. των εκ/κών κατά φύλο σ.144
Πίν.Ε.2. Κατανομή συχν. των εκ/κών ως προς την οικ.κατάσταση σ.144
Πίν.Ε.3.Κατανομή συχν. των εκ/κών κατά ηλικία σ.145
Πίν.Ε.4.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τους επιπλέον
τίτλους σπουδών σ.146
Πίν.Ε.5.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με μετ/κές σπουδές σ.146
Πίν.Ε.6.Κατανομή συχ. των εκ/κών σχετικά με την κατοχή
διδακτορικών διπλωμάτων σ.147
Πίν.Ε.7.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με την κατοχή άλλων
τίτλων σπουδών σ.148
Πίν.Ε.8.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με την παρακολούθηση
επιμ/κών προγραμμάτων σ.148
Πίν.Ε.9.Κατανομή συχν.των εκ/κών σχετικά με τα συν.χρόνια
υπηρεσίας στην εκπαίδευση σ.149
Πίν.Ε.10.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τα χρόνια
υπηρέτησης σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. σ.150

Πίν.Ε.11.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με την υπηρ. κατάσταση σ.150
Πίν.Ε.12.Κατανομή συχν.των εκ/κών σχετικά με την ειδικότητα σ.151
Πίν.Ε.13.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με την πραγματοποίηση συνάντησής τους με τον δ/ντή στην αρχή της σχ.χρονιάς σ.152
Πίν.Ε.14.Κατανομή συχν. εκ/κών ως προς τον βαθμό σημαντικότητας των συναντήσεών τους με τον δ/ντή στην αρχή της σχ.χρονιάς σ.153
Πίν.Ε.15.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με το αν ο δ/ντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχ.ωραρίου σ.153
Πίν.Ε.16. Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας της συνάντησής με τον δ/ντή εντός σχ.ωραρίου σ.154
Πίν.Ε.17.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με το αν ο δ/ντής επιδιώκει φιλ. συναντήσεις μαζί τους εκτός σχ,ωραρίου σ.154
Πίν.Ε.18.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας των συνάντησεών τους με τον δ/ντή εκτός σχ. ωραρίου σ.155
Πίν.Ε.19.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τον βαθμό ενόχλησής τους από κάποια από τις εντολές του δ/ντή σ.156
Πίν.Ε.20.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με το πώς ο δ/ντής αντιμετωπίζει τα παράπονα τους. σ.156
Πίν.Ε.21.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με το αν εκμυστηρεύονται προσωπικό/οικογενειακό πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοση στο σχολείο σ.157
Πίν.Ε.22.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τους λόγους που εκμυστηρεύονται στον δ/ντή προσ/οικ.πρόβλημα σ.157
Πίν.Ε.23.Κατανομή συχν.των εκ/κών σχετικά με το αν ο δ/ντής τους εμπιστεύονται τα προσωπικά τους ζητήματα σ.158
Πίν.Ε.24.Κατανομή συχν.εκ/κών αναφορικά με τη διερευνητική επικοινωνία των δ/ντών με τον Σ.Δ/ντων πριν από τις συνεδριάσεις. σ.158
Πίν.Ε.25. Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τον βαθμό συμβολής της επικοινωνίας του δ/ντή με τους εκ/κούς πριν τις συνεδριάσεις σ.159
Πίν.Ε.26.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με το είδος των αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλ. δ/ντων σ.159
Πίν.Ε.27.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τους λόγους που συντελούν στη λήψη ομόφ. αποφάσεων σ.160
Πίν.Ε.28.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με το αν οι μη ομόφωνες αποφάσεις συντελούν στη δημιουργία αντίθετων ομάδων σ.160
Πίν.Ε.29. Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με το αν οι μη ομόφωνες αποφάσεις συμβάλλουν στην απροθυμία τους να υλοποιήσουν τις ληφθείσες αποφάσεις. σ.161
Πίν.Ε.30.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με το αν οι μη ομόφωνες αποφάσεις συντελούν στην έλλειψη της μεταξύ τους συνεργασίας σ.161
Πίν.Ε.31.Κατανομή συχν.εκ/κών αναφορικά με τον τρόπο που ο δ/ντής αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις όπως τις κλίκες, κ.ά σ.162
Πίν.Ε.32.Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με τη συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δ/ντή και μαθητών στη δημιουργία θετικού κλίματος σ.164
Πίν.Ε.33.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τη συμβολή της αμοιβαίας

εμπιστοσύνης & κατανόησης μεταξύ του δ/ντή τους στη δημιουργία θετ. κλίματος σ.164
Πίν.Ε.34.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τη συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων & διοικουμένων στη δημιουργία καλού κλίματος σ.165
Πίν.Ε.35.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τη συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκ/κών και μαθητών στη δημιουργία καλού κλίματος σ.165
Πίν.Ε.36.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τη συμβολή της ευελιξίας του δ/ντή στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχ. σ.165
Πίν.Ε.37.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τη συμβολή της αγαστής συνεργασίας σχολείου και γονέων μαθητών σ.165
Πίν.Ε.38.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τη σπουδαιότητα της σύνθεσης του εκ/κού προσωπικού στη μεταξύ των διδασκόντων συνεργασία σ.166
Πίν.Ε.39. Κατανομή συχν.εκ/κών αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης τους από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων σ.167
Πίν.Ε.40.Κατανομή συχν.εκ/κών αναφορικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (α’ επ.) σ.167
Πίν.Ε.41.Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (β επ.) σ.168
Πίν.Ε.42.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (γ’ επ.) σ.168
Πίν.Ε.43.Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (δ’ επ.) σ.169
Πίν.Ε.44.Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος(ε’ επ.) σ.169
Πίν.Ε.45.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (στ’ επ.) σ.170
Πίν.Ε.46.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον δ/ντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (ζ’ επ.) σ.170
Πίν.Ε. i. Ιεράρχηση παραγόντων με βάση το σταθμικό μέσο σ.171
Πίν.Ε.47.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διάρφωση καλού κλίματος στο σχολείο(α΄ επιλογή) σ.171
Πίν.Ε.48. Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (β΄ επιλογή) σ.172
Πίν.Ε.49.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο(γ΄ επιλογή) σ.172
Πίν.Ε.50. Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (δ΄ επιλογή). σ.173
Πίν.Ε.51.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ε΄ επιλογή) σ.173

Πίν.Ε.52.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (στ΄ επιλογή) σ.174
Πίν.Ε.53.Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ζ΄ επιλογή) σ.174
Πίν.Ε.54.Κατανομή συχν. των εκ/κών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο(η΄ επιλογή) σ.175
Πίν. Ε. ii. Ιεράρχηση ενεργειών με βάση το σταθμικό μέσο σ.175
Πίν.Ε.55. Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με τη συμβολή του θετικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σ.176
Πίν.Ε.56.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικά με τον βαθμό αναγνώρισης της εργασίας τους στο σχολείο σ.177
Πίν.Ε.57.Κατανομή συχν. εκ/κών σχετικά με την επιβράβευση τους για την ανάληψη κάποιας δημιουργικής πρωτοβουλίας σ.177
Πίν.Ε.58.Κατανομή συχν.εκ/κών σχετικάμε το αν το σχ.περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές σ.178
Πίν.1.Δ.1:Ερ. 22β: Ομοφωνία των αποφάσεων λόγω ωριμότη-τας των συναδέλφων * Ηλικία (Crosstabulation) σ.180
Πίν.2.Δ.2:Ερ.Δ23α:Δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευ-τικών* Φύλο (Crosstabulation) σ.181
Πίν.3.Δ.3:Ερ.23β: Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης * Φύλο (Crosstabulation) σ.182
Πίν.4.Δ.4:Ερ. 23β: Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης * Ηλικία (Crosstabulation) σ.183
Πίν.5.Δ.5: Ερ.Δ 24β: Ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου * Φύλο (Crosstabulation) σ.184
Πίν.6.Δ.6 & Ερ.Δ 26δ: Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκ/κών διαφορετικών ειδικοτήτων* Ηλικία σ.185
Πίν.7.Δ &Ερ.Δ 27:Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας με-ταξύ των εκ/κών * Φύλο (Crosstabulation) σ.186
Πίν. 8.Δ.8 &Ερ.Δ 27: Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκ/κών * Ηλικία (Crosstabulation) σ.187
Πίν. 9.Δ.9& Ερ..Δ.10 Χρ. υπηρεσίας ως δ/ντής -Ύπαρξη συνά-ντησης στην αρχή της χρονιάς (Crosstabulation) σ.188
Πίν.10.Δ.10 &Ερ. Δ.15: Χρ. υπηρ. ως δ/ντής σε σχολείο Ε.Α.Ε.Π &Έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση σ.189
Πίν.1.Ε.1&Ερ.Ε 13: Ο δ/ντής επιδιώκει προσ.. επαφή εντός σχ. ωραρίου*Φύλο (Crosstabulation) σ.190
Πίν.2.Ε.2:Ερ.Ε 15: Ο δ/ντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου * Ηλικία (Crosstabulation) σ.191
Πίν. 3.Ε.3:Ερ.Ε. 15: Ο δ/ντής επιδιώκει φιλ. συναντήσεις εκτός Σχ. ωραρίου * Υπηρ. Κατ. (Crosstabulation) σ.192
Πίν. 4.Ε.4&Ερ.Ε19: Ο εκ/κός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον δ/ντή * Ηλικία) (Crosstabulation) σ.193
Πίν.5.Ε.5:&Ερ.Ε19: Ο εκ/κός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον(στη) δ/ντή(-ρια) * Υπηρ.κατάσταση σ.194

Πίν.6.Ε.6: & Ερ.27β: Ενημέρωση Σχ. Συμβούλου * Φύλο σ.195
Πίν.7.Ε.7&Ερ.Ε.19:Συνολικά χρόνια υπηρεσίας&Εκμυστηρεύεστε στον δ/ντή προσωπικό σας πρόβλημα σ.196
Πίν. Ι: Εκτίμηση βαθμού ικανοποίησης των δ/ντών από την συνεργασία με τους συναδέλφους σ.198
Πίν. ΙΙ: Εκτίμηση παλινδρόμησης για πιθανότητα συνάντησης με τον δ/ντή για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχ. χρονιάς σ.202
Πίν. ΙΙΙ: Εκτίμηση για τον βαθμό ανάπτυξης αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δ/ντή και μαθητών στη δημιουργία θετικού κλίματος σ.205
Πίν. IV: Εκτίμηση για τον βαθμό που το θετικό κλίμα συμβάλλει θετικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχ/κής μονάδας επηρεάζοντας την ποιότητα εργασίας των εκ/κων σ.207
Πίν. V: Εκτίμηση του βαθμού εκτίμησης ότι η σύνθεση των εκ/κων βοηθά στη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών) σ.210
Πίν.VI: Εκτίμηση παλινδρόμησης για την πιθανότητα πρόσκλησης του ερωτώμενου στην αρχή της σχ. χρονιάς από τον δ/ντή σ.213

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφ. Δ.1. Φύλο διευθυντών σ. 111
Γράφ. Δ.2. Ηλικία διευθυντών σ.112
Γράφ. Δ.3. Οικογενειακή κατάσταση διευθυντών σ.113
Γράφ. Δ.4. Ειδικότητα διευθυντή σ.113
Γράφ. Δ.5. Τίτλοι σπουδών εκτός βασικού πτυχίου σ.114
Γράφ. Δ.6 Αποτελέσματα προσωπικών συναντήσεων δ/ντη
-εκπαιδευτικών εντός σχολικού ωραρίου σ.120
Γράφ. Δ.7.Επικοινωνία δ/ντή-εκπ/κων πριν τις συνεδριάσεις σ.124
Γράφ. Δ.8. Τρόπος αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων σ.126
Γράφ. Δ.9. Βαθμός συνεργασίας μεταξύ εκπ/κών σ.128
Γράφ. Δ.10. Βαθμός αναγνώρισης της εργασίας του διευθυντή σ.139
Γράφ. Ε.1. Φύλο εκπαιδευτικών σ.144
Γράφ. Ε.2. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών σ.145
Γράφ. Ε.3. Ηλικία εκπαιδευτικών σ.145
Γράφ. Ε.4. Τίτλοι σπουδών - Δεύτερο πτυχίο. σ.146
Γράφ. Ε.5. Επιμόρφωση-προγράμματα παρακολούθησης. σ.149
Γράφ. Ε.6. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σ.149
Γράφ. Ε.7. Έτη υπηρέτησης σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π σ.150
Γράφ. Ε.8. Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών σ.151
Γράφ. Ε.9. Βαθμός σημαντικότητας των συναντήσεων με
Τον διευθυντή σ.154
Γράφ. Ε.10. Βαθμός συμβολής της επικοινωνίας πριν από
τις συνεδριάσεις σ.159
Γράφ. Ε.11.Τρόποι αντιμετώπισης από τον διευθυντή
συγκρουσιακών καταστάσεων σ.163
Γράφ. Ε.12. Βαθμός ικανοποίησης συνεργασίας εκ/κών σ.167
Γράφ. Ε.13. Βαθμός αναγνώρισης της εργασίας των εκ/κών σ.177

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.Οριοθέτηση του θέματος

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού της.

Η εκπαίδευση, δηλαδή, είναι κρίσιμος παράγοντας στην κοινωνική και οικονομική της ανάπτυξη(Schultz,1963•Σαΐτη,2000•Καρατζά-Σταυλιώτη&Λαμπρόπουλος, 2006•Tyler,2012). Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι κατά τις τελευταίες τέσσερις και πλέον δεκαετίες,οι κυβερνήσεις των σύγχρονων κοινωνιών έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Bollen, 1996•Υφαντή & Κυριακοπούλου,2011).

Στην Ελλάδα η παιδεία αποτελεί, σύμφωνα με την παρ.2 του άρθρου 16 του ισχύοντος Συντάγματος (1975/1986), «βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών...».Με δεδομένο ότι στη συνταγματική αυτή διάταξη τονίζονται οι ηθικοί , πνευματικοί και επαγγελματικοί σκοποί της παιδείας έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε την άποψη ότι «ο ρόλος της παιδείας στην ανάπτυξη μιας χώρας είναι πολυμερής και σύνθετος» (Σαΐτη,2000:68).

Περαιτέρω, στα άρθρα 2 και 4 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 τΑ΄) ορίζεται ότι «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία» και « Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...», αντίστοιχα.

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π), για το οποίο ενδιαφερόμαστε πρωτίστως στην παρούσα εργασία,για να πετύχει τους παραπάνω σκοπούς πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά.Βέβαια, η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας δεν είναι τυχαία ούτε επιτυγχάνεται από τις συνεχείς νομοθετικές ρυθμίσεις. Αντίθετα, όπως θα δούμε πιο κάτω, η λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων παραγόντων.Εξάλλου, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (ενδεικτικά:Edmonds,1979• Purkey&Smith,1983• Stall&Mortimore,1997• Brookover,1998• Θεοφιλίδης,1994:98-104•Πασιαρδής&Πασιαρδή,2000:20-21•Καψάλης, 2005:

10-15• Σαΐτης,2014[β]:57-58) αναφέρεται μια πλειάδα παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες καταξίωσης και ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας είναι: *η ικανή σχολική ηγεσία* και *η ύπαρξη θετικού κλίματος*.

Πραγματικά, μια σχολική μονάδα για να λειτουργήσει εύρυθμα και αποτελεσματικά, απαιτεί,εκτός των άλλων (π.χ. σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, επαρκή οργανωσιακή υποστήριξη,κ.ά.),να έχει θετικό κλίμα και αρμονική συνεργασία με όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι αυτό γιατί όπως υποστηρίζεται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012[β]) «η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, όπως και κάθε οργανισμού, διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους, και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών» (σ.231). Βέβαια, η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος και κατ' επέκταση η ύπαρξη αγαστής συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη μιας πολύπλοκης οργάνωσης, όπως είναι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αντίθετα, η διαμόρφωση θετικού κλίματος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από τις ηγετικές ικανότητες(Goleman,2000•Μπουραντάς,2005• Saitis &Saiti,2018) του(της) διευθυντή(-ριας) του σχολείου και φυσικά από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Πραγματικά, όταν ο(η) διευθυντής (-ρια): *λειτουργεί* ως παράδειγμα προς μίμηση στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, *γνωρίζει* τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες ικανότητες, τις κλίσεις και την προσωπικότητα αυτών, δηλαδή των εκπαιδευτικών, επικοινωνεί καθημερινά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τα ενθαρρύνει σε κάθε δημιουργική προσπάθειά τους, ο(η) συγκεκριμένος(-η) διευθυντής(-ρια) έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο που ηγείται (Σαΐτη & Σαΐτης,2012[β]:234-241). Συνακόλουθα, μέσα σε ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, λογικό είναι να κυριαρχούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ειλικρινής συνεργασία,μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων,παράγοντες που συντελούν σημαντικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Στη βάση αυτής της συλλογιστικής μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας,του εργασιακού περιβάλλοντος και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Sergiovanni,1990).

Στον κόσμο της πραγματικότητας, ωστόσο, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι ο(η) διευθυντής (-ρια) του ελληνικού σχολείου «...στερείται διοικητικής επιμόρφωσης (78%) και διοικητικής εμπειρίας (48%), μεταβλητές που συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματική διοίκηση μιας οργάνωσης» (Σαΐτης, Φέγγαρη, Βούλγαρης ,1997: 100), «...,ανεξάρτητα από σχολική βαθμίδα, είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία άνδρες, έχουν πολλά χρόνια

υπηρεσίας, στερούνται ειδικών σπουδών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης...» (Στραβάκου, 2003:268), «...οι υποδιευθυντές (-ριες) δεν έτυχαν συστηματικής μετεκπαίδευσης/ επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων ...» (Σαΐτη& Μιχόπουλος,2005:54), «η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (92,5%) δεν έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διοίκηση της εκπαίδευσης...» (Μακρυδάκη , 2014:98) και η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών της έρευνάς μας στερούνται της κατάλληλης διοικητικής επιμόρφωσης με αποτέλεσμα, τα στελέχη αυτά να ασκούν τα καθήκοντά τους στηριζόμενα περισσότερο στην οποιαδήποτε εμπειρία και την καλή τους διάθεση και λιγότερο στην επιστημονική τους κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης (Ράπτη & Παπαδάτου,2018). Επί πλέον, σχετική έρευνα έδειξε ότι «... δεν υπάρχει αρμονική συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού καθώς και μεταξύ των δασκάλων» (Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη,1996:114) αφού ο πρώτος «χρησιμοποιεί εξουσιαστικές πρακτικές με λάθος τρόπο» (Λυμπέρης, 2003:156). Με απλά λόγια, υπάρχει μια σειρά προβλημάτων τα οποία δεν συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.

Από όλα όσα προηγήθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο είναι παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης, ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης καθίσταται η διερεύνηση της συμβολής του(της) διευθυντή(-ριας) στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π της χώρας.

2.Εννοιολογική αποσαφήνιση και σύντομη επεξήγηση των όρων του θέματος της διατριβής

Πριν προβούμε στην ανάλυση του προβληματισμού μας και στην ολοκλήρωση της οριοθέτησης του θέματός μας , κρίνεται επιβεβλημένο να αποσαφηνισθούν εννοιολογικά οι όροι «Αντίληψη και Στάση», «Σχολείο», «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών», «Αποτελεσματικό σχολείο», «Σχολικό κλίμα» και «Σχολική διεύθυνση».

2.1.Αντίληψη και στάση

Με τον όρο αντίληψη εννοούμε «την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τι συμβαίνει γύρω του, να συλλαμβάνει στοιχεία της πραγματικότητας και να διαμορφώνει σαφή εικόνα για πρόσωπα και καταστάσεις» (Μπαμπινιώτης, 2002:208).Το γεγονός όμως ότι δύο άνθρωποι για το ίδιο συμβάν μπορούν να το αντιλαμβάνονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο, αυτό επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την απόδοσή τους όσο και την συμπεριφορά τους (Schermerhorn,

2012:398). Η διαφοροποίηση τους σχετίζεται όπως είναι εύκολα κατανοητό από τον βαθμό ευφυίας του, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις αξίες, και τις προσωπικές εμπειρίες τους.

Η έννοια του όρου «στάση» σχετίζεται με «τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται κανείς» (Μπαμπινιώτης,2002:1645). Η θετική ή αρνητική στάση που υιοθετούμε απέναντι στους ανθρώπους ή σε μία κατάσταση που μας αφορά είναι συνάρτηση τριών παραγόντων.Ο πρώτος αφορά τις *πεποιθήσεις-αντιλήψεις* μας, ο δεύτερος τα *συναισθήματά* μας και ο τρίτος αναφέρεται στον *τρόπο συμπεριφοράς* μας ο οποίος θα πρέπει να είναι συνεπής τόσο με τις πεποιθήσεις μας όσο και με τα συναισθήματά μας (Κοκκινάκη,2006:93). Για την μέτρηση των στάσεων υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι. Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση των στάσεων είναι η μέθοδος Likert και οι κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης (Crites,et al,1994•Krosnick,1999).

2.2.Σχολείο

Σταχυολογώντας την ξένη και ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί για τον όρο «σχολείο». Η πληθώρα ορισμών μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι συγγραφείς διαφορετικών επιστημονικών κλάδων προσεγγίζουν τον συγκεκριμένο όρο από διαφορετική οπτική. Συγκεκριμένα, υπάρχουν συγγραφείς που ορίζουν το σχολείο ως «τη βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία διέπεται από ίδιους σκοπούς, έχει καθορισμένο πρόγραμμα,ενιαία διοίκηση,δέχεται μαθητές,με καθορισμένους όρους και για καθορισμένο χρόνο σπουδών...» (Δενδρινού-Αντωνακάκη,1971:12), ως «ένα θεσμό που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους, και κρίνεται από τη συμβολή του στην κοινωνική πρόοδο μέσω της ατομικής ολοκλήρωσης των μελών που συναπαρτίζουν την κοινωνία» (Παπαναούμ,1995:40).

Μερικοί άλλοι εκλαμβάνουν τον όρο σχολείο ως « ένα οργανωμένο σύνολο που συνίσταται από προσωπικότητες που ασκούν αλληλεπίδραση δεμένες σε μία οργανική σχέση»(Hoy&Miskel,1987:55) και ως «ένα ανοικτό σύστημα» (Θεοφιλίδης, 1994:17).

Υπάρχουν ακόμη και εκείνοι που θεωρούν το «σχολείο» ως «μια πολιτισμική οντότητα» (Sergiovanni & Corbally,1984:105-114) και ως «οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής, διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων» (Σκουρής,1995:62).

Σύμφωνα με τα παραπάνω έχουμε τη δυνατότητα να πούμε ότι το σχολείο είτε ως «οργανωμένη δημόσια υπηρεσία» και «βασική μονάδα» της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης είτε

ως «πολιτισμική οντότητα», λειτουργεί σε ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον για να πετύχει συγκεκριμένους στόχους που έχουν τεθεί από την Πολιτεία.

2.3. Αποτελεσματική σχολική μονάδα

Στην προηγούμενη υποενότητα αναφέραμε ότι το σχολείο είναι θεσμός που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους.Για να συμβεί όμως το ζητούμενο, δηλαδή να πετύχει τους στόχους του πρέπει το σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικά.

Συγγραφείς όπως οι Stall & Mortimore (1997) ορίζουν ως «αποτελεσματικό σχολείο εκείνο όπου οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από όσο θα περιμέναμε λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό του σχολείου» (σελ.10).Ανάλογη είναι και η αντίληψη των Hoy & Miskel (1987) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο ή μία οργάνωση «είναι αποτελεσματική αν τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους επιτυγχάνουν ή ξεπερνούν τους αρχικούς στόχους της» (σελ.387).

Υπάρχουν και εκείνοι (Mortimore,1991:9•Sammons,1999:75•Mac Beath, 2001:37) οι οποίοι θεωρούν ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο εκείνο, στο οποίο οι επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες απ' αυτές που αναμένονταν όταν συνυπολογίζονται και οι άλλοι παράγοντες, όπως το αρχικό σημείο εκκίνησης των μαθητών, το κοινωνικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο κ.ά. Ανάλογη είναι και η εκτίμηση του Lezotte (1989),αναφορικά με την οποία ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν προσφέρει εκπαιδευτικό έργο ποιότητας καθώς και ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Απ' αυτά που προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι υπάρχουν περισσότερες από μια απόψεις για την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία είναι πολυδιάστατη και επομένως είναι δύσκολο να διατυπωθεί ενός κοινά αποδεκτός ορισμός, και κατ' επέκταση να μετρηθεί επακριβώς το οποιοδήποτε αποτέλεσμα. Παρά τις ορατές δυσκολίες αρκετοί ερευνητές (Edmonds,1979• Stall & Mortimore, 1997• Θεοφιλίδης, 1994• Καψάλης,2005•Saitis & Saiti, 2018• Bush, 2008•Harris, 2005, 2010• Hopkins & Stern, 1996•Middlewood, 2010• Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011•Saiti, 2012•Φασούλης,2008• Willis, 2010)έχουν αναγνωρίσει ορισμένα κοινά χαρακτηρι στικά των πιο αποτελεσματικών σχολείων ανάμεσα στις οποίες είναι και η ικανή σχολική ηγεσία και το θετικό κλίμα για το οποίο θα αναφερθούμε στις επόμενες σελίδες.

2.4.Ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ιστορικά, το Ολοήμερο Σχολείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεσπίστηκε με τον ν.2525/1997. Λέγοντας «ολοήμερο σχολείο» , εννοούμε «το σχολείο το οποίο λειτουργεί μετά το πέρας της πρωινής σχολικής βάρδιας» (Μπαμπινιώτης,2012:850). Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι τα ολοήμερα σχολεία, που δημιουργήθηκαν το 1997, ήταν η φυσική συνέχεια των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης που άρχισαν να λειτουργούν σε πολύ περιορισμένο αριθμό δημοτικών σχολείων το σχολικό έτος 1986-1987. Τα τμήματα αυτά λειτούργησαν σε ελάχιστα δημοτικά σχολεία (Κουμέντος, 2013) με την πλήρη οικονομική επιβάρυνση των εργαζόμενων γονέων που αναζητούσαν κάποια ασφαλή λύση για τα παιδιά τους μέχρι εκείνοι να επιστρέψουν από την εργασία τους.

Με άλλα λόγια οι γονείς διόριζαν και πλήρωναν έναν αδιόριστο εκπαιδευτικό για να απασχολεί τα παιδιά τους μέχρι εκείνοι να σχολάσουν από την εργασία τους. Από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας δεν υπήρχε κανένα επίσημο πρόγραμμα για τον τρόπο λειτουργίας αυτών των τμημάτων.Ως εκ τούτου, οι συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς ήταν συχνό φαινόμενο δεδομένου ότι η ανυπαρξία οργανωμένου προγράμματος και παιδαγωγικού πλαισίου μετέτρεπε το σχολείο σε «παιδοφυλακτήριο» και τον δάσκαλο σε «θυρωρό». (Πυργιωτάκης, 2001:42)

Δύο χρόνια αργότερα,δηλαδή το 1989, με την Υ.Α. Γ1/98/265/2-3-1989, το ΥΠ.Ε.Π.Θ αντιλαμβανόμενο την οξύτητα του κοινωνικού προβλήματος που υπήρχε και αφού είχε προηγηθεί έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ιδρύει «τα Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων» (Δ.Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.). Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Δ.Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ. προσλαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και το παιδαγωγικό έργο τους, εστιαζόταν στην προετοιμασία ή στην ενισχυτική διδασκαλία σε Γλώσσα και Μαθηματικά όσων μαθητών το παρακολουθούσαν.

Στις 23-9-1997 ψηφίζεται ο ν.2527/1997, όπου στα άρθρα 3 και 4 αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος «ολοήμερο νηπιαγωγείο» (άρθρο 3) και «ολοήμερο δημοτικό» άρθρο 4. Σύμφωνα με τις διατάξεις αυτές, ήταν:

- ✓ υποχρεωτική η εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων,
- ✓ προαιρετική η εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης,
- ✓ προαιρετική η εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές διδασκαλίες.

Οι ασάφειες, όμως, στον τρόπο,στον χρόνο και στον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου,οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας στη συγκρότηση της πρώτης επιστημονικής επιτροπής με στόχο την ίδρυση και την επιστημονική καθοδήγηση των σχολείων αυτών (Υ.Α.13.1/962/Γ1/1281/5-11-1997).

Στο χρονικό διάστημα, 1998-2008, ο αριθμός των Ανοιχτών Ολοήμερων Σχολείων ή Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου ανήλθε στα 4.622 (Δεμίρογλου,2009) και αναπτύχθηκαν σταδιακά σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας ανεξαρτήτως οργανικότητας θέσεων.

Με την Υ.Α.Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002 (Φ..Ε.Κ. 1471/22-11-2002) ορίζεται το Πρόγραμμα Σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με την απόφαση αυτή οι βασικοί στόχοι του Ολοήμερου είναι:

α) η εμπέδωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και

β) ο εμπλουτισμός του πρωινού ωραρίου με επιπρόσθετα διδακτικά αντικείμενα, όπως Αγγλικά, Θεατρική Αγωγή, Χορός, Μουσική, Εικαστικά, Αθλητισμός και Πληροφορική. Όμως, τα νέα διδακτικά αντικείμενα Εικαστικά,Θεατρική Αγωγή και Μουσική είναι ενταγμένα στην μεσημεριανή ζώνη. Ενώ τα Αγγλικά ,η Πληροφορική και η Γυμναστική εντάσσονται στο κανονικό πρόγραμμα(Κόπτσης,2005• Παπαπέτρου ,κ.ά.2004).

Το 2010 υιοθετείται η φράση « Νέο Σχολείο» και εφαρμόζεται στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα,[1] υιοθετώντας τα θετικά συμπεράσματα από τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία[2].Τα σχολεία αυτά για τα οποία ενδιαφερόμαστε στην παρούσα εργασία, έχουν ως βασικό σκοπό *« τον περιορισμό και στη συνέχεια τη μείωση στο ελάχιστο των περισσότερων απογευματινών δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου, περιορίζοντας την ταλαιπωρία των παιδιών και τα έξοδα των γονέων , αφού η διδασκαλία της Πληροφορικής (ΤΠΕ) και των Ξένων Γλωσσών θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο*» (Υ.Α.Φ. 12 / 652 / 63838 /Γ1/3-6-2010).

Με την Υ.Α. Φ.3/609/60745/Γ1/28-5-2010(ΦΕΚ 804,Τεύχος Β)800 δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα μετατρέπονται σε ολοήμερα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.Το έτος 2013 ο αριθμός των Ε.Α.Ε.Π σχολείων ανέρχεται στις 1363 σχολικές μονάδες και οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν ιδιαίτερα αυξημένες.[3]

---

[1] Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ.804,τ.β) Υπουργική Απόφαση

[2]2ΚΠΣ και 3ΚΠΣ,Έργο:Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης-ΠΠΕ «Ολοήμερο Σχολείο», Πράξη «Πιλοτική εφαρμογή 28 Ολοήμερων Σχολείων Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Ολοήμερα Σχολεία ».

[3] Φ.12/657/70691/Δ1/24-6-2016 ο όρος Ε.Α.Ε.Π αντικαταστάθηκε από τον Ε.Τ.Ο.Δ. (Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα Δημοτικά) και αφορά δημοτικά σχολεία από 4θέσια και άνω.

2.5.Σχολικό κλίμα

Σε προηγούμενη υποενότητα αναφέραμε ότι η ικανή ηγεσία και το θετικό κλίμα είναι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας.

Έχοντας διανύσει πάνω από έναν αιώνα ο Perry το 1908 ,είναι ο πρώτος που χρησιμοποίησε την έννοια του σχολικού κλίματος ορίζοντάς την «ως ομαδικό πνεύμα, σχολική ατμόσφαιρα, περηφάνια για το σχολείο και σκέψη για το όνομα και την τιμή» (σ.304).

Αρκετά χρόνια αργότερα σε ό,τι αφορά το «κλίμα» του σχολείου συγγραφείς όπως οι Hoy & Miskel (1987) ορίζουν τον συγκεκριμένο όρο ως τη «σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνεται από τους δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στη συλλογική αντίληψη της συμπεριφοράς στα σχολεία... (και) .. το σχολικό κλίμα μπορεί σε γενικές γραμμές να εκληφθεί ως η προσωπικότητα του σχολείου , δηλαδή ότι είναι η προσωπικότητα στο άτομο είναι το κλίμα στην οργάνωση» (σελ.225-226).

Επίσης, οι Sergiovanni & Starrat (1998:177) εκλαμβάνουν «το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων» (Όπως αναφέρεται στο:Πασιαρδή,2001:27).

Επιπρόσθετα, συγγραφείς όπως οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012^{β}) θεωρούν το σχολικό κλίμα, ως «ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου κ.ά), αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο»(σελ.231).

Από την παράθεση των παραπάνω ορισμών προκύπτει ότι δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους συγγραφείς για τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, για «σχολικό κλίμα». Ωστόσο, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας αποδεχόμαστε την άποψη , βάσει της οποίας, «η πραγματική και δυναμική ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα , τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών» (Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{β}: 231).

2.6.Σχολική διεύθυνση

Κατ' αρχάς, πρέπει να επισημάνουμε ότι ο όρος «διεύθυνση» ως λειτουργία της διοίκησης αναφέρεται στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης ενός οργανισμού. Αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα ενός διευθυντικού στελέχους, γιατί έχει να αντιμετωπίσει τον αστάθμητο ανθρώπινο παράγοντα και κατά μία άποψη (Σαΐτης, 1992)ορίζεται ως «η τέχνη του χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα»(σελ: :33).

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διοικητικής λειτουργίας μπορούμε να εντάξουμε τις εξής δραστηριότητες:την εκχώρηση εξουσίας,την παρακίνηση,την επικοινωνία, τον χειρισμό διαφορών και τον συντονισμό. (Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{α}:257-258).

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης βλέπουμε ότι στο άρθρο 11 του ν.1566/1985(ΦΕΚ 167τΑ΄) ορίζεται ότι όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται επίσης ότι «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων...». Επιπλέον στην υπ' αριθμ.105657/2002 Υπουργική Απόφαση αναφέρονται λεπτομερειακά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Εν συνόψει, ο θεσμός του διευθυντή είναι κρίσιμος παράγοντας στην αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας γιατί «μέσω της σωστής καθοδήγησης θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης» (Σαΐτης,2014^{β}:114).

3.Δομή της εργασίας

Η ερευνητική αυτή εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη.

Στο *Πρώτο Μέρος* παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση της έρευνάς μας μέσα από την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της ερευνητικής εργασίας η οποία εκτείνεται σε 2 κεφάλαια.

Το *Πρώτο Κεφάλαιο* περιλαμβάνει τη διατύπωση του ερευνητικού μας προβλήματος. Ακολουθούν η αποτύπωση του σκοπού, των επιδιωκόμενων στόχων καθώς και των ερευνητικών

υποθέσεων μας. Οι αιτίες που αναφέρονται στην αναγκαιότητα αλλά και στη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας καταγράφονται και αυτές στο πρώτο κεφάλαιο. Ενώ, οι προϋποθέσεις που θέσαμε για την ολοκλήρωση της εργασίας μας όπως και η οριοθέτηση της έρευνας συγκροτούν και τις τελικές υποενότητες του πρώτου κεφαλαίου.

Το *Δεύτερο Κεφάλαιο* αναφέρεται στη βιβλιογραφική αναδρομή και εμφανίζονται μέσα από την παράθεση ερευνητικών μελετών ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση και διατήρη-ση καλού κλίματος στο σχολείο.

Στο *Τρίτο Κεφάλαιο* παρατίθενται στοιχεία που σχετίζονται με τη θεωρητική προσέγγιση στη σχολική διεύθυνση , στο σχολικό κλίμα και στην αλληλεξάρτηση των σχέσεων διευθυντή και εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους.

Στο *Δεύτερο Μέρος* επιχειρείται η εμπειρική προσέγγιση του ερευνητικού μας ερωτήματος και συγκεκριμένα:

Στο *Τέταρτο Κεφάλαιο* αναφερόμαστε στη μεθοδολογική προσέγγιση,στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας,στον τρόπο επιλογής του δείγματος,τη μέθοδο καταγραφής των στοιχείων που συλλέχθησαν και τέλος τις στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο *Πέμπτο Κεφάλαιο* εμφανίζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που πηγάζουν από την στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που παραθέσαμε στο τέταρτο κεφάλαιο και οι έλεγχοι συνάφειας.

Στο *Έκτο Κεφάλαιο* γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων μας. Στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθενται οι προτάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

Στο *Έβδομο Κεφάλαιο* προβάλλονται τα συναγόμενα συμπεράσματα της ερευνητικής μας διαδικασίας καθώς και ιδέες για μελλοντική διερεύνηση.

Τέλος στο *Τρίτο Μέρος*, παρατίθεται η χρησιμοποιηθείσα βιβλιογραφία ελληνική όσο και ξενόγλωσση και στο παράρτημα τα αξιοποιηθέντα για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής ερωτηματολόγια.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται: η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος της εργασίας μας, καθώς και ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις αυτής. Στη συνέχεια αναφέρονται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας και η σπουδαιότητα αυτής.Τέλος, παρουσιάζονται οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος, που, όπως προαναφέραμε, σχετίζεται με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

2.Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό, η εκπαίδευση, η οποία είναι ο κρίσιμος παράγοντας στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, παρέχεται σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα σχολεία. Σχολεία είναι οι βασικές παιδαγωγικές μονάδες της εκπαίδευσης που λειτουργούν σε ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον προκειμένου να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους που έχουν τεθεί από την Πολιτεία.Τονίσαμε επίσης, ότι η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας άρα και ενός Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π, δεν βασίζεται σε ένα τυχαίο γεγονός, αλλά είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων ανάμεσα στους οποίους είναι η ικανή σχολική ηγεσία και η ύπαρξη θετικού κλίματος (ενδεικτικά:Edmonds,1979• King & Peart , 1990• Murphy,1992•Καψάλης,2005•Moos et al,2016• Day et al,2016).

Στις μέρες μας, που τα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π είναι πολύπλοκες εκπαιδευτικές οργανώσεις και οι εξελίξεις (κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές) είναι ραγδαίες και τα συγκεκριμένα σχολεία διακρίνονται για τις πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών και τη μεγάλη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού, η συμβολή του(της) διευθυντή(-ριας) στη διαμόρφωση και διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος , είναι κρίσιμος παράγοντας. Για τους παραπάνω λόγους οι διευθυντές(-ριες) των σχολείων αυτών πρέπει να έχουν τύχει συστηματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης/πρακτικής εξάσκησης, σε ζητήματα που άπτονται της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να μπορούν να ασκούν αποτελεσματικά το δύσκολο έργο

τους. Εξάλλου, συγγραφείς όπως οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012[β]) υποστηρίζουν ότι η διαμόρ-φωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο «εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος» (σελ.235) και αυτό γιατί «ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος» (Σαΐτης, 2005: 46).Πιο συγκεκριμένα, στην πράξη ο(η) διευθυντής(-ρια) οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες, τις κλίσεις ,τις ιδιαιτερότητες κ.ά., των υφισταμένων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια να προσπαθεί να εξασφαλίσει την αγαστή συνεργασία τους, ακολουθώντας ένα κώδικα ηθικής και δεοντολογίας που θα αναδεικνύει αξίες όπως δικαιοσύνη, ισοτιμία, συμμετοχικότητα, δέσμευση, δημιουργικότητα (Busher, 2006• Κουλουμπαρίτση ,κ.ά.,2007•Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Από αυτά που προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και διαμόρφωσης θετικού κλίματος, και κατ' επέκταση αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.Επομένως, μια σχολική μονάδα που λειτουργεί αποτελεσματικά είναι βέβαιο ότι διαθέτει ικανή ηγεσία.

Μολονότι, ο(η) διευθυντής(-ρια) σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγείται, ωστόσο ο θεσμός αυτός στη χώρα μας δεν έτυχε της πρέπουσας υποστήριξης από τον αρμόδιο κρατικό φορέα. Άλλωστε σχετικές έρευνες αναφέρουν κυρίως προβληματικά σημεία που αφορούν τον(τη) διευθυντή(-τρια) του ελληνικού σχολείου. Ειδικότερα, οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι:

- «Οι διευθυντές των ελληνικών Γυμνασίων και Λυκείων φαίνεται να είναι: «μοναχικοί»και «ανίσχυροι» σε ένα συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης, δεν έχουν τις προϋποθέσεις ούτε και την υποστήριξη που χρειάζονται,για να ανταποκριθούν στο έργο τους» (Παπαναούμ,1995: :13-114).
- «...ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας παραμελημένος θεσμός...» (Σαΐτης,1996,κ.ά.:107)
- «...δεν υπάρχει αρμονική συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού καθώς και μεταξύ των δασκάλων . Η έλλειψη, επομένως, συνεργα-σίας και ομαδικού πνεύματος δε συμβάλλει στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος που ως γνωστόν είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την αποτελεσμα-τική λειτουργία του σχολείου» (Σαΐτης, Δάρα,Ψάρρη,1996:134).
- «...τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης εργάζονται σ' ένα πολύπλοκο και σύνθετο περιβάλλον και για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να διαθέτουν ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες, στοιχεία που φαίνονται να απουσιάζουν από την ελληνική πραγματικότητα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία (88%) των στελεχών αυτών δεν έχει διδαχθεί ποτέ τις βασικές αρχές και

μεθόδους της διοίκησης. Φαίνεται, λοιπόν ότι τα σχολεία μας δεν πάσχουν επειδή δεν έχουμε καλούς δασκάλους, αλλά επειδή τα διευθυντικά στελέχη αυτών έχουν πλήρη έλλειψη διοικητικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των διοικητικών τους ικανοτήτων» (Σαΐτης,1997:36).

- «Τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι διευθυντές ειδικότερα, ανεξάρτητα από τη σχολική βαθμίδα,... στερούνται ειδικών σπουδών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης...»(Στραβάκου, 2003:268).
- «...οι διευθυντές χρησιμοποιούν εξουσιαστικές πρακτικές με λάθος τρόπο, με αποτέλεσμα να δημιουργούν πρόβλημα στις μεταξύ τους σχέσεις και να μην προάγουν την πορεία του σχολείου» (Λυμπέρης, 2003:156).
- «...οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερες απογοητεύσεις λόγω του σχολικού κλίματος, των πολυπληθών αιθουσών και της μαθητικής αδιαφορίας, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδιαφέρονται περισσότερο για ζητήματα διοίκησης του σχολείου...» (Μπάλιου,2004:237).
- «...το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά βάση συγκεντρωτικό και συνεπώς προωθεί μια στενή φιλοσοφία για τον ρόλο της διοίκησης, που δεν έχει ως προτεραιότητα την εδραίωση κουλτούρας συνεργασίας...»(Πομάκη, 2007 :139).
- «...ο ρόλος του σημερινού διευθυντή στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αναμφισβήτητα καθοριστικός για τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος. Εν τούτοις, από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, διαπιστώνουμε σημαντικό έλλειμμα σε βασικές διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και σε επικοινωνιακές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας στη χώρας μας. Με άλλα λόγια, ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αγνοεί τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης και τις τεχνικές χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα. Ωστόσο, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, για να είναι αποτελεσματικό,χρειάζεται ικανή σχολική ηγεσία..»(Γουρναρόπουλος, 2007:250-251).
- «... ενώ διευθυντές και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, στην πράξη, σε ελάχιστες περιπτώσεις μπορούμε να αναφερθούμε σε πραγματικά καλές σχέσεις μεταξύ τους, ενώ στις περισσότερες οι σχέσεις είναι καλές μεν, αλλά συναδελφικές ή τυπικές και υπηρεσιακές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και των άλλων χωρών, πρέπει να

αποκτήσει ένα πιο διαπροσωπικό προσανατολισμό και να παίξει τον ρόλο του κοινωνικού αναμορφωτή» (Κούλα, 2011:206).

- «...Η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών της έρευνας στερούνται της κατάλληλης διοικητικής επιμόρφωσης γιατί δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Το διοικητικό αυτό έλλειμμα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ενεργούν ερασιτεχνικά, μαθαίνουν να διοικούν από τους προκατόχους τους και αποκτούν διοικητικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Κόντα, 2014:81).
- «...η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και η ευελιξία του διευθυντή στην τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με παράλληλη ανάπτυξη ελευθερίας των εκπαιδευτικών είναι οι τρεις σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας...» (Ράπτη,Παπαδάτου,2018:127)

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις δημιουργούν έντονο προβληματισμό όσον αφορά τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα και μας οδηγούν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών(-τριων) και εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ με Ε.Α.Ε.Π της χώρας αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντικών στελεχών στη δημιουργία και διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία τους.

Το ενδιαφέρον μας για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, πήγασε από την εικοσικοπενταετή τουλάχιστον υπηρεσία μας σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας, όπου ο ρόλος του(της) διευθυντή(-ριας) ήταν σημαντικός για την ύπαρξη θετικού κλίματος.

Η διερεύνηση αυτής της διάστασης αποτελεί την προβληματική της έρευνάς μας η οποία με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου στοχεύει στη διερεύνηση της συμβολής του(της) διευθυντή(-ριας) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π.

3.Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Κύριος στόχος της υπό κρίση διδακτορικής διατριβής καθίσταται η διερεύνηση της συμβολής του(της) διευθυντή(-ριας) στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π της χώρας.

Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εργασίας μας είναι:

- ✓ Να *ερευνήσει* τι είδους σχέσεις γεννώνται μεταξύ του(της) διευθυντή(-ριας) και των εκπαιδευτικών του Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. στη διάρκεια του σχολικού έτους.
- ✓ *Να εξετάσει* αναλυτικά τον βαθμό εμπιστοσύνης που απολαμβάνει ο διευθυντής(-ρια) από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που ηγείται.
- ✓ *Να καταγράψει* την αλληλεπίδραση της επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή(-ριας),εκπαιδευτικών και των ληφθέντων αποφάσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων του Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π.
- ✓ *Να μελετήσει* το επίπεδο συνεννόησης του(της) διευθυντή(-ριας) και των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα κατάρτισης του αρχικού προγραμματικού του Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π στην έναρξη της σχολικής χρονιάς.
- ✓ *Να ανιχνεύσει* τον ρόλο του(της) διευθυντή (-ριας) στη διαμόρφωση καλού κλίματος και στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π.
- ✓ *Να αποτυπώσει* τη γνώμη του διδακτικού προσωπικού σχετικά με τις εντολές και τους τρόπους αντίδρασης του(της) διευθυντή(-ριας) προς τους διδάσκο-ντες του Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π.
- ✓ *Να προτείνει* βάσει των στοιχείων της έρευνας ιδέες με σκοπό την καλυτέρευση τόσο των επαγγελματικών όσο και των διαπροσωπικών σχέσεων του διδακτικού προσωπικού και της σχολικής ηγεσίας και εν γένει να συντελέσει στη βελτίωση του κλίματος του σχολικού περιβάλλοντος με θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.Υποθέσεις της έρευνας

Η προσωπική εμπειρία μου και οι προβληματισμοί μου ως μάχιμη και με μακρά θητεία εκπαιδευτικός,οι συζητήσεις με την επόπτρια καθηγήτρια της διατριβής μου καθώς και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης αναφορικά με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων,μας οδήγησαν στην καταγραφή των ακόλουθων υποθέσεων.

- ✓ $Υ_1$.Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του (της) διευθυντή (-ριας) συμβάλλουν στην επαγγελματική συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής κοινότητας και συνεπώς στην επικράτηση θετικού κλίματος.
- ✓ $Υ_2$.Οι συναδελφικές συναντήσεις διοικούντων και διοικουμένων εκτός του εργασιακού χώρου του σχολείου οδηγεί στη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων τους.
- ✓ $Υ_3$.Η αποφυγή παραπόνων και δυσαρέσκειας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο διαβίβασης εντολών εκ μέρους του διευθύνοντος προς τους διδάσκοντες.

- ✓ Y_4.Οι διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. αντιμετωπίζουν τα όποια παράπονα των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας.
- ✓ Y_5.Η αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στον(στη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου και τους συναδέλφους του (της) είναι ασυνήθιστα υψηλή.
- ✓ Y_6. Οι συναθροίσεις της σχολικής ηγεσίας με τους διδάσκοντες πριν από τις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων αποτρέπουν ως επί το πλείστον τις συγκρούσεις.
- ✓ Y_7. Η λήψη ομόφωνων αποφάσεων, είναι σε μεγάλο βαθμό, συνάρτηση της σωστής καθοδήγησης του(της) διευθυντή(-τριας) και της ωριμότητας των μελών του συλλόγου διδασκόντων.
- ✓ Y_8.Οι μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (κατά πλειοψηφία, συμβιβαστικές) διαταράσσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Y_9.Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών καθώς και η αμοιβαία εμπιστοσύνη τους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος στο σχολείο.
- ✓ Y_{10}.Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού των Ο.Δ.Σ με Ε.Α.Ε.Π. επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση καλού κλίματος.
- ✓ Y_{11}.Η ικανοποίηση των διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. είναι αρκετά υψηλή από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ τους.
- ✓ Y_{12}. Η προσωπικότητα του(της) διευθυντή(-ριας) (ακεραιότητα,ειλικρίνεια, διαφάνεια, κ.ά.) βοηθά σημαντικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- ✓ Y_{13}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως παράγοντες όπως: η αργοπορία και οι συχνές απουσίες των εκαιδευτικών, η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντικών στελεχών και η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζουν τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.
- ✓ Y_{14}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το καλό κλίμα έχει ευεργετική επίδραση στη λειτουργία ενός σχολείου.
- ✓ Y_{15}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. έχουν την αίσθηση ότι η προσφορά της εργασίας τους αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό.
- ✓ Y_{16}. Η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. επιβραβεύεται από τη σχολική διεύθυνση.

- ✓ Y_{17}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές διάκεινται θετικά όσον αφορά τον σχολικό χώρο.

5.Αναγκαιότητα της έρευνας

Το αναγκαίον της υπό κρίση έρευνας απορρέει σε μεγάλο βαθμό από τα καθήκοντα των διευθυντών/προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων στην περίπτωσή μας των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. σχετικά με την επικοινωνία και την αγαστή συνεργασία των μελών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ύπαρξη ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο συνδράμει στην βελτιστοποίηση της λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου.Παράλληλα, καθίσταται αξιοπρόσεκτο ότι η αγαστή συνεργασία καλλιεργεί ανάμεσα στην σχολική ηγεσία και στο διδακτικό προσωπικό θετικά συναισθήματα για το έργο που επιτελούν.

Για τον λόγο αυτό καθίσταται σπουδαίο να είμαστε γνώστες των απόψεων και των συμπεριφορών των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η γνώση και η ανάλυση συμπεριφορών οδηγούν όχι μόνο στην κατανόηση διενέξεων και προβλημάτων αλλά και στην αποτροπή μελλοντικών.

Δεδομένου ότι μέχρι σήμερα το εργασιακό περιβάλλον των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π δεν έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές στη χώρα μας, θεωρήθηκε σκόπιμο και ταυτόχρονα απαραίτητο να επιχειρήσουμε την πραγματοποίηση της ερευνητικής μας αυτής εργασίας διερευνώντας συστηματικά και διεξοδικά το συγκεκριμένο θέμα.

6.Σπουδαιότητα της έρευνας

Το σπουδαίον της παρούσης έρευνας εντοπίζεται αφ' ενός στη διττή προσέγγιση πράξεως και θεωρίας του σχολικού κλίματος και αφετέρου την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθεί την εξελικτική της πορεία. Στην πορεία της εργασίας μας θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά με βαρύνουσα σημασία για το σχολικό κλίμα. Ο καθορισμός της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης θα προσδιοριστεί από την κατάλληλη ερευνητική μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί στα ίδια τα σχολεία και δεν θα περιοριστεί σε βιβλιογραφική έρευνα. Έτσι, τα πορίσματα που θα ανακύψουν από την εμπειρική μελέτη του θέματος μπορούν να συμβάλλουν:

- ✓ Στην αντιμετώπιση τυχόν δυσλειτουργιών στον χώρο της σχολικής διεύθυνσης των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π της χώρας μας.

- ✓ Στην ανάδειξη ικανής και αποτελεσματικής διοίκησης μέσα από ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π.
- ✓ Στη δημιουργία συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στους διδάσκοντες για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την πραγματοποίηση καινοτομιών οι οποίες ενισχύουν θετικά το εργασιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π, στοιχείο απαραίτητο για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

7.Προϋποθέσεις της έρευνας

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας έγινε χρήση ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς και στους(στις) διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. Για την εκπόνηση της έρευνας θα πρέπει να συμπληρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Κατά συνέπεια τα ευρήματα βρίσκονται σε συνάρτηση με το επίπεδο φιλαλήθειας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και ηγετικών στελεχών.

Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής πληροφοριών παρά τα όποια μειονεκτήματα (Κυριαζή, 1998• Κελπανίδης, 1999• Βάμβουκας, 2000), λόγω της παρακίνησης του ενδιαφέροντος των ερωτηθέντων με άμεση απόρροια την επαύξηση της συμμετοχής τους στην έρευνα κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για τη συλλογή στοιχείων.Επίσης, το ερωτηματολόγιο αξιοποιείται και ως μέσο συλλογής αναπαραστάσεων αλλά και απόψεων που είναι δύσκολο να επισημανθούν (Παρασκευόπουλος,1993).

8.Οριοθέτηση του προβλήματος

Σύμφωνα με αυτά που προηγήθηκαν, αντικείμενο της εν λόγω εργασίας είναι να ερευνήσει τη συμβολή της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π στη χώρα μας.Ωστόσο, δεν θα συμπεριληφθούν εν προκειμένου απόψεις του συνόλου των συντελεστών της σχολικής κοινότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. μαθητών , γονέων, κ.ά.). Τουναντίον η έρευνα έχει ως σημείο αναφοράς τους(τις) διευθύνοντες(-νουσες) και το διδακτικό προσωπικό των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Η έρευνα εκπονήθηκε σε Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π και στις δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις της χώρας, καθώς παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον κατά πόσον υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται ερευνητικές μελέτες που σχετίζονται με τον ρόλο του(της)διευθυντή(-ριας) στη δημιουργία του εργασιακού σχολικού περιβάλλοντος. Οι ερευνητικές μελέτες ξενόγλωσσες και ελληνικές επισημαίνουν τη σημασία της ηγετικής συμπεριφοράς του(της) διευθυντή(-ριας) σχολείου ως μία κρίσιμη παράμετρο στη δημιουργία του σχολικού κλίματος και κατ' επέκταση στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου.

2.Βιβλιογραφική ανασκόπηση:Διευθυντής σχολείου και διαμόρφωση εργασιακού περιβάλλοντος

Στο παρελθόν ο επικεφαλής σχολείου είχε την ευθύνη και τον ρόλο να διεκπεραιώνει κυρίως τα διοικητικά φύσης ζητήματα και να χειρίζεται υπηρεσιακά θέματα της αρμοδιότητάς του. Σήμερα, εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης, οι ρόλοι του(της) διευθυντή(-ριας) διευρύνονται και αναβαθμίζονται σε πολλαπλές δραστηριότητες. Εκτός από την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, βάσει των εκάστοτε ισχυουσών διατάξεων, οι ρόλοι του εξακτινώνονται στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων του σχολείου και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος της σχολικής μονάδας. Οι ποικίλοι αυτοί ρόλοι, που τοποθετούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) σε περίοπτη θέση, του προσδίδουν τον νέο ρόλο του «ηγέτη» - ένα ρόλο που είναι βασικός συντελεστής του αποτελεσματικού σχολείου. Η ηγετική αυτή συμπεριφορά συνεπάγεται ότι ο διευθυντής- ηγέτης ενεργεί με έναν τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι ενέργειές του , για ζητήματα που αφορούν το σχολείο, να εμψυχώνουν και να παρακινούν τους υφισταμένους συναδέλφους του στην ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση στην πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας τους. Ας σημειωθεί ότι η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη σχολικής μονάδας στην καλή λειτουργία του σχολείου επισημαίνεται και σε πολλές άλλες ερευνητικές μελετών των τελευταίων τριών δεκαετιών (Bass & Stogdill, 1990•Angus,1989• Θεοφιλίδης,1994•Παπαναούμ,1995) που αναζητούσαν τρόπους δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου, καθώς επίσης και από πολλές άλλες μελέτες που είχαν ως αντικείμενό τους τον διευθυντή και το σχολείο (Πασιαρδής, 2004•Σαΐτης,2008β•Σαΐτη&Σαΐτης, 2012β). Όπως

αναφέρει η Dean (1995), υπάρχουν σήμερα πολλά στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνουν την άποψη (π.χ. των Fullan,2016•Mortimore et al,1995) ότι σε κάθε σχολείο η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα αυτών που συμβαίνουν. Ενώ είναι πιθανό να βρει κάποιος εξαιρετικούς δασκάλους σε μέτρια σχολεία, είναι ασύνηθες να βρει ποιοτική εργασία σε σχολείο στο οποίο ο διευθυντής υστερεί από πλευράς ηγεσίας. Επίσης, σχετική είναι και η δήλωση της Davies (1997) σύμφωνα με την οποία «ένα καλό σχολείο διοικείται καλά, ένα καλό σχολείο με υψηλά επίπεδα συμπεριφοράς έχει ένα καλό πρότυπο πειθαρχίας»(σελ.35).

Γίνεται επομένως, σαφές ότι η ηγεσία και το κλίμα είναι δύο κρίσιμοι παράμετροι οι οποίες, με τον α΄ ή β΄ τρόπο,συμβάλλουν στη λειτουργικότητα του σχολείου έτσι αυτό να πετύχει τους στόχους του. Άλλωστε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, η συμβολή των παραπάνω παραγόντων φαίνεται από σχετικές ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες ερευνητικές μελέτες.

3.Επισκόπηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας

Σταχυολογώντας την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, που σχετίζεται με τον ρόλο του(της) διευθυντή(-ριας) σχολείου στη δημιουργία και διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος, παρατηρούμε ότι υπάρχει τεράστιος όγκος ερευνών που μελετούν ερευνητικά πολλές παραμέτρους της σχολικής διεύθυνσης, όπως είναι το ύφος της ηγεσίας, η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, η συνεργασία του(της) διευθυντή(-τριας) με τους εκπαιδευτικούς, οι διαπροσωπικές σχέσεις, κ.ά., οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Thapa, et al, 2013).

Σε ότι αφορά τα ενδιαφέροντα των ερευνητών για τη σχέση σχολικής διεύθυνσης και σχολικού κλίματος, θεμελιώνεται η άποψη ότι η αποτελεσματικότητα της πρώτης εξαρτάται από τη μορφή της ατμόσφαιρας που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Anderson, 1982• Griffith, 1999). Συγκεκριμένα, συγγραφείς όπως οι Beard (1988) και Donaldson (2007) στις έρευνες τους αναφέρουν ότι το στιλ άσκησης της ηγεσίας από τον(τη) διευθυντή(-ριας) της σχολικής μονάδας επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία αυτής. Πιο αναλυτικά , οι παραπάνω συγγραφείς υποστηρίζουν ότι όταν ο διευθυντής-ηγέτης δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, επόμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ικανοποιημένοι και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο έργο τους. Πραγματικά, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση ότι οι σχέσεις του με τον(τη) διευθυντή(τρια) είναι καλές τότε νιώθουν ότι έχουν την υποστήριξή του και δένονται πιο πολύ με τη δουλειά τους. Διαμορφώνεται θετικό κλίμα και στο σχολείο επικρατεί μια διαπροσωπική ατμόσφαιρα που επηρεάζει τη συνεργασία, τη μάθηση και τη διδασκαλία, δηλαδή την επίδοση του μαθητή και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. (Al- Askar, 2002• Pashiardis, 2000).

Επιπλέον, άλλες έρευνες (Costanzo,1972• Parks,1970• Saiti, 2012) έδειξαν ότι οι διδάσκοντες σε μία σχολική μονάδα, προτιμούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) που δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, την ανοικτή επικοινωνία και την ειλικρινή συνεργασία. Με δεδομένο ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) σχολείου βρίσκεται ανάμεσα στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και, όπως έχει ήδη αναφερθεί , η άσκηση της εξουσίας σε ένα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π είναι ένα δύσκολο έργο,ο επικεφαλής αυτού του τύπου σχολείου,οφείλει,εκτός των άλλων,(Saitis & Saiti,2018•Μπουραντάς,2005), να διαθέτει κοινωνικές και συνεργατικές ικανότητες.

Μια άλλη πτυχή της διοικητικής δραστηριότητας του(της) διευθυντή(-ριας) σχολικής μονάδας που συντελεί στην ανάπτυξη συναδελφικής αλληλεγγύης και τη δημιουργία συνεργατικού πνεύματος είναι η ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Αναντίρρητα,η ψυχολογική υποστήριξη,η σωστή ενημέρωση και η ενθάρρυνση των νεοδιορισμένων-τοποθετηθέντων εκπαιδευτικών, τόσο από τον(τη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου όσο και από αρχαιότερους συναδέλφους τους αποτελούν μερικά στοιχεία ουσιαστικής σημασίας στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον του συγκεκριμένου σχολείου. Εδώ, ο(η) διευθυντής(-ρια) καλείται να παίξει τον ρόλο του καθοδηγητή (μέντορα)–ηγέτη της σχολικής μονάδας.Επομένως,έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει θετικό ψυχολογικό κλίμα εμπιστοσύνης και κατ' επέκταση, να δημιουργήσει όλες τις προϋποθέσεις για καλή συνεργασία με τον νέο εκπαιδευτικό. Ή όπως ειπώθηκε (Angelle, 2006) ένας νέος εκπαιδευτικός για να γίνει ενεργό μέλος στη σχολική κοινότητα, θα πρέπει στη σχολική μονάδα να επικρατεί καλό εργασιακό περιβάλλον που βοηθά στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος.

Ένα άλλο αντικείμενο, της σχολικής διεύθυνσης που συντελεί στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι η λήψη συλλογικών αποφάσεων,μέσω του συλλόγου διδασκόντων.Μολονότι, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο συλλογικό όργανο είναι υποχρεωτική (Π.Δ:79/2017), ωστόσο η αποτελεσματική λειτουργία του είναι μείζονος σημασίας:*πρώτον,* γιατί στις συνεδριάσεις του παραπάνω συλλόγου εξετάζονται όλα τα λειτουργικά ζητήματα του σχολείου που αφορούν τη διδακτική πράξη και *δεύτερον*, μέσω του συλλογικού αυτού οργάνου εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Πολιτείας. Επιπρόσθετα, το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης φαίνεται να είναι ένας καλός τρόπος άσκησης της εξουσίας στις σχολικές μονάδες όχι μόνο επειδή ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους αλλά, κυρίως, γιατί περιλαμβάνει τη *σχεσιακή αλληλεπίδραση* των μελών του συλλόγου διδασκόντων που οδηγεί κατά κανόνα στη δέσμευση, στη συνεργασία και στην υλοποίηση των ληφθέντων αποφάσεων.

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη, επομένως, πρέπει να επικεντρωθεί πρωτίστως στην παρακίνηση των διδασκόντων του σχολείου του για να έχουν οι τελευταίοι ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Τούτο διότι ο(η) διευθυντής(-τρια) δημιουργεί την ευκαιρία για συζητήσεις και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ζητά την άποψή τους για τον τρόπο χειρισμού ενός προβλήματος, πράγμα που λειτουργεί ως ανατροφοδότηση, και οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση της ικανοποίησης για τη συμμετοχή τους στη συλλογική προσπάθεια του σχολείου. Επίσης, η συμμετοχή των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, για ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί καλό επικοινωνιακό κλίμα, συντελεί στην καλή συνεργασία τους δεσμεύει περισσότερο με αυτήν και το εργασιακό του περιβάλλον (έμψυχο και άψυχο), αυξάνει την παραγωγικότητά του και βελτιώνει την ποιότητα δουλειάς του (Heil, 1997).

Η μορφή επικοινωνίας μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων στον εργασιακό χώρο του σχολείου είναι μια άλλη παράμετρος που ερευνήθηκε συστηματικά από πολλούς μελετητές. Ο Lewis (1975), για παράδειγμα, διαπίστωσε ότι η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την επικοινωνία που έχει με τον(τη) διευθυντή(τρια) του επιδρά στο ηθικό του και στη δημιουργία θετικού κλίματος. Παρά τη σπουδαιότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων, τα ευρήματα σχετικών ερευνών φανέρωσαν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων στην επίτευξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και πνεύματος συνεργασίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η δυσκολία αυτή μπορεί να αποδοθεί <u>είτε</u> στις ανόμοιες αντιλήψεις που έχουν διευθυντής(-τρια) και εκπαιδευτικοί στον τομέα της επικοινωνίας (Frazer – Johnson, 1986), είτε λόγω κακής λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών (White & Reavis, 1981). Περαιτέρω ,το ύφος ηγεσίας που υιοθετεί ο(η) διευθυντής(-τρια) παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Scrapits,1986), γιατί σε πολλές περιπτώσεις διοικούντες και διοικούμενοι αντιλαμβάνονται την επίλυση ορισμένων σχολικών ζητημάτων με διαφορετική οπτική, οπότε προκαλούνται τριβές μεταξύ τους.Οι παραπάνω δυσκολίες καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο από τους διοικούντες όσο και από τους διοικούμενους σε μία σχολική μονάδα.

Ένα άλλο αντικείμενο που διερευνήθηκε σε σχέση με τη σχολική διεύθυνση ήταν η συμβολή του(της) διευθυντή(-τριας) στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.Το ενδιαφέρον των επιστημόνων για την ηγεσία και το κλίμα ως καθοριστική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας αυξήθηκε κυρίως μετά τη δεκαετία του ’70 (Thapa, et al, 2013). Κι αυτό γιατί, όπως υποστηρίζεται, το οργανωσιακό κλίμα συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Anderson, 1982), με την εμπιστοσύνη του διδακτικού

προσωπικού στον διευθυντή και με την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών (Tarter & Hoy, 1988).

Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων αναφέρουμε τα εξής:

- ✓ Ο Duignan (1986) σταχυολογώντας τη σχετική βιβλιογραφία, επισήμανε μια σειρά από διάφορα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται ότι συνιστούν την ουσία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά περιλαμβάνεται και η διαμόρφωση εργασιακού περιβάλλοντος στο οποίο επικρατεί ο έπαινος, η εμπιστοσύνη, η συναδελφική αλληλεγγύη, η συνεργατικότητα, κ.ά., στοιχεία που συμβάλλουν στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολική μονάδας.
- ✓ Αναφορικά με τη σχέση μορφής κλίματος και απόδοσης του διευθυντή οι Hoy & Forsyth (1987) αναφέρουν, ότι το ανοικτό κλίμα εμπιστοσύνης είναι εκείνο που μπορεί να κάνει τους διευθυντές σχολικών μονάδων να βελτιώσουν την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τους ίδιους συγγραφείς όσο ανοιχτότερο είναι το κλίμα μέσα στο σχολείο τόσο αποδοτικότερος είναι ο σχολικός ηγέτης. Με την αντίληψη αυτή, το ανοιχτό κλίμα του σχολείου αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ηγέτη – διευθυντή. Ένας τέτοιος διευθυντής έχει τη δυνατότητα να επιτύχει τη μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αποστολή του σχολείου.
- ✓ Ο Krug (1992) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ο οποίος ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μέσα σε πνεύμα συναδελφικότητας, τους δείχνει εμπιστοσύνη, τους επαινεί δημοσίως για τις προσπάθειές τους και ο ίδιος με τις πράξεις του δίνει το παράδειγμα, έχει τη δυνατότητα να πετύχει τους προσδοκό-μενους στόχους του σχολείου που ηγείται. Επιπρόσθετα, συγγραφείς όπως οι Hoy & Miskel (1987), θεωρούν ότι η συμβολή του (της) διευθυντή(-ριας) σχολικής μονάδας, αναφορικά με τη διαμόρφωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος, είναι μεγίστης σημασίας. Κι αυτό γιατί μέσα σε ένα καλό εργασιακό κλίμα αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες συμβάλλουν , κατά κανόνα, στην αγαστή συνεργασία και ανοιχτή επικοινωνία, τόσο ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Βέβαια, η δημιουργία θετικού κλίματος εξαρτάται από το ύφος ηγεσίας που υιοθετεί ο(η) διευθυντής(-τρια). Έτσι,λόγου χάρη,ο τρόπος με τον οποίο ένας(μία) διευθυντής(-ρια) εκδηλώνει τα συναισθήματά του (θετικά ή αρνητικά) προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενισχύει αντιστοίχως ένα θετικό ή αρνητικό σχολικό κλίμα. Η ενίσχυση του θετικού σχολικού κλίματος είναι εφικτή μέσω της βελτίωσης των δεξιοτήτων διευθυντή και εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις (Jaeger, 1998).

- ✓ Πορίσματα ερευνών (Goleman, 2000• Goleman, Boyatzis & McKee, 2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον ενός οργανισμού. Σύμφωνα πάντα με τους συγκεκριμένους ερευνητές πιθανόν οι συναισθηματικές ικανότητες ενός ηγέτη να συμβάλουν, σε σημαντικό βαθμό (70%), στη διαμόρφωση ενός καλού οργανωσιακού κλίματος.
- ✓ Έρευνα των Pretorius & Villiers (2009) σε δημοτικά σχολεία της Ν.Αφρικής έδειξε ότι το κλίμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη είναι κλειστό ενώ ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς είναι ανοικτό. Επιπρόσθετα, οι αρνητικές ή θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα είναι σημαντικές γιατί επηρεάζουν αντίστοιχα την επαγγελματική ικανοποίηση,την παρακίνηση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.Το ίδιο όμως σημαντικές είναι και για τους μαθητές τόσο στον τομέα της παρακίνησης όσο και στην ικανότητά τους να πετύχουν στη ζωή τους.
- ✓ Η Daar(2010) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε σχολεία της Indiana στην Αμερική εντόπισε ανάμεσα στους παράγοντες του σχολικού κλίματος που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δεκτικότητα για αλλαγή του εκπαιδευτικού τα εξής στοιχεία:α)ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση εστίασε στη διοίκηση και στην «εκπαιδευτική καθοδήγηση» και β)όσον αφορά την δεκτικότητα για αλλαγή εντόπισε τρία σημεία:τη διοίκηση, τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των μαθητών και τις μαθητικές δραστηριότητες.
- ✓ Τα ευρήματα μιας πρόσφατης έρευνας (Saiti & Fassoulis, 2012) έδειξαν ότι, από τη στιγμή που η ηγεσία σχετίζεται με την παρακίνηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου.
- ✓ Η Spicer (2016:91) τονίζει στη διατριβή της που πραγματοποιήθηκε στη Georgia State University, ότι υπεύθυνοι για το κλίμα στη σχολική μονάδα είναι οι διευθυντές. Επισημαίνει ακόμη ότι για να υπάρξει εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών ο διευθυντής πρέπει να δώσει έμφαση στα εξής στοιχεία:την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,στην οικοδόμηση ανθρώπινων σχέσεων με τους δασκάλους αλλά και με τους μαθητές,στη στόχευση της προόδου των μαθητών,στη φροντίδα και στο ενδιαφέρον για το προσωπικό του,στην παροχή υποστήριξης σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς ως προς τις διδακτικές καινο-τομίες τους και τέλος οφείλει να έχει μια καθαρή ματιά για το που είναι το σχολείο και που θέλει να πάει.

Ανακεφαλαιωτικά, η σημαντικότητα του ρόλου του επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική της λειτουργία μελετήθηκε σε συνάρτηση με πολλές παραμέτρους όπως είναι το ύφος της ηγεσίας, η λήψη αποφάσεων, το είδος της επικοινωνίας, το σχολικό κλίμα, κ.ά. Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας η πλειάδα αυτή των παραμέτρων, σημαίνει ότι το έργο των διευθυντών (-ριων) σχολείων είναι δύσκολο και πολλαπλών επιπέδων. Ωστόσο, οι οποίες δυσκολίες που απορρέουν από την άσκηση των καθηκόντων τους μπορούν να ξεπεραστούν και τα σχολεία τους να λειτουργούν αποτελεσματικά, αρκεί τα εν λόγω διευθυντικά στελέχη να έχουν όλες εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες/δεξιότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου, καθώς και καλό χαρακτήρα συμπεριφοράς (Koontz & O' Donnell,1982• Stogdill,1974•Μπουραντάς,2005•Saitis & Saiti,2018). Με δεδομένο ότι τα παραπάνω προσόντα δεν αποκτώνται τυχαία, η διοικητική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ανάγκη επιτακτική. Κατ' αρχάς, έμφαση πρέπει να δοθεί στον τομέα της κατανόησης και αντιμετώπισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επιφέρει τη σωστή διαχείριση των διοικητικών φαινομένων ή πραγμάτων στη σχολική μονάδα. Απαιτεί, παράλληλα, πολλαπλές ικανότητες π.χ. επικοινωνιακές, συναισθηματικές, κ.ά. και σωστή κρίση και απόδοση αξίας για την ορθή λήψη αποφάσεων στον συντονισμό, την αναμόρφωση και την παραγωγικότητα ενός δημιουργικού έργου στη σχολική μονάδα την οποία υπηρετεί.

4. Επισκόπηση ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας

Τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες και στην Ελλάδα μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον έδειξαν οι μελετητές και ερευνητές για διάφορες πτυχές της σχολικής διεύθυνσης, με απώτερο στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Συγκεκριμένα στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχουν εγχειρίδια, άρθρα και έρευνες που σχετίζονται με τη συμβολή του διευθυντή στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγείται. Από τη μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας παρουσιάζουμε τα παρακάτω:

- ✓ Ο Ζάχαρης (1985), σε διδακτικό του εγχειρίδιο, αναφερόμενος στον ρόλο του διευθυντή σχολείου τονίζει ότι «ένα από τα κυριώτερα και σημαντικώτερα καθήκοντα του διευθυντή, μια από τις πιο βασικές, θα μπορούσε να λεχθεί, ευθύνες και υποχρεώσεις του, είναι ο κατάλληλος χειρισμός, η κατάλληλη αντιμετώπιση του προσωπικού για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής του…» (σελ.455). Για τον λόγο αυτό, σημειώνει ο παραπάνω συγγραφέας, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει πάντα να μεριμνά για τη διατήρηση του καλού εργασιακού περιβάλλοντος, έτσι ώστε οι

εργαζόμενοι στο περιβάλλον αυτό να μπορούν να αποδίδουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

- ✓ Η έρευνα των Φρειδερίκου & Φολερού – Τσερούλη (1991) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η εξουσία του διευθυντή στο σχολείο είναι πλασματική…» και «η σχέση δασκάλου – διευθυντή παρουσιάζεται ως μια ισότιμη πράξη δούναι και λαβείν. Η διαδικασία αυτή εμφανίζεται σαν μια «αυθόρμητη συνεργασία», κατά την οποία τόσο ο διευθυντής όσο και οι δάσκαλοι ελίσσονται ανάμεσα στις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού, ώστε ο καθένας τους να καλύπτει τις εκάστοτε εμφανιζόμενες ανάγκες και, παράλληλα, να αποφεύγει ή να μειώνει τις πιθανότητες δημιουργίας επιπλοκών ή δυσάρεστων καταστάσεων…» (σελ. 172-73).
- ✓ Η έρευνα των Παπαδόπουλου, Αθανασιάδη & Γιακρούση – Κολς (1993), αναφορικά με τη μελέτη του σχολικού κλίματος και ειδικότερα των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέδειξε,μεταξύ των άλλων,ότι «…Ο συνδυασμός κοινωνικών-δημογραφικών χαρακτηριστικών με ψυχολογικά-παιδαγωγικά φαίνεται ότι δεν είναι μονοσήμαντος. Σ' όλο το μήκος της ανάλυσης οι εκδηλώσεις αυστηρότητας ή επιείκειας συνδυάστηκαν κατά πολλούς τρόπους με την ηλικία των καθηγητών, την ειδικότητά τους, τον τόπο όπου υπηρετούν κ.λπ. Έτσι: Ενώ η νεαρή ηλικία συνδυάζεται εν γένει με ευμενή διάθεση προς τους μαθητές, μια μεγάλη ομάδα νέων καθηγητών δηλώνει ότι βρίσκεται κοντά στους μαθητές μέσα και έξω από το σχολείο, την ίδια στιγμή που, μια αρκετά μικρότερη ομάδα δηλώνει ότι σπάνια αναβάλλει ένα προγραμματισμένο διαγώνισμα ή τεστ και ότι σπάνια ενθαρρύνει ομαδική δραστηριότητα των μαθητών…» (σελ. 150).
- ✓ Ένα χρόνο αργότερα, άλλη έρευνα των Παπαδόπουλου & Αθανασιάδη (1994), σχετικά με το σχολικό κλίμα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαί-δευση και ιδιαίτερα τον βαθμό της αποδοχής ή της απόρριψης του σχολείου από τους μαθητές, κατέληξε στη διαπίστωση ότι «… ένα τμήμα των μαθητών έχει αρνητική στάση γενικά απέναντι στο σχολείο…» και «… η δυσφορία αυτή δεν είναι χωρίς βαθύτερες επιπτώσεις όχι μόνο στην επίδοση, αλλά και στην εν γένει σχολική ζωή. Έτσι επισημάνσεις για την ακαταλληλότητα των χώρων, για τις ελλείψεις και τα σφάλματα της αγωγής κ.λπ. παίρνουν με τις παραπάνω διαπιστώσεις τη δικαίωσή τους και επαληθεύουν, για μια ακόμη φορά, την αναγκαιότητα αλλαγής του σχολικού κλίματος και ακόμη τη σημασία της προληπτικής αγωγής. Και εδώ χρειάζεται να αναζητηθούν τα αίτια του φαινομένου και να καταβληθεί επίσης ειδική προσπάθεια μείωσης και εξάλειψής τους…» (σελ. 152-153).

- ✓ Η έρευνα της Παπαναούμ (1995) με αντικείμενο το έργο της σχολικής διεύθυνσης, σκιαγράφησε τον πολύπλοκο ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας έδειξε ότι οι διευθυντές « στη μεγάλη τους πλειοψηφία θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του σχολείου και ως κριτήρια αποτελεσματικότητας, κυρίως τον συνδυασμό πρακτικών και μέσων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Άλλοι δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια καλού κλίματος με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων...» (σελ. 109).
- ✓ Η έρευνα της Καβούρη (1998),για τον εντοπισμό του οργανωσιακού κλίματος που επικρατεί στα δημοτικά σχολεία της Αττικής, έδειξε ότι στο 35,7% των σχολείων του δείγματος, επικρατεί το ανοικτό κλίμα και το 19,1% των σχολείων είχε κλειστό κλίμα (σελ.189-190). Σύμφωνα, πάντα με την ίδια ερευνήτρια τα σχολεία με ανοικτό κλίμα διακρίθηκαν για τη συνεργασία , την εκτίμηση και τη θετική επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Αντίθετα, στα σχολεία με κλειστό κλίμα ήταν αισθητός ο βαθμός της αδιαφορίας και απάθειας των εκπαιδευτικών.
- ✓ Από την ερευνητική μελέτη των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη(2000) αναφορικά με τη διοικητική φιλοσοφία και πρακτική του δημοτικού σχολείου της Κύπρου, διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει: «α) συνειδητή προσπάθεια εφαρμογής του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης εκ μέρους των διευθυντών, άποψη όμως την οποία δεν συμμερίζονται στον ίδιο βαθμό τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, β) έλλειμμα στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε όλα τα κριτήρια αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης σχολείου» (σελ.94).
- ✓ Η έρευνα της Πασιαρδή (2001), που διεξήχθη σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με το κλίμα που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία έδειξε,εκτός των άλλων,ότι:οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης «δε φαίνεται να νιώθουν και πολύ ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν» (σελ.172), και «...οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι και τόσο πολύ από τη συνεργασία που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και διδάσκουν» (σελ.175).
- ✓ Η έρευνα που διεξήχθη από τον Γιασεμή (2001) σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου κατέδειξε, εκτός των άλλων, ότι «η ύπαρξη ανοιχτής, αμφίδρομης και ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, καθώς και μια διαδεδομένη επιθυμία για συνεργασία, τους επιτρέπει να εργάζονται συνεργατικά, βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες για ανάπτυξη και βελτίωση και τους ενδυναμώνει προς αυτήν την κατεύθυνση. Η επιτυχία

του σχολείου είναι δεδομένη, όταν υπάρχει μια ξεκάθαρη δήλωση (όραμα και στόχοι) αυτού που θέλουν να πετύχουν ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, ο επιθεωρητής, οι γονείς». (σελ. 98).

- ✓ Η Μπάλιου (2004) στη διδακτορική της διατριβή με αντικείμενο τη διερεύνηση της ύπαρξης συνάφειας μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακού άγχους, και απογοητεύσεων των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία και η ύπαρξη συσχετισμού των συγκεκριμένων μεταβλητών με τον τύπου σχολείου και το φύλο του εκπαιδευτικού, αναφέρει ότι «μύρια πηγή απογοητεύσεων των εκπαιδευτικών είναι οι μαθητές, οι συνθήκες εργασίας και οι διευθυντές των σχολείων (σελ.236), και «οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερες απογοητεύσεις λόγω του σχολικού κλίματος...»(σελ.237).

  Σε ότι αφορά την απογοήτευση των εκπαιδευτικών που πηγάζει από τους διευθυντές των σχολείων, η παραπάνω ερευνήτρια σημειώνει τα εξής: «Εάν ο διευθυντής είναι και ο ίδιος αγχωμένος και απογοητευμένος, είναι επακόλουθο ότι και οι καθηγητές θα έχουν πολύ χαμηλό ηθικό. Εάν ο διευθυντής είναι σε θέση να αντεπεξέλθει με επιτυχία και χωρίς άγχος, αυτό το κλίμα μεταβιβάζεται και στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής αλληλοτροφοδοτούνται και έτσι αναπόφευκτα αλληλοεπηρεάζονται» (σελ. 73).

- ✓ Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας του Γουρναρόπουλου (2007) έδειξαν ότι ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών δημοτικών σχολείων της χώρας μας φαίνεται να έχει σημαντικό έλλειμμα σε βασικές διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και σε επικοινωνιακές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας, με αποτέλεσμα την αναποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Λόγω της έλλειψης της σχετικής επιμορφωτικής κατάρτισης τα διευθυντικά στελέχη ασκούν εμπειρικά τα καθήκοντά τους.Περαιτέρω, κατά την καθημερινή επαφή απουσιάζει η δημιουργία και η διατήρηση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων. Διαπιστώθηκε ακόμη πρόβλημα στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας που δεν ευνοεί την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος.

- ✓ Η Κούλα (2011) στη διδακτορική της διατριβή στην οποία ασχολείται με τις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, αναφέρει μεταξύ των άλλων, ότι «από τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στη δημιουργία καλών σχέσεων είναι η προσωπικότητα του ατόμου και γενικότερα το πνευματικό και μορφωτικό επίπεδο...»(σελ.202). Έτσι, «διαπιστώσαμε , ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επιστημονικά προσόντα καταβάλλουν περισσότερες

προσπάθειες να δημιουργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις από ό,τι οι συνάδελφοί τους με λίγα προσόντα...» (σελ.202). Επίσης, αναφέρει η παραπάνω ερευνήτρια «σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων είναι , ακόμη, η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η συχνότητα της επικοινωνίας, ο τρόπος και τα θέματα για τα οποία επικοινωνούν»(σελ.203).

- ✓ Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012^{β}) σε διδακτικό τους εγχειρίδιο , αναφερόμενοι στη σημαντικότητα του κλίματος στη λειτουργικότητα μιας σχολικής μονάδας τονίζουν ότι «η πραγματική και δυναμική ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεσα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών»(σελ.231) . Στη συνέχεια, οι παραπάνω συγγραφείς αναλύουν τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους (σελ.234-240), και τέλος, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «ο τρόπος επικοινωνίας αυτού με το διδακτικό προσωπικό,τους μαθητές και τους γονείς, είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού για τη σχολική μάθηση κλίματος» (σελ.241).

Δεδομένων των όσων αναπτύχθηκαν στην παρούσα υποενότητα καθίσταται πρόδηλο ότι η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μελετήθηκε σε συνάρτηση με πολλές παραμέτρους. Ειδικότερα, οι μελετητές ασχολήθηκαν περισσότερο με τον διοικητικό (γραφειοκρατικό) ρόλο του διευθυντή (π.χ. αρμοδιότητες και καθήκοντα, τρόπο άσκησης της εξουσίας, λήψης αποφάσεων) και λιγότερο με θεματικές οι οποίες άπτονται του σχολικού περιβάλλοντος και της διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα.

5. Συμπερασματική κατάληξη

Από τη συνολική αναδίφηση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι η αμφίδρομη πληροφόρηση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η μεταξύ τους αγαστή συνεργασία, συμβάλλουν στη διαμόρφωση και διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους. Ο διευθυντής επομένως, που επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επίτευξη όλων των παιδαγωγικών στόχων, πρέπει να φροντίζει για την εξασφάλιση ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος (Σαΐτη & Σαΐτης,2012β) και καλή συνεργασία ανάμεσα στον ίδιο και τους συναδέλφους – υφισταμένους του.

Βέβαια, η καλή συνεργασία μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων δεν είναι ούτε εύκολο έργο ούτε γίνεται τυχαία. Αντίθετα, στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος και κατ'

επέκταση αρμονικής συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Ιδιαίτερης σημασίας παράγοντες φαίνεται να είναι η προσωπικότητα, οι ηγετικές ικανότητες και το ύφος ηγεσίας που υιοθετείται από τον διευθυντή.

Εν συνόψει, ο επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας, που ορίζεται από την ισχύ-ουσα νομοθεσία (άρθρο 11 του ν.1566/85) ως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της μονάδας που ηγείται, οφείλει, σε συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Ένα εργασιακό περιβάλλον που θα επικρατεί συνεργατικό πνεύμα, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ακολουθώντας έναν κώδικα ηθικής και δεοντολογίας που θα αναδεικνύει αξίες όπως δικαιοσύνη, ισοτιμία, συμμετοχικότητα, δέσμευση, δημιουργικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται στοιχεία που σχετίζονται με τη θεωρητική προσέγγιση στον θεσμό του διευθυντή σχολικής μονάδας και το σχολικό κλίμα. Ακολουθεί η ανάλυση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου. Τέλος, παρατίθεται το νομοθετικό πλαίσιο βάσει του οποίου ο διευθυντής ασκεί τα καθήκοντά του.

2. Προσέγγιση στη σχολική διεύθυνση

2.1.Διοικητική δομή της σχολικής μονάδας

Το σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είτε ως «βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Δενδρινού-Αντωνακάκη,1971:11) και «κοινωνικό δημιούργημα» (Κωνσταντίνου,1994:17) είτε ως οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία» (Σκουρής, 1995:62) λειτουργεί για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν.1566/85, «στην ολόπλευρη , αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών». Για να μπορέσει , όμως μία σχολική μονάδα να πραγματοποιήσει τους παραπάνω στόχους, απαιτείται, εκτός των άλλων, να διαθέτει και ικανή διοίκηση.

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του ν.1566/85 τα όργανα διοίκησης των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:ο διευθυντής,ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Ο *διευθυντής*. Ο διευθυντής είναι εκπαιδευτικός ο οποίος κατέχει καίρια θέση στην κορυφή της διοικητικής δομής της σχολικής μονάδας, είναι διοικητικός προϊστάμενος όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο του και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

Με βάση τις πρόσφατες διατάξεις του ν.4473/2017:

Διευθυντές των τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων ορίζονται εκπαι-δευτικοί του κλάδου δασκάλων με βαθμό Α΄ και οκταετή , τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία (ν.4473/2017).

Προϊστάμενοι μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων, καθώς και των νηπιαγωγείων είναι εκπαιδευτικοί των κλάδων δασκάλων ή νηπιαγωγών, αντίστοιχα με οποιοδήποτε βαθμό.

*Διευθυντές των γυμνασίων και λυκείων, των τεχνικών- επαγγελματικών σχολών καθώς και των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ) ορίζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ1 έως ΠΕ16, ΠΕ17-18, ΤΕΙ , ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, με βαθμό Α΄ και οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία (ν.4473/2017).*Τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων καθορίζονται στα άρθρα 27,28,29,30,31 και 32 της αριθ.105657/2002 (ΦΕΚ 340τ.Β)΄ Υπουργικής Απόφασης.

Ο υποδιευθυντής. Ο υποδιευθυντής σχολικής μονάδας είναι όπως και ο Διευθυντής ένα μονομελές όργανο διοίκησης. Τα κριτήρια επιλογής και τοποθέτησής του προκύπτουν βάσει του νόμου 4473/2017. Τα ειδικότερα καθήκοντα του(της) υποδιευθυντή(-ριας) αυτού καθορίζονται επίσης με την αριθμ. 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση. *Ο ρόλος του είναι να αναπληρώνει τον διευθυντή του σχολείου, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του*(άρθρο 33, 105657/2002 ΦΕΚ 340τ. Β΄ Υπουργικής Απόφασης).

Ο σύλλογος διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων είναι ένα συλλογικό όργανο του σχολείου και *αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου* (άρθρο 11, περ. Στ΄ του ν. 1566/85, ΦΕΚ 167, τ. Α΄). *Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων*.Ο συγκεκριμένος σύλλογος συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα ύστερα από πρόσκληση του προέδρου και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στις συνεδριάσεις είναι υποχρεωτική. Απουσία μέλους από τις συνεδριάσεις πρέπει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη.
Τα ειδικότερα καθήκοντα του συλλογικού αυτού οργάνου καθορίζονται με την αριθμ. 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ.Β΄) Υπουργική Απόφαση.

2.2. Έννοια και διαστάσεις της σχολικής διοίκησης

2.2.1. Σχολική διοίκηση : Η έννοια του όρου

Στη σφαίρα της διοικητικής επιστήμης ο όρος «διοίκηση» βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων αφού διέπει τη διοικητική λειτουργία των κοινωνικών οργανισμών, δημόσιων ή

ιδιωτικών. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας ορισμός ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους τους θεωρητικούς της συγκεκριμένης επιστήμης.

Μερικοί θεωρητικοί εκλαμβάνουν τον όρο «διοίκηση» ως «τις ενέργειες συνεργαζόμενων ομάδων για την πραγματοποίηση κοινών στόχων»(Simon,Thompson,& Smithburg, 2017:5) και ως «την εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων)για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος» (Scanlan , 1974:4).

Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς η διοίκηση ορίζεται ως «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα , την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη...» (Naylor,1999:6) και ως «η τέχνη ή η ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου στόχου ή στόχων» (Eyre, 1989:11). Δηλαδή, το διευθυντικό στέλεχος πετυχαίνει τους στόχους του μέσω άλλων ανθρώπων (Dubrin,1998:18).

Υπάρχουν, επίσης, συγγραφείς που εκλαμβάνουν τη «διοίκηση» ως «τη διαδικασία βελτιστοποίησης της επιλογής και πραγματοποιήσεως στόχων μέσω ενός πολυεπίπεδου, ιεραρχικά διατεταγμένου συστήματος επικοινωνίας που κυβερνά τις δραστηριότητες των εργαζομένων» (Κονταράτος,1983:11-12) και ως «μια συνθετική δύναμη, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων του». (Σαΐτης & Σαΐτης, 2012^{α}:26).

Από αυτά που προηγήθηκαν προκύπτουν τα εξής:

- ✓ <u>είναι πρόδηλη</u>, η ασυμφωνία των θεωρητικών της διοικητικής επιστήμης για τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για το τι είναι «διοίκηση».
- ✓ <u>η διοίκηση φαίνεται</u> να εστιάζεται στη διαδικασία της χρήσης των έμψυχων και υλικών πόρων ενός οργανισμού προκειμένου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει μέσω των λειτουργιών της όπως είναι: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος και
- ✓ <u>η διοίκηση έχει εφαρμογή</u> τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, δηλαδή η περιοχή εφαρμογή της είναι πολύ εκτεταμένη. Βέβαια, κάποιες γενικές αρχές της γενικής διοικητικής (management) δεν μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη , γιατί όπως υποστηρίζεται (Σαΐτη&Σαΐτης, 2012^{α}) «σε ένα σχολείο, τα μαθήματα δεν μπορούν και δεν πρέπει να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο, καθώς υπάρχουν τόσες μέθοδοι διδασκαλίας όσο είναι και οι εκπαιδευτικοί» (σελ.32).

Ύστερα από όλα αυτά, μπορούμε να ορίσουμε τη διοίκηση της εκπαίδευσης ως τη συντονισμένη δραστηριότητα των διευθυντών στελεχών της εκπαίδευσης για την υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων των σχολικών μονάδων.

2.2.2.Βασικές λειτουργίες της διοίκησης

Μολονότι οι απόψεις των συγγραφέων (Fayol,1949•Dubrin,1998•Naylor, 1999• Χυτήρης 2006•Saitis & Saiti,2018 κ.ά) διίστανται ως προς τις λειτουργίες της διοίκησης φαίνεται , ωστόσο , πως η δραστηριότητα ενός διευθυντικού στελέχους, του ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα, επικεντρώνεται κυρίως στις εξής δραστηριότητες.

Τον προγραμματισμό. Ο προγραμματισμός είναι η πρώτη λειτουργία της διοίκησης και κατά μία άποψη (Schermerhorn,2012) ορίζεται ως «η διαδικασία καθορισμού στόχων και ο προσδιορισμός των δράσεων που πρέπει να αναληφθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί» (σελ.55). Συνδέεται άμεσα με τον σχεδιασμό , την πρόβλεψη και τη λήψη αποφάσεων και αποτελεί κανόνα για κάθε ατομική ή συλλογι-κή δραστηριότητα (Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{α}: 29).

Την οργάνωση. Η διοικητική αυτή λειτουργία έπεται του προγραμματισμού και περιλαμβάνει μία σειρά ενεργειών του διευθυντικού στελέχους όπως είναι η δημιουργία δομής ενός οργανισμού, η ομαδοποίηση και η κατανομή των δραστηριοτήτων,κ.ά.Περαιτέρω η συγκεκριμένη λειτουργία,επιδιώκει τον συντονισμό των πόρων και των διαδικασιών και τη διάρθρωσή τους σε μια τυπική δομή που εξασφαλίζει την αξιοποίησή τους για την ικανοποιητική και αποτελεσματική επίτευξη των στόχων (Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Τη διεύθυνση. Στη διοικητική αυτή λειτουργία εντάσσονται διάφορες ενέργειες των διευθυντικών στελεχών, όπως είναι η επικοινωνία, η παρακίνηση , η διευθέτηση των συγκρούσεων του ανθρώπινου δυναμικού κ.ά., στον εργασιακό χώρο του οργανισμού. Η λειτουργία αυτή της διοίκησης «αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα του ηγετικού στελέχους, επειδή έχει να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα , του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012^{α}:31).

Τον έλεγχο. Ο έλεγχος είναι η τελευταία λειτουργία της διοίκησης και κατά μία αντίληψη (Schermerhorn,2012:56) είναι η διαδικασία μέτρησης του πραγματοποιηθέντος αποτελέσματος σε σύγκριση με τους στόχους και της λήψης διαφορετικών μέτρων, όπου βέβαια, αυτό είναι απαραίτητο.

2.3. Διεύθυνση και ηγεσία σχολείου

2.3.1. Τι είναι «σχολική διεύθυνση» ;

Η διοίκηση στον χώρο των σχολικών μονάδων ασκείται, σύμφωνα, με αυτά που αναφέραμε σε προηγούμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου, από τον επικεφαλής του σχολείου, δηλαδή τον(τη) διευθυντή (-ρια). Σύμφωνα, με τη θεώρηση του Dubrin (1998) ο(η) διευθυντής(-ρια) είναι ένα άτομο, στην περίπτωσή μας, ένας εκπαιδευτικός υπεύθυνος για την παραγωγική απόδοση των μελών της ομάδας του(της σχολικής κοινότητας). Κατ' επέκταση, ο όρος «σχολική διεύθυνση» νοείται η παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο διδακτικό προσωπικό για την περάτωση του διδακτικού έργου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, έτσι ώστε το σχολείο να πετύχει τους στόχους του (Σαΐτη & Σαΐτης,2012[α]). Επομένως, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη θέση της διεύθυνσης του σχολείου πρέπει να διακρίνεται κυρίως για τις ανθρώπινες δεξιότητες και τον καλό χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς, γιατί οι άνθρωποι(εκπαιδευτικοί) ακολουθούν θεληματικά, και πρόθυμα αυτόν που τους εμπνέει, που τους μιλάει στην ψυχή και στην καρδιά (Saitis & Saiti,2018:101).

Έχοντας κατά νου, τη σπουδαιότητα της σχολικής διεύθυνσης μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο επικεφαλής του σχολείου πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος με τις γνώσεις, τις ικανότητες/δεξιότητες και τον καλόν χαρακτήρα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες στον εργασιακό χώρο για υψηλότερη απόδοση και καλύτερη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

2.3.2. Τι σημαίνει «σχολική ηγεσία»

Για την έννοια της «ηγεσίας» έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Τούτο σημαίνει ότι δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια ο συγκεκριμένος όρος. Παρόλα αυτά αρκετοί συγγραφείς όπως ο Schermerhorn (2012) ορίζει την «ηγεσία» ως τη «διαδικασία διέγερσης του ενθουσιασμού των ανθρώπων για σκληρή εργασία και η παρακίνησή τους να προσπαθούν για την υλοποίηση των σχεδίων και την επίτευξη των στόχων» (σελ.55). Δηλαδή, μέσω της ενθάρρυνσης, ο διευθυντής-ηγέτης παρακινεί τους συνεργάτες του να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Περαιτέρω οι Robbins & Judge (2011) εκλαμβάνουν τον όρο «ηγεσία» ως την «ικανότητα άσκησης επιρροής σε μία ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μίας σειράς στόχων» (σελ.356). Σύμφωνα, πάντα με τους παραπάνω συγγραφείς οι σύγχρονοι οργανισμοί, άρα και τα σχολεία, χρειάζονται ισχυρή ηγεσία για να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, ο Dubrin (1998) εξαίρει τη σημαντικότητα της ηγεσίας

υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική ηγεσία δύναται να συνεισφέρει αρκετά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Με βάση αυτών που προηγήθηκαν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα άτομα που ασκούν ηγεσία, είναι αυτά τα οποία έχουν την ικανότητα να εμπνέουν εμπιστοσύνη και ουσιαστική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας τους, ικανότητα που αποτελεί την αναγκαία και ικανή συνθήκη για την πραγματοποίηση των στόχων της συγκεκριμένης ομάδας. Με την έννοια αυτή ο διευθυντής- ηγέτης μίας σχολικής μονάδας, είναι ο εκπαιδευτικός που μπορεί να ασκήσει επιρροή στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς προκειμένου οι τελευταίοι να εργαστούν πρόθυμα για τους στόχους της μονάδας που υπηρετούν.

2.3.3. Διαφέρει ο «διευθυντής» από τον «ηγέτη»

Το θέμα του διαχωρισμού των όρων «διευθυντής» και «ηγέτης» απασχόλησε τους ερευνητές της διοικητικής επιστήμης. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τους Robbins & Judge (2011:355-356) η καλή διοίκηση, και κατ' επέκταση ο διευθυντής ενός οργανισμού, επιφέρει την τάξη και τη σταθερότητα καταρτίζοντας προγράμματα δράσης, δημιουργώντας δομή και ελέγχοντας τα αποτελέσματα σε σχέση με τα προγράμματα. Από την άλλη, η ηγεσία και κατ' επέκταση οι ηγέτες προσδιορίζουν την κατεύθυνση αναπτύσσοντας ένα όραμα για το μέλλον. Δηλαδή, οι ηγέτες είναι τα άτομα που εμπνέουν , ενθαρρύνουν και παρακινούν τους εργαζόμενους για την επίτευξη κοινών στόχων μέσω της θέλησης και της αγαστής συνεργασίας. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη την έμπνευση και την πειθώ αλλά ταυτόχρονα χρειάζονται και την εφαρμογή των κανόνων που εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία του εργασιακού χώρου του σχολείου (Dubrin,1998).

Ύστερα απ' αυτή την ανάλυση, η βασική διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών βρίσκεται στο ότι ο ηγέτης, σε αντίθεση με τον διευθυντή που χρησιμοποιεί εξουσία για να πετύχει αποτελέσματα (Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{α}), εμπνέει, ενθαρρύνει, παρακινεί και δημιουργεί στους συνεργάτες τους εμπιστοσύνη έτσι ώστε να εργασθούν θελληματικά για την υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων του οργανισμού.

2.3.4. Θεωρίες ηγεσίας και τύποι ηγέτη

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα, ο ηγέτης μιας τυπικής οργάνωσης , άρα και μιας σχολικής μονάδας είναι το άτομο (εκπαιδευτικός) το οποίο με τις ανθρώπινες

κυρίως, δεξιότητές του διαμορφώνει αρμονικά το εργασιακό περιβάλλον και εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της συγκεκριμένης οργάνωσης (σχολικής μονάδας) μέσω της αγαστής συνεργασίας όλων των μελών της. Πολλοί ηγέτες προσανατολίζονται και στους δύο στόχους και άλλοι μόνο στον έναν. Ανάλογα με τον προσανατολισμό του ηγέτη αναπτύχθηκαν οι θεωρίες και οι τύποι ηγεσίας.

Θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών του R.M.Stogdill

Κατ' αρχάς πρέπει να σημειώσουμε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1950, οι θεωρίες έδιναν βαρύτητα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου (ευφυΐα, επιβλητική εμφάνιση και άλλα), τα οποία θεωρούσαν έμφυτα και ικανά να επηρεάζουν τους υπόλοιπους , και στις ικανότητες του ατόμου. Το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη χωρίς να εξετάζουν τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας στο σύνολό τους. Στη μελέτη των θεωριών αυτών[4] είναι σημαντική η συμβολή του Stogdill (1948:35-71), ο οποίος διαπίστωσε ότι υπήρχε ένας σαφής συσχετισμός μεταξύ των χαρακτηριστικών της ευφυίας, της πολυμάθειας, της αξιοπιστίας, της υπευθυνότητας, της κοινωνικής συμμετοχής των ηγετών και σε σύγκριση με άτομα που δεν ήταν ηγέτες.

Μολονότι, η μελέτη των χαρακτηριστικών δεν έδωσε πλήρη απάντηση στο βασικό ερώτημα για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που κατέχει ένας ηγέτης, ωστόσο, οι μελέτες του Stogdill συνέβαλαν στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ηγετών και θεωρούνται ως μία μεταβατική φάση μεταξύ των θεωριών των χαρακτηριστικών του ηγέτη και των περιστασιακών-ενδεχομενικών προσεγγίσεων της ηγεσίας (Κούλα, 2011),και στήριξαν την άποψη ότι οι καλοί ηγέτες έχουν κάποια κοινά βασικά χαρακτηριστικά και διαφέρουν από τους άλλους ανθρώπους (Robbins & Judge.2011:357).

Θεωρίες ηγετικών συμπεριφορών

Μετά τις πρώιμες μελέτες γνωρισμάτων , οι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στο πώς οι ηγέτες συμπεριφέρονται σε αυτούς που τους ακολουθούν. Τέτοιου είδους μελέτες ερευνούν τα **στυλ ηγεσίας-** δηλαδή τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών που επιδεικνύονται από τους ηγέτες. Αν μπορούσε να εντοπισθεί το καλύτερο στυλ, τα αποτελέσματα θα ήταν χρήσιμα και πρακτικά: εκπαιδεύεστε τους ηγέτες να γίνουν καλοί στη δουλειά τους (Schermerhorn, 2012). Σταχυολογώντας τη σχετική βιβλιογραφία παραθέτουμε τα εξής:

[4] Επίσης, μια περιεκτική επισκόπηση από τους Kirkpatrick & Locke (1991) εντοπίζει τα ακόλουθα προσωπικά γνωρίσματα σε πολλούς επιτυχημένους ηγέτες: Δυναμισμός, Αυτοπεποίθηση, Δημιουργικότητα, Γνώσεις σχετικές με τη δουλειά, Κίνητρα, Ευελιξία, Εντιμότητα και Ακεραιότητα.

Οι μελέτες που εστιάζουν στη συμπεριφορά του ηγέτη (Lewin, Lippitt & White, 1939) προσπαθούν να προσδιορίσουν το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που οδηγεί στην αποτελεσματική άσκησή της. Πολλοί επιστήμονες (ενδεικτικά: Θεοφιλίδης, 1994• Κάντας, 1998• Ζαβλανός, 1998• Σαΐτης, 2008[α]) συγκλίνουν σε τρεις τύπους ηγεσίας:

- ✓ *Την αυταρχική ηγεσία* βάσει της οποίας ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δεν έχει εμπιστοσύνη σε κανένα υφιστάμενό του και προσπαθεί πάντα να επιβάλει τις αποφάσεις που έχει από μόνος του πάρει. Η παρακίνηση προς τα μέλη του οργανισμού βασίζεται στον φόβο και στην τιμωρία. Είναι εναντίον κάθε συνεργασίας και επικοινωνίας.
- ✓ *Τη δημοκρατική συμμετοχική ηγεσία ,* βάσει της οποίας ο ηγέτης εμπιστεύεται και σέβεται τους συνεργάτες του. Οι αποφάσεις παίρνονται κατόπιν διαλόγου με τους υφισταμένους. Η κινητοποίησή τους γίνεται μέσω υλικών και ηθικών ανταμοιβών. Ο Dubrin (1998) διακρίνει τρεις συσχετιζόμενους τύπους ηγετών στη δημοκρατική ηγεσία: α) τους συμβουλευτικούς ηγέτες, οι οποίοι παρουσιάζουν το «πρόβλημα», δέχονται τις συμβουλές αλλά αποφασίζουν οι ίδιοι, β) τους συναινετικούς ηγέτες, οι οποίοι παίρνουν την απόφαση μετά από διάλογο, η οποία όμως απόφαση είναι αποδεκτή από τα περισσότερα μέλη, και γ) τους δημοκρατικούς ηγέτες, οι οποίοι δίνουν το δικαίωμα στα μέλη του οργανισμού να λαμβάνουν αποφάσεις στα όρια που θέτει ο οργανισμός, ενώ πολλές φορές προβαίνουν στη διαδικασία της ψηφοφορίας πριν την απόφαση.
- ✓ *Τη χαλαρή ηγεσία*, βάσει της οποίας ο ηγέτης εκχωρεί σχεδόν όλη τη δικαιοδοσία της οργάνωσής του στους υφιστάμενους του χωρίς έλεγχο και περιορισμό.

Στη δεκαετία του 1960,αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρήσεις αναφορικά με το στύλ άσκησης ηγεσίας. Λέγοντας «στυλ ηγεσίας» εννοούμε το επαναλαμβανόμενο πρότυπο συμπεριφοράς που επιδεικνύεται από ένα ηγέτη (Schermerhorn, 2012). Ανάμεσα στις θεωρήσεις αυτές είναι και αυτή που αναπτύχθηκε από τους Blake & Mouton (1964) και είναι γνωστή ως *Διοικητικό πλέγμα* (management grid). Το πλέγμα αυτό, περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: η μία που είναι προσαρμοσμένη στον οριζόντιο άξονα Χ (άξονας των τετμημένων) και αναφέρεται στο ενδιαφέρον του ηγέτη για τα αποτελέσματα του οργανισμού, η άλλη είναι προσαρμοσμένη στον άξονα του Ψ (άξονας τεταγμένων) και σχετίζεται με τη μέριμνα του ηγέτη για τα μέλη του οργανισμού.

Συνδυάζοντας δύο παράγοντες, που θεωρούν ότι λαμβάνει υπόψη του ο ηγέτης/ διευθυντής κατά τη διοίκηση ενός οργανισμού, δηλαδή : α) τη μέριμνά του για τις ανάγκες των ατόμων και β) τη μέριμνά του για το αποτέλεσμα/ την παραγωγή. Ο Robert Blake και η Jane Mouton (1964) διαμόρφωσαν πέντε τύπους ηγεσίας. Συνήθως ο ηγέτης που ενδιαφέρεται

περισσότερο για τον άνθρωπο αναπτύσσει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά δεν συμβάλλει στην παραγωγικότητα. Ο καλύτερος τύπος ηγέτη φαίνεται να είναι αυτός που διοικεί δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων αξιοποιώντας τις προτάσεις τους, διότι επιτυγχάνει παράλληλα καλές διαπροσωπικές σχέσεις και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Στην πράξη, όμως, και ιδιαίτερα στη σχολική μονάδα, ο πιο συνηθισμένος τύπος ηγέτη είναι αυτός που ενδιαφέρεται ισόποσα για τις ανθρώπινες σχέσεις και την απόδοση, με συνέπεια να μην επιτυγχάνεται το μέγιστο αποτέλεσμα σε κανέναν από τους δύο τομείς. Υπάρχουν, ακόμη, και οι διευθυντές που ενδιαφέρονται για την επίτευξη μόνο των στόχων, αδιαφορώντας για το ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και αυτοί που αδιαφορούν και για τους δύο παράγοντες. (Ράπτης,2005• Κούλα,2011).

Εν κατακλείδι, το διοικητικό πλέγμα είναι μία χρήσιμη μέθοδος για την αναγνώριση και την κατάταξη των στυλ με τα οποία τα διευθυντικά στελέχη των οργανισμών, επομένως και των σχολικών μονάδων ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Ωστόσο, δεν μας εξηγεί γιατί ένα διευθυντικό στέλεχος ακολουθεί το α΄ ή το β΄ στυλ ηγεσίας. Όπως παραδέχονται οι Blake και Mouton τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης, θα πρέπει να αναζητηθούν στην προσωπικότητα του διευθυντικού στελέχους ή των μελών του οργανισμού, το οργανωσιακό περιβάλλον και πολλών άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού (Koontz & O' Donnel,1983:109-110).

Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία

Η συναλλακτική θεωρία, γνωστή και ως θεωρία L.M.X.(Leader-Member-Exchange) (Robbins & Judge,2011), αναγνωρίζει ότι τις περισσότερες φορές οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό δεν έχουν την ίδια μεταχείριση ως προς τις αμοιβές, τις προαγωγές κ.ά. από τους διευθυντές-ηγέτες τους. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές αναπτύσσουν μία ιδιαίτερη σχέση με μία μικρή ομάδα υφισταμένων τους. Τα άτομα αυτά κατατάσσονται στην «έσω ομάδα» και χαίρουν εμπιστοσύνης τους και λαμβάνουν ειδικά προνόμια. Οι υπόλοιποι εργαζόμενοι εντάσσονται στην «έξω-ομάδα». Η τακτική αυτή του διαχωρισμού σε ομάδες βασίζεται, σύμφωνα με τους Duchon,Green,Taber (1986:56-60), στο ότι τα μέλη της «έσω-ομάδας», πιθανόν να έχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά στάσης καθώς και προσωπικότητας παρόμοια με αυτά του διευθυντικού στελέχους ή υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων σε σχέση με αυτό των μελών της έξω-ομάδας.

Από την άλλη πλευρά η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει κάποιον που πραγματικά εμπνέει ως ηγέτης που είναι προσωπικά ενθουσιασμένος με αυτό που κάνει και που διεγείρει τους άλλους να επιδιώξουν εντυπωσιακά αποτελέσματα αποδόσεων. Με άλλα λόγια ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί φιλοδοξίες και παρακινεί τα μέλη της ομάδας του για την

επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Όπως, αναφέρει ο Schermerhorn(2012) δεν αρκεί κάποιος να διαθέτει ηγετικά προσόντα, να γνωρίζει τις ηγετικές συμπεριφορές και να κατανοεί τις διάφορες ηγετικές καταστάσεις. Πρέπει ακόμη να είναι προετοιμασμένος να ηγηθεί με έναν τρόπο που εμπνέει και να διαθέτει μία ακαταμάχητη προσωπικότητα(σελ.536).

Σημαντική στην εξέλιξη της έννοιας της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η συνεισφορά του Bernard Bass (1985) ο οποίος προσδιόρισε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

- ✓ *Ικανότητα για εξατομίκευση (Individualized consideration)* . Ο ηγέτης αναθέτει αρμοδιότητες για να δημιουργήσει ευκαιρίες για μάθηση, ασχολείται με τις ανάγκες των οπαδών του, ειδικά αυτών που δείχνουν παραμελημένοι, μεταχειρίζεται κάθε οπαδό με σεβασμό και σαν ξεχωριστό άτομο, αποφασίζει σε ατομική βάση.
- ✓ *Ικανότητα να δίνει πνευματικά ερεθίσματα (Intellectual stimulation).*Ο ηγέτης εκφράζει ιδέες που οδηγούν σε επανεξέταση των παλιών τρόπων, δίνει στους οπαδούς την ευκαιρία να δουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες και να λύσουν προβλήματα που έδειχναν άλυτα.
- ✓ *Παρακίνηση που εμπνέει (Inspirational motivation).* Εδώ ο ηγέτης με την προσωπικότητά του εμπνέει τους οπαδούς του να πιστεύουν σε αυτόν και στο όραμά του για τον οργανισμό.
- ✓ *Εξατομικευμένη επιρροή (Idealised influence).*Ο καλός ηγέτης δίνει το παράδειγμα. Οι υφιστάμενοι συχνά υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές του, έχουν μεγάλη πίστη στον ηγέτη και το όραμά του και είναι πρόθυμοι να επενδύσουν την ενέργειά τους για να το κάνουν πραγματικότητα.

Με άλλα λόγια ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί φιλοδοξίες και προωθεί ανθρώπους και οργανικά συστήματα προς νέα, υψηλής αποδοτικότητας πρότυπα. Η παρουσία μετασχηματιστικής ηγεσίας αντανακλάται σε αυτούς που την ακολουθούν, οι οποίοι είναι ενθουσιασμένοι με τον ηγέτη και τις ιδέες του, δουλεύουν πολύ σκληρά για να τον υποστηρί-ξουν, παραμένουν πιστοί και αφοσιωμένοι και αγωνίζονται για πολύ υψηλούς στόχους απόδοσης. (Schermerhorn,2012).

Μέσα από αυτή τη συνοπτική παρουσίαση παρατηρούμε ότι η ριζική διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω τύπων ηγεσίας φαίνεται να εντοπίζεται στο ότι: οι μεν ηγέτες της συναλλαγής μετατρέπουν το στυλ ηγεσίας, προσαρμόζουν εργασίες βάση της κατηγοριοποίησης των εργαζομένων και διανέμουν ανταμοιβές για να έχουν θετική επιρροή στα μέλη του οργανισμού.Οι δε μετασχηματιστικοί ηγέτες λόγω της ισχυρής προσωπικότητάς τους εισάγουν μία ισχυρή αίσθηση οράματος και έναν μεταδοτικό ενθουσιασμό σε αυτούς που καθοδηγούν.

Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία: Το μοντέλο του D.Goleman

Σύμφωνα με τον Goleman(1995) ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» ορίζεται ως «η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας αποτελεσματικά» (Όπως αναφέρεται στο:Schermerhorn 2012:60). Δηλαδή, η συναισθηματική νοημοσύνη αντανακλάται στο πόσο καλά ή όχι αναγνωρίζουμε, κατανοούμε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας καθώς ερχόμαστε σε επαφή με τους άλλους ανθρώπους ή συνεργαζόμαστε σε κάποιον οργανισμό.

Η έρευνά του Goleman συνδέει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την ηγετική αποτελεσματικότητα, κυρίως σε ανώτερες θέσεις διοίκησης. Σύμφωνα με τον Goleman: «όσο πιο υψηλή είναι η βαθμίδα του προσώπου που θεωρείται **σταρ αποδόσεων,** τόσο πιο πολύ η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται ως η αιτία της αποτελεσματικότητάς του».

Βασιζόμενος στην έρευνά του,ο Goleman(2000), περιέγραψε έξι τύπους ηγέτη:α) τον καταναγκαστικό (coercive), β) τον αυταρχικό-επιτακτικό (authoritative), γ)τον συναδελφικό (affiliative),δ)τον δημοκρατικό(democratic),ε) τον καθοδηγητικό-ρυθμιστικό (pacesetting), και στ) τον προγυμναστή (coaching). Κάθε τύπος ηγεσίας προέκυψε από τρεις παράγοντες: α) τα στοιχεία που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, β) τον τρόπο επίδρασής τους στην εργασιακή ατμόσφαιρα (το κλίμα), και γ)την απόδοση στην εργασία. Έτσι, ο(η) διευθυντής(-τρια) που υιοθετεί το καταναγκαστικό ύφος ηγεσίας απαιτεί άμεση συμμόρφωση στις οδηγίες και τις διαταγές του, δημιουργώντας ένα αρνητικό εργασιακό κλίμα. Αντιθέτως, ο(η) διευθυντής(-τρια) που υιοθετεί δημοκρατικό ύφος ηγεσίας, συμβάλλει σε ένα θετικό εργασιακό κλίμα και επιτυγχάνει τη συμμετοχή των υφισταμένων μέσω της συναίνεσης. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και ο(η) διευθυντής(-τρια) που υιοθετεί το ύφος της ηγεσίας του «προγυμναστή», διότι ενδιαφέρεται να αναπτυχθούν οι υφιστάμενοί του για το μέλλον, αναπτύσσοντας με αυτούς καλές διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργώντας θετικό εργασιακό κλίμα. Από την έρευνα φάνηκε ότι ο επιτυχημένος ηγέτης παράλληλα εφαρμόζει περισσότερα ηγετικά στυλ, χωρίς να γίνεται αντιληπτό το πέρασμα από το ένα στο άλλο.(Κούλα,2011• Pashiardis, Savvides, Lytra &Angelidou, 2011•Saiti, 2012).

2.3.5. Σύνοψη

Συνοπτικά, η ανάπτυξη των διαφόρων θεωριών ηγεσίας πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε ερευνητής: (α) διερεύνησε με διαφορετική οπτική το έργο ενός ηγετικού στελέχους και τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το στέλεχος αυτό αποτελεσματικό,και β)

έδωσε έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες (π.χ. τον εργαζόμενο , στη δομή) που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού.

Σε ότι αφορά τους τύπους ηγεσίας θα μπορούσαμε να τους εντάξουμε σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- ✓ *Τον αυταρχικό ηγετικό τύπο*, όπου ένας ηγέτης με αυταρχικό στυλ ενεργεί με τρόπο μονομερή, προστακτικό-ελεγκτικό,
- ✓ *Τον ηγέτη με στυλ ανθρώπινων σχέσεων***,** που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στους ανθρώπους παρά στην εργασία,
- ✓ *Τον ηγέτη με φιλελεύθερο στυλ,* ο οποίος ενεργεί με τη λογική «κάντε το καλύτερο που μπορείτε και μην με ενοχλείτε». Δηλαδή, επιδεικνύει μικρή μέριμνα για την εργασία και αφήνει τους υφισταμένους να παίρνουν αποφάσεις.
- ✓ *Τον δημοκρατικό ηγετικό τύπο,* όπου ένας ηγέτης με δημοκρατικό στυλ δίνει έμφαση τόσο στους ανθρώπους όσο και στην εργασία. Δηλαδή, προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους μοιράζοντας τις πληροφορίες, ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και βοηθάει τους συνεργάτες του να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Στην εποχή μας κατά την οποία η σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό ποιότητας, με κύρια επιδίωξη την αποτελεσματική λειτουργία του, για την αποτελεσματικότητά του, ιδιαίτερη σημασία έχει η αρμονική συνύπαρξη διοικούντος και διοικουμένων στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Βέβαια, η συνύπαρξη αυτή εξαρτάται από δύο τουλάχιστον βασικούς παράγοντες: *από τον τύπο ηγεσίας,* που υιοθετείται από τον διευθυντή του σχολείου και *από την ωριμότητα* των συναδέλφων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο.

2.4. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή

Έχοντας αναλύσει τη σημαντικότητα της ηγεσίας στη λειτουργία του σχολείου θα εστιάσουμε τώρα το ενδιαφέρον μας στα γνωρίσματα που οφείλει να έχει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό- ηγετικό στέλεχος. Η βιβλιογραφία σχετικά με τα συστατικά στοιχεία του ηγέτη, δηλαδή σχετικά με τα προσόντα που πρέπει να έχει, αποτελεί πραγματικά ένα δύσκολο και ασαφές ζήτημα. Κι αυτό γιατί οι ερευνητικές μελέτες παρουσιάζουν μια πληθώρα χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων που οδηγούν σε σύγχυση και πιθανόν σε απογοήτευση (Μπουραντάς, 2005). Παρά τις ορατές δυσκολίες θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιαστούν κάποιες απόψεις μελετητών της ηγεσίας.

Σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, που αναλήφθηκε από τους Reid, Holly & Hopkins (1987) επιχειρήθηκε κατηγοριοποίηση του αποτελεσματικού σχολείου.Συνολικά

έγιναν έντεκα βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τον σχολικό ηγέτη. Αναλύοντας περαιτέρω την κατηγορία αυτή ο Reid και οι συνεργάτες του συνέδεσαν τον επιτυχημένο σχολικό ηγέτη με τα ακόλουθα:

- ✓ Λειτουργεί ως υπόδειγμα για το προσωπικό του.
- ✓ Ενεργοποιείται άμεσα για την έγκαιρη επάνδρωση του σχολείου του με προσωπικό.
- ✓ Εμψυχώνει τους εκπαιδευτικούς του.
- ✓ Αναπτύσσει θετικό εργασιακό κλίμα προκειμένου να πετύχει τη βελτιστο-ποίηση των ικανοτήτων των συναδέλφων του.
- ✓ Είναι ένθερμος υποστηριχτής της ανοικτής επικοινωνίας με τους γονείς και το σχολείο.
- ✓ Λειτουργεί μεντορικά για το προσωπικό του.
- ✓ Διασφαλίζει την τήρηση των κανόνων μέσα από τα δικά του πρότυπα συμπε-ριφοράς (Όπως αναφέρεται στο:Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης,2000:11-12).

Σε μια άλλη παρόμοια προσπάθεια που πραγματοποίησαν οι Kirkpatrik & Locke (1991:48-60) εντόπισαν τα εξής προσωπικά γνωρίσματα σε πολλούς επιτυχημένους ηγέτες:

- ✓ *Δυναμισμός:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες έχουν αστείρευτη ενέργεια, παίρνουν πρωτοβουλίες και είναι επίμονοι.
- ✓ *Αυτοπεποίθηση:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες εμπιστεύονται τους εαυτούς τους και έχουν αυτοπεποίθηση.
- ✓ *Δημιουργικότητα:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι δημιουργικοί και έχουν έναν αυθεντικό τρόπο σκέψης.
- ✓ *Γνωστική ικανότητα:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες διαθέτουν τη νοημοσύνη να συνδυάσουν και να αναλύσουν πληροφορίες.
- ✓ *Γνώσεις σχετικές με τη δουλειά:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες ξέρουν τον τομέα της εργασίας τους και τα θεμελιώδη τεχνικά στοιχεία.
- ✓ *Κίνητρο:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες απολαμβάνουν την επιρροή που ασκούν σε άλλους προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι.
- ✓ *Ευελιξία:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες προσαρμόζονται στο εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού .
- ✓ *Εντιμότητα και ακεραιότητα:* Οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι έμπιστοι, έντιμοι, προβλέψιμοι και αξιόπιστοι.

Η έρευνα του Γιασεμή (2001:86) που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, έδειξε ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου τα εξής:

- ✓ να είναι δημοκρατικός με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας,
- ✓ να αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας,

- ✓ να είναι αποφασιστικός στον ρόλο του ως ηγέτης, και,
- ✓ να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο.

Προσεγγίζοντας τη θεωρία του Deming , που αναλύει τη συστημική σκέψη στον χώρο της διοίκησης, οι Ντάνος και Ζαβλανός (2009:77-79), καταγράφουν τις νέες ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη που απαιτείται να έχει ένας διευθυντής- ηγέτης στο σημερινό σχολείο, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι παρακάτω:

- ✓ Να *σκέπτεται* συστηματικά και να καθορίζει τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων του.
- ✓ Να *αντιλαμβάνεται* τη συμπεριφορά των ατόμων και παράλληλα να κατανοεί τους λόγους για τους οποίους τα άτομα συμπεριφέρονται κατ' αυτόν τον τρόπο,και
- ✓ Να *διατυπώνει* το όραμα και την κατεύθυνση του σχολείου.

Ο Στιβακτάκης (2006) στη διδακτορική διατριβή του αναφέρει την έννοια «δημοκρατικός» ως πρώτο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης : εργατικός , παιδαγωγικά και διοικητικά καταρτισμένος, ευσυνείδητος, συνεργάσιμος, καινοτόμος και δίκαιος (σελ.243-244).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός κατάλογος με τον αριθμό ή την ταξινόμηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής ηγέτης σχολικής μονάδας. Η δυσκολία για τον εντοπισμό και την καταγραφή όλων των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το έργο ενός διευθυντή σχολικής μονάδας είναι πολύπλοκο και δύσκολο κυρίως στον τομέα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε άτομο (διευθυντής σχολείου) έχει διαφορετική προσωπικότητα και τρόπο σκέψης και δράσης από κάποιο άλλο άτομο (διευθυντή σχολείου), έστω και αν τα δύο αυτά άτομα έχουν τα ίδια τυπικά προσόντα και διοικητική εμπειρία.

3.Προσέγγιση στο κλίμα του σχολείου

3.1.Εισαγωγή

Στην αρχή της εργασίας αυτής αναφέραμε ότι ο όρος «κλίμα» του σχολείου σχετίζεται με τις κοινές αντιλήψεις που έχουν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας για το περιβάλλον (ή την «ατμόσφαιρα») εντός του οποίου δραστηριοποιούνται.Επίσης, από την εμπειρία μας ως εκπαιδευτικός σε δημοτικά σχολεία της χώρας επιβεβαιώνεται ότι σε κάθε σχολική μονάδα υπήρχε διαφορετικό κλίμα(ευχάριστο ή καταθλιπτικό) που επικρατούσε σε κάθε μία από τις συγκεκριμένες μονάδες. Πραγματικά, σε κάποια σχολεία συνάντησα τους συναδέλφους και τον διευθυντή να συνεργάζονται με ευχαρίστηση και να πιστεύουν στην αξία του έργου τους.

Ένιωθα άνετα στη συνεργασία με τους συναδέλφους μου ανεξάρτητα από το δημογραφικό τους υπόβαθρο. Ωστόσο, σε κάποιες σχολικές μονάδες συνάντησα συναδέλφους να είναι δυσαρεστημένοι από τη διευθυντική συμπεριφορά και πολλοί εξ' αυτών να καταφεύγουν σε συχνές απουσίες «λόγω ασθένειας», παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Imants&Zoelen,1995• Pashiardis, 2000). Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και υψηλού ή χαμηλού ποσοστού απουσιών, αφού σχετική έρευνα (Verderder et al,1992), έδειξε ότι σε σχολεία με πολλές απουσίες οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρίες λιγότερης ευκαμψίας, λιγότερης αυτονομίας και λιγότερης κοινωνικής υποστήριξης.

Συνακόλουθα, οι παραπάνω σκέψεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το οργανωσιακό κλίμα μιας σχολικής μονάδας:

- ✓ αποτελείται από μοναδικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν ένα σχολείο από κάποιο άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του.Ή όπως εύστοχα επισήμανε ο Halpin(1966:131) καθώς ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μετακινείται από μία σχολική μονάδα σε κάποια άλλη, βρίσκει ότι κάθε μία έχει τη δική της «προσωπικότητα» (κλίμα)»
- ✓ σχετίζεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, κατ' επέκταση, με τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω επισημάνσεις έχουν μεγάλη σημασία αν λάβουμε υπόψη μας ότι αρκετοί ερευνητές (Halpin&Croft,1963•Edmonds, 1979•Hoy & Miskel,1996• Cohen, 2006• Pashiardis, 2000κ.ά.) προσδιόρισαν παράγοντες, όπως η ικανή σχολική ηγεσία,το θετικό κλίμα,η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας,η οργανωσιακή υποστήριξη, κ.ά., που χαρακτηρίζουν μία σχολική μονάδα αποτελεσματική ή μη αποτελεσματική. Σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα πολλοί μελετητές θεωρούν ότι υπάρχουν σύνθετα σύνολα στοιχείων που το απαρτίζουν και το μορφοποιούν, πολλοί από τους οποίους, προκειμένου να ορίσουν το σχολικό κλίμα, προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες που το διαμορφώνουν (Cohen,2006).Οι παράγοντες που το καθορίζουν είναι κυρίως οι υλικές πλευρές (για παράδειγμα το κτίριο), οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι πεποιθήσεις, το σύστημα αξιών που μοιράζονται οι συμμετέχοντες σε αυτό(Anderson,1982).

Σύμφωνα με αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το κλίμα του σχολείου είναι ένα πολυπαραγοντικό δημιούργημα της σχολικής πραγματικότητας, δηλαδή ένα σύνολο παραγόντων (αξίες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες εκπαιδευτικών, μέγεθος του σχολείου, κ.ά.) οι οποίοι διαφοροποιούν ένα σχολικό κλίμα από κάποιο άλλο (Σαΐτης,2008^{β}:41). Το σίγουρο είναι ότι βρίσκεται σε μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης με τη σχολική κοινότητα, αφού διαμορφώνεται από αυτήν, αλλά και την επηρεάζει. Επιπλέον, τονίζεται το

γεγονός πως το σχολικό κλίμα δεν μπορεί να διαμορφωθεί ή να μεταβληθεί από τη μια στιγμή στην άλλη. Ωστόσο μπορεί να επηρεαστεί από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των σπουδαστών(μαθητών) στο θέμα αυτό (Maehr,1990). Οι Squires et al (1979) σημειώνουν σχετικά ότι «οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από το εργασιακό περιβάλλον το οποίο έχει άμεση σχέση με τη σχολική ηγεσία» (p.6)

Στη συνέχεια αυτής της υποενότητας θα αναφερθούμε στις κατηγορίες του σχολικού κλίματος, στη σημαντικότητα του θετικού κλίματος, στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας , καθώς και σε οποιοδήποτε στοιχείο που ασκεί επίδραση (θετική ή αρνητική) στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου.

3.2.Κατηγορίες σχολικού κλίματος

Σταχυολογώντας την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Halpin,1966•Hoy & Clover,1986•Hoy&Miskel,1996•Κάντας,1993•Καβούρη,1998•Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{β}) παρατηρούμε ότι οι επιστήμονες στηριζόμενοι στα αποτελέσματα των ερευνών τους διέκριναν διάφορες μορφές σχολικού κλίματος. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας αναφέρουμε τις εξής κατηγορίες σχολικού κλίματος (Μιχόπουλος, 1998:171•Ζαβλανός,1999:318-319• Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{β}:233-234):

Το ανοιχτό κλίμα. Στη μορφή αυτή κλίματος κυριαρχεί ανοικτή επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσεται ομαδικό πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου,διαμορφώνοντας καλές διαπροσωπικές σχέσεις και υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων.

Το κλειστό κλίμα. Η μορφή αυτή κλίματος είναι αντίθετη του προαναφερθέντος ανοικτού κλίματος. Σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον λογικό είναι ο διευθυντής σχολείου να μην συνεργάζεται αρμονικά με τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, να επικρατεί η αίσθηση της απογοήτευσης, της δυσαρέσκειας και της ψυχικής φθοράς. Κατ' επέκταση, η έλλειψη καλής επικοινωνίας και οι ψυχρές διαπροσωπικές σχέσεις, επηρεάζουν αρνητικά το παρεχόμενο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών.

Το ελεγχόμενο κλίμα. Κύριο χαρακτηριστικό της κατηγορίας αυτής κλίματος, είναι ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας επικεντρώνονται στην επίτευξη των στόχων του σχολείου τους. Επικρατεί ισχυρό ομαδικό πνεύμα, αλλά είναι ελάχιστο το ενδιαφέρον της διοίκησης για την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Το οικείο κλίμα. Στο είδος αυτό κλίματος, επικρατεί καλή επικοινωνία και άριστες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το ενδιαφέρον της διοίκησης του σχολείου εστιάζεται στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ενώ η μέριμνα για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας είναι αρκετά χαμηλή.

Το αυτόνομο κλίμα. Στο σχολείο που επικρατεί αυτόνομο κλίμα συνεπάγεται ότι ο επικεφαλής του συγκεκριμένου σχολείου κάνει μικρή χρήση των εποπτικών του καθηκόντων στους υφισταμένους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί τα μέλη της σχολικής κοινότητας διακατέχονται από υψηλό βαθμό υπευθυνότητας, είναι άτομα ώριμα και συνεργάσιμα. Το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας που δημιουργείται στον εργασιακό χώρο του σχολείου είναι περισσότερο προϊόν από την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών και λιγότερο από την προσφορά τους στα διδακτικά τους καθήκοντα.

Το πατερναλιστικό κλίμα. Σε σχολεία που κυριαρχεί η μορφή αυτή κλίματος οι επικεφαλής των σχολείων αυτών, εμφανίζουν κάθε θετική προσπάθεια των εκπαιδευτικών ως δικό τους επίτευγμα. Η συμπεριφορά αυτή του διευθυντή προξενεί δυσαρέσκεια και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς για την προσπάθεια που κατέβαλλαν, στοιχεία που οδηγούν σε μειωμένη ομαδική προσπάθεια.

Επιπρόσθετα,η αναθεωρημένη μορφή της αρχικής μέτρησης του οργανω-σιακού κλίματος των σχολείων του Halpin & Groft (1963) αποτελεί το ερωτηματολόγιο ΕΔΟΚ-Α[5](OCDQ-RE) του Hoy & Clover (1986) το οποίο βοηθά να εντοπιστούν τέσσερα είδη σχολικών κλιμάτων (προφίλ) (Καβούρη,1998:183-184):

- ✓ Το ανοιχτό κλίμα.Στη μορφή αυτή κλίματος οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας διακατέχονται από πολύ καλό συνεργατικό πνεύμα, ανοικτή επικοινωνία και καλή συμπεριφορά μεταξύ τους και με τον διευθυντή τους. Από την άλλη, ο διευθυντής τους στηρίζει στις δύσκολες στιγμές και τους καθοδηγεί μέσα σε χαλαρά πλαίσια. Βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μορφής κλίματος είναι η γνησιότητα όλων των μελών της σχολικής μονάδας και ο χαμηλός βαθμός αδιαφορίας των μελών αυτών στην εκτέλεση των καθηκόντων τους.
- ✓ Το κλειστό κλίμα.Όπως, αναφέραμε και πιο πάνω, το συγκεκριμένο κλίμα είναι αντίθετο από το ανοικτό και επομένως η συμπεριφορά των μελών χαρακτηρίζεται ως μη αυθεντική και η οργάνωσή του ως παθητική.

[5] Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Οργανωτικού Κλίματος,Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, “The Organizational Climate Description For Elementary Schools”

- ✓ Το κλίμα συμμετοχής / αφοσίωσης. Στην κατηγορία αυτή κλίματος οι διδάσκοντες διακρίνονται για τον υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο του σχολείου, σε αντίθεση με τον διευθυντή τους που διακατέχεται από εσωστρέφεια. Ενώ δηλαδή οι διευθυντές είναι αυστηροί, θέτουν περιορισμούς και επιβλέπουν συνεχώς τις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι δάσκαλοι ξεχωρίζουν για το ισχυρό πνεύμα συνεργασίας και εκδηλώνουν μεγάλη αφοσίωση στην εκτέλεση του έργου τους, αγνοώντας τον διευθυντή τους.
- ✓ Το κλίμα της αποφυγής/αποχής. Το κλίμα αυτό είναι αντίθετο της συμμετοχής/αφοσίωσης για το οποίο μιλήσαμε παραπάνω. Εδώ, δηλαδή ο διευθυντής του σχολείου ασκεί τα καθήκοντά του σε περιορισμένο πλαίσιο εποπτείας και καθοδήγησης και με σημαντική υποστήριξη των προσπαθειών των συναδέλφων των εκπαιδευτικών. Απεναντίας το διδακτικό προσωπικό δείχνει μικρό ενδιαφέρον για συνεργασία και επαγγελματική δραστηριότητα και υψηλό βαθμό αδιαφορίας.

Συνακόλουθα, οι διάφοροι τύποι εργασιακού περιβάλλοντος που αναφέραμε παραπάνω μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι η έννοια «κλίμα» διερευνήθηκε (μέσω πληθώρας εμπειρικών ερευνών) με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης που καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού καταλόγου με τις μορφές της συγκεκριμένης έννοιας στον εργασιακό χώρο του σχολείο.

3.3. Συμβολή του κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Από αυτά που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες προκύπτει ότι το θετικό εργασιακό περιβάλλον είναι σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η συνεισφορά του στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, που απορρέει μέσα από τα πορίσματα αρκετών ερευνών, συνεπάγεται ότι το θετικό κλίμα:

- ✓ **απαλλάσσει** τους εκπαιδευτικούς από το δίλημμα να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια στην οικοδόμηση καλού κλίματος ή στην επίτευξη των γνωστικών στόχων, καθώς η οικοδόμηση καλού σχολικού κλίματος μπορεί να φανεί πολύτιμη και προς την επίτευξη των γνωστικών στόχων, αλλά και άλλων εκπαιδευτικών στόχων (Fraser,1986:182)
- ✓ **συντελεί** πρωτίστως τόσο στην ανάπτυξη ομαδικού συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και στην καταβαλλόμενη προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος στο σχολείο τους (Θεοφιλίδης, 1999)

- ✓ **διευκολύνει** την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και πνεύματος συναδελφικότητας , ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και δημιουργεί καλές εργασιακές συνθήκες στη μεταξύ τους συνεργασία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012[β]:231)
- ✓ **συμβάλλει** στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η σχολική βία (bullying), οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, οι αυτοκτονίες (Best Practice Briefs, 2004:2-3)
- ✓ **προάγει** την αυτενέργεια των μαθητών (Χατζηδήμου, 2011:103)
- ✓ **βελτιώνει** τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και διδασκόντων και διδασκομένων) (Πασιαρδή,2001:135).
- ✓ **παρέχει** την αντίληψη της ίσης μεταχείρισης όλων των μελών της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας του σχολείου τους. Επίσης, το θετικό κλίμα εξασφαλίζει και διατηρεί ανοικτή επικοινωνία και αγαστή συνεργασία τόσο ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και των μελών αυτών με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (π.χ. γονείς, ΟΤΑ) η συμβολή των οποίων είναι κρίσιμος παράγοντας στην απρόσκοπτη λειτουργία της συγκεκριμένης μονάδας (Κούλα,2011•Παπαγεωργάκης,2013).
- ✓ **συντελεί** στη μείωση της χρήσης ναρκωτικών ουσιών από τους μαθητές και της κατάχρησης ουσιών,
- ✓ **συνεισφέρει** στη μείωση της εμφάνισης ψυχολογικών και ψυχιατρικών προβλημάτων,
- ✓ **βελτιώνει** την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών,
- ✓ **συμβάλλει** στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών,
- ✓ **βοηθά** στην καλλιέργεια της πεποίθησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία με τους μαθητές τους στον τομέα της διδακτικής πράξης (Cohen & Geier,2010).

Ανακεφαλαιωτικά,η ουσιαστική συνεισφορά του ευνοϊκού κλίματος στον εργασιακό χώρο του σχολείου έγκειται στο ότι επηρεάζει θετικά τη διαδικασία της διδακτικής πράξης και επομένως και τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου.

3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Σταχυολογώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με στοιχεία που ασκούν επίδραση (θετική ή αρνητική) στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου παρατηρούμε ότι:

- ✓ Σχετική έρευνα έδειξε ότι το εργασιακό περιβάλλον μίας σχολικής μονάδας δημιουργείται και διατηρείται από κάθε τι (π.χ. την προσωπικότητα του(της) διευθυντή(-

ριας), τις ατομικές διαφορές των μελών της, τη μορφή επικοινωνίας των μελών της, κ.ά) που σχετίζεται με τη λειτουργία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Freiberg,1983).

- ✓ Σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε από την Daar (2010) εντόπισε βασικά στοιχεία που συντελούν στη δημιουργία εργασιακού κλίματος μίας σχολικής μονάδας ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται στην παρακάτω κατάταξη σημαντικότητας:
    - οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων
    - το αίσθημα ασφάλειας
    - η σχολική ηγεσία
    - οι προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης
    - η συμπεριφορά μαθητών
    - η καθοδήγηση (που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους)
    - η μεταξύ των μαθητών συνύπαρξη
    - η συνεργασία σχολικής μονάδας με τις οικογένειες των μαθητών
    - η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού
    - οι συνθήκες εργασίας (σχολικό κτίριο, αίθουσες διδασκαλίας κ.ά)
- ✓ Σε μια άλλη διαφορετική κατηγοριοποίηση των πτυχών του σχολικού περιβάλλοντος οι Σαΐτη&Σαΐτης(2012^{β}:232) αναφέρουν τους εξής παράγοντες:
    - ο παράγοντας *δομή* παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος σε μία τυπική οργάνωση, άρα και στο σχολείο. Έτσι, για παράδειγμα, όταν η δομή της σχολικής μονάδας είναι λεπτομερειακά (γραφειοκρατικά) οργανωμένη, όπως συμβαίνει στο συγκεντρωτικό ελληνικό σχολικό σύστημα, αφαιρεί κάθε πρωτοβουλία (π.χ. στη λήψη σημαντικών αποφάσεων) από τον σύλλογο διδασκόντων τότε το κλίμα δεν είναι ευνοϊκό για τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί το εργασιακό περιβάλλον είναι προσανατολισμένο περισσότερο στην εκτέλεση του καθήκοντος και ελάχιστα στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού (Best Practice Briefs,2004:2-3).
    - το *μέγεθος,* επίσης, μιας τυπικής οργάνωσης , επομένως και μίας σχολικής μονάδας είναι παράγοντας που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά , το εργασιακό περιβάλλον της (George & Bishop,1972). Σε αντίθεση με τα μεγάλα σχολεία (7θέσια και άνω), στα μικρά σχολεία (2θέσια-6θέσια) διαμορφώνεται συνήθως θετικό κλίμα και κατ' επέκταση αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις (George & Bishop,1972• Ράπτη&Παπαδάτου,2018).

- Επιπρόσθετα, παράγοντες(π.χ. οικονομικοί, τεχνολογικοί, κ.ά), που βρίσκονται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου,επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα του (Best Practice Briefs,2004:2-3). Η έλλειψη, λόγω χάρη, οικονομικής υποστήριξης του σχολείου από την Πολιτεία για την προμήθεια των απαραίτητων μέσων διδασκαλίας ή για την κατασκευή των αιθουσών διδασκαλίας, κ.ά., επιδρά αρνητικά στην ψυχοσύνθεση και στη συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού και κατ' επέκταση στο κλίμα της σχολικής μονάδας.
- Οι ατομικές διαφορές , τέλος, των εκπαιδευτικών που απορρέουν από δημογραφικά κ.λ.π. χαρακτηριστικά ασκούν σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Εν κατακλείδι ,παρά τις διαφορές στην επιλογή και κατηγοριοποίηση των παραγόντων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, οι ερευνητές τείνουν να καταλήγουν σε ένα κοινό συμπέρασμα: οι διάφορες πτυχές του σχολικού κλίματος δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά βρίσκονται σε αμοιβαία επενέργεια και συνδιαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα. Η συνδυασμένη επίδραση των παραγόντων είναι πολύ περισσότερο ισχυρή από την επίδραση του κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

4.Επικοινωνία και συνεργασία: Βασικές παράμετροι δημιουργίας κλίματος στο σχολείο

4.1.Κατανοώντας τον όρο «επικοινωνία»

4.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και σημαντικότητα της επικοινωνίας

Η επικοινωνία , ως θεμελιώδης μορφή συμπεριφοράς απασχόλησε τον άνθρωπο διαχρονικά δημιουργώντας τους προβληματισμούς αναφορικά με τα δομικά της στοιχεία, τις διαδικασίες, και τα εμπόδια με τα οποία συσχετίζεται. Πρόκειται για ένα πολυσυζητημένο θέμα με συνέπεια να δοθούν πληθώρα ορισμών για τον συγκεκριμένο όρο(Dance,1970 •Σαΐτης, 2007).Για παράδειγμα, συγγραφείς όπως ο Herbert Simon (1957) ορίζει την επικοινωνία ως «... κάθε διαδικασία κατά την οποία συλλογισμοί μεταδίδονται από το ένα μέλος ενός οργανισμού στο άλλο» (σελ.154), ενώ ο Schermerhorn(2012) εκλαμβάνει τον συγκεκριμένο όρο ως «μια διαπροσωπική αποστολή και λήψη συμβόλων που έχουν συνημμένα μηνύματα» (σελ.490). Ένας τρόπος υποστηρίζει ο Schermerhorn, να αντιληφθεί κανείς τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι να απαντήσει σε μία σειρά ερωτήσεων , όπως : «Ποιος (αποστολέας)» λέγει τι; (μήνυμα), «με ποιον τρόπο;» (κανάλι) , «σε ποιούς;» (παραλήπτης) , « με τι αποτέλεσμα;» (ερμηνευθέν μήνυμα).

Μερικοί άλλοι θεωρούν την έννοια «επικοινωνία» ως «το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες» (Winkin,1993:32) και ως «μία διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, του αποστολέα και του αποδέκτη» (Σαΐτη & Σαΐτης,2012$^{\beta}$:187).

Επιπλέον,ο Lewis(1975)αναφέρει ότι «επικοινωνία σημαίνει να μοιράζεσαι μηνύματα,ιδέες ή συμπεριφορές, στοιχεία που παράγουν ένα βαθμό κατανόησης ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη»(σελ.5). Στον χώρο της σχολικής μονάδας, το μοίρασμα των μηνυμάτων, ιδεών και συμπεριφορών λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους γονείς των μαθητών , κ.ά. Με απλά λόγια, η επικοινωνία είναι θεμελιώδης παράγοντας σε όλη τη διαδικασία της διδακτικής πράξης.

Οι παραπάνω ορισμοί που ενδεικτικά παραθέσαμε, καταδεικνύουν ότι η επικοινωνία είναι διαδικασία που:

- ✓ λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, τον πομπό και τον δέκτη,
- ✓ επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας, άρα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την απόδοσή τους,
- ✓ παρέχει πληροφορίες, ιδέες και απόψεις οι οποίες είναι απαραίτητες για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, και
- ✓ διαχέει (π.χ. στον τομέα της εκπαίδευσης) κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, οπότε κάθε επικεφαλής σχολικής μονάδας οφείλει να ασχοληθεί και να φροντίσει για τη δημιουργία ανοικτής επικοινωνίας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Σε ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες η ανθρώπινη δράση είναι απαραίτητη για την υλοποίηση των στόχων των συγκεκριμένων μονάδων. Αναντίρρητα, η επίτευξη των στόχων δεν επιτυγχάνονται τυχαία. Αντίθετα, η ανθρώπινη δράση προϋποθέτει αποτελεσματική επικοινωνία στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων. Συγγραφείς όπως είναι οι Hoy & Miskel (1987) υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία στα σχολεία είναι επιτυχής όταν ο πομπός του μηνύματος και ο αποδέκτης έχουν πανομοιότυπη αντίληψη για το περιεχόμενο του μηνύματος.Την ίδια άποψη έχει και ο Schermerhorn (2012) ο οποίος θεωρεί τη διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεσματική όταν το μήνυμα που στέλνει ο αποστολέας γίνεται πλήρως κατανοητό από τον παραλήπτη. Με απλά λόγια τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης στη διαδικασία της επικοινωνίας πρέπει να είναι σαφείς σχετικά με τα αντικείμενα της συζήτησης, είτε πρόκειται απλά για μία πληροφορία είτε ζητείται συγκεκριμένη δράση σε συγκεκριμένη στιγμή (Bell et al,1996• Saiti, 2012• Tourish& Robson, 2003• Tourish & Robson 2006• Walhstrom & Louis, 2008).

Βέβαια, όλα αυτά προϋποθέτουν την ανάπτυξη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας , έτσι ώστε η επικοινωνία στα πλαίσια της σχολικής μονάδας να είναι διαδικασία αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας στην αποτελεσματική περάτωση της διδακτικής πράξης. Ή όπως ειπώθηκε από τον Simon (1957) δεν είναι εφικτή η ύπαρξη οργάνωσης (π.χ. σχολική μονάδα) χωρίς επικοινωνία (σελ.154).

4.1.2. Διαδικασία της επικοινωνίας

Στην προηγούμενη υποενότητα αναφέραμε ότι η επικοινωνία είναι η διαδικασία αμφίδρομης μεταβίβασης ή ανταλλαγής μηνυμάτων από έναν άνθρωπο (πομπό ή αποστολέα) σε έναν άλλο (παραλήπτη ή αποδέκτη). Η αμφίδρομη ανταλλαγή μηνυμάτων πραγματοποιείται από δύο και περισσότερα άτομα τα οποία διαβιβάζουν ή αποδέχονται μηνύματα.Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Armstrong, 2006 • Dobelli, 2013• Dubrin, 1997• Everard, Morris & Wilson, 2004• Naylor,1999•Verderber et al,2007 • Robbins & Judge,2011•Schermerhorn,2012• Saitis & Saiti, 2018) η διαδικασία επικοινωνίας διακρίνεται στα εξής μέρη ή φάσεις:

- ✓ *Πηγή πληροφορίας:* Πρόκειται για μια πνευματική λειτουργία κατά την οποία στο νου του αποστολέα ή εκδότη συγκεντρώνονται πληροφορίες που υπέπεσαν στην αντίληψή του και στη συνέχεια τις πληροφορίες θέλει να τις αποστείλει στον αποδέκτη.
- ✓ *Κωδικοποίηση:* Στη φάση αυτή ο εκδότης κωδικοποιεί την ιδέα του υπό μορφή σταθερών συμβόλων (π.χ. τις κινήσεις των χεριών, οι εκφράσεις του προσώπου,κ.ά), προκειμένου να την αποστείλει, δηλαδή την ιδέα του με τη μορφή μηνύματος, στον παραλήπτη ή τους παραλήπτες.
- ✓ *Κανάλι επικοινωνίας*. Στη φάση αυτή το (κωδικοποιημένο) μήνυμα στέλνεται, από τον αποστολέα, μέσω ενός καναλιού επικοινωνίας σε κάποιον (ή κάποιους) αποδέκτη (ή αποδέκτες). Ας σημειωθεί ότι η μετάδοση του μηνύματος συντελείται με διάφορους τρόπους, όπως π.χ. συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνική συνομιλία, μέσω της ταχυδρομικής υπηρεσίας κ.ά
- ✓ *Αποκωδικοποίηση*. Στη φάση αυτή ο παραλήπτης «συλλαμβάνει» με τις αισθήσεις του και ταυτόχρονα αποκωδικοποιεί το μήνυμα, που ο αποστολέας έχει στείλει. Η αποκωδικοποίηση του μηνύματος είναι διανοητική λειτουργία αφού ο παραλήπτης καλείται να ερμηνεύσει το συγκεκριμένο μήνυμα, βάσει του γνωστικού του πεδίου και ανεξάρτητα αν η ερμηνεία ανταποκρίνεται θετικά ή αρνητικά με τους στόχους του αποστολέα.
- ✓ *Ανταπόκριση στο μήνυμα.* Στην τελευταία αυτή φάση, ο παραλήπτης ανταποκρίνεται θετικά ή αρνητικά, στον αποστολέα για το μήνυμα που του είχε στείλει.

Από αυτά που προηγήθηκαν, γίνεται φανερό ότι η διαδικασία επικοινωνίας αποτελείται από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία.Επομένως, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση (Armstrong, 2006• Katz & Kahn,1978• Μπουραντάς,2001•Ζαβλανός,2003• Schermerhorn, 2012) η αποτελεσματικότητα της εν λόγω διαδικασίας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που παρέχει ή λαμβάνει πληροφορίες, από τις προδιαθέσεις του, τις ικανότητες αντίληψης και κατανόησης πληροφοριών, κ.ά. (Bush, 2008• Goman, 2011• Καζάζη, 2002:97 •Πασιαρδής, 2004:86 • Saiti, 2012).

4.1.3. Μορφές επικοινωνίας

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι άνθρωποι, επηρεαζόμενοι από παράγοντες όπως το φύλο, το μορφωτικό ή το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές περιστάσεις. Έτσι, διαμορφώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές συμπεριφορές αξιοποιώντας ποικίλους κώδικες, τους οποίους συχνά εναλλάσσουν, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας(Σταμάτης,2012).

Τα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης, άρα και μιας σχολικής μονάδας, επικοινωνούν μεταξύ τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Καζάζη,2002:97-101•Simpson,1959:188-196•Robbins&Judge,2011:327-333•Σαΐτη & Σαΐτης ,2012β:192-196•Mintzberg, 1983• Σταμάτης,2012:37-45• Tourish & Robson,2003, 2006• Walhstrom & Louis, 2008) διακρίνουμε αρκετές μορφές επικοινωνίας, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι εξής:

- ✓ **Η λεκτική επικοινωνία,** η οποία περιλαμβάνει την ανθρώπινη ομιλία και τον γραπτό λόγο.
- ✓ **Επικοινωνία με μη λεκτικά σημεία**. Η μορφή αυτή επικοινωνίας δεν συνδέεται με γλωσσικά αλλά με μη λεκτικά σημεία.Έτσι σημεία, όπως είναι η ματιά του ατόμου, η εξωτερική του εμφάνιση, το ύφος του, ο τόνος της φωνής του, οι μορφασμοί και οι χειρονομίες του,κ.ά. συνεπικουρούν στη διαδικασία της επικοινωνίας. Κοντολογίς, η παραπάνω μορφή επικοινωνίας αποτελεί τη συναισθηματική επικοινωνία απλούστατα γιατί ρυθμίζει τις κοινωνικές επαφές (Καζάζη,2002:98•Κοντάκος&Πολεμικός, 2000: 55•Σταμάτης, 2012:39-40).
- ✓ **Διαπροσωπική επικοινωνία**. Το είδος αυτό επικοινωνίας λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο προσώπων, τα οποία, σε σχέση πρόσωπο με πρόσωπο, ανταλλάσσουν μηνύματα λεκτικά ή μη λεκτικά. Το συγκεκριμένο είδος επικοινωνίας θεωρείται «άμεσο» και παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων.

- ✓ **Από πάνω προς τα κάτω επικοινωνία (κάθετη)**. Στην κάθετη μορφή επικοινωνίας τα μηνύματα αποστέλλονται από την κορυφή της ιεραρχικής δομής του οργανισμού (π.χ. από το υπουργείο Παιδείας προς τις σχολικές μονάδες) και καταλήγουν στα κατώτερα επίπεδα διοίκησης, δηλαδή στις διευθύνσεις των σχολείων. Τα μηνύματα αυτά (π.χ. εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις) διέρχονται μέσα από καθορισμένα κανάλια επικοινωνίας, χωρίς οι υφιστάμενοι (π.χ. τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης) να μπορούν να εκφέρουν απόψεις για το περιεχόμενο των μηνυμάτων, στοιχείο που καταδεικνύει ότι η μορφή αυτή αντιστοιχεί σε συγκεντρωτικό και αυταρχικό οργανισμό (Robbins & Judge,2011:321).
- ✓ **Από κάτω προς τα πάνω επικοινωνία (ανοδική)**.Πρόκειται για την επικοινωνία κατά την οποία η διαδικασία ροής πληροφοριών, ιδεών ξεκινά από τα χαμηλότερα επίπεδα διοίκησης ενός οργανισμού και φθάνει προς ένα ανώτερο επίπεδο της ιεραρχικής δομής του συγκεκριμένου οργανισμού. Με το είδος αυτό επικοινωνίας οι εργαζόμενοι παρέχουν πληροφορίες, ιδέες, αιτήματα , κ.ά. στα ανώτερα ηγετικά στελέχη του οργανισμού για ζητήματα που αφορούν είτε τη βελτίωση λειτουργίας του οργανισμού, είτε την ικανοποίηση δικών τους αναγκών. Η μορφή αυτή επικοινωνίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον επικεφαλής ενός οργανισμού (π.χ.από τον υπουργό Παιδείας) προκειμένου να συγκεντρώσει αυθεντικές πληροφορίες από άτομα που εργάζονται στα κατώτερα επίπεδα και στη συνέχεια να προβεί σε σχετικές λειτουργικές βελτιώσεις.
- ✓ **Το οριζόντιο κανάλι επικοινωνίας**. Στην προκειμένη μορφή επικοινωνίας η ανταλλαγή μηνυμάτων ή πληροφοριών γίνεται ανάμεσα σε ομοιόβαθμα μέλη του οργανισμού. Στον χώρο μίας σχολικής μονάδας, για παράδειγμα, δύο εκπαιδευτικοί που έχουν τμήματα της ίδιας τάξης (π.χ. Γ1 και Γ2) επικοινωνούν για την πορεία της διδακτικής ύλης και σύμφωνα με αυτά που ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- ✓ **Η τυπική ή επίσημη επικοινωνία**. Στη μορφή αυτή επικοινωνίας η ροή μηνυμάτων ή πληροφοριών ανάμεσα στα διάφορα διοικητικά επίπεδα διοίκησης του οργανισμού πραγματοποιείται με τον κανονισμό λειτουργίας του συγκεκριμένου οργανισμού.
- ✓ **Η άτυπη ή ανεπίσημη επικοινωνία**. Σε αντίθετη με την τυπική επικοινωνία, στην άτυπη ή ανεπίσημη επικοινωνία η αποστολή μηνυμάτων πραγματοποιείται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού έξω από τις γραμμές της οργανωτικής δομής του οργανισμού.

Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα σημειώνουμε ότι τα προαναφερθέντα είδη επικοινωνίας τα οποία χρησιμοποιούνται στους κοινωνικούς οργανισμούς έχουν άμεση εξάρτηση με το τι θέλουν να πετύχουν οι εργαζόμενοι από τους οργανισμούς αυτούς.

4.1.4.Βασικά εμπόδια επικοινωνίας

Έχουν ήδη προεκτεθεί οι παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματική την επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο άτομα παρουσιάζονται διάφορα εμπόδια τα οποία την καθιστούν αναποτελεσματική.

Στη σχετική βιβλιογραφία (Dubrin, 1997• Montana et al,1994• Μπουραντάς, 2001 : 436-443• Robbins & Judge,2011:342-348•Σταμάτης,2012:55-62; Williams & Garza, 2006) επισημαίνεται ποικιλία εμποδίων της επικοινωνιακής διαδικασίας. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα πιο σημαντικά εμπόδια, όπως είναι:

- ✓ **Η έλλειψη κοινού κώδικα επικοινωνίας.** Όταν ο αποστολέας ενός μηνύματος χρησιμοποιεί διαφορετικό κώδικα (δηλαδή κωδικοποιεί το μήνυμα σύμφωνα με τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες) από εκείνον τον παραλήπτη, λογικό είναι ο δεύτερος να μην μπορεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο και τους στόχους του συγκεκριμένου μηνύματος. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούμε να πούμε ότι όταν , για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός στην τάξη του δεν διαμορφώνει τα μηνύματά του, δηλαδή δεν τα κωδικοποιεί σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών του (παραλήπτες) είναι πολύ δύσκολο οι τελευταίοι να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τη διδασκαλία του.
- ✓ **Η επικοινωνιακή ανεπάρκεια**. Η επικοινωνιακή διαδικασία απαιτεί σύνθετες, σωματικές, ψυχικές και πνευματικές ικανότητες που επιτρέπουν την παραγωγή,την κωδικοποίηση, την εκπομπή, την πρόσληψη και την κατανόηση του μηνύματος και την ανταπόκριση σ' αυτό. Όμως, οι άνθρωποι δεν διαθέτουν έμφυτα ούτε όλες,ούτε τις ίδιες επικοινωνιακές ικανότητες. (Σταμάτης , 2012)
- ✓ **Η έλλειψη ενδιαφέροντος**. Πολλές φορές στη διαδικασία της επικοινωνίας προκύπτει το εμπόδιο έλλειψης ενδιαφέροντος (ή προσοχής) από την πλευρά του παραλήπτη στο μήνυμα που αποστέλλεται από τον αποστολέα. Το εμπόδιο αυτό που απορρέει από το γεγονός ότι ο παραλήπτης φέρει στον νου του άλλες σκέψεις έχει ως συνέπεια το άτομο αυτό να μην αντιλαμβάνεται πλήρως το μήνυμα και να μην το ερμηνεύει σωστά. Κατ'επέκταση ο αποστολέας αποθαρρύνεται να συνεχίσει την επικοινωνία μαζί του.
- ✓ **Τα λανθασμένα μηνύματα**. Ως λανθασμένα μηνύματα εννοούμε εκείνα στα οποία ο αποστολέας δεν διατυπώνει σωστά τα μηνύματά του , με συνέπεια να μην μπορούν να κατανοηθούν από τον παραλήπτη. Τα εν λόγω μηνύματα διακρίνονται κυρίως για την ασάφειά τους, την έλλειψη ακρίβειας και πληρότητας, ως προς το περιεχόμενό τους.

- ✓ **Η έλλειψη αξιοπιστίας του επικοινωνούντος**. Η αξιοπιστία αποτελεί θεμελιώδες δομικό στοιχείο κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. Από την αξιοπιστία του αποστολέα του μηνύματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματική διαδικασία της επικοινωνίας. Για παράδειγμα, αν ο αποστολέας του μηνύματος χαρακτηρίζεται από έλλειψη αξιοπιστίας αναφορικά με τις πληροφορίες που παρέχει, τις γνώσεις που διαθέτει σχετικά με το αντικείμενο της συζήτησης και τη μειωμένη κριτική του ικανότητα, τότε ο παραλήπτης του μηνύματος δεν εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να τον ακούσει, να τον κατανοήσει και πολύ περισσότερο να τον πιστέψει (Σταμάτης,2012).
- ✓ **Η κακή επιλογή χρόνου, τόπου και τρόπου**. Τόσο ο χρόνος και ο τόπος όσο και ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ δύο ατόμων μειώνουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η λανθασμένη επιλογή του χρόνου από τον διευθυντή σχολείου να δώσει εντολή σε κάποιον εκπαιδευτικό, ο οποίος τη στιγμή εκείνη είναι εκνευρισμένος ή έχει σοβαρό πρόβλημα υγείας, δημιουργεί συνήθως δυσάρεστες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο του σχολείου.

Συμπερασματικά , λόγω της σπουδαιότητας της επικοινωνίας στη λειτουργία μιας οργάνωσης,τα μέλη της σχολικής μονάδας (π.χ. διευθυντής, εκπαιδευτικοί) πρέπει να αποφεύγουν τα διάφορα «εμπόδια» τα οποία για τον α΄ή β΄λόγο παραμορφώνουν την ακρίβεια των μηνυμάτων και καθιστούν αναποτελεσματική την επικοινωνία. Για να συμβεί το ζητούμενο, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας, πρέπει να τύχουν της πρέπουσας επιμόρφωσης και εξάσκησης στο γνωστικό αντικείμενο της επικοινωνίας.

4.1.5.Αρχές βελτίωσης της επικοινωνίας

Για την αποφυγή των προαναφερθέντων εμποδίων σε μία σχολική μονάδα ο(η) διευθυντής(-ρια) και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τηρούν μεταξύ τους κάποιες αρχές, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι εξής:

- ✓ **Προσαρμογή στον κόσμο του αποδέκτη**. Όταν ο διευθυντής σχολείου για παράδειγμα προσπαθεί να μεταδώσει ένα μήνυμα σε κάποιον εκπαιδευτικό η τάση είναι να προσαρμόζει την επικοινωνία αυτή στον εαυτό του. Ωστόσο, αν θέλει ο διευθυντής να γίνει αντιληπτό το μήνυμά του, οφείλει να προσαρμόζεται στον αποδέκτη. Δηλαδή, πρέπει να σκεφτεί, εκ των προτέρων και να προσπαθήσει να εκτιμήσει πως ο αποδέκτης θα δεχτεί το μήνυμα, να κατανοήσει τις ανάγκες και τις ενδεχόμενες αντιδράσεις του (Χυτήρης,2001).
- ✓ **Έμφαση στην ανοικτή επικοινωνία**. Σε μια πραγματική ανοικτή επικοινωνία, ή επικοινωνία δύο κατευθύνσεων, αντιστρέφονται οι αρχικοί ρόλοι των δύο ατόμων

(συνομιλητών), δηλαδή του αποστολέα και του αποδέκτη. Επομένως, παρέχεται η δυνατότητα στα δύο αυτά άτομα να εκφράσουν ελεύθερα τις γνώμες και τις ιδέες τους και εφ' όσον επέλθει συμφωνία να καταλήξουν σε κάποια κοινή συνεργασία. Στην περίπτωση διδασκαλίας ενός μαθήματος για παράδειγμα, ο δάσκαλος για να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές κατανόησαν όσα εκείνος είχε αναφέρει οφείλει να ρωτήσει κάποιους μαθητές της τάξης για να διαπιστώσει αν αυτοί κατανόησαν (ή όχι) το συγκεκριμένο μάθημα. Δηλαδή, να έχει την άμεση ανατροφοδότηση.

- ✓ **Χρησιμοποίηση άμεσης, απλής γλώσσας**. Ένας άνθρωπος (π.χ. διευθυντής εκπαιδευτικός) που θέλει να γίνεται κατανοητός από τους συνανθρώπους που επικοινωνεί μαζί τους, πρέπει να αποφεύγει να χρησιμοποιεί περίπλοκα λεκτικά σχήματα, δυσνόητες λέξεις, πολλά επίθετα, μεγάλες προτάσεις, υπερβολικά επιστημονικούς όρους, ξένη ορολογία , κ.ά. Αντίθετα, πρέπει να χρησιμοποιεί την απλή γλώσσα. Η απλή και λιτή γλώσσα, είτε προφορικά επικοινωνεί κανείς είτε γραπτά, συμβάλλει τα μέγιστα στην καλή και αποτελεσματική επικοινωνία. Η ακρίβεια λέξεων και μηνυμάτων καθώς και η σαφήνεια λόγου αποτελεί μέγιστο προσόν για τον πομπό (ομιλούντα ή γράφοντα) (Χυτήρης,2001).
- ✓ **Έμφαση στην προσεκτική ακρόαση**. Οι επικοινωνιακές ικανότητες ενός (μιας) διευθυντή(-ριας) σχολικής μονάδας προϋποθέτουν,εκτός των άλλων (π.χ. σαφήνεια λέξεων, κατάλληλος χρόνος και τόπος) και καλή ακρόαση. Δηλαδή, θα πρέπει να είναι καλός (-η) ακροατής(-ρια).Να είναι πλήρως αυτοσυγκεντρωμένος (-η) κατά τη διάρκεια της συνομιλίας του(της), με κάποιον εκπαιδευτικό, ο οποίος τον(την) ενημερώνει π.χ. για ζήτημα της τάξης του ή προσωπικό του πρόβλημα. Σε διαφορετική περίπτωση, δηλαδή αν δεν ακούσει προσεκτικά τον συνομιλητή του (γιατί σκέπτεται κάτι άλλο), λογικό είναι το μήνυμα να μη γίνει αντιληπτό και η μεταξύ τους επικοινωνία να καταστεί αναποτελεσματική.

Συνακόλουθα ,ο διευθυντής σχολικής μονάδας για να είναι αποτελεσματικός πρέπει, εκτός των άλλων , να διαθέτει και επικοινωνιακές δεξιότητες. Για τον λόγο αυτό πρέπει να αναπτύξει τις ικανότητες αυτές, μέσω της συστηματικής επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στους τομείς που αφορούν: *την προφορική επικοινωνία*, για να γίνεται κατανοητό το μήνυμά του από τους παραλήπτες (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και την *προσεκτική ακρόαση* , για να αντιλαμβάνεται πλήρως τα μηνύματα των μελών της σχολικής κοινότητας, να τα ερμηνεύει καλά και να δίνει τη σωστή λύση ή απάντηση (Bush, 2008• Saitis & Saiti, 2018).

4.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου.

4.2.1. Διαστάσεις του όρου «συνεργασία»

Όπως ήδη έχουμε τονίσει, η επικοινωνία είναι μία δραστηριότητα βάσει της οποίας τα μέλη μίας τυπικής οργάνωσης αξιοποιούν τις πληροφορίες, που λαμβάνουν από το περιβάλλον της, για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσω του συντονισμού και των ενεργειών όλων των μελών της οργάνωσης, της δημιουργίας συνεργατικού πνεύματος και της εξασφάλισης κλίματος εμπιστοσύνης.

Λέγοντας «συνεργασία»[6] εννοούμε μια διαδικασία, όπου τα άτομα μιας οργάνωσης ενεργούν συλλογικά για την πραγματοποίηση κοινού(-νών) στόχου(-χων). Πρόκειται, δηλαδή για συλλογική προσπάθεια ή συμμετοχή σε κοινή εργασία, δύο ή περισσότερων ατόμων μιας οργάνωσης προφανώς για την περάτωση κάποιου έργου. Με δεδομένο ότι μια συλλογική προσπάθεια απαιτεί, εκτός των άλλων, καλό συντονισμό και σωστή επικοινωνία, λογικό είναι ο ηγέτης μιας τυπικής οργάνωσης (π.χ. μιας σχολικής μονάδας) να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες (π.χ.επαγγελματική ικανότητα,αντιληπτική ικανότητα,συναισθηματική νοημοσύνη, κ.ά.,) (Denis,Lamothe & Langley,2001• Μπουραντάς,2005•Goleman,2000• Hargreaves, &Fink, 2008• Harris , 2005•Mintzberg,1983•Mullins, 2010•Παντελή,2010•Robbins & Judge, 2012• Saitis & Saiti,2018), για να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει θετικό εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο του.Μέσα σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, τα όποια προκύπτοντα προβλήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιλύονται δημοκρατικά, μέσω διεξοδικών συζητήσεων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και πιο αποτελεσματικά γιατί οι συλλογικές αποφάσεις υπερτερούν συνήθως των ατομικών (Mintzberg,1983• Saitis & Saiti,2018).Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι ο(η) διευθυντής(-τρια) δεν είναι η μοναδική πηγή καθοδήγησης και συντονισμού των εκπαιδευτικών γιατί η κατανομή του διδακτικού έργου στους διδάσκοντες συνεπάγεται ότι η συμμετοχή του στη διδακτική πράξη είναι περιορισμένη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν σε ομάδες συνεργασίας παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην επιτυχή περάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στην εδραίωση

[6] Αξίζει να επισημανθεί ότι η έννοια της «συνεργασίας» διαφέρει από εκείνη της «συναδελφικότητας». Η «συνεργασία» (collaboration) **δεν προϋποθέτει μια θεσμική βάση στη δομή της, αλλά μπορεί να λάβει χώρα σε μια μεγάλη ποικιλία δομικών συνθηκών.** Εντελώς άγνωστοι μπορούν να συνεργαστούν για λίγο, ακόμη και περαστικοί που συναντιούνται, όταν κάποιος,για παράδειγμα, βοηθά μια γηραιά κυρία να περάσει το δρόμο. Η **«συναδελφικότητα»**, αντίθετα, προϋποθέτει μια θεσμική δομή, μια οργανωμένη κοινωνία προσώπων που εκτελούν κάποιες κοινές λειτουργίες (collegium) (Hargreaves,1995:32). Η συνεργασία είναι δυνατή και έξω από τις συναδελφικές κουλτούρες και παράλληλα η συναδελφική κουλτούρα υποβιβάζεται, αν ταυτιστεί με το απλό συνεργατικό στυλ εργασίας των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, γιατί προϋποθέτει και άλλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και οργανωτικές αλλαγές, όπως δέσμευση σε ένα κοινό όραμα για το σχολείο, συντονισμό πολιτικής για τη δημιουργία ενός συνεκτικού περιβάλλοντος και προσδοκιών για εκπαιδευτικούς και μαθητές, κ.ά (Όπως αναφέρεται στο: Πομάκη,2007:26).

κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν την ύπαρξη ορισμένων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς όπως είναι:οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η ακεραιότητα, κ.ά. (Σαΐτης,2014^{α} :205).

Εν συνόψει, η συνεργασία των μελών μιας τυπικής οργάνωσης, άρα και στο Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. είναι εποικοδομητική και οδηγεί στην καλύτερη αξιοποίηση των μέσων που διαθέτει ο οργανισμός, στην αύξηση της παραγωγικότητας των μελών του και περαιτέρω στην εξασφάλιση της καλύτερης λειτουργίας και αποδοτικότητάς του.

Με τη σκέψη ότι ο συντονισμός και η αγαστή συνεργασία των μελών μιας οργάνωσης, άρα και μιας σχολικής μονάδας, δεν μπορούν να υπάρξουν χωρίς την αμφίδρομη επικοινωνία, παρουσιάζουμε στη συνέχεια της παρούσας ενότητας βασικές δραστηριότητες του διευθυντή σχολείου, οι οποίες σχετίζονται με τον επικοινωνιακό του ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

4.2.2. Επικοινωνία διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς

Σήμερα που το σύγχρονο σχολείο είναι ένας σύνθετος,πολυδιάστατος ανθρωποκεντρικός οργανισμός και η Πολιτεία χρηματοδοτεί απαιτεί από τα άτομα που εργάζονται σε σχολικές μονάδες να πετύχουν τους στόχους της εκπαίδευσης τους οποίους εκείνη έχει ορίσει στο άρθρο 1 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167τ.Α΄). Επομένως, ο διευθυντής ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (άρθρο 11 του ν.1566/85) έχει να επιτελέσει ένα πολύπλοκο και δύσκολο έργο (Σαΐτης,2014^{α}). Τούτο διότι, εκτός από την περίπτωση μιας σειράς καθημερινών λειτουργιών διαχειριστικού περιεχομένου, καλείται ακόμη να διευθετήσει τυχόν συγκρουσιακές καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό χώρο του σχολείου, που απορρέουν από διάφορες πηγές, όπως είναι οι διαφορετικές αξίες και ανάγκες του διδακτικού προσωπικού,τα αντίθετα συμφέροντα,οι ατομικές διαφορές (φύλο,ηλικία, ειδικότητα,ενδιαφέροντα των μελών της σχολικής κοινότητας) ,κ.ά. (Bergley & Johansson,1998:403• Ράπτης ,Φώκιαλη, Κόνσολας & Ψαράς,2009:235-236). Για παράδειγμα, ο κατακερματισμός των εκπαιδευτικών σε υποομάδες, κυρίως στα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. που έχουν αρκετές ειδικότητες, επιδεινώνει την κατάσταση και καθιστά μη ρεαλιστική προσδοκία το να λειτουργεί ο διευθυντής ως πνευματική πηγή στις διάφορες ομάδες των εκπαιδευτικών, που ειδικεύονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και έχουν τη δική τους επαγγελματική γλώσσα (Hoerr,1996). Κι όμως, με βάση την υπ' αριθμ. 105657/Δ1/16.10.2002 υπουργική απόφαση, η Πολιτεία προσδοκά από τον διευθυντή του ελληνικού σχολείου (άρθρο,27) να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να

θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες (π.χ. διαμόρφωση και διατήρηση καλού εργασιακού κλίματος, συνοχή των μελών του συλλόγου διδασκόντων, αγαστή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, κ.ά.) που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό (Μπάκας,2006).

Στον κόσμο της πραγματικότητας, προκειμένου να ανταποκριθεί στο έργο του, ο διευθυντής διαθέτει μια σημαντική διέξοδο:τη συνεργασία με όλους και ειδικά με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στην οποία προσφέρει τις υπηρεσίες του. Όπως αναφέραμε πιο πάνω, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων υφίστανται κάθε είδους αλληλεπιδράσεις και σχέσεις. Η αλληλεπίδραση αυτή υφίσταται μέσω της ανθρώπινης επικοινωνίας, μέσω κάθε μορφής επικοινωνιακής διαδικασίας, η οποία θεωρείται πολύ σημαντική για τη σύναψη σχέσεων. Όπως αναφέρει ο Argyle (1981) «τη στιγμή που τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν» (σελ.21). Ο τρόπος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των ατόμων αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους, αφού για τη σύναψη σχέσεων απαιτείται η επαφή και η επικοινωνία των ατόμων, η ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών, η επίδραση του ενός στον άλλο (Κούλα,2011:67-68).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο εργασιακό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας βλέπουμε ότι η μεταξύ του(της) διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών επικοινωνία γίνεται μέσα από «τυπικά», θεσμοθετημένα κανάλια, αλλά παράλληλα συντελείται και μία άτυπη επικοινωνία, που είναι η διαπροσωπική επικοινωνία για θέματα εκτός εργασιακού ενδιαφέροντος. Λόγω της οργανωτικής δομής η επικοινωνία (μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών καθώς και εκείνη ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ικανότητας) είναι κάθετη και οριζόντια, ώστε να δίνονται οι οδηγίες, να γίνονται συζητήσεις για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου τους. Επομένως, διοικούντες και διοικούμενοι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή να γίνεται κατ' ιδίαν ενημέρωση για κάποια θέματα και συνομιλίες ή να επικοινωνούν συλλογικά, δηλαδή στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων (Κούλα,2011:68).Έτσι,οι δάσκαλοι που εργάζονται μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο υπερτερεί το στοιχείο της συνεκτικότητας και συναδελφικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργατικότητα ανάμεσα στους διδάσκοντες , επόμενο είναι το κλίμα του συγκεκριμένου σχολείου να είναι ευχάριστο και δημιουργικό.

Βέβαια, δεν είναι εύκολο να πετύχει ένα διευθυντικό στέλεχος την απόλυτη αρμονία στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Όπως είναι γνωστό, το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετική ψυχοσύνθεση, διαφορετικές αντιλήψεις, φιλοδοξίες και συμπερι-

φορές. Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας που ηγείται , τις απόψεις τους για τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν ενεργό ρόλο στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων που σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο τους. Ο διευθυντής που συνεργάζεται με όλους τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας για την κατάρτιση και υλοποίηση λειτουργικών προγραμμάτων και οι αποφάσεις για τα σχολικά θέματα λαμβάνονται συλλογικά, τότε μπορούμε να πούμε ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι δημοκρατικός.

Ανακεφαλαιωτικά, η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου , προϋποθέτει την ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας και τη λήψη συλλογικών αποφάσεων για τα μείζονα θέματα της σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό, οι διευθυντές(-ντριες) πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται το συνεργατικό πνεύμα ανάμεσα στους διδάσκοντες διατηρώντας ταυτόχρονα συντονισμένη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

4.2.3. Επικοινωνία διευθυντή με τους μαθητές

Μια άλλη βασική παράμετρος που επηρεάζει την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας είναι οι αμφίδρομες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του(της) διευθυντή(-ριας) και των μαθητών του σχολείου του(της). Με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, επόμενο είναι η επίδραση της ανοικτής επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές να είναι αισθητή μέσα στον εργασιακό χώρο του σχολείου (Brooks, 2008• Bush, 2008• Hargreaves & Fink, 2008• Harris, 2005• Κούλα,2011• Saitis & Saiti, 2018). Στη βάση, αυτής της συλλογιστικής μπορούμε να πούμε ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) ο(η) οποίος(-α) είναι υπεύθυνος(-η) για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, πρέπει να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με όλους τους μαθητές και πάντα σε συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς:*πρώτον*, για να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα , τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών και *δεύτερον* , σε περίπτωση παραβατικών συμπεριφορών, να προσπαθήσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς , να αλλάξει τις στάσεις του(των) μαθητή (των) και να τον (τους) κάνει να εκτιμήσει(σουν) τη σημασία της μάθησης στο σχολείο. Ας σημειωθεί ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών της τάξης του είναι σημαντικός παράγοντας γιατί συντελεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με τη γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Τούτο διότι, στη σχολική τάξη επικρατεί η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και

διδασκομένων , οπότε ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενημερωθεί ποικιλοτρόπως για τις ικανότητες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή (Πασιαρδή, 2001:46) και στη συνέχεια να φροντίζει μέσα σε παιδαγωγικά πλαίσια να βελτιώνει τις όποιες αδυναμίες παρουσιάζουν οι μαθητές του.

Σε ότι αφορά τη δημιουργία αποτελεσματικού διαύλου επικοινωνίας ανάμεσα στον διευθυντή και τους μαθητές του σχολείου, ο διευθυντής- ηγέτης πρέπει να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη του προς τα παιδιά, να ακούει τα προβλήματά τους και να τα βοηθά να τα αντιμετωπίζουν σωστά . Να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, να τον ενθαρρύνει στις δυσκολίες,να αναγνωρίζει τις ικανότητές του,να κατανοεί τις αδυναμίες του και να τον υποβοηθά να τις εξαλείψει. Να τον βοηθά, επίσης, να αναπτύξει την κοινωνικότητα του με μια τέτοια τακτική η οποία θα δείχνει σεβασμό στην οποιαδήποτε διαφορετικότητα και να τους εμπνέει με την ευγενική συμπεριφορά απέναντί τους. Να συμμετέχει ενεργά στις ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών και να επιλύει προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς με τους διδάσκοντες και πάντα εντός παιδαγωγικού πλαισίων, για να αποφευχθούν δυσάρεστες καταστάσεις τόσο στην εξέλιξη των μαθητών όσο και στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007^{α}:188-190).

Ένα επιπρόσθετο μέλημα του διευθυντή που πρέπει να λάβει υπόψη του είναι η σε τακτά χρονικά διαστήματα επικοινωνία του με τους γονείς των μαθητών. Πρόκειται για τακτική που οδηγεί συνήθως στη στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η εν λόγω επικοινωνία μπορεί να αφορά είτε την ενημέρωση των γονέων /κηδεμόνων για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους είτε την εθελοντική προσφορά εργασίας των γονέων τους στο σχολείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Epstein,1995•Σαΐτης,2014β:289-293).

Επιγραμματικά, οι προαναφερθείσεις σκέψεις μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ανοικτή επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή σχολείου και τους μαθητές/γονείς φαίνεται να αποτελεί κλειδί στη δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος και σημαντική συνιστώσα για βελτίωση και αποτελεσματικότητα στη μάθηση και κατ' επέκταση στην ομαλή και ισορροπημένη πορεία ανάπτυξης των μαθητών.

4.2.4. Σύνοψη

Από τις σκέψεις που αναφέραμε στις προηγούμενες υποενότητες προκύπτει ότι η συμβολή του(της) διευθυντή(-τριας) στη δημιουργία και διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Τούτο, διότι αποδέχεται τους υφισταμένους του ως συνεταίρους, χρησιμοποιεί δημοκρατικά μέσα όπως τον διάλογο και την

πειθώ, προάγει το κοινό συμφέρον, το κοινό αίσθημα ευθύνης, τη δέσμευση, την εμπιστοσύνη, την ελευθερία έκφρασης της γνώμης, την ανταλλαγή απόψεων, τις συλλογικές μεθόδους λήψης αποφάσεων, δράσης και επίλυσης προβλημάτων,τη συναδελφικότητα,το αίσθημα της ομαδικότητας και τη συμμετοχικότητα.

Η ισχυροποίηση, επίσης της επικοινωνιακής διαδικασίας τόσο με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όσο και με φορείς που βρίσκονται στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και επηρεάζουν τη λειτουργικότητά της εντάσσονται στο εύρος ευθύνης του διευθυντή σχολείου.Κι αυτό γιατί ,όπως αναφέραμε πιο πάνω,ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου που ηγείται (άρθρο 11 του ν.1566/85). Βέβαια, η ανάπτυξη ενός δικτύου επικοινωνίας ανάμεσα στο εσωτε-ρικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου δεν γίνεται τυχαία.Αντίθετα, η δημιουργία ενός τέτοιου επικοινωνιακού συστήματος εξαρτάται πρωτίστως από τις επικοινωνιακές ικανότητες (δεξιότητες του διευθυντή για τις οποίες έγινε λόγος σε προηγούμενη ενότητα)(Bush, 2008• Harris, 2005, 2010• Hopkins & Stern, 1996• Middlewood, 2010• Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou,2011• Saiti, 2012• Saitis & Saiti, 2018 •Φασούλης,2008• Willis, 2010).

Εν συνόψει, η διαμόρφωση και η διατήρηση ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος που προάγει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται κυρίως, από τις επικοινωνιακές ικανότητες του(της) διευθυντή(-ντριας) σχολείου ο οποίος οφείλει να έχει ανοικτή επικοινωνία με με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου του (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές).

4.3. Βασικές παράμετροι αποτελεσματικών συνεργατικών σχέσεων στο σχολείο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάπτυξη και διατήρηση συνεργατικού πνεύματος σε μία σχολική μονάδα είναι κρίσιμη παράμετρος που με τον ά ή β΄τρόπο συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος στο οποίο κυριαρχούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Για την ύπαρξη, όμως, αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, πρέπει, εκτός από το κλίμα εμπιστοσύνης και τον ειλικρινή διάλογο μεταξύ των δύο πλευρών να παρέχουν συνδρομή και ορισμένοι άλλοι παράγοντες όπως είναι:

Η ηγεσία του σχολείου

Μια σχολική μονάδα για να πραγματοποιήσει τους στόχους της πρέπει, εκτός των άλλων (π.χ. να έχει θετικό κλίμα, να έχει την υλικοτεχνική υποστήριξη από την Πολιτεία, κ.ά.) να έχει αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη (Bush, 2008• Harris, 2005, 2010•Hopkins&Stern, 1996•

Middlewood, 2010•Pashiardis,Savvides,Lytra& Angelidou ,2011•Saiti,2012• Saitis & Saiti, 2018• Φασούλης,2008• Willis, 2010• Καψάλης, 2005 •Φασούλης,2001).Δηλαδή,επικεφαλής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ο οποίος με τις ηγετικές ικανότητες/δεξιότητες να ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς-υφισταμένους του.Η πνευματική αυτή επίδραση ασκείται κυρίως με το παράδειγμα και την καθημερινή συμπεριφορά του και όχι με χρήση της εξουσίας που η διευθυντική θέση του παρέχει. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες, η αξιοπρέπεια, η αποφασιστικότητα, η ενεργητικότητα, η αντιληπτική ικανότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η δικαιοσύνη και η συναίσθηση των υποχρεώσεων, είναι μερικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή-ηγέτη σχολείου αποτελεσματικό (Ζάχαρης, 1985:407-423). Είναι στοιχεία που τον βοηθούν να διαμορφώνει και διατηρεί ένα ευχάριστο και αποδοτικό σχολικό εργασιακό περιβάλλον.

Η ωριμότητα των εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής- ηγέτης σχολείου αποτελεί την αναγκαία όχι όμως και την ικανή συνθήκη διαμόρφωσης καλού σχολικού κλίματος. Κι αυτό γιατί, σε ποιο βαθμό ο διευθυντής μπορεί να εξασφαλίσει αρμονική συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, θα εξαρτηθεί από την ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού. Ως ώριμα άτομα νοούνται τα άτομα που έχουν συγκροτημένη προσωπικότητα και ισορροπημένη συμπεριφορά. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας ως ώριμα άτομα μπορούν να θεωρηθούν τα άτομα(εκπαιδευτικοί) που διαθέτουν ορισμένες δεξιότητες όπως,για παράδειγμα, δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων, διαπροσωπικές δεξιότητες,σεβασμό και αμοιβαιότητα (Mullins,2010• Σαΐτης,2014^{α}: 205• Argyris, 1957) και συντελούν στη δημιουργία ώριμης και αποτελεσματικής ομάδας στο σχολείο τους.

Η ωριμότητα αυτή συχνά δεν υπάρχει στον βαθμό που απαιτείται , γιατί οι εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας παρουσιάζουν διαφορές στην ηλικία, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, την πολιτική τοποθέτηση, τη νοοτροπία, τα ενδιαφέροντα κ.λ.π. Επιπλέον, οι αντιδράσεις τους είναι διαφορετικές απέναντι στις επικλήσεις που δέχονται από το εξωτερικό περιβάλλον με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο του σχολείου να είναι αναπόφευκτες.

Η κατάλληλη οργάνωση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας οργανισμός άρα και ένα σχολείο δημιουρ-γείται όταν μία ομάδα ανθρώπων συνεργάζεται για να πετύχει κάποιους στόχους.Με δεδομένο ότι οι στόχοι μίας σχολικής μονάδας δεν επιτυγχάνονται τυχαία ο επικεφαλής της συγκεκριμένης μονάδας θα πρέπει να έχει εκτός των άλλων (π.χ. αγαστή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, καλό κλίμα κ.ά.) και την κατάλληλη οργάνωση όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου του, έτσι ώστε να διεξάγεται απρόσκοπτα η προσπάθεια των εργαζομένων. Στα πλαίσια της κατάλληλης οργάνωσης μίας σχολικής μονάδας μπορούν στοιχεία όπως είναι: ο καταμερισμός του

διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στα μέλη της σχολικής κοινότητας, το εύρος του αριθμού των μαθητών ανά εκπαιδευτικό, το εύρος του αριθμού των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εφημερίας τους, ο συντονισμός των διαφόρων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό χώρο του σχολείου,κ.ά.(Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 [α] : 173-180). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η ύπαρξη κατάλληλου συντονισμού προϋποθέτει σαφές νομοθετικό πλαίσιο που να ρυθμίζει τα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα των σχολικών μονάδων. Δηλαδή,το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου να χαρακτηρίζεται από νομοθετική σαφήνεια, όσον αφορά τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας του,έτσι ώστε να αποφεύγονται οι αντιθέσεις και συγκρούσεις που, ασφαλώς, δε βοηθούν στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων της σχολικής μονάδας.

Ανακεφαλαιωτικά, η αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας στηρίζεται σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες: από τη μια ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας να διαθέτει τη γνωστική νοημοσύνη του διοικείν, δηλαδή να είναι διαγνωστικός, υπομονετικός, ανεκτικός, αντικειμενικός και ουδέτερος και οι εκπαιδευτικοί που πρέπει να διαθέτουν την ωριμότητα του συνεργάζεσθαι, και από την άλλη σαφές νομοθετικό πλαίσιο για τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εμπλεκόμενων φορέων στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.

5.Ο θεσμός του διευθυντή σχολείου σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία

Στην αρχή της παρούσας εργασίας αναφέραμε ότι ο ρόλος του(της) διευθυντή(-ντριας) στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αυτό συνεπάγεται ότι οι διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων πρέπει να στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα και ικανότητες/ δεξιότητες έτσι ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο διευθυντικό έργο τους. Για να γίνει αυτό πρέπει , κατά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης να λαμβάνονται υπόψη διάφορα προσόντα (τυπικά και ουσιαστικά) η προσωπικότητα του υποψηφίου, κ.ά. και πάντα σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης (Dean,1995:12-18• Σαΐτη & Σαΐτης,2012[β]:64-65). Άλλωστε στις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης, υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:43).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρα μας, όπως ορίζονται στην ισχύουσα νομοθεσία (ν.4473/2017).

5.1. Θεσμικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντών σχολείων

Μελετώντας τις διατάξεις του ν.4473/2017 (ΦΕΚ 78τΑ΄) , που αφορούν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, αναφέρουμε τα εξής:

Ως διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε αυτήν, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα στην πρωτοβάθμια ή και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σε αυτά τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού ωραρίου (άρθρο 1 παρ.$1^{α}$ του ν.4473/17)..

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων, βάσει του άρθρου 1 παρ.στ του ν. 4473/2017, είναι τα εξής:

- ✓ *το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης*, που αποτιμάται με 10-12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του ατομικού φακέλου του υποψηφίου μαζί με τους συνυποβαλλόμενους τίτλους σπουδών (π.χ Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες, Master,$2^{1/2}$ μονάδες, Δεύτερο πτυχίο,Αποδεικτικά Ξένων Γλωσσών, κ.ά.)
- ✓ *το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας,* που αποτιμάται με 13 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους διευθυντές σχολικών μονάδων. Ο υπολογισμός των μονάδων προκύπτει από την άθροιση των χρόνων υπηρεσίας (αρχίζοντας μετά τον όγδοο χρόνο)-διδακτική υπηρεσία- καθώς και από τον αριθμό των ετών που έχουν διατελέσει στελέχη εκπαίδευσης (διευθυντές,υποδιευθυντές,σχολικοί σύμβουλοι,κ.ά.)-διοικητική εμπειρία-.
- ✓ *το κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο-προσωπικότητα-γενική συγκρότηση* που αποτιμάται με 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Η βαθμολογία αυτή προκύπτει από την συνέντευξη που είναι υποχρεωμένα τα αυριανά στελέχη εκπαίδευσης να δώσουν ενώπιον των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων της εκπαιδευτικής διεύθυνσης πρωτο-βάθμιας ή δευτεροβάθμιας που υπηρετούν. Τα μέλη των συμβουλίων είναι υποχρεωμένα να σταθμίσουν δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τα στοιχεία που προκύπτουν από τις δύο προηγούμενες μοριοδοτήσεις και ο δεύτερος αφορά τη *γνώμη των συνυπηρετούντων μονίμων εκπαιδευτικών.* Η γνώμη αυτή των εκπαιδευτικών διατυπώνεται επί συγκεκρι-

μένων ερωτήσεων αποτίμησης του κριτηρίου της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικότερης συγκρότησης του υποψηφίου, οι οποίες αναγράφονται σε φύλλα αποτίμησης του κριτηρίου αυτού. Οι εν λόγω μόνιμοι εκπαιδευτικοί συνέρχονται σε ειδική συνεδρίαση και διατυπώνουν αυθημερόν τη σχετική κρίση τους για κάθε υποψήφιο σε αιτιολογημένο πρακτικό που συντάσσεται για τον σκοπό αυτό.

Αναφορικά με την κρίση και επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καταρτίζουν προσωρινό ενιαίο αξιολογικό πίνακα υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, στον οποίο εντάσσεται το σύνολο των υποψηφίων που υπέβαλαν αίτηση, με βάση το σύνολο των μορίων που προκύπτουν από την αποτίμηση των κριτηρίων. Οι καταρτιζόμενοι πίνακες αναρτώνται στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλουν εγγράφως ένσταση στο οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Στη συνέχεια , το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. καλεί σε συνέντευξη τους υποψηφίους, προς αποτίμηση του κριτηρίου της συμβολής του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης και συντάσσει σχετικό αιτιολογημένο πρακτικό.

Οι τελικοί ενιαίοι αξιολογικοί πίνακες αναρτώνται στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλλουν εγγράφως ένσταση κατά αυτών στο οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. , εντός τριών (3)ημερών από την ανάρτησή τους.

Ύστερα από τον έλεγχο των ενστάσεων, οι τελικοί ενιαίοι αξιολογικοί πίνακες υποβάλλονται προς κύρωση στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και ισχύουν μέχρι τη λήξη της θητείας.

Στη συνέχεια, το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε., προτείνει στον αρμόδιο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης την τοποθέτηση των υποψηφίων σε κενές θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. με βάση τη σειρά εγγραφής τους στον τελικό ενιαίο αξιολογικό πίνακα επιλογής και τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

Η τοποθέτηση σε κενές και κενούμενες θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. γίνεται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Σχετικά με τη θητεία των διευθυντών και την ανάληψη υπηρεσίας το άρθρο 1 παρ.10 του ν.4473/17 ορίζει ότι η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης γίνεται για τριετή θητεία , η οποία ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31^{η}

Ιουλίου του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους. Η επιλογή και τοποθέτηση στις κενούμενες θέσεις γίνεται για το υπόλοιπο της θητείας αυτής. Οι τοποθετούμενοι σε κενές ή κενούμενες θέσεις εξακολουθούν να ασκούν τα καθήκοντά τους μέχρι την ανάληψη της υπηρεσίας των νέων στελεχών.

Τέλος, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, είναι και το γεγονός ότι τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων, που αποτελούνται από τον πρόεδρο (εκπαιδευτικό με τουλάχιστον εικοσαετή εκπαιδευτική υπηρεσία που διαθέτει διοικητική εμπειρία σε θέση Διεύθυνσης Εκπαίδευσης),δύο αιρετά μέλη που αντιπροσωπεύουν τις συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, έναν σχολικό σύμβουλο, και τρία μέλη εκπαιδευτικούς με δεκαπενταετή τουλάχιστον υπηρεσία, συγκροτούνται από τον οικείο ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι μετακλητός υπάλληλος του Υπουργείου Παιδείας.

Από τα παραπάνω στοιχεία επισημαίνουμε τα εξής:

- ✓ Η θητεία του(της) διευθυντή(-ντριας) σχολικής μονάδα είναι τριετής με συνέπεια ο εκπαιδευτικός, που επιλέγεται διευθυντής(-ντρια) για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, μετά τη λήξη του διαστήματος αυτού υποχρεούται να ασχοληθεί ξανά ως εκπαιδευτικός με το διδακτικό του έργο. Κατά μια άποψη (Κούλα,2011) η νομοθετική αυτή ρύθμιση μπορεί να λειτουργήσει ως καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς του(της) διευθυντή(-ντριας) και να διασφαλίσει τις καλές σχέσεις διευθυντή(-ντριας) και εκπαιδευτικών, εφόσον βέβαια ο(η) διευθυντής(-ντρια) συνειδητοποιεί την προσωρινότητα της θέσης του, ότι δεν είναι ο μόνιμος «άρχοντας», αλλά ο αρωγός και ο συνοδοιπόρος των εκπαιδευτικών-συναδέλφων του για όσο διαρκεί η θητεία του.(σελ.120)
- ✓ Η διάταξη που αφορά το κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει «κενό γράμμα» μέχρι σήμερα. Έτσι, το 2017 τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια προχώρησαν στην κρίση και επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της συνέντευξης , της συνεκτίμησης των στοιχείων των υπηρεσιακών φακέλων των υποψηφίων καθώς και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μονίμων εκπαιδευτικών. Στη βάση αυτής της διαδικασίας επιλογής επισημαίνουμε τα εξής:
    - Σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη σχετικές έρευνες (Zavlanos,1981•Σαΐτης, 1990•Σαΐτη&Μιχόπουλος,2005•Λουκά,2016) έδειξαν διαχρονικά ότι τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης, άρα και τα μέλη των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων επιλογής των διευθυντών σχολείων, δεν έχουν τύχει ειδικής εκπαίδευσης για την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων. Θα

μπορούσε συνεπώς, να ισχυριστεί κανείς ότι «η μη συμμετοχή ειδικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ή γενικά σε θέματα επιλογής προσωπικού μειώνει τη δυνατότητα των παραπάνω συμβουλίων για ορθολογική κρίση των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών» (Σαΐτης,1997:36). Επιπρόσθετα, η υφιστάμενη διαδικασία συγκρότησης των παραπάνω συμβουλίων με απόφαση του οικείου του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης- μετακλητού υπαλλήλου του υπουργείου Παιδείας-προξενεί αμφιβολίες στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την αντικειμενικότητα της επιλογής των μελών των συγκεκριμένων συμβουλίων (με εξαίρεση τους αιρετούς) γίνεται με κριτήρια που άπτονται της αποστολής των συλλογικών αυτών οργάνων.

- Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Κύπρος, Ηνωμένο Βασίλειο), στη χώρα μας η διοικητική εμπειρία/προϋπηρεσία και οι ηγετικές ικανότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνονται ως βασική προϋπόθεση στην κρίση για την επιλογή τους σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 43-45•Παπαδάτου,2013:77).Ας σημειωθεί ότι οι μέχρι τώρα προσπάθειες για την διοικητική επιμόρφωση /κατάρτιση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι συνήθως απρογραμμάτιστες,περιορισμένες και καθόλου μεθοδικές,γι' αυτό δεν αποδίδουν (Στραβάκου, 2003• Σαΐτη & Σαΐτης,2012[β]).

✓ Με την ισχύουσα διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολείων, ο νόμος παρέχει περισσότερες δυνατότητες στους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν διευθυντική θέση σε σχέση με νεότερους συναδέλφους τους, έστω και αν οι τελευταίοι έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση μίας σχολικής μονάδας.

✓ Σχετικά με την αποτίμηση των τυπικών προσόντων παρατηρούμε ότι: (α) η αποτίμηση των τίτλων σπουδών είναι συρρικνωμένη σε σχέση με προηγούμενες κρίσεις διευθυντών σχολείων (π.χ. ν.3848/2010,ν.4327/2015) και (β) τα *τυπικά προσόντα*, όπως το διδακτορικό δίπλωμα, Master κ.ά, δεν αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός- διευθυντής, με συνέπεια να μη βοηθούν στην επιλογή των ικανότερων υποψηφίων διευθυντικών στελεχών. Το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει τίτλους σπουδών αλλά αν και κατά πόσον οι τίτλοι αυτοί σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου.

✓ Όσον αφορά τη γνώμη των συνυπηρετούντων μονίμων εκπαιδευτικών προβάλλει το εξής ερώτημα: Οι συνυπηρετούντες μόνιμοι εκπαιδευτικοί με α΄ ή β΄χρόνια έχουν ειδικές

γνώσεις για να μπορέσουν να διαγνώσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων- συναδέλφων τους, που είναι απαραίτητα για την ανάληψη διευθυντικής θέσης ή θα τους κρίνουν με «άλλα» κριτήρια, όπως οι προσωπικές γνωριμίες,κ.ά.; Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί συστηματικά σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, εύκολα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συγκεκριμένη διαδικασία διατύπωσης γνώμης δεν παρουσιάζει μόνο στοιχεία υποκειμενικότητας και αναξιοκρατίας αλλά σε περίπτωση αρνητικής γνώμης διαταράσσει το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Συνοψίζοντας τις προαναφερθείσες σκέψεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η διαδικασία κρίσης και επιλογής διευθυντών σχολείων δεν είναι ενδεικτική γιατί όπως επισημάναμε παραπάνω, δεν επιλέγεται από πολλές οπτικές, ο κατάλληλος εκπαιδευτικός στη θέση διευθυντή σχολικής μονάδας.

5.2.Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών σχολικών μονάδων

Σε προηγούμενες ενότητες αναφέραμε ότι: (α) ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου που διοικεί, δηλαδή να διεξάγεται απρόσκοπτα η εκπαιδευτική διαδικασία και (β) το έργο ενός διευθυντή σχολείου είναι πολύπλοκο εξαιτίας του μεγάλου εύρους των καθηκόντων του. Πραγματικά αν κάποιος ρωτήσει μερικούς διευθυντές σχολικών μονάδων για να του περιγράψουν τι έχουν κάνει κατά τη διάρκεια π.χ. μιας εβδομάδας, θα του αναφέρουν μία σειρά δραστηριοτήτων όπως:

- ✓ *Μοίρασαν (ή απασχόλησαν)*[7] τους μαθητές κάποιου τμήματος λόγω έκτακτης απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού.
- ✓ *Συνεργάστηκαν* με νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο σχολείο για παιδαγωγικά θέματα των τάξεων που αναλαμβάνουν καθώς και για θέματα λειτουργίας του σχολείου.
- ✓ *Διεκπεραίωσαν* έγκαιρα την υπηρεσιακή αλληλογραφία του σχολείου τους και προέβησαν στη σχετική αρχειοθέτηση των υπηρεσιακών εγγράφων.

[7] Ο τρόπος που θα γίνει η κάλυψη του διδακτικού κενού που δημιουργείται από κάποια έκτακτη (ή προγραμματισμένη) απουσία εκπαιδευτικού,εξαρτάται από τι έχει προτείνει και αποφασίσει ο Σύλλογος Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Στο πρακτικό έναρξης γράφεται αν οι μαθητές θα μοιράζονται ή αν κάποιος εκπαιδευτικός θα απασχολεί τα παιδιά τη συγκεκριμένη ώρα. Η πρακτική που ακολουθείται στην περίπτωση αυτή είναι το μοίρασμα των μαθητών σε διάφορες τάξεις γιατί η απασχόληση των μαθητών από κάποιον εκπαιδευτικό θεωρείται εργασιακό ωράριο.

- ✓ *Οργάνωσαν* διδακτικές επισκέψεις , βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους,δηλαδή μοίρασαν τις υπεύθυνες δηλώσεις για τους γονείς των μαθητών για τη συμμετοχή ή μη στην εκπαιδευτική επίσκεψη, διεξήγαγαν έρευνα αγοράς (π.χ. τουριστικά γραφεία για την μετακίνηση των μαθητών). Έλεγξαν αν υπάρχει ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για την επίσκεψη. Έγραψαν το σχετικό προς έγκριση πρακτικό.
- ✓ *Αγόρασαν* αναλώσιμα υλικά για την κάλυψη αναγκών του σχολείου τους (π.χ. είδη καθαρισμού,γραφική ύλη, μοκετών για το μάθημα της φιλαναγνωσίας, κουρτινών για τις αίθουσες διδασκαλίας, μαγνητοφώνων,κ.ά).
- ✓ *Κατάρτισαν* την ημερήσια διάταξη και εισηγήθηκαν θέματα σε συνεδρίαση (ή συνεδριάσεις) του συλλόγου διδασκόντων (π.χ. προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, συχνή απουσία μαθητών, λειτουργικά θέματα του σχολείου,κ.ά.).
- ✓ *Κατέθεσαν* στην αρμόδια Σχολική Επιτροπή τον απολογισμό για τα έσοδα-έξοδα που έλαβαν χώρα κατά το προηγούμενο έτος.
- ✓ *Διευθέτησαν* παραβατική συμπεριφορά μαθητή (ή μαθητών) προκειμένου να υπάρξει αρμονία στον εργασιακό χώρο του σχολείου.
- ✓ *Ενημέρωσαν και ενθάρρυναν* τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε σχολικούς αγώνες και εκδηλώσεις καθώς και διαγωνισμούς μαθησιακού περιεχομένου (π.χ. συμμετοχή στον διαγωνισμό της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας).
- ✓ *Κάλυψαν* τρέχουσες ανάγκες της σχολικής μονάδας που αφορούσαν εκπαιδευτικό εξοπλισμό (π.χ. αγορά βιβλίων για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης, προμήθεια υλικού για το μαθήματα της φυσικής αγωγής, της φυσικής και της χημείας).
- ✓ *Μερίμνησαν* για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, καθώς και για την καθαριότητα του χώρου.
- ✓ *Απέστειλαν* έγγραφο στην αρμόδια υπηρεσία του οικείου Ο.Τ.Α. προκειμένου οι ειδικοί επιστήμονες να ελέγξουν τη στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου τους.
- ✓ *Φρόντισαν* για τη συντήρηση μηχανημάτων (π.χ. φωτοτυπικού μηχανήματος, Η/Υ , περιφερειακών συστημάτων κ.ά.) καθώς και για την έγκαιρη προμήθεια πετρελαίου.
- ✓ *Διευθέτησαν* τριβές ανάμεσα σε συναδέλφους-εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά ζητήματα (π.χ. αργοπορία στην αλλαγή ώρας, συμμάζεμα τάξης μετά από κάποια δραστηριότητα, κ.ά).
- ✓ *Ενημέρωσαν* λεπτομερειακά τους νέους κυρίως εκπαιδευτικούς για τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους.

- ✓ *Ενθάρρυναν* τους εκπαιδευτικούς τους να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα και να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στον σύλλογο διδασκόντων.
- ✓ *Βοήθησαν* με το παράδειγμά τους, να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιεχομένου.
- ✓ *Άσκησαν* εποπτεία στα μέλη της σχολικής κοινότητας για τον χρόνο προσέλευσης και αποχώρησης από το σχολείο.
- ✓ *Επικοινώνησαν* τηλεφωνικά με ορισμένους γονείς για να τους ενημερώσουν για τον αριθμό απουσιών των παιδιών τους και τους επεσήμαναν τους κινδύνους (παιδαγωγικούς-κοινωνικούς-οικογενειακούς) που ελλοχεύουν από την αντισχολική στάση των συγκεκριμένων μαθητών.
- ✓ *Ανάρτησαν* στην ιστοσελίδα του σχολείου και στα πλαίσια διαφάνειας τις αποφάσεις και τα πεπραγμένα του σχολείου τους (π.χ. προβολή του εκπαιδευτικού έργου, δραστηριότητες του σχολείου τους, κ.ά.).
- ✓ *Επιδίωξαν* τη συμμετοχή του σχολείου τους σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. Κυκλοφοριακής Αγωγής, Περιβαλλοντικής Αγωγής, κ.ά.).
- ✓ *Πραγματοποίησαν* εκδηλώσεις και εκφώνησαν πανηγυρικό λόγο στα σχολεία τους για Εθνική Επέτειο ή Θρησκευτική Εορτή ,κ.ά. καλώντας στη γιορτή τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους, εκπαιδευτικούς της οικείας σχολικής μονάδας καθώς και εκπροσώπους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- ✓ *Κάλεσαν* στα σχολεία τους ειδικούς επιστημόνες, προκειμένου να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα που σχετίζονται με το διδακτικό ή το παιδαγωγικό τους έργο (π.χ. χρησιμοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας, διαχείριση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού).
- ✓ *Συνεργάστηκαν* με τον Σχολικό Σύμβουλο για θέματα που αφορούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο και τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης συμβάλλοντας έτσι στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.
- ✓ *Ενημέρωσαν* τους μαθητές της Δ΄τάξης για την επιλογή της 2^{ης} ξένης γλώσσας καθώς και τους γονείς και κηδεμόνες τους.
- ✓ *Συνεργάστηκαν* με γονείς (ή κηδεμόνες) μαθητών για να τους ενημερώσουν είτε για την πρόοδο των παιδιών τους είτε για τη συμπεριφορά αυτών στον εργασιακό χώρο του σχολείου.
- ✓ *Άκουσαν* προσεκτικά γονείς (ή κηδεμόνες) για τη συμπεριφορά κάποιου (-ων) εκπαιδευτικού (-ων) απέναντι στο παιδί τους.

Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες καθώς και πολλές άλλες που αναφέρονται λεπτομερειακά στην αριθμ.105657/Δ1/ 8-10-2002 Υπουργική Απόφαση δεν καταδεικνύουν μόνο το εύρος του διευθυντικού έργου μιας σχολικής μονάδας, αλλά επισημαίνουν και τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο επικεφαλής του σχολείου.

Κατ'αρχάς, ο διευθυντής σχολείου πρέπει να έχει *διοικητικές γνώσεις*. Με τη λέξη «διοικητικές» ικανότητες αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις ενέργειες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό/προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και την εποπτεία των μελών της σχολικής μονάδας.

Δεύτερον, ο επικεφαλής μίας σχολικής μονάδας πρέπει να έχει *ηγετικές ικανότητες*.Με τον όρο «ηγετικές» ικανότητες εννοούμε τη δυνατότητα που έχει ο διευθυντής- ηγέτης σχολείου, να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την περάτωση του έργου τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και κόστος, σε χρήμα και ανθρώπινη θυσία.

Λαμβάνοντας , όμως υπόψη ότι η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας δεν επιτυγχάνεται τυχαία, ένας διευθυντής- ηγέτης σχολείου, πρέπει από τη μία να οργανώνει ορθολογικά τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους του σχολείου του, να δημιουργεί πρόγραμμα για όλο το σχολικό έτος, να λαμβάνει σωστές αποφάσεις και να συντονίζει τις δραστηριότητες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.Και από την άλλη, να έχει τις ικανότητες εκείνες που συνδράμουν: στην αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στον διοικούντα και τους διοικούμενους, στην ανάπτυξη συναδελφικών-συνεργατικών σχέσεων, στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη δημιουργία και διατήρηση καλού σχολικού κλίματος. Βέβαια, για όλα αυτά ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να αποτελεί το παράδειγμα για όλους τους συναδέλφους του και να τους ενθαρρύνει να μάθουν νέες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο διδακτικό τους έργο.

Μέρος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολείου είναι η ικανότητα να ακούσει προσεκτικά τους συνομιλητές του (ενεργητική ακρόαση). Δηλαδή, να ακούει πραγματικά αυτό που οι άλλοι (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) έχουν να του πουν και να τους επιτρέπει να εκφράζουν πλήρως τις σκέψεις τους, πριν ο ίδιος απαντήσει.

Περαιτέρω, ο διευθυντής με τις διδακτικές του ικανότητες πρέπει να συμβάλλει ουσιαστικά στην καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών στους νέους κυρίως εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να ξεπεράσουν γρήγορα τις όποιες αδυναμίες τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και κατ' επέκταση να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Με απλά λόγια, θα πρέπει να βρίσκετε στην πρώτη γραμμή, βοηθώντας τους συναδέλφους του να γίνουν καλύτεροι στις εργασίες τους.

Για τους παραπάνω λόγους, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να έχει ως διευθυντή- ηγέτη κάποιον εκπαιδευτικό ο οποίος να ανταποκρίνεται με επιτυχία στο δύσκολο και πολύπλοκο έργο του. Να είναι δηλαδή, καλός (να έχει ηγετική συμπεριφορά) και ικανός(να ανταποκρίνεται σωστά στο διοικητικό του έργο). Με δεδομένο ότι οι ηγέτες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται, η ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012^{α}:271): *μέσω ειδικών προγραμμάτων* τα οποία μπορεί να σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών(π.χ.αυτοέλεγχος, αυτογνωσία), *μέσω της συμμετοχής* του νέου διευθυντικού στελέχους σε διάφορες διοικητικές εργασίες του σχολείου, και *μέσω της συστηματικής καθοδήγησης του νέου στελέχους* από τον διευθυντή (mentor) του σχολείου.

Από αυτά που προηγήθηκαν και γνωρίζοντας συνολικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που προβλέπει η νομοθετική ρύθμιση του 2002 για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, μπορούμε να επισημάνουμε ότι το έργο του διευθυντή- ηγέτη μιας σχολικής μονάδας συνίσταται:

- ✓ <u>στην προσεκτική διαχείριση</u> του ανθρώπινου παράγοντα (εκπαιδευτικοί, μαθητές) κυρίως στους τομείς που αφορούν την καθοδήγηση, την παρώθηση για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων,την εποπτεία,και την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, και,
- ✓ <u>την εφαρμογή των κανόνων δικαίου</u> , που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και αφορούν την πάσης φύσεως υπηρεσιακή αλληλογραφία, την τήρηση του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, την χορήγηση των αδειών (κανονικών, γονικών,κ.ά.) την τήρηση των υπηρεσιακών φακέλων και του αρχείου, και λοιπών γραφειοκρατικών ενεργειών που είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών περάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη βάση των παραπάνω σκέψεων, ο σύγχρονος διευθυντής- ηγέτης σχολείου δεν πρέπει να εστιάζει μονομερώς την προσοχή του, <u>ούτε</u> στη διοικητική-γραφειοκρατική δραστηριότητα, παραμερίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά <u>ούτ</u>ε να δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα αδιαφορώντας για τη διοικητική διάσταση. Διαφαίνεται, επομένως ότι οι δύο βασικές συνιστώσες του συγκεκριμένου έργου πρέπει να επιμερίζονται μεθοδολογικά. Δηλαδή, ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει τη σημασία της διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα δίπλα στο αμιγώς διοικητικό-γραφειοκρατικό έργο του.

6. Συμπερασματική κατάληξη

Απ' όλα όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, για τη συμβολή ενός διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο του, διαπιστώνουμε ότι η προσέγγισή του λόγω της σύνθετης φύσης του, απαιτεί τη συνδρομή πολλών παραμέτρων όπως είναι η επικοινωνία, το στύλ ηγεσίας, οι συναδελφικές-συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας,κ.ά.

Μολονότι, σε μια σχολική μονάδα οι νομοθετικές ρυθμίσεις προσδιορίζουν και κατευθύνουν τις σχέσεις και τη συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών εντούτοις αναπτύσσονται παράλληλα και οι «άτυπες σχέσεις», λόγω της ελεύθερης επιλογής των ατόμων, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι φιλικές, συναδελφικές και συνάπτονται με την προσδοκία για εμπιστοσύνη και αφοσίωση του ενός στον άλλο (Κούλα,2011). Οπωσδήποτε οι άτυπες αυτές σχέσεις, που πραγματοποιούνται στον εργασιακό χώρο του σχολείου επηρεάζουν τις συνεργατικές σχέσεις που δημιουργούνται σε αυτόν. Κι αυτό γιατί η σχολική μονάδα δεν είναι μία απλή δημόσια υπηρεσία, αλλά μία πολιτισμική οντότητα, ένα ανοιχτό σύστημα, που επηρεάζει την ευρύτερη κοινωνία και επηρεάζεται από αυτήν, την καθιστά βασικό παράγοντα που συμβάλλει ή αποτρέπει την ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων στους κόλπους της (Bush, 2008• Harris, 2005, 2010• Hopkins & Stern, 1996• Middlewood, 2010• Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011• Saiti, 2012• Saitis & Saiti, 2018• Φασούλης,2008• Willis, 2010• Στραβάκου,2003•Σαΐτης,2007[α]• Κούλα,2011). Κατά πόσο στην περίπτωσή μας ένας διευθυντής – ηγέτης σχολείου είναι αποτελεσματικός, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο βαθμός αποτελεσμα-τικότητας είναι συνδυασμός πολλών παραμέτρων όπως λόγου χάρη είναι η προσωπι-κότητα του διοικούντος , οι υφιστάμενες καταστάσεις, οι ικανότητες των εκπαιδευ-τικών, η δομή των στόχων και κατ' επέκταση δεν υπάρχει ένας αποτελεσματικός τύπος διευθυντή-ηγέτη. Έτσι , ανάλογα με την επικρατούσα στο σχολείο κουλτούρα και την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού πρέπει να υιοθετηθούν και άλλες πρακτικές (π.χ. το ύφος ηγεσίας, ο τρόπος άσκησης και εποπτείας στους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος λήψης αποφάσεων, δημοκρατικός ή αυταρχικός), προκειμένου να επιτευχθεί το ποθητό αποτέλεσμα. Εξάλλου, υποστηρίζεται (Κούλα,2011:134) ότι από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ύφους του διευθυντικού στελέχους και των χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος προκύπτει και η αποτελεσματική ηγεσία. Επομένως, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να έχει κατά νου τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και τις δυνατότητες που έχουν για να ανταποκριθούν στον εκπαιδευτικό στόχο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν μία θετική συμπεριφορά απέναντι στον διευθυντή για να είναι αποτελεσματικός. Η αλληλοϋποστήριξη οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.

Κατά πόσο όμως, οι ηγετικές αυτές πρακτικές ισχύουν στις ελληνικές σχολικές μονάδες και κυρίως στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π, αποτελεί το βασικό ερώτημα μας στο οποίο θα δοθεί απάντηση από τα πορίσματα, της εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί και στην οποία προβήκαμε για να διερευνήσουμε τις συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στον(στη) διευθυντή(-ρια) του Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. και τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση αν οι σχέσεις αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.Περίληψη

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας, με ειδική αναφορά στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τη μεθοδολογία την οποία εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα.Συγκεκριμένα περιγράφεται η μέθοδος προσέγγισης, καταγράφεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και παρουσιάζεται ο πληθυσμός,και το δείγμα της έρευνας.

Τέλος,περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία στατιστικής τα οποία εφαρμόσαμε προκειμένου να ερμηνευθούν τα στοιχεία των δύο ερωτηματολογίων.

2.Μεθοδολογική προσέγγιση

Έχει παρατηρηθεί ότι στον χώρο της επιστήμης υπάρχει μία εσφαλμένη εντύπωση για τις λέξεις κλειδιά των ερευνητικών εργασιών, *επιστημονική μέθοδος, μέθοδος* και *μεθοδολογία*. Επιστημονική μέθοδος ,είναι μια «...διαδικασία την οποία ακολουθούν οι επιστήμονες στην προσπάθειά τους να φέρουν στο φως νέες γνώσεις» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:9). Μεθοδολογία είναι «το σύνολο των μεθόδων που εφαρμόζονται σε συγκεκριμένη επιστήμη» ή «ο ιδιαίτερος τρόπος εφαρμογής μίας μεθόδου»(Μπαμπινιώτης,2002:1065).

Ειδικότερα,με τη χρήση του όρου μέθοδος υποδεικνύουμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen, et al,2007:75)

Οι εκπαιδευτικές έρευνες εντάσσονται στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών που στόχο έχουν τη σύνδεση του εμπειρικού υλικού - με όποια μέθοδο (ποσοτική ή ποιοτική) και αν συλλέγεται- με τη θεωρία που αναπτύσσεται για την εξήγηση του κοινωνικού φαινομένου που ερευνάται (Verna,& Mallick, 2004 •Κυρια- ζής , 2002).

Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα-η οποία ανήκει στις έρευνες επισκόπησης-επιλέξαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση.Η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Αν ληφθεί υπόψη η σχέση του ερευνητή με την έρευνα, στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής:

- ✓ παραμένει σε απόσταση και δεν επηρεάζει καθ' οιονδήποτε τρόπο τη συλλογή δεδομένων,
- ✓ συλλέγει τα δεδομένα με διάφορα εργαλεία μέτρησης, όπως το ερωτηματολόγιο, το σταθμισμένο δοκίμιο και το τέστ,
- ✓ αναλύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές οι οποίες βοηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:198-199),
- ✓ εξετάζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ερωτημάτων (Cohen,et al,2007• Creswell, 2011),

Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε γιατί μας επιτρέπει τα ακόλουθα: η θεωρία μας υπαγορεύει τις υποθέσεις μας οι οποίες είναι διατυπωμένες πριν από τη συλλογή των δεδομένων,οι υποθέσεις μας αφορούν μετρήσιμα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις τους, ελέγχουμε κατά πόσο τα εμπειρικά δεδομένα τις επιβεβαιώνουν ενώ παράλληλα γίνεται έλεγχος των υποθέσεων με τη χρήση στατιστικής (Aliaga&Gunderson,2000).Επίσης,είναι αξιόπιστη γιατί ο(-η) ερευνητής(-τρια) δεν εμπλέκεται στην διαδικασία και διενεργείται στο φυσικό περιβάλλον των ερωτηθέντων (Κυριαζή,2002), επιδέχεται γενικεύσεις, είναι μεγάλης κλίμακας και τέλος ακολουθεί μια απαγωγική διαδικασία. (Παρασκευόπουλος, 1993).

3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Φεβρουάριος-Ιούνιος 2016.Η αποστολή και η διανομή των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε ύστερα από τη σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας με την υπ.αρ.πρ:Φ 15/82/24936/Δ1 /19-1-2016. Τα ερωτηματολόγια στην αρχή δόθηκαν με 2 τρόπους ταχυδρομικά και δια ζώσης. Η ηλεκτρονική ταχυδρόμηση πραγματοποιήθηκε ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία σε όσους(-ες) διευθυντές(-ριες) δεν είχαν αποστείλει τον ταχυδρομικό φάκελο τους δύο(2) τελευταίους μήνες.

Η άντληση του πρωτογενούς υλικού συντελέστηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας στα 961 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π. (ΦΕΚ. 804/09.06.2010 τ.Β', 1360/16.06.2011 τ.Β'). Επιλέχθηκαν και οι δεκατρείς (13) εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας μας, προκειμένου να λάβουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για την υφιστάμενη κατάσταση του σχολικού κλίματος των παραπάνω σχολείων.

Σε ότι αφορά τα ερωτηματολόγια ένας αριθμός ερωτηματολογίων 200 (28 διευθυντών(-ριων) και 172 εκπαιδευτικών) δόθηκε προσωπικά από την ερευνήτρια , ενώ τα υπολειπόμενα 1240 (192 διευθυντών(-ριων) και 1048 εκπαιδευτικών) στάλθηκαν με το ταχυδρομείο. Στον ταχυδρομικό φάκελο υπήρχε συνοδευτική επιστολή αναφορικά με τον στόχο της έρευνας, την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, την ιδιότητα,τα στοιχεία της ερευνήτριας και τη διαβεβαίωση ότι θα υπάρξει ανωνυμία και εμπιστευτικότητα για τα συγκεντρωθέντα στοιχεία (ν.2472/1997).

Στον φάκελο εκτός από το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τον(την) διευθυντή(-τρια) υπήρχαν,τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών καθώς και ένας δεύτερος φάκελος με τα στοιχεία της ερευνήτριας και επικολλημένα τα αντίστοιχα ταχυδρομικά τέλη προκειμένου να μην επιβαρυνθεί οικονομικά η σχολική μονάδα κατά την ταχυδρόμησή του. Ο διευθυντής στον έτοιμο ταχυδρομικό φάκελο που είχε τα στοιχεία της ερευνήτριας, συγκέντρωνε τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και κατόπιν προχωρούσε στην αποστολή του.Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που παρέδωσε η ερευνήτρια αυτοπροσώπως, αυτά δόθηκαν στους συναδέλφους μαζί με τις απαραίτητες εξηγήσεις και η ερευνήτρια έδωσε στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωσή τους παραμένοντας και η ίδια στην σχολική μονάδα .

Τα ερωτηματολόγια μετά την συλλογή τους τοποθετήθηκαν κατά περιφέρειες, απαριθμήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων προκειμένου να γίνει ανάλυση των συγκεντρωθέντων στοιχείων. Η τελευταία φάση περιελάμβανε τον έλεγχο των δεδομένων για τον εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων των στοιχείων που θα μας οδηγούσαν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

4.Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 τα ως άνω σχολεία ήταν 1123 (**Υπουργείο Παιδείας, 2016**). Η έρευνά μας όπως έχουμε επισημάνει και σε προηγούμενο κεφάλαιο ,έχει τον περιορισμό ότι θα επικεντρωθεί στα πρώτα 961 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών που δημιουργήθηκαν τα σχολικά έτη 2009-2010 και 2010-2011 (ΦΕΚ. 804/09.06.2010 τ.Β', 1360/16.06.2011 τ.Β') προκειμένου να προκύψουν πιο αξιόπιστα στοιχεία μιας και σε αυτά τα σχολεία το μόνιμο προσωπικό του ,έχει εργαστεί περισσότερα χρόνια στον θεσμό του Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

Από τις 961 σχολικές μονάδες Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. το τελικό ελάχιστο μέγεθος δείγματος σε σχέση με τους διευθυντές μπορεί να ορισθεί ο αριθμός 170 ως ποσοστό 10% ή 20% ανάλογα την

εκπαιδευτική περιφέρεια και έχοντας ως δεδομένο τον αριθμό των σχολείων που λειτουργούν ανά νομό. Στις 170 σχολικές μονάδες Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. το ελάχιστο μέγεθος δείγματος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ορίζεται ο αριθμός 770. Από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν λάβαμε 173 διευθυντών (-ριων) ποσοστό 78,6% και 980 εκπαιδευτικών ποσοστό 80,3%. Από τον έλεγχο των ερωτηματολογίων βρέθηκε ότι 5 ερωτηματολόγια διευθυντών(-ριων) και 64 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών ήταν με ελλιπή στοιχεία. Έτσι, το τελικό προς στατιστική επεξεργασία δείγμα ήταν 169 διευθυντών(-ριων) και 916 εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν ήταν ικανοποιητικά γιατί κάλυπταν τις ανάγκες του ελάχιστου μεγέθους που είχαμε αρχικά προσδιορίσει (Cohen,et al,2007).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί εφαρμόστηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματο-ληψίας για την επιλογή του δείγματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (Ε.Α.Ε.Π) . Η μέθοδος αυτή μας εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό ότι η επιλογή του δείγματος γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε στοιχείο του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να περιληφθεί σ' αυτό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005 :174). Επιλέχθησαν και οι δεκατρείς (13) εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας μας, προκειμένου να λάβουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Για τον πληθυσμό και το δείγμα ελήφθησαν υπόψη μας:

- ✓ το μέγεθος του δείγματος,
- ✓ η αντιπροσωπευτικότητα και οι διάφορες παράμετροι του δείγματος,
- ✓ η πρόσβαση στο δείγμα,
- ✓ η στρατηγική δειγματοληψίας που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί (Cohen,et al,2007:150).

Οι τέσσερις παράμετροι βάσει των οποίων ορίσαμε τον πληθυσμό σ'αυτή τη διδακτορική έρευνα ήταν:

- ✓ Μονάδα πληθυσμού: Εκπαιδευτικό προσωπικό (Διευθυντές και εκπαιδευτικοί) Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.κατά το σχολικό έτος 2015-2016.
- ✓ Μονάδα δειγματοληψίας: Εκπαιδευτικό προσωπικό (Διευθυντές και εκπαιδευτικοί) Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.κατά το σχολικό έτος 2015-2016.
- ✓ Έκταση: 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες και ο
- ✓ Χρόνος: Φεβρουάριος - Ιούνιος , 2016

5.Το ερωτηματολόγιο

Ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Παράλληλα είναι και ευρέως διαδεδομένο στις επισκοπήσεις, γιατί παρέχει δεδομένα τα οποία μπορούν να επιδοθούν χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία του ερευνητή. Ταυτόχρονα είναι

ευκολονόητο, το έχει στα χέρια του ο ερευνητής σε σύντομο χρονικό διάστημα και παράλληλα είναι εύκολο στην ανάλυσή του (Cohen,et al,2007:414• Κατσίλλης,2006).

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν προς τους(τις) διευθυντές(-ριες) και τους (τις) εκπαιδευτικούς διαμορφώθηκαν ύστερα από σταχυολόγηση της σχετικής βιβλιογραφίας από τους:Pride Survey Company με το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο School Climate Surveys for teacher, National Center for Educational Statistics με το Instructional Staff Survey, της Κούλα (2011),του Γουναρόπουλου (2007) και το OCDR που αναπτύχθηκε από τον Hoy et al (1991). Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τα ερωτηματολόγια αυτά ως υπόδειγμα για την ανάπτυξη του δικού της ερωτηματολογίου.

Συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο αφορούσε τους διευθυντές και το δεύτερο τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό τους ήταν ότι απαρτίζονταν από τέσσερις άξονες.Ο πρώτος άξονας αφορούσε γενικά στοιχεία που είχαν σχέση με τον νομό προέλευσης του ερωτηματολογίου και τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού.Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία:φύλο, οικογενειακή κατάσταση,ηλικία, ειδικότητα ,τίτλους σπουδών, χρόνια υπηρεσίας και επιμόρφωση.Ο τρίτος άξονας σχετιζόταν με στοιχεία λειτουργικότητας των σχολείων τους και στον τελευταίο άξονα είχαμε καταγραφή προτάσεων αναφορικά με τη δημιουργία ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο ως προς: την αμφίδρομη επικοινωνία, τη μεταβίβαση των εντολών,τη λήψη ομόφωνων αποφάσεων,την αντιμετώπιση παραπόνων και την απροθυμία υλοποίησης αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων από κάποιους εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιήσαμε πιλοτική εφαρμογή σε δείγμα 5 διευθυντών και 15 εκπαιδευτικών και μετά από έλεγχο αξιοπιστίας τα ερωτηματολόγια απόκτησαν την τελική τους μορφή.

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία μιας διερευνητικής μελέτης ήταν να εντοπιστούν πιθανές λεκτικές αστοχίες που θα δυσκόλευαν τον ερωτώμενο στην κατανόηση κάποιας ερώτησης (Cohen et al,2007). Η πιλοτική εφαρμογή έγινε πριν πάρουμε την έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας και τα ερωτηματολόγια αυτά δεν προστέθηκαν στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν για στατιστική επεξεργασία.

Τα τελικά ερωτηματολόγια είχαν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών υπήρχαν 33 κλειστές ερωτήσεις και 1 ανοιχτή ερώτηση στο τέλος του ερωτηματολογίου , ενώ αντίστοιχα στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών υπήρχαν 36 κλειστές ερωτήσεις και 1 ανοιχτή. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν ως προς τα χαρακτηριστικά τους: διχοτομικές, βαθμονόμησης και κατάταξης.Έχοντας υπόψη μας τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen et al,2007:418) οι κλειστές ερωτήσεις που χρησιμοποιήσαμε:

- ✓ Είναι εύκολες στη συμπλήρωση και στην κωδικοποίηση,
- ✓ δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαβητισμού των απαντώντων,
- ✓ μπορούν να λειτουργήσουν ως «ερωτήσεις-φίλτρα» δηλαδή για να διαπιστωθεί αν ο απογραφόμενος ανήκει στην επιθυμητή κατηγορία.

Η επιλογής της κλίμακας Likert (π.χ. ερ.16,19,21) επιλέχθηκε με σκοπό οι ερωτώμενοι να έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνία τους στις αντίστοιχες προστάσεις,με βάση τη διαβάθμιση 0=καθόλου,1=λίγο,2=μέτρια,3=πολύ, 4=πάρα πολύ (Βάμβουκας,1998).

Βασικό τους μειονέκτημα είναι η μικρής έκτασης γνώσης που παρέχουν για τη διάθεση και τη συμπεριφορά των ερωτώντων.

Με την ανοιχτή ερώτηση που υπήρχε στο τέλος των ερωτηματολογίων επιδιώξαμε την ελεύθερη έκφραση των ερωτώμενων διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών,σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τους τρόπους βελτίωσης του σχολικού κλίματος στο σχολείο τους

Βασικό τους μειονέκτημα είναι ότι δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στη διαδικασία της ανάλυσής τους γιατί ολόκληρο το φάσμα των απαντήσεων πρέπει να κατηγοριοποιηθεί.

Το ερωτηματολόγιο καταλάμβανε 5 σελίδες και η διάρκεια συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 10-15λεπτά. Αντίστοιχο αντίγραφο του ερωτηματολογίου υπάρχει στο παράρτημα.

6. Εργαλεία στατιστικής

Ο σκοπός της δειγματοληψίας, της οποίας τα στατιστικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στα ακόλουθα κεφάλαια της έρευνάς μας , είναι η διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών υποθέσεων:

- ✓ Y_1.Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του (της) διευθυντή (-ριας) συμβάλλουν στην επαγγελματική συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής κοινότητας και συνεπώς στην επικράτηση θετικού κλίματος.
- ✓ Y_2.Οι συναδελφικές συναντήσεις διοικούντων και διοικουμένων εκτός του εργασιακού χώρου του σχολείου οδηγεί στη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων τους.
- ✓ Y_3.Η αποφυγή παραπόνων και δυσαρέσκειας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο διαβίβασης εντολών εκ μέρους του διευθύνοντος προς τους διδάσκοντες.
- ✓ Y_4.Οι διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. αντιμετωπίζουν τα όποια παράπονα των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας.

- ✓ Y_5.Η αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στον(στη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου και τους συναδέλφους του (της) είναι ασυνήθιστα υψηλή.
- ✓ Y_6. Οι συναθροίσεις της σχολικής ηγεσίας με τους διδάσκοντες πριν από τις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων αποτρέπουν ως επί το πλείστον τις συγκρούσεις.
- ✓ Y_7. Η λήψη ομόφωνων αποφάσεων, είναι σε μεγάλο βαθμό, συνάρτηση της σωστής καθοδήγησης του διευθυντή(-τριας) και της ωριμότητας των μελών του συλλόγου διδασκόντων.
- ✓ Y_8.Οι μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (κατά πλειοψηφία, συμβιβαστικές) διαταράσσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Y_9.Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών καθώς και η αμοιβαία εμπιστοσύνη τους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος στο σχολείο.
- ✓ Y_{10}.Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού των Ο.Δ.Σ με Ε.Α.Ε.Π. επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση καλού κλίματος.
- ✓ Y11. Η ικανοποίηση των διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. είναι αρκετά υψηλή από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ τους.
- ✓ Y_{12}. Η προσωπικότητα του(της)διευθυντή(-ριας)(ακεραιότητα,ειλικρίνεια, διαφάνεια, κ.ά.) βοηθά σημαντικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- ✓ Y_{13}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως παράγοντες όπως: η αργοπορία και οι συχνές απουσίες των εκαιδευτικών, η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντικών στελεχών και η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζουν τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.
- ✓ Y_{14}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το καλό κλίμα έχει ευεργετική επίδραση στην λειτουργία ενός σχολείου.
- ✓ Y_{15}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. έχουν την αίσθηση ότι η προσφορά της εργασίας τους αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό.
- ✓ Y_{16}. Η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. επιβραβεύεται από τη σχολική διεύθυνση.
- ✓ Y_{17}. Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές διάκεινται θετικά όσον αφορά τον σχολικό χώρο.

Έχοντας κατά νου τις προαναφερθείσες υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας προχωρήσαμε στην επεξεργασία των στοιχείων των ερωτηματολογίων. Το λογισμικό πρόγραμμα που στηριχτήκαμε ήταν το εξειδικευμένο SPSS 22. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να εξετάσουμε την ποικιλία στις αντιλήψεις και στις στάσεις τις οποίες έχουν οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί είναι: α) το φύλο, β) η θέση γ) η ειδικότητα δ) τα έτη υπηρεσίας, ε) η οικογενειακή κατάσταση και στ) το μορφωτικό επίπεδο.

Με το στατιστικό πακέτο SPSS ακολουθούνται οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές:

-πίνακες κατανομής Συχνοτήτων - έλεγχος Μέσου Όρου ,

-έλεγχος Τυπικής Απόκλισης,

-πίνακες συνάφειας για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών,

-έλεγχος ανεξαρτησίας με το Pearson Chi-Square Test. Όταν το σύνολο των παρατηρήσεών μας έχει ταξινομηθεί σ' έναν πίνακα συχνοτήτων διπλής εισόδου μπορούμε να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών. Ο έλεγχος γίνεται με τη σύγκριση ενός προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας (α=0,05) με τη σημαντικότητα που προκύπτει από τον έλεγχο και

-οικονομετρική ανάλυση, στοχεύοντας στην αποτίμηση των προσδιοριστικών παραγόντων όσον αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις του ερωτώμενου διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π αναφορικά για το εργασιακό τους περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των δύο ερωτηματολογίων, στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηφορικές μεταβλητές ,αφού οι τιμές των μεταβλητών μας εκφράζονται με λέξεις και επιτρέπουν την κατάταξη των επιμέρους μονάδων του δείγματος σε διακεκριμένες κατηγορίες.

2.Περιγραφική στατιστική ανάλυση και πίνακες διπλής εισόδου για τους ελέγχους συσχετίσεων των διευθυντών

2.1. Γενικά στοιχεία των σχολείων

Ξεκινώντας με τα σχολεία, στα οποία έλαβε χώρα η έρευνα, προέκυψε ότι ήταν στην πλειοψηφία τους (28,4%, N=48) σχολεία του νομού Αττικής, με τα σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης να ακολουθούν (6,5%, N=11). Το δείγμα επίσης απαρτίζεται από σχολεία άλλων νομών που παρατίθενται στον Πίνακα Δ.1 που ακολουθεί, τα οποία λαμβάνουν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας Δ.1. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών % των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. κατά νομό*

α/α	Νομός	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποοσοτό %
	Δεν συμπληρώθηκε	1	.6	.6	.6
1	ΑΙΤΩΛ/ΝΙΑΣ	4	2.4	2.4	3.0
2	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	3	1.8	1.8	4.7
3	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	3	1.8	1.8	6.5
4	ΑΡΤΑΣ	1	.6	.6	7.1
5	ΑΤΤΙΚΗΣ	48	28.4	28.4	35.5
6	ΑΧΑΪΑΣ	4	2.4	2.4	37.9
7	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	1	.6	.6	38.5
8	ΔΡΑΜΑΣ	1	.6	.6	39.1
9	ΔΩΔΕΚ/ΣΟΥ	4	2.4	2.4	41.4
10	ΕΒΡΟΥ	3	1.8	1.8	43.2
11	ΕΥΒΟΙΑΣ	3	1.8	1.8	45.0
12	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	1	.6	.6	45.6
13	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	1	.6	.6	46.2
14	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	1	.6	.6	46.7
15	ΦΩΚΙΔΑΣ	1	.6	.6	47.3
16	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	1	.6	.6	47.9
17	ΗΛΕΙΑΣ	3	1.8	1.8	49.7

18	ΗΜΑΘΙΑΣ	2	1.2	1.2	50.9
19	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	4	2.4	2.4	53.3
20	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	2	1.2	1.2	54.4
21	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	2	1.2	1.2	55.6
22	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	1	.6	.6	56.2
23	ΚΑΒΑΛΑΣ	2	1.2	1.2	57.4
24	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	2	1.2	1.2	58.6
25	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	2	1.2	1.2	59.8
26	ΚΙΛΚΙΣ	4	2.4	2.4	62.1
27	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	4	2.4	2.4	64.5
28	ΚΟΖΑΝΗΣ	2	1.2	1.2	65.7
29	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	5	3.0	3.0	68.6
30	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	3	1.8	1.8	70.4
31	ΛΑΡΙΣΑΣ	3	1.8	1.8	72.2
32	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	2	1.2	1.2	73.4
33	ΛΕΣΒΟΥ	2	1.2	1.2	74.6
34	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	2	1.2	1.2	75.7
35	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	2	1.2	1.2	76.9
36	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	3	1.8	1.8	78.7
37	ΠΕΛΛΑΣ	2	1.2	1.2	79.9
38	ΠΙΕΡΙΑΣ	1	.6	.6	80.5
39	ΠΡΕΒΕΖΗΣ	3	1.8	1.8	82.2
40	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	2	1.2	1.2	83.4
41	ΡΟΔΟΠΗΣ	2	1.2	1.2	84.6
42	ΣΑΜΟΥ	1	.6	.6	85.2
43	ΣΕΡΡΩΝ	4	2.4	2.4	87.6
44	ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	11	6.5	6.5	94.1
45	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	1	.6	.6	94.7
46	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	1	.6	.6	95.3
47	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	1	.6	.6	95.9
48	ΧΑΝΙΩΝ	2	1.2	1.2	97.0
49	ΞΑΝΘΗΣ	1	.6	.6	97.6
50	ΧΙΟΥ	2	1.2	1.2	98.8
51	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	2	1.2	1.2	100.0
	Σύνολο	**169**	**100.0**	**100.0**	

Στην δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου των διευθυντών (Δ.2) για τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού, ο μέσος όρος του αριθμού του διδακτικού προσωπικού υπολογίστηκε στα 26 άτομα περίπου, ενώ χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το εύρος του διδακτικού προσωπικού είναι 17 με 46 άτομα (βλ. Πίνακα Δ.2).

Πίνακας Δ.2. *Κατανομή συχνοτήτων (αθροιστικών %) του αριθμού των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα*

	Συχνότητα	**Ποσοστό%**
Δεν συμπληρώθηκε	3	1.9
17	2	1.2
18	3	1.8
19	2	1.2
20	5	3.0
21	9	5.3
22	6	3.6
23	10	5.9
24	15	8.9
25	25	14.8
26	10	5.9
27	11	6.5
28	11	6.5
29	2	1.2
30	12	7.1
31	2	1.2
32	4	2.4
33	2	1.2
34	4	2.4

35	5	3.0
36	2	1.2
37	2	1.2
38	2	1.2
39	2	1.2
40	3	1.8
41	1	.6
46	1	.6
Σύνολο	**156**	**92.3**
Άκυρα	**13**	**7.7**
Γενικό Σύνολο	**169**	**100.0**

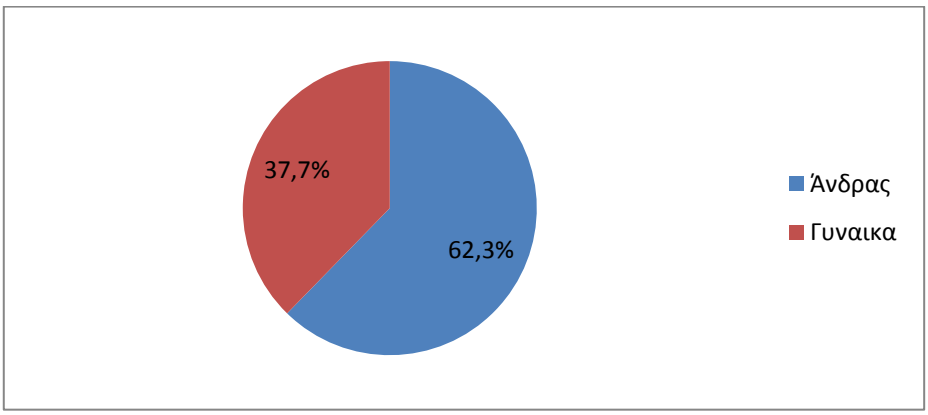
2.2. Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, από την ανάλυση του προφίλ του δείγματος, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηματολογίων απαντήθηκε από άνδρες διευθυντές σε ποσοστό 62,3% (N=104), ενώ το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών που απάντησαν ήταν μόλις το 37,3% (N= 63). Επίσης, ένα ποσοστό 1,2% (N=2) δεν απάντησε στην ερώτηση (ερώτηση Δ.3, βλ. Πίνακα Δ.3).

Πίνακας Δ.3. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) κατά φύλο*

		Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Έγκυρο Ποσοστό %**	**Αθροιστικό Ποσοστό %**
Εγκυρα	Άνδρας	104	61.5	62.3	62.3
	Γυναίκα	63	37.3	37.7	100.0
	Σύνολο	167	98.8	100.0	
Άκυρα		2	1.2		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Γράφημα Δ.1. *Φύλο διευθυντών(-ριων)*

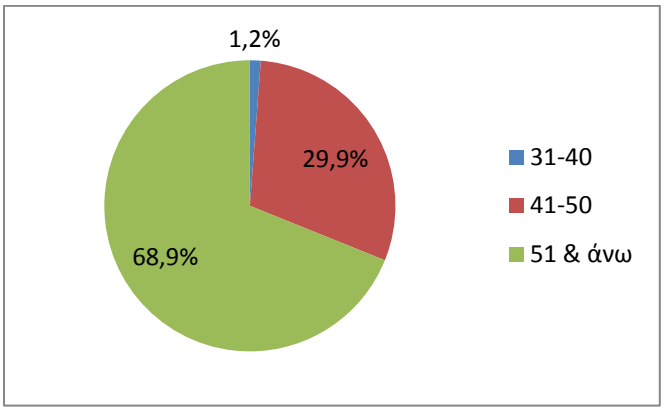


Από την ερώτηση Δ.4 που αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό 68,0% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω (N=115), ενώ ακολουθούν η ηλικιακή ομάδα 41 – 50 ετών σε ποσοστό 29,6% (N=50), και με μικρότερο ποσοστό, μόλις 1,2% (N=2) όσοι είναι 31 – 40 ετών. Τέλος, το 1,2% (N=2) δεν απάντησε στην ερώτηση αναφορικά με την ηλικία του (βλ. Πίνακα Δ.4).

Πίνακας Δ.4. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών(-ριων) κατά ηλικία.*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Έγκυρα	31-40	2	1.2	1.2	1.2
	41-50	50	29.6	29.9	31.1
	51 & άνω	115	68.0	68.9	100.0
	Σύνολο	167	98.8	100.0	
Άκυρα		2	1.2		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Γράφημα Δ.2. *Ηλικία διευθυντών(-ριων)*

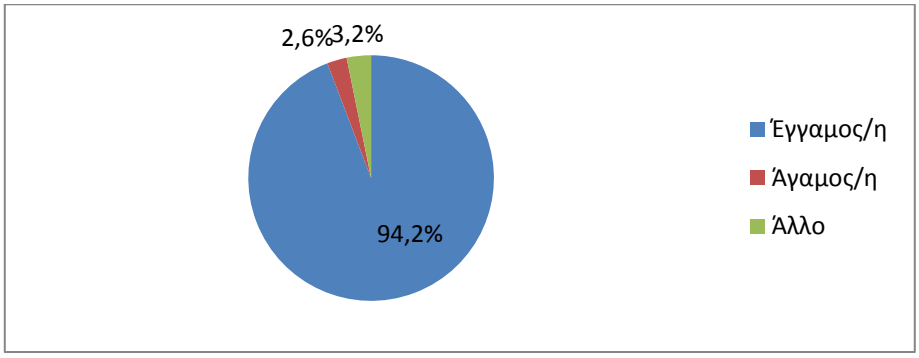


Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση (ερώτηση Δ.5), οι ερωτηθέντες διευθυντές(-ριες) παρουσιάζονται ως προς την πλειοψηφία τους έγγαμοι(-ες) σε ποσοστό 87,0% (N=147), ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 2,4% (N=4), ενώ ποσοστό 3,0% (N=5) των ερωτηθέντων επέλεξαν να μην προσδιορίσουν την οικογενειακή τους κατάσταση. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν απάντησαν στην ερώτηση, καθώς αυτό ανέρχεται στο 7,7% (N=13) (βλ. Πίνακα Δ.5).

Πίνακας Δ.5. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) κατά οικογενειακή κατάσταση*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Έγκυρα	Έγγαμος/η	147	87.0	94.2	94.2
	Άγαμος/η	4	2.4	2.6	96.8
	Άλλο	5	3.0	3.2	100.0
	Σύνολο	156	92.3	100.0	
Άκυρα		13	7.7		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Γράφημα Δ.3. *Οικογενειακή κατάσταση διευθυντών(-ριων)*

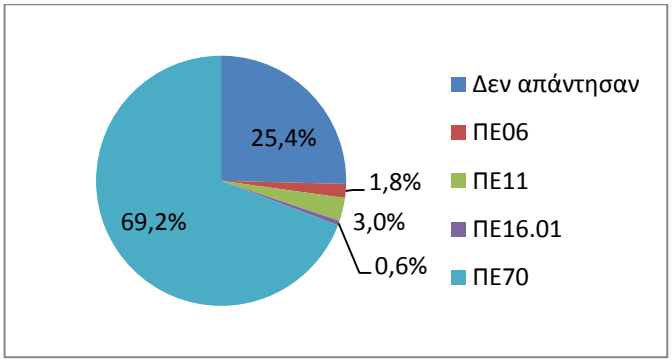


Η ερώτηση Δ.6 που αφορά την ειδικότητα του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό 69,2% των διευθυντών(-ριων) ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ70 – Δάσκαλοι (N=117),ακολουθούν με ποσοστό 3,0% (N=5) οι εκπαιδευτικοί ΠΕ11 – Φυσικής Αγωγής (N=5), ενώ οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 – Αγγλικής αγωγής έλαβαν ποσοστό 1,8% (N=3) και τέλος ,οι εκπαιδευτικοί ΠΕ16.01 – Μουσικής 0,6% (N=1). Ένα σημαντικό ποσοστό που ανήλθε σε 25,4% (N=43) επέλεξε να μην απαντήσει στην συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Πίνακα Δ.6).

Πίνακας Δ.6. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) κατά ειδικότητα*

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Έγκυρο Ποσοστό %**	**Αθροιστικό Ποσοστό %**
Δεν απάντησαν	43	25.4	25.4	25.4
ΠΕ06	3	1.8	1.8	27.2
ΠΕ11	5	3.0	3.0	30.2
ΠΕ16.01	1	.6	.6	30.8
ΠΕ70	117	69.2	69.2	100.0
Σύνολο	**169**	**100.0**	**100.0**	

Γράφημα Δ.4. *Ειδικότητα διευθυντή(-ριας)*



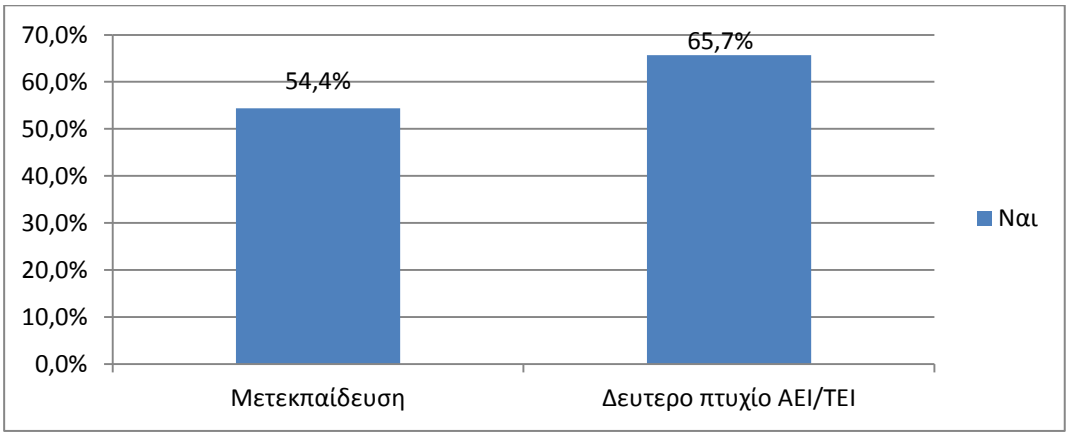
Στην ερώτηση Δ.7 που αφορούσε τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, το 54,4% (N=92) δήλωσε ότι έχει κάνει μετεκπαίδευση, το 34,3% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το

37,3% (N=63) ότι κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με ουραγό στην ερώτηση τον διδακτορικό τίτλο με ποσοστό που ανέρχεται μόλις στο 5,9% (N=10) (βλ. Πίνακα Δ.7).

Πίνακας Δ.7. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) ως προς τους τίτλους σπουδών.*

	μετεκπαίδευση		δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	
	Συχνότητα	**Ποσοστό%**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Ναι	92	54.4	111	65.7
Όχι	77	45.6	58	34.3
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Γράφημα Δ.5. *Τίτλοι σπουδών εκτός βασικού πτυχίου*



Ειδικότερα για τον μεταπτυχιακό τίτλο (ερώτηση Δ.7γ), οι κατηγορίες που εμφάνισαν τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι αυτές της Εκπαίδευσης και της Επιστήμης Αγωγής με 4,7% (N=8) και 3,6% (N=6) αντίστοιχα. Άλλοι τομείς που εμφανίστηκαν στο δείγμα καταγράφονται στον Πίνακα Δ.8. και έλαβαν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας Δ.8. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) ως προς τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών*

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Έγκυρο Ποσοστό %**	**Αθροιστικό Ποσοστό %**
Δεν έχουν ΠΜΣ	106	62.7	62.7	62.7
Δε συμπλήρωσαν τον τομέα	6	3.6	3.6	66.3
Αγγλικής	1	.6	.6	66.9
Αγωγής και ΤΠΕ	1	.6	.6	67.5
Ανθρωπιστικές	3	1.8	1.8	69.2
Αποκατάστασης	1	.6	.6	69.8
Δημόσια Διοίκηση	1	.6	.6	70.4
Διδακτική Μαθηματικών	1	.6	.6	71.0
Διδακτική	1	.6	.6	71.6
Διοίκηση	2	1.2	1.2	72.8
Διοίκηση δημόσιων υπηρεσιών	1	.6	.6	73.4
Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	2	1.2	1.2	74.6
Διοίκηση στην εκπαίδευση	1	.6	.6	75.1
Εκπαιδευτικής πολιτικής	1	.6	.6	75.7
Εκπαίδευση και Διοίκηση	2	1.2	1.2	76.9
Εκπαίδευση	8	4.7	4.7	81.7

Εκπαίδευση ενηλίκων	2	1.2	1.2	82.8
Επιστήμης Αγωγής	6	3.6	3.6	86.4
Γνωστική ανάπτυξη	1	.6	.6	87.0
Ιστορία Θρησκευμάτων	1	.6	.6	87.6
Ιστορίας	1	.6	.6	88.2
Κοινωνικός αποκλεισμός	1	.6	.6	88.8
Λογοτεχνία	1	.6	.6	89.3
Οικονομία και Διοίκηση	1	.6	.6	89.9
Οργάνωση και Διοίκηση	1	.6	.6	90.5
Παιδαγωγικά	3	1.8	1.8	92.3
Παιδική λογοτεχνία	1	.6	.6	92.9
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	2	1.2	1.2	94.1
Πληροφορική στην εκπαίδευση	1	.6	.6	94.7
Ψυχολογία	1	.6	.6	95.3
ΠΤΔΕ	1	.6	.6	95.9
ΣΕΠ	1	.6	.6	96.4
Ηλεκτρονικά στερεάς κατάστασης	1	.6	.6	97.0
Στατιστική	1	.6	.6	97.6
Θεολογία	1	.6	.6	98.2
Θρησκειολογίας	1	.6	.6	98.8
ΤΠΕ	1	.6	.6	99.4
ΨΧΠ	1	.6	.6	100.0
Σύνολο	**169**	**100.0**	**100.0**	

Από την άλλη πλευρά, οι τομείς που αφορούν διδακτορικό τίτλο όπως καταγράφηκαν είναι: Ειδική αγωγή, Επιστήμες Αγωγής, Φιλοσοφία, Φυσική Αγωγή, Γλωσσικές δεξιότητες, Λογοτεχνία, Παιδαγωγικά και Πολιτισμός, οι οποίοι έλαβαν παρόμοια ποσοστά (ερώτηση 7δ, Πίνακας Δ.9).

Πίνακας Δ.9. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) ως προς την κατοχή διδακτορικού διπλώματος*

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**γκυρο Ποσοστό %**	**Αθροιστικό Ποσοστό %**
Δεν έχουν PHD	158	93.5	93.5	93.5
Δε συμπλήρωσαν τον τομέα	1	.6	.6	94.1
Ειδική Αγωγή	1	.6	.6	94.7
Επιστήμες Αγωγής	1	.6	.6	95.3
Φιλοσοφία	1	.6	.6	95.9
Φυσική Αγωγή	1	.6	.6	96.4
Γλωσσικές Δεξιότητες	1	.6	.6	97.0
Λογοτεχνία	1	.6	.6	97.6
Παιδαγωγικά	2	1.2	1.2	98.8
Πολιτισμός	1	.6	.6	99.4
Υποψήφια για διδακτορικό	1	.6	.6	100.0
Σύνολο	**169**	**100.0**	**100.0**	

Άλλοι τίτλοι σπουδών που δήλωσαν οι ερωτώμενοι εκτός μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου όπως καταγράφηκαν είναι: Επιμόρφωση, Εξομοίωση, Μουσική, ΠΕΚ, ΣΕΛΔΕ και ΤΠΕ.

Πίνακας Δ.10. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) ως προς άλλους τίτλους σπουδών*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
	Δεν απάντησαν	155	91.7	91.7	91.7
	Επιμόρφωση	1	.6	.6	92.3
	Επιμόρφωση Β	1	.6	.6	92.9
	Εξομοίωση	5	3	3	95.3
	Μουσικής	1	.6	.6	95.9
	ΠΕΚ	1	.6	.6	96.4
	ΣΕΛΔΕ	4	2.4	2.4	99.4
	ΤΠΕ	1	.6	.6	100.0
	Σύνολο	**169**	**100.0**	**100.0**	

Στην ερώτηση Δ.8 γίνεται αναφορά στα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο μέσος όρος της εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά φτάνει στα 28,23 έτη, με εύρος τιμών από 14 έως 38 έτη, και το 56,8% (N=96) να δηλώνουν ότι έχουν 26-31 συνολικά έτη υπηρεσίας (βλ. Πίνακα Δ.11).

Τα 7,64 έτη είναι ο μέσος όρος χρόνων υπηρεσίας ως διευθυντής(-ρια) και τα 4,15 έτη ο μέσος όρος ως διευθυντής(-ρια) σε σχολείο με ΕΑΕΠ, ενώ κατά μέσο όρο η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία ως υποδιευθυντής(-ρια) υπολογίστηκε στα 3,05 έτη και σε υποδιευθυντή(-ρια) σε σχολείο με ΕΑΕΠ στα 2,26 έτη. Μέχρι 6 έτη φαίνεται να δηλώνει το 40,2% (N=68) του δείγματος αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής και το 78,7% (N=133) ως διευθυντής σε σχολείο με ΕΑΕΠ, ενώ η μεγαλύτερη συχνότητα για τη θέση του υποδιευθυντή είναι κάτω από πέντε έτη με ποσοστό 30,8 (N=52) και κάτω από 3 έτη για τη θέση του υποδιευθυντή σε σχολείο με ΕΑΕΠ με ποσοστό 16,6% (N=28) (βλ. Πίνακες Δ.12-Δ.15).

Πίνακας Δ.11. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Έγκυρα	14-19	7	4.1	4.2	4.2
	20-25	30	17.8	18.1	22.3
	26-31	96	56.8	57.8	80.1
	32-38	33	19.5	19.9	100.0
	Σύνολο	166	98.2	100.0	
Άκυρα		3	1.8		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Πίνακας Δ.12. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (-ρια).*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Έγκυρα	1-6	68	40.2	44.7	44.7
	7-12	67	39.6	44.1	88.8
	13-18	13	7.7	8.6	97.4
	19-28	4	2.4	2.6	100.0
	Σύνολο	152	89.9	100.0	
Άκυρα		17	10.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Πίνακας Δ.13.*Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής(-ριας).*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Εγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Εγκυρα	‹ 5 έτη	52	30.8	85.2	85.2
	6 και άνω	9	5.3	14.8	100.0
	Σύνολο	61	36.1	100.0	
Άκυρα		108	63.9		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Πίνακας Δ.14.*Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων)σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής(-ριας) σε σχολείο με Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Έγκυρα	Κάτω από 6 έτη	133	78.7	91.7	91.7
	7 έτη και άνω	12	7.1	8.3	100.0
	Σύνολο	145	85.8	100.0	
Άκυρα		24	14.2		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Πίνακας Δ.15. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων)σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής(-ριας) σε σχολείο με Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.*

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Έγκυρα	Κάτω από 3 έτη	28	16.6	73.7	73.7
	4-6	6	3.6	15.8	89.5
	Άνω των 7 ετών	4	2.4	10.5	100.0
	Σύνολο	38	22.5	100.0	
Άκυρα		131	77.5		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Εξετάζοντας την επιπλέον επιμόρφωση των διευθυντών(-ριων) των δημοτικών σχολείων με ΕΑΕΠ (ερώτηση Δ.9Ι), βρέθηκε ότι ποσοστό που ανέρχεται σε 47,9% (N=81) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την λειτουργία του, το 39,6% (N=67) προγράμματα οργανωσιακής συμπεριφοράς και το 42,0% (N=71) των διευθυντών(-ριων) προγράμματα οργανωσιακής ψυχολογίας (βλ. Πίνακα Δ.16).

Πίνακας Δ.16. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων)σύμφωνα με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων*

	Τη λειτουργία των ΕΑΕΠ		Την οργανωσιακή συμπεριφορά		Την οργανωσιακή ψυχολογία	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ. %**	**Συχν.**	**Ποσ. %**
Όχι	74	43.8	83	49,1	84	49,7
Ναι	81	47.9	67	39,6	71	42,0
Σύν.	155	91.7	150	88,8	155	91,7
Άκυρα	14	8.3	19	11,2	14	8,3
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Ένα μεγάλο ποσοστό 82,2% (N=116) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) έχει εκφράσει την επιθυμία μελλοντικά να παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό σεμινάριο σχετικό με την εκπαιδευτική νομοθεσία, το 61,5% (N=104) των διευθυντών(-ριων) ενδιαφέρεται για επιμορφωτικά προγράμματα που θα περιλαμβάνουν οργανωτικά γραφειοκρατικά ζητήματα του σχολείου, το 82,8% (N=140) των διευθυντών (-ριων) θα ήθελε σχετικά με την επίλυση συγκρούσεων – την επικοινωνία/ τη δυναμική των ομάδων και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 81,7% (N=138) των διευθυντών(-ριων) θα παρακολουθούσε επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων (ερώτηση Δ.9ΙΙ, Πίνακας Δ.17).

Πίνακας Δ.17. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των διευθυντών (-ριων) σύμφωνα με την επιθυμία παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων*

	Την εκπαιδευτική νομοθεσία		τα οργανωτικά γραφειοκρατικά ζητήματα του σχολείου		την επίλυση συγκρούσεων την επικοινωνία/δυναμική των ομάδων		τη διαχείριση κρίσεων	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Όχι	23	13.6	22	13.0	13	7.7	12	7.1
Ναι	116	68.6	104	61.5	140	82.8	138	81.7
Σύνολο	139	82.2	126	74.6	153	90.5	150	88.8
Άκυρα	30	17.8	43	25.4	16	9.5	19	11,2
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100,0**

2.3. Στοιχεία λειτουργικότητας των ΟΔΣ με ΕΑΕΠ

Ως προς τη λειτουργικότητα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, το 63,3% των διευθυντών(-ριων) δήλωσε πως στην αρχή της σχολικής χρονιάς προσκάλεσε τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερη συνάντηση με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον διδακτικό έτος (ερώτηση Δ.10, Πίνακας Δ.18).

Πίνακας Δ.18. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς τις συναντήσεις διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών στην αρχή της σχολικής χρονιάς*

		Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Έγκυρο Ποσοστό %**	**Αθροιστικό Ποσοστό %**
Έγκυρα	Όχι	57	33.7	34.8	34.8
	Ναι	107	63.3	65.2	100.0
	Σύνολο	164	97.0	100.0	
Άκυρο		5	3.0		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (ερώτηση Δ.11) φαίνεται πως επιδιώκει «πάντα» το 83,4% (N=141) των διευθυντών(-ριων), «μερικές φορές» το 13,6% (N=23) και «ποτέ» το 1,2% (N=2) (βλ. Πίνακα Δ.19).

Πίνακας Δ.19. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς τις συναντήσεις/συζητήσεις διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό ωράριο.*

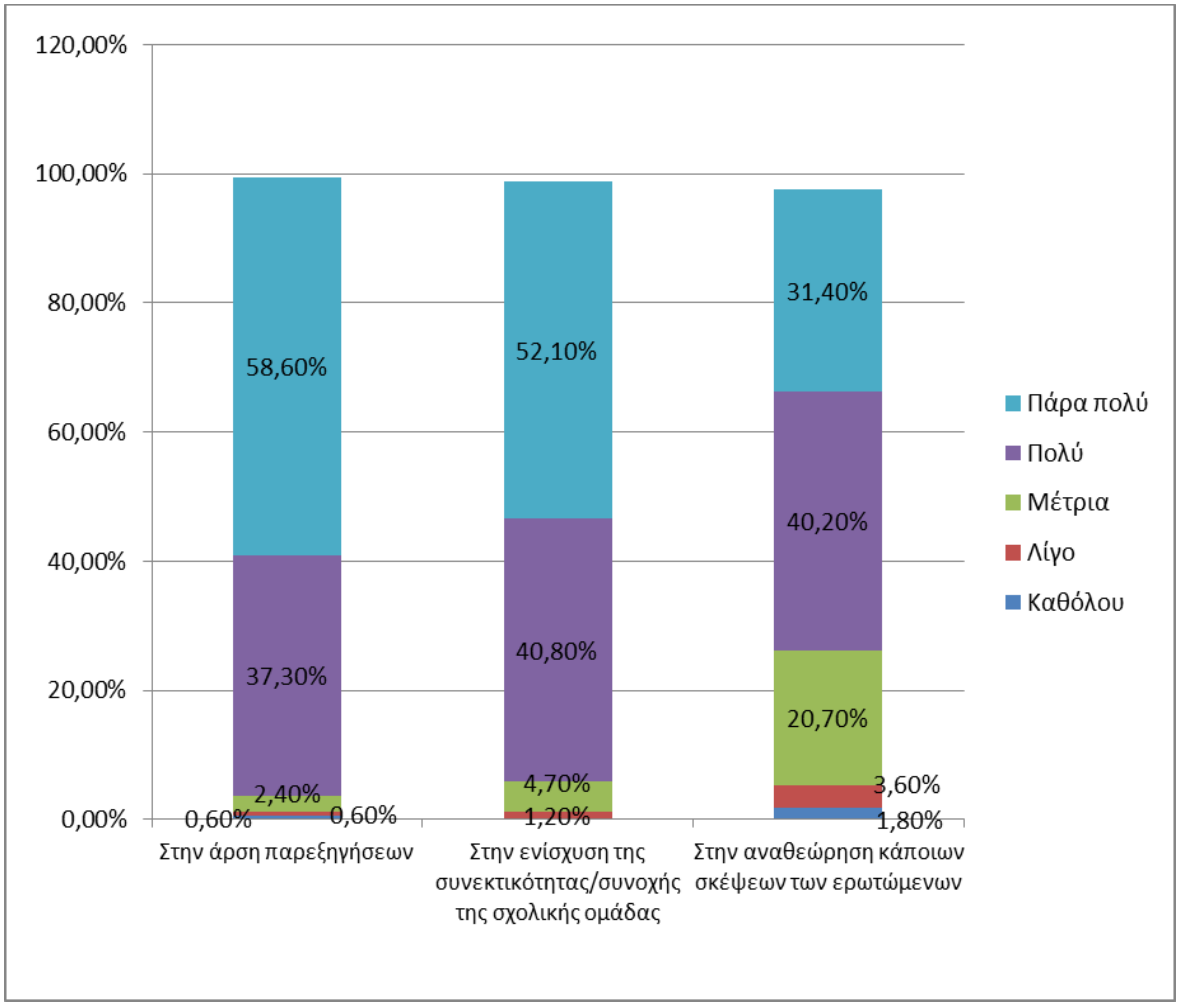
		Συχνότητα	Ποσοστό%	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
	Όχι	2	1.2	1.2	1.2
	Ναι	141	83.4	84.9	86.1
	Μερικές φορές	23	13.6	13.9	100.0
	Σύνολο	166	98.2	100.0	
	Άκυρο	3	1.8		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Όσες φορές λοιπόν υπήρξε προσωπική επαφή διευθυντή(-ριας) με τους εκπαιδευτικούς, βοήθησε «πάρα πολύ» στην άρση τυχόν παρεξηγήσεων σε ποσοστό 58,6%, (N=99)υποστήριξαν οι διευθυντές(-ριες), «πολύ» σε ποσοστό 37,3% (N=63), «μέτρια» σε ποσοστό 2,4% (N=4), ενώ οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» έλαβαν ποσοστό 0,6% αντίστοιχα. Η ύπαρξη προσωπικής επαφής εκπαιδευτικών – διευθυντή για ανταλλαγή σκέψεων για θέματα του σχολείου μέσα στο σχολικό ωράριο, βοήθησε «πάρα πολύ» σε ποσοστό 52,1% (N=88) στην ενίσχυση της συνεκτικότητας/συνοχής της σχολικής ομάδας, «πολύ» 40,8% (N=69), «μέτρια» 4,7%, (N=8) και «λίγο» 1,2% (N=2) . Επιπλέον η προσωπική επαφή διευθυντή (-ριας) και εκπαιδευτικών συνέβαλε «πάρα πολύ» σε ποσοστό 31,4% (N=53) στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεων των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων), «πολύ» σε ποσοστό 40,2% (N=68), «μέτρια» σε ποσοστό 20,7% (N=35), με τις απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» να λαμβάνουν μονοψήφια ποσοστά, 3,6% και 1,8% αντίστοιχα (ερώτηση Δ.12, βλ. Πίνακα Δ.20).

Πίνακας Δ.20. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς τα αποτελέσματα των προσωπικών συναντήσεων διευθυντή(-ριας) και όλων των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό ωράριο*

		Στην άρση παρεξηγήσεων		Στην ενίσχυση της συν/τητας/συνοχής της σχολικής ομάδας		Στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεων των ερωτώμενων	
		Συχν.	**Ποσ%**	**Συχν.**	**Ποσ%**	**Συχν.**	**Ποσ%**
	Καθόλου	1	.6	-	-	3	1.8
	Λίγο	1	.6	2	1.2	6	3.6
	Μέτρια	4	2.4	8	4.7	35	20.7
	Πολύ	63	37.3	69	40.8	68	40.2
	Πάρα πολύ	99	58.6	88	52.1	53	31.4
	Σύνολο	168	99.4	167	98.8	165	97.6
	Άκυρο	1	.6	2	1.2	4	2.4
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Γράφημα Δ.6 *Αποτελέσματα των προσωπικών συναντήσεων διευθυντή(-ριας) και όλων των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό ωράριο*



Από την άλλη πλευρά, φιλικές επαφές διευθυντή (-ριας) και εκπαιδευτικών εκτός σχολικού ωραρίου (ερώτηση Δ.13) φαίνεται να επιζητά το 65,7% (N=111) των διευθυντών(-ριων) (βλ. Πίνακα Δ.21), τονίζοντας ότι συμβάλουν «πάρα πολύ» στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων με ποσοστό που ανήλθε στο 37,3% (N=63), «πολύ» με ποσοστό 30,8% (N=52), ενώ έπονται οι απαντήσεις «μέτρια», «λίγο» και «καθόλου» με ποσοστά 3,0%, 1,8% και 1,8% αντίστοιχα (ερώτηση 14α - βλ. Πίνακα Δ.22).

Επιπλέον, ποσοστό 32,5% (N=55) των διευθυντών(-ριων) φαίνεται να δήλωσε ότι οι φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου βοήθησαν «πάρα πολύ» στη μείωση των εντάσεων και την επίλυση προβλημάτων, «πολύ» δήλωσε το 29,6% (N=50), «μέτρια» το 7,7% (N=13) και «λίγο» το 2,4% (N=4).Το 32,5% (N=55) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε ότι αυτές οι επαφές συμβάλουν «πολύ» στην αποτελεσματικότερη συνεργασία, υποστήριξε το 32,0% (N=54), «μέτρια» το 7,7% (N=13), με τις απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» να λαμβάνουν 0,6%

αντίστοιχα (ερώτηση 14β & 14γ - βλ. Πίνακα Δ.22).

Πίνακας Δ.21. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς τις φιλικές συναντήσεις διευθυντή(-ριας) και όλων των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού ωραρίου.*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρο Ποσ %	Αθροιστικό Ποσ. %
Έγκυρα	Όχι	43	25.4	27.9	27.9
	Ναι	111	65.7	72.1	100.0
	Σύνολο	154	91.1	100.0	
Άκυρα		15	8.9		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Πίνακας Δ.22. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ,ως προς το όφελος των φιλικών συναντήσεων εκπαιδευτικών – διευθυντή εκτός σχολικού ωραρίου*

	στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων διοικούντων και διοικουμένων		στη μείωση των εντάσεων και την επίλυση προβλημάτων		στην αποτελεσματικότερη συνεργασία	
	Συχνότητα.	**Ποσοστό %**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	3	1.8	-	-	1	.6
Λίγο	3	1.8	4	2.4	1	.6
Μέτρια	5	3.0	13	7.7	13	7.7
Πολύ	52	30.8	50	29.6	54	32.0
Πάρα πολύ	63	37.3	55	32.5	55	32.5
Σύνολο	126	74.6	122	72.2	124	73.4
Άκυρα	43	25.4	47	27.8	45	26.6
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 67,1% (N=108) των διευθυντών(-ριων)δήλωσαν ότι «ναι», οι εκπαιδευτικοί τους έχουν εκφράσει κάποιο παράπονο για κάποια εντολή-απόφαση που πήραν(ερώτηση 15,βλ. Πίνακα Δ.23).Το 45,0% (N=76) των διευθυντών(-ριων) απαντά «πάρα πολύ» ότι αντιμετωπίζει τα παράπονα των εκπαιδευτικών με ευαισθησία και ενδιαφέρον, «πολύ» δήλωσε το 29,0% (N=49), ενώ οι απαντήσεις «μέτρια» έλαβαν ποσοστό 1,2% (N=2) (ερώτηση Δ.16α, Πίνακας Δ.24). Παράλληλα, αναζήτηση λύσεων σε κλίμα συνεργασίας φαίνεται να δήλωσε πως αναζητά η πλειοψηφία των ερωτώμενων διευθυντών(-ριων) καθώς οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» έλαβαν ποσοστό 26,0% (N=44) και 48,5% (N=82) αντίστοιχα (ερώτηση 16β, Πίνακας Δ.24).

Σχετικά με το αν ο διευθυντής(-ρια) εμμένει στις δικές του απόψεις, το 13,0% (N=22) απάντησε «καθόλου», το 23,7% (N=40) «λίγο», το 29.0% (N=49) «μέτρια», 3,0% (N=5) «πολύ» και 1,2% (N=2) «πάρα πολύ», ενώ στην ερώτηση αν ο διευθυντής(-ρια) αδιαφορεί για τα παράπονα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 54,4% (N=92) δήλωσε «καθόλου», 23,7% (N=15) «λίγο» και «μέτρια» 1,8% (N=3) (ερώτηση Δ.16γ & 16δ, Πίνακας Δ.24).

Πίνακας Δ.23. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς την έκφραση παραπόνου των εκπαιδευτικών για κάποια απόφαση – εντολή του(της) διευθυντή(-ριας)*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρο Ποσ. %	Αθροιστικό Ποσ. %
Έγκυρο	Όχι	53	31.4	32.9	32.9
	Ναι	108	63.9	67.1	100.0
	Σύνολο	161	95.3	100.0	
Άκυρα		8	4.7		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Πίνακας Δ.24. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των παραπόνων των εκπαιδευτικών για κάποια απόφαση – εντολή του(της) διευθυντή(-ριας)*

	ευαισθησία και ενδιαφέρον		αναζήτηση λύσεων σε κλίμα συνεργασίας		επιμονή στις δικές του απόψεις		αδιαφορία	
	Συχν.	Ποσ.%	Συχν.	Ποσ.%	Συχν.	Ποσ%	Συχν	Ποσ.%
Καθόλου	-	-	-	-	22	13.0	92	54.4
Λίγο	-	-	-	-	40	23.7	15	8.9
Μέτρια	2	1.2	-	-	49	29.0	3	1.8
Πολύ	49	29.0	44	26.0	5	3.0	-	-
Πάρα πολύ	76	45.0	82	48.5	2	1.2	-	-
Σύνολο	127	75.1	126	74.6	118	69.8	110	65.1
Άκυρα	42	24.9	43	25.4	51	30.2	59	34.9
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Στην ερώτηση Δ.17, οι ερωτώμενοι διευθυντές (-ριες) δήλωσαν σε ποσοστό 94,1% (N=159) ότι οι εκπαιδευτικοί τούς εκμυστηρεύονται ένα προσωπικό / οικογενειακό πρόβλημα, το οποίο επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο (βλ. Πίνακα Δ.25), ενώ οι διευθυντές (-ριες) εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα στους εκπαιδευτικούς σε μειωμένο ποσοστό της τάξης του 65,1% (N=110) (ερώτηση 18, Πίνακας Δ. 26).

Πίνακας Δ.25. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί εκμυστηρεύονται ένα προσωπικό/ οικογενειακό πρόβλημα.*

		Συχν.	Ποσ.%	Εγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
Έγκυρα	Όχι	10	5.9	5.9	5.9
	Ναι	159	94.1	94.1	100.0
	Σύνολο	**169**	**100.0**	**100.0**	

Πίνακας Δ.26. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς το αν ο(η) διευθυντής(ρια) εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στους εκπαιδευτικούς.*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
Έγκυρα	Όχι	59	34.9	34.9	34.9
	Ναι	110	65.1	65.1	100.0
	Σύνολο	169	100.0	100.0	

Ως προς τη συχνότητα που ο διευθυντής(-ρια) επικοινωνεί διερευνητικά με κάθε μέλος του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις, οι περισσότεροι απάντησαν «μερικές φορές» 66,3% (N=112), ενώ αυτοί που απάντησαν «πάντα» ή «ποτέ» δεν επικοινωνούν διερευνητικά πριν τις συνεδριάσεις έλαβαν ισάξια ποσοστά της τάξης του 16,6%, (N=28) (ερώτηση Δ.19, Πίνακας Δ. 27).

Πίνακας Δ.27. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς το αν ο(η) διευθυντής(-ρια) επικοινωνεί διερευνητικά με κάθε μέλος του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις.*

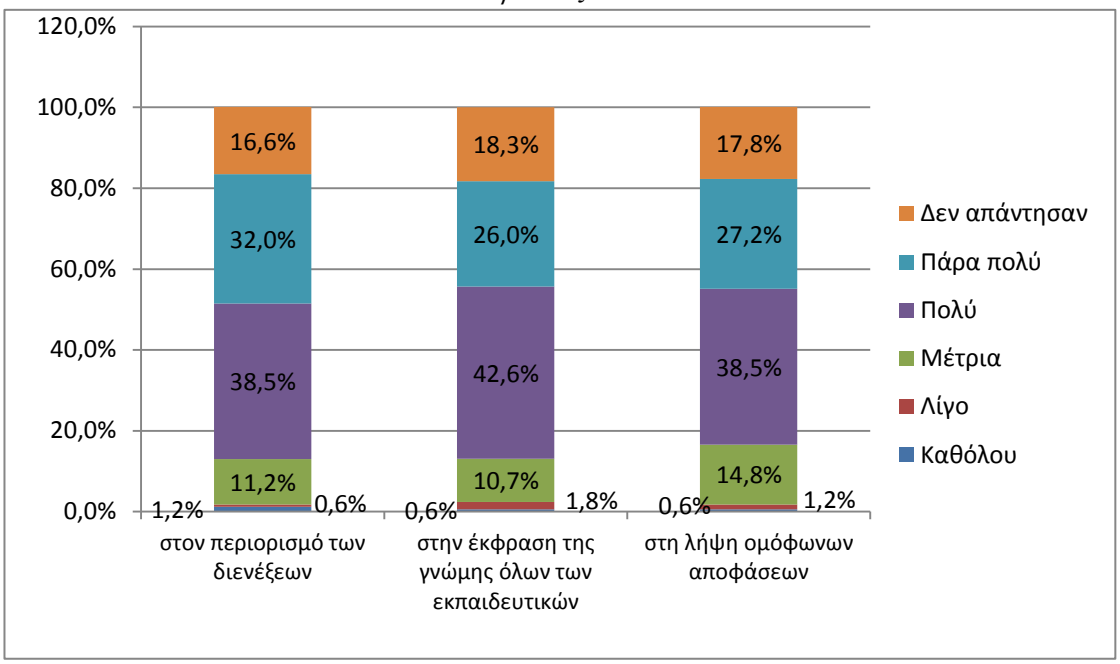
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Εγκυρα Ποσ. %**	**Αθροιστικά Ποσ. %**
Έγκυρα	Όχι	28	16.6	16.7	16.7
	Ναι	28	16.6	16.7	33.3
	Μερικές φορές	112	66.3	66.7	100.0
	Σύνολο	168	99.4	100.0	
Άκυρα		1	.6		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Συνεπώς η επικοινωνία του διευθυντή με κάθε μέλος του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις, φαίνεται να βοηθάει «πάρα πολύ» στον περιορισμό των διενέξεων με ποσοστό 32,0% (N=54), «πολύ» με ποσοστό που ανήλθε σε 38,5% (N=65) και «μέτρια» κατά 11,2% (N=19). Επιπλέον, βρέθηκε να βοηθάει «πάρα πολύ» στην έκφραση της γνώμης όλων των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που ανέρχεται σε 26,0% (N=44), «πολύ» 42,6% (N=72), «μέτρια» 10,7% (N=18), ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων είναι 27,2% (N=46), 38,5% (N=65) και 14,8% (N=25). Οι απαντήσεις λίγο και καθόλου θεωρούνται αμελητέας βαρύτητας καθώς συγκέντρωσαν ποσοστά γύρω στο 1% στις παραπάνω ερωτήσεις (ερώτηση Δ.20, βλ Πίνακα Δ.28).

Πίνακας Δ.28. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς τη συμβολή της επικοινωνίας του(της) διευθυντή(-ριας) με κάθε μέλος του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις*

	στον περιορισμό των διενέξεων		στην έκφραση της γνώμης όλων των εκ/ κών		στη λήψη ομόφ. αποφάσεων	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	2	1.2	1	.6	1	.6
Λίγο	1	.6	3	1.8	2	1.2
Μέτρια	19	11.2	18	10.7	25	14.8
Πολύ	65	38.5	72	42.6	65	38.5
Π. Πολύ	54	32.0	44	26.0	46	27.2
Σύνολο	141	83.4	138	81.7	139	82.2
Άκυρα	28	16.6	31	18.3	30	17.8
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Γράφημα Δ.7.*Η συμβολή της επικοινωνία του(της) διευθυντή(-ριας) με κάθε μέλος του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις*



Αναφορικά με τις αποφάσεις των συνεδριάσεων (ερώτηση Δ.21), το δείγμα των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε ότι είναι «πάντα» ομόφωνες σε ποσοστό 64,5% (N=109) και «μερικές φορές» σε ποσοστό 27,8% (N=47). Είναι «πάντα» κατά πλειοψηφία υποστηρίζει το 21,3% (N=36) των διευθυντών(-ριων) και «μερικές φορές» το 43,2% (N=73), ενώ αντίθετα περισσότεροι από τους(τις) μισούς(-ες) διευθυντές(-ριες) δήλωσαν ότι οι αποφάσεις των συνεδριάσεων «Όχι» δεν είναι συμβιβαστικές σε ποσοστό 52,7% (N=89), με αυτούς που απάντησαν ότι «μερικές φορές» είναι συμβιβαστικές να έπονται (8,3%, N=14) (βλ. Πίνακα Δ.29).

Πίνακας Δ.29. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, ως προς το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται στον συλλόγο διδασκόντων*

		ομόφωνες		κατά πλειοψηφία		συμβιβαστικές	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	Όχι	1	.6	16	9.5	89	52.7
	Ναι	109	64.5	36	21.3	1	.6
	Μερικές φορές	47	27.8	73	43.2	14	8.3
	Σύνολο	157	92.9	125	74.0	104	61.5
Άκυρα		12	7.1	44	26.0	65	38.5
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Ειδικότερα, έμφαση δόθηκε στους λόγους που οι αποφάσεις των συνεδριάσεων είναι ομόφωνες (ερώτηση Δ.22) γιατί στα ποσοστά «πολύ» 39,1% (N=66),«μέτρια» 21,3%, (N=36), «πάρα πολύ» 20,1% (N=34,) σημαντικό ρόλο έχει η καθοδήγηση του διευθυντή(-ριας). Επόμενος παράγοντας που επηρεάζει «πολύ» 49,1%,(N=83,) , «πάρα πολύ» 32,0%, (N=54),ή

μέτρια 7,7% (N=13,), το αν θα είναι ομόφωνες οι αποφάσεις του συλλόγου είναι η ωριμότητα των συναδέλφων. Ως προς τη συνοχή της ομάδας η οποία επιδρά «πάρα πολύ» 52,7% (N=89) , «πολύ» 28,4% (N=48) και «μέτρια» 7,1% (N=12), στην ομοφωνία των αποφάσεων του συλλόγου και ουραγός βρέθηκε η βαρύτητα του θέματος της συζήτησης, στην οποία τα ποσοστά διαμορφώθηκαν ως εξής: «πολύ» 34,3% (N=58,) , «πάρα πολύ» 27,2% (N=46), και μέτρια (N=36, 21,3%), (βλ. Πίνακα Δ.30).Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τα ποσοστά στο «λίγο-καθόλου» ήταν ως προς την καθοδήγηση των διευθυντών(-ριων) το 7,7% ,στην ωριμότητα των συναδέλφων το 3% , η συνοχή της ομάδας 2,4% και η βαρύτητα του θέματος 3,6%.

Πίνακας Δ.30. *Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών %, αναφορικά με τους λόγους που συμβάλλουν στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων*

		καθοδήγησης των διευθυντών		ωριμότητας των συναδέλφων		συνοχής της ομάδας		βαρύτητας του θέματος	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν**	**Ποσ.%**
	Καθόλου	5	3.0	-	-	-	-	3	1.8
	Λίγο	8	4.7	5	3.0	4	2.4	3	1.8
	Μέτρια	36	21.3	13	7.7	12	7.1	36	21.3
	Πολύ	66	39.1	83	49.1	48	28.4	58	34.3
	Πάρα πολύ	34	20.1	54	32.0	89	52.7	46	27.2
	Σύνολο	149	88.2	155	91.7	153	90.5	146	86.4
	Άκυρα	20	11.8	14	8.3	16	9.5	23	13.6
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Αντίθετα, για το γεγονός ότι επειδή οι αποφάσεις του συλλόγου δε λαμβάνονται ομόφωνα διαταράσσονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό εξετάστηκαν: η δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών, η απροθυμία των εκπαιδευτικών για υλοποίηση της απόφασης και η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (ερώτηση Δ.23). Άξιο αναφοράς είναι, ότι τα ποσοστά των απαντήσεων «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια» και «Πολύ» κυμαίνονται σε γενικές γραμμές στα ίδια επίπεδα και στις τρεις πιθανές αιτίες (μέσος όρος περίπου 20%), ενώ η απάντηση «Πάρα πολύ» έλαβε μονοψήφια ποσοστά και στις τρεις πιθανές αιτίες (βλ. Πίνακα Δ.31

Πίνακας Δ.31.*Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και αθροιστικών % σχετικά με τους λόγους που οι αποφάσεις του συλλόγου δεν λαμβάνονται ομόφωνα*

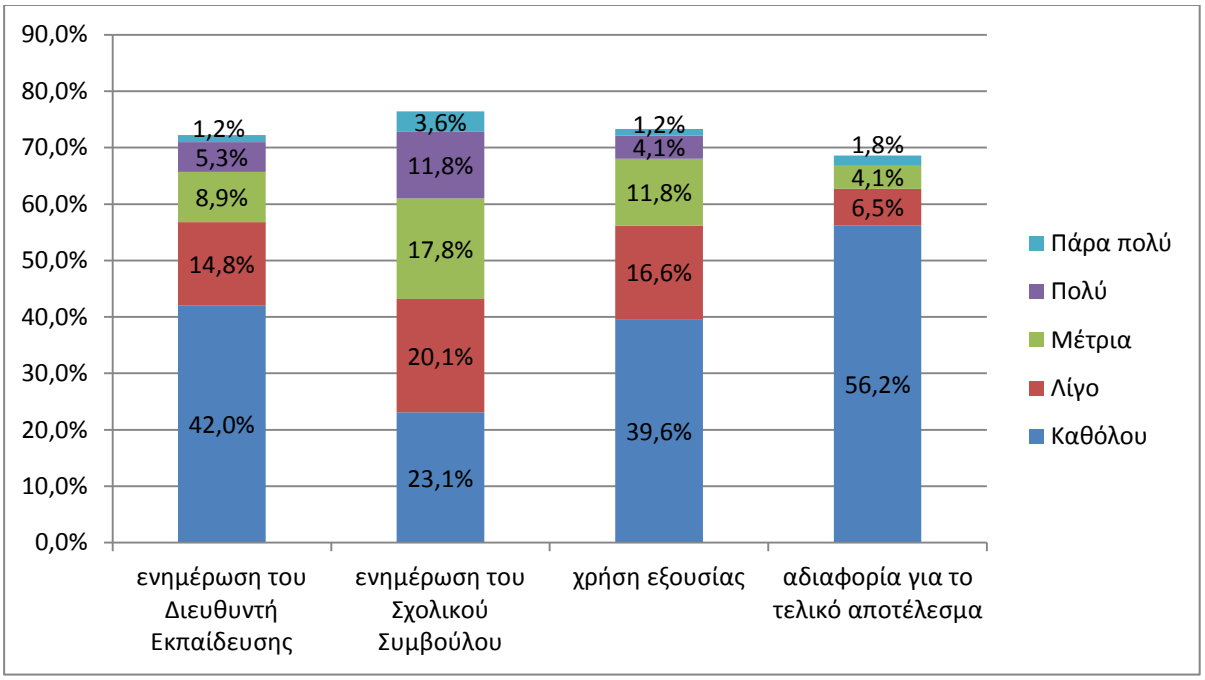
		δημιουργίας αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών		Απροθυμίας των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν την απόφαση		Έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	
		Συχν..	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	Καθόλου	35	20.7	33	19.5	33	19.5
	Λίγο	32	18.9	32	18.9	35	20.7
	Μέτρια	31	18.3	43	25.4	39	23.1
	Πολύ	33	19.5	33	19.5	30	17.8
	Πάρα πολύ	15	8.9	7	4.1	9	5.3
	Σύνολο	146	86.4	148	87.6	146	86.4
	Άκυρα	23	13.6	21	12.4	23	13.6
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Για την αντιμετώπιση των δυσάρεστων αυτών καταστάσεων όπως η δημιουργία άτυπων ομάδων (κλίκες), η απροθυμία υλοποίησης αποφάσεων, η έλλειψη συνεργασίας (ερώτηση Δ.24), οι ερωτώμενοι διευθυντές(-ριες) υποστήριξαν ότι «καθόλου» 42,0% (N=71), «λίγο» 14,8% (N=25) ή «μέτρια» 8,9% (N=15) θα απευθύνονταν στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ενώ «καθόλου» 23,1% (N=39), «λίγο» 20,1% (N=34), «μέτρια» 17,8% (N=30), ή «πολύ» 11,8% (N=20) θα ενημέρωναν τον Σχολικό σύμβουλο. Επιπλέον, δήλωσαν ότι «καθόλου» 39,6% (N=67), «λίγο» 16,6% (N=28) ή «μέτρια» 11,8% (N=20) θα έκαναν χρήση εξουσίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους καταστάσεις.Σε καμία όμως περίπτωση δε θα αδιαφορούσαν για το τελικό αποτέλεσμα, καθώς οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» έλαβαν ποσοστά 56,2% και 6,5% αντίστοιχα. Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι κατά μέσο όρο το 26% του δείγματος των ερωτώμενων διευθυντών(-ριών) δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Πίνακα Δ.32)

Πίνακας Δ.32. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων από τον((τη) διευθυντή (-ρια)*

		ενημέρωση του Διευ-θυντή Εκπαίδευσης		ενημέρωση του Σχ.Συμβούλου		χρήση εξουσίας		αδιαφορία για το τελικό αποτέλεσμα	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν..**	**Ποσ. %**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν..**	**Ποσ.%**
	Καθόλου	71	42.0	39	23.1	67	39.6	95	56.2
	Λίγο	25	14.8	34	20.1	28	16.6	11	6.5
	Μέτρια	15	8.9	30	17.8	20	11.8	7	4.1
	Πολύ	9	5.3	20	11.8	7	4.1	-	-
	Πάρα πολύ	2	1.2	6	3.6	2	1.2	3	1.8
	Σύνολο	122	72.2	129	76.3	124	73.4	116	68.6
Άκυρα		47	27.8	40	23.7	45	26.6	53	31.4
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Γράφημα Δ.8. *Τρόπος αντιμετώπισης καταστάσεων συγκρουσιακών καταστάσεων*



Επιπρόσθετα, στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος στο σχολείο (ερώτηση Δ.25) συμβάλλουν «πολύ» ή «πάρα πολύ» η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας με- ταξύ διευθυντή(-ριας) και μαθητών(-τριων) με ποσοστό 36,1% (N=61) και 59,8% (N = 101) αντίστοιχα, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών με ποσοστό 18,3% (N=31) και 80,5% (N=136), η ύπαρξη θετικών δια-προσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών με ποσοστό 27,2% (N= 46) και 62,7% (N=106), η ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ποσοστό 32,5% (N=55) και 62,1% (N=105), η ευελιξία του διευθυντή στην τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου με ποσοστό 32,5% (N=55) και 62,1% (N=105) και η άγαστη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών με ποσοστό 36,1% (N=61) και 52,7% (N=89) αντίστοιχα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι αμελητέες διότι είτε δεν εμφανίστηκαν, είτε το ποσοστό τους υπολογίστηκε κάτω από 5% (βλ. Πίνακα Δ.33).

Πίνακας Δ.33. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων%, σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο*

	Αμφίδρομη επικοινωνία δ/ ντή και μαθητών		Εμπιστοσύνη και κατανόηση δ/ ντή και εκ/κών		Θετικές διαπρ.σχέσεις δ/ντή και εκ/ κών	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	-	-	-	-	-	-
Λίγο	-	-	-	-	-	-
Μέτρια	5	3.0	1	.6	13	7.7
Πολύ	61	36.1	31	18.3	46	27.2
Πάρα πολύ	101	59.8	136	80.5	106	62.7
Σύνολο	167	98.8	168	99.4	166	98.2
Άκυρα	2	1.2	1	.6	3	1.8
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

	Επικοινωνία εκ/κών και μαθητών		Ευελιξία του δ/ντή στην τήρηση των κανονισμών		Άγαστη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	-	-	1	.6	-	-
Λίγο	1	.6	1	.6	-	-
Μέτρια	6	3.6	14	8.3	8	4.7
Πολύ	55	32.5	61	36.1	64	37.9
Πάρα πολύ	105	62.1	89	52.7	96	56.8
Σύνολο	167	98.8	166	98.2	168	99.4
Άκυρα	2	1.2	3	1.8	1	.6
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. προέκυψε ότι βοηθά «πολύ» 40,8% (N=69), «πάρα πολύ» 26,0% (N=44) και «μέτρια» σε ποσοστό 22,5% (N=38), στη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου. Συμβάλλει επίσης «πολύ» 41,4% (N=70), «πάρα πολύ» 36,7% (N=62) και «μέτρια» 13,6% (N=23) στη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα. Το 42,6% (N=72) των ερωτώμενων διευθυντών(-ριων) υποστηρίζει ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού βοηθά «Πολύ»,το 30,2% (N=51) ότι βοηθά «Πάρα Πολύ» και «Μέτρια» υποστηρίζει το 17,2%(N=29) σε εκπαιδευτικά θέματα .΄Οσον αφορά τη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας

μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων η σύνθεση του προσωπικού πιστεύει σε ποσοστό 36,7% (N=62) ότι βοηθά «Πάρα Πολύ», «Πολύ» 33,1% (N=56) και «Μέτρια» το 21,3% (N=36) (ερώτηση Δ.26, βλ. Πίνακα Δ.34).

Πίνακας Δ.34. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων%, σχετικά με τη συμβολή της σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ο.Δ.Σ. Ε.Α.Ε.Π. στη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών*

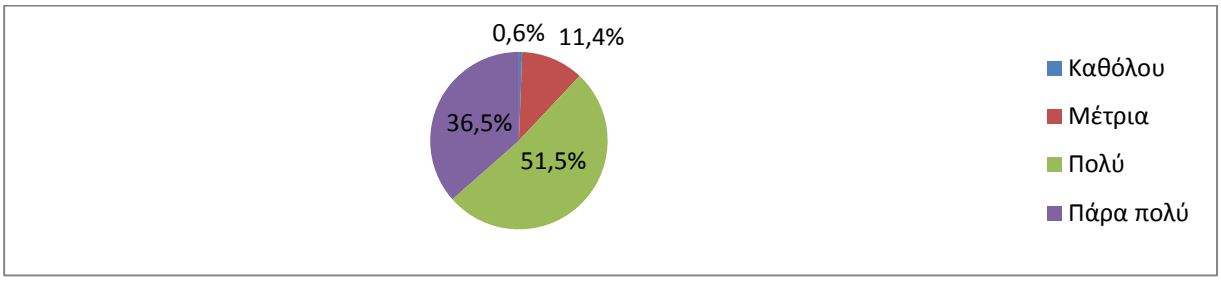
	πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου		διαφορετικών ειδικο-τήτων για παιδ.θέματα		διαφορετικών ειδικοτή-των για εκπαιδ.θέματα		στη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας διαφορετικών ειδικ	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	-	-	2	1.2	2	1.2	-	-
Λίγο	10	5.9	5	3.0	9	5.3	9	5.3
Μέτρια	38	22.5	23	13.6	29	17.2	36	21.3
Πολύ	69	40.8	70	41.4	72	42.6	56	33.1
Πάρα πολύ	44	26.0	62	36.7	51	30.2	62	36.7
Σύνολο	161	95.3	162	95.9	163	96.4	163	96.4
Άκυρα	8	4.7	7	4.1	6	3.6	6	3.6
Σύνολο	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Ως προς την ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων (ερώτηση Δ.27), οι διευθυντές (-ριες) υποστηρίζουν ότι είναι «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι(-ες) σε ποσοστό 36,1% (N=61),«πολύ» ικανοποιημένοι(-ες) το 50,9%(N=86)και μέτρια 11,2% (N=19),ενώ μόλις 0,6%(N=1) των διευθυντών(-ριων) δήλωσε πως δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι (-ες) από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων (βλ. Πίνακα Δ.35).

Πίνακας Δ.35. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συναδέλφων.*

		Συχν.	**Ποσ.%**	**Έγκυρα Ποσ. %**	**Αθροιστικά Ποσ. %**
Έγκυρα	Καθόλου	1	.6	.6	.6
	Μέτρια	19	11.2	11.4	12.0
	Πολύ	86	50.9	51.5	63.5
	Πάρα πολύ	61	36.1	36.5	100.0
	Σύνολο	167	98.8	100.0	
Άκυρα		2	1.2		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Γράφημα Δ.9. *Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων.*



Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι (-ες) διευθυντές(-ριες) κλήθηκαν να προβούν σε ιεράρχηση συγκεκριμένων παραγόντων που βοηθούν τον διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Ως πρώτο παράγοντα το 23,1% (N=39) των διευθυντών (-ριων) ανέφεραν τη διαφάνεια, την ειλικρίνεια και την ακεραιότητα του διευθυντή , ακολουθούν το θεωρητικό και επιστημονικό

υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με ποσοστό 13,6% (N=23), το 11,8% (N=20) θεωρεί την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον , έπεται η σωστή λήψη αποφάσεων σε ποσοστό 11,2%(N=19), και ακολουθούν η επικοινωνιακή ικανότητα 9,5 %(N=16), η σωστή κατανομή ευθυνών 8,9% (N=15) και ουραγός της ερώτησης είναι η εμπειρία (N=14, 8,3%) (ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.36).

Πίνακας Δ.36. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

		Συχν.	Ποσοστά%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ.%
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	23	13.6	15.5	15.5
	Εμπειρία	14	8.3	9.5	25.0
	Επικοινωνιακή ικανότητα	16	9.5	10.8	35.8
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	20	11.8	13.5	49.3
	Σωστή κατανομή ευθυνών	15	8.9	10.1	59.5
	Σωστή λήψη αποφάσεων	19	11.2	12.8	72.3
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	**39**	**23.1**	26.4	98.6
	Άλλο	2	1.2	1.4	100.0
	Σύνολο	148	87.6	100.0	
	Άκυρα	21	12.4		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Δεύτερο παράγοντα κατέδειξαν το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με ποσοστό 15,4%(N=26,) ο οποίος έλαβε ισάξιο ποσοστό με τη σωστή λήψη αποφάσεων, ενώ έπονται η σωστή κατανομή ευθυνών 13,6% (N=23,),η εμπειρία και η διαφάνεια,η ειλικρίνεια,η ακεραιότητα του διευθυντή(-ριας) 12,4%(N=21), η επικοινωνιακή ικανότητα 11,8%(N=20), και τέλος η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον 10,1%(N=17) (ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.37).

Πίνακας Δ.37. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	**26**	**15.4**	16.9	16.9
	Εμπειρία	21	12.4	13.6	30.5
	Επικοινωνιακή ικανότητα	20	11.8	13.0	43.5
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	17	10.1	11.0	54.5
	Σωστή κατανομή ευθυνών	23	13.6	14.9	69.5
	Σωστή λήψη αποφάσεων	**26**	**15.4**	16.9	86.4
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	21	12.4	13.6	100.0
	Σύνολο	154	91.1	100.0	
	Άκυρα	15	8.9		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Τρίτος παράγοντας με ποσοστά 20,1% (N=34) αναδείχθηκε η επικοινωνιακή ικανότητα , το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στην εμπειρία με ποσοστό 16,6% (N=28), 13,6% (N=23) η σωστή λήψη αποφάσεων , 12,4 % (N=21) η σωστή κατανομή

ευθυνών, 11,8% (N=20) η ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον, 7,7% (N=13) η διαφάνεια,η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του(της) διευθυντή(-ριας) και 7,1% (N=12)το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης (ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.38).

Πίνακας Δ.38. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ.%	Αθροιστικά Ποσ. %
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	12	7.1	7.9	7.9
	Εμπειρία	28	16.6	18.4	26.3
	Επικοινωνιακή ικανότητα	**34**	**20.1**	22.4	48.7
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	20	11.8	13.2	61.8
	Σωστή κατανομή ευθυνών	21	12.4	13.8	75.7
	Σωστή λήψη αποφάσεων	23	13.6	15.1	90.8
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	13	7.7	8.6	99.3
	Άλλο	1	.6	.7	100.0
	Σύνολο	152	89.9	100.0	
	Άκυρα	17	10.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Ο τέταρτος παράγοντας που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό είναι το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης 24,9% (N=42) και ακολουθούν η εμπειρία 16,6%(N=28,) η σωστή κατανομή ευθυνών και η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον με ποσοστό της τάξης του 10,1% (N=17), και με ισόποσα ποσοστά που ανήλθαν στο 9,5% (N=16) η επικοινωνιακή ικανότητα, η σωστή λήψη αποφάσεων και η διαφάνεια,η ειλικρίνεια, και η ακεραιότητα του(της) διευθυντή(-ριας) (ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.39).

Πίνακας Δ.39. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	**42**	**24.9**	27.6	27.6
	Εμπειρία	28	16.6	18.4	46.1
	Επικοινωνιακή ικανότητα	16	9.5	10.5	56.6
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	17	10.1	11.2	67.8
	Σωστή κατανομή ευθυνών	17	10.1	11.2	78.9
	Σωστή λήψη αποφάσεων	16	9.5	10.5	89.5
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	16	9.5	10.5	100.0
	Σύνολο	152	89.9	100.0	
	΄Ακυρα	17	10.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον φαίνεται πως επιλέχθηκε από τους περισσότερους ερωτώμενους διευθυντές (-ριες) ως ο πέμπτος παράγοντας που βοηθά τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (N=34, 20.1%). Η σειρά συμπληρώνεται από την σωστή κατανομή ευθυνών με ποσοστό της τάξης του 17,8% (N=30), την επικοινωνιακή ικανότητα με 16,0% (N=27), τη σωστή λήψη αποφάσεων με 14,2%(N=24) την εμπειρία με 10,7% (N=18), τη διαφάνεια, την ειλικρίνεια, και την ακεραιότητα του(της) διευθυντή(-ριας) στο 10,1% (N=17) και το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με 1,2% (N=2,)

(ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.40).

Πίνακας Δ.40. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

			Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ.%
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	2	1.2	1.3	1.3
	Εμπειρία	18	10.7	11.8	13.2
	Επικοινωνιακή ικανότητα	27	16.0	17.8	30.9
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	**34**	**20.1**	22.4	53.3
	Σωστή κατανομή ευθυνών	30	17.8	19.7	73.0
	Σωστή λήψη αποφάσεων	24	14.2	15.8	88.8
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	17	10.1	11.2	100.0
	Σύνολο	152	89.9	100.0	
	Άκυρα	17	10.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Η σωστή κατανομή ευθυνών παρουσιάζεται από την πλειοψηφία των ερωτώμενων διευθυντών(-ριων) ως ο έκτος παράγοντας που βοηθά τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος με ποσοστό 21,9% (N=37). Στη συνέχεια, η σειρά διαμορφώνεται από τη σωστή λήψη αποφάσεων σε ποσοστό της τάξης του 17,8% (N=30), την επικοινωνιακή ικανότητα στο 16,6% (N=28), την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον με ποσοστό της τάξης του 14,8% (N=25), τη διαφάνεια, την ειλικρίνεια, την ακεραιότητα του (της) διευθυντή(-ριας) με 7,1% (N=12), την εμπειρία 6,5% (N=11), και το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με 5,3% (N=9) (ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.41).

Πίνακας Δ.41. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	9	5.3	5.9	5.9
	Εμπειρία	11	6.5	7.2	13.2
	Επικοινωνιακή ικανότητα	28	16.6	18.4	31.6
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	25	14.8	16.4	48.0
	Σωστή κατανομή ευθυνών	**37**	**21.9**	24.3	72.4
	Σωστή λήψη αποφάσεων	30	17.8	19.7	92.1
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	12	7.1	7.9	100.0
	Σύνολο	152	89.9	100.0	
	Άκυρα	17	10.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Ως έβδομο παράγοντα το 23,7% (N=40) των ερωτώμενων διευθυντών(-ριων) επέλεξαν το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης και ακολουθούν η εμπειρία με 20,7%(N=35), η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον με 13,0% (N=22), η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του διευθυντή με 11,2% (N=19), η επικοινωνιακή ικανότητα και η σωστή λήψη αποφάσεων με ισόποσα ποσοστά που ανήλθαν στο 7,7% (N=13) και τέλος τη σωστή κατανομή ευθυνών με 5,3% (N=9) (ερώτηση Δ.28, βλ. Πίνακα Δ.42).

Πίνακας Δ.42. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παραγόντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	**40**	**23.7**	26.5	26.5
	Εμπειρία	35	20.7	23.2	49.7
	Επικοινωνιακή ικανότητα	13	7.7	8.6	58.3
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	22	13.0	14.6	72.8
	Σωστή κατανομή ευθυνών	9	5.3	6.0	78.8
	Σωστή λήψη αποφάσεων	13	7.7	8.6	87.4
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	19	11.2	12.6	100.0
	Σύνολο	151	89.3	100.0	
	Άκυρα	18	10.7		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Συγκεντρωτικά λοιπόν, οι παράγοντες που βοηθούν τον(την) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνοψίζονται στον Πίνακα Ε.i.

Πίνακας Δ. i. *Ιεράρχηση παραγόντων με βάση τον σταθμισμένο μέσο*

Κατάταξη	Παράγοντας
1ος	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα
2ος	Σωστή λήψη αποφάσεων
3ος	Επικοινωνιακή ικανότητα
4ος	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο
5ος	Σωστή κατανομή ευθυνών
6ος	Εμπειρία
7ος	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον

Αναφορικά με τις ενέργειες των διευθυντών(-ριων) , των εκπαιδευτικών ή των μαθητών που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος, το 14,2% (N=24) των ερωτώμενων διευθυντών (-ριων) δήλωσαν ως πρωταρχική αιτία την αυταρχική συμπεριφορά των ίδιων των διευθυντών(-ριων) ,το 12,4% (N=21) την αργοπορία,11,2% (N=19) την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών , το 10,1% (N=17) την κακή οργάνωση συνελεύσεων, το 8,9% (N=15) τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών, και το 5,9 % (N=10) τόσο τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες όσο και τις συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων και το 1,2% (N=2) την ανάρμοστη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών να συμπληρώνουν τη λίστα (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.43).

Πίνακας Δ.43. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Αργοπορία	21	12.4	17.8	17.8
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	15	8.9	12.7	30.5
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	17	10.1	14.4	44.9
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	**24**	**14.2**	20.3	65.3
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	19	11.2	16.1	81.4
	Μη συμμετοχή των εκ/κών σε σχ.δραστηριότητες	10	5.9	8.5	89.8
	Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	10	5.9	8.5	98.3
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	2	1.2	1.7	100.0
	Σύνολο	118	69.8	100.0	
	Άκυρα	51	30.2		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Ως δεύτερη αιτία που δημιουργεί προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος, το 16,0% (N=27) των διευθυντών(-ριων) υποστηρίζει ότι είναι η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών(-ριων), ενώ το 13,6% (N=23) των ερωτώμενων θεωρεί την αργοπορία (N=23, 13.6%), το 11,2% (N=19) την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών,το 10,1% (N=17) τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών, το 9,5% (N=16) την κακή οργάνωση των συνελεύσεων,το 8,9% (N=15) την μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες και το 1,8% των διευθυντών(-ριων) τις συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.44).

Πίνακας Δ.44. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Αργοπορία	23	13.6	18.7	18.7
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	17	10.1	13.8	32.5
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	16	9.5	13.0	45.5
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	**27**	**16.0**	22.0	67.5
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	22	13.0	17.9	85.4
	Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες	15	8.9	12.2	97.6
	Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	3	1.8	2.4	100.0
	Σύνολο	123	72.8	100.0	
	Άκυρα	46	27.2		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Ως τρίτη αιτία δημιουργίας προβλήματων στη διαμόρφωση καλού κλίματος το 14,2% (N=24) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) θεωρεί την αυταρχική συμπεριφορά των

εκπαιδευτικών ενώ για το 12,4% (N=21) των διευθυντών(-ριων) είναι η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες.Το 11,8% (N=20) του δείγματος υποστηρίζει ότι οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.Το 9,5% (N=16) πιστεύει ότι και η ανάρμοστη-παραβατική συμπεριφορά των μαθητών παίζει ένα σημαντικό αρνητικό ρόλο στη σχολική μονάδα.Το 7,7% (N=13) του δείγματος των διευθυντών(-ριων) έχει την άποψη ότι η κακή οργάνωση συνελεύσεων επηρεάζει αρνητικά και αυτή με την σειρά της το σχολικό κλίμα,το 4,7%(N=8)αναφέρεται στην αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών και μόνο το 3,6% (N=6) των διευθυντών θεωρούν τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών αρνητικό παράγοντα για το σχολικό κλίμα (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.45).

Πίνακας Δ.45. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

		Συχν.	**Ποσ.%**	**Έγκυρα Ποσ.%**	**Αθροιστικά Ποσ. %**
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	6	3.6	5.6	5.6
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	13	7.7	12.0	17.6
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	8	4.7	7.4	25.0
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	**24**	**14.2**	22.2	47.2
	Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες	21	12.4	19.4	66.7
	Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	20	11.8	18.5	85.2
	Ανάρμοστη- παραβατική συμπεριφορά μαθητών	16	9.5	14.8	100.0
	Σύνολο	108	63.9	100.0	
	Άκυρα	61	36.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Η αργοπορία εμφανίζεται ως η τέταρτη αιτία που οι ερωτηθέντες διευθυντές (-ριες) θεωρούν ότι δημιουργεί προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος, έπεται η κακή οργάνωση συνελεύσεων για το 13,6% (N=23), στη συνέχεια είναι οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών με 12,4% (N=21), ακολουθεί η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών και οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων για το 3,6% (N=6) αντίστοιχα. Στη συνέχεια είναι η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες και η ανάρμοστη - παραβατική συμπεριφορά των μαθητών 2,4%(N=4) αντίστοιχα και τέλος η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για το 0,6% (N=1) των διευθυντών(-ριων)(ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.46).

Πίνακας Δ.46. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

	Συχν.	Ποσ.%	Εγκυρα Ποσ. %	Αθροισ. Ποσ.%
Αργοπορία	**62**	**36.7**	48.8	48.8
Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	21	12.4	16.5	65.4
Κακή οργάνωση συνελεύσεων	23	13.6	18.1	83.5
Αυταρχική συμπεριφορά δ/ντών	6	3.6	4.7	88.2
Αυταρχική συμπεριφορά εκ/κών	1	.6	.8	89.0
Μη συμμετοχή των εκ/κών σε σχ. Δραστηριότητες	4	2.4	3.1	92.1
Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	6	3.6	4.7	96.9
Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	4	2.4	3.1	100.0
Σύνολο	127	75.1	100.0	
Άκυρα	42	24.9		
Σύνολο	**169**	**100.0**		

Πέμπτη αιτία για το 30,2%(N=51) του δείγματος των διευθυντών(-ριων) που σχετίζεται σύμφωνα με τους ερωτώμενους με τη δημιουργία προβλημάτων στο κλίμα του σχολείου είναι οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών , και έπονται με 13,0% (N=22) η κακή οργάνωση συνελεύσεων ,το 10,1% (N=17) θεωρεί την αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών,το 7,7% (N=12) την αργοπορία, το 5,3% (N=9) την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, το 3,6% (N=6) την μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες και τέλος το 1,8% (N=3)τις συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.47).

Πίνακας Δ.47. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

	Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ.%	Αθροιστικά Ποσ. %
Αργοπορία	13	7.7	10.7	10.7
Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	**51**	**30.2**	42.1	52.9
Κακή οργάνωση συνελεύσεων	22	13.0	18.2	71.1
Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	17	10.1	14.0	85.1
Αυταρχική συμπεριφορά εκ/κών	9	5.3	7.4	92.6
Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες	6	3.6	5.0	97.5
Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	3	1.8	2.5	100.0
Σύνολο	121	71.6	100.0	
Άκυρα	48	28.4		
Σύνολο	**169**	**100.0**		

Ως έκτο λόγο δημιουργίας προβλημάτων στο κλίμα του σχολείου το 13,6% (N=23)των διευθυντών(-ριων) αναφέρθηκε στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες,ενώ με μικρότερα ποσοστά 12,4%(N=21)ακολουθούν η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών, 11,2% (N=19) οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις

των γονέων,το 9,5% (N=16) την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, το 7,1% (N=12) την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών και την κακή οργάνωση των συνελεύσεων το 3,0% (N=5) τις συχνές απουσίες των εκπαιδευ-τικών και μόλις το 1,2% των διευθυντών (-ριων) την αργοπορία (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίν. Δ. 48).

Πίνακας Δ.48 *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Εγκ.Ποσ%	Αθροισ.Ποσ.%
	Αργοπορία	2	1.2	1.8	1.8
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	5	3.0	4.5	6.4
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	12	7.1	10.9	17.3
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	21	12.4	19.1	36.4
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	16	9.5	14.5	50.9
	Μη συμμετοχή των εκ/κών σε σχ.δραστηριότητες	23	13.6	20.9	71.8
	Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	19	11.2	17.3	89.1
	Ανάρμοστη-παραβατική συμπεριφορά μαθητών	12	7.1	10.9	100.0
	Σύνολο	110	65.1	100.0	
	Άκυρα	59	34.9		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων είναι η έβδομη αιτία με τη μεγαλύτερη συχνότητα υποστηρίζει το 14,8%(N=25) των διευθυντών(-ριων), το 14,2% (N=24) των διευθυντών(-ριων) θεωρεί την κακή οργάνωση συνελεύσεων, τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών αναφέρουν το 13,6%(N=23) των διευθυντών(-ριων), τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες το 10,1%(N=17), την αργοπορία το 9,5%(N=16) των ερωτώμενων διευθυντών(-ριων) και την αυταρχική συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών(-ριων) με ποσοστά της τάξης του 8,9% και 7,7% αντίστοιχα (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.49).

Πίνακας Δ.49. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ.%
	Αργοπορία	16	9.5	12.0	12.0
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	23	13.6	17.3	29.3
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	24	14.2	18.0	47.4
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	13	7.7	9.8	57.1
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	15	8.9	11.3	68.4
	Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες	17	10.1	12.8	81.2
	Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	25	14.8	18.8	100.0
	Σύνολο	133	78.7	100.0	
	Άκυρα	36	21.3		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Η ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί την όγδοη αιτία που

δήλωσαν οι ερωτώμενοι διευθυντές(-ριες) ότι επηρεάζει αρνητικά το καλό κλίμα του σχολείου, με τις συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων στο 8,9%(N=15), την κακή οργάνωση συνελεύσεων να αγγίζει το 6,5% (N=11), τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες και την αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών(-ριων) το 4,7% (N=8),τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών και την αργοπορία μόλις στο 4,1%(N=7) και την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο 3,6% (N=6) να συμπληρώνουν τη λίστα με μικρότερα ποσοστά (ερώτηση Δ.29, βλ. Πίνακα Δ.50).

Πίνακας Δ.50. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
	Αργοπορία	7	4.1	6.9	6.9
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	7	4.1	6.9	13.9
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	11	6.5	10.9	24.8
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	8	4.7	7.9	32.7
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	6	3.6	5.9	38.6
	Μη συμμετοχή των εκ/ών σε σχ.δράσεις	8	4.7	7.9	46.5
	Συχνές- κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	15	8.9	14.9	61.4
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	39	23.1	38.6	100.0
	Σύνολο	101	59.8	100.0	
	Άκυρα	68	40.2		
Σύνολοl		**169**	**100.0**		

Συγκεντρωτικά λοιπόν,οι παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος συνοψίζονται στον Πίνακα Δ.ii

Πίνακας Δ. ii. *Ιεράρχηση ενεργειών με βάση το σταθμικό μέσο*

Κατάταξη	Ενέργεια
1ος	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών
2ος	Αργοπορία
3ος	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών
4ος	Κακή οργάνωση συνελεύσεων
5ος	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών
6ος	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις
7ος	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων
8ος	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών

Στην ερώτηση (Δ.30) οι ερωτώμενοι διευθυντές(-ριες) υποστηρίζουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 76,3% (N=129) και «Πολύ» 20,7% (N=35) γιατί επηρεάζει θετικά την επίδοση της εργασίας, ενώ επιδρά επίσης «Πάρα πολύ» με 72,2%(N=122) και «Πολύ» 23,7% (N=40) θετικά στην ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα Δ.51).

Πίνακας Δ.51. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τη συμβολή του θετικού κλίματος στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*

		επηρεάζει θετικά την επίδοση της εργασίας		την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών	
		Συχνότητα	**Ποσοστά%**	**Συχνότητα.**	**Ποσοστά %**
Έγκυρα	Λίγο	1	.6	1	.6
	Μέτρια	2	1.2	2	1.2
	Πολύ	35	20.7	40	23.7
	Πάρα πολύ	129	76.3	122	72.2
	Σύνολο	167	98.8	165	97.6
Άκυρα		2	1.2	4	2.4
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Ακόμη, προέκυψε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί και εξασφαλίζει «Πάρα Πολύ» 23,7% (N=40) ή «Πολύ» 23,7% (N=40) συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, επηρεάζει «Πάρα Πολύ» 53,8% (N=91) και «Πολύ» 36,1% (N=61) και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα επιδρά «Πάρα Πολύ» 59,8% (N=101) και «Πολύ» 33,1% (N=56) θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών (ερώτηση Δ.30, Πίνακας Δ.52).

Πίνακας Δ.52. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τη συμβολή του θετικού κλίματος στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*

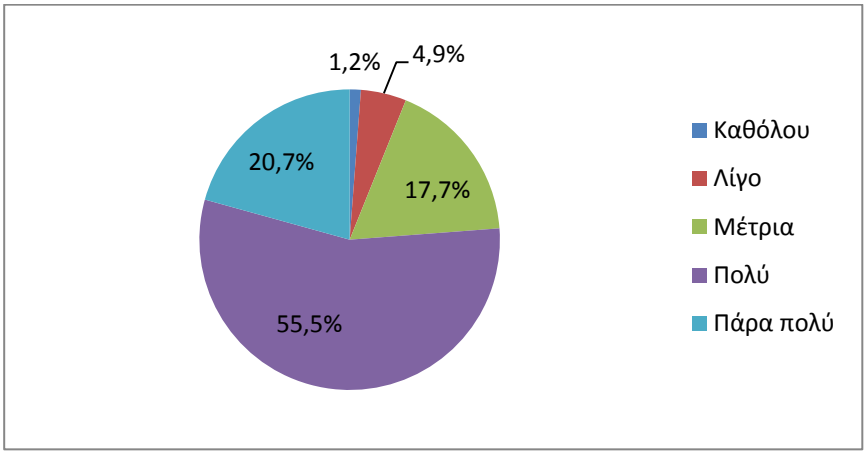
		δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκ/κούς		επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών		επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	Λίγο	-	-	-	-	2	1.2
	Μέτρια	1	.6	11	6.5	4	2.4
	Πολύ	44	26.0	61	36.1	56	33.1
	Πάρα πολύ	119	70.4	91	53.8	101	59.8
	Σύνολο	164	97.0	163	96.4	163	96.4
	Άκυρα	5	3.0	6	3.6	6	3.6
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) που ανήλθε σε 53,8% θεωρεί ότι αναγνωρίζεται «Πολύ» η εργασία που προσφέρουν (N=91), ενώ το 20,1% όσοι δήλωσαν «Πάρα Πολύ» (N=34), «Μέτρια» το 17,2% (N=29), «Λίγο» το 4,7% (N=8) και όσοι θεωρούν ότι η εργασία τους δεν αναγνωρίζεται καθόλου 1,2%(N=2) (ερώτηση Δ.31, Πίνακας Δ.53).

Πίνακας Δ.53. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά με τον βαθμό που ο(η) διευθυντής(-ρια) θεωρεί ότι αναγνωρίζεται η εργασία του(της)*

		Συχν	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
Έγκυρα	Καθόλου	2	1.2	1.2	1.2
	Λίγο	8	4.7	4.9	6.1
	Μέτρια	29	17.2	17.7	23.8
	Πολύ	91	53.8	55.5	79.3
	Πάρα πολύ	34	20.1	20.7	100.0
	Σύνολο	164	97.0	100.0	
Άκυρα		5	3.0		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

Γράφημα Δ.10. *Βαθμός αναγνώρισης της εργασίας του διευθυντή(-ριας)*



Αναφορικά με τον τρόπο που ο διευθυντής(-ρια) επιλέγει κάθε φορά να επιβραβεύσει τους εκπαιδευτικούς για κάποια δημιουργική τους πρωτοβουλία, 71,6% του δείγματος υποστήριξε ότι η επιβράβευση γίνεται κατ' ιδίαν (N=121) και 93,5% υποστήριξε ότι γίνεται δημοσίως (N=158), γεγονός που δείχνει ότι κάθε φορά επιλέ-γεται διαφορετικός τρόπος επιβράβευσης (ερώτηση Δ.32, Πίνακας Δ.54).

Πίνακας Δ.54.*Κατανομή συχνότητων % ως προς το αν ο διευθυντής(-ρια) επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για κάποια δημιουργική πρωτοβουλία τους.*

		κατ' ιδίαν		δημοσίως	
		Συχν.	Ποσ.%	Συχν.	Ποσ %
Έγκυρα	Όχι	12	7.1	3	1.8
	Ναι	121	71.6	158	93.5
	Σύνολο	133	78.7	161	95.3
Άκυρα		36	21.3	8	4.7
Σύνολο		**169**	**100.0**	**169**	**100.0**

Στην ερώτηση Δ.33,το 53,3% των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) υποστηρίζει ότι το σχολικό περιβάλλον είναι «Πολύ» ευχάριστο για τους μαθητές (N=90), το 22,5% «Μέτρια» (N=38) και το 18,3% «Πάρα πολύ» ευχάριστο (N=31). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» ευχάριστο κινήθηκαν σε ποσοστά γύρω στο 1% (βλ. Πίνακα Δ.55).

Πίνακας Δ.55. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών%, σχετικά τον βαθμό που ο(η) διευθυντής(-ρια) θεωρεί ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές.*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ.%	Αθροιστικά Ποσ. %
Έγκυρα	Καθόλου	2	1.2	1.2	1.2
	Λίγο	1	.6	.6	1.9
	Μέτρια	38	22.5	23.5	25.3
	Πολύ	90	53.3	55.6	80.9
	Πάρα πολύ	31	18.3	19.1	100.0
	Σύνολο	162	95.9	100.0	
Άκυρα		7	4.1		
Σύνολο		**169**	**100.0**		

2.4.Προτάσεις διευθυντών(-ριων)

Στο γενικό ερώτημα (Δ.34) «τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο σας» απάντησε μόνο το 35,5% των διευθυντών (-ριων). Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ποικίλουν. Ειδικότερα:

- α)*ως προς την αμφίδρομη επικοινωνία τους με το διδακτικό προσωπικό*:
  το 48,9% των διευθυντών(-ριων) δηλώνει ότι πρωτεύοντα ρόλο στην επικοινωνία έχουν οι ηθικές αξίες που πρέπει να διαθέτει κάθε άνθρωπος, πόσο μάλλον ένας εκπαιδευτικός. Δηλαδή η ηγετική θέση που κατέχουν πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της ειλικρίνειας, της εχεμύθειας, της διαφάνειας, της ακεραιότητας και τέλος της ενσυναίσθησης.
  Το 30,6% δηλώνει την άποψη ότι απαιτούνται περισσότερες συναντήσεις ή συνεδριάσεις εντός, εκτός ή κατ' ιδίαν με τον διευθυντή και το 20,5% θεωρεί ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις αφού στόχος της κάθε σχολικής μονάδας είναι η ύπαρξη θετικού κλίματος.
- β)*ως προς τη μεταβίβαση των εντολών τους:*
  το 35,3% των διευθυντών(-ριων) αναφέρεται στο ηθικό υπόβαθρο που πρέπει να διαθέτουν γιατί ο τρόπος μεταβίβασης των εντολών σχετίζεται με την συγκρότηση της προσωπικότητας και του τρόπου ηγεσίας που εφαρμόζει ο κάθε ηγέτης ,το 35,3% υποστηρίζει ότι οι εντολές πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, λογική να καλύπτουν υπηρεσιακές ανάγκες και να δίνονται στον σωστό χρόνο και το 29,4%

δηλώνει ότι οι εντολές πρέπει να δίνονται μέσα από διαλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες.

- ✓ γ)*ως προς τη λήψη ομόφωνων αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων:*

  το 39,7% πιστεύει ότι τα θέματα των συνεδριάσεων πρέπει να είναι γνωστά από πριν, να υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση και φυσικά η συμμετοχή όλων των συναδέλφων αποτελεί αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση,το 30,1% θεωρεί ότι προτιμά τον διάλογο και την αναζήτηση της προσφορότερης λύσης μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες για να υπάρχει θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα και το 15,1% πιστεύει ότι οι αποφάσεις πρέπει να είναι ομόφωνες και το 15,1 υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις καλό είναι να είναι πλειοψηφικές.

  δ) *ως προς την αντιμετώπιση παραπόνων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς:*

  το 43,3% προτιμούν τον διάλογο, το 30,4% θεωρεί ότι μέσα από την ειλικρίνεια , την ισονομία, την εχεμύθεια και την αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων το πρόβλημα αυτό θα είναι περιορισμένο,το 18,8% υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση και οι καλές ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το κλειδί στη ρύθμιση των παραπόνων και το 7,5% δηλώνει ότι η τήρηση της νομοθεσίας, η αξιολόγηση, οι συχνότερες συνελεύσεις και η γραπτή κατάθεση αιτημάτων θα συντελέσει στην καλύτερη λήψη αποφάσεων.

- ✓ ε) *ως προς την απροθυμία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων:*

  το 48,4% θεωρεί ότι μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και από ιδιαίτερες συζητήσεις θα καταφέρουν να κάμψουν την αρνητική στάση των συναδέλφων τους. Επιπλέον, η παροχή κάποιων κινήτρων- χωρίς όμως να αναφέρονται ποια θα είναι αυτά- αποτελούν εργαλεία παρακίνησης,το 37,1% πιστεύει ότι είναι υποχρεωμένοι οι εκπαιδευτικοί να τις υλοποιούν λόγω της ιδιότητάς τους ως δημόσιοι λειτουργοί και το 14,4% θα έκανε χρήση εξουσίας ενώ αφήνουν παράθυρο συνεργασίας και βελτίωσης του οργανωσιακού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

3.Περιγραφική στατιστική ανάλυση και πίνακες διπλής εισόδου για τους ελέγχους συσχετίσεων των εκπαιδευτικών.

3.1. Γενικά στοιχεία των σχολείων

Ξεκινώντας με τα σχολεία, στα οποία έλαβε χώρα η έρευνα, προέκυψε ότι το 25,1 % ήταν στην πλειοψηφία τους (N=230) σχολεία του νομού Αττικής, με δεύτερο στη σειρά κατάταξης τα σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης 7,0%, (N=64). Το δείγμα επίσης απαρτίζεται από σχολεία άλλων νομών που παρατίθενται στον Πίνακα Ε.i που ακολουθεί, τα οποία λαμβάνουν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας Ε.i. *Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % του ΟΔΣΕΑΕΠ κατά νομό*

		Συχν.	Ποσ.%	Έγκυρα Ποσ. %	Αθροιστικά Ποσ. %
Έγκυρα	ΑΙΤΩΛ/ΝΙΑΣ	27	2.9	2.9	2.9
	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	15	1.6	1.6	4.6
	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	16	1.7	1.7	6.3
	ΑΡΤΑΣ	9	1.0	1.0	7.3
	ΑΤΤΙΚΗΣ	**230**	**25.1**	25.1	32.4
	ΑΧΑΪΑΣ	22	2.4	2.4	34.8
	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	7	.8	.8	35.6
	ΔΡΑΜΑΣ	6	.7	.7	36.2
	ΔΩΔΕΚ/ΣΟΥ	31	3.4	3.4	39.6
	ΕΒΡΟΥ	14	1.5	1.5	41.2
	ΕΥΒΟΙΑΣ	16	1.7	1.7	42.9
	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	6	.7	.7	43.6
	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	6	.7	.7	44.2
	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	8	.9	.9	45.1
	ΦΩΚΙΔΑΣ	6	.7	.7	45.7
	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	8	.9	.9	46.6
	ΗΛΕΙΑΣ	15	1.6	1.6	48.3
	ΗΜΑΘΙΑΣ	14	1.5	1.5	49.8
	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	17	1.9	1.9	51.6
	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	12	1.3	1.3	52.9
	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	9	1.0	1.0	53.9
	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	6	.7	.7	54.6
	ΚΑΒΑΛΑΣ	14	1.5	1.5	56.1
	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	9	1.0	1.0	57.1
	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	7	.8	.8	57.9
	ΚΙΛΚΙΣ	32	3.5	3.5	61.4
	ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	1	.1	.1	61.5
	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	22	2.4	2.4	63.9
	ΚΟΖΑΝΗΣ	10	1.1	1.1	65.0
	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	29	3.2	3.2	68.1
	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	17	1.9	1.9	70.0
	ΛΑΡΙΣΑΣ	20	2.2	2.2	72.2
	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	9	1.0	1.0	73.1
	ΛΕΣΒΟΥ	11	1.2	1.2	74.3
	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	10	1.1	1.1	75.4
	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	5	.5	.5	76.0
	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	16	1.7	1.7	77.7
	ΠΕΛΛΑΣ	10	1.1	1.1	78.8
	ΠΙΕΡΙΑΣ	4	.4	.4	79.3
	ΠΡΕΒΕΖΗΣ	19	2.1	2.1	81.3
	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	12	1.3	1.3	82.6
	ΡΟΔΟΠΗΣ	10	1.1	1.1	83.7
	ΣΑΜΟΥ	5	.5	.5	84.3
	ΣΕΡΡΩΝ	25	2.7	2.7	87.0
	ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	**64**	**7.0**	7.0	94.0
	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	6	.7	.7	94.7

	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	6	.7	.7	95.3
	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	5	.5	.5	95.9
	ΧΑΝΙΩΝ	11	1.2	1.2	97.1
	ΞΑΝΘΗΣ	6	.7	.7	97.7
	ΧΙΟΥ	10	1.1	1.1	98.8
	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	11	1.2	1.2	100.0
	Σύνολο	**916**	**100.0**	**100.0**	

Στην δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών (Ε.2) για τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού, ο μέσος όρος του αριθμού του διδακτικού προσωπικού υπολογίστηκε στα 25 άτομα περίπου, ενώ χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το εύρος του διδακτικού προσωπικού κυμαίνεται από 17 έως 49 άτομα (βλ. Πίνακα Ε.ii).

Πίνακας Ε.ii. *Κατανομή συχνοτήτων (αθροιστικών %) του αριθμού των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Δεν συμπληρώθηκε	35	3.7
	17	6	.7
	18	11	1.2
	19	5	.5
	20	35	3.8
	21	36	3.9
	22	25	2.7
	23	34	3.7
	24	47	5.1
	25	115	12.6
	26	15	1.6
	27	38	4.1
	28	31	3.4
	29	8	.9
	30	38	4.1
	31	1	.1
	32	21	2.3
	33	12	1.3
	34	5	.5
	35	19	2.1
	36	3	.3
	38	7	.8
	39	1	.1
	40	13	1.4
	41	4	.4
	45	1	.1
	46	3	.3
	47	2	.2
	49	3	.3
	Σύνολο	574	62.7
Άκυρα		342	37.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

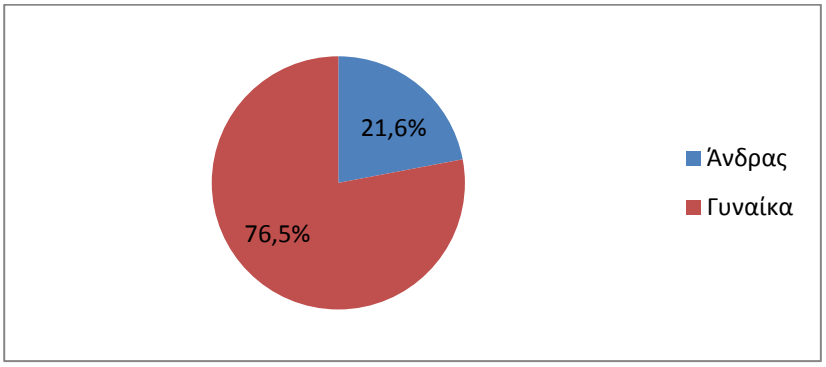
3.2. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση του προφίλ του δείγματος των εκπαιδευτικών για το φύλο του ερωτώμενου (ερώτηση Ε.3), τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηματολογίων απαντήθηκε από γυναίκες εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 76,5% (N=701), ενώ το ποσοστό των ανδρών που απάντησαν ήταν μόλις το 21,6% (N=198). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 1,9 % (N=17) δεν απάντησε στην ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.1).

Πίνακας Ε. 1 *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών κατά φύλο*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Άνδρας	198	21.6
	Γυναίκα	701	76.5
	Σύνολο	899	98.1
Άκυρα		17	1.9
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.1. *Φύλο εκπαιδευτικών*

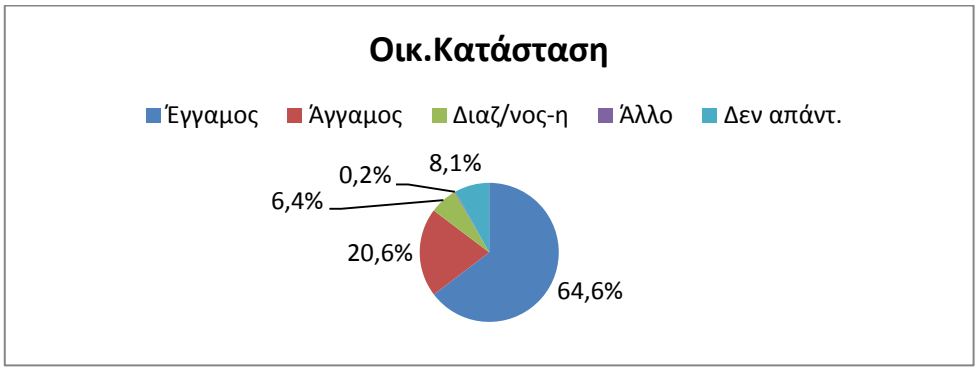


Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση (ερώτηση Ε.4), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως προς την πλειοψηφία τους έγγαμοι σε ποσοστό 64,6% (N=592), ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 20,6% (N=189), στο 6,4% (N=59) ανέρχεται το ποσοστό των διεζευγμένων, ενώ παράλληλα αυτοί που επέλεξαν να μην προσδιορίσουν την οικογενειακή τους κατάσταση ήταν το 0,2% (N=2). Το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν απάντησαν στην ερώτηση ανέρχεται στο 8,1% (N=74) (βλ. Πίνακα Ε.2).

Πίνακας Ε. 2. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση*

		Συχνότητα	Ποσοστό%
Έγκυρα	Έγγαμος/η	592	64.6
	Άγαμος/η	189	20.6
	Διαζευγμένος/η	59	6.4
	Άλλο	2	.2
	Σύνολο	842	91.9
Άκυρα		74	8.1
Σύνολο		916	100.0

Γράφημα Ε.2. *Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών*

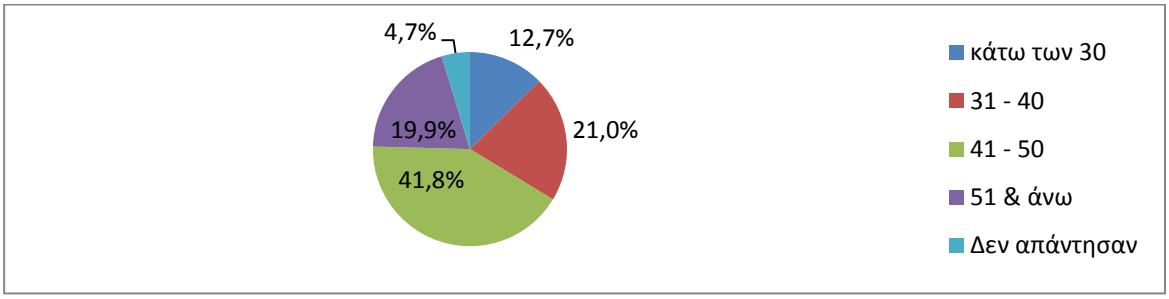


Από την ερώτηση Ε.5 για την ηλικία των συμμετεχόντων, προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 41,8% (N=383) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41 – 50 ετών, ενώ το 21,0% (N=192) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών .Επίσης από 51 ετών και άνω είναι το 19,9% (N=182), και όσοι είναι κάτω των 30 ετών είναι το 12,7%(N=116). Τέλος, το 4,7% (N=43) δεν απάντησε στην ερώτηση αναφορικά με την ηλικία τους (βλ. Πίνακα Ε.3).

Πίνακας Ε. 3. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών κατά ηλικία*

		Συχνότητα	Ποσοστό %
Έγκυρα	κάτω των 30	116	12.7
	31-40	192	21.0
	41-50	383	41.8
	51 & άνω	182	19.9
	Σύνολο	873	95.3
Άκυρα		43	4.7
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.3. *Ηλικία εκπαιδευτικών*



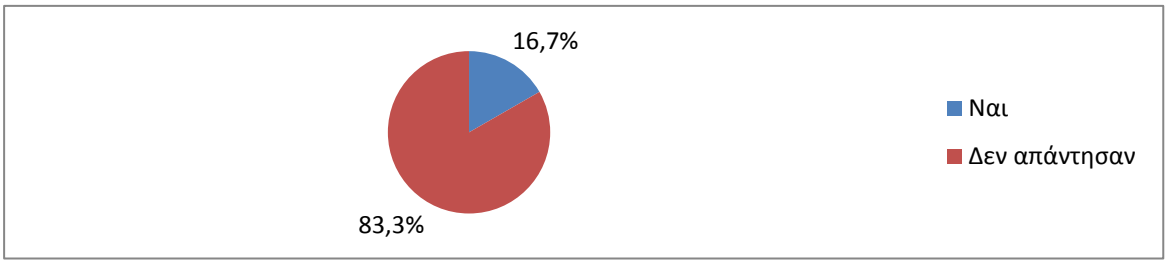
Στην ερώτηση που αφορούσε τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού (ερώτηση Ε.6α) το 16,7% (N=153) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ το 83,3% (N=763) δεν απάντησε στην ερώτηση αναφορικά με του επιπλέον τίτλους σπουδών (βλ. Πίνακα Ε.4).

Πίνακας Ε. 4. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους επιπλέον τίτλους*

σπουδών

		Συχνότητα	Ποσοστό%
Έγκυρα	Ναι	153	16.7
Άκυρα		763	83.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.4. *Επιπλέον τίτλοι σπουδών*



Ειδικότερα, το 14,6% (N=134) του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (ερώτηση Ε.6β).Η ειδίκευση των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκε στο δείγμα παρουσιάζεται στον πίνακα Ε.5.

Πίνακας Ε. 5. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικάμε τους τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών*

		Συχν.	Ποσ. %
Έγκυρα		782	85.4
	Δεν αναφέρθηκε ο τομέας	41	4.5
	Αγγλικής φιλολογίας	5	.5
	Ανθρωπιστικών Σπουδών	2	.2
	Ανθρωπιστικές επιστήμες	1	.1
	Art Therapy	1	.1
	Άσκηση και υγεία	1	.1
	Αθλητική ψυχολογία	1	.1
	Διδακτική Φυσικών επιστημών	1	.1
	Διοίκηση	2	.2
	Διοίκηση σχολικών μονάδων	1	.1
	Ειδική Παιδαγωγική ψυχολογία	1	.1
	Ειδική αγωγή	17	1.8
	Ειδική Εκπαίδευση	2	.2
	Εκπαίδευση μαθητών με υψηλή νοημοσύνη	1	.1
	Εκπαιδευτική ηγεσία	1	.1
	Εκπαιδευτική πολιτική	1	.1
	Εκπαίδευση	5	.5
	Εκπαίδευση ενηλίκων	1	.1
	Εκπαιδευτικά προγράμματα	1	.1
	Εξομοίωση	1	.1
	Επιστήμες αγωγής	5	.5
	Φιλοσοφία	2	.2
	Φύλο και εκπαίδευση	1	.1
	Γλωσσολογία	5	.5
	Κοινωνιολογία	1	.1
	Λογοτεχνία	1	.1
	Μετάφραση	2	.2
	Μουσικολογία	2	.2

	Μουσικών σπουδών	1	.1
	Νέες τέχνες στην εκπαίδευση	1	.1
	Οικονομία και Διοίκηση	1	.1
	Οργάνωση και διοίκηση αθλητικών χώρων	1	.1
	Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	2	.2
	Παιδαγωγικά	2	.2
	Παιδική λογοτεχνία	1	.1
	Παιδικό βιβλίο	1	.1
	Πληροφορική	4	.4
	Πρακτική αξιολόγηση διδασκαλίας	1	.1
	Ψυχαγωγία	1	.1
	Ψυχολογία	4	.4
	Σπουδές στην εκπαίδευση	2	.2
	Σχολική ψυχολογία	2	.2
	Συγκριτική εκπαίδευση	1	.1
	Συμβουλευτική ψυχολογία	1	.1
	Τεχνολογία και διδασκαλία	1	.1
	Υγεία	1	.1
	Σύνολο	**916**	**100.0**

Αναφορικά με τον διδακτορικό τίτλο (ερώτηση Ε.6γ), οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιους τομείς εξειδικεύθηκαν. Οι απαντήσεις τους ποικίλουν (βλ. Πίνακα Ε.6).

Πίνακας Ε. 6. *Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατοχή των διδακτορικών διπλωμάτων*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Δεν απάντησαν	906	98.9
	Δεν συμπληρώθηκε ο τομέας	3	.3
	Ανάγνωση Κειμενική Κατανόηση	1	.1
	Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1	.1
	Επιστήμες Αγωγής	1	.1
	Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης	1	.1
	Ναυτιλιακά	1	.1
	Παιδαγωγικά	2	.2
	Σύνολο	**916**	**100.0**

Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 8,4% (N=77) δήλωσαν ότι κατέχουν άλλο τίτλο σπουδών σε τομείς όπως: η αρμονία 0,1% (N=1), η ειδική σχιζοφρένεια 0,1%(N=1),η ειδική αγωγή 0,2%,(N=2),η εξομοίωση 2,2% (N=21), η επιμόρφωση 0,2%,(N=2),η επιμόρφωση στην ψυχική υγεία 0,1%(N=1), οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές 0,1%(N=1), τα ΙΕΚ 0,1%(N=1),η Μετεκπαίδευση-Διδασκαλείο 4,0% (36%), η μουσική (0,1%, N=1),η εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας 0,1% (N=1), τα μουσικά όργανα 0,1%(N=1),ΠΕΚ 0,1%(N=1),το πιάνο 0,1%,(N=1), ΣΕΛΔΕ/ ΣΕΛΕΤΕ 4,0% (N=4) (βλ. Πίνακα Ε.7).

Πίνακας Ε.7. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατοχή άλλων τίτλων σπουδών*

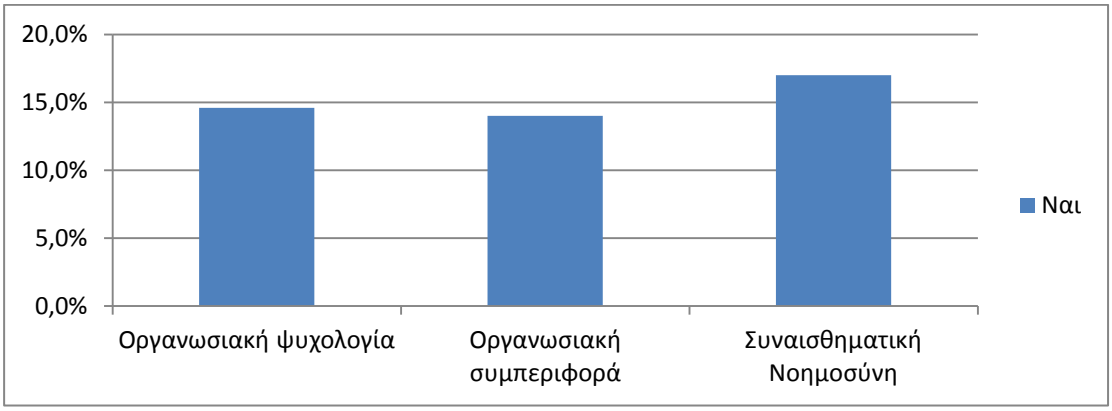
		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Δεν απάντησαν	839	91.6
	Δε συμπληρώθηκε ο τομέας	2	.2
	Αρμονία	1	.1
	Ειδική -Σχιζοφρένεια	1	.1
	Ειδική Αγωγή	2	.2
	Εξομοίωση	21	2,4
	Επιμόρφωση	2	.2
	Επιμόρφωση στη Ψυχική Υγεία	1	.1
	Η/Υ	1	.1
	ΙΕΚ	1	.1
	Μετεκπαίδευση-Διδασκαλείο	36	4,0
	Μουσική	1	.1
	Νηπιαγωγός	1	.1
	Οργανα	1	.1
	ΠΕΚ	1	.1
	Πιάνο	1	.1
	ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΕΤΕ	4	.4
	Σύνολο	**916**	**100.0**

Όσον αφορά την επιμόρφωση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τα προγράμματα παρακολούθησης σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ (ερώτηση Ε.7), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει οργανωσιακή ψυχολογία όπως διαχείριση κρίσεων είναι 14,6% (N=134), ενώ οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει είναι 39,6% (N=363). Το 40,2% (N=368) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά στο αν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα οργανωσιακής συμπεριφοράς όπως επικοινωνία, συγκρούσεις, ενώ αυτοί που απάντησαν θετικά είναι μόλις το 14,0% (N=128). Οι ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει προγράμματα που σχετίζονται με τη συναισθηματική αγωγή όπως ενσυναίσθηση και αυτογνωσία ανέρχονται σε ποσοστό που φθάνει το 17% (N=156), ενώ το ποσοστό αυτών που απάντησε αρνητικά είναι το 38,5% (N=353) (βλ. Πίνακα Ε.8).

Πίνακας Ε.8. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων*

	Οργανωσιακή ψυχολογία		**Οργανωσιακή συμπεριφορά**		**Συναισθηματική Νοημοσύνη**	
Έγκυρα	Συχν.	Ποσ.%	Συχν.	Ποσ.%	Συχν.	Ποσ.%
Όχι	363	39.6	368	40.2	353	38.5
Ναι	134	14.6	128	14.0	156	17.0
Σύνολο	497	54.3	496	54.1	509	55.6
Άκυρα	419	45.7	420	45.9	407	44.4
Σύνολο	916	100.0	916	100.0	916	100,0

Γράφημα Ε.5. *Επιμορφωτικά Προγράμματα.*

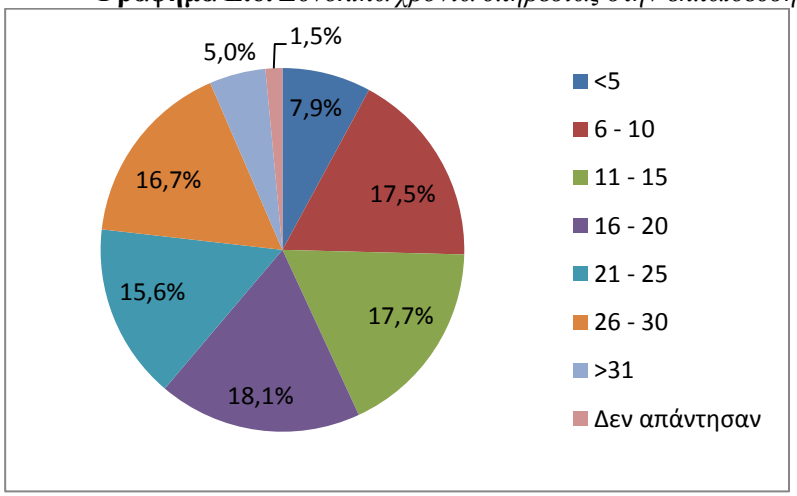


Όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση Ε.8α), από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο μέσος όρος της εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά φτάνει στα 17,53 έτη. Ειδικότερα, 16-20 έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση δήλωσε το 18,1% (N=166) των ερωτώμενων, 11-15 έτη δήλωσε το 17,7% (N=162), 6-10 έτη το 17,5% (N=160), 26-30 έτη το 16,7%, 21-25 έτη το 15,6% (N=143), ενώ με μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται όσοι δήλωσαν συνολικά έτη κάτω από 5 (7,9%, N=72) και άνω των 31 (5%, N=46) (βλ. Πίνακα Ε.9).

Πίνακας Ε. 9. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	<5	72	7.9
	6-10	160	17.5
	11-15	162	17.7
	16-20	**166**	**18.1**
	21-25	143	15.6
	26-30	153	16.7
	>31	46	5.0
	Σύνολο	902	98.5
Άκυρα		14	1.5
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.6. *Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.*



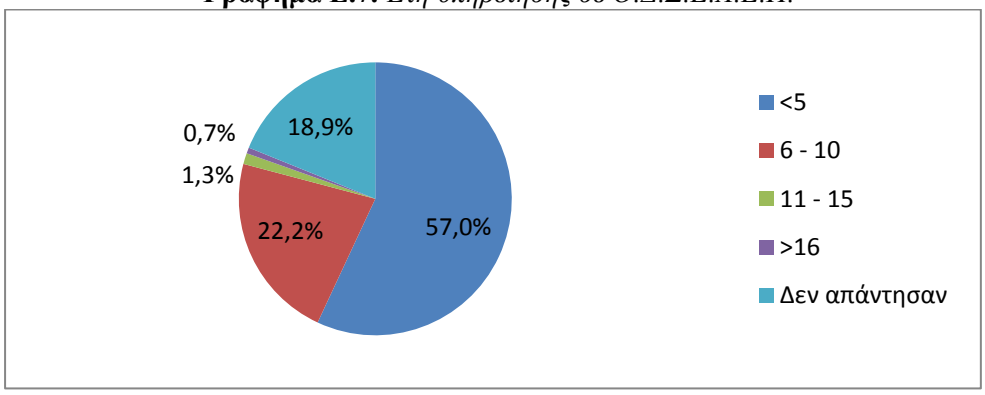
Όσον αφορά τα έτη υπηρέτησης σε Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο με ΕΑΕΠ (ερώτηση

Ε.8β), από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο μέσος όρος της εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά φτάνει στα 4,35 έτη. Συγκεκριμένα, κάτω από 5 έτη δήλωσε το 57% (N=522) του δείγματος, 6-10 έτη το 22,2% (N=203), 11-15 έτη το 1,3% (N=12) και από 16 έτη και άνω το 0,7% (N=6) (βλ. Πίνακα Ε.10).

Πίνακας Ε. 10. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χρόνια υπηρέτησης σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	**<5**	**522**	**57.0**
	6-10	203	22.2
	11-15	12	1.3
	>16	6	0.7
	Σύνολο	743	81.1
Άκυρα		173	18.9
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.7. *Έτη υπηρέτησης σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.*

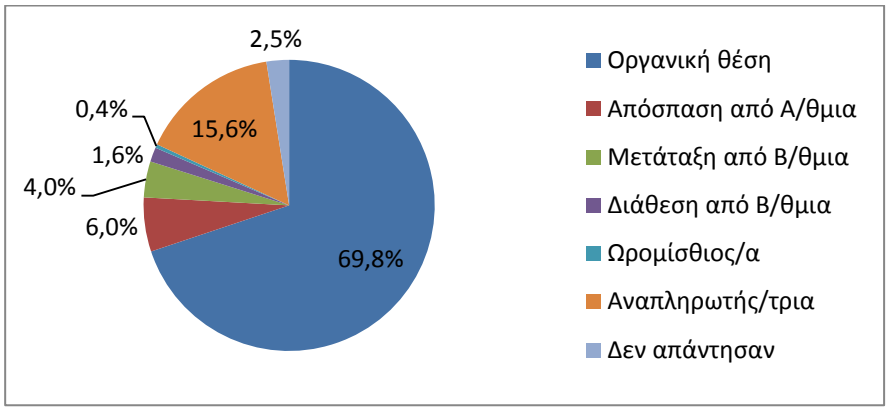


Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (ερώτηση Ε.9) το 69,8% (N=639) δήλωσαν ότι έχουν οργανική θέση, το 15,6% (N=143) είναι αναπληρωτής/τρια, το 6% (N=55) είναι με απόσπαση από Α/θμια, το 4% (N=37) έχει μετάταξη από Β/θμια, το 1,6% (N=15) είναι σε διάθεση από Β/θμια και το 0,4% (N=4) είναι ωρομίσθιος, με το 2,5% (N=23) των εκπαιδευτικών να μην απαντά στην ερώτηση αυτή (βλ. Πίνακα Ε.11).

Πίνακας Ε. 11. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υπηρεσιακή του κατάσταση*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Οργανική θέση	639	69.8
	Απόσπαση από Α/θμια	55	6.0
	Μετάταξη από Β/θμια	37	4.0
	Διάθεση από Β/θμια	15	1.6
	Ωρομίσθιος/α	4	0.4
	Αναπληρωτής/τρια	143	15.6
	Σύνολο	893	97.5
Άκυρα		23	2.5
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.8. *Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών*



Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν ποια είναι η ειδικότητα τους (ερώτηση Ε.10). Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ΠΕ70 με ποσοστό 77,6% (N=711), ακολουθούν αυτοί που δήλωσαν ΠΕ06 6,8% (N=62), οι ΠΕ11 4,4% (N=40), οι ΠΕ19/20 3,4% (N=31), οι ΠΕ08 και ΠΕ16 1,9% (N=17), οι ΠΕ71 1,4% (N=13), οι ΠΕ32 0,9% (N=8), οι ΠΕ05 0,4% (N=4), οι ΠΕ07 0,2%, (N=2), ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι που δε δήλωσαν την ειδικότητα τους είναι το 1,2% (N=11) (βλ. Πίνακα Ε.12).

Πίνακας Ε.12. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ειδικότητα*

		Συχν.	**Ποσ.%**
	ΠΕ70	711	77.6
	ΠΕ05	4	.4
	ΠΕ06	62	6.8
	ΠΕ07	2	.2
	ΠΕ08	17	1.9
	ΠΕ11	40	4.4
	ΠΕ16	17	1.9
	ΠΕ19/20	31	3.4
	ΠΕ32	8	.9
	ΠΕ71	13	1.4
	Σύνολο	905	98.8
Άκυρα		11	1.2
Σύνολο		**916**	**100.0**

3.3. Στοιχεία λειτουργικότητας των ΟΔΣ με ΕΑΕΠ

Στην ερώτηση Ε.11 σχετικά με το αν «...ο διευθυντής/ρια σάς προσκάλεσε σε ιδιαίτερη συνάντηση και συνομιλία προκειμένου να ανταλάξετε απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος;»το 70,5% (N=646) των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ,ενώ το 20,2% (N=185) αρνητικά (βλ. Πίνακα Ε.13).

Πίνακας Ε.13. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνάντηση των εκπαιδευτικών με τον (τη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Όχι	185	20.2
	Ναι	646	70.5
	Σύνολο	831	90.7
Άκυρα		85	9.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση κλήθηκαν στη συνέχεια να αξιολογήσουν τη συνάντηση (ερώτηση Ε. 12). Ειδικότερα, η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στο αν η συνάντηση βοήθησε ως προς την ενημέρωση και πληροφόρηση για θέματα του σχολείου, όπου το 48,8% (N=447) θεωρεί «Πάρα Πολύ» , το 26,1% (N=239) «Πολύ», ενώ έπονται όσοι πιστεύουν ότι βοήθησε «Μέτρια» και «Καθόλου» με ποσοστά 3,2% (N=29) και 0,9% (N=8) αντίστοιχα. Δυο μόνο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς,δηλαδή το 0,2% του δείγματος θεωρεί ότι η συνάντηση βοήθησε «Λίγο» (βλ. Πίνακα Ε.14).

Όσον αφορά την κατανόηση του (της) διευθυντή/ριας σε προσωπικό/ οικογενειακό πρόβλημα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλαδή το 44,8% (N=410) απάντησαν ότι η συνάντηση συνέβαλε «Πάρα πολύ» , «Πολύ» το 23,8% (N=218), «Μέτρια» το 4,1% (N=38), «Λίγο» το 1,5% (N=14) και «Καθόλου» το 2,5%,(N=23) στην κατανόηση του προβλήματος (βλ. Πίνακα Ε.14).

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αν στη συνάντηση «ανίχνευσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή (ριας);» απάντησαν ότι η συνάντηση βοήθησε «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 28,1%(N=257),«Πολύ» 31,9% (N=292), «Μέτρια» 11,7%(N=26), «Λίγο» 2,8%(N=26) και «Καθόλου»1,6%(N=15) στην ανίχνευση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διευθυντή (βλ. Πίνακα Ε.14).

Σε σχέση με την ύπαρξη διαύλου επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταξύ των διοικούντων και των διοικουμένων, το 42,6% (N=390) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι η συνάντηση επηρεάζει «Πάρα πολύ» την επικοινωνία, το 27,3% (N=250) απάντησε «Πολύ», το 6,2% (N=57) «Μέτρια», το 1,1% (N=10) «Λίγο» και το 1% (N=9) «Καθόλου» (βλ. Πίνακα Ε.14).

Πίνακας Ε.14. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό σημαντικότητας των συναντήσεών τους με τον(τη) δ/ντή(-ρια) στην αρχή της σχ. χρονιάς*

	Ενημέρωση και πληροφόρηση για θέματα του σχολείου		Κατανόηση του δ/ντή προσ. /οικογενειακό πρόβλημα		Ανίχνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προ σωπικότητας του δ/ντή		Υπαρξη διαύλου επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της σχ. χρονιάς μεταξύ των διοικούντων και διοικουμένων	
	Συχν.	**Ποσ.%%**	**Συχν..**	**Ποσ.%%**	**Συχν.**	**Ποσ.%%**	**Συχν.**	**Ποσ.%%**
Καθόλου	8	.9	23	2,5	15	1,6	9	1,0
Λίγο	2	.2	14	1,5	26	2,8	10	1,1
Μέτρια	29	3.2	38	4,1	107	11,7	57	6,2
Πολύ	239	26.1	218	23,8	292	31,9	250	27,3
Πάρα πολύ	447	48.8	410	44,8	257	28,1	390	42,6
Σύνολο	725	79.1	703	76,7	697	76,1	719	78,2
Άκυρα	191	20.9	213	23,3	219	23,9	200	21,8
Σύνολο	**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Στην ερώτηση (Ε.13) αναφορικά με το γεγονός αν « ο(η) διευθυντής/ρια επιδιώκει προσωπική επαφή μαζί σας μέσα στο σχολικό ωράριο και ανταλλάσσει σκέψεις για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο;», οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «Ναι» ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 61,1% (N=560) και ακολουθεί το 28,5% (N=261) αυτοί που δήλωσαν «Μερικές φορές» (βλ. Πίνακα Ε.15).

Πίνακας Ε.15. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο(η) διευθυντής/ρια επιδιώκει προσωπική επαφή μαζί τους εντός του σχολικού ωραρίου*

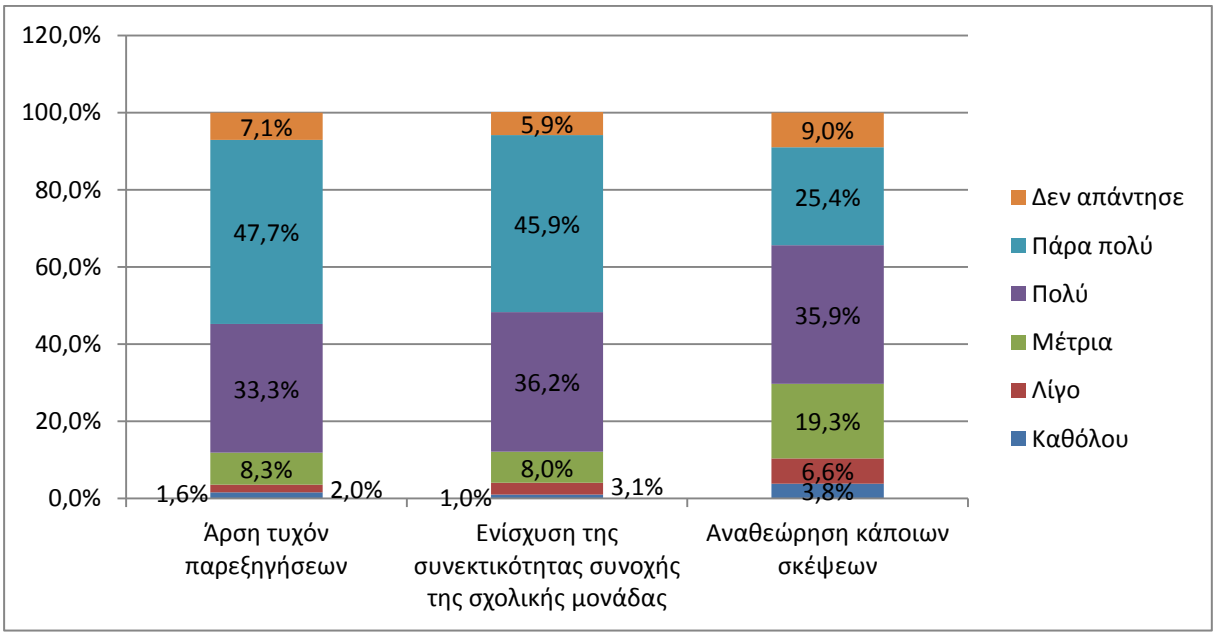
		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Όχι	39	4.3
	Ναι	560	61.1
	Μερικές φορές	261	28.5
	Σύνολο	860	93.9
Άκυρα		56	6.1
Σύνολο		**916**	**100.0**

Όσες φορές λοιπόν υπήρξε τέτοιου είδους επαφή,το 47,7% (N=437) του δείγματος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βοήθησε «Πάρα πολύ» στην άρση τυχόν παρεξηγήσεων, «Πολύ» το 33,3% (N=305), «Μέτρια» σε ποσοστό 8,3% (N=76), ενώ οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» έλαβαν ποσοστό 2,0% και 1,6% αντίστοιχα.Η συνάντηση αυτή επίσης βοήθησε στην ενίσχυση της συνεκτικότητας/συνοχής της σχολικής ομάδας «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 45,9% (N=420), με τις απαντήσεις «Πολύ» να κυμαίνονται στο 36,2% (N=332) του δείγματος , «Μέτρια» το 8% (N=73) και «Λίγο» το 3,1% (N=28) να έπονται. Ακόμη, μια τέτοιου είδους συνάντηση συνέβαλε σε ποσοστό 25,4%(N=233) «Πάρα πολύ» στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεων των ερωτηθέντων, «Πολύ» σε ποσοστό 35,9% (N=329), «Μέτρια» σε ποσοστό 19,3% (N=177), με τις απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» να λαμβάνουν μονοψήφια ποσοστά, 6,6% και 3,8% αντίστοιχα (ερώτηση Ε.14, βλ. Πίνακα Ε.16)

Πίνακας Ε.16. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας της συνάντησής με τον(τη) διευθυντή(-ντρια) εντός σχ. ωραρίου*

		Άρση τυχόν παρεξηγήσεων		Ενίσχυση της συνεκτικότητας συνοχής της σχολικής μονάδας		Αναθεώρηση κάποιων σκέψεων	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	Καθόλου	15	1.6	9	1,0	35	3,8
	Λίγο	18	2.0	28	3,1	60	6,6
	Μέτρια	76	8.3	73	8,0	177	19,3
	Πολύ	305	33.3	332	36,2	329	35,9
	Πάρα πολύ	437	47.7	420	45,9	233	25,4
	Σύνολο	851	92.9	862	94,1	834	91,0
	Άκυρα	65	7.1	54	5,9	82	9,0
Σύνολο		**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Γράφημα Ε.9. Βαθμός σημαντικότητας των συναντήσεων με τον(τη) διευθυντή(-ρια)



Αναφορικά με το γεγονός αν ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει φιλικές συναντήσεις με τους συναδέρφους εκτός σχολικού ωραρίου (ερώτηση Ε.15) το 56,8% (N=520) απάντησε ότι «Ναι» ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει φιλικές σχέσεις εκτός σχολικού ωραρίου, σε αντίθεση με το 34,1% (N=312) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών το οποίο έδωσε αρνητική απάντηση, ενώ το 9,2% (N=84) δεν συμπλήρωσε την ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.17).

Πίνακας Ε.17. *Κατανομή συχνοτήτων των εκ/κών σχετικά με το αν ο(η) δ/ντής (-ρια) επιδιώκει φιλικές συναντήσεις μαζί τους εκτός σχ. ωραρίου*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Όχι	312	34.1
	Ναι	520	56.8
	Σύνολο	832	90.8
Άκυρα		84	9.2
Σύνολο		**916**	**100.0**

Από την ερώτηση Ε.16 προέκυψε ότι οι φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου φαίνεται πως συμβάλουν «Πάρα πολύ» στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων με ποσοστό που ανήλθε στο 32,6% (N=299), «Πολύ» με ποσοστό 23,7% (N=217), ενώ έπονται οι απαντήσεις «Μέτρια», «Λίγο» και «Καθόλου» με ποσοστά 4,3%, 1,1% και 1,1% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα Ε. 18). Επιπλέον, ποσοστό 27,8% (N=255) φαίνεται να δήλωσε ότι οι φιλικές συναντή-σεις εκτός σχολικού ωραρίου βοήθησαν «Πάρα πολύ» στη μείωση των εντάσεων και την επίλυση προβλημάτων, «Πολύ» δήλωσε το 23,3% (N=213), «Μέτρια» το 7,9% (N=72), «Λίγο» το 1,7% (N=16) και «Καθόλου» το 0,8% (N=7), ενώ 28,8% (N=264) δήλωσε ότι αυτές οι επαφές συμβάλουν «Πάρα πολύ» στην αποτελεσματικότερη συ-νεργασία, «Πολύ»υποστήριξε το 24,2% (N=222),«Μέτρια» το 6% (N=55),με τις απα ντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» να λαμβάνουν 2% και 0,8% αντίστοιχα (βλ. Πίν.Ε.18)

Πίνακας Ε.18. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας των συνάντησεών τους με τον(τη) διευθυντή(-ρια) εκτός σχολικού ωραρίου*

		Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων		**Μείωση εντάσεων και επίλυση προβλημάτων**		**Αποτελεσματικότερη συνεργασία**	
		Συχν..	%	**Συχν.**	%	**Συχν.**	%
Έγκυρα	Καθόλου	10	1.1	7	0,8	7	0,8
	Λίγο	10	1.1	16	1,7	18	2,0
	Μέτρια	39	4.3	72	7,9	55	6,0
	Πολύ	217	23.7	213	23,3	222	24,2
	Πάρα πολύ	299	32.6	255	27,8	264	28,8
	Σύνολο	575	62.8	563	61,5	566	61,8
Άκυρα		341	37.2	353	38,5	350	38,2
Σύνολο		**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Το 57,5% (N=527) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στην ερώτηση Ε.17α αν «στο πλαίσιο της καθημερινής σας εργασίας νιώσατε ενοχλημένος(-η) σε κάποια από τις εντολές του(της) διευθυντή(-ριας);» απάντησε ότι η εντολή δε δόθηκε «Καθόλου» σε ακατάλληλη στιγμή, «Λίγο» απάντησε το 13,9% (N=127), «Μέτρια» το 9,7% (N=89) και έπονται όσοι απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 5,1% (N=47) και όσοι απάντησαν «Πάρα πολύ» με ποσοστό που ανέρχεται μόλις στο 2,9% (N=27). Το 65,6% (N=601) του δείγματος στην ερώτηση 17β απάντησε ότι ο τόνος που δόθηκε η εντολή δεν ήταν «Καθόλου» αυταρχικός, το 9,4% (N=86) πιστεύει ότι ήταν «Λίγο» αυταρχικός, το 6,4% (N=59) «Μέτρια» και έπονται όσοι απάντησαν «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με ποσοστά 4,8% (N=44) και 3,2% (N=29) αντίστοιχα. Ακόμη, η πλειοψηφία των ερωτώμενων 66,3% (N=607)στην ερώτηση 17γ δε θεωρεί πως «..η εντολή δόθηκε σε τόπο που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις», ακολουθεί το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι ο τόπος που δόθηκε η εντολή πληρούσε «Λίγο» τις προϋποθέσεις με ποσοστό της τάξης του 9,7% (N=89), «Μέτρια» δήλωσε το 5,8% (N=53), ενώ «Πολύ» και «Πάρα πολύ»

δήλωσε το 4,1% (N=38) και 1,7% (N=16) αντίστοιχα (βλ Πίνακα Ε.19).

Πίνακας Ε.19. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ενόχλησης τους από κάποια από τις εντολές του(της) διευθυντή(-ρια)*

	Η εντολή δόθηκε σε ακατάλληλη στιγμή		*Ο τόνος με τον οποίο δόθηκε η εντολή ήταν αυταρχικός*		*Η εντολή δόθηκε σε τόπο που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις*	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	527	57.5	601	65,6	607	66,3
Λίγο	127	13.9	86	9,4	89	9,7
Μέτρια	89	9.7	59	6,4	53	5,8
Πολύ	47	5.1	44	4,8	38	4,1
Πάρα πολύ	27	2.9	29	3,2	16	1,7
Σύνολο	817	89.2	819	89,4	803	87,7
Άκυρα	99	10.8	97	10,6	113	12,3
Σύνολο	**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Στην ερώτηση (Ε.18^{α}) σχετικά με την αντιμετώπιση των παραπόνων, το 54,4% (N=498) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) τα αντιμετωπίζει «Πάρα πολύ» με ευαισθησία και ενδιαφέρον, το 32,1% (N=294) «Πολύ», 5,9% (N=54) «Μέτρια», 2,2% (N=20) «Λίγο» και 1,4% (N=13) «Καθόλου» με ευαισθησία και ενδιαφέρον (βλ. Πίνακα Ε.20). Παράλληλα, αναζήτηση λύσεων σε κλίμα συνεργασίας φαίνεται να δήλωσε πως αναζητά η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στην ερώτηση (Ε.18β) καθώς οι απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» έλαβαν ποσοστό 45,4% (N=416) και 35,2% (N=322) αντίστοιχα (βλ. Πίνακα Ε.20). Στην ερώτηση (Ε.18γ) αν ο(η) διευθυντής(-ρια) αγνοεί τα παράπονα των εκπαιδευ-τικών, ποσοστό 73,6% (N=674) δήλωσε «Καθόλου», 6,6% (N=60) «Λίγο» και 6,3% (N=58) «Μέτρια» (βλ. Πίνακα Ε.20). Σχετικά με το αν ο(η) διευθυντής(-ρια) εμμέ-νει στις δικές του απόψεις ερώτηση (17δ), το 42% (N=385) του δείγματος των εκπαι-δευτικών απάντησε «Καθόλου», το 22,9% (N=210) «Λίγο», το 16,2% (N=148) «Μέτρια», το 6,6% (N=60) «Πολύ» και 3,4% (N=31) «Πάρα πολύ» (βλ. Πίνακα Ε.20).

Πίνακας Ε.20. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το «πώς;» ο(η) διευθυντής(-ρια) αντιμετωπίζει τα παράπονα τους.*

	Ευαισθησία και ενδιαφέρον για το θέμα		**Αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας**		**Αγνοεί το θέμα**		**Επιμονή στις απόψεις**	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	13	1.4	14	1,5	674	73,6	385	42,0
Λίγο	20	2.2	31	3,4	60	6,6	210	22,9
Μέτρια	54	5.9	87	9,5	58	6,3	148	16,2
Πολύ	294	32.1	322	35,2	31	3,4	60	6,6
Πάρα πολύ	498	54.4	416	45,4	16	1,7	31	3,4
Σύνολο	879	96.0	870	95,0	839	91,6	834	91,0
Άκυρα	37	4.0	46	5,0	77	8,4	82	9,0
Σύνολο	**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Οι ερωτώμενοι για το αν εκμυστηρεύονται στο(-η) διευθυντή(-ρια) ένα προσωπικό/οικογενειακό τους πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοση στο σχολείο (ερώτηση Ε.19), απάντησαν καταφατικά το 57,5% (N=527) του δείγματος, ενώ το 34% (N=311)

απάντησε αρνητικά σε αυτή την ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.21).

Πίνακας Ε.21. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν εκμυστηρεύονται κάποιο προσωπικό/οικογενειακό πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοση στο σχολείο*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Όχι	311	34.0
	Ναι	527	57.5
	Σύνολο	838	91.5
Άκυρα		78	8.5
Σύνολο		**916**	**100.0**

Στην ερώτηση (Ε.20^{α}) σχετικά με τους λόγους που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκμυστηρεύονται στον(στη) διευθυντή(-τρια) κάποιο προσωπικό/ οικογενειακό τους πρόβλημα , το 34,4% (N=315) πιστεύουν ότι θα τύχουν «Πάρα πολύ» «....κατανόησης και επίλυσης του προβλήματος από τον(την) διευθυντή(-ρια) τους», το 21,2% (N=194) «Πολύ», το 4% (N=37) «Μέτρια», το 1,4% (N=13) «Λίγο» και το 1,1% (N=10) «Καθόλου». Στον δεύτερο λόγο αν «..υπάρχει το ενδεχόμενο συμβουλευτικής στήριξης;» το 28,5% (N=261) θεωρεί «Πάρα πολύ», το 24,1% (N=221) να απαντά «Πολύ», το 6,2% (N=57) «Μέτρια», το 1,7% (N=16) «Λίγο» και το 0,9% (N=8) «Καθόλου». Επιπρόσθετα, το 41,5% (N=380) των εκπαιδευτικών υποστηρίζει «Πάρα πολύ» ότι ένας από τους λόγους που εκμυστηρεύονται προσωπικά/οικογενειακά τους προβλήματα είναι «...ο σεβασμός και η εκτίμηση στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ριας», ενώ το 19,1% (N=175) απάντησε «Πολύ» , το 0,7% (N=6) «Μέτρια», το 0,4% (N=4) «Λίγο» και το 0,2% (N=2) «Καθόλου». Ενώ, τέλος το 41,9% (N=384) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών εκμυστηρεύονται «Πάρα πολύ» ένα πρόβλημά τους γιατί «υπάρχει βεβαιότητα για τη διακριτικότητα και την εχεμύθεια του(της) διευθυντή(-ριας), ενώ «Πολύ» το 17,8% (N=163) των εκπαιδευτικών , «Μέτρια» το 2,1% (N=19) . Το «Λίγο» και το «Καθόλου» έλαβαν μόλις το 0,5% (N=5) (βλ. Πίνακα Ε.22).

Πίνακας Ε.22. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που εκμυστηρεύονται στον(στη) διευθυντή(-ρια) κάποιο προσωπικό/ οικογενειακό πρόβλημα*

	Κατανόηση και επίλυση του προβλήματος		Ενδεχόμενο συμβουλευ-τικής στήριξης		Σεβασμός και εκτίμηση στο πρόσωπο του δ/ντή		Βεβαιότητα για διακριτικότητα και την εχεμύθεια του δ/ντή	
	Συχν.	%	**Συχν.**	%	**Συχν.**	%	**Συχν.**	%
Καθόλου	10	1.1	8	0,7	2	0,2	4	0,4
Λίγο	13	1.4	16	1,7	4	0,4	1	0,1
Μέτρια	37	4.0	57	6,2	6	0,7	19	2,1
Πολύ	194	21.2	221	24,1	175	19,1	163	17,8
Πάρα πολύ	315	34.4	261	28,5	380	41,5	384	41,9
Σύνολο	569	62.1	563	61,5	567	61,9	571	62,3
Άκυρα	347	37.9	353	38,5	349	38,1	345	37,7
Σύνολο	**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Στην ερώτηση Ε.21 για αν «...ο/η διευθυντής/ρια εμπιστεύεται τα προσωπικά του/της ζητήματα στους εκπαιδευτικούς», η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν «ΟΧΙ», ότι ο(-η)

διευθυντής(-ρια) δεν εμπιστεύεται τα προσωπικά του/της ζητήματα στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (N=486), με το 41,9 % (N=384) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν το «ΝΑΙ» (βλ. Πίνακα Ε.23).

Πίνακας Ε.23. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο/η διευθυντής/τρια τους εμπιστεύονται τα προσωπικά τους ζητήματα.*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Όχι	486	53.1
	Ναι	384	41.9
	Σύνολο	870	95.0
Άκυρα		46	5.0
Σύνολο		**916**	**100.0**

Ως προς το γεγονός ότι «..ο/η διευθυντής/ρια επικοινωνεί διερευνητικά με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις» (ερώτηση Ε.22), τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι μερικές φορές ο(-η) διευθυντής(-ρια) επικοινωνεί «Μερικές φορές» με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις σε ποσοστό 58,8% (N=539), ποσοστό της τάξης του 21,6% (N=198) δήλωσε ότι «Ποτέ» δεν υφίσταται διερευνητική επικοινωνία πριν τις συνεδριάσεις, ενώ ένα 15,8% (N=145) υποστηρίζει ότι «Πάντα» ο(η) διευθυντής(-ρια) επικοινωνεί διερευνητικά με τα μέλη του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις (βλ. Πίνακα Ε.24).

Πίνακας Ε.24. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διερευνητική επικοινωνία των διευθυντών(-ριων) με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις*

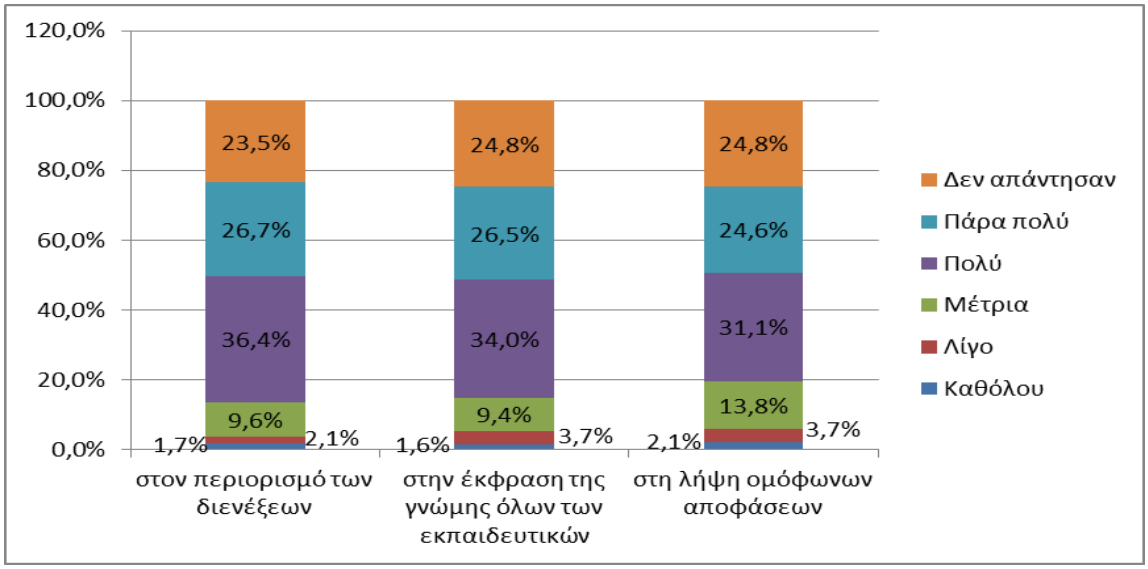
		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Όχι	198	21.6
	Ναι	145	15.8
	Μερικές φορές	539	58.8
	Σύνολο	882	96.3
Άκυρα		34	3.7
Σύνολο		**916**	**100.0**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης Ε.23, η επικοινωνία του(της) διευθυντή(-ριας) με κάθε μέλος του συλλόγου πριν τις συνεδριάσεις, φαίνεται να βοήθησε «Πολύ» με ποσοστό που ανήλθε σε 36,4% (N=333), «Πάρα πολύ» στον πε-ριορισμό των διενέξεων με ποσοστό 26,7% (N=245), και «Μέτρια» κατά 9,6% (N=88).Επιπλέον,βρέθηκε να βοήθησε «Πολύ» κατά 34% (N=311)την έκφραση της γνώμης όλων των εκπαιδευτικών, «Πάρα πολύ» σε ποσοστό που ανέρχεται σε 26,5% (N= 243), «Μέτρια» κατά 9,4% (N=86), ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων είναι 31,1% (N=285) ,24,6% (N=225), και 13,8% (N= 126). Οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» θεωρούνται αμελητέας βαρύτητας καθώς συγκέντρωσαν ποσοστά γύρω στο 1% στις παραπάνω ερωτήσεις (βλ. Πίνακα Ε.25).

Πίνακας Ε.25. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμβολής της επικοινωνίας του(της) διευθυντή(-ριας) με τους εκπαιδευτικούς πριν από τις συνεδριάσεις*

	στον περιορισμό των διενέξεων		στην έκφραση της γνώμης όλων των εκπαιδευτικών		στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	16	1.7	15	1,6	19	2,1
Λίγο	19	2.1	34	3,7	34	3,7
Μέτρια	88	9.6	86	9,4	126	13,8
Πολύ	333	36.4	311	34,0	285	31,1
Πάρα πολύ	245	26.7	243	26,5	225	24,6
Σύνολο	701	76.5	689	75,2	689	75,2
Άκυρα	215	23.5	227	24,8	227	24,8
Σύνολο	**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Γράφημα Ε.10. *Βαθμός συμβολής της επικοινωνίας πριν από τις συνεδριάσεις*



Για την ερώτηση Ε.24 αναφορικά με τις αποφάσεις των συνεδριάσεων, το δείγμα δήλωσε ότι είναι ομόφωνες «Μερικές φορές» σε ποσοστό 52,7% (N=483) και «Πάντα» σε ποσοστό 30,8% (N=282) (βλ. Πίνακα Ε.26). Κατά πλειοψηφία δήλωσαν πως είναι «Πάντα» το 49,7% (N=455) και «Μερικές φορές» το 36,7% (N=336) (βλ. Πίνακα Ε.26). Αντίθετα περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι «Όχι» οι αποφάσεις των συνεδριάσεων δεν είναι συμβιβαστικές σε ποσοστό54,4% (N=498) ενώ όσοι απάντησαν ότι «Μερικές φορές» είναι συμβιβαστικές ήταν μόλις το 15,9%(N=146) (βλ. Πίνακα Ε.26)

Πίνακας Ε.26. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος των αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων*

		ομόφωνες		κατά πλειοψηφία		συμβιβαστικές	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	Όχι	35	3.8	26	2,8	498	54,4
	Ναι	282	30.8	455	49,7	40	4,4
	Μερικές φορές	483	52.7	336	36,7	146	15,9
	Σύνολο	800	87.3	817	89,2	684	74,7
	Άκυρα	116	12.7	99	10,8	232	25,3
Σύνολο		**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Οι αποφάσεις του συλλόγου είναι ομόφωνες (ερώτηση Ε.25) γιατί «Πολύ» σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η καθοδήγηση των διευθυντών(-ριων) απαντάει το 21,6% (N=198) , «Πάρα πολύ» το 21,2%(N=194) και «Μέτρια» το 7,9% (N=72,)(βλ. Πίνακα Ε.27). Επόμενος παράγοντας που επηρεάζει «Πολύ» το αν θα είναι ομόφωνες οι αποφάσεις του συλλόγου είναι η ωριμότητα των συναδέλφων σε ποσοστό 26,1% (N=239), «Πάρα πολύ» το 19,5% (N=179) και «Μέτρια» το 7,9% (N=72,) (βλ. Πίνακα Ε.27). Η συνοχή της ομάδας επιδρά «Πολύ» υποστηρίζει το 22,5%(N=206) των εκπαιδευτικών, «Πάρα πολύ» το 21,2%(N=194) και «Μέτρια» 10,5%(N=96) στην ομοφωνία των αποφάσεων του συλλόγου (βλ. Πίνακα Ε.27). Όσον αφορά ότι η βαρύτητα του θέματος της συζήτησης συνέβαλε «Πολύ» καθοριστικά ώστε να ληφθούν ομόφωνα οι αποφάσεις πιστεύει το 25,4% (N=233) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, «Πάρα πολύ» το 19,8% (N=181), «Μέτρια» το 6,2% (N=57), «Λίγο» το 1,4% (N=13) και το 0,9% (N=8)των εκπαιδευτικών υποστηρίζει «Καθόλου» (βλ. Πίνακα Ε.27).

Πίνακας Ε.27. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγος που συντελούν στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων είναι ομόφωνες.*

		Κατάλληλη καθοδήγηση του διευθυντή		**Ωριμότητα συναδέλφων**		**Συνοχή της ομάδας**		**Βαρύτητα του θέματος της συζήτησης**	
		Συχν.	**Ποσ. %**	**Συχν.**	**Ποσ .%**	**Συχν.**	**Ποσ. %**	**Συχν.**	**Ποσ. %**
	Καθόλου	16	1.7	6	0,7	6	0,7	8	0,9
	Λίγο	26	2.8	18	2,0	12	1,3	13	1,4
	Μέτρια	72	7.9	72	7,9	96	10,5	57	6,2
	Πολύ	198	21.6	239	26,1	206	22,5	233	25,4
	Πάρα πολύ	194	21.2	179	19,5	194	21,2	181	19,8
	Σύνολο	506	55.2	514	56,1	514	56,1	492	53,7
	Άκυρα	410	44.8	402	43,9	402	43,9	424	46,3
Σύνολο		**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Το 24% (N=220) των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 26^{α} θεωρεί «...ότι οι αποφάσεις που δεν λαμβάνονται ομόφωνα...» δεν οφείλεται «Καθόλου» στην δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών, ενώ «Μέτρια» δήλωσαν ότι δημιουργούνται αντίθετες ομάδες εκπαιδευτικών με ποσοστό 23,1% (N=212) και «Λίγο» με ποσοστό 20,7% (N=190) (βλ. Πίνακα Ε.28).

Πίνακας Ε.28. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μη ομόφωνες αποφάσεις συντελούν στη δημιουργία αντίθετων ομάδων.*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Καθόλου	220	24.0
	Λίγο	190	20.7
	Μέτρια	212	23.1
	Πολύ	132	14.4
	Πάρα πολύ	77	8.4
	Σύνολο	831	90.7
Άκυρα		85	9.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

Ένας ακόμη λόγος στον οποίο οι ερωτώμενοι αποδίδουν ότι οι αποφάσεις που δεν λαμβάνονται ομόφωνα στον σύλλογο διδασκόντων διαταράσσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, είναι η απροθυμία για υλοποίηση της απόφασης εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών (ερώτηση Ε.26β). Το 23,6% (N=216) δε θεωρεί «Καθόλου» ότι η απροθυμία για υλοποίηση της απόφασης εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους λόγους που δε λαμβάνονται ομόφωνα οι αποφάσεις, ενώ «Λίγο» υποστηρίζει το 23,5% (N=215), «Μέτρια» το 24,1% (N=221), «Πολύ» το 14,1% (N=129) και «Πάρα πολύ» το 4,1% (N=38). Το 10,6 % (N=97) δεν έδωσε καμία απάντηση (βλ. Πίνακα Ε.29).

Πίνακας Ε.29. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μη ομόφωνες αποφάσεις συμβάλλουν στην απροθυμία τους να υλοποίησουν τις ληφθείσες αποφάσεις.*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Καθόλου	216	23.6
	Λίγο	215	23.5
	Μέτρια	221	24.1
	Πολύ	129	14.1
	Πάρα πολύ	38	4.1
	Σύνολο	819	89.4
Άκυρα		97	10.6
Σύνολο		**916**	**100.0**

Το 30% (N=275) των εκπαιδευτικών δε θεωρεί «Καθόλου» ότι η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι ένας από τους λόγους που δε λαμβάνονται ομόφωνα οι αποφάσεις (ερώτηση Ε.26γ), ενώ το 22,2% (N=203) πιστεύει «Λίγο». «Μέτρια» δήλωσε το 20,2% (N=185), «Πολύ» το 12,6% (N=115) και «Πάρα πολύ» το 4,5% (N=41) (βλ. Πίνακα Ε.30).

Πίνακας Ε.30. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μη ομόφωνες αποφάσεις συντελούν στην έλλειψη της μεταξύ τους συνεργασίας .*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Καθόλου	275	30.0
	Λίγο	203	22.2
	Μέτρια	185	20.2
	Πολύ	115	12.6
	Πάρα πολύ	41	4.5
	Σύνολο	819	89.4
Άκυρα		97	10.6
Σύνολο		**916**	**100.0**

Όσον αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο(-η) διευθυντής(-ρια) τις καταστάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω όπως τις κλίκες, την απροθυμία υλοποίησης των συλλογικών αποφάσεων και την έλλειψη συνεργασίας (ερώτηση 27), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν ενημερώνει ο(-η) διευθυντής(-ρια) «Καθόλου» τον(την)

διευθυντή(-ρια) Εκπαίδευσης με ποσοστό 37,1% (N=340). Ακολουθεί το ποσοστό αυτών που δήλωσαν «Μέτρια» 13% (N=119), το 8,4% (N=77) δήλωσαν «Λίγο», το 5,8% (N=53) «Πολύ» και το 2,2% (N=20) «Πάρα πολύ». Αξίζει να επισημανθεί ότι το 33,5% (N=307) από το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα δεν απάντησε την ερώτηση Ε.26^{α} (βλ. Πίνακα Ε.31).

Στην ερώτηση Ε.26β το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε ότι επίσης δεν ενημερώνει ο(-η) διευθυντής(-ρια) καθόλου τον(την) Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό 27,4% (N=251), «Μέτρια» 13,3% (N=122), το 13,2% (N=121) δήλωσε «Λίγο», το 10,3% (N=94) «πολύ» και το 3,3% (N=30) «Πάρα πολύ». Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι πάλι ένα σημαντικό ποσοστό 32,5% (N=298) δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή(βλ. Πίνακα Ε.31).

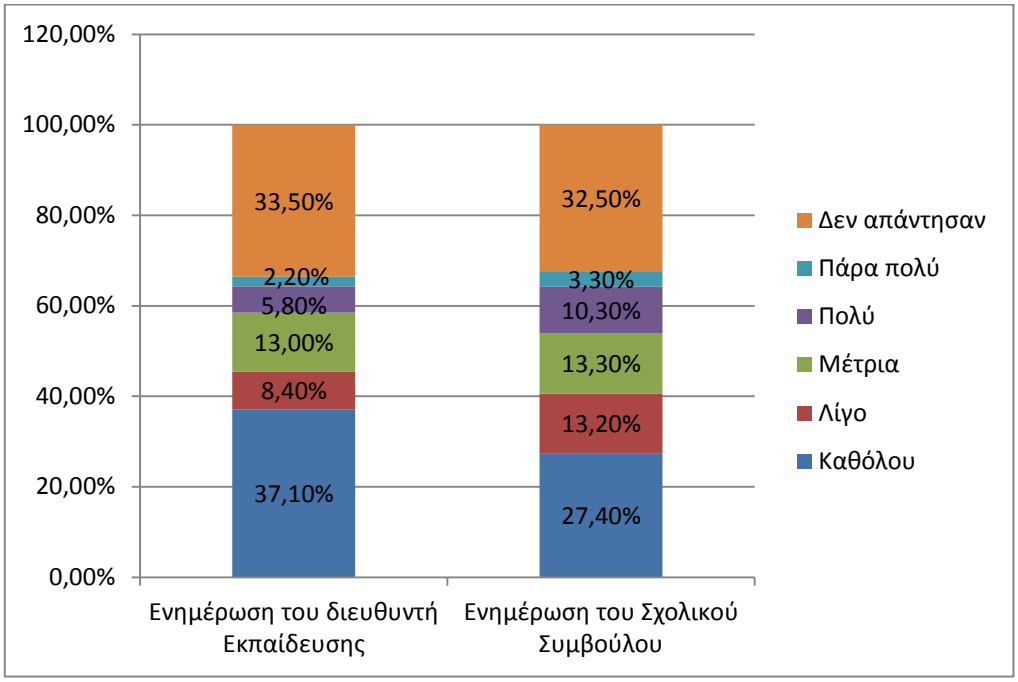
Το 32,1% (N=294) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν κάνουν καθόλου χρήση εξουσίας οι διευθυντές(-ριες) τους, «Λίγο» υποστήριξε το 19,2% (N=176), το 12% (N=110) δήλωσε «Μέτρια», το 4,9% (N=45) «Πολύ» και το 1,1% (N=10) «Πάρα πολύ». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και πάλι ένας στους τρεις δηλαδή το 30,7% (N=281) δεν απάντησε στην ερώτηση Ε.26^{γ} (βλ. Πίνακα Ε.31).

Το 52,9% (N=485) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν αδιαφορούν «Καθόλου» για το τελικό αποτέλεσμα οι διευθυντές(-ριες) τους. Έπονται όσοι δήλωσαν «Λίγο» 7,1% (N=65), ενώ ακόμη μικρότερο είναι το ποσοστό που δήλωσαν «Μέτρια» το οποίο κυμαίνεται στο 5,5% (N=50). Το 1,5% (N=14) δήλωσαν «Πολύ» και το 0,8% (N=7) «Πάρα πολύ». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός για μία ακόμη φορά το 32,2% (N=295) των εκπαιδευτικών δεν απάντησε στην ερώτηση Ε.26^{δ}(βλ. Πίνακα Ε.31).

Πίνακας Ε.31. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που ο (η) διευθυντής(-ρια) αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις όπως τις κλίκες, κ.ά*

		Ενημέρωση του διευθυντή Εκπαίδευσης		**Ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου**		**Χρήση εξουσίας**		**Αδιαφορία για το τελικό αποτέλεσμα**	
		Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
	Καθόλου	340	37.1	251	27,4	294	32,1	485	52,9
	Λίγο	77	8.4	121	13,2	176	19,2	65	7,1
	Μέτρια	119	13.0	122	13,3	110	12,0	50	5,5
	Πολύ	53	5.8	94	10,3	45	4,9	14	1,5
	Πάρα πολύ	20	2.2	30	3,3	10	1,1	7	0,8
	Σύνολο	609	66.5	618	67,5	635	69,3	621	67,8
	Άκυρα	307	33.5	298	32,5	281	30,7	295	32,2
Σύνολο		**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Γράφημα Ε.11. *Τρόποι αντιμετώπισης από τον(τη) διευθυντή(-ντρια) διαφόρων καταστάσεων των εκπαιδευτικών ,όπως τις κλίκες,κ.ά*



Στην ερώτηση Ε.28^{α}, το 49,6% (N=454) των εκπαιδευτικών υποστηρίζει «Πά- ρα πολύ» ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή(-ριας) και μα-θητών συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο,«Πολύ» 38,1%, (N = 349), «Μέτρια», το οποίο υπολογίστηκε σε 7,1% (N=65). Το 1,3% (N=12) δήλωσαν λίγο και το 0,3% (N=3) καθόλου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ποσοστό της τάξης του 3,6% (N=33) δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή (βλ. Πίνακα Ε.32).

Η επόμενη παράμετρος που εξετάστηκε ήταν η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών. Το 72% (N=665) θεωρεί «Πάρα πολύ» ότι διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο εξαιτίας της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, και έπονται τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν «Πολύ» 24% (N=220), «Μέτρια» 1,2% (N=11), «Λίγο» 0,2% N=2) και «Καθόλου» 0,1%(N=1). Ενώ ποσοστό της τάξης του 1,9% (N=17) δεν απάντησε την ερώτηση Ε.28^{β}(βλ. Πίνακα Ε.33).

Το 60,2% (N=551) του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρεί «Πάρα πολύ» ότι διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο εξαιτίας της ύπαρξης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, «Πολύ» δήλωσε το 28,8% (N=264), «Μέτρια» το 6,1 % (N=56), «Λίγο» το 1,4% (N=13) και «Καθόλου» το 0,8% (N=7). Ποσοστό της τάξης του 2,7% (N=17) δεν συμπλήρωσε την ερώτηση Ε.28^{γ} (βλ. Πίνακα Ε.34).

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι «Πάρα πολύ» συχνά υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών σε ποσοστό 58,2% (N=533), «Πολύ» υποστήριξε το 32,8% (N=300), «Μέτρια» το 3,9% (N=36), «Λίγο» το 0,5% (N=5) και «Καθόλου» το 0,3% (N=3). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός μόλις το 4,3% (N=39) δεν απάντησε στην ερώτηση Ε.28$^{\delta}$ (βλ. Πίνακα Ε.35).

Στην ερώτηση (Ε.28$^{\varepsilon}$) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι «Πάρα πολύ» συχνά «..η ευελιξία του(της) διευθυντή(-ριας) στην τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου» συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε ποσοστό 57,1% (N=523), «Πολύ» για το 32,8% (N=300), «Μέτρια» το 4,9% (N=45), «Λίγο» το 1,4% (N=13) και «Καθόλου» το 0,7% (N=6). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 4,3% (N=39) δεν απάντησε στην ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.36).

Η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών επηρεάζει «Πάρα πολύ» 49,0% (N=449), «Πολύ» 38,5% (N=353), «Μέτρια»6,9% (N=63), «Λίγο»2,0% (N=18) και «Καθόλου»0,3% (N=3) τη διαμόρφωση θετικού κλίματος.Το 3,3% (N=30) των εκπαιδευτικών δεν απάντησε στην ερώτηση Ε.28$^{\sigma\tau}$ (βλ. Πίνακα Ε.37).

Πίνακας Ε.32. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπ/κών σχετικά με τη συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή/τριας και μαθητών στη δημιουργία θετικού κλίματος*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Καθόλου	3	.3
	Λίγο	12	1.3
	Μέτρια	65	7.1
	Πολύ	349	38.1
	Πάρα πολύ	454	49.6
	Σύνολο	883	96.4
Άκυρα		33	3.6
Σύνολο		**916**	**100.0**

Πίνακας Ε.33 . *Κατανομή συχνοτήτων των εκπ/κών σχετικά με τη συμβολή της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ δ/ντή/τριας και εκπ/κών στη δημιουργία θετικού κλίματος*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Καθόλου	1	.1
	Λίγο	2	.2
	Μέτρια	11	1.2
	Πολύ	220	24.0
	Πάρα πολύ	665	72.6
	Σύνολο	899	98.1
Άκυρα		17	1.9
Σύνολο		**916**	**100.0**

Πίνακας Ε.34. *Κατανομή συχνοτήτων των εκ/κών σχετικά με τη συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων,συμβάλλει στη δημιουργία καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	7	.8
	Λίγο	13	1.4
	Μέτρια	56	6.1
	Πολύ	264	28.8
	Πάρα πολύ	551	60.2
	Σύνολο	891	97.3
Άκυρα		25	2.7
Σύνολο		**916**	**100.0**

Πίνακας Ε.35. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία καλού κλίματος*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	3	.3
	Λίγο	5	.5
	Μέτρια	36	3.9
	Πολύ	300	32.8
	Πάρα πολύ	533	58.2
	Σύνολο	877	95.7
Άκυρα		39	4.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

Πίνακας Ε.36. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της ευελιξίας του(της) διευθυντή(-τριας) στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	6	.7
	Λίγο	13	1.4
	Μέτρια	45	4.9
	Πολύ	300	32.8
	Πάρα πολύ	523	57.1
	Σύνολο	887	96.8
Άκυρα		29	3.2
Σύνολο		**916**	**100.0**

Πίνακας Ε.37. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της αγαστής συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	3	.3
	Λίγο	18	2.0
	Μέτρια	63	6.9
	Πολύ	353	38.5
	Πάρα πολύ	449	49.0
	Σύνολο	886	96.7
Άκυρα		30	3.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

Στη ερώτηση (Ε.29) αναφορικά με τον βαθμό που η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Ο.Δ.Σ με ΕΑΕΠ βοηθά η συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοημέρου, η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε ότι βοηθά «Πολύ» συγκεντρώνοντας ποσοστό 39% (N=357), ακολουθεί το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι βοηθά «Πάρα πολύ» 33,7% (N=309), «Μέτρια» το 16,7% (N= 153), «Λίγο» 5,1% (N=47) και «Καθόλου» 1,1% (N=10) (βλ. Πίνακα Ε.38).

Στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Ο.Δ.Σ με ΕΑΕΠ βρέθηκε να βοηθά «Πάρα πολύ» η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα 40,5%(N=371),«Πολύ»39,3%(N=360),«Μέτρια» 12,0 % (N=110), «Λίγο»3,3% (N=30), και «Καθόλου»1,1,% (N=10) (βλ. Πίνακα Ε. 38),ενώ τα ποσοστά των αντίστοιχων απαντήσεων για εκπαιδευτικά θέματα είναι 35,6%, 38,1%, 16,3%, 4,0% και 1,6% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα Ε.38).

Οι ερωτώμενοι επίσης αναφορικά με το βαθμό σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Ο.Δ.Σ με ΕΑΕΠ, υποστήριξαν ότι βοηθά «Πάρα πολύ» στη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση) με ποσοστό της τάξης του 34,7% (N=318), ακολουθεί το ποσοστό αυτών που δήλωσαν «Πολύ» 34,6% (N=317),το ποσοστό αυτών που δήλωσαν «Μέτρια»19% (N=174), το 5,3% (N=49) απάντησε «Λίγο» και το 1,5% (N=14) «Καθόλου» (βλ. Πίνακα Ε.38).

Πίνακας Ε.38. Η *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα της σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στη μεταξύ των διδασκόντων συνεργασία*

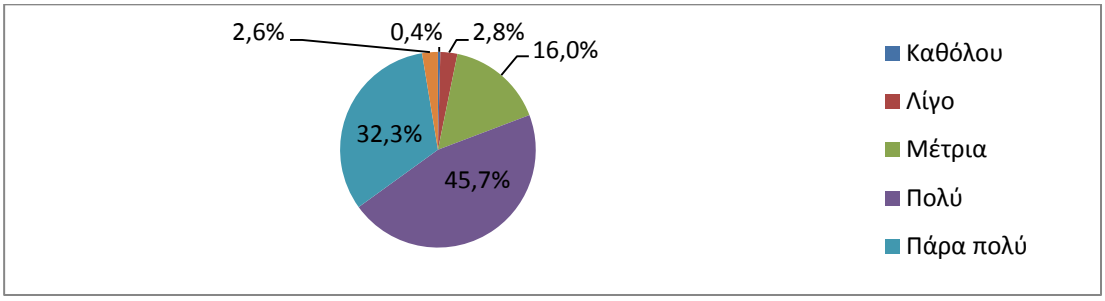
	Συνεργασία εκ/κών πρωινού ωραρίου και Ολοημέρου		Συνεργασία μεταξύ εκ/κών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα		Συνεργασία μεταξύ εκ/κών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα		Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ ε/κών διαφορετικών ειδικοτήτων	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	10	1.1	10	1,1	15	1,6	14	1,5
Λίγο	47	5.1	30	3,3	37	4,0	49	5,3
Μέτρια	153	16.7	110	12,0	149	16,3	174	19,0
Πολύ	357	39.0	360	39,3	349	38,1	317	34,6
Πάρα πολύ	309	33.7	371	40,5	326	35,6	318	34,7
Σύνολο	876	95.6	881	96,2	876	95,6	872	95,2
Άκυρα	40	4.4	35	3,8	40	4,4	44	4,8
Σύνολο	**916**	**100.0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**	**916**	**100,0**

Στην ερώτηση (Ε.30) αναφορικά με την ικανοποίηση των ερωτώμενων από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων, το 45,7% (N=419) του δείγματος υποστήριξε ότι είναι «Πολύ» ικανοποιημένοι, «Πάρα πολύ» το 32,3% (N=296), «Μέτρια» το 16,0% (N=147), «Λίγο» το 2,8% (N=26) και «Καθόλου» το 0,4% (N=4) (βλ. Πίνακα Ε.39)

Πίνακας Ε.39. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης τους από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	4	.4
	Λίγο	26	2.8
	Μέτρια	147	16.0
	Πολύ	419	45.7
	Πάρα πολύ	296	32.3
	Σύνολο	892	97.4
Άκυρα		24	2.6
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.12. *Βαθμός ικανοποίησης από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών*



Οι ερωτώμενοι επίσης κλήθηκαν να απαντήσουν ποιοι είναι παράγοντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, ταξινομώντας τους με σειρά σημαντικότητας (ερώτηση Ε.31). Ειδικότερα, οι ερωτηθέντες θεωρούν ως πρώτη επιλογή τη διαφάνεια, ειλικρίνεια και ακεραιότητα του διευθυντή με ποσοστό 32,4% (N=297), τη σωστή λήψη αποφάσεων με 11,4% (N=104), το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με 9,0% (N=82), τη σωστή κατανομή ευθυνών με 8,7% (N=80), την επικοινωνιακή ικανότητα με 8,4% (N=77), την ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς με 7,4% (N=68) και την εμπειρία με 7,0% (N=64) (βλ. Πίνακα Ε.40).

Πίνακας Ε.40. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους Παράγοντες που βοηθούν τον(την) διευθυντή(-τρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος*(ως πρώτη επιλογή)

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	82	9.0
	Εμπειρία	64	7.0
	Επικοινωνιακή ικανότητα	77	8.4
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	68	7.4
	Σωστή κατανομή ευθυνών	80	8.7
	Σωστή λήψη αποφάσεων	104	11.4
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	**297**	**32.4**
	Σύνολο	772	84.3
Άκυρα		144	15.7
Σύνολο		**916**	**100.0**

Για όσους εκπαιδευτικούς σημείωσαν τον αριθμό 2 θέλοντας να δείξουν τον δεύτερο παράγοντα που βοηθά τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ερώτηση Ε.31), η κατάταξη έδειξε τη σωστή λήψη αποφάσεων με ποσοστό 16,8% (N=154), την επικοινωνιακή ικανότητα με ποσοστό 14,1% (N=129), την ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 13,9% (N=127), το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με ποσοστό 13% (N=119), την εμπειρία με ποσοστό 12% (N=110), την σωστή κατανομή ευθυνών καταλαμβάνοντας ποσοστό 10,7% (N=96), και τη διαφάνεια, την ειλικρίνεια και την ακεραιότητα με ποσοστό 9,7% (N=89) (βλ. Πίν. Ε. 41).

Πίνακας Ε.41. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(την) δ/ντή(-τρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ως δεύτερη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	119	13.0
	Εμπειρία	110	12.0
	Επικοινωνιακή ικανότητα	129	14.1
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	127	13.9
	Σωστή κατανομή ευθυνών	98	10.7
	Σωστή λήψη αποφάσεων	**154**	**16.8**
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	89	9.7
	Σύνολο	826	90.2
Άκυρα		90	9.8
Total		**916**	**100.0**

Ο αριθμός τρία (3) στην κατάταξη συγκέντρωσε τα παρακάτω ποσοστά τη σωστή κατανομή ευθυνών με ποσοστό 15,7% (N=144), την εμπειρία 14,8%, (N=136), το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης 13,3% (N=122), τη σωστή λήψη αποφάσεων 13,2%(N=121), την ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς 12,8%, (N=117), την επικοινωνιακή ικανότητα 12,7% (N=117) και τη διαφάνεια, ειλικρίνεια και ακεραιότητα 7,5% (N=69) (βλ. Πίνακα Ε.42).

Πίνακας Ε.42. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(την) διευθυντή(-τρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ως τρίτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	122	13.3
	Εμπειρία	136	14.8
	Επικοινωνιακή ικανότητα	116	12.7
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	117	12.8
	Σωστή κατανομή ευθυνών	**144**	**15.7**
	Σωστή λήψη αποφάσεων	121	13.2
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	69	7.5
	Σύνολο	825	90.1
Άκυρα		91	9.9
Σύνολο		**916**	**100.0**

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τέταρτη σημαντικότερη επιλογή (ερώτηση

Ε.31) το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με ποσοστό 20% (N=183), ακολουθεί η εμπειρία με ποσοστό 18,4% (N=169), η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 11,5% (N=105), η επικοινωνιακή ικανότητα με ποσοστό μόλις 10,9% (N=100), η σωστή κατανομή ευθυνών επιλέχθηκε από το 10,5% (N=96) του δείγματος, η σωστή λήψη αποφάσεων με ποσοστό 9,6% (N=88) και η διαφάνεια, ειλικρίνεια και ακεραιότητα με ποσοστό 8,3% (N=76) (βλ. Πίνακα Ε. 43).

Πίνακας Ε.43. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(την) διευθυντή(-τρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ως τέταρτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	**Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο**	**183**	**20.0**
	Εμπειρία	169	18.4
	Επικοινωνιακή ικανότητα	100	10.9
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	105	11.5
	Σωστή κατανομή ευθυνών	96	10.5
	Σωστή λήψη αποφάσεων	88	9.6
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	76	8.3
	Σύνολο	817	89.2
Άκυρα		99	10.8
Σύνολο		**916**	**100.0**

Ο αριθμός πέντε συγκέντρωσε με σειρά κατάταξης τα εξής ποσοστά:η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 18,6% (N=170), η σωστή κατανομή ευθυνών 18,3%(N=168), η επικοινωνιακή ικανότητα 14,2% (N=130), η σωστή λήψη αποφάσεων 14,1%(N=129), η εμπειρία 11,0%, (N=101), η διαφάνεια, ειλικρίνεια και ακεραιότητα 7,4% (N=68) και το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με ποσοστό 5,9%(N=54) (βλ. Πίνακα Ε.44).

Πίνακας Ε.44. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(την) διευθυντή(-τρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ως πέμπτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	54	5.9
	Εμπειρία	101	11.0
	Επικοινωνιακή ικανότητα	130	14.2
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	**170**	**18.6**
	Σωστή κατανομή ευθυνών	168	18.3
	Σωστή λήψη αποφάσεων	129	14.1
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	68	7.4
	Σύνολο	820	89.5
Άκυρα		96	10.5
Σύνολο		**916**	**100.0**

Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε από το 18,4% (N=169) ως ο έκτος σημαντικότερος παράγοντας (ερώτηση Ε.31),με τη σωστή κατανομή ευθυνών 15,9% (N=146),την επικοινωνιακή ικανότητα 15,5%(N=142), τη σωστή

λήψη αποφάσεων 15%(N=137), την εμπειρία 10,7%, (N=98), την διαφάνεια, την ειλικρίνεια και την ακεραιότητα 8,7%, (N=80) και το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης 5%, (N=46) να ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή την ερώτηση δεν την απάντησε ένα ποσοστό της τάξης του 10,7% (N=98) του δείγματος (βλ. Πίνακα Ε.45).

Πίνακας Ε.45. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ως έκτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο	46	5.0
	Εμπειρία	98	10.7
	Επικοινωνιακή ικανότητα	142	15.5
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	**169**	**18.4**
	Σωστή κατανομή ευθυνών	146	15.9
	Σωστή λήψη αποφάσεων	137	15.0
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	80	8.7
	Σύνολο	818	89.3
Άκυρα		98	10.7
Σύνολο		**916**	**100.0**

Ως έβδομη επιλογή (ερώτηση Ε.31), οι ερωτηθέντες θεωρούν το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης με ποσοστό 25,2% (N=231). Έπονται η εμπειρία 16,8% (N=154), η επικοινωνιακή ικανότητα 15,3%, (N=140), η σωστή κατανομή ευθυνών 8,2% (N=75), η διαφάνεια, ειλικρίνεια και ακεραιότητα 8% (N=73), η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς και η σωστή λήψη αποφάσεων με ποσοστό 7,8% (N=71) αντιστοίχως (βλ. Πίνακα Ε.46).

Πίνακας Ε.46. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τον(την) διευθυντή(-ρια) στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (ως έβδομη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	**Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο**	**231**	**25.2**
	Εμπειρία	154	16.8
	Επικοινωνιακή ικανότητα	140	15.3
	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον	71	7.8
	Σωστή κατανομή ευθυνών	75	8.2
	Σωστή λήψη αποφάσεων	71	7.8
	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα	73	8.0
	Σύνολο	815	89.0
Άκυρα		101	11.0
Σύνολο		**916**	**100.0**

Συγκεντρωτικά λοιπόν οι παράγοντες που βοηθούν τον/την διευθυντή/τρια στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνοψίζονται στον Πίνακα Ε.i.

Πίνακας Ε. i. *Ιεράρχηση παραγόντων με βάση το σταθμικό μέσο*

Κατάταξη	Παράγοντας
1ος	Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα
2ος	Σωστή λήψη αποφάσεων
3ος	Σωστή κατανομή ευθυνών
4ος	Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον
5ος	Εμπειρία
6ος	Επικοινωνιακή ικανότητα
7ος	Θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο

Στη ερώτηση (Ε.32) για το «ποιες ενέργειες διευθυντών(-ριων), εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο», ως πρώτη ενέργεια επιλέχθηκε η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών/ριων με ποσοστό 9,7% (N=89), και ακολουθούν η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών με ποσοστό 9,2% (N=84), η κακή οργάνωση των συνελεύσεων και η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις με ισόποσα ποσοστά 9% (N=82), οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 7,8% (N=71), οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών 6,4% (N=59), η ανάρμοστη –παραβατική συμπεριφορά μαθητών 5,8% (N=53) και η αργοπορία 4,6% (N=42). Κλείνοντας την ερώτηση αυτή παρατηρήθηκε ότι το 38,6% (N=354) δεν έδωσε καμία απάντηση (βλ. Πίνακα Ε.47).

Πίνακας Ε.47. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο(ως πρώτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	42	4.6
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	59	6.4
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	82	9.0
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	**89**	**9.7**
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	84	9.2
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	82	9.0
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	71	7.8
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	53	5.8
	Σύνολο	562	61.4
Άκυρα		354	38.6
Σύνολο		**916**	**100.0**

Η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών(-ριων) εμφάνισε και πάλι την μεγαλύτερη συχνότητα ως δεύτερη ενέργεια δημιουργίας προβλημάτων στο σχολικό κλίμα (ερώτηση Ε.32) με ποσοστό 12,9% (N=118), με τη λίστα να συμπληρώνεται από την κακή οργάνωση των συνελεύσεων 11,6% (N=106), την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών 10,6%(N=97), τη μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις 8,2% (N=75), την αργοπορία 8,1% (N=74), τις συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 6,6% (N=60), τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών 5,3% (N=49) και την ανάρμοστη –παραβατική συμπεριφορά

μαθητών 1,5%(N=14). Κλείνοντας την ερώτηση αυτή παρατηρήθηκε ότι το 35,3% (N=323) δεν έδωσε καμία απάντηση (βλ. Πίνακα Ε.48).

Πίνακας Ε.48. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ως δεύτερη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	74	8.1
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	60	6.6
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	106	11.6
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	**118**	**12.9**
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	97	10.6
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	75	8.2
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	49	5.3
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	14	1.5
	Σύνολο	593	64.7
Άκυρα		323	35.3
Σύνολο		**916**	**100.0**

Τρίτη αιτία προβλημάτων στο σχολικό κλίμα (ερώτηση Ε.32) αποτελούν οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων με ποσοστό 10,8% (N=99), η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις με ποσοστό 9,9% (N=91), η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών με ποσοστό 8,6%(N=79),η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με ποσοστό 10,6% (N=97),η ανάρμοστη–παραβατική συμπεριφορά μαθητών με ποσοστό 8,4% (N=77), η κακή οργάνωση των συνελεύσεων και η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών/ριων με ισοδύναμο ποσοστό 6,1% (N=56), οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών με ποσοστό 3,3% (N=30) και τέλος η αργοπορία με ποσοστό 2,6% (N=24). Στην ερώτηση αυτή παρατηρήθηκε ότι το 44,1% (N=404) δεν έδωσε καμία απάντηση (βλ. Πίνακα Ε.49).

Πίνακας Ε.49. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο(ως τρίτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	24	2.6
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	30	3.3
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	56	6.1
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	56	6.1
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	79	8.6
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	91	9.9
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	**99**	**10.8**
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	77	8.4
	Σύνολο	512	55.9
Άκυρα		404	44.1
Σύνολο		**916**	**100.0**

Η αργοπορία επιλέχθηκε από το 35,3% (N=323) του δείγματος ως η τέταρτη αιτία δημιουργίας σχολικών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον (ερώτηση Ε.32). Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών 9,8%, (N=90),η κακή οργάνωση

των συνελεύσεων 8,4%, (N=77), η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών 4,1% (N=38), η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών 3,1% (N=28),η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις 2,6% (N=24), η ανάρμοστη–παραβατική συμπεριφορά μαθητών 2,1% (N=19) και οι συχνές και κακό-πιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 2% (N=18). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 32,6% (N=299) δεν έδωσε καμία απάντηση (βλ. Πίνακα Ε.50).

Πίνακας Ε.50. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ως τέταρτη επιλογή).*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	**Αργοπορία**	**323**	**35.3**
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	90	9.8
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	77	8.4
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	38	4.1
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	28	3.1
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	24	2.6
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	18	2.0
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	19	2.1
	Σύνολο	617	67.4
Άκυρα		299	32.6
Σύνολο		**916**	**100.0**

Το 26% (N=238) του δείγματος θεωρεί ως πέμπτη ενέργεια που συμβάλλει στη δημιουργία προβλημάτων (ερώτηση Ε.32) τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιπες ενέργειες που απαρτίζουν τη λίστα είναι η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών 9,3% (N=85), η κακή οργάνωση των συνελεύσεων 8,4% (N=77), η αργοπορία 6,3% (N=58), η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών 5,1% (N=47), οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 4,5%(N=41), η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις 4,1% (N=38) και η ανάρμοστη –παραβατική συμπεριφορά μαθητών 1,3% (N=12) (βλ. Πίνακα Ε.51).

Πίνακας Ε.51. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ως πέμπτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	58	6.3
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	**238**	**26.0**
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	77	8.4
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	85	9.3
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	47	5.1
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	38	4.1
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	41	4.5
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	12	1.3
	Σύνολο	596	65.1
Άκυρα		320	34.9
Σύνολο		**916**	**100.0**

Την μεγαλύτερη συχνότητα ως έκτη ενέργεια που συμβάλλει στη δημιουργία προβλημάτων στο σχολικό κλίμα (ερώτηση Ε.32) παρουσίασε η ανάρμοστη –παραβατική

συμπεριφορά μαθητών με ποσοστό 12,2% (N=112), και με μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 10,4% (N=95), η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις 9,5% (N=87), η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών 8,1% (N=74), η κακή οργάνωση των συνελεύσεων 6,6% (N=60), η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών(-ριων) 5,9%, (N=54), η κακή οργάνωση των συνελεύσεων 3,1%(N=28) και η αργοπορία 2%, (N=18). Τέλος, το 42,4% (N=388) δεν απάντησε στην παραπάνω ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.52).

Πίνακας Ε.52. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ως έκτη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	18	2.0
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	28	3.1
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	60	6.6
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	54	5.9
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	74	8.1
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	87	9.5
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	95	10.4
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	**112**	**12.2**
	Σύνολο	528	57.6
Άκυρα		388	42.4
Σύνολο		**916**	**100.0**

Όσον αφορά την έβδομη από τις ενέργειες των διευθυντών(-ριων), εκπαιδευτικών και μαθητών που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ερώτηση Ε.32), οι ερωτώμενοι κατέδειξαν τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών με ποσοστό 16,7% (N=153), ενώ ακολουθούν η αργοπορία των εκπαιδευτικών με ποσοστό της τάξης του 16,2% (N=148), η κακή οργάνωση των συνελεύσεων 15,2%(N=139),η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών(-ριων) 8,2%(N =75), η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών 7,8% (N=71) οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 6,7% (N=61), η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις 5,6% (N=51) και η ανάρμοστη παραβατική συμπεριφορά μαθητών 1,7%(N=16), ενώ ποσοστό που ανέρχεται στο 22,1% (N=202) των ερωτηθέντων δεν απάντησε στην παραπάνω ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.53).

Πίνακας Ε.53. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο (ως έβδομη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	148	16.2
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	**153**	**16.7**
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	139	15.2
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	75	8.2
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	71	7.8
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	51	5.6
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	61	6.7
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	16	1.7
	Σύνολο	714	77.9
Άκυρα		202	22.1
Σύνολο		**916**	**100.0**

Οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών και η ανάρμοστη παραβατική συμπεριφορά μαθητών εμφανίστηκαν με ισοδύναμα ποσοστά της τάξης του 11,8% (N=108), ενώ η κακή οργάνωση των συνελεύσεων 9,6% (N=88), η αργοπορία των εκπαιδευτικών 9,5% (N=87), η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών/ριων 9,3%, (N=85),η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών 5,7%(N=52),η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές 5,3%(N=49) και οι συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων 4,9%(N=45) συμπληρώνουν τη λίστα της όγδοης ενέργειας που δημιουργεί προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος (ερώτηση Ε32,βλ. Πίν. Ε.54).

Πίνακας Ε.54. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο (ως όγδοη επιλογή)*

		Συχν.	**Ποσ.%**
Έγκυρα	Αργοπορία	87	9.5
	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών	**108**	**11.8**
	Κακή οργάνωση συνελεύσεων	88	9.6
	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών	85	9.3
	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών	52	5.7
	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις	49	5.3
	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων	45	4.9
	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών	**108**	**11.8**
	Σύνολο	622	67.9
Άκυρα		294	32.1
Σύνολο		**916**	**100.0**

Συγκεντρωτικά λοιπόν, οι παράγοντες που δεν βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) να διαμορφώσει καλό κλίμα στο σχολείο τους, συνοψίζονται στον Πίνακα Ειi

Πίνακας Ε. ii. *Ιεράρχηση ενεργειών με βάση το σταθμικό μέσο*

Κατάταξη	Ενέργεια
1ος	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις
2ος	Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών
3ος	Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών
4ος	Συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων
5ος	Κακή οργάνωση συνελεύσεων
6ος	Αργοπορία
7ος	Ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά μαθητών
8ος	Συχνές απουσίες εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τον βαθμό που πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (ερώτηση Ε.33α) προέκυψε ότι το 67,6% (N=619) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι επηρεάζει «Πάρα πολύ» θετικά την επίδοση της εργασίας, το 25,2%(N=231) «Πολύ», το 3,6% (N=33) «Μέτρια»,το 0,5%(N=5)«Λίγο» και το 0,2% (N=2) «Καθόλου» (βλ. Πίνακα Ε.55).

Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (ερώτηση Ε.33β) γιατί επηρεάζει την ποιότητα εργα σίας των εκπαιδευτικών

«Πάρα πολύ» σε ποσοστό 60,4%, (N=553), με τις υπόλοιπες απαντήσεις να λαμβάνουν μικρότερα ποσοστά «Πολύ» 31,2% (N=286), «Μέτρια» 4,7% (N=43), «Λίγο» 0,7% (N=6) και «Καθόλου» 0,2%,(N=2) (βλ. Πίνακα Ε.55).

Στην ερώτηση (Ε.33γ) βρέθηκε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς δημιουργεί «Πάρα πολύ» συχνά σε ποσοστό 65,1%(N=596), «Πολύ συχνά»29,4% (N=269), και «Μέτρια» 2,8% (N=26) συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας από τους ερωτώμενους που συμμετείχαν στην έρευνα δεν απάντησαν ότι δημιουργούνται «Λίγο» οι κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας και ένα ποσοστό της τάξης του 2,6% (N=24) των ερωτηθέντων δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.55).

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, στην ερώτηση (Ε.33δ) προέκυψε ότι επηρεάζονται «Πάρα πολύ» συχνά σε ποσοστά 48,3%(N=442), «Πολύ» συχνά 37,2% (N=341), και «Μέτρια» 9,0% (N=82) από το θετικό σχολικό κλίμα που συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα ποσοστά των απαντήσεων «Λίγο» και «Καθόλου» θεωρούνται αμελητέας βαρύτητας καθώς κυμαίνονται γύρω στο 1%, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 2,6% (N=24) των ερωτηθέντων δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.55).

Το 50,9% (N=466) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (ερώτηση Ε.33ε) επειδή επηρεάζει «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 50,9% (N=466), «Πολύ» 33,6% (N=308), και «Μέτρια» 10,6% (N=97) τη συμπεριφορά των μαθητών, με τις απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» να λαμβάνουν ποσοστά κοντά στο 1% (βλ. Πίνακα Ε.55).

Πίνακας Ε.55. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θετικού κλίματος στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου*

	Εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχ μονάδας		**Ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών**		**Συνθήκες συνεργασίας για τους εκπ/κούς**		**Κίνητρα των εκπαιδευτικών**		**Συμπεριφορά των μαθητών**	
	Συχν.	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**	**Συχν.**	**Ποσ.%**
Καθόλου	2	.2	2	0,2	1	0,1	5	0,5	5	0,5
Λίγο	5	.5	6	0,7	-	-	14	1,5	11	1,2
Μέτρια	33	3.6	43	4,7	26	2,8	82	9,0	97	10,6
Πολύ	231	25.2	286	31,2	269	29,4	341	37,2	308	33,6
Πάρα πολύ	619	67.6	553	60,4	596	65,1	442	48,	466	50,9
Σύνολο	890	97.2	890	97,2	892	97,4	884	96,5	887	96,8
Άκυρα	26	2.8	26	2,8	24	2,6	32	3,5	29	3,2
Σύνολο	916	100.0	916	100,0	916	100,0	916	100,0	916	100,0

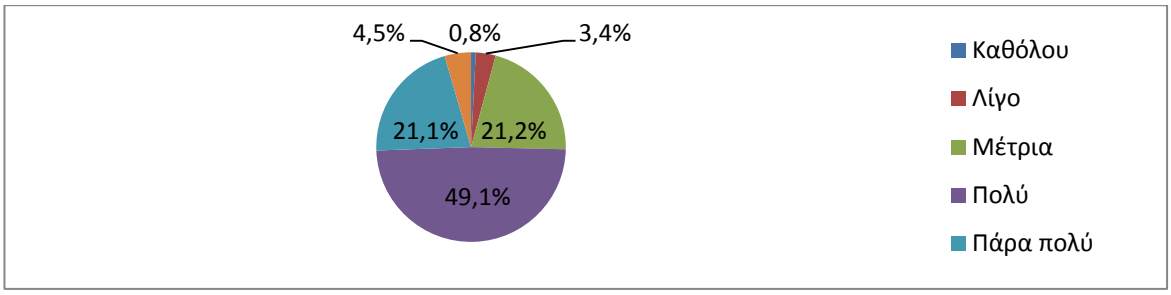
Στην ερώτηση (Ε.34), το 49,1% (N=450) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι αναγνωρίζεται «Πολύ» η εργασία που προσφέρει, το 21,2% (N=194) «Μέτρια», το 21,1% (N=193) «Πάρα πολύ», το 3,4% (N=31) «Λίγο» και το 0,8% (N=7) «Καθόλου». Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης

του 4,5% (N=41) των ερωτηθέντων δεν απάντησαν στην παραπάνω ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.56).

Πίνακας Ε.56. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό αναγνώρισης της εργασίας τους στο σχολείο*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	7	.8
	Λίγο	31	3.4
	Μέτρια	194	21.2
	Πολύ	450	49.1
	Πάρα πολύ	193	21.1
	Σύνολο	875	95.5
Άκυρα		41	4.5
Σύνολο		**916**	**100.0**

Γράφημα Ε.13. *Βαθμός αναγνώρισης της εργασίας των εκπαιδευτικών*



Στη συνέχεια, όσον αφορά την επιβράβευση, η οποία πραγματοποιείται από τον(τη) διευθυντή(-ρια) για κάποια δημιουργική πρωτοβουλία, με άλλα λόγια τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινωνική δράση, έρανος, δεντροφύτευση, αθλητικούς ή μαθηματικούς διαγωνισμούς, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι επιβραβεύονται κατ'ιδίαν (ερώτηση Ε.35α) σε ποσοστό 59,5% (N=545) και δημοσίως (ερώτηση Ε. 35β) σε ποσοστό 70,9% (N=545) (βλ. Πίνακα Ε.57).

Πίνακας Ε.57. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιβράβευσή τους για την ανάληψη κάποιας δημιουργίας πρωτοβουλίας*

		κατ'ιδίαν		δημοσίως	
		Συχν.	Ποσ.%	Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Όχι	109	11.9	100	10,9
	Ναι	545	59.5	649	70,9
	Σύνολο	654	71.4	749	81,8
Άκυρα		262	28.6	167	18,2
Σύνολο		**916**	**100.0**	**916**	**100,0**

Τέλος, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποιον βαθμό πιστεύουν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές (ερώτηση Ε.36). Ειδικότερα, το 48% (N=440) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι πολύ ευχάριστο για τους μαθητές, το 25% (N=229) μέτρια, το 18% (N=165) πάρα πολύ ευχάριστο, το 3,7% (N=34) λίγο και το 0,3%

(N=3) απάντησε καθόλου. Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 4,9% (N=45) των ερωτηθέντων δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα Ε.58).

Πίνακας Ε.58. *Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικάμε το αν το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές*

		Συχν.	Ποσ.%
Έγκυρα	Καθόλου	3	.3
	Λίγο	34	3.7
	Μέτρια	229	25.0
	Πολύ	440	48.0
	Πάρα πολύ	165	18.0
	Σύνολο	871	95.1
Άκυρα		45	4.9
Σύνολο		**916**	**100.0**

3.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών

Ως προς το γενικό ερώτημα (Ε.37) «τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο σας σε σχέση με τη βελτίωση του διευθυντή (-ριας)» απάντησε μόνο το 16,2% των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

- ✓ α.*στον τομέα της αμφίδρομης επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό*:
  το 43,6% των εκπαιδευτικών προτείνει τον διάλογο, το τρίπτυχο στάσεων (συνεργασία-κατανόηση-προθυμία), και τις ουσιαστικές επαγγελματικές σχέσεις ως τρόπο βελτίωσης της επικοινωνιακής πολιτικής του σχολείου,το 26,8% θεωρεί ότι οι συχνότεροι σύλλογοι εντός ή εκτός σχολείου είναι ένας επιπλέον λόγος που βοηθάει στην αμφίδρομη επικοινωνία διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών,το 15,5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την άποψη ότι η συμβουλευτική παρέμβαση του διευθυντή (-ριας) μέσα από ένα κλίμα διαφάνειας και ισονομίας είναι ένας ακόμα πρόσθετος λόγος ανάπτυξης της επικοινωνιακής τακτικής μεταξύ τους και το 14,1% πιστεύει ότι η ενημέρωση και η συνεργασία τμημάτων ή τάξεων με κάποιον διευθυντή(-ρια) που να έχει «μεράκι» είναι ένας ακόμα επιπλέον λόγος επικοινωνιακής δυναμικής.
- ✓ β.*ως προς τη μεταβίβαση των εντολών από τον(την) διευθυντή(-ρια) στους εκπαιδευτικούς:*
  το 37,7% δηλώνει ότι οι εντολές πρέπει να δίνονται με ήπιο και φιλικό τόνο και να δίνονται μέσα από τις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων, το 32,3% θεωρεί οτι η ευγένεια, η δικαιοσύνη, η ψυχραιμία και η βαθιά ενσυναίσθηση είναι ο δεύτερος τρόπος μεταβίβασης των εντολών από τον διευθυντή(-ρια),το 21,4% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων, η τήρηση των νόμων, η συνέπεια των αποφάσεων και φυσικά ο κατάλληλος χρόνος συντελούν στη διαμόρφωση του καλού κλίματος σ' ένα σχολείο και το 8,7% έχει την άποψη ότι η μεταβίβαση των εντολών με

ευέλικτη αυστηρότητα όπου ο εκπαιδευτικός θα αισθάνεται ως προσωπική του ευθύνη την εκτέλεση της εντολής θα βοηθήσει στη βελτίωση του καλού κλίματος της σχολικής κοινότητας.

- ✓ γ.*ως προς τον τρόπο λήψης ομόφωνων αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων*: το 38,3% προτείνει ότι η βελτίωση του (της) διευθυντή(-ριας) στον τρόπο λήψης ομόφωνων αποφάσεων θα προέρθει μέσα από την ενίσχυση του θετικού κλίματος. Η συνεργασία, ο διάλογος, ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων μέσα από τις συχνότερες συνελεύσεις είναι ενδεικτικοί τρόποι ενίσχυσης του θετικού κλίματος,το 29,8% θεωρεί ότι η καλή ενημέρωση, οι αμοιβαίες υποχωρήσεις, η παρουσίαση των θετικών και αρνητικών παραγόντων των επιμέρους θεμάτων, ο σεβασμός και η ειλικρίνεια ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι ο δεύτερος παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος,
  το 19,9% πιστεύει ότι οι αποφάσεις δεν είναι απαραίτητο να είναι ομόφωνες, μπορούν να είναι και πλειοψηφικές. Αυτό που προέχει όμως, είναι η αποφυγή της ομαδικής σκέψης και το 12,1% υποστηρίζει ότι ένας(μία) διευθυντής(-ρια) πρέπει να επιζητεί τις κατ' ιδίαν συζητήσεις , να έχει το προσωπικό του ενημερωμένο νομοθετικά ενώ η ύπαρξη κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας θα λειτουργούσε βελτιωτικά στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων.
- ✓ δ.*ως προς τον τρόπο διευθέτησης παραπόνων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς:*
  το 42,5% απαντάει ότι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η αλληλοκατανόηση, η ειλικρίνεια, η ενίσχυση της συνεργασίας, η ευγένεια, ο σεβασμός, το γνήσιο ενδιαφέρον και πάνω απ' όλα η ενσυναίσθηση αποτελούν το θεμέλιο λίθο για τη βελτίωση του διευθυντή(-ριας) στον τρόπο διευθέτησης παραπόνων,το 35,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα παράπονα πρέπει να γνωστοποιούνται στον σύλλογο και εκεί να παρουσιάζονται και οι δύο όψεις του προβλήματος και το 22,3% πιστεύει ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) πρέπει να ερευνά κατ' ιδίαν τα παράπονα που προκύπτουν και να είναι έτοιμος (-η) να δεχτεί την κριτική αν προκύψουν ευθύνες.
- ✓ ε.*ως προς τι άλλο θα θέλατε να συμπληρώσετε*:
  το 60% των εκπαιδευτικών επεσημαίνει την ανάγκη στελέχωσης με γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία για να διευκολυνθούν διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί στο διοικητικό τους έργο ,το 30% αναφέρεται στις ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να ασκεί αποτελεσματικά το έργο του. Δίκαιος, αμερόληπτος, πρότυπο για τους συναδέλφους του, δεινός χειριστής των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και νομομαθής είναι οι βασικές ιδιότητες που θα πρέπει να έχει ένας(-μια) διευθυντής(-ρια) και το 10% προτείνει νέο τρόπο επιλογής των διευθυντών(-ριων) ότι

δηλαδή, πρέπει να προέρχεται από τον σύλλογο διδασκόντων χωρίς επιμίσθιο και στην ουσία όλοι να διορίζονται διευθυντές(-ριες) .

4.Έλεγχοι Ανεξαρτησίας X^2

4.1. Διευθυντές

4.1.1 Ομοφωνία αποφάσεων λόγω ωριμότητας των συναδέλφων–Ηλικία ερωτώμενου

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ22β, σχετικά με την ομοφωνία των αποφάσεων λόγω ωριμότητας των συναδέλφων, σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντών (ερώτηση Δ5) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω απαντούν ότι η ομοφωνία των αποφάσεων οφείλεται *πολύ* και *πάρα πολύ* στην ωριμότητα των συναδέλφων, ποσοστό 60,6%, σε σχέση με τους διευθυντές(-ριες) ηλικίας 50 ετών και κάτω, ποσοστό 27,7% (βλ. Πίνακα 1.Δ.1.). Ο πίνακας 1.Δ.1. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ22β: Ομοφωνία των αποφάσεων λόγω ωριμότητας των συναδέλφων*** και ***Ηλικία*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 5,157 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,076 (βλ. 1.Δ.1 Πίνακα Συνάφειας,*chi-square tests*).

Πίνακας 1.Δ.1: ***ΕΡΩΤΗΣΗ 22β: Ομοφωνία των αποφάσεων λόγω ωριμότητας των συναδέλφων * Ηλικία*** *- Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Ηλικία		
			Κάτω των 50	51 και άνω	**Σύνολο**
Ομοφωνία αποφάσεων λόγω ωριμότητας των συναδέλφων	Λίγο/ Μέτρια	Πλήθος	5	13	18
		Ποσοστό %	3.2%	8.4%	11.6%
	Πολύ	Πλήθος	32	51	83
		Ποσοστό %	20.6%	32.9%	53.5%
	Πάρα πολύ	Πλήθος	11	43	54
		Ποσοστό %	7.1%	27.7%	34.8%
Σύνολο		Πλήθος	**48**	**107**	**155**
		Ποσοστό %	**31.0%**	**69.0%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square ***(Chi-Square Tests)***

	Αξία*(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	5.157[a]	2	.076
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	5.303	2	.071
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	.785	1	.376
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	155		

a. 0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 5.57.

4.1.2. Δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών - Φύλο

Τα στατιστικά δεδομένα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ23α, σχετικά με το αν η δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών είναι η αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, σε συνδυασμό με το φύλο των διευθυντών(-ριων) (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι άντρες διευθυντές απαντούν ότι η δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών *καθόλου* δεν είναι αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, ποσοστό 20,8%, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, ποσοστό μόλις 3,5% (βλ. Πίνακα 2.Δ.2.). Ο πίνακας 2.Δ.2. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ23α:Δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών*** και ***Φύλο*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,382 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,034 (βλ. 2.Δ.2 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 2.Δ.2: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ23α: Δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών*** * ***Φύλο*** *- Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Φύλο		
			Άνδρας	Γυναίκα	**Σύνολο**
Δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών	Καθόλου	Πλήθος	30	5	35
		Ποσοστό %	20.8%	3.5%	24.3%
	Λίγο	Πλήθος	17	14	31
		Ποσοστό %	11.8%	9.7%	21.5%
	Μέτρια	Πλήθος	18	12	30
		Ποσοστό %	12.5%	8.3%	20.8%
	Πολύ	Πλήθος	18	15	33
		Ποσοστό %	12.5%	10.4%	22.9%
	Πάρα πολύ	Πλήθος	8	7	15
		Ποσοστό %	5.6%	4.9%	10.4%
Σύνολο		**Πλήθος**	**91**	**53**	**144**
		Ποσοστό %	**63.2%**	**36.8%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square ***(Chi-SquareTests)***

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	10.382[a]	4	.034
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	11.503	4	.021
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	6.060	1	.014
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	144		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 5.52.

4.1.3. Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης – Φύλο

Ακόμη, τα δεδομένα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ23β, σχετικά με το αν η απροθυμία από τους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση απόφασης είναι η αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, σε συνδυασμό με το φύλο των διευθυντών(-ριων)(ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές απαντούν ότι η απροθυμία για υλοποίηση απόφασης *λίγο* ή *καθόλου* δεν είναι αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, ποσοστό 32,9%, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, ποσοστό 10,9% (βλ. Πίνακα 3.Δ.3.). Ο πίνακας 3.Δ.3. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ 23β: Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης*** και ***Φύλο*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 9,359 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,025 (βλ. 3.Δ.3 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 3.Δ.3: ***ΕΡΩΤΗΣΗ 23β: Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης * Φύλο*** *- Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης	Καθόλου	Πλήθος	27	6	33
		Ποσοστό %	18.5%	4.1%	22.6%
	Λίγο	Πλήθος	21	10	31
		Ποσοστό %	14.4%	6.8%	21.2%
	Μέτρια	Πλήθος	21	21	42
		Ποσοστό %	14.4%	14.4%	28.8%
	Πολύ/ Πάρα πολύ	Πλήθος	22	18	40
		Ποσοστό %	15.1%	12.3%	27.4%
Σύνολο		**Πλήθος**	**91**	**55**	**146**
		Ποσοστό %	**62.3%**	**37.7%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square (Chi-SquareTests)

	Αξία *(Value)*	ΒαθμόςΕλευθερίας*(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	9.359[a]	3	.025
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	9.876	3	.020
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	7.144	1	.008
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	146		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 11.68.

4.1.4. Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης - Ηλικία

Επίσης, οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ23β, σχετικά με το αν η απροθυμία από τους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση απόφασης είναι η αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, σε συνδυασμό τώρα με την ηλικία των διευθυντών(-ριων) (ερώτηση 5) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω απαντούν ότι η απροθυμία για υλοποίηση απόφασης *λίγο* ή *καθόλου* δεν είναι αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, ποσοστό 35,8%, σε σχέση με τους(τις) διευθυντές(-ριες) ηλικίας 50 ετών και κάτω, ποσοστό 8,1% (βλ. Πίνακα 4.Δ.4.). Ο πίνακας 4.Δ.4. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ 23β: Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης*** και ***Ηλικία*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 9,855 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,020 (βλ. 4.Δ.4 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 4.Δ.4: ***ΕΡΩΤΗΣΗ 23β: Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης * Ηλικία*** *- Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			ΗΛΙΚΙΑ		Σύνολο
			Κάτω των 50	51 και άνω	
Απροθυμία για υλοποίηση απόφασης	Καθόλου	Πλήθος	7	26	33
		Ποσοστό %	4.7%	17.6%	22.3%
	Λίγο	Πλήθος	5	27	32
		Ποσοστό %	3.4%	18.2%	21.6%
	Μέτρια	Πλήθος	19	24	43
		Ποσοστό %	12.8%	16.2%	29.1%
	Πολύ/ Πάρα πολύ	Πλήθος	16	24	40
		Ποσοστό %	10.8%	16.2%	27.0%
Σύνολο		**Πλήθος**	**47**	**101**	**148**
		Ποσοστό %	**31.8%**	**68.2%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square (*Chi-SquareTests)*

	Αξία *(Value)*	ΒαθμόςΕλευθερίας *(df)*	ΤιμήΑσυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη))
Pearson Chi-Square	9.855[a]	3	.020
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	10.294	3	.016
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	6.011	1	.014
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	148		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 10.16

4.1.5. Ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου – Φύλο

Επιπλέον, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ24β, σχετικά με το αν ενημερώνουν τον Σχολικό Σύμβουλο, ως τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων όπως κλίκες, απροθυμία υλοποίησης συλλογικών αποφάσεων, έλλειψη συνεργασίας, σε συνδυασμό με το φύλο των διευθυντών(-ριων) (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι άντρες διευθυντές απαντούν ότι *λίγο* ή *καθόλου* ενημερώνουν τον Σχολικό Σύμβουλο για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις, ποσοστό 44,6%, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, ποσοστό 12,5% (βλ. Πίνακα 5.Δ.5.). Ο πίνακας 5.Δ.5. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ 24β: Ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου*** και ***Φύλο*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 15,563 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001 (βλ. 5.Δ.5 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 5.Δ.5: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 24β: Ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου * Φύλο*** *Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	Καθόλου	Πλήθος	33	6	39
		Ποσοστό %	25.8%	4.7%	30.5%
	Λίγο	Πλήθος	24	10	34
		Ποσοστό %	18.8%	7.8%	26.6%
	Μέτρια	Πλήθος	12	17	29
		Ποσοστό %	9.4%	13.3%	22.7%
	Πολύ/ Πάρα πολύ	Πλήθος	14	12	26
		Ποσοστό %	10.9%	9.4%	20.3%
Σύνολο		**Πλήθος**	**83**	**45**	**128**
		Ποσοστό %	**64.8%**	**35.2%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square ***(Chi-SquareTests)***

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερία *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	15.563[a]	3	.001
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	16.085	3	.001
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	11.263	1	.001
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	128		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 9.14

4.1.6. Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων– Ηλικία

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ26δ, σχετικά με το αν η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο Ο.Δ.Σ.ΕΑΕΠ βοηθά στη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων,σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντών (-ριων)(ερώτηση 5) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω απαντούν ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο Ο.Δ.Σ.ΕΑΕΠ βοηθά *πολύ* και *πάρα πολύ* στη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων, ποσοστό 53,3%, σε σχέση με τους(τις) διευθυντές(-ριες) ηλικίας 50 ετών και κάτω, ποσοστό 19% (βλ.Πίν. 6.Δ.6.).Ο πίνακας 6.Δ.6. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μετα-βλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 26δ: Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων*** και ***Ηλικία*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 5,832 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,054 (βλ. 6.Δ.6 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 6.Δ.6: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 26δ: Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων * Ηλικία*** *Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation))*

Συσχετίσεις			ΗΛΙΚΊΑ		
			Κάτω των 50	51 και άνω	Σύνολο
Σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων	Μέτρια	Πλήθος	20	25	45
		Ποσοστό %	12.3%	15.3%	27.6%
	Πολύ	Πλήθος	17	39	56
		Ποσοστό %	10.4%	23.9%	34.4%
	Πάρα πολύ	Πλήθος	14	48	62
		Ποσοστό %	8.6%	29.4%	38.0%
Σύνολο		**Πλήθος**	**51**	**112**	**163**
		Ποσοστό %	**31.3%**	**68.7%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square (Chi-SquareTests)

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	5.832[a]	2	.054
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	5.758	2	.056
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	5.629	1	.018
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	163		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 14.08

4.1.7. Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών - Φύλο

Στη συνέχεια, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ 27, σχετικά με την ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το φύλο των διευθυντών(-ριων) (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι άντρες διευθυντές απαντούν ότι είναι *πολύ* και *πάρα πολύ* ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ποσοστό 57,6%, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, ποσοστό 30,3% (βλ. Πίνακα 7.Δ.7.). Ο πίνακας 7.Δ.7. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 27: Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών*** και ***Φύλο*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 10,834 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,004 (βλ. 7.Δ.7 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 7.Δ.7: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 27: Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών * Φύλο*** *Πίνακας Συνάφειας(Crosstabulation))*

Συσχετίσεις			Φύλο		
			Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Μέτρια	Πλήθος	7	13	20
		Ποσοστό %	4.2%	7.9%	12.1%
	Πολύ	Πλήθος	50	35	85
		Ποσοστό %	30.3%	21.2%	51.5%
	Πάρα πολύ	Πλήθος	45	15	60
		Ποσοστό %	27.3%	9.1%	36.4%
Σύνολο		**Πλήθος**	**102**	**63**	**165**
		Ποσοστό %	**61.8%**	**38.2%**	**100.0%**

Τεστ Chi-Square (Chi-SquareTests)

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	10.834[a]	2	.004
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	10.880	2	.004
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	10.552	1	.001
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	165		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 7.64

4.1.8. Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών - Ηλικία

Ακόμη, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ 27, σχετικά με την ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντών(-ριων) (ερώτηση 5) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές (-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω απαντούν ότι είναι *πολύ* και *πάρα πολύ* ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ποσοστό 59,8%, σε σχέση με τους (τις) διευθυντές(-ριες) ηλικίας 50 ετών και κάτω, ποσοστό 28,2% (βλ. Πίνακα 8.Δ.8.). Ο πίνακας 8.Δ.8. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 27: Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών*** και ***Ηλικία*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 9,334 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,009 (βλ. 8.Δ.8 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 8.Δ.8: ***ΕΡΩΤΗΣΗΔ 27: Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών * Ηλικία*** *(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Ηλικία		
			Κάτω των 50	51 και άνω	Σύνολο
Ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Μέτρια	Πλήθος	7	13	20
		Ποσοστό %	4.2%	7.8%	12.0%
	Πολύ	Πλήθος	36	50	86
		Ποσοστό %	21.6%	29.9%	51.5%
	Πάρα πολύ	Πλήθος	11	50	61
		Ποσοστό %	6.6%	29.9%	36.5%
Σύνολο		**Πλήθος**	**54**	**113**	**167**
		Ποσοστό %	**32.3%**	**67.7%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ.(Δίπλευρη)
Pearson Chi-Square	9.334[a]	2	.009
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	9.809	2	.007
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	5.489	1	.019
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	167		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 6.47

4.1.9. Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής - Ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ10, σχετικά με την ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς, σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (ερώτηση 8β) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) με 10 και κάτω χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής(-ρια) απαντούν *ναι* στην ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς, ποσοστό 50,7%, σε σχέση με τους διευθυντές(-ριες) που έχουν 11 και άνω χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, ποσοστό 16,2% (βλ. Πίνακα 9.Δ.9.). Ο πίνακας 9.Δ.9. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής*** και ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ10: Ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 7,215 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,007 (βλ. 9.Δ.9 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 9.Δ.9: ***Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής * ΕΡΩΤΗΣΗ Δ10: Ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς*** *(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της χρονιάς		
			Όχι	Ναι	Σύνολο
Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής	Κάτω από 10 έτη	Πλήθος	46	75	121
		Ποσοστό %	31.1%	50.7%	81.8%
	11 και άνω	Πλήθος	3	24	27
		Ποσοστό %	2.0%	16.2%	18.2%
Σύνολο		**Πλήθος**	**49**	**99**	**148**
		Ποσοστό %	**33.1%**	**66.9%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία (*Value*)	Βαθμός Ελευθερίας (*df*)	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβούς Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβής Σημαντικ. (Μονόπλευρη)
Pearson Chi-Square	7.215[a]	1	.007		
Διόρθωση Συνέπειας του Yates Continuity Correction[b]	6.052	1	.014		
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	8.383	1	.004		
Ακριβής έλεγχος του Fisher Fisher's Exact Test				.007	.005
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	7.167	1	.007		
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	148				

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 8.94.

4.1.10. Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ - Έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση

Επιπλέον, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Δ15, σχετικά με την έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση, σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με ΕΑΕΠ (ερώτηση 8γ) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) με 5 και κάτω χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με ΕΑΕΠ απαντούν *ναι* στην έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση, ποσοστό 51,1%, σε σχέση με τους διευθυντές(-ριες) που έχουν 6 και άνω χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής, ποσοστό 19,7% (βλ. Πίνακα 10.Δ.10.). Ο πίνακας 10.Δ.10. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με ΕΑΕΠ*** και ***ΕΡΩΤΗΣΗ Δ 15:*** **Έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 3,720 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,054 (βλ. 10.Δ.10 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 10.Δ.10: ***Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με ΕΑΕΠ * ΕΡΩΤΗΣΗ Δ15:*** **Έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση** *(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση		Σύνολο
			Όχι	Ναι	
Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με ΕΑΕΠ	Κάτω από 5 έτη	Πλήθος	35	70	105
		Ποσοστό %	25.5%	51.1%	76.6%
	6 και άνω	Πλήθος	5	27	32
		Ποσοστό %	3.6%	19.7%	23.4%
Σύνολο		**Πλήθος**	**40**	**97**	**137**
		Ποσοστό %	**29.2%**	**70.8%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία*(Value)*	ΒαθμόςΕλευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβούς Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβής Σημαντικ. (Μονόπλευρη)
Pearson Chi-Square	3.720[a]	1	.054		
Διόρθωση Συνέπειας του Yates Continuity Correction[b]	2.913	1	.088		
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	4.065	1	.044		
Ακριβής έλεγχος του Fisher Fisher's Exact Test				.075	.040
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	3.693	1	.055		
N of Valid Cases Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	137				

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 9.34.

4.2.Εκπαιδευτικοί

4.2.1. Ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου – Φύλο

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε13, σχετικά με το αν ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου, σε συνδυασμό με το φύλο των εκπαιδευτικών (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απαντούν ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου, ποσοστό 47,8%, σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 17,5% (βλ. Πίνακα 1.Ε.1.). Ο πίνακας 1.Ε.1. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου*** *και* ***Φύλο*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 21,557 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001 (βλ. 1.Ε.1 Πίνακα,*chi-square tests*)

Πίνακας 1.Ε.1: ***ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου * Φύλο*** *(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			ΦΥΛΟ		
			Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου	Όχι	Πλήθος	4	35	39
		Ποσοστό %	0.5%	4.1%	4.6%
	Ναι	Πλήθος	148	404	552
		Ποσοστό %	17.5%	47.8%	65.3%
	Μερικές φορές	Πλήθος	34	220	254
		Ποσοστό %	4.0%	26.0%	30.1%
Σύνολο		**Πλήθος**	**186**	**659**	**845**
		Ποσοστό %	**22.0%**	**78.0%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή *Asymp. Sig. (2-sided*
Pearson Chi-Square	21.557[a]	2	.000
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	23.118	2	.000
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	7.329	1	.007
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	845		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 8.58.

4.2.2. Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου - Ηλικία

Ακόμη, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε15, σχετικά με το αν ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου, σε συνδυασμό με την ηλικία των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 ετών και άνω απαντούν ότι ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου, ποσοστό 42,4%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40 ετών και κάτω, ποσοστό 20,1% (βλ. Πίνακα 2.Ε.2.). Ο πίνακας 2.Ε.2. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε15: Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου*** και ***Ηλικία*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 5,845 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,016 (βλ. 2.Ε.2 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 2.Ε.2: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε 15: Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου * Ηλικία*** *(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Ηλικία		Σύνολο
			41 και άνω	Κάτω των 40	
Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου	Όχι	Πλήθος	186	126	312
		Ποσοστό %	22.4%	15.1%	37.5%
	Ναι	Πλήθος	353	167	520
		Ποσοστό %	42.4%	20.1%	62.5%
Σύνολο		**Πλήθος**	**539**	**293**	**832**
		Ποσοστό %	**64.8%**	**35.2%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβούς Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβής Σημαντικ. (Μονόπλευρη)
Pearson Chi-Square	5.845[a]	1	.016		
Διόρθωση Συνέπειας του Yates Continuity Correction[b]	5.488	1	.019		
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	5.804	1	.016		
Ακριβής έλεγχος του Fisher Fisher's Exact Test				.017	.010
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	5.838	1	.016		
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	832				

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 109.88.

4.2.3. Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου - Υπηρεσιακή κατάσταση

Επιπλέον, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε15, σχετικά με το αν ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου, σε συνδυασμό με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 9), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση απαντούν ότι ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου, ποσοστό 45,3%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν οργανική θέση, ποσοστό 17,2% (βλ. Πίνακα 3.Ε.3.). Ο πίνακας 3.Ε.3. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ 15: Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου*** και ***Υπηρεσιακή κατάσταση*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 6,957 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,008 (βλ. 3.Ε.3 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 3.Ε.3: ***ΕΡΩΤΗΣΗ 15:*** *Ο(Η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου * Υπηρεσιακή κατάσταση (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Υπηρεσιακή κατάσταση		
			Άλλο	Οργανική θέση	Σύνολο
Ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου	Όχι	Πλήθος	113	199	312
		Ποσοστό %	13.6%	23.9%	37.5%
	Ναι	Πλήθος	143	377	520
		Ποσοστό %	17.2%	45.3%	62.5%
Σύνολο		**Πλήθος**	**256**	**576**	**832**
		Ποσοστό %	**30.8%**	**69.2%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία (*Value*)	Βαθμός Ελευθερίας (*df*)	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβούς Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβής Σημαντικ. (Μονόπλευρη)
Pearson Chi-Square	6.957[a]	1	.008		
Διόρθωση Συνέπειας του Yates Continuity Correction[b]	6.554	1	.010		
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	6.886	1	.009		
Ακριβής έλεγχος του Fisher Fisher's Exact Test				.010	.005
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	6.949	1	.008		
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	832				

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 96.00.

4.2.4. Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή - Ηλικία

Επίσης, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε19, σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή, σε συνδυασμό με την ηλικία των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 ετών και άνω απαντούν ότι εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα στον(στη) διευθυντή(-ρια), ποσοστό 43,6%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40 ετών και κάτω, ποσοστό 19,3% (βλ. Πίνακα 4.Ε.4.). Ο πίνακας 4.Ε.4. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε19: Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή*** και ***Ηλικία*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 9,379 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,002 (βλ. 4.Ε.4 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 4.Ε.4: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε19:*** *Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον(στη) διευθυντή(-ρια) * Ηλικία (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Ηλικία		
			41 και άνω	Κάτω των 40	Σύνολο
Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στο διευθυντή	Όχι	Πλήθος	183	128	311
		Ποσοστό %	21.8%	15.3%	37.1%
	Ναι	Πλήθος	365	162	527
		Ποσοστό %	43.6%	19.3%	62.9%
Σύνολο		**Πλήθος**	**548**	**290**	**838**
		Ποσοστό %	**65.4%**	**34.6%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία (*Value*)	Βαθμός Ελευθερίας (*df*)	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβούς Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβής Σημαντικ. (Μονόπλευρη)
Pearson Chi-Square	9.379[a]	1	.002		
Διόρθωση Συνέπειας του Yates Continuity Correction[b]	8.924	1	.003		
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	9.295	1	.002		
Ακριβής έλεγχος του Fisher Fisher's Exact Test				.003	.001
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	9.368	1	.002		
N of Valid Cases Ισχύει για N Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	838				

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 107.63.

4.2.5. Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή - Υπηρεσιακή κατάσταση

Στη συνέχεια,τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε19,σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή,σε συνδυασμό με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (ερώτηση, 9),αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση απαντούν ότι εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα στον(στη) διευθυντή(-ρια), ποσοστό 45,9%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς οργανική θέση, ποσοστό 16,9% (βλ.Πίν.5.Ε.5.). Ο πίνακας 5.Ε.5. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε19: Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον διευθυντή*** και ***Υπηρεσιακή κατάσταση*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 11,684 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001 (βλ. 5.Ε.5 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 5.Ε.5: ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε19:*** *Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στον(στη) διευθυντή(-ρια) * Υπηρεσιακή κατάσταση (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Υπηρεσιακή κατάσταση		
			Άλλο	Οργανική θέση	Σύνολο
Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται προσωπικά του θέματα στο διευθυντή	Όχι	Πλήθος	119	192	311
		Ποσοστό %	14.2%	22.9%	37.1%
	Ναι	Πλήθος	142	385	527
		Ποσοστό %	16.9%	45.9%	62.9%
Σύνολο		**Πλήθος**	**261**	**577**	**838**
		Ποσοστό %	**31.1%**	**68.9%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία (*Value*)	Βαθμός Ελευθερίας (*df*)	Τιμή Ασυμπτωμ. Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβούς Σημαντικ. (Δίπλευρη)	Τιμή Ακριβής Σημαντικ. (Μονόπλευρη)
Pearson Chi-Square	11.684[a]	1	.001		
Διόρθωση Συνέπειας του Yates Continuity Correction[b]	11.162	1	.001		
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	11.538	1	.001		
Ακριβής έλεγχος του Fisher Fisher's Exact Test				.001	.000
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	11.670	1	.001		
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	838				

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 96.86.

4.2.6. Ενημέρωση Σχολικού Συμβούλου - Φύλο

Στη συνέχεια, τα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε27β, σχετικά με την ενημέρωση Σχολικού Συμβούλου από τον διευθυντή ως τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων όπως οι κλίκες, η απροθυμία υλοποίησης συλλογικών αποφάσεων και η έλλειψη συνεργασίας, σε συνδυασμό με το φύλο των εκπαιδευτικών (ερώτηση 3), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απαντούν ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) δεν ενημερώνει τον Σχολικό Σύμβουλο, ποσοστό 33,8%, σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 7,1% (βλ. Πίνακα 6.Ε.6.). Ο πίνακας 6.Ε.6. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε27β: Ενημέρωση Σχολικού Συμβούλου*** και ***Φύλο*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 9,635 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,047 (βλ. 6.Ε.6 Πίνακα,*chi-square tests*).

Πίνακας 6.Ε.6: ***ΕΡΩΤΗΣΗ 27β: Ενημέρωση Σχολικού Συμβούλου * Φύλο*** *(Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			ΦΥΛΟ		
			Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Ενημέρωση Σχολικού Συμβούλου	Καθόλου	Πλήθος	43	204	247
		Ποσοστό %	7.1%	33.8%	40.9%
	Λίγο	Πλήθος	36	82	118
		Ποσοστό %	6.0%	13.6%	19.5%
	Μέτρια	Πλήθος	30	90	120
		Ποσοστό %	5.0%	14.9%	19.9%
	Πολύ	Πλήθος	23	67	90
		Ποσοστό %	3.8%	11.1%	14.9%
	Πάρα πολύ	Πλήθος	9	20	29
		Ποσοστό %	1.5%	3.3%	4.8%
Σύνολο		**Πλήθος**	**141**	**463**	**604**
		Ποσοστό %	**23.3%**	**76.7%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή *Asymp. Sig. (2-sided*
Pearson Chi-Square	9.635[a]	4	.047
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	9.696	4	.046
Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	4.357	1	.037
Ισχύει για N Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	604		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 6.77.

4.2.7. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας - Εκμυστηρεύεστε στον διευθυντή προσωπικό σας πρόβλημα;

Τα στατιστικά δεδομένα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση Ε19, σχετικά με το αν εκμυστηρεύονται στον (στη) διευθυντή(-ρια) προσωπικό τους πρόβλημα, σε συνδυασμό με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας τους (ερώτηση 8α), αποκαλύπτουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας και συγκεκριμένα από 13 έως 30 συνολικά χρόνια υπηρεσίας, απαντούν ότι εκμυστηρεύονται στον(στη) διευθυντή(-ρια) προσωπικό τους πρόβλημα, ποσοστό 42,2%, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέχρι 12 συνολικά χρόνια υπηρεσίας, ποσοστό 18,1% (βλ. Πίνακα 7.Ε.7.). Ο πίνακας 7.Ε.7. ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, ***ΕΡΩΤΗΣΗ Ε19: Εκμυστηρεύεστε στον διευθυντή προσωπικό σας πρόβλημα*** και ***Συνολικά χρόνια υπηρεσίας*** το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές.

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 15,618 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,008 (βλ. 7.Ε.7 Πίνακα, *chi-square tests*).

Πίνακας 7.Ε.7: *Συνολικά χρόνια υπηρεσίας * ΕΡΩΤΗΣΗ Ε19: Εκμυστηρεύεστε στον(στη) διευθυντή(-ρια) προσωπικό σας πρόβλημα (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Εκμυστηρεύεστε στον διευθυντή προσωπικό σας πρόβλημα;		Σύνολο
			Όχι	Ναι	
Συνολικά χρόνια υπηρεσίας	Κάτω από 6	Πλήθος	47	50	97
		Ποσοστό %	5.7%	6.0%	11.7%
	7-12	Πλήθος	78	100	178
		Ποσοστό %	9.4%	12.1%	21.5%
	13-18	Πλήθος	64	120	184
		Ποσοστό %	7.7%	14.5%	22.2%
	19-24	Πλήθος	48	109	157
		Ποσοστό %	5.8%	13.2%	19.0%
	25-30	Πλήθος	52	120	172
		Ποσοστό %	6.3%	14.5%	20.8%
	31 και άνω	Πλήθος	15	24	39
		Ποσοστό %	1.8%	2.9%	4.7%
Σύνολο		**Πλήθος**	**304**	**523**	**827**
		Ποσοστό %	**36.8%**	**63.2%**	**100.0%**

Chi-Square Tests

	Αξία *(Value)*	Βαθμός Ελευθερίας *(df)*	Τιμή *Asymp. Sig. (2-sided*
Pearson Chi-Square	15.618[a]	5	.008
Λόγος Πιθανότητας *(Likelihood Ratio)*	15.508	5	.008

Γραμμική από Γραμμική Συσχέτιση *(Linear-by-Linear Association)*	10.891	1	.001
Ισχύει για Ν Υποθέσεις *(N of Valid Cases)*	827		

0 κύτταρα (.0%) έχουν αναμένόμενη μέτρηση λιγότερη του 5. Η ελάχιστη ακριβής μέτρηση είναι 14.34.

5.Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων των διευθυντών(-ριων)

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εκτίμησης υποδειγμάτων παλινδρόμησης προκειμένου να προσδιοριστούν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν στατιστικά:

Ι.Τον βαθμό ικανοποίησης των διευθυντικών στελεών από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του (ερ.27) (1^{ο} Υπόδειγμα).

ΙΙ.Την πιθανότητα ο διευθυντής να προσκάλεσε σε ιδιαίτερη συνάντηση τον εκπαιδευτικό για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς (ερ.11) (2^{ο} Υπόδειγμα.)

5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων 1^{ου} υποδείγματος

Αρχικά εκτιμήθηκε παλινδρόμηση Ordered Logit.Το οικονομετρικό μοντέλο διατεταγμένων παλινδρομήσεων Ordered Logit περιγράφει τη σχέση μεταξύ μίας κατηγορικής εξαρτημένης yi και μιας ή περισσοτέρων ανεξάρτητων xi. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο μοντέλο ακολουθεί το τυπικό μοντέλο παλινδρόμησης $y^* = \beta x + ei$, όπου η ερμηνευτική μεταβλητή xi μέσω της εκτιμήτριάς της καθορίζει τη σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής xi και της εξαρτημένης μεταβλητής yi*. Οι τιμές μιας ordered μεταβλητής είναι συνήθως σειρά κατάταξης, βαθμός συμφωνίας, συχνότητα και μπορεί να είναι τρίτιμες, πεντάτιμές κ.α.

Όμως επειδή δε μπορεί να υπολογιστεί η τιμή της y*, παρατηρούμε τις τιμές από τις παρατηρηθείσες απαντήσεις

$$yi=\begin{cases} 0 \text{ αν } yi \le \mu 1 \\ 1 \text{ αν } \mu 1 < yi \le \mu 2 \\ N \text{ αν } \mu N < yi \end{cases}$$

Έτσι, για τον βαθμό που οι ερωτώμενοι διευθυντές (-ντριες) είναι ικανοποιημένοι(-ες) από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους (ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH – ερωτ. 27),εκτιμήθηκε η παρακάτω εξίσωση παλινδρόμησης:

$$IKANOPOIHSH= b_0 + b_1*GENDER + b_2*E9ORGPSYCH + b_3*G30SYMPERIFORA + b_4*G31ANAGNWRISH + \varepsilon_i \quad (Εξ.1)$$

Όπου:

ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του, με τιμές 2=Καθόλου/ Λίγο, 3= Αρκετά & 4=Πολύ/ Πάρα πολύ.

GENDER: ψευδομεταβλητή που εκφράζει το φύλο του ερωτώμενου, 1 = γυναίκα & 0 = άνδρας.

E9ORGPSYCH: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος ως διευθυντής σε ΟΔΣ με ΕΑΕΠ έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη λειτουργία του, 1=ναι & 0=όχι.

G30SYMPERIFORA: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G31ANAGNWRISH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της εκτίμησης της εξίσωσης 1 παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα Ι και παρουσιάζουν τους διάφορους παράγοντες που συντελούν στην μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης των διευθυντών(-ντριων) από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας Ι: *Εκτίμηση βαθμού ικανοποίησης των διευθυντών από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους*

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εκτιμώμενοι συντελεστές	Σχετικός Λόγος	Οριακές Επιδράσεις		
			Καθόλου/ Λίγο	Αρκετά	Πολύ/ Πάρα πολύ
ΦΥΛΟ *(GENDER)*	-1.588** (-2.51)	0.204	0.00075	0.097	-0.0984
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ *(E9ORGPSYCH)*	1.735** (2.39)	5.670	-0.00062	-0.0838	0.0844
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	1.283** (2.86)	3.607	-0.00046	-0.0632	0.0636

(G30SYMPERIFORA)					
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *(G31ANAGNWRISH)*	2.015*** (4.37)	7.501	-0.00072	-0.0993	0.1000
Τιμή αποκοπής *(cut off value)*_cut1	5.873 SE: 2.610				
Τιμή αποκοπής (*cut off value)* _cut2	10.906 SE:2.928				
Λογαριθμική πιθανοφάνεια	-39.224				
Ψευδό – συντελεστές *R2*	0.359				
Έλεγχος chi2 Λόγου πιθανοφάνειας *(LR chi2)*	44.01***				

Από την εκτίμηση της παλινδρόμησης προέκυψε ότι η μεταβλητή που εκφράζει το φύλο του ερωτώμενου (GENDER) είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και η επίδραση που ασκεί στην εξαρτημένη μεταβλητή είναι αρνητική. Εκτιμήθηκε λοιπόν ότι οι γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες, είναι λιγότερο πιθανό να αισθάνονται πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένες από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους. Ειδικότερα, η πιθανότητα ο ερωτώμενος να θεωρεί ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους, είναι 0.204 φορές μικρότερη για τις γυναίκες ερωτώμενους, σε σχέση με τους άνδρες.

Επίσης, στατιστικά σημαντική μεταβλητή σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, αποτελεί η μεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος ως διευθυντής σε ΟΔΣ με ΕΑΕΠ έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη λειτουργία του (E9ORGPSYCH) και η επίδραση που ασκεί είναι θετική (Ερ.$9^{α}$). Δηλαδή, αν ο ερωτώμενος ως διευθυντής σε ΟΔΣ με ΕΑΕΠ έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη λειτουργία, είναι πιο πιθανό να νιώθει πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του. Ειδικότερα, η πιθανότητα αυτή είναι 5.670 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη λειτουργία των ΟΔΣ με ΕΑΕΠ.

Επιπρόσθετα, ο βαθμός που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών (G30SYMPERIFORA) (Ερ.$30^{ε}$) ασκεί θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή και αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι όσοι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι πιστεύουν πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών, σε σχέση με τους υπόλοιπους, είναι πιο πιθανό να νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του. Η πιθανότητα αυτή είναι μεγαλύτερη κατά 2.204 φορές για τους ερωτώμενους που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό

σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών.

Τελευταία στατιστικά σημαντική μεταβλητή του υποδείγματος είναι ο βαθμός που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει (G31ANAGNWRISH)(Ερ.32) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% και με θετικό πρόσημο. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ο ερωτώμενος θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει, είναι πιο πιθανό να νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του. Η συγκεκριμένη πιθανότητα είναι 7.501 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους που θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει.

Ως προς τις οριακές επιδράσεις, οι ερωτώμενοι που δήλωσαν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους, είναι πιο πιθανό να είναι άνδρες, να έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη λειτουργία του ΟΔΣ με ΕΑΕΠ, να θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών και να νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρουν.

Ακόμη, ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι 0.359, που σημαίνει ότι το υπόδειγμα ερμηνεύει το 35,9% του βαθμού της συμφωνίας με την πρόταση «Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων μου».

5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων 2ου υποδείγματος

Στη συνέχεια εκτιμήθηκε υπόδειγμα παλινδρόμησης logistic binary για να ελεγχθεί η πιθανότητα αν ο εκπαιδευτικός δέχτηκε πρόσκληση για ιδιαίτερη συνάντηση για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς από τον(τη) διευθυντή(-ντρια)(SYNANTISI-ερωτ.1).Εκτιμήθηκε η παρακάτω εξίσωση παλινδρόμησης.

SYNANTISI=b0+b1*GENDER+b2*E9ORGSYMPERIF+b3*entos2+b4*G13EKTOS+b5*G26POLOIM+b6*G26PAIDAGWG+b7*G26EKPAIDEYTIKA+b8*IKANOPOIHSH+b9*G30POIOTHTA + b10*G30SYNTHIKES + b11*G30SYMPERIFORA + b12*G31ANAGNWRISH + ε_i (Εξ.2)

Όπου:

SYNANTISI: ψευδομεταβλητή που εκφράζει το αν ο ερωτώμενος δέχτηκε πρόσ-κληση για ιδιαίτερη συνάντηση από το διευθυντή για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς

GENDER: ψευδομεταβλητή που εκφράζει το φύλο του ερωτώμενου, 1 = γυναίκα & 0 = άνδρας.

E9ORGSYMPERIF:ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος έχει παρακο-λουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά, 1=ναι & 0=όχι.

entos2: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος επιδιώκει προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό εντός σχολικού ωραρίου για θέματα του σχολείου, 1=ναι/μερικές φορές & 0=όχι.

G13EKTOS: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος επιδιώκει φιλικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολικού ωραρίου, 1=ναι & 0=όχι.

G26POLOIM: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G26PAIDAGWG: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (πχ. συμπεριφορά μαθητών), με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G26EKPAIDEYTIKA: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα (διδακτικοί μέθοδοι), με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

IKANOPOIHSH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G30POIOTHTA: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G30SYNTHIKES: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G30SYMPERIFORA: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί

επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G31ANAGNWRISH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της εκτίμησης της εξίσωσης (2) παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα ΙΙ και καταγράφουν τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την ύπαρξη ή όχι αυτής της συνάντησης

Πίνακας ΙΙ: *Εκτίμηση παλινδρόμησης για την πιθανότητα ο ερωτώμενος να δέχτηκε πρόσκληση για ιδιαίτερη συνάντηση από το διευθυντή για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς*

Μεταβλητές	Υπόδειγμα 1 Δυαδικό	Υπόδειγμα 2 Δυαδικό
	Συντελεστές	Συντελεστές
Σταθερός όρος	-6.092**(4.936)	-4.025**(8.004)
ΦΥΛΟ *(GENDER)*	-0.304(0.463)	-----
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ *(E9ORGSYMPERIF)*	0.290(0.397)	-----
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΚ/ΚΟΎΣ ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ *(entos2)*	0.305(0.279)	-----
ΦΙΛΙΚΕΣ ΕΧΕΣΕΙΣ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ *(G13EKTOS)*	0.065(0.017)	-----
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΩΙΝΟΥ ΚΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ *(G26POLOIM)*	1.215**(9.618)	0.788**(7.071)
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ G26PAIDAGWG	-1.598**(9.977)	-1.232**(8.590)
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ *(G26EKPAIDEYTIKA)*	0.738*(3.090)	0.871**(5.849)
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ *(IKANOPOIHSH)*	0.581(2.121)	0.786**(8.073)
G30ΡΟΙΟΤΗΤΑ	0.215(0.227)	-----
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *(G30SYNTHIKES)*	0.570(1.102)	-----
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ (*G30SYMPERIFORA)*	-0.258(0.431)	-----
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *(G31ANAGNWRISH)*	0.083(0.051)	-----
Δείκτης R2 (Nagelkerke)	0.270	0.207
-2 Λογαριθμική Πιθανοφάνεια	132.424	171.166

Log likelihood		
Σημείωση : Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται η στατιστική Wald. Οι ενδείξεις ***,** & * υποδηλώνουν στατιστική σημαντικότητα σε ποσοστό 1%, 5% και 10% αντίστοιχα.		

Η εκτίμηση της παλινδρόμησης, όπως φαίνεται και από τον πίνακα ΙΙ, κατέδειξε ότι ο βαθμός που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου (G26POLOIM) είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο 5% και ασκεί θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Εκτιμήθηκε λοιπόν πως ο ερωτώμενος που θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου, είναι πιο πιθανό να έχει δεχτεί πρόσκληση από το διευθυντή, στην αρχή του σχολικού έτους, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον έτος.

Ο βαθμός που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (πχ. συμπεριφορά μαθητών) (G26PAIDAGWG) αποτελεί μία στατιστικά σημαντική μεταβλητή στο υπόδειγμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και η επιρροή της είναι αρνητική. Το γεγονός καταδεικνύει ότι ο ερωτώμενος που θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (πχ. συμπεριφορά μαθητών), είναι λιγότερο πιθανό να έχει γίνει αποδέκτης πρόσκλησης από το διευθυντή, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον έτος.

Άλλος ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% είναι ο βαθμός που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα (διδακτικοί μέθοδοι) (G26ΕΚΡΑΙΔΕΥΤΙΚΑ) όπου επιδρά θετικά στην εξαρτημένη μεταβλητή. Δηλαδή, ο ερωτώμενος που πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα (διδακτικοί μέθοδοι), είναι πιο πιθανό να έχει λάβει στην αρχή του σχολικού έτους, πρόσκληση από το διευθυντή, ώστε να ανταλλάξουν απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος.

Τελευταία μεταβλητή που βρέθηκε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, είναι ο βαθμός που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του (ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH) και η επίδραση της

στην εξαρτημένη μεταβλητή είναι θετική. Πιο συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος που δήλωσε πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του, είναι πιο πιθανό να έχει προσκληθεί από το διευθυντή στην αρχή της διδακτικής χρονιάς για συζήτηση με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον έτος διδασκαλίας.

Ακόμη στο συγκεκριμένο υπόδειγμα, το R2 κατά Nagelkerke είναι 0.207, που σημαίνει ότι το 20.7% της πιθανότητας ο ερωτώμενος να δέχτηκε πρόσκληση για ιδιαίτερη συνάντηση από το διευθυντή για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ερμηνεύεται από αυτή την παλινδρόμηση κατά Nagelkerke.

6.Εκτίμηση οικονομετρικών υποδειγμάτων των εκπαιδευτικών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εκτίμησης υποδειγμάτων παλινδρόμησης προκειμένου να προσδιοριστούν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν στατιστικά:

I.Τον βαθμό συμβολής της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών στην δημιουργία θετικού κλίματος (ερ.28α) ($1^{ο}$ Υπόδειγμα).

II.Την πιθανότητα ο διευθυντής να προσκάλεσε σε ιδιαίτερη συνάντηση τον εκπαιδευτικό για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς (ερ.11) ($2^{ο}$ Υπόδειγμα.)

6.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων $1^{ου}$ υποδείγματος

Αρχικά εκτιμήθηκε παλινδρόμηση ordered logit για το βαθμό που συμβάλλει η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών στη δημιουργία θετικού κλίματος (G28EPIKDIEYTH – ερωτ. 28α).Εκτιμήθηκε η παρακάτω εξίσωση παλινδρόμησης.

$$G28EPIKDIEYTH = b_0 + b_1*TOTALYEARS\ 1 + b_2*G21 + b_3*G34ANAGNWRISH + \varepsilon_i$$

Όπου:

G28EPIKDIEYTH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει τον βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, με τιμές 2=Καθόλου/ Λίγο, 3= Αρκετά & 4=Πολύ/ Πάρα πολύ.

TOTALYEARS: ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει τα συνολικά έτη υπηρεσίας του ερωτώμενου στην εκπαίδευση.

G21: ψευδομεταβλητή για το αν ο/η διευθυντής εμπιστεύεται προσωπικά του/της θέματα στον ερωτώμενο, 1=ναι 0=όχι.

G34ANAGNWRISH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει τον βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

Από τον πίνακα ΙΙΙ, προκύπτει ότι η μεταβλητή που εκφράζει τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (TOTALYEARS) είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και ασκεί θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Εκτιμήθηκε λοιπόν ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, είναι πιο πιθανό ο ερωτώμενος να πιστεύει ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος. Ειδικότερα, η πιθανότητα ο ερωτώμενος να θεωρεί ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, είναι 1.036 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, σε σχέση με όλους τους άλλους.

Πίνακας ΙΙΙ: *Εκτίμηση ordered logit για τον βαθμό που συμβάλλει η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών στη δημιουργία θετικού κλίματος (G28EPIKDIEYTH)*

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εκτιμώμενοι συντελεστές	Σχετικός Λόγος	Οριακές Επιδράσεις		
			Καθόλου/ Λίγο	Αρκετά	Πολύ/ Πάρα πολύ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ *(TOTALYEARS)*	0.036** (2.41)	1.036	-0.00048	-0.00197	0.00245
ΠΡΟΣΩΠΙΚΉ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ *(G21)*	0.708** (2.51)	2.030	-0.00942	-0.03863	0.04805
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *(G34ANAGNWRISH)*	0.736*** (5.02)	2.089	-0.00980	-0.04018	0.04998
Τιμή αποκοπής *(cut off value)*_cut1	-0.482 SE: 0.617				
Τιμή αποκοπής (*cut off value)* _cut2	1.271 SE: 0.586				
Λογαριθμική πιθανοφάνεια	-265.421				
Ψευδό – συντελεστές *R2*	0.0756				
Έλεγχος chi2 Λόγου πιθανοφάνειας *(LR chi2)*	43.40***				

Στατιστικά σημαντική μεταβλητή στο συγκεκριμένο υπόδειγμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, αποτελεί και αν ο/η διευθυντής εμπιστεύεται προσωπικά του/της θέματα στον ερωτώμενο (G21) και μάλιστα η επίδραση που ασκεί είναι θετική. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αν ο/η διευθυντής εμπιστεύεται προσωπικά του/της θέματα στον ερωτώμενο, είναι πιο πιθανό να θεωρεί ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος. Συγκεκριμένα, η πιθανότητα αυτή είναι 2.030

φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους που απάντησαν ότι ο/η διευθυντής τους εμπιστεύεται προσωπικά του/της θέματα.

Άλλος ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% είναι ο βαθμός που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει (G34ANAGNWRISH), η οποία επιδρά θετικά στην εξαρτημένη μεταβλητή, γεγονός που σημαίνει ότι όσοι ερωτώμενοι δήλωσαν πολύ ή πάρα πολύ ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρουν, σε σχέση με τους υπόλοιπους, είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος. Δηλαδή, η πιθανότητα αυτή είναι μεγαλύτερη κατά 2.089 φορές για τους ερωτώμενους που απάντησαν ότι η εργασία που προσφέρουν αναγνωρίζεται πολύ ή πάρα πολύ.

Ως προς τις οριακές επιδράσεις, οι ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ με το ότι η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, είναι πιο πιθανό να έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, να θεωρούν ότι η εργασία που προσφέρουν αναγνωρίζεται πολύ ή πάρα πολύ και να απάντησαν θετικά στο ότι ο/η διευθυντής εμπιστεύεται προσωπικά του/της θέματα.

Ακόμη, ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι 0.0756, που σημαίνει ότι το υπόδειγμα ερμηνεύει το 7,56% του βαθμού της συμφωνίας με την πρόταση “Η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος”.

Επίσης,η παλινδρόμηση ordered logit εκτιμήθηκε και για το βαθμό που οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών (G33ΡΟΙΟΤΗΤΑ–ερωτ. 33β). Έτσι,εκτιμήθηκε η παρακάτω εξίσωση παλινδρόμησης.

$$G33ΡΟΙΟΤΗΤΑ = b_0 + b_1*BEHAVIOUR + b_2* IKANOPOIHSH + b_3*TOTALYEARS + \varepsilon_i$$

Όπου:

G33ΡΟΙΟΤΗΤΑ: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, με τιμές 2=Καθόλου/ Λίγο, 3= Αρκετά & 4=Πολύ/ Πάρα πολύ.

BEHAVIOUR: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά, 1=ναι 0=όχι.

ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει τον βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

TOTALYEARS: ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει τα συνολικά έτη υπηρεσίας του ερωτώμενου στην εκπαίδευση.

Από την εκτίμηση του μοντέλου, στατιστικά σημαντική μεταβλητή σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, αποτελεί αν ο ερωτώμενος έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά (BEHAVIOUR) και η επίδραση που ασκεί είναι θετική. Αυτό σημαίνει ότι αν ο ερωτώμενος έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά, είναι πιο πιθανό να θεωρεί ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η πιθανότητα αυτή είναι 4.513 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους που απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους πρόγραμμα αναφορικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά (Βλ.Πίνακα IV)

Πίνακας IV: *Εκτίμηση ordered logit για τον βαθμό που οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών (G33ΡΟΙΟΤΗΤΑ)*

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εκτιμώμενοι συντελεστές	Σχετικός Λόγος	Οριακές Επιδράσεις		
			Καθόλου/ Λίγο	Αρκετά	Πολύ/ Πάρα πολύ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΉ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ *(BEHAVIOUR)*	1.506** (2.01)	4.513	-0.00346	-0.0404	0.0439
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ *(ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH)*	0.255* (1.71)	1.709	-0.00161	-0.0187	0.0203
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ *(TOTALYEARS)*	0.047* (1.87)	1.048	-0.00014	-0.00165	0.0018
Τιμή αποκοπής *(cut off value)*_cut1	-2.414 SE: 1.209				
Τιμή αποκοπής (*cut off value)* _cut2	0.191 SE: 1.009				
Λογαριθμική πιθανοφάνεια	-97.8285				
Ψευδό – συντελεστές *R2*	0.0665				
Έλεγχος chi2 Λόγου πιθανοφάνειας *(LR chi2)*	13.95***				

Άλλος ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10% είναι ο βαθμός που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που

επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του (ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSΗ), η οποία επιδρά θετικά στην εξαρτημένη μεταβλητή, γεγονός που σημαίνει ότι όσοι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους, σε σχέση με τους υπόλοιπους, είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών. Η πιθανότητα αυτή είναι μεγαλύτερη κατά 1.709 φορές για τους ερωτώμενους που απάντησαν ότι νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους.

Ακόμη προκύπτει ότι η μεταβλητή που εκφράζει τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (TOTALYEARS) είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10% και ασκεί θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Εκτιμήθηκε λοιπόν ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, είναι πιο πιθανό ο ερωτώμενος να θεωρεί ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η πιθανότητα ο ερωτώμενος να θεωρεί ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, είναι 1.048 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, σε σχέση με όλους τους άλλους.

Ως προς τις οριακές επιδράσεις, οι ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, είναι πιο πιθανό να έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, να νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους και να έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά.

Ακόμη, ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι 0.0665, που σημαίνει ότι το υπόδειγμα ερμηνεύει το 6,65% του βαθμού της συμφωνίας με την πρόταση «Το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών».

Ταυτόχρονα,εκτιμήθηκε παλινδρόμηση ordered logit και για το βαθμό που οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα(συμπεριφορά μαθητών)(G29PAIDAGWG–ερωτ.29β).Εκτιμήθηκε η παρακάτω εξίσωση παλινδρόμησης.

$$G29PAIDAGWG = b_0 + b_1*G28DIAPRSXES + b_2*IKANOPOIHSH + b_3*G33SYNTHIKES + \varepsilon_i$$

Όπου:

G29PAIDAGWG: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών), με τιμές 2=Καθόλου/ Λίγο, 3= Αρκετά & 4=Πολύ/ Πάρα πολύ.

G28DIAPRSXES: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

IKANOPOIHSH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G33SYNTHIKES: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης κατέδειξαν ως στατιστικά σημαντική μεταβλητή σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος (G28DIAPRSXES) και η επίδραση που ασκεί είναι θετική. Δηλαδή, ο ερωτώμενος που θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ ότι η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, είναι πιο πιθανό να πιστεύει ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών). Ειδικότερα, η πιθανότητα αυτή είναι 1.365 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ στην ερώτηση αναφορικά με την ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος (Βλ.Πίνακα V).

Πίνακας V: *Εκτίμηση ordered logit για το βαθμό που οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών) (G29PAIDAGWG)*

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εκτιμώμενοι συντελεστές	Σχετικός Λόγος	Οριακές Επιδράσεις		
			Καθόλου/ Λίγο	Αρκετά	Πολύ/ Πάρα πολύ
ΘΕΤΙΚΈΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΝΤΩΝ/ΕΚΠΚΩΝ *(G28DIAPRSXES)*	0.311** (2.51)	1.365	-0.0094	-0.0272	0.0367
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΛΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ *(ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH)*	0.790*** (6.38)	2.204	-0.0240	-0.0691	0.0932
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *(G33SYNTHIKES)*	0.349** (2.07)	1.406	-0.0103	-0.0299	0.0402
Τιμή αποκοπής *(cut off value)*_cut1	2.802 SE: 0.806				
Τιμή αποκοπής (*cut off value)* _cut2	4.387 SE: 0.810				
Λογαριθμική πιθανοφάνεια	-414.35227				
Ψευδό – συντελεστές *R2*	0.0850				
Έλεγχος chi2 Λόγου πιθανοφάνειας *(LR chi2)*	77.02***				

Επιπρόσθετα, ο βαθμός που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του (ΙΚΑΝΟΡΟΙΗSH) ασκεί θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή και αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι όσοι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους, σε σχέση με τους υπόλοιπους, είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών). Η πιθανότητα αυτή είναι μεγαλύτερη κατά 2.204 φορές για τους ερωτώμενους που απάντησαν ότι νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους.

Η μεταβλητή που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς (G33SYNTHIKES) είναι στατιστικά σημαντικός

παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και έχει θετικό πρόσημο. Εκτιμήθηκε λοιπόν ότι ο ερωτώμενος νομίζει πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τους υπόλοιπου, είναι πιο πιθανό να πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών). Η συγκεκριμένη πιθανότητα είναι 1.406 φορές μεγαλύτερη για τους ερωτώμενους που θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τις οριακές επιδράσεις, οι ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών), είναι πιο πιθανό να θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, να νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους και να πιστεύουν πολύ ή πάρα πολύ ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι 0.085, που σημαίνει ότι το υπόδειγμα ερμηνεύει το 8,5% του βαθμού της συμφωνίας με την πρόταση “Η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά μαθητών)”.

6.2.Ανάλυση αποτελεσμάτων 2^{ου} υποδείγματος

Στη συνέχεια εκτιμήθηκε παλινδρόμηση binary για την πιθανότητα ο ερωτώμενος να δέχτηκε πρόσκληση για ιδιαίτερη συνάντηση για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς από το διευθυντή (SYNANTISI – ερωτ. 11).

Εκτιμήθηκε η παρακάτω εξίσωση παλινδρόμησης.

SYNANTISI= $b_0 + b_1$* GENDER + b_2* SENTIMEN + b_3* entos2 + b_4* EPAFIEKTOS + b_5* G18AITIA + b_6* G29EKPAIDEYTIKA + b_7* IKANOPOIHSH + b_8* G33EPIDOSI + b_9* G33POIOTHTA + b_{10}* G34ANAGNWRISH +ε_i

Όπου:

SYNANTISI: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής προσκάλεσε τον ερωτώμενο σε ιδιαίτερη συνάντηση και συνομιλία προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος, 1=ναι & 0=όχι.

GENDER: ψευδομεταβλητή που εκφράζει το φύλο του ερωτώμενου, 1 = γυναίκα & 0 = άνδρας.

SENTIMEN: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή, 1=ναι & 0=όχι.

entos2: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή με τον ερωτώμενο εντός σχολικού ωραρίου για θέματα του σχολείου, 1=ναι/μερικές φορές & 0=όχι.

EPAFIEKTOS: ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις με τον ερωτώμενο εκτός σχολικού ωραρίου, 1=ναι & 0=όχι.

G18AGNOEI: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό συμφωνίας με την πρόταση ‘ο διευθυντής αντιμετωπίζει τα παράπονα αγνοώντας το θέμα’, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G29EKPAIDEYTIKA: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος θεωρεί ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα (διδακτικοί μέθοδοι), με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

IKANOPOIHSH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G33EPIDOSI: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την επίδοση εργασίας των εκπαιδευτικών, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G33POIOTHTA: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νομίζει ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

G34ANAGNWRISH: μεταβλητή κλίμακας likert που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει, με τιμές 1-5 που αφορούν τις απαντήσεις από Καθόλου-Πάρα πολύ αντίστοιχα.

Από τον πίνακα VI είναι εμφανές το ότι αν ο ερωτώμενος έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή (SENTIMEN) αποτελεί μία στατιστικά σημαντική μεταβλητή στο υπόδειγμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και η επιρροή της είναι θετική. Έτσι οι ερωτώμενοι που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή, σε σχέση με τους υπόλοιπους, είναι πιο πιθανό είναι να έχουν δεχθεί με την έναρξη της σχολικής χρονιάς πρόσκληση από τον διευθυντή για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον διδακτικό έτος.

Πίνακας VI: *Εκτίμηση παλινδρόμησης για την πιθανότητα ο ερωτώμενος να δέχτηκε πρόσκληση για ιδιαίτερη συνάντηση για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς από το διευθυντή*

Μεταβλητές	Υπόδειγμα 1 Δυαδικό	Υπόδειγμα 2 Δυαδικό
	Συντελεστές	Συντελεστές
Σταθερός όρος	-7.411*** (20.325)	-5.674*** (29.085)
ΦΥΛΟ GENDER	-0.430 (1.313)	-----
ΠΡΟΓ.ΣΥΝ/ΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ SENTIMEN	0.758** (4.195)	0.682** (4.249)
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΚ/ΚΟΥΣ ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ entos2	2.957*** (37.839)	2.881*** (52.080)
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΚ/ΚΟΥΣ ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ EPAFIEKTOS	1.294*** (10.633)	1.098*** (11.115)
ΑΓΝΟΗΣΗ ΠΑΡΑΠΟΝΩΝ G18 AGNOEI	0.148 (0.641)	-----
ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΚ/ΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠ. G29EKPAIDEYTIKA	0.170 (0.974)	-----
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓ.ΠΕΡΙΒ. IKANOPOIHSH	0.388* (2.787)	0.491** (5.817)
ΘΕΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ G33EPIDOSI	0.658** (3.844)	-----
ΘΕΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ G33POIOTHTA	-0.442* (1.563)	-----
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ G34ANAGNWRISH	0.427* (3.659)	0.466** (29.085)
ΔΕΙΚΤΗΣ R^2 (Nagelkerke)	0.456	0.430
-2 Λογαριθμική πιθανοφάνεια Log Likelihood	298.399	338.725
Σημείωση : Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται η στατιστική Wald. *Οι ενδείξεις ***,** & * υποδηλώνουν στατιστική σημαντικότητα σε ποσοστό 1%, 5% και 10% αντίστοιχα.*		

Άλλος ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% είναι αν ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή με τον ερωτώμενο εντός σχολικού

ωραρίου για θέματα του σχολείου (entos2) όπου επιδρά θετικά στην εξαρτημένη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι στους ερωτώμενους που απάντησαν θετικά στο αν ο διευθυντής επιδιώκει προσωπική επαφή εντός σχολικού ωραρίου για θέματα του σχολείου, σε σχέση με τους υπόλοιπους, είναι πιο πιθανό να τους έχει προταθεί συνάντηση από τον διευθυντή με την έναρξη της σχολικής χρονιάς για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον διδακτικό έτος.

Η μεταβλητή που δείχνει αν ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις με τον ερωτώμενο εκτός σχολικού ωραρίου (EPAFIEKTOS) βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και η επίδραση της είναι θετική, δηλαδή αν ο ερωτώμενος απάντησε θετικά στο ότι ο διευθυντής επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου, είναι πιο πιθανό να έχει δεχθεί από το διευθυντή πρόσκληση για συνάντηση με την έναρξη της σχολικής χρονιάς για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον διδακτικό έτος.

Ακόμη, η μεταβλητή που εκφράζει το βαθμό που ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του (IKANOPOIHSH) αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, με θετικό πρόσημο. Έτσι λοιπόν, ερωτώμενοι που απάντησαν ότι αισθάνονται πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους, είναι πιο πιθανό να έχουν λάβει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς πρόσκληση από τον διευθυντή για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον διδακτικό έτος.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική μεταβλητή του υποδείγματος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, βρέθηκε ο βαθμός που ο ερωτώμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρει (G34ANAGNWRISH), επηρεάζοντας θετικά την εξαρτημένη μεταβλητή. Συνεπώς, εκτιμήθηκε ότι ο ερωτώμενος που νιώθει πολύ ή πάρα πολύ ότι αναγνωρίζεται η εργασία του, είναι πιο πιθανό να έχει δεχθεί πρόσκληση για συνάντηση από το διευθυντή κατά την έναρξη του σχολικού έτους με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον σχολικό έτος.

Ακόμη στο συγκεκριμένο υπόδειγμα, το R^2 κατά Nagelkerke είναι 0.430, που σημαίνει ότι το 43,0% της πιθανότητας να έχει λάβει ο ερωτώμενος με την έναρξη της σχολικής χρονιάς πρόσκληση από το διευθυντή για ιδιαίτερη συνάντηση και συνομιλία προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος, ερμηνεύεται από αυτή την παλινδρόμηση κατά Nagelkerke.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ
ΕΡΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η παρούσα μελέτη στόχευε στη διερεύνηση και αποτύπωση της συμβολής της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού εργασιακού περιβάλλοντος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της χώρας μας (Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π).

2. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Όπως έχει διατυπωθεί, σκοπός της ερευνητικής μας μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ.με ΕΑΕΠ της χώρας ως προς τη συμβολή της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Η καταγραφή, ανάλυση και συσχέτιση αυτών των απόψεων μάς έδωσε την υφιστάμενη εικόνα λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ της χώρας. Πρόκειται για μια εικόνα που καταδεικνύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του(της) διευθυντή(-ριας), την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων, τον τρόπο μεταβίβασης των εντολών από τον(την) διευθυντή(-ρια) στους εκπαιδευτικούς, τον τρόπο άσκησης της εποπτείας, την αναγνώριση της εργασίας των εκπαιδευτικών,κ.ά.,που με τον α΄ ή β΄ τρόπο παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος,το οποίο όταν είναι θετικό συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν οι κάτωθι διαπιστώσεις.

3. Γενικά στοιχεία των Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων του δείγματος των διευθυντών(-ριων) η έρευνά μας έδειξε ότι το 28,4% (n=48) υπηρετεί στα Ο.Δ.Σ. του νομού Αττικής, το 6,5% (n=11) στον νομό Θεσσαλονίκης ενώ το υπόλοιπο 65,1% (n=110) κατανέμεται

σε 49 νομούς της χώρας (βλ. Πίνακα:Δ1). Τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών είναι 25,1%, 7%, και 67,9% (βλ.Πίνακα:Ε1). Ο αριθμός αυτός αντιπροσωπεύει το 98% του συνόλου των Νόμων της χώρας μας και θεωρούμε ότι αποτελεί μία πλήρη συμμετοχή.

Αναφορικά με τη δυναμικότητα των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π, το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι το 12,5% των διευθυντών(-ριων) υπηρετεί σε σχολικές μονάδες με 17-21 άτομα εκπαιδευτικών, το 39,1% με 22-26 άτομα, το 22,5% υπηρετεί με 27-31άτομα και το 18,8% υπηρετεί σε σχολεία με 32-46 εκπαιδευτικούς (βλ.Πίνακα Δ.2). Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι τα Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ είναι πολυδύναμες σχολικές μονάδες. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο αφού ο παραπάνω τύπος σχολείου έχει αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών και εμπλουτισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα με νέα διδακτικά αντικείμενα, όπως τα Εικαστικά, τη Θεατρική Αγωγή, τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ),κ.ά. (ΦΕΚ 804/9-6-2010).

4.Ποιοτική ανάλυση δημογραφικών και προσωπικών στοιχείων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών

Ως προς τη στελέχωση των Ο.Δ.Σ.με Ε.Α.Ε.Π., η έρευνα έδειξε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,5%),που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλή-ρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι γυναίκες.Το αποτέλεσμα αυτό,που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες(Σαΐτης, κ.ά,1996•Δάρρα,κ.ά,2010•Παπαγεωργάκης,2013• Ρογάρη,Κύρου&Σαΐτης, 2015• Παπαγεωργάκης,κ.ά.,2017), δεν προκαλεί εντύπωση αφού οι γυναίκες ανέρχονται στο 71,2% του συνολικού πληθυσμού των δασκάλων (Υπουργείο Παιδείας,2017). Κατ' επέκταση, καταδεικνύει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανάμεσα στις προτιμήσεις των γυναικών και θεωρείται «γυναικοκρατούμενο» (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006:7). Η κυριαρχία των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης πιθανόν να οφείλεται στο ότι η γυναίκα εκπαιδευτικός, λόγω του ωραρίου, μπορεί να συνδυάσει τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα των παιδιών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992:121).

Σχετικά με το φύλο των διευθυντών, το δείγμα της έρευνας μας έδειξε ότι το 62,3% είναι άντρες.Με βάση το αποτέλεσμα αυτό και δεδομένου ότι οι γυναίκες υπερτερούν, σύμφωνα με αυτά που αναφέραμε παραπάνω, των αντρών συναδέλφων τους, έχουμε τη δυνατότητα,να υποστηρίξουμε ότι η διοίκηση στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. της χώρας μας ασκείται από άντρες εκπαιδευτικούς. Η ασύμμετρη αυτή εκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση του σχολείου, που έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, (Σαΐτης,κ.ά.1996• Bradbury & Gunter, 2006 • Σαΐτη,2000•Iordanides et al,2014•Kyriakousis &Saiti,2006•Τόζιου,2012•Ράπτη & Παπαδάτου,

2018)μπορεί να αποδοθεί είτε σε λόγους «οικογενειακών υποχρεώσεων» (Σαΐτη& Μιχόπουλος, 2005) και «την αποφυγή των διευθυντικών ευθυνών... και την έλλειψη κινήτρων από την ελληνική Πολιτεία» (Προκοπιάδου,2009:156•Bourdieu,2015:76) είτε στον περιορισμένο αριθμό γυναικών προτύπων στην ανώτερη διοίκηση εξαιτίας μιας παγιωμένης κυριαρχίας του ανδρικού φύλου στη διοίκηση (Χατζηδιάκου,2011 •Κελαϊδίτου,2014). Ας σημειωθεί ότι το φαινόμενο της μειωμένης εκπροσώπησης από το γυναικείο φύλο στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης γνωστό ως «γυάλινη οροφή» παρουσιάζεται και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (Bradley,1989• Σαΐτη, 2000• Χαραλαμπίδου-Σολωμή,2002•Δαράκη,2008•Χατζηδιάκου ,2011• Σαΐτη & Σαΐτης, 2012^{β}•Σισμανίδου,2017). Ή όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τον Morrison (1998): « Η γυάλινη οροφή δεν είναι απλά ένα εμπόδιο για ένα μεμονωμένο άτομο, που βασίζεται στην αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί ένα υψηλότερο επίπεδο απασχόλησης. Αντίθετα, η γυάλινη οροφή ισχύει για τις γυναίκες ως σύνολο και εμποδίζει την εξέλιξή τους επειδή απλά είναι γυναίκες»(σελ.66).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία (68,0%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριών) ανήκε στην ηλιακή ομάδα των 51 ετών και άνω και μόλις το 1,2% έχει ηλικία 31-40ετών. Το εύρημα αυτό, που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με άλλες ερευνητικές μελέτες (Σαΐτης κ.ά,1996•Σαΐτη&Μιχόπουλος, 2005• Μυλωνά, 2005•Σαΐτη&Σαΐτης,2014^{β}•Παπαγεωργάκης,2013•Παπαδάτου,2013) καταδεικνύει ότι κυρίαρ-χο στοιχείο στην επιλογή των διευθυντών(-ριων) στην εκπαίδευση είναι η «αρχαιότητα», δηλαδή η μεγάλη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση. Άλλωστε και η ισχύουσα νομοθεσία ν.4473/2017 ορίζει ότι για να επιλεγεί κάποιος(-α) διευθυντής(-ρια) πολυθεσίου σχολείου πρέπει, εκτός των άλλων, να έχει οκτώ τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα. Έτσι, παρά τις διοικητικές αλλαγές στην εκπαίδευση (1985,1992,1997, 2002,2010,2015,2017) κυριαρχεί και ενισχύεται η «αρχαιοκρατία» στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας, έστω κι αν ο επιτυχημένος(-η) διευθυντής (-ρια) δεν είναι απαραίτητα ο(η) αρχαιότερος(-η) αλλά εκείνος που διαθέτει αποδεδειγμένα τις απαιτούμενες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και φυσικά τον πρέποντα χαρακτήρα (Saitis & Saiti,2018• Papadatou, 2018).

Σε ότι αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (41,8%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, ενώ το μικρότερο ποσοστό (12,7%) των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών. Το αποτέλεσμα αυτό, μπορεί να αποδοθεί στον περιορισμένο αριθμό προσλήψεων στη δημόσια εκπαίδευση λόγω της οικονομικής κρίσης κατά τα τελευταία οκτώ χρόνια, στη μείωση του αριθμού των μαθητών λόγω της υπογεννητικότητας και,κυρίως, στην έλλειψη στρατηγικού

προγραμματισμού της κεντρικής διοίκησης εκπαίδευσης στον τομέα στελέχωσης των σχολικών μονάδων (Ρογάρη, Κύρου & Σαΐτης,2015)

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων του δείγματος, η πλειοψηφία των διευθυντών(-ριών) και εκπαιδευτικών (64,6%) είναι έγγαμοι. Κατ' αρχάς, το αποτέλεσμα δεν φαίνεται να παρουσιάζει ενδιαφέρον. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη ότι: α) ένα σημαντικό ποσοστό νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών δεν τοποθετείται οργανικά με βάση την πρώτη ή δεύτερη προτίμησή τους (Σαΐτης,2001), και, β) η επαγγελματική ταυτότητα των συζύγων των εκπαιδευτικών είναι, σύμφωνα με το εύρημα σχετικής έρευνας «δημοσιοϋπαλληλική» (Τσιπλητάρης,2002:203), έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι κάπως έτσι προκύπτει ζήτημα συνυπηρέτησης που τους οδηγεί συχνά σε μεταθέσεις ή αποσπάσεις (Δάρρα,κ.ά,2010). Αναντίρρητα, η κινητικότητα αυτή των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει μόνο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά προκαλεί κοινωνική και οικονομική αναστάτωση στις οικογένειές τους.

Ως προς την ειδικότητα των ερωτηθέντων του δείγματος, η πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) (69,2%) και των εκπαιδευτικών(77,6%) ανήκει στον κλάδο ΠΕ70-δασκάλων. Από τα στοιχεία αυτά γίνεται σαφές ότι στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία υπερτερεί ο κλάδος των δασκάλων-παιδαγωγών.Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο αφού η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων υπηρετεί στα παραπάνω σχολεία από την ίδρυσή τους, δηλαδή το 1990, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ιδιαίτερα όσοι διδάσκουν Εικαστικά, Η/Υ και Θεατρική Αγωγη υπηρετούν σ' αυτά ένα έως επτά χρόνια,δηλαδή μετά το 2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010).

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων), αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία (54,4%) έχει μετεκπαίδευση,το 34,3% έχει δεύτερο πτυχίο, το 37,3% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και μόλις το 5,9% έχει διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή, Επιστήμες Αγωγής,κ.ά.(βλ.Πίνακα Δ9). Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι μόλις το 5,2% των διευθυντών(-ριων) του δείγματός μας έχει μεταπτυχιακό τίτλο στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Από την πλευρά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το 16,7% έχει δεύτερο πτυχίο, το 14,6% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόλις το 0,3% έχει διδακτορικό δίπλωμα. Ας σημειωθεί ότι μόλις το 0,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα,που συμβαδίζουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σαΐτης,κ.ά,2001•Δάρρα,κ.ά,2010•Κόντα,2014•Papadatou,2018) μπορούν να αποδοθούν στην απουσία προγραμμάτων συστηματικής επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των

διευθυντών(-ριών) με αποτέλεσμα τα στελέχη αυτά στην πλειοψηφία τους να ασκούν τα καθήκοντά τους στηριζόμενα περισσότερο στην οποιαδήποτε εμπειρία τους και την καλή τους διάθεση και λιγότερο στην επιστημονική τους κατάρτιση (Ράπτη & Παπαδάτου,2018).

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η πλειοψηφία (76,3%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) έχει περισσότερα από 26 χρόνια συνολικής υπηρεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Ίσως η εξήγηση για το εύρημα αυτό, να είναι ίδια , όπως προηγουμένως, αρκεί να δεχτούμε ότι η «αρχαιότητα» αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Από την πλευρά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών το 37,3% δήλωσε ότι έχει περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας ενώ μόλις το 7,9% έχει μέχρι πέντε χρόνια. Από το αποτέλεσμα αυτό μπορούμε να πούμε ότι η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας την τελευταία οκταετία, έχει περιορίσει σημαντικά τον διορισμό μόνιμου διδακτικού προσωπικού στα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης.

Σε ότι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π, το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι η πλειοψηφία (57,0%) αυτών έχει λιγότερα από πέντε χρόνια. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται, όπως έχει αναφερθεί στην αρχή της εργασίας, στο γεγονός ότι ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου λειτούργησε για πρώτη φορά από το σχολικό έτος 2010-2011. Βέβαια, η πλειοψηφία των δασκάλων (ΠΕ70) έχει σημαντική εμπειρία του θεσμού των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων αφού υπηρετεί σ' αυτά από την ίδρυσή τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (π.χ.Εικαστικών,Θεατρικών Σπουδών, Πληροφορικής , κ.ά) υπηρετούν σ' αυτά λιγότερα από επτά χρόνια.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο ένα σημαντικό ποσοστό (40,2%) των συμμετεχόντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε ότι κατέχει διευθυντική θέση από ένα έως έξι χρόνια και το 30,8% αυτών απάντησε ότι υπηρέτησε ως υποδιευθυντής(-ρια) από ένα μέχρι πέντε χρόνια. Μια πιθανή ερμηνεία για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι οι συνεχείς αλλαγές των τελευταίων ετών του νομοθετικού πλαισίου (ν.3848/2010,ν.4327/2015 και ν.4473/2017) σχετικά με τα κριτήρια της διαδικασίας επιλογής και τη χρονική διάρκεια της θητείας των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης (Papadatou,2018).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και ο χρόνος παραμονής των διευθυντών(-ριων) στο ίδιο Ο.Δ.Σ. Ε.Α.Ε.Π. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία (78,7%) των διευθυντών(-ριων) παραμένει στο ίδιο σχολείο κάτω των έξι ετών. Περαιτέρω, το 16,6% δήλωσε ότι υπηρετεί ως υποδιευθυντής (-ρια) κάτω των τριών ετών. Το εύρημα αυτό, που συμβαδίζει με άλλες έρευνες (Σαΐτης,κ.ά.,2001• Προκοπιάδου,2009• Παπα-

γεωργάκης, 2013• Ράπτη & Παπαδάτου,2018) όπου καταγράφεται η ολιγόχρονη παραμονή του(της) διευθυντή(-ριας) στο ίδιο σχολείο.Η εξήγηση για την ολιγόχρονη παραμονή βρίσκεται ίσως, είτε, όπως αναφέραμε πιο πάνω, στις συνεχείς αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με τη θητεία και τον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης,είτε στην πιθανή αποχώρηση των διευθυντών(-ριων) από την υπηρεσία λόγω συνταξιοδότησης, είτε, τέλος, σε πιθανή μετακίνησή τους, για διάφορους λόγους, σε άλλες σχολικές μονάδες. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι οι συνεχείς αλλαγές στη σχολική διεύθυνση , δημιουργούν προβλήματα διοικητικής ασυνέχειας, στοιχείο που επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού κλίματος στο σχολείο (Παπαγεωργάκης,Παπαδάτου,Προκοπιάδου & Σαΐτης,2017).

Όσον αφορά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 47,9% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα σχετικό με τη λειτουργία των Ο.Δ.Σ, το 42,0% πρόγραμμα Οργανωσιακής Ψυχολογίας και το 39,6% Οργανωσιακής Συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης έδειξαν ότι όταν οι διευθυντές των Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα, αναφορικά με τη λειτουργία του, είναι περισσότερο πιθανό να αισθάνονται πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με τη λειτουργία των ΟΔΣ είναι πιθανό λόγω των αυξημένων γνώσεων να μπορούν να χειριστούν καλύτερα τις καταστάσεις στα εν λόγω σχολεία. Έτσι, για μια ακόμη φορά αποδεικνύεται η χρησιμότητα και η σημασία της εκπαιδευτικής κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών μόλις το 17,0% αυτών δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το 14,6% πρόγραμμα Οργανωσιακής Ψυχολογίας και το 14,0% πρόγραμμα Οργανωσιακής Συμπεριφοράς. Η παράθεση των στοιχείων αυτών, που συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Μπούργος,2012• Καραγιαννάκη, 2014) καταδεικνύουν ότι απουσιάζει η συγκροτημένη επιμόρφωση για ένα τύπο σχολείου, όπως τα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π επτά χρόνια μετά την ίδρυσή τους[8]. Αναμφίβολα, η απουσία συγκροτημένης επιμόρφωσης στους διοικούντες και διοικούμενους των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π., σε γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Οργανωσιακή Συμπεριφορά και η Οργανωσιακή Ψυχολογία, δημιουργεί δυσκολίες στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι πολυδύναμα με πολλές ειδικότητες , άρα και με ποικίλες νοοτροπίες.

[8] Με την Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016, τα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π μετονομάσθηκαν σε Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικά Σχολεία και επεκτάθηκαν τα διδακτικά αντικείμενά τους από 4θέσια και άνω δημοτικά σχολεία. (Δηλαδή στα 1337 σχολεία προστέθηκαν ακόμα 2.218 δημοτικά σχολεία).

Επιπρόσθετα, ο θεσμός των παραπάνω σχολείων έχει επηρεάσει τον ρόλο των διευθυντών(-ριών) στο διοικητικό,στο παιδαγωγικό και στο συντονιστικό– καθοδηγη-τικό επίπεδο, και αυτό γιατί έχουν αυξηθεί οι απαιτήσεις, οι ευθύνες και το γραφειοκρατικό τους έργο. Δηλαδή, ο ρόλος τους έγινε πιο δύσκολος σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, χωρίς να έχει ληφθεί μέριμνα από την κεντρική εξουσία, για την υποστήριξή τους. Η οικονομετρική ανάλυση έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε θέματα οργανωσιακής συμπεριφοράς και συναισθηματικής νοημοσύνης πιθανόν να θεωρούν περισσότερο ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατά συνέπεια επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας τους αλλά και να έχουν δεχθεί πρόσκληση από το διευθυντή για ανταλλαγή απόψεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς για το τρέχον έτος.

Βέβαια, η διοικητική επιμόρφωση αφορά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης αφού, όπως υποστηρίζεται (Wragg,2001), από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους έχουν διάφορες αρμοδιότητες που σχετίζονται για παράδειγμα με:

- ✓ « τη διαχείριση των μέσων και υλικών (π.χ. Η/Υ),
- ✓ τη διαχείριση του χρόνου και του χώρου (π.χ. έναρξη και λήξη μιας διδακτικής ώρας, διάταξη της τάξης),
- ✓ την επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης
- ✓ τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, της ασφάλειας και υγείας τους
- ✓ την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους τους κ.ά»,

(όπως αναφέρεται στο: Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{α} σελ.52)

Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών(-ριών), τα δεδομένα δείχνουν ότι το 82,8% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) επιζητά επιμόρφωση *σε ζητήματα επίλυσης συγκρούσεων/επικοινωνίας/δυναμικής των ομάδων* και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: *η διαχείριση κρίσεων* (81,7%), *η εκπαιδευτική νομοθεσία* (68,6%) και τα *οργανωτικά /γραφειοκρατικά ζητήματα* (61,5%). Τα δεδομένα αυτά που συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Μπούργος, 2012, Καραγιαννάκη, 2014) δεν φανερώνουν μόνο τις διοικητικές ελλείψεις των διευθυντών(-ριων) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π αλλά υπογραμμίζουν και την επιτακτική ανάγκη κατάρτισης ενός επιμορφωτικού προγράμματος ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών για όλα τα στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης.

Ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι το 69,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει οργανική θέση ενώ το 28,7% υπηρετεί με διαφορετικές σχέσεις εργασίας, (βλέπε Πίνακα Ε.11). Δεν απάντησε το 2,5% των εκπαιδευτικών.

Από το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα που μπορεί να αποδοθεί στην ανεπαρκή χρηματοδότηση και στην προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικές αλλαγές

στη χώρα μας, έχουμε τη δυνατότητα να πούμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό (28,7%) του διδακτικού προσωπικού των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π στερείται οργανικής θέσης. Το εύρημα αυτό συνεπάγεται συχνές αλλαγές, άρα αβεβαιότητα και επαγγελματικό άγχος για τους εκπαιδευτικούς, και, κατ' επέκταση, μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1994• Griffith et al,1999 •Τσάκιρος,κ.ά,2002). Περαιτέρω, οι συχνές αλλαγές δεν επιτρέπουν τη συνοχή του διδακτικού προσωπικού και «τη σύγκλιση σε κοινούς στόχους, παρά μόνο σε ορισμένα σχολεία» (Μλεκάνης,2005:59). Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για τη συνοχή των δασκάλων (ΠΕ70) αφού τις τελευταίες δύο δεκαετίες «έχουν εισέλθει στα δημοτικά σχολεία εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και έχει διαταραχθεί η ομοιογένεια που διέκρινε τον κλάδο προηγουμένως» (Μπλεκάνης, 2005:59)

Επιπλέον, η συχνή διακίνηση των εκπαιδευτικών τους μειώνει τη δυνατότητα να συνεργαστούν καλύτερα και να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και μεταξύ τους και με τον(την) διευθυντή(-ρια) και να συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους. Ο τρόπος αυτός στελέχωσης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ε.Ε.(Bell et al,1996) «δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση, αδυναμία που απορρέει κυρίως από τη μη εφαρμογή βασικών αρχών της διοίκησης»(Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{α}:361).Κατ' επέκταση, ο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών, αποσπασμένων κ.λ.π. εκπαιδευτικών, που μετακινείται κάθε χρόνο από σχολείο σε σχολείο, υποδηλώνει την ανυπαρξία στρατηγικού προγραμματισμού στον τομέα στελέχωσης των σχολικών μονάδων.

Για τους παραπάνω λόγους ο κεντρικός φορέας εκπαίδευσης οφείλει να επανεξετάσει το ισχύον σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων στηριζόμενος στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης.

Αναφορικά με την ειδικότητα των υποκειμένων της έρευνας, οι απαντήσεις τους ποικίλλουν (βλ.Πίνακα Ε.12). Από τα στοιχεία του πίνακα αυτού προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία (77,6%) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π είναι δάσκαλοι (ΠΕ70) και ακολουθούν άλλες ειδικότητες όπως :Αγγλικής γλώσσας (6,8%), Φυσικής Αγωγής (4,4%), Πληροφορικής (3,4%) κ.ά. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο αφού οι δάσκαλοι-παιδαγωγοί είναι οι βασικοί εκπαιδευτικοί τάξης που διδάσκουν τα περισσότερα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.Η διαπίστωση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα θετική αφού η στελέχωση των παραπάνω σχολείων σε δασκάλους εμφανίζει μονιμότητα και σταθερότητα στη σύνθεση του προσωπικού, που διδάσκει στα τμήματα του πρωινού ωραρίου. Απεναντίας, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αποτελούν τις «ειδικότητες», που διδάσκουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα(π.χ. Ξένες γλώσσες, Πληροφορική, Μουσική,κ.ά) με σαφώς πολύ λιγότερες

διδακτικές ώρες , οι οποίοι αναγκάζονται τις περισσότερες φορές να μετακινηθούν σε 2-3 σχολεία για να καλύψουν το διδακτικό τους ωράριο. Αν στην επισήμανση αυτή προστεθεί η ανεπαρκή υποστήριξη των αυξημένων αναγκών λειτουργίας των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π , και η μεγάλη καθυστέρηση τοποθέτησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων(πραγματοποιείται σταδιακά από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιανουάριο) (Καραγιαννάκη,2014) εγείρονται αμφιβολίες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον συγκεκριμένο τύπο δημοτικού σχολείου.

5. Στοιχεία λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

Αναφορικά με το ερώτημα Δ10, αν «στην αρχή της σχολικής χρονιάς προσκαλέσατε τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερη συνάντηση με τον καθένα προκειμένου να ανταλλάξετε απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος», το 63,3% των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) απάντησε καταφατικά και το 33,7% αρνητικά. Από το αποτέλεσμα αυτό γίνεται φανερό ότι η πλειονότητα των διευθυντών(-ριών) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. πραγματοποιεί ιδιαίτερες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς στην αρχή του διδακτικού έτους. Οι συναντήσεις αυτές είναι υψίστης σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων: πρώτον, γιατί με την έναρξη του νέου διδακτικού έτους ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου οριοθετούν μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, τις δικές τους δραστηριότητες, δεύτερον, γιατί βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) να εντάξουν ομαλά τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Δηλαδή, να τους ενημερώσει σφαιρικά για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, να τους ενσωματώσει στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας και να τους παράσχει ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη στη δύσκολη μεταβατική περίοδο (Σαΐτη&Σαΐτης,2012^{β}),και τρίτον, γιατί οι διευθυντές (-ριες) έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός και να εισηγηθούν στον σύλλογο διδασκόντων την ανάθεση του ανάλογου εξωδιδακτικού έργου.Δηλαδή,να λάβουν υπόψη τους τις δύο βασικές αρχές της διοίκησης «ο κατάλληλος άνθρωπος (εκπαιδευτικός) στην κατάλληλη θέση (εξωδιδακτική δραστηριότητα)» και της «ίσης μεταχείρισης».

Σε συνδυασμό με τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας ως διεθυντής(-ρια), το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Δ.10) έδειξε ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) με 10 και κάτω χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικά στελέχη απαντούν ναι στην ύπαρξη συνάντησης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, σε σχέση με τους διευθυντές(-ριες) με 11 και άνω χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός:είτε,γιατί οι διευθυντές (-ριες) με πολλά χρόνια διοικητικής υπηρεσίας παραμένουν,κατά κανόνα,περισσότερα χρόνια στο

ίδιο σχολείο και επομένως γνωρίζουν καλύτερα την προσωπικότητα,τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες της πλειονότητας των μελών της σχολικής κοινότητας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο,είτε, γιατί οι αρχαιότεροι διευθυντές (-ριες) θεωρούν λόγω εμπειρίας, ότι η ενήμερωση μέσα από την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων είναι αρκετή για την ομαλή λειτουργία του σχολείου τους.

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα , απάντησαν θετικά σε ποσοστό 70,5%, γεγονός που μαρτυρεί ότι οι απόψεις τους συμβαδίζουν με εκείνες των διευθυντών(-ριων), τις οποίες αναφέραμε πιο πάνω.Τα εμπειρικά αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης έδειξαν ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη υπηρεσίας, των εκπαιδευτικών, στην εκπαίδευση είναι περισσότερο πιθανόν να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το θετικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και επηρεάζει με θετικό τρόπο την ποιότητα εργασίας.

Ως προς τον βαθμό αξιολόγησης των συγκεκριμένων συναντήσεων, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση(Ε.11), το 74,9% αυτών δήλωσε, από «πολύ» έως «πάρα πολύ», ως σημαντικότερο παράγοντα *την ενημέρωση και πληροφόρηση για θέματα του σχολείου* και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: *η ύπαρξη διαύλου επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταξύ των διοικούντων και διοικουμένων*(69,9%), *η κατανόηση του(της) διευθυντή(-ριας) σε προσωπικό/οικογενειακό πρόβλημα* (68,6%) και *η ανίχνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διευθυντή* (60,0%).

Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα, που επαληθεύει την Υ1 ερευνητική μας υπόθεση, καταδεικνύει ότι η πλειονότητα των διευθυντών(-ριων) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π., δεν είναι μόνο προσανατολισμένοι(-ες) στο καθήκον, δηλαδή στη ρητή αναφορά και εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας , αλλά ενδιαφέρονται και για την ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, από την αρχή του διδακτικού έτους.Προφανώς, φαίνεται να γνωρίζουν ότι μέσω μιας ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας μπορεί να ενισχυθεί η αμοιβαία κατανόηση και να βελτιωθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο πλευρών (Σαΐτης,2014[α]).

Αναφορικά με το ερώτημα (Δ.11), αν «ως διευθυντής(-ρια) επιδιώκετε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό ωράριο και ανταλλάσετε σκέψεις για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο», το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι το 83,4% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) απάντησε «ναι», το 13,6% «μερικές φορές» και μόλις το 1,2% απάντησε αρνητικά. Τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν (Ε.13) είναι 61,1%,28,5% και 4,3%.

Από την παράθεση των παραπάνω ευρημάτων φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. πραγματοποιεί *εντός του σχολικού ωραρίου* , ιδιαίτερες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς τους για ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, που ηγούνται. Εκ πρώτης όψεως θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο διευθυντής σχολείου και μάλιστα ενός πολυδύναμου , όπως είναι τα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. οφείλει, σύμφωνα με το άρθρο 28 της αριθ.105657/Δ1/2002 Υπουργικής Απόφασης, να ενημερώσει το διδακτικό προσωπικό για τους στόχους και το έργο του σχολείου. Ωστόσο,η προσωπική επαφή των διευθυντών(-ριων) με τους εκπαιδευτικούς εντός του εργασιακού χώρου είναι μείζονος σημασίας γιατί,όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ειλικρινής-ανοικτή επικοινωνία μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων, είναι αυτή που αυξάνει την κατανόηση και την εμπιστοσύνη και διαμορφώνει καλές πραγματικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, οι ιδιαίτερες συναντήσεις συντελούν στην επίλυση προβλημάτων, άρα και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Συνακόλουθα, οι ηγετικές αυτές πρακτικές δημιουργούν φιλικό σχολικό κλίμα και συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τη σχέση του παράγοντα <u>φύλο</u> και προσωπικής επαφής του(της) διευθυντή(-ριας) με τους εκπαιδευτικούς <u>εντός σχολικού ωραρίου,</u> το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Ε.13) έδειξε ότι είναι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει προσωπική επαφή μαζί της,<u>εντός του σχολικού ωραρίου</u>, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η βασική αιτία για τη διαφοροποίηση αυτή προσωπικής επαφής μεταξύ των δύο φύλων πιθανόν να βρίσκεται «στην ανοδική τάση της γυναικείας δυναμικής που παρατηρείται πρόσφατα σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (Σαΐτης,2001:75) και επομένως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απευθύνονται περισσότερο στον(στη) διευθυντή(-ρια) για ζητήματα που άπτονται της οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταλάβουν μελλοντικά διευθυντική θέση σε σχολεία της χώρας.

Οι διευθυντές(-ριες), που στην προηγούμενη ερώτηση(Δ.11) απάντησαν ότι επιδιώκουν προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, μέσα στο σχολικό ωράριο , δηλαδή το 83,4%, δήλωσαν ότι οι συγκεκριμένες συναντήσεις βοήθησαν, από «πολύ» έως «πάρα πολύ», *στην άρση τυχόν παρεξηγήσεων* (95,9%), *στην ενίσχυση της συνεκτικότητας/συνοχής της σχολικής ομάδας* (92,9%), και ,*στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεων τους* (71,6%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών είναι : 81,0%,82,1% και 61,3%. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι, η μεταξύ των διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών ανταλλαγή τεκμηριωμένων απόψεων, εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση και διατήρηση

θετικού κλίματος στα ΟΔΣΕΑΕΠ της χώρας μας. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης. Κι αυτό γιατί:

- ✓ η άρση παρεξηγήσεων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό μειώνει τις συγκρούσεις, που ως γνωστόν έχουν κυρίως αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία του σχολείου (Μπουραντάς, 2001• Σαΐτη & Σαΐτης,2012β).
- ✓ η ενίσχυση της συνεκτικότητας των μελών της σχολικής μονάδας (συλλόγου διδασκόντων) εξασφαλίζει καλύτερη επικοινωνία, ενδυναμώνει το ηθικό των εκπαιδευτικών και δημιουργείται φιλική/ομαδική ατμόσφαιρα (Χυτήρης, 2001 • Σαΐτης, 2014^{α}),και
- ✓ η αναθεώρηση κάποιων σκέψεων τους , επιφέρει σύγκλιση απόψεων στη λήψη συλλογικών αποφάσεων και ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί «ως μια ώριμη και αποτελεσματική ομάδα» (Σαΐτης,2014^{α}:204) και «εξαρτάται σημαντικά από τον βαθμό συνοχής που παρουσιάζει» (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου,1993:103).

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας επιλύει πολλά προβλήματα των σχολικών μονάδων.

Ως προς το ερώτημα (Δ.13) αν «ως διευθυντής(-ρια) επιδιώκετε φιλικές συναντήσεις με όλους τους συναδέλφους σας, εκτός σχολικού ωραρίου», το 65,7% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) απάντησε καταφατικά και το 25,4% αρνητικά. Τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών είναι:56,8% και 34,1%.Από το αποτέλεσμα αυτό που επαληθεύει την Υ2 ερευνητική μας υπόθεση, γίνεται σαφές ότι η πλειονότητα των διευθυντών(-ριων) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για φιλικές συναντήσεις (και τις οποίες αποδέχεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών) εκτός σχολικού ωραρίου, με απώτερο στόχο στην ενδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Marsh&Lefever(2004), οι στενές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τους(τις) βοηθά να επικοινωνούν καλύτερα, να λύνονται γρήγορα τυχόν παρεξηγήσεις και να δρουν ομαδικά και αποτελσματικά ώστε να πετύχουν τους στόχους τους, δηλαδή την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τους. Κατ' επέκταση συγγραφείς όπως οι Σαΐτη&Σαΐτης (2012^{α}) υποστηρίζουν ότι «το αποτέλεσμα αυτής της στρατηγικής,δηλαδή, των εκτός εργασιακού περιβάλλοντος συναντήσεων, δεν βοηθά μόνο στη βελτίωση του οργανωσιακού περιβάλλοντος αλλά οι εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι ως μέλη μιας ομάδας γίνονται πιο δημιουργικοί» (σελ.277).Ας σημειωθεί ότι το αποτέλεσμα της δικής μας έρευνας έρχεται σε ασυμφωνία με το εύρημα προηγούμενης έρευνας(Κούλα,2011), βάσει του οποίου «..το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων διευθυντών (-ριων) στην έρευνα διαφαίνεται ότι δεν διατηρεί επαφές εκτός σχολείου με τους συναδέλφους...» έστω και αν «θεωρεί ότι οι επαφές εκτός σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων ανάμεσά τους»

(σελ.183). Η ασυμφωνία αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα έλαβε χώρα σε άλλους τύπους σχολείων (δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) και σε περιορισμένη περιοχή της Ελλάδας.

Σε συνδυασμό με τον παράγοντα ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Ε.15) έδειξε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 ετών και άνω δηλώνουν ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου , σε σχέση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 40 ετών και κάτω. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, έχουν, λόγω περισσότερης προϋπηρεσίας, οργανική θέση και παραμένουν συνήθως κοντά στην περιοχή του σχολείου, οπότε υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης άτυπων συναντήσεων εκτός σχολείου. Αντίθετα, η πλειονότητα των νεότερων εκπαιδευτικών , είτε ως νεοδιορισμένοι και αναπληρωτές είτε με απόσπαση, δεν διαμένουν στον τόπο εργασίας και επομένως αποφεύγουν , λόγω έλλειψης χρόνου τέτοιου είδους συναντήσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το εύρημα (ερώτηση Ε15) σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση υιοθετούν θετικότερη στάση στο ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) επιδιώκει φιλικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν οργανική θέση. Πράγματι αυτό επιβεβαιώνεται από την οικονομετρική ανάλυση. Ίσως, η εξήγηση να είναι πάλι η ίδια, όπως προηγουμένως , αρκεί να δεχθούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χωρίς οργανική θέση, δεν διαμένουν κοντά στον τόπο εργασίας.

Όσον αφορά το ερώτημα (Δ.14&Ε.16), σε τι «οι συναντήσεις αυτές βοήθησαν» το δείγμα των διευθυντών(-ριων) έδειξε, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ως πρώτο λόγο *τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων* (68,1%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: *η αποτελεσματικότερη συνεργασία* (64,5%), και *η μείωση των εντάσεων και η επίλυση προβλημάτων*(62,1%). Από την άλλη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ως πρώτο παράγοντα *τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων*(56,3%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: *η αποτελεσματικότερη συνεργασία* (53,06%) και *η μείωση εντάσεων και επίλυση προβλημάτων* (51,1%).

Από την παράθεση των παραπάνω δεδομένων γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων της πλειονότητας των υποκειμένων της έρευνας, αναφορικά με την αίσθηση της οικειότητας και της συλλογικότητας που αποπνέουν οι εκτός σχολικού περιβάλλοντος συναντήσεις. Το αποτέλεσμα αυτό, που έρχεται σε συμφωνία με πρόσφατη έρευνα (Μπαγιώργα,2014) καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι διευθυντές(-ριες) αναλαμβάνουν

πρωτοβουλίες για φιλικές συναντήσεις εκτός διδακτικού ωραρίου. Βέβαια για να υπάρξει θετική ανταπόκριση και να διαμορφωθεί ένα καλό κλίμα στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. δεν αρκεί η προσπάθεια του διευθυντή. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας ομάδας να είναι καλοπροαίρετοι , επικοινωνιακοί, φιλικοί και φυσικά πρόθυμοι για αμοιβαίες υποχωρήσεις. Με άλλα λόγια η ποιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας είναι ο κρίσιμος παράγοντας ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων, που αληλεπιδρούν καθημερινά μέσω κάθε μορφής επικοινωνιακής διαδικασίας (Miell&Doellos,2007• Κούλα,2011).

Αναφορικά με το αν «στο πλαίσιο της καθημερινής σας εργασίας νιώσατε ενοχλημένος(-νη) σε κάποια εντολή του/της διευθυντή(-ριας) σας»(ερώτημα Ε.17) ,το 20,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι ένιωσε ενοχλημένος επειδή *ο τόνος της φωνής του(της) διευθυντή(-ριας) ήταν αυστηρός και αυταρχικός*, το 7,0%, επειδή *η εντολή δόθηκε σε ακατάλληλη στιγμή* και το 5,8% διότι *η εντολή δόθηκε σε τόπο που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις*.

Από τα ευρήματα αυτά, που επαληθεύουν την Υ3 ερευνητική μας υπόθεση, συνεπάγεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών(-ριων) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. τηρεί τις βασικές αρχές της σωστής επικοινωνίας ως προς τον χρόνο, το ύφος και τον κατάλληλο τόπο προκειμένου να μεταφέρουν τις εντολές τους προς τους εκπαιδευτικούς(Σαΐτη&Σαΐτης,2012β). Βέβαια, υπάρχει και ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (34,6%) διευθυντών(-ριων) που δεν διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για τον σωστό τρόπο μεταβίβασης των εντολών και κατ' επέκταση στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Σχετικά με το αν «οι εκπαιδευτικοί σας εκφράσανε παράπονο(-α) για κάποια απόφαση/εντολή σας», (ερώτημα Δ.15) το 63,9% των διευθυντών(-ριων) απάντησε καταφατικά.Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί τα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. είναι πολυδύναμα,με πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικούς και με μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι άλλοτε αναπληρωτές, άλλοτε ωρομίσθιοι και άλλοτε εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταταχθέντες ή βρίσκονται στη διάθεση.Πρακτικά αυτό σημαίνει μεγάλη διαφορά στην ηλικία, την εμπειρία και την κουλτούρα. Αναμφισβήτητα, αυτές οι έντονες διαφορές δυσκολεύουν όχι μόνο τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας αλλά και τα διευθυντικά στελέχη να επιλύουν ακριβοδίκαια τις όποιες διαφορές μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Σε σχέση με τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής(-ρια), το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Δ.15) έδειξε ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) με 5 και κάτω χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας απαντούν <u>ναι</u> στην έκφραση παραπόνου για κάποια απόφαση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έχουν 6 και άνω χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (-

ρια). Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές (-ριες) με λίγα χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας δεν έχουν σχετική εμπειρία και τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες τόσο για τον τρόπο με τον οποίο ένα διευθυντικό στέλεχος σχολείου πρέπει να επικοινωνεί με τους υφιστάμενους του (Saitis & Saiti,2018) όσο και για τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα στον εργασιακό χώρο του σχολείου.

Ως προς το «πως αντιμετωπίζετε τα παράπονα» των εκπαιδευτικών (ερώτηση Δ.16), το 63,9% των διευθυντών (-ριων) που απάντησε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση(Δ.15), δήλωσε, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ότι *αναζητεί λύσεις σε κλίμα συνεργασίας* (74,5%), *αντιμετωπίζει τα παράπονα με ευαισθησία και ενδιαφέρον* 74,0% και μόλις το 4,2% των διευθυντών δήλωσε ότι *επιμένει στις δικές τους απόψεις*.

Από την άλλη πλευρά, το 86,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο(η) διευθυντής(-ρια) *ακούει με ευαισθησία και ενδιαφέρον το θέμα*, το 80,6%, *αναζητά τα βαθύτερα αίτια μέσα σε κλίμα συνεργασίας*, το 10,0% *επιμένει στις δικές τους(της) απόψεις,* και το 5,1% *αγνοεί το θέμα.*

Τα ευρήματα αυτά, που επαληθεύουν την Υ4 ερευνητική μας υπόθεση ,δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών(-ριών) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π., ενδιαφέρεται για τα παράπονα των εκπαιδευτικών, ακούνε τις ανησυχίες τους και αναζητούν τα βαθύτερα αίτια των δυσκολιών,μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι και ενεργός ακροατής, δηλαδή ακούει με προσοχή όλες τις απόψεις , τις γνώμες και τις πληροφορίες που μεταφέρει κάθε εκπαιδευτικός και δεν πιστεύει ότι κατέχει όλες τις σημαντικές πληροφορίες. Πραγματικά, η ενεργητική ακρόαση είναι απαραίτητη γιατί μέσω αυτής συλλέγει πληροφορίες και ιδέες οι οποίες είναι χρήσιμες στην επίλυση διαφωνιών και τη διαμόρφωση θετικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Σχετικά με το αν «οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας εκμυστηρεύονται ένα προσωπικό/ οικογενειακό τους πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο» (Ερώτηση Δ.17,Ε.19) το 94,1% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) απάντησε καταφατικά. Το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι 57,5%. Από την παράθεση των ευρημάτων αυτών, που επαληθεύουν μερικώς την Υ5 ερευνητική μας υπόθεση, έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας (Τζάνη,κ.ά.,1998) βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν «ότι εμπιστεύονται τον(τη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου τους σε ποσοστό 77%»(σελ.70). Συνακόλουθα, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ της πλειονότητας των διευθυντών και εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π., παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και επομένως στην αγαστή συνεργασία.Βέβαια,αν συγκρίνουμε τα παραπάνω δεδομένα θα διαπιστώ-σουμε ότι οι

διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. παρουσιάζουν μια «ιδανική» κατάσταση, που δεν συμφωνεί πλήρως με την πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στην υποκειμενική κρίση (λόγω φύλου, ηλικίας, ειδικότητας, οικογενειακής κατάστασης, κ.ά) των δύο πλευρών. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι « η εμπιστο- σύνη δεν χαρίζεται ή αγοράζεται , αλλά κερδίζεται από εμάς τους ίδιους, χτίζεται με τον καιρό μέσα από τη συνεργασία μας και αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως είναι η ακεραιότητα, η ειλικρίνεια , η αξιοπιστία, κ.ά» (Σαΐτης,2014^{α}:169).

Σε συνδυασμό με τον παράγοντα ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Ε.19) έδειξε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 ετών και άνω απαντούν ότι εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα στον (στη) διευθυντή(-ρια), σε σχέση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 40 ετών και κάτων. Η διαφοροποίηση αυτή ίσως να οφείλεται στο ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι, κατά κανόνα μόνιμοι, έχουν οργανική θέση και παραμένουν αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο, οπότε εδραιώνεται, μεταξύ διοικούντος και διοικου-μένων, πνεύμα συνεργασίας, αισθήματα φιλίας, άρα και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Άλλωστε,δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η αμοιβαία ενσυναίσθηση μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων οδηγεί στην κατανόηση και κατ' επέκταση «στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στις σωστές ανθρώπινες σχέσεις» (Σαΐτης,2014^{α}:167).

Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το δείγμα της έρευνας (ερώτηση Ε.19) έδειξε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση δηλώνουν ότι εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα στον διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς οργανική θέση. Ίσως η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή να είναι πάλι η ίδια, όπως προηγουμένως, αρκεί να δεχθούμε ότι οι έχοντες οργανική θέση εκπαιδευτικοί παραμένουν στο ίδιο σχολείο αρκετά χρόνια.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα (ερώτηση Ε.19) σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (από 13 και πάνω), δηλώνουν ότι εκμυστηρεύονται στον(στη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου τους προσωπικό πρόβλημα σε σχέση με τους συναδέλφους που έχουν μέχρι 12 συνολικά χρόνια υπηρεσίας. Ίσως, η ερμηνεία για τη διαφοροποίηση είναι πάλι η ίδια, όπως προηγουμένως, αρκεί να δεχθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι μόνιμοι,έχουν οργανική θέση και παραμένουν στο ίδιο σχολείο για πολλά χρόνια. Αντίθετα, η ολιγόχρονη παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο δεν τους βοηθά να αναπτύουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τον(τη) διευθυντή(-ρια), απλούστατα γιατί οι άνθρωποι ξεκινούν τις γνωριμίες τους επιφυλακτικότητα.

Σύμφωνα με το εύρημά μας οι σημαντικότεροι λόγοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εκμυστηρευθούν «ένα προσωπικό/οικογενειακό τους πρόβλημα» στον (στη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου τους (ερώτηση Ε.20) , από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», με σειρά κατάταξης είναι: *ο σεβασμός και η εκτίμηση στο πρόσωπο του (της) διευθυντή(-ριας)* (60,6%), *η βεβαιότητα για διακριτικότητα και την εχεμύθεια του(της) διευθυντή(ριας)* (59,7%) , *η κατανόηση και η επίλυση του προβλήματός τους* (55,6%) και *το ενδεχόμενο συμβουλευτικής στήριξης* (52,6%).

Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον επικεφαλής του σχολείου βασίζεται κατά κύριο λόγο στα αισθήματα εκτίμησης και σεβασμού που νιώθουν για την ακεραιότητα, και το ήθος του χαρακτήρα του. Οι εκπαιδευτικοί αποζητούν στο πρόσωπό του(της) διευθυντή(-ριας) τον μέντορα ο οποίος με ενσυναίσθηση θα προσπαθήσει να κατανοήσει τα προβλήματά τους. Βέβαια, το ίδιο πρέπει να κάνουν και οι εκπαιδευτικοί για τον(τη) διευθυντή(-ρια) τους. Επομένως, «η αμοιβαία ενσυναίσθηση οδηγεί στην αμοιβαία κατανόηση και κατ' επέκταση στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στις σωστές ανθρώπινες σχέσεις» (Σαΐτης,2014^{α}:167). Αντίθετα η έλλειψη εμπιστοσύνης επιφέρει αβεβαιότητα, ανασφάλεια και ανησυχία ως προς τη συμπεριφορά και τη συνεισφορά που αναμένει ο διευθυντής από τους εκπαιδευτικούς.

Στο ερώτημα (Δ.18&Ε.21) αν «εσείς εμπιστεύεστε προσωπικά σας θέματα (π.χ.οικογενειακά, υγείας) στους εκπαιδευτικούς του σχολείου;», το 65,1% των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) απάντησε θετικά. Από την πλευρά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον «αν εμπιστεύονται προσωπικά θέματα στον(στη) διευθυντή(-ρια) τους», μόνο το 41,9% απάντησε θετικά.

Η παράθεση των στοιχείων αυτών, η οποία επαληθεύει μερικώς την Υ5 ερευνητική μας υπόθεση, δείχνει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) τείνει να παρουσιάζει μια θετικότερη τάση εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, με την οποία όμως φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με εκείνη των διοικουμένων. Η απόκλιση αυτή αντίληψης πιθανόν να οφείλεται στην υποκειμενική κρίση των διευθυντών(-ριών) και στο γεγονός ότι οι ίδιοι είναι επιεικείς με τους εαυτούς τους. Απεναντίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι διευθυντές(-ριες) τους δεν τους εμπιστεύονται για προσωπικά τους θέματα. Είναι πιθανόν, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στον βαθμό εμπιστοσύνης που δείχνουν οι διευθυντές(-ριες) στους εκπαιδευτικούς, να συνδέεται με την ολιγόχρονη παραμονή τους στο ίδιο σχολείο (ερωτήσεις Ε.8,9), αφού η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, και κατ' επέκταση αισθήματα φιλίας και αλληλεγγύης απαιτεί περισσότερο χρόνο.

Μολονότι, η δυναμική της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και τον παράγοντα παρακίνησης των εκπαιδευτικών, που «διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών»(Μπάκας,2006:121), εντούτοις η δυναμική αυτή δε φαίνεται να ισχύει σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία που υπηρετούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές(-ριες).

Σχετικά με την πραγματοποίηση διερευνητικών συναντήσεων του διευθυντή(-ριας) «με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις», (Δ.19 & Ε.22) το 66,3% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριών) απάντησε «μερικές φορές», το 16,6% δήλωσε «πάντα» και το 16,6% απάντησε «ποτέ». Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι 58,8%, 15,8% και 21,6%.

Από τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώνεται ότι μόνο σ' ένα από τα έξι Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. της χώρας οι διευθυντές(-ριες) πραγματοποιούν «πάντα» διερευνητικές συζητήσεις πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Απεναντίας, στην πλειοψηφία (66,3%-58,8%) των σχολικών μονάδων οι συναντήσεις αυτές γίνονται επιλεκτικά. Η επιλογή αυτή των διευθυντών(-ριων) πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για «προγραμματισμένες αποφάσεις» που αφορούν «δομημένα» προβλήματα ή ζητήματα ρουτίνας του σχολείου και λαμβάνονται στη βάση κάποιας δεδομένης διαδικασίας (Daft,2004•Σαΐτη & Σαΐτης,2012^{α}).

Οι διευθυντές(-ριες) οι οποίοι στην προηγούμενη ερώτηση (Δ19) απάντησαν θετικά, δηλαδή ότι πραγματοποιούνται διερευνητικές συναντήσεις-συζητήσεις πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, δήλωσαν ότι οι συναντήσεις αυτές βοήθησαν , από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», *στον περιορισμό των διενέξεων* (70,5%), *στην έκφραση της γνώμης όλων των εκπαιδευτικών* (68,6%) και *στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων* (65,7%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι 63,1%, 60,5% και 55,7%.

Τα παραπάνω ευρήματα,που επαληθεύουν την Υ6 ερευνητική μας υπόθεση, έρχονται σε συμφωνία με πρόσφατη ερευνητική μελέτη,σύμφωνα με την οποία η ιδιαίτερη συνομιλία διευθυντή(-ριας)-εκπαιδευτικών συμβάλλει,εκτός των άλλων, «στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος..» (Ράπτη & Παπαδάτου, 2018:125) .

Επιπρόσθετα, συνεκτιμώντας τα ευρήματα των διευθυντών (-ριών) και εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις (Δ.12,14 & Ε.14,16), διαπιστώνουμε ότι η διαμόρφωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος σε μία σχολική μονάδα εξαρτάται πρωτίστως από τον βαθμό καθιέρωσης αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ του(της) διευθυντή (-ριας) και των εκπαιδευτικών. Και κατ'

επέκταση, η προκαταρτική συνεργασία του(της) διευθυντή(-ριας) με όλους τους εκπαιδευτικούς, πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, δεν ελαχιστοποιεί μόνο τις διενέξεις μεταξύ των μελών του συγκεκριμένου συλλόγου, αλλά παρέχει τη δυνατότητα στον(στη) διευθυντή(-ρια), να συγκεντρώσει και να αξιοποιήσει τις επιμέρους απόψεις των εκπαιδευτικών, για τη λήψη ορθολογικών συλλογικών αποφάσεων.

Εν συνόψει, οι διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π., για να είναι αποτελεσματικά στελέχη, πρέπει να δίνουν έμφαση τόσο στην αμφίδρομη επικοινωνία με **όλα** τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και στη δημοκρατική-συμμετοχική μορφή άσκησης της εξουσίας τους.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα,(ερώτηση Δ.21 & Ε.24) η πλειοψηφία (64,5%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε ότι οι αποφάσεις στον σύλλογο διδασκόντων λαμβάνονται *ομόφωνα* , το 21,3% *κατά πλειοψηφία* και μόλις το 0,6% απάντησε *συμβιβαστικές.* Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι 30,8%, 49,7% και 4,4%.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτά γίνεται φανερό ότι οι αντιλήψεις των διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το είδος λήψης αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διοικούντες και οι διοικούμενοι αντιλαμβάνονται με διαφορετική οπτική τη λειτουργία του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου του σχολείου τους. Πιθανόν,οι διευθυντές (-ριες) να παρουσιάζουν μία ιδανική κατάσταση λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου που ηγούνται, η οποία όμως δεν συνάδει με την πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι διδάσκοντες στα σχολεία τους.Ας σημειωθεί ότι το αποτέλεσμα αυτό, που έρχεται σε συμφωνία με πρόσφατη έρευνα (Ράπτη & Παπαδάτου, 2018) , ήταν αναμενόμενο, γιατί όπως αναφέραμε πιο πάνω (ερώτηση Δ20,Ε23), οι διερευνητικές συναντήσεις του(της) διευθυντή(-ριας) με τους εκπαιδευτικούς πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, δεν οδηγούν πάντα σε ομόφωνες αποφάσεις. Βέβαια, δεν αρκεί μία συλλογική απόφαση να είναι ομόφωνη και «αποτέλεσμα δημοκρατικής διαδικασίας και δίκαιη (π.χ. για τους διδάσκοντες) αλλά συγχρόνως πρέπει να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου» (Σαΐτης,2014^{α}:198).

Ως προς το ερώτημα (Δ.22,Ε.25) «σε ποιούς λόγους» αποδίδετε τη λήψη ομόφωνων αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων , οι ερωτηθέντες διευθυντές (-ριες) δήλωσαν, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ» , ως πρώτο λόγο *τη συνοχή της ομάδας* (81,1%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης *η ωριμότητα των συναδέλφων* (71,1%), *η βαρύτητα του θέματος συζήτησης* (61,5%) και *η καθοδήγηση του διευθυντή (-ριας)* (59,2%). Από την άλλη , οι εκπαιδευτικοί

δήλωσαν ως προς τον λόγο την *ωριμότητα των συναδέλφων* (45,6%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης *η βαρύτητα του θέματος συζήτησης* (45,2%), *η συνοχή της ομάδας* (43,7%) και *η καθοδήγηση του (της) διευθυντή(-ριας)* (42,8%).

Από τα παραπάνω ευρήματα, που επαληθεύουν μερικώς την Υ7 ερευνητική μας υπόθεση, διαπιστώνεται κάποια διαφορά στη σειρά κατάταξης των παραγόντων που συντελούν στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή, ίσως να είναι πάλι η ίδια, όπως προηγουμένως, δηλαδή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διοικούντες και οι διοικούμενοι σε μία σχολική μονάδα αντιλαμβάνονται με διαφορετική οπτική τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές (-ριες) και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι ομόφωνες αποφάσεις είναι πρωτίστως αποτέλεσμα *της συνοχής της ομάδας* και *της ωριμότητας των συναδέλφων*, αντίστοιχα. Βέβαια, η συγκεκριμένη μορφή αποφάσεων εξαρτάται και από *τη βαρύτητα του υπό συζήτηση θέματος* γιατί σε πολλές περιπτώσεις ένα θέμα συζήτησης θίγει το συμφέρον κάποιου (ων) μέλους(ων) του συλλόγου διδασκόντων, οπότε είναι πολύ πιθανόν τα αντικρουόμενα συμφέροντα να αναπτύξουν αντίπαλα μέρη. Κατ' επέκταση, οι αντικρουόμενες καταστάσεις οδηγούν στην *κατά πλειοψηφία* αποφάσεις, οι οποίες είναι δημοκρατικές αλλά δεν συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας , ούτε εξυπηρετούν τα συμφέροντα όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, με συνέπεια οι μειοψηφίσαντες εκπαιδευτικοί να εκφράζουν παράπονα στον(στη) διευθυντή(-ρια), να αισθάνονται αδικημένοι και να προκαλούν αντιπαραθέσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Σε συνδυασμό με την *ηλικία* των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων), το δείγμα της έρευνας (ερώτηση Δ.22β) έδειξε ότι οι διευθυντές(-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω, απάντησαν, περισσότερο ότι η ομοφωνία των αποφάσεων οφείλεται στην ωριμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διευθυντές(-ριες) ηλικίας 50 ετών και κάτω. Το εύρημα αυτό δύναται να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές(-ριες) σχολικών μονάδων διαθέτουν περισσότερη διοικητική εμπειρία σε σχολικά ζητήματα, και επομένως, μπορούν να πείθουν , μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου τους.

Σύμφωνα με το δείγμα μας (βλ.Πίνακες Δ.31 & Ε.28,29,30), το 28,4% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριών) δήλωσε, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ»,ως πρώτο λόγο διατάραξης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων που *δεν λαμβάνονται ομόφωνα , τη δημιουργία αντιθέτων – άτυπων ομάδων (κλίκες)* και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: *η απροθυμία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν* τις αποφάσεις αυτές (23,6%)

και *η έλλειψη συνεργασίας* ανάμεσα στα μέλη του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου (23,1%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι : 22,8%,17,1% και 18,2%.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, που επαληθεύουν την Υ8 ερευνητική μας υπόθεση, καταδεικνύουν ότι διευθυντές (-ριες) και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η λήψη *μη ομόφωνων* αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, άρα και τη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας. Μία εξήγηση για αυτό το αποτέλεσμα , που συμβαδίζει με τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Μπαγιώργας, 2014) είναι η εξής: Όπως, έχει αναφερθεί στην αρχή της παρούσας εργασίας τα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π., είναι πολυδύναμα και με πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών. Η μακροχρόνια παραμονή μεγάλου αριθμού δασκάλων στο ίδιο σχολείο, ενισχύει τη συνοχή του διδακτικού προσωπικού. Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός των μελών του συλλόγου διδασκόντων και οι πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία «άτυπων ομάδων» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012^{α}) (π.χ. μεταξύ: δασκάλων, ειδικοτήτων, μόνιμων εκπαιδευτικών, αναπληρωτών, κ.ά.), με αντικρουόμενα συμφέροντα. Έτσι, σε πολλές συνεδριάσεις αναπτύσσεται ανταγωνιστική ή αρνητική συμπεριφορά προς άλλα μέλη ή ομάδες του συλλόγου, με αρνητικές επιπτώσεις (π.χ. απροθυμία υλοποίησης συλλογικών απαιτήσεων, έλλειψη συνεργασίας) στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σε ένα σχολείο, λόγου χάρη, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές, ως καινούρια μέλη έχουν , σε πολλές περιπτώσεις, άνιση μεταχείριση. Τούτο διότι , οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων στηρίζονται στο «υπάρχον κατεστημένο» του συγκεκριμένου σχολείου, δηλαδή στις απόψεις των παλαιότερων συναδέλφων τους και όχι σε σαφή κριτήρια ή σαφείς διατάξεις. Άλλωστε, χαρακτηριστική είναι η δήλωση γυναίκας εκπαιδευτικού ΠΕ06 με δεκατρία χρόνια προϋπηρεσία η οποία υποστηρίζει ότι απαιτείται: «περισσότερη αναγνώριση της προσπάθειάς μου και ισότιμη μεταχείριση με μόνιμους εκπαιδευτικούς».

Αλλά και η εμπειρία μας μάς διδάσκει ως εκπαιδευτικός ότι η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, οι εφημερίες κ.ά., του σχολείου πραγματοποιείται με κριτήρια τα οποία δεν βασίζονται σε επιστημονικά ή νομικά κριτήρια, αλλά σε άτυπα προσδιορισμένα κριτήρια.

Ως προς το *φύλο* των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) το δείγμα της έρευνας (ερώτηση Δ.23^{α}) έδειξε ότι περισσότερο οι άνδρες διευθυντές απαντούν ότι η δημιουργία αντίθετων ομάδων εκπαιδευτικών «καθόλου» δεν είναι αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συλλόγου, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες.

Η βασική αιτία για τη διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των δύο φύλων πιθανόν να βρίσκεται στο γεγονός ότι άνδρες και γυναίκες ασκούν διοίκηση με διαφορετικό στυλ. Εξάλλου, σε

σχετικές έρευνες (Collins,2001•Van der Boon,2003•Pounder & Coleman,2002), αναφέρεται ότι οι άνδρες υιοθετούν έναν τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία» (transactional leadership)και οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (transformational leadership).

Σε ότι αφορά την απροθυμία για την υλοποίηση των κατ' πλειοψηφία αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, από εκπαιδευτικούς που δεν συμφωνούν με αυτές, έστω και αν είναι υποχρεωμένοι από την ισχύουσα νομοθεσία να τις υλοποιήσουν, συνεπάγεται πειθαρχικό παράπτωμα. Παρά τις όποιες πειθαρχικές συνέπειες, που μπορούν να έχουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, η απροθυμία τους μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην απουσία του «εμείς» που ως γνωστόν « είναι η δύναμη που οδηγεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε μία ειλικρινή συνεργασία, σύμπνοια και αδιάλειπτη προσπάθεια αλληλοκατανόησης. Επομένως, σε πολλά δύσκολα σχολικά ζητήματα, που οδηγούν συχνά σε συγκρούσεις , το «εμείς» των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ο βασικός κανόνας στη λήψη ομαδικών αποφάσεων» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:177).

Σε σχέση με τον παράγοντα *φύλο* , το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Δ.23β) έδειξε ότι οι διευθυντές(-ριες) απαντούν περισσότερο ότι η απροθυμία για υλοποίηση της απόφασης του συλλόγου διδασκόντων λίγο ή καθόλου, δεν είναι αιτία για τις μη ομόφωνες αποφάσεις του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου, απ' ότι οι γυναίκες συναδέλφισσες τους. Πιθανόν, όπως αναφέραμε πιο πάνω, η διαφοροποίηση αυτή να συμβαίνει γιατί οι άνδρες και οι γυναίκες υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα διοίκησης και βλέπουν τη λειτουργία του σχολείου από διαφορετική οπτική.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα (ερώτηση Δ.23β) σύμφωνα με το οποίο οι διευθυντές (-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω δηλώνουν απροθυμία περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση κάποιας απόφασης όταν η απόφαση αυτή δεν είναι ομόφωνη από τον σύλλογο διδασκόντων, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 50 ετών και κάτω που φαίνεται να μην έχουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στο να υλοποιήσουν δηλαδή κάποια απόφαση στην οποία οι ίδιοι μπορεί να μην συμφωνούσαν. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές(-ριες) έχουν τη δυνατότητα λόγω περισσότερης εμπειρίας (εκπαιδευτικής και διοικητικής και παρακολούθησης περισσότερων επιμορφωτικών σεμιναρίων) να βλέπουν σφαιρικά τα δρώμενα στο σχολείο τους και να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους, σε σύγκριση με τους νεώτερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Επιγραμματικά, «είναι έκδηλη η δυσκολία για τη λήψη αποφάσεων που να καλύπτει το τρίπτυχο: *δημοκρατία, δικαιοσύνη και αποτελεσματικότητα*. Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής (-τρια) που διευθύνει μία ομαδική συζήτηση, εκτός των άλλων ικανοτήτων, πρέπει:

- ✓ *να έχει υπομονή και καλή διάθεση*, να είναι ανεκτικός(-ή). Δηλαδή, να σέβεται και να προσπαθεί να κατανοήσει τις ιδέες των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων, δημιουργώντας θετικό κλίμα συζήτησης των θεμάτων του σχολείου,
- ✓ *να είναι επιφυλακτικός(-η)*. Να προσπαθεί, δηλαδή, να είναι αντικειμενικός(-η) και ουδέτερος(-η)» (Σαΐτης & Σαΐτης,2012β:178).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (βλ. Πίνακας Δ.32 & Ε.31), το 15,4% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε ως «πρώτο» τρόπο αντιμετώπισης τη δημιουργία αντίθετων ομάδων, την απροθυμία υλοποίησης αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και άλλων δυσάρεστων καταστάσεων, *την ενημέρωση του σχολικού συμβούλου* και ακολουθούν με σειρά κατάταξης *η ενημέρωση του διευθυντή Εκπαίδευσης* (6,5%), *η χρήση εξουσίας* (5,3%) και *αδιάφορο για το τελικό αποτέλεσμα* (1,8%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι: 13,6%, 8,0%, 6,0% και 2,3%.

Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων φαίνεται ότι διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι προσπαθούν να επιλύσουν μόνοι τους, τα όποια παράπονα/ προβλήματα που προκύπτουν από την απροθυμία υλοποίησης αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Βέβαια, αν οι ίδιοι δεν μπορέσουν να δώσουν λύση στις όποιες διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, λογικό είναι να καταφύγουν στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο ή στην αρμόδια προϊστάμενη Αρχή. Άλλωστε, αν προστρέξουμε στα ευρήματα των ερωτήσεων Δ.15 & Ε.16,θα δούμε ότι σε περιπτώσεις παραπόνων/διαφωνιών εκπαιδευτικών η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) ακούει με προσοχή όλες τις απόψεις/ πληροφορίες και αναζητούν λύσεις μέσω της οδού του διαλόγου και της αγαστής συνεργασίας.Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής(-ρια) είναι και ενεργός ακροατής (Γιάγκου & Θεοφιλίδη,2008). Ταυτόχρονα τους εξηγούν τους λόγους για τους οποίους είναι υποχρεωμένοι να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ας σημειωθεί, ότι μετά την εξάντληση κάθε επικοινωνιακής πιθανότητας υλοποίησης της(των) απόφασης(-εων), οι διευθυντές(-ριες) υποχρεούνται να κάνουν χρήση εξουσίας εφαρμόζοντας τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι δεν αρκούν μόνο οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών(-ριων) , αλλά η επίλυση των διαπροσωπικών διαφωνιών / συγκρούσεων στο σχολείο εξαρτάται και από τις γνώσεις , τις αξίες, τις ικανότητες επικοινωνίας, κ.ά., των εκπαιδευτικών.

Επιγραμματικά, το αντίδοτο σε τέτοιου είδους συγκρουσιακές καταστάσεις είναι: η δόμηση μίας ομαδικής κουλτούρας, η ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας και του ομαδικού πνεύματος και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας στα μέλη της, δηλαδή του συλλόγου διδασκόντων (Παντελή, 2010). Δυστυχώς, όμως, η ετερογένεια των μελών των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π., λόγω των πολλών ειδικοτήτων και ο χαμηλός βαθμός συνοχής, λόγω της κινητικότητας, είναι παράγοντες που φέρνουν συχνά συγκρούσεις και λιγότερη ικανοποίηση στα μέλη της σχολικής κοινότητας των παραπάνω μονάδων.

Όσον αφορά τον παράγοντα *φύλο* των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) και του τρόπου αντιμετώπισης καταστάσεων όπως κλίκες, απροθυμία υλοποίησης συλλογικών αποφάσεων,κ.ά. , το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Δ.24β) έδειξε ότι περισσότερο οι άντρες διευθυντές απαντούν «λίγο» ή «καθόλου» , ενημερώνουν τον σχολικό σύμβουλο για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η βασική αιτία για τη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων πιθανόν να βρίσκεται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές και οι διευθύντριες σχολικών μονάδων ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Η άποψή μας ενισχύεται από τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Kruger,1996:457) σύμφωνα με τα οποία «...οι γυναίκες διοικητικά στελέχη είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε παιδαγωγικά θέματα απ' ότι οι άνδρες,δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στο παιδαγωγικό έργο και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σ' αυτό και εκτελούν περισσότερο δραστηριότητες με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Αντίθετα, οι άνδρες διοικητικά στελέχη συνήθως ασχολούνται με τα «διοικητικά ζητήματα» και «τις εξωτερικές επαφές» και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο γι' αυτές τις δραστηριότητες» (όπως στο: Τάκη,2006:46-47).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα (ερώτηση Ε 27^{β}) σύμφωνα με το οποίο περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο(η) διευθυντής (-ρια) δεν ενημερώνει τον Σχολικό Σύμβουλο για αντιμετώπιση καταστάσεων , όπως είναι οι κλίκες,η απροθυμία υλοποίησης συλλογικών αποφάσεων, κ.ά., σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους. Ίσως η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή να πηγάζει από τις προσωπικές προσεγγίσεις των γυναικών για άνιση εργασιακή μεταχείριση ανάμεσα στα δύο φύλα της σχολικής μονάδας και πιθανόν, μέσω της ενημέρωσης του Σχολικού Συμβούλου, να αναζητούν την ύπαρξη ίσης μεταχείρισης στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους.

Ως προς τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο (ερώτηση Δ.25, Ε.28), η συντριπτική πλειοψηφία (98,8%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) θεωρεί, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ως σημαντικότερο παράγοντα *την εμπιστοσύνη* μεταξύ διευθυντών (-ριών) και εκπαιδευτικών και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: *η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή (-ριας) και εκπαιδευτικών* (95,9%), *η αγαστή συνεργασία ανάμεσα*

στο σχολεί ο και στους γονείς των μαθητών (94,7%), *η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών* (94,6%), *οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών* (89,9%) και *η ευελιξία του διευθυντή στην τήρηση της νομοθεσίας* (88,8%) που καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι 96,6%,89,0%,87,5%,91,0%,89,0% και 89,9%. Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων, που επαληθεύουν την Υ9 ερευνητική μας υπόθεση έρχονται σε συμφωνία με άλλες πρόσφατες έρευνες (Παναγιωτίδου, 2012• Μάμμου, 2017), προκύπτει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση θετικού κλίμα-τος στο σχολείο είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντών (-ριων) και εκπαιδευτικών. Αλλά και συγγραφείς όπως οι Saitis & Saiti (2018) υποστηρίζουν ότι «η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, αφού η εμπιστοσύνη διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων και ενισχύει τη συνεργατική προσπάθεια, των μελών της σχολικής κοινότητας , στοιχείο που ενδυναμώνει περισσότερο τις συναδελφικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου» (σελ.122). Σημαντική, είναι, και η καθιέρωση αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα σε διευθυντή (-ρια) και μαθητών καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γιατί η ουσιαστική επικοινωνία αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για ένα ήρεμο σχολικό κλίμα. Εξάλλου, η εμπειρία μας διδάσκει ότι η φύση των εργασιών του σχολείου και η διδακτική πράξη πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Κοντάκος &Πολεμικός,2000 •Σταμάτης, 2012).

Εξίσου σημαντική είναι και η αρμονική συνεργασία σχολείου- οικογένειας γιατί, όπως υποστηρίζεται (Ζάχαρης, 1985), «.... η συνεργασία αυτή εκτός του ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση πολλών και σοβαρών προβλημάτων του σχολείου, μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη περισσότερο ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών» (σ.520).

Τέλος, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, είναι και ο τρόπος άσκησης των εποπτικών καθηκόντων από τους (τις) διευθυντές(-ριες) , γιατί ακολουθώντας ευέλικτη στρατηγική εποπτείας με εκπαιδευτικούς που έχουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, δηλαδή χρησιμοποιώντας ως μέσο περισσότερο την πειθώ παρά κάνοντας χρήση εξουσίας, μπορεί να αποφύγει εντάσεις και δυσαρέσκειες, που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα του σχολείου. Χαρακτηριστικά γυναίκα εκπαιδευτικός ΠΕ70 με 16ετή προϋπηρεσία σημειώνει ότι «....ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως «κυματοθραύστης» για τη διατήρηση θετικού κλίματος».

Σε κάθε περίπτωση η ευελιξία και οι επικοινωνιακές ικανότητες ενός διευθυντή σχολείου να προσαρμόζει τη δράση του στη φύση του προβλήματος που ανακύπτει, συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση και διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος.

Αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π (ερώτηση Δ.26,Ε.29), το δείγμα των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) έδειξε, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ως πρώτο αντικείμενο τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων *για παιδαγωγικά θέματα* (78,1%) και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: η συνεργασία *για εκπαιδευτικά θέματα* (72,8%), η συνεργασία *για τη σύνταξη σχεδίων εργασίας* (69,8%) και η συνεργασία *μεταξύ εκπαιδευτικών πρωϊνού ωραρίου και ολοήμερου* (66,8%). Τα αντίστοιχα στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι 79,8%, 73,7%,69,3% και 72,7%. Συγκεκριμένα, τα εμπειρικά αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης έδειξαν ότι όταν η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού βοηθά πολύ ή πάρα πολύ στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά θέματα είναι λιγότερο πιθανό να έχει γίνει αποδέκτης πρόσκλησης από το διευθυντή στην αρχή της σχολικής χρονιάς για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον έτος εξαιτίας του ότι τα παιδαγωγικά θέματα (όπως είναι η συμπεριφορά ,κοινωνικές δυσκολίες μαθητών κ.ά) προκύπτουν στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή αναμένονται να προκύψουν. Ενώ όταν πρόκειται για συνεργασία για εκπαιδευτικά θέματα (θέματα σχολικών δραστηριοτήτων, κανονισμός λειτουργίας του σχολείου κ.ά) είναι περισσότερο πιθανό να έχει γίνει αποδέκτης πρόσκλησης από το διευθυντή στην αρχή της σχολικής χρονιάς για ανταλλαγή απόψεων για το τρέχον έτος

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η οικονομετρική ανάλυση έδειξε ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΟΔΣ όταν βοηθά πολύ ή πάρα πολύ τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα είναι περισσότερο πιθανό η ύπαρξη των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και κατ' επέκταση η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων.

Από την παράθεση των παραπάνω ευρημάτων, που επαληθεύουν μερικώς την Υ10 ερευνητική μας υπόθεση, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συμφωνία και συναντίληψη ανάμεσα στους ερωτηθέντες διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας των τελευταίων στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π της χώρας. Ωστόσο, εμβαθύνοντας την εξέταση των παραπάνω στοιχείων, παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι (ΠΕ70) των τάξεων και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (π.χ. Αγγλικών, Εικαστικών, Πληροφορικής , κ.ά) συνεργάζονταν περισσότερο σε παιδαγωγικά (π.χ. συμπεριφορά μαθητών) και εκπαιδευτικά (π.χ. διδακτικές μεθόδους) θέματα και λιγότερο με τη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας (π.χ. διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση) και τη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου. Το αποτέλεσμα αυτό, που συμβαδίζει με τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας (Καραγιαννάκη,2014) και διενεργήθηκε σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π του νομού Αττικής καταδεικνύει ότι δεν αναπτύσσεται , σε μεγάλο βαθμό, συνεργατικό κλίμα στα συγκεκριμένα σχολεία της Ελλάδας. Τα αίτια για την

ύπαρξη μη ικανοποιητικού συνεργατικού κλίματος στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π., θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στην προχειρότητα και προσωρινότητα με την οποία στελεχώνονται τα σχολεία αυτά (Καραγιαννάκη,2014) όσο και στις ατομικές διαφορές (π.χ. ηλικία, ειδικότητα, αξίες , εμπειρίες, κ.ά.) του διδακτικού προσωπικού τους (Σαΐτη & Σαΐτης,2012[β]).

Σε συνδυασμό με τον παράγοντα ηλικία διευθυντών (-ριων), το δείγμα της έρευνάς μας (ερώτηση Δ.26δ), έδειξε ότι περισσότερο οι διευθυντές(-ριες) ηλικίας 5 ετών και άνω απαντούν ότι η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο ΟΔΣ με ΕΑΕΠ βοηθά *πολύ* και *πάρα πολύ* στη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων, σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Πιθανόν, όπως αναφέραμε πιο πάνω, η διαφοροποίηση αυτή να συμβαίνει γιατι οι αρχαιότεροι διευθυντές(-ριες) έχουν περισσότερη εμπειρία (διδακτική και διοικητική) άρα και περισσότερες δυνατότητες να συντονίζουν το σχολείο προς την κατεύθυνση των κοινών στόχων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (βλ.Πίνακα Δ.36,Ε.39) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) (87,0%) και εκπαιδευτικών (78,0%), θεωρεί, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ» , ότι είναι ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ τους.

Το αποτέλεσμα αυτό, που επαληθεύει την Υ11 ερευνητική μας υπόθεση, δείχνει ότι οι εργασιακές σχέσεις, η συμπεριφορά των διοικούντων και διοικουμένων στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π καθώς και οι διεργασίες που συμβαίνουν ανάμεσά τους, προσδιορίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ας σημειωθεί ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συσχετίζονται με τη ψυχική ηρεμία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, συντελούν στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στον εργασιακό χώρο του σχολείου και προωθούν τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με άλλα λόγια, από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις βγαίνουν κερδισμένοι όλοι: οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και φυσικά το σχολείο γιατί επιτυγχάνει τους τιθέμενους στόχους.

Πράγματι, με βάση τα εμπειρικά αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης, τα παραπάνω επιβεβαιώνονται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του οικονομετρικής παλινδρόμησης, οι διευθυντές που πιστεύουν πολύ ή πάρα πολύ ότι η διασφάλιση ενός θετικού κλίματος συμβάλλει ουσιαστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αφού επηρεάζει με θετικό τρόπο τη συμπεριφορά των μαθητών, είναι περισσότερο πιθανό να νιώθουν ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι διαπροσωπικές σχέσεις πράγματι έχουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός καλού και εποικοδομητικού κλίματος συνεργασίας, αφού τα εμπειρικά αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης έδειξαν ότι όταν οι διευθυντές αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η προσφορά εργασίας τους είναι περισσότερο πιθανό να αισθάνονται πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το πνεύμα

συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων τους. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα του οικονομετρικού υποδείγματος, με βάση τα δεδομένα των εκπαιδευτικών, επιβεβαίωσαν την αξία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και την αναγνώριση της εργασίας, η ύπαρξη των οποίων είναι πιθανό να βοηθήσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά θέματα.

΄Οσον αφορά τη σχέση *φύλο* και την ικανοποίηση από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (ερώτηση Δ.27), η έρευνά μας έδειξε ότι περισσότερο οι άνδρες διευθυντές απαντούν ότι είναι *πολύ* και *πάρα πολύ* ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Πράγματι, τα αποτελέσματα της οικονομετρικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι γυναίκες διευθύντριες, σε σχέση με τους άντρες, είναι λιγότερο πιθανό να αισθάνονται πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένες από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται διαφορετικά το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, απ' ότι οι άντρες. Ειδικότερα, οι γυναίκες λαμβάνουν υπόψη τους περισσότερο τις κοινωνικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των συναδέλφων ενώ οι άντρες βασίζονται περισσότερο σε επαγγελματικά κριτήρια για να αξιολογήσουν τη συνεργασία.

Επιπρόσθετα, μια εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή ίσως να είναι ότι «οι γυναίκες και οι άνδρες προσεγγίζουν τη δουλειά στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και συνεπώς ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους» (Shakeshaft 1987:196). Ειδικότερα για τις ανάγκες διευθύντριες η Τάκη (2006) αναφέρει ότι «...κατά τη μετάβασή τους από τη διδασκαλία στη διοίκηση, χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους από το παρελθόν τους ως δασκάλες και μεταφέρουν πολλά χαρακτηριστικά και στη νέα τους θέση στη διοίκηση. Συνεχίζουν να δείχνουν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τη φροντίδα τους για τα «παιδιά», παραμένουν συνδεδεμένες με το πρόγραμμα και τη διδασκαλία και θεωρούν ότι η θέση της διεύθυνσης παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για επιρροή στη διδασκαλία και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες για τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου τους».(σ.345). Από την άλλη ο Kruger(1996) υποστηρίζει ότι οι άνδρες/διευθυντές «συνήθως ασχολούνται με τα «διοικητικά ζητήματα» και τις «εξωτερικές επαφές» και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για αυτές τις δραστηριότητες» (σελ.457).

Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι «*η ηλικία των διευθυντών*» διαφοροποιεί τον βαθμό ικανοποίησης από το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (ερώτηση Δ.27), οι διευθυντές(-ριες) ηλικίας 51 ετών και άνω, έχουν στατικώς μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποίησης από το πνεύμα συνεργασίας, σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Η διαφοροποίηση αυτή δύναται να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι αρχαιότεροι διευθυντές(-ριες) , λόγω μεγαλύτερης εμπειρίας και καλύτεροι γνώστες της

σχολικής πραγματικότητας, κερδίζουν την εκτίμηση και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι πρώτοι έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν ευκολότερα τη συνεργατικότητα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Σύμφωνα με το δείγμα μας (βλ.Πίνακες Δi και Ei) οι ερωτηθέντες διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι : *η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του(της)διευθυντή(-ριας)* καθώς και *η σωστή λήψη αποφάσεων*, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που βοηθούν τα διευθυντικά στελέχη να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν θετικό κλίμα στο σχολείο τους. Η συμφωνία και η συναντίληψη μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων, που επαληθεύει την Υ12 ερευνητική μας υπόθεση, υποδηλώνει τις ικανότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής-ηγέτης σχολείου, προκειμένου να συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του. Πράγματι, συνεκτιμώντας και τις απαντήσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών (ερωτήσεις Δ.17 & Ε.19),διαπιστώνεται ότι η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα των διευθυντικών στελεχών είναι παράγοντες που συνδέονται με την εμπιστοσύνη.Κατ' επέκταση «η εμπιστοσύνη είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό που συνδέεται με την ηγεσία γιατί αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον επικεφαλής μιας ομάδας (π.χ. τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας), ώστε , να ασκήσει θετική επιρροή πάνω στους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς). Στην περίπτωση της σχολικής διεύθυνσης η εμπιστοσύνη είναι αυτή που δημιουργεί μία αίσθηση σιγουριάς σε ό, τι αφορά τις σωστές αποφάσεις, συμπεριφορές και τα θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο οποιασδήποτε σχέσης ανταλλαγής, (όπως εκπαιδευτικού-μαθητή, διευθυντή-εκπαιδευτικού, κ.ά.» (Σαΐτης, 2014:16). Περαιτέρω, η λήψη σωστών αποφάσεων από τους διευθυντές(-ριες), -άρα και ακριβοδίκαιες για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας-δε συμβάλλουν μόνο στη διαμόρφωση καλού κλίματος, αλλά είναι,σύμφωνα με τη θεωρία του Adams(1965), μια βασική προϋπόθεση παρακίνησης των εκπαιδευτικών.Η δίκαιη εκ μέρους του(της) διευθυντή(-ριας) κατανομή εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Συνακόλουθα, ο διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, για να είναι αποτελεσματικός, οφείλει, προτού λάβει μία απόφαση, να αναζητήσει μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, αξιόπιστες πληροφορίες και το σπουδαιότερο να διακρίνει τα πραγματικά γεγονότα από τις γνώμες.

Σε ό,τι αφορά τους υπόλοιπους πέντε παράγοντες (*επικοινωνιακή ικανότητα, θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο,σωστή κατανομή ευθυνών,εμπειρία,ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον)*, η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο πλευρών (δηλαδή διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών), ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με διαφορετική οπτική τους ρόλους του επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα μέλη των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, ως προς τις

ειδικότητες, τις γνώσεις για το τι χαρακτηρίζει έναν αποτελεσματικό διευθυντή σχολείου, την ηλικία, την εμπειρία, τις αξίες, κ.ά. Για τα διευθυντικά στελέχη, λόγου χάρη, *η επικοινωνιακή ικανότητα* είναι ο τρίτος κατά σειρά κατάταξης παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση θετικού κλίματος.Απεναντίας, για τους εκπαιδευτικούς στην τρίτη σειρά κατάταξης βρίσκεται *η σωστή κατανομή των ευθυνών* , παράγοντας που κατά την κρίση μας, υπερκαλύπτεται από τον προηγούμενο, δηλαδή τη σωστή λήψη αποφάσεων.

Ανακεφαλαιωτικά, η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (π.χ. εμπιστοσύνη, ακεραιότητα,κ.ά). Ωστόσο, η συμπεριφορά και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο(η) διευθυντής(-ρια) είναι μείζονος σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγείται. Για τον λόγο αυτό η Κεντρική Διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να μεριμνά για την αξιοκρατική επιλογή και τη συστηματική επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να καταλαμβάνουν τις διευθυντικές θέσεις των σχολείων της χώρας μας οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί.

Στο ερώτημα (Δ.29 & Ε.32) «ποιες ενέργειες διευθυντών(-ριων) , εκπαιδευτικών κ.ά. δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο σας;», οι ερωτηθέντες διευθυντές(-ριες) θεωρούν ως πρώτη ενέργεια/αιτία διαμόρφωσης αρνητικού κλίματος στο σχολείο τους *την αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών* και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: *η αργοπορία εκπαιδευτικών, η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών(-ριων), η κακή οργάνωση συνελεύσεων, οι συχνές απουσίες εκπαιδευτικών, η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις, οι συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων και η ανάρμοστη / παραβατική συμπεριφορά μαθητών*.(βλ.Πίνακα Δii).

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτη ενέργεια/ αιτία διαμόρφωσης αρνητικού κλίματος στο σχολείο τους *τη μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις* και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: *η αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών, η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών(-ριων), οι συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων, η κακή οργάνωση συνελεύσεων, η αργοπορία εκπαιδευτικών, η ανάρμοστη /παραβατική συμπεριφορά μαθητών* και *οι συχνές απουσίες εκπαιδευτικών*.(βλ.Πίνακα Εii).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, που επαληθεύουν την Υ13 ερευνητική μας υπόθεση, παρατηρούμε ότι υπάρχει ασυμφωνία αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών σχετικά με τη σειρά κατάταξης των παραγόντων που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση θετικού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία τους. Η διαφοροποίηση αυτή αντιλήψεων πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διοικούντες και διοικούμενοι αντιλαμβά-

νονται με διαφορετική οπτική τις δυσλειτουργίες που δημιουργούν εμπόδια στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος. Πρόκειται για το φαινόμενο της «αυτοεξυπηρετικής μεροληψίας» (Κοκκινάκη,2005:73), σύμφωνα με το οποίο τα άτομα διευθυντές (-ριες) επιρρίπτουν την ευθύνη για τις όποιες δυσλειτουργίες του οργανισμού τους (σχολείου τους) σε άλλους (εκπαιδευτικούς) και αντιστρόφως.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί , λόγου χάρη, φαίνεται να αποφεύγουν να απαντήσουν «ευθέως» (Schermerhorn,2012:398•Robbins&Judge, 2011), αν οι συχνές απουσίες και η αργοπορία προσέλευσης στην εργασία τους, δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου τους και κατατάσσουν τους παράγοντες αυτούς τελευταίους. Από την άλλη πλευρά οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές(-ριες) κατατάσσουν τους συγκεκριμένους παράγοντες στις πρώτες θέσεις!! Δυστυχώς, «η τάση αυτοεξυπηρέτησης» δεν βοηθά τα διευθυντικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς να δουν την πραγματική εικόνα του σχολείου και να τους δοθεί η ευκαιρία επίλυσης τέτοιου είδους προβλημάτων (π.χ. ασυνέπεια των εκπαιδευτικών ως προς το εργασιακό ωράριο τους, το ύφος της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, κ.ά) από τη διοικητική δράση.

Επιπρόσθετα,αντιπαραθέτοντας τα ευρήματα των διευθυντών(-ριων) και εκπαι-δευτικών, που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα του σχολείου, παρατηρούμε ότι η αυταρχική συμπεριφορά διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών, κατατάσσεται στις πρώτες θέσεις κατάταξης. Όμως, το εύρημα αυτό, που συμβαδίζει με το αποτέλεσμα σχετικής έρευνας (Κούλα,2011) δεν συνάδει με το πνεύμα των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών αφού ο αυταρχικός τύπος σχολικής ηγεσίας επιφέρει αναποτελεσματικό έργο (Fiedler,1964• Σαΐτη& Σαΐτης,2012[α]). Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία Χ και Ψ του Mc Gregor(1960) οι εργαζόμενοι σ' έναν οργανισμό, άρα και οι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται και εμπιστεύονται περισσότερο ένα δημοκρατικό, φιλικό και υποστηρικτικό διευθυντή. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και το αυταρχικό ύφος των εκπαιδευτικών αφού η συμπεριφορά τους στην τάξη λειτουργεί ως πρότυπο στους μικρούς μαθητές των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. Με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι προσωπικότητες που δημιουργούνται, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν συνείδηση του ρόλου τους και της ευθύνης τους, ως παιδαγωγικοί και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στη βάση των απαιτήσεων της διδακτικής πράξης. Άλλωστε, μέσα από σχετικές μελέτες (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου,2001 •Freiberg,et al,2013) προκύπτει ότι το κλίμα που επικρατεί σε μία τάξη επηρεάζει την επίδοση, τη συμπεριφορά των μαθητών και των δασκάλων. Επομένως, το ύφος διδασκαλίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη του αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρ-φωσης του κλίματος της σχολικής τάξης (Ferguson,et al,2012).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των υπολοίπων παραγόντων παραθέτουμε τα εξής:Η αργοπορία εκπαιδευτικού στο σχολείο, οι συχνές απουσίες και η εσκεμμένη αποχή από τις σχολικές εκδηλώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, δεν διαταράσσουν μόνο την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων , αλλά εμφανίζουν και μία στενή «δημοσιοϋπαλληλική αντίληψη», δηλαδή αδιαφορία για τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου τους. Με απλά λόγια δείχνουν ενδιαφέρον μόνο για τη διεκπεραίωση των διδακτικών τους καθηκόντων ενώ δεν έχουν διάθεση για πρωτοβουλίας σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Αναντίρρητα, η μιζέρια αυτή τους απομακρύνει ψυχικά από τη λειτουργία/αποστολή του σχολείου και εμποδίζει τη διαμόρφωση πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους τους. Για τους παραπάνω λόγους γυναίκα εκπαιδευτικός ΠΕ70 με εξαετή προϋπηρεσία εισηγείται «...την τήρηση πιο αυστηρής στάσης του διευθυντή απέναντι σε εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίνονται πλήρως στα καθήκοντά τους (π.χ.συνέπεια)». Επίσης, γυναίκα εκπαιδευτικός ΠΕ70 με 5ετή προϋπηρεσία θεωρεί απαραίτητη «...τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στα διάφορα δρώμενα του σχολείου».

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κακή οργάνωση των συνελεύσεων είναι ένας ακόμα παράγοντας που δημιουργεί εμπόδια στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη αρμονικών σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού οι αποφάσεις στον σύλλογο διδασκόντων είναι συλλογικές και λαμβάνονται ύστερα από διεξοδική συζήτηση. Επιχειρώντας μια γενική διαπίστωση από την προσωπική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικός σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. μπορούμε να πούμε ότι σε πολλές σχολικές μονάδες καθίσταται δύσκολη η συλλογική τους συνεργασία είτε, γιατί απουσιάζει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή(-ριας) και της συστηματικής διοικητικής τους κατάρτισης , είτε, γιατί οι αντιπαλότητες μεταξύ των υποομάδων(κλικών) που δρουν εντός του συλλόγου διδασκόντων υπηρετούν τα διαφορετικά συμφέροντά τους.

Περαιτέρω, σε ό,τι αφορά τη σχέση σχολείου-οικογένειας, υποστηρίζεται (Σαΐτης,2014^{β}) ότι από τη συγκεκριμένη συνεργασία κερδίζουν όλοι. Ειδικότερα, « *Οι μαθητές* γιατί νιώθουν το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και όχι ως χώρο αναγκαστικής παραμονής σε αυτό.*Οι γονείς* γιατί τους δίνεται από τους διδάσκοντες μια καθαρή εικόνα για το πώς αποδίδουν τα παιδιά τους στο σχολείο..*Το σχολείο* γιατί εκτός από τη συλλογή πληροφοριών για τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και για τυχόν προβλήματα των οικογενειών τους, η έμπρακτη συμμετοχή των γονέων στα διάφορα σχολικά ζητήματα (οικονομικά, οργανωτικά, προώθηση διαφόρων δραστηριοτήτων κ.ά.) βοηθά το σχολείο να τα επιλύσει με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο.» (σελ.290-291).

Παρά τη σπουδαιότητα αυτή, η ανάμειξη των γονέων στα δρώμενα του σχολείου δεν είναι αμέτοχη προβλημάτων, είτε γιατί « *Η έλλειψη χρόνου*, παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους γονείς των μαθητών δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο και επομένως την όποια μορφή συνεργασίας μαζί του...» είτε, γιατί «*Δε βοηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί* την ανάμειξη των γονέων στα ζητήματα του σχολείου, αφού μερικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν μπορούν να προσφέρουν αξιόλογη παιδαγωγική και κάποια άλλοι πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ακεραιότητα κινδυνεύει ή τίθεται υπό αμφισβήτηση, κυρίως όταν οι γονείς αναμειγνύονται αδέξια σε υποθέσεις του σχολείου...» (Σαΐτης,2014^{β}:293-294).

Επομένως, οι συχνές κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις των γονέων μπορούν να αποφευχθούν μέσω της οριοθέτησης των ρόλων των δύο πλευρών και φυσικά την αλλαγή των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της ελληνικής οικογένειας.

Τέλος, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Υποκειμένων της έρευνάς μας, εμπόδιο στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι και η ανάρμοστη – παραβατική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό,έρχεται σε συμφωνία με σχετικές έρευνες (Κούλα, 2011•Πομάκη,2007) , σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριφορά των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου. Συνακόλουθα, η παραβατική συμπεριφορά μαθητών λογικό είναι να προκαλεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (βλ.Πίνακες:Δ5,Δ.52&Ε.55), η συντριπτική πλειοψηφία (99,9%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δήλωσε, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ» ότι το καλό κλίμα του σχολείου ασκεί θετική επιρροή *στα κίνητρα των εκπαιδευτικών* και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης:*η θετική επιρροή στην επίδοση της εργασίας* (97,0%)*, η δημιουργία συνθηκών συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς* (96,4%), *η θετική επιρροή στην ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών* (95,9%) *και η θετική επιρροή στη συμπεριφορά των μαθητών* (92,9%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι: 85,2%, 92,8%, 94,5%,91,6% και 84,5%.

Η παράθεση των στοιχείων αυτών δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί, συμφωνεί ως προς την κατάταξη των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.Περαιτέρω τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν την ύπαρξη αμφίδρομης σχέσης θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Και αυτό γιατί, από τη μία πλευρά οι παραπάνω παράγοντες προσδιορίζουν το κλίμα της σχολικής μονάδας και από

την άλλη το σχολικό κλίμα προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και του εργασιακού περιβάλλοντος.

Το αποτέλεσμα αυτό, που επαληθεύει την Υ14 ερευνητική μας υπόθεση, συμβαδίζει με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Πασιαρδή,2001• Κούλα,2011•Ράπτη &Παπαδάτου,2018), σύμφωνα με τις οποίες η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και επηρεάζει την ποιότητα του εργασιακού περιβάλοντος ως προς τη συμπεριφορά και την αποδοτικότητα των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνακόλουθα,το θετικό κλίμα δεν σχετίζεται μόνο με την επίδοση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την ενδυνάμωση (ύπαρξη πνεύματος συναδελφικότητας, συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας, επαγγελματικής ικανοποίησης και συλλογικής αποτελεσματικό-τητας) των εκπαιδευτικών (Cohen,et al.2009).

Αναφορικά με τις απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) και εκπαιδευτικών για το αν «αναγνωρίζεται η εργασία» που προσφέρουν στο σχολείο τους (Ερώτηση:Δ31 & Ε.34), επτά στους δέκα διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί,απάντησαν από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», καταφατικά. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει την Υ15 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές (-ριες) και οι εκπαιδευτικοί των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π έχουν την αίσθηση ότι η προσφορά της εργασίας τους αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό. Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας το εύρημα αυτό σημαίνει ότι όταν ένας διευθυντής σχολείου επιβραβεύει ή επαινεί κάποιον (-ους) εκπαιδευτικό(-ους) στην πραγματικότητα ενισχύει θετικά τις προσπάθειές του (τους) έτσι ώστε να φτάσει (-ουν) σε καλύτερο αποτελέσμα και να αισθάνεται(-νονται) υψηλή ικανοποίηση. Πράγματι,όταν οι εσωτερικά παρακινούμενοι διοικούντες και εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη δουλειά τους καθώς και θετικές στάσεις και προθέσεις ως προς την εφαρμογή των προγραμμάτων/δραστηριοτήτων, είναι πολύ πιθανόν να υλοποιήσουν τα προγράμματα που αποφασίστηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Για τον λόγο αυτό ο έπαινος και η εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται εκ μέρους των διευθυντών(-ριων) δημοσίως και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το ίδιο θα πρέπει να γίνεται και για τους(τις) διευθυντές(-ριες) σχολείων, από τους διευθυντές Εκπαίδευσης κ.ο.κ..

Εξάλλου, βάσει του *νόμου του αποτελέσματος (Law effect)* «η συμπεριφορά, η οποία καταλήγει σ' ένα ευχάριστο αποτέλεσμα, είναι πιθανόν να επαναληφθεί, ενώ η συμπεριφορά η οποία καταλήγει σ' ένα δυσάρεστο αποτέλεσμα δεν είναι πιθανόν να επαναληφθεί (Thorndike,1911:244). Η επιβράβευση ενός εκπαιδευτικού π.χ. με ένα απλό «μπράβο» ή «ευχαριστώ» και **η αναγνώριση μέσω ανταμοιβών** (υλικών ή μη) είναι μερικοί τρόποι που ικανοποιούν ανάγκες μας. Αντίθετα, η έλλειψη αναγνώρισης και ευγνωμοσύνης, δηλαδή η

αχαριστία δημιουργεί συναισθήματα, όπως αγανάκτηση, θλίψη, απογοήτευση κ.ά. στους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς)» (Saitis&Saiti, 2018:124).

Σχετικά με το ερώτημα (Δ.32 & Ε.35) αν οι διευθυντές(-ριες) του σχολείου επιβραβεύουν «τους εκπαιδευτικούς για κάποια δημιουργική πρωτοβουλία τους», εννιά στους δέκα ερωτηθέντες διευθυντές (-ριες) δήλωσαν ότι επιβραβεύουν **δημοσίως** τους εκπαιδευτικούς και επτά στους δέκα **κατ' ιδίαν**. Τα αντίστοιχα στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι: επτά στους δέκα επιβραβεύονται **δημοσίως** και έξι στους δέκα, **κατ' ιδίαν.**

Τα αποτελέσματα αυτά, που επαληθεύουν την Υ16 ερευνητική μας υπόθεση, συμβαδίζουν με τα ευρήματα προγενέστερης ερευνητικής μελέτης (Γουρναρόπουλος, 2007), σύμφωνα με τα οποία «οι περισσότεροι διευθυντές χρησιμοποιούν τον έπαινο, ως μέσω παρώθησης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (σελ.239). Στη σχετική βιβλιογραφία, επίσης υποστηρίζεται ότι «κάθε αρχηγός-συντονιστής (διευθυντής σχολείου) έχει βασικό του μέλημα να ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας του (του συλλόγου διδασκόντων) να είναι δημιουργικά και παραγωγικά» (Παντελή,2010:99), και, «οι εργαζόμενοι οι οποίοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους απουσιάζουν λιγότερο συχνά από εκείνους που είναι δυσαρεστημένοι» (Schermerhorn,2011:407).

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η επιβράβευση (ηθική ή υλική), (δημοσίως ή κατ' ιδίαν) των εκπαιδευτικών από τον(τη) διευθυντή(-ρια) του σχολείου τους, λειτουργεί , όπως αναφέραμε και παραπάνω , ως παρακινητική δύναμη η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας για περαιτέρω δημιουργικές δραστηριότητες. Γνωρίζοντας λοιπόν, τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η ελεύθερη διακίνηση συναισθημάτων στο εργασιακό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας συγγραφείς όπως οι Σαΐτη & Σαΐτης, (2012$^{\beta}$) υποστηρίζουν «πως τόσο ο διευθυντής όσο και τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει συνεχώς να επιδιώκουν τον έπαινο και την ενθάρρυνση των δασκάλων, γιατί στο έργο τους συχνά κατέχονται από αμφιβολίες και απογοητεύσεις» (σελ.265).

Ως προς το ερώτημα (Δ.33 & Ε.36) «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο στους μαθητές;» η πλειοψηφία (71,6%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) το χαρακτήρισε, από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ως ευχάριστο. Το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι 66,0%.

Από την παράθεση των παραπάνω δεδομένων συνάγεται ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.. Το αποτέλεσμα αυτό, που επαληθεύει την Υ17 ερευνητική μας υπόθεση , δεν αποτελεί έκπληξη αφού τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάσαμε μέχρι τώρα, συνηγορούν για την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος στα περισσότερα

σχολεία(Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.) που έλαβαν μέρος στη δική μας έρευνα. Ας σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος εντάσσεται και το κλίμα της σχολικής τάξης το οποίο αποτελεί έκφραση του συνόλου των ψυχοκοινωνικών διεργασιών που αναπτύσσονται στον χώρο της τάξης όπως είναι π.χ. ο συναισθηματικός τόνος και οι δομικές όψεις του τρόπου διδασκαλίας, η οργάνωση της τάξης, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του κ.ά. (Zedan,2010 • Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014).

6. Προτάσεις Διευθυντών(-ριων) και Εκπαιδευτικών

Σε ότι αφορά τις προτάσεις των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) και εκπαιδευτικών Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. της χώρας, σχετικά με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στον συγκεκριμένο τύπο σχολείου, απάντησε μόνο το 35,5% των διευθυντών(-ριων) και το 16,2% των εκπαιδευτικών. Από τα ποσοστά αυτά οι απαντήσεις/προτάσεις έχουν ως εξής:

- ✓ *Ως προς την αμφίδρομη επικοινωνία τους με το διδακτικό προσωπικό*, το 48,9% των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) δηλώνει ότι πρωτεύοντα ρόλο στην επικοινωνία έχουν οι ηθικές αξίες που πρέπει να διαθέτει κάθε άνθρωπος, πόσο μάλλον ένας εκπαιδευτικός, το 30,6% δηλώνει την άποψη ότι απαιτούνται περισσότερες συναντήσεις ή συνεδριάσεις εντός, εκτός ή κατ' ιδίαν με τον διευθυντή, και το 20,5% θεωρεί ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις η ύπαρξη θετικού κλίματος είναι βασικός παράγοντα της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

  Από την άλλη πλευρά, το 43,6% των εκπαιδευτικών προτείνει τον διάλογο, το τρίπτυχο στάσεων συνεργασία-κατανόηση-προθυμία, και τις ουσιαστικές επαγγελματικές σχέσεις ως τρόπο βελτίωσης της επικοινωνιακής πολιτικής του σχολείου, και το 26,0% θεωρεί ότι οι συχνότερες συναντήσεις του σύλλογου εντός ή εκτός σχολείου, είναι ένας επιπλέον λόγος που βοηθάει στην αμφίδρομη επικοινωνία διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών.
- ✓ *Ως προς τη μεταβίβαση των εντολών τους*, το 35,3% των διευθυντών αναφέρεται στο ηθικό υπόβαθρο που πρέπει να διαθέτουν γιατί ο τρόπος μεταβίβασης των εντολών σχετίζεται με την συγκρότηση της προσωπικότητας και του τρόπου ηγεσίας που εφαρμόζει ο κάθε ηγέτης, και το 35,3% υποστηρίζει ότι οι εντολές πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, λογική, να καλύπτουν υπηρεσιακές ανάγκες, και να δίνονται στον σωστό χρόνο.

  Από την πλευρά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το 37,7% προτείνει ότι οι εντολές πρέπει να δίνονται με ήπιο και φιλικό τόνο και να δίνονται μέσα από τις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και το 32,3% θεωρεί ότι η ευγένεια, η δικαιοσύνη, η ψυχραιμία

και η βαθιά ενσυναίσθηση είναι ο δεύτερος τρόπος μεταβίβασης των εντολών από τον διευθυντή (-ρια).

- ✓ *Ως προς τη λήψη ομόφωνων αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων*,το 39,7% των διευθυντών (-ριων) προτείνει ότι τα θέματα των συνεδριάσεων πρέπει να είναι γνωστά από πριν, να υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση και φυσικά η συμμετοχή όλων των συναδέλφων αποτελεί αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση και το 30,1% προτιμά τον διάλογο και την αναζήτηση της προσφορότερης λύσης μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες για να υπάρχει έτσι θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα.

  Από την πλευρά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών , το 38,3% προτείνει ότι η βελτίωση του (της) διευθυντή(-ριας) στον τρόπο λήψης ομόφωνων αποφάσεων θα προέρθει μέσα από την ενίσχυση του θετικού κλίματος. Η συνεργασία , ο διάλογος , ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων μέσα από τις συχνότερες συνελεύσεις είναι ενδεικτικοί τρόποι ενίσχυσης του θετικού κλίματος και το 29,8% θεωρεί ότι η καλή ενημέρωση, οι αμοιβαίες υποχωρήσεις , η παρουσίαση των θετικών και αρνητικών παραγόντων των επιμέρους θεμάτων, ο σεβασμός και η ειλικρίνεια ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι ο δεύτερος παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος.

- ✓ *Ως προς την αντιμετώπιση παραπόνων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς,* το 43,3% των διευθυντών προτιμά τον διάλογο και το 30,4% θεωρεί ότι μέσα από την ειλικρίνεια , την ισονομία, την εχεμύθεια και την αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων το πρόβλημα αυτό θα είναι περιορισμένο.

  Από την πλευρά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το 42,5% θεωρεί ότι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η αλληλοκατανόηση, η ειλικρίνεια, η ενίσχυση της συνεργασίας, η ευγένεια, ο σεβασμός , το γνήσιο ενδιαφέρον και πάνω απ' όλα η ενσυναίσθηση αποτελούν το θεμέλιο λίθο για τη βελτίωση του διευθυντή(-ριας) στον τρόπο διευθέτησης παραπόνων και το 35,9% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα παράπονα πρέπει να γνωστοποιούνται στον σύλλογο και εκεί να παρουσιάζονται και οι δύο όψεις του προβλήματος.

- ✓ ε) *Ως προς την απροθυμία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων,* το 48,4% των διευθυντών(-ριων) θεωρεί ότι μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και από ιδιαίτερες συζητήσεις θα καταφέρουν να κάμψουν την αρνητική στάση των συναδέλφων τους. Επιπλέον, η παροχή κάποιων κινήτρων- χωρίς όμως να αναφέρονται ποια θα είναι αυτά- αποτελούν εργαλεία παρακίνησης και το 37,1% πιστεύει ότι είναι υποχρεωμένοι οι εκπαιδευτικοί να τις υλοποιούν λόγω της ιδιότητάς τους ως δημόσιοι λειτουργοί.

Από τις παραπάνω σκέψεις φαίνεται πως διοικούντες και διοικούμενοι στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. προτείνουν όπως η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο τους προκύψει μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, της προώθησης της συνεργασίας, της δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων και της εμπιστοσύνης, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Όλα αυτά, όμως, προϋποθέτουν τη συστηματική επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση διευθυντή(-ριων) και εκπαιδευτικών σε θεματικές που άπτονται της διοίκησης της εκπαίδευσης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς.

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1.Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε κατόπιν της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας και διατυπώνονται τεκμηριωμένες προτάσεις, οι οποίες στόχο έχουν τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π της χώρας και κατ' επέκταση την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων αυτών.

2.Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει την ερμηνευτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας, προβαίνουμε στην ενότητα αυτή σε μία σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων αναφορικά με τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις των διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. της χώρας για τη διαμόρφωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία που υπηρετούν, τη σχέση τους με τον(τη) διευθυντή(-ρια) τους και πώς συμβάλλει ο τελευταίος στη διαμόρφωση αυτή. Μολονότι, το δείγμα της έρευνας μας καλύπτει μεγάλο φάσμα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, η παρούσα μελέτη περιορίστηκε μόνο σ' ένα τύπο σχολείου: το Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. Συνεπώς, περαιτέρω έρευνα κρίνεται αναγκαία προκειμένου να μελετηθούν ξεχωριστά και οι λοιποί τύποι σχολείων (π.χ. γυμνάσια,λύκεια κ.ά) αλλά και να διερευνηθούν σε βάθος οι τυχόν διαφοροποιήσεις που πιθανόν να προκύψουν από τις ιδιαιτερότητες του κάθε τύπου σχολείου. Επιπρόσθετα, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η στατιστική ανάλυση και να θεωρηθεί γενική τάση, είναι αναγκαία η μελέτη περισσότερων εμπειρικών δεδομένων από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας και μεγαλύτερο αριθμό ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να ερευνηθούν λεπτομερειακά οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολικού μας συστήματος.

Η διερεύνηση του θέματος της συνεργασίας του(της) διευθυντή(-ριας) με τους εκπαιδευτικούς των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. είχε ως βασικό στόχο να προβάλλει τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις των διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του καλού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία που υπηρετούν. Οι βασικοί τομείς αναφοράς των απόψεων των ερωτηθέντων του δείγματός μας ήταν το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων, εντός και εκτός σχολείου, ο τρόπος λήψης συλλογικών

αποφάσεων, ο βαθμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στον (στη) διευθυντή(-ρια) και τους εκπαιδευτικούς, οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου, καθώς και ο τρόπος άσκησης της εξουσίας από τον(τη) διευθυντή(-ρια).

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων σε σχέση με τους στόχους της έρευνας και εκθέτοντας συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, μπορεί να διατυπωθούν οι εξής κατά περίπτωση διαπιστώσεις:

- ✓ Όπως έχουμε ήδη αναφέρει αρκετές φορές, τα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. είναι πολυδύναμες σχολικές μονάδες, με πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών και μεγάλη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού με συνέπεια οι διευθυντές(-ριες) να αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην ομαλή λειτουργία των σχολείων τους. Οι δυσκολίες απορρέουν κατά κανόνα από την έλλειψη σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων, την κατάρτιση κοινού σχεδιασμού-προγραμματισμού λειτουργίας του σχολείου, την ύπαρξη συνεκτικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ,κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία με προσωρινή τοποθέτηση, μετακινούνται κάθε χρόνο από σχολείο σε σχολείο και μοιράζονται το διδακτικό τους ωράριο σε περισσότερα (συνήθως σε 2-3 σχολεία) του ενός σχολείου,αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή.
- ✓ Η διοίκηση στα περισσότερα Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. της χώρας ασκείται από άνδρες εκπαιδευτικούς, έστω και αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.Δηλαδή, παρουσιάζεται το φαινόμενο της μειωμένης εκπροσώπησης από το γυναικείο φύλο στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης, γνωστό ως «γυάλινη οροφή». Η ασύμμετρη αυτή εκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση του σχολείου, μπορεί να αποδοθεί σε πολλούς λόγους (π.χ. «οικογενειακές υποχρεώσεις», «την αποφυγή των διευθυντικών ευθυνών», «την έλλειψη κινήτρων» κ.ά.)
- ✓ Το κυρίαρχο στοιχείο στην επιλογή των διευθυντών (-ριων) στην εκπαίδευση είναι η *αρχαιότητα* , δηλαδή η μεγάλη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, έστω και αν ο επιτυχημένος διευθυντής(-ρια) δεν είναι απαραίτητα ο αρχαιότερος αλλά εκείνος που διαθέτει αποδεδειγμένα τις απαιτούμενες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και φυσικά τον πρέποντα χαρακτήρα.
- ✓ Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της έρευνάς μας στερούνται της κατάλληλης διοικητικής επιμόρφωσης και κατάρτισης με συνέπεια τα στελέχη αυτά να ασκούν τα καθήκοντά τους στηριζόμενα περισσότερο στην οποιαδήποτε εμπειρία και την

καλή τους διάθεση και λιγότερο στην επιστημονική τους κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης.Με άλλα λόγια απουσιάζει η οργανωμένη επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. Άλλωστε η συντριπτική πλειονότητα (82,8%) των ερωτηθέντων διευθυντών(-ριων) επιζητά επιμόρφωση σε *ζητήματα επίλυσης συγκρούσεων/επικοινωνίας/δυναμικής των ομάδων* και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: *η διαχείριση κρίσεων* (81,7%), η *εκπαιδευτική νομοθεσία* (68,6%) και *τα οργανωτικά/γραφειοκρατικά ζητήματα* (61,5%).

- ✓ Η στελέχωση των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. της χώρας γίνεται κυρίως με μόνιμους εκπαιδευτικούς (ΠΕ70). Ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό (28,7%) του διδακτικού προσωπικού των παραπάνω σχολικών μονάδων (κυρίως εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) τοποθετείται προσωρινά κάθε χρόνο. Οι συχνές αλλαγές δεν παρέχουν μόνο αβεβαιότητα και επαγγελματικό άγχος για τους μη μόνιμους εκπαιδευτικούς αλλά ταυτόχρονα δεν επιτρέπουν τη συνοχή του διδακτικού προσωπικού, και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος.Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι ο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών, ωρομισθίων και αποσπασμένων εκπαιδευτικών, που μετακινείται κάθε χρόνο από σχολείο σε σχολείο, υποδηλώνει την ανυπαρξία στρατηγικού προγραμματισμού στον τομέα στελέχωσης των σχολικών μονάδων της χώρας μας.
- ✓ Επτά στους δέκα διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς/συναδέλφους τους σε ιδιαίτερες συναντήσεις στην *αρχή της σχολικής χρονιάς*. Όπως, αναφέραμε πιο πάνω, οι συναντήσεις αυτές είναι υψίστης σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων: <u>πρώτον,</u> γιατί με την έναρξη του νέου διδακτικού έτους ο(η) διευθυντής(-ρια) και οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου οριοθετούν μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, τις δικές τους δραστηριότητες, <u>δεύτερον,</u> γιατί βοηθούν τον(τη) διευθυντή(-ρια) να εντάξουν ομαλά τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Δηλαδή, να τους ενημερώσει σφαιρικά για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, να τους ενσωματώσει στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας και να τους παράσχει ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη στη δύσκολη μεταβατική περίοδο, και <u>τρίτον</u> γιατί οι διευθυντές(-ριες) έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός και να εισηγηθούν στον σύλλογο διδασκόντων την ανάθεση του ανάλογου εξωδιδακτικού έργου.

- ✓ Η πλειοψηφία (83,4%) των διευθυντών(-ριων) επιδιώκει την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς *κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου*. Η προσωπική επαφή των διευθυντών(-ριων) με τους εκπαιδευτικούς εντός του εργασιακού χώρου είναι μείζονος σημασίας γιατί, όπως έχει αναφερθεί, η ειλικρινής-ανοικτή επικοινωνία μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων, είναι αυτή που αυξάνει την κατανόηση και την εμπιστοσύνη και διαμορφώνει καλές πραγματικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, οι ιδιαίτερες συναντήσεις συντελούν στην επίλυση προβλημάτων, άρα και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Συνακόλουθα, οι ηγετικές αυτές πρακτικές δημιουργούν φιλικό σχολικό κλίμα και συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- ✓ Επτά στους δέκα διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π., επιδιώκουν φιλικές συναντήσεις με όλους τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς *εκτός σχολικού ωραρίου*. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τέτοιου είδους συναντήσεις επιδρούν θετικά τόσο στη μείωση των εντάσεων και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος όσο και στην ανάπτυξη και διατήρηση αμφίδρομης επικοινωνίας, μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων.
- ✓ Τρείς στους δέκα εκπαιδευτικούς των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. εκφράζουν παράπονα στον(στη) διευθυντή(-ρια) τους(της) για κάποια εντολή του(της), η οποία δίνεται στο πλαίσιο της καθημερινής εργασίας είτε γιατί ο τόνος της φωνής του(της) διευθυντή(-ριας) ήταν αυστηρός και αυταρχικός, είτε γιατί η εντολή δόθηκε σε ακατάλληλη στιγμή, είτε τέλος, γιατί η εντολή δόθηκε σε τόπο που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις. Γίνεται σαφές ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό διευθυντικών στελεχών δεν διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για τον σωστό τρόπο μεταβίβασης των εντολών τους και κατ' επέκταση στη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού. Βέβαια, η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών(-ριων) τηρεί τις βασικές αρχές της σωστής επικοινωνίας ως προς τον χρόνο, το ύφος και τον τόπο.
- ✓ Η συντριπτική πλειονότητα (74,5%) των διευθυντών(-ριων) των Ο.Δ.Σ.με Ε.Α.Ε.Π. ενδιαφέρεται για τα παράπονα των εκπαιδευτικών, ακούνε τις ανησυχίες τους και αναζητούν τα βαθύτερα αίτια των δυσκολιών, μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Δηλαδή, αντιμετωπίζουν τα παράπονα των εκπαιδευτικών με ευαισθησία και ενδιαφέρον.
- ✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών(-ριων) δηλώνει ότι οι πρώτοι εκμυστηρεύονται στους προϊσταμένους τους προσωπικά/οικογενειακά τους προβλήματα. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων. Ας σημειωθεί ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο πρόσωπο

του(της) διευθυντή(-ριας) βασίζεται κυρίως στα αισθήματα εκτίμησης και σεβασμού που νιώθουν για την ακεραιότητα και το ήθος του χαρακτήρα του(της).

- ✓ Επτά στους δέκα διευθυντές(-ριες) των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π., τείνουν να παρουσιάζουν μια θετικότερη τάση εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς,με την οποία όμως φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με εκείνη των διοικούμενων.Κι αυτό γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,1%) δηλώνουν ότι οι διευθυντές(-ριες) τους, δεν τους εμπιστεύονται για προσωπικά τους θέματα. Είναι πιθανόν, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στον βαθμό εμπιστοσύνης που δείχνουν οι διευθυντές(-ριες) στους εκπαιδευτικούς να συνδέεται με την ολιγόχρονη παραμονή τους στο ίδιο σχολείο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και κατ' επέκταση αισθήματα φιλίας και αλληλεγγύης απαιτεί περισσότερο χρόνο.
- ✓ Μόνο σ' ένα από τα έξι Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. της χώρας, οι διευθυντές(-ριες) πραγματοποιούν «πάντα» διερευνητικές συζητήσεις πρις από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, έστω και αν οι συναντήσεις αυτές βοηθούν στον περιορισμό των διενέξεων και στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων , παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει την άποψη ότι η πλειονότητα των διευθυντών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. φαίνεται να αγνοούν τις βασικές αρχές λειτουργίας ενός συλλογικού οργάνου και τις τεχνικές που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους, προκειμένου να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή συναίνεση.
- ✓ Οι αντιλήψεις των διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το είδος λήψης αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους. Όπως έχουμε αναφέρει αρκετές φορές, η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διοικούντες και οι διοικούμενοι αντιλαμβάνονται με διαφορετική οπτική τη λειτουργία του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου του σχολείου τους. Πιθανόν, οι διευθυντές(-ριες) να παρουσιάζουν μία ιδανική κατάσταση λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου που ηγούνται, η οποία όμως δεν συνάδει με την πραγματικό-τητα, όπως τη βιώνουν οι διδάσκοντες στα σχολεία τους.
- ✓ Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι ομόφωνες αποφάσεις είναι πρωτίστως αποτέλεσμα της συνοχής της ομάδας, της ωριμότητας των μελών του συλλόγου διδασκόντων και της βαρύτητας του υπό συζήτηση θέματος, γιατί σε πολλές περιπτώσεις ένα θέμα συζήτησης θίγει το συμφέρον κάποιου(-ων) μέλους(-ων) του συλλόγου διδασκόντων, οπότε είναι πολύ πιθανόν τα αντικρουόμενα συμφέροντα να αναπτύξουν αντίπαλα μέρη. Αναμφίβολα, οι αντικρουόμενες καταστάσεις οδηγούν

συνήθως στην κατά πλειοψηφία αποφάσεις, οι οποίες είναι δημοκρατικές αλλά δε συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

- ✓ Τρεις στους δέκα διευθυντές(-ριες) και δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π,θεωρούν ότι η λήψη μη ομόφωνων αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του συγκεκριμένου συλλόγου, αφού δημιουργούνται άτυπες ομάδες (κλίκες) με αντικρουόμενα συμφέροντα. Έτσι, σε πολλές συνεδριάσεις αναπτύσσεται ανταγωνιστική ή αρνητική συμπεριφορά προς άλλα μέλη ή ομάδες του συλλόγου, με αρνητικές επιπτώσεις (π.χ. απροθυμία υλοποίησης συλλογικών απαιτήσεων, έλλειψη συνεργασίας) στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Λογικό είναι επομένως, τέτοιου είδους συμπεριφορές να προκαλούν εμπόδια στην εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.
- ✓ Η πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π., συμφωνούν ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι προσπαθούν να επιλύσουν μόνοι τους (ακούνε με προσοχή όλες τις απόψεις και αναζητούν λύσεις μέσω της οδού του διαλόγου και της αγαστής συνεργασίας) τα όποια παράπονα/προβλήματα που προκύπτουν από την απροθυμία υλοποίησης αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Βέβαια, αν οι ίδιοι δεν μπορέσουν να δώσουν λύση στις όποιες διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, λογικό είναι να καταφύγουν στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο ή στην αρμόδια προϊστάμενη Αρχή. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι δεν αρκούν μόνο οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών(-ριων) , αλλά η επίλυση των διαπροσωπικών διαφωνιών /συγκρούσεων στο σχολείο εξαρτάται και από τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες επικοινωνίας, κ.ά., των εκπαιδευτικών.
- ✓ Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών θεωρεί ως σημαντικότερους παράγοντες στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο:*την εμπιστοσύνη μεταξύ των διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών, την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών, την αγαστή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών, την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, και την ευελιξία του(της) διευθυντή(-ριας) στην τήρηση της νομοθεσίας*, που καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.
- ✓ Οι δάσκαλοι (ΠΕ70) των τάξεων και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (π.χ. Αγγλικών, Εικαστικών, Πληροφορικής, κ.ά.) συνεργάζονταν περισσότερο σε παιδαγωγικά (π.χ. συμπεριφορά μαθητών) και εκπαιδευτικά (π.χ. διδακτικές μέθοδους) θέματα και λιγότερο με τη σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας (π.χ. διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση)

και τη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου. Με άλλα λόγια δεν αναπτύσσεται συνεργατικό πνεύμα στο σχολείο και δεν προάγεται σε ικανοποιητικό βαθμό η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί τα αίτια για την ύπαρξη μη ικανοποιητικού συνεργατικού κλίματος στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. , θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στην προχειρότητα και προσωρινότητα με την οποία στελεχώνονται τα σχολεία αυτά όσο και στις ατομικές διαφορές (π.χ. ηλικία, ειδικότητα, αξίες, εμπειρίες, κ.ά) του διδακτικού προσωπικού τους.

- ✓ Οι εργασιακές σχέσεις , η συμπεριφορά των διοικούντων και διοικουμένων στα Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π καθώς και οι διεργασίες που συμβαίνουν ανάμεσά τους προσδιορίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ας σημειωθεί ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συσχετίζονται με την ψυχική ηρεμία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στον εργασιακό χώρο του σχολείου.
- ✓ Οι διευθυντές(-ριες) και οι εκπαιδευτικοί των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. συμφωνούν ότι: η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του(της) διευθυντή(-ριας) καθώς και η σωστή λήψη αποφάσεων, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που βοηθούν τα διευθυντικά στελέχη να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν θετικό κλίμα στο σχολείο τους. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει τις ικανότητες/δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής-ηγέτης σχολείου προκειμένου να συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγείται.Για τον λόγο αυτό, η Κεντρική Διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να μεριμνά για την αξιοκρατική επιλογή και τη συστηματική επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να καταλαμβάνουν τις διευθυντικές θέσεις των σχολείων της χώρας μας οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί.
- ✓ Υπάρχει ασυμφωνία αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών (-ριων) και εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. της χώρας σχετικά με τη σειρά κατάταξης των παραγόντων που δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση θετικού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία τους. Όπως, έχει ήδη αναφερθεί , η διαφοροποίηση αυτή αντιλήψεων πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διοικούντες και διοικούμενοι αντιλαμβάνονται με διαφορετική οπτική τις δυσλειτουργίες που δημιουργούν εμπόδια στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.

Επιχειρώντας μια γενική διαπίστωση από την προσωπική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικός σε Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π. μπορούμε να πούμε ότι σε πολλές σχολικές μονάδες καθίσταται δύσκολη η συλλογική τους συνεργασία είτε, γιατί απουσιάζει το μετασχηματιστικό στυλ

ηγεσίας του(της) διευθυντή(-ριας) και της συστηματικής διοικητικής τους κατάρτισης, είτε , γιατί οι αντιπαλότητες μεταξύ υποομάδων (κλικών) που δρουν εντός του συλλόγου διδασκόντων υπηρετούν τα διαφορετικά συμφέροντά τους.

- ✓ Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί, συμφωνεί ως προς την κατάταξη των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Με απλά λόγια, η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και επηρεάζει την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος ως προς τη συμπεριφορά και την αποδοτικότητα των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Επτά στους δέκα διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π., έχουν την αίσθηση ότι η προσφορά της εργασίας τους αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό. Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας το εύρημα αυτό σημαίνει ότι όταν ένας διευθυντής σχολείου επιβραβεύει ή επαινεί δημοσίως ή κατ' ιδίαν κάποιον (-ους) εκπαιδευτικό (-ους) στην πραγματικότητα ενισχύει θετικά τις προσπάθειές του (τους) έτσι ώστε να φτάσει (-ουν) σε καλύτερο αποτέλεσμα και να αισθάνεται (-νονται) υψηλή ικανοποίηση.
- ✓ Η πλειοψηφία των διευθυντών(-ριων) και εκπαιδευτικών των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. θεωρεί ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές. Η διαπίστωση αυτή συνηγορεί για την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος στα περισσότερα σχολεία (Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.) που έλαβαν μέρος στη δική μας έρευνα. Ας σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος εντάσσεται και το κλίμα της σχολικής τάξης το οποίο αποτελεί έκφραση του συνόλου των ψυχοκοινωνικών διεργασιών που αναπτύσσονται στον χώρο της τάξης.

Εν συνόψει, μπορεί να πει κανείς ότι η συμβολή του(της) διευθυντή(-ριας) του Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π είναι σημαντική στη διαμόρφωση καλού εργασιακού περιβάλλοντος . Ωστόσο, οι παραπάνω επισημάνσεις καταδεικνύουν έλλειμμα <u>τόσο</u> σε διοικητικές γνώσεις και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών(-ριων) των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, δηλαδή έλλειψη κατάλληλου συστήματος αξιοκρατικής επιλογής και συστηματικής επιμόρφωσης τους <u>όσο</u> και στην ανυπαρξία στρατηγικού προγραμματισμού στελέχωσης των Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π, σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και σε σταθερό και μόνιμο προσωπικό. Πρόκειται για βασικές διαπιστώσεις οι οποίες μειώνουν τις δυνατότητες ενός διευθυντή-ηγέτη σχολείου να διαμορφώσει και να διατηρήσει, σε υψηλό βαθμό καλό εργασιακό κλίμα στο σχολείο του.

3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα-Περιορισμοί

Ολοκληρώνοντας τη συγκεκριμένη έρευνα οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η διατριβή αυτή έχει συγκεκριμένους περιορισμούς που σχετίζονται με το κατά πόσο μπορούμε να γενικεύσουμε τα ευρήματα στο γενικότερο σύνολο των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γιατί παρά την πρωτοτυπία της, η έρευνά μας υπόκειται σε περιορισμούς πρώτιστα για τον λόγο ότι περιορίζεται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη διδακτορική αυτή διατριβή ελλήφθησαν υπόψη αφ' ενός οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντικών στελεχών για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών αφ' ετέρου η έρευνα περιορίστηκε αποκλειστικά στα πρώτα 961, 12/θέσια δημοτικά σχολεία (ΦΕΚ 804/09.06.2010 τ.β', 1360/16.06.2011 τ.Β).

Ο περιορισμός αυτός σχετιζόταν με το αν επηρεάστηκε το εργασιακό κλίμα των σχολικών αυτών μονάδων με την ραγδαία αύξηση του διδακτικού του προσωπικού μέσα στα επόμενα χρόνια. Βέβαια, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα σχολείο πρέπει να ερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση.

Τα αποτελέσματα όμως που προέκυψαν, δεν μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε έναν γενικότερο κανόνα για όλες τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρόλο που είχαμε ένα σημαντικό αντιπροσωπευτικό δείγμα τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές(-ντριες) και των δεκατριών εκπαιδευτικών περιφερειών σε όλη την Ελλάδα γιατί η έρευνα μας περιορίστηκε αποκλειστικά στα 12θέσια σχολεία όπως ήδη έχουμε αναφέρει.

Με βάση λοιπόν τα προεκτεθέντα η παρούσα διατριβή μπορεί να γίνει η αφορμή για την μετέπειτα διερεύνηση και άλλων σημαντικών παραμέτρων που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων. Με δεδομένο ότι ο θεσμός των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Προγράμμα,μετεξελίχθηκε το σχολικό έτος 2016-2017 ως προς την οργανικότητα (δηλαδή συμπλεριλάμβανε τα 12θέσια δημοτικά σχολεία) επεκτάθηκε μέχρι και τα 4θέσια δημοτικά σχολεία μπορούν να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιθανές έρευνες στο μέλλον θα μπορούσαν να διερευνήσουν την παρουσία ομοιοτήτων - διαφορών ανάμεσα στα σχολεία των δύο βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό στη βάση ότι τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα σχολεία αποτελούν το βασικό κορμό παροχής διδασκαλίας και

μάθησης που λειτουργεί με κοινούς βασικούς κανόνες, διέπεται από τις ίδιες αρχές διοίκησης της εκπαίδευσης και έχει σκοπούς που μεταξύ τους αλληλοσυμπληρώνονται.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επιπλέον η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας με τη συμμετοχή γονέων (π.χ. των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων κάθε σχολείου). Παρά το γεγονός ότι οι γονείς δύσκολα θα μπορούσαν να ενταχθούν στο άμεσο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, εντούτοις επηρεάζουν με τις δράσεις τους και τις στάσεις τους τις σχέσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Περαιτέρω συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να γίνει και ανάμεσα σε γονείς και διευθυντικά στελέχη στο πώς η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσά τους μπορούν να βελτιώσουν τόσο το κλίμα των σχολείων τους όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε ακόμη να εξετάσει συγκριτικά το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην πρωινή και τη μεσημεριανής ζώνη λειτουργίας του σχολικού προγράμματος. Αυτό για τον λόγο ότι στη δεύτερη (μεσημεριανή) ζώνη τόσο ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτή όσο και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μετά την λήξη του πρωινού προγράμματος είναι μικρότερος και σε μεγάλο ποσοστό διαφοροποιείται από την μία σχολική χρονιά στην άλλη.

Επιπρόσθετα, πιθανές έρευνες στο μέλλον θα μπορούσαν να εξετάσουν την επίδραση και άλλων παραγόντων στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου όπως το στυλ ηγεσία του διευθυντή του σχολείου, το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά, την διαρρύθμιση και τα χαρακτηριστικά του φυσικού χώρου εργασίας την επάρκειά σου σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, το βαθμό υποστήριξης που τυγχάνουν από τις δημοτικές αρχές (σε χρηματοικοικονομική στήριξη έργα συντήρησης και υποδομής και προμήθεια εξοπλισμού). Μεγάλο ενδιαφέρον θα έχει να διερευνηθεί η επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας όπως για παράδειγμα η ιστοσελίδα του σχολείου και οι εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης (ανάμεσα σε διδακτικό προσωπικό τη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς) στο κλίμα της σχολικής μονάδας.

Τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορούν να λειτουργήσουν σαν έναυσμα για επανεπεξεργασία τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων σχετικά με την βελτιστοποίηση όλων εκείνων των παραμέτρων που συντελούν αφενός στην αρτιότερη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα αφετέρου στον περιορισμό των διενέξεων που προκύπτουν στην καθημερινότητα των σχολικών μονάδων. Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα, μπορεί η έρευνα αυτή, να γίνει αφορμή και για

άλλους ερευνητές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό προκειμένου να εξεταστούν και άλλες πτυχές της σχολικής ζωής που συντελούν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

4.Προτάσεις

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερεύνησε τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών(-ριων) και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Ο.Δ.Σ. με Ε.Α.Ε.Π. της χώρας. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορούμε να πούμε ότι οι διαπιστώσεις αυτές πρέπει να μελετηθούν επισταμένως από την Κεντρική Διοίκησης της Εκπαίδευσης.Συγκεκριμένα:

- ✓ Κατ' αρχάς, κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση Συστήματος Επιλογής και Ανάπτυξης Διευθυντικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, όπου οι υποψήφιοι προϊστάμενοι σχολικών μονάδων να επιλέγονται αξιοκρατικά και να τυγχάνουν ειδικής κατάρτισης σε θεωρητική αλλά και σε πρακτική βάση. Με αυτόν τον τρόπο οι υποψήφιοι θα αποκτούν, εκτός από τις βασικές γνώσεις της σύγχρονης διοίκησης και γνώσεις στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων όπως τρόπους επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων και φυσικά λήψη σωστών αποφάσεων.
- ✓ Αναγκαία είναι επίσης, και η σύσταση Υπηρεσίας Στρατηγικού Προγραμματισμού Στελέχωσης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, έτσι ώστε να είναι έγκυρη και πλήρης η στελέχωση των συγκεκριμένων μονάδων. Ειδικότερα, απαιτείται η αναπροσαρμογή του πλαισίου διορισμού, μεταθέσεων και αποσπάσεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αυξηθεί ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο. Άλλωστε, η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού είναι κρίσιμος παράγοντας που συντελεί στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση και διατήρηση καλού κλίματος στη σχολική μονάδα.
- ✓ Επιπρόσθετα, αναγκαία κρίνεται και η αναβάθμιση στα Α.Ε.Ι. στις ενότητες προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες να περιλαμβάνουν τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και οργανωσιακής συμπεριφοράς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα είναι περισσότερο καταρτισμένοι και έτοιμοι στην επιτυχή αντιμετώπιση των πολυσύνθετων καταστάσεων που δημιουργούνται στον εργασιακό χώρο του σχολείου.
- ✓ Τέλος, άλλα όχι λιγότερο σημαντικό κρίνεται και η θέσπιση κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, που να προσδιορίζει με λεπτομέρειες και σαφήνεια όλες τις λειτουργικές δραστηριότητες μιας σχολικής μονάδας (π.χ. κατανομή τάξεων ή τμημάτων, εργασιακό ωράριο, χρόνος διεξαγωγής των τακτικών ή εκτάκτων συνεδριάσεων του συλλόγου

διδασκόντων, κ.ά) έτσι, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι διαφωνίες που επηρεάζουν αρνητικά το εργασιακό περιβάλλον τους.

Αναντίρρητα, η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων απαιτεί, εκτός από τις νομοθετικές ρυθμίσεις,επιπρόσθετες πιστώσεις για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και αλλαγή νοοτροπίας όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, μέχρι τον απλό εκπαιδευτικό, γονέα και μαθητή. Κάπως έτσι μπορούμε να φθάσουμε σε ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό δημοτικό σχολείο μέσα στο οποίο οι μαθητές της χώρας θα μπορούν να μάθουν πώς να δημιουργούν και πώς μέσα από τη δημιουργική δραστηριότητα να αισθάνονται χαρούμενοι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Βάμβουκας,Μ.(1998,2000).*Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (6η Έκδ.).Αθήνα:Εκδόσεις Γρηγόρης

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β.(1994).Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση.*Τα Εκπαιδευτικά,* τχ.33, σσ.52-62.

Γιάγκος,Γ.&Θεοφιλίδης,Χ.(2008).Η Ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας.Στο Ν.Τσαγγαρίδου κ.α.(Επιμ).*12ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής* Εταιρείας Κύπρου,8-9 Ιουνίου 2012 (σσ. 233- 243). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γιασεμής,Χ.(2001).Τα χαρακτηριστικά του Ιδεώδη Διευθυντή στην Κυπριακή Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 116, σσ. 86-100.

Γκόβαρης,Χ.&Ρουσσάκης,Ι.(2008).*Πολιτικές στην Εκπαίδευση.*Αθήνα:Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Γουρναρόπουλος,Γ.(2007).*Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν. Αιγαίου, Ρόδος.

Δαράκη,Ε.(2008). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*.Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Επίκεντρο.

Δάρρα,Μ.,Υφαντή,Α.,Προκοπιάδου,Γ.& Σαϊτης, Χ. (2010).Βασική κατάρτιση, στελέχωση σχολικών μονάδων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 134, σσ. 44-68.

Δεμίρογλου,Π.(2009).*Το Ολοήμερο Σχολείο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*.Διδακτορική Διατριβή.Φιλοσοφική Σχολή-Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δενδρινού-Αντωνακάκη,Ν.(1971).*Οργάνωσις και Διοίκησις της Εκπαιδεύσεως και ιδία της Επαγγελματικής*. Αθήναι.

Ζαβλανός, Μ.(1998, 2002). *Μάνατζμεντ*.Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ.(1999).*Οργανωτική Συμπεριφορά.*Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός,Μ.(2003).*Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.*Αθήνα:Εκδόσεις Σταμούλης.

Ζαφειροπούλου,Μ.&Σωτηρίου,Α.(2001).Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 31, σσ. 151-163.

Ζάχαρης,Ε.(1985).*Ιστορία,Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα:Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.

Θεοφιλίδης,Χ.(1994).Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή στη Δημιουργία Αποτελεσματικού Σχολείου. *Παρουσία*, τεύχος.1,σσ. 48-56.

Θεοφιλίδης, Χ.(1999).Διοίκηση Ολικής Ποιότητας – Μια νέα αντίληψη για τον ρόλο του διευθυντή σχολείου.*Εκπαιδευτικοί Στοχασμοί– Έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείο.*Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης,Χ.&Στυλιανίδης,Μ.(2000).*Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*.Λευκωσία.

Καβούρη,Π.(1998).Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* τεύχος 27, σσ. 181-201.

Καζάζη,Μ.(2002).*Ανθρώπινες σχέσεις και Επικοινωνία* (2η έκδ).Αθήνα:Εκδόσεις Έλ-ληνν.

Κάντας, Α.(1993).*Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία.*Αθήνα: *Εκδόσεις* Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας,Α.(1998).*Οργανωσιακή – Βιομηχανική Ψυχολογία.*Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κανταρζή,Ε.&Ανθόπουλος,Κ.(2006).Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 11,σσ. 5-19.

Καραγιαννάκη,Α.(2014).*Η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών για τη λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΟΔΣΕΑΕΠ) της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄Αθήνας*.Μεταπτυχιακή Εργασία. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.Παν. Αιγαίου, Ρόδος.

Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε.&Λαμπρόπουλος,Χ.(2006).*Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*.Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κατσίλλης,Ι.(2006).*Επαγωγική στατιστική:Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές* (1η έκδ.).Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κατσορίδου-Παπαδοπούλου,Χ.(1993).*Κοινωνική Εργασία με Ομάδες*.Αθήνα:Εκδό-σεις Έλλην.

Καψάλης, Α.(2005).Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου.Στο Α.Καψάλης (Επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ.3-30) *Θεσσαλονίκη:*Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κελαΐδίτου, Μ.,(2012).*Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών.* Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Κελπανίδης, Μ.(1999).*Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με στοιχεία στατιστι κής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.

Κοκκινάκη, Φ.(2005).*Κοινωνική Ψυχολογία*.Αθήνα:Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κόντα,Π.(2014).*Στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας και της εκπαιδευτικής περιοχής Πειραιά για την διοικητική του κατάρτιση: μια εμπειρική έρευνα*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο,Αθήνα.

Κοντάκος,Α.&Πολεμικός,Ν.(2000).*Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο.*Αθήνα :Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κονταράτος,Σ.(1983).*Αρχές Διοικήσεως*.Πολυτεχνική Σχολή Πανεπιστημίου Πατρών,Πάτρα

Κόπτσης,Α.(2005).*Το ολοήμερο κοινωνικό σχολείο της βασικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

Κουμέντος,Γ.(2013).*Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.Μεταπτυχιακή Εργασί*α.Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κούλα,Β.(2011).*Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών:Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή,Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κουλουμπαρίτση,Α.,&κ.α.,(2007).Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* τεύχος 13, σσ. 43-64.

Κυριαζή,Ν.(2002).*Η Κοινωνιολογική Έρευνα,Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (2η έκδ).Αθήνα:Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή,Ν.(1998).*Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*.Αθήνα:Εκδόσεις Ελληνικές. Επιστημονικές .

Κωνσταντίνου, Χ.(1994).*Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*.Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη.

Λουκά,Χ.(2016).Η λειτουργία των ΠΥΣΔΕ μέσα από τις αποφάσεις για την επιλογή των διευθυντών γυμνασίων και λυκείων.*Νέα Παιδεία,*τεύχος 159,σσ:76-96

Λυμπέρης,Λ.(2003).Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου.Εξουσιαστικές πρακτικές.*Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 99-100,σσ.149-160.

Μακρυδάκη,Α.(2014).*Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για την ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*.Μεταπτυχιακή εργασία.ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,Ρόδος.

Μάμμου,Α.(2017).*Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας*.Μεταπτυχιακή Εργασία.ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,Ρόδος.

Μιχόπουλος, Α.(1998).*Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι,ΙΙ.*Αθήνα*:*Αυτοέκδοση.

Μλεκάνης,Μ.(2005).*Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*.Αθήνα:Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μπαγιώργας,Ν. (2014).*Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεωνα μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας*.Μεταπτυχιακή εργασία.ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μπάκας,Θ.(2006).Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή του σύγχρονου σχολείου. *Θεωρία και Πράξη*,τεύχος.1, σσ.117-125.

Μπάλιου,Ε.(2004).*Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία.*Διδακτορική διατριβή.Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης,Γ.(2012).*Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*,γ΄έκδοση,Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.,Αθήνα

Μπαμπινιώτης,Γ.(2002).*Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*.Αθήνα:Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπουραντάς,Δ.(2001).*Μάνατζμεντ:Θεωρητικό υπόβαθρο,σύγχρονες πρακτικές.*Αθήνα *:*Εκδόσεις Μπένου.

Μπουραντάς, Δ.(2005).*Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.*Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπούργος,Ι.(2012).*Τα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ): Η περίπτωση του νομού Ηλείας*.Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών,Πάτρα.

Μυλωνά,Ζ.(2005).*Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα.*Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.

Ντάνος, Α.&Ζαβλανός,Μ.(2009).Ποιότητα στην ηγεσία:Μια προσπάθεια σύγχρονης προσέγγισης. *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 49, σσ. 74-83.

Παναγιωτίδου,Κ.(2012).*Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο,Αθήνα.

Παντελή,Σ.(2010).*Τα μυστικά της Ομαδικής Επιτυχίας*.Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Παπαγεωργάκης,Π.(2013).*Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*.Διδακτορική διατριβή.ΤΕΠΑΕΣ,Παν. Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαγεωργάκης, Π., Παπαδάτου, Ε., Προκοπιάδου, Γ.&Σαΐτης,Χ.(2017).Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους.*Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*,τεύχος 9,σσ. 231-263. Πανεπιστήμιο Αιγαίου .Αθήνα:Εκδοτικός Οίκος Διάδραση.

Παπαδάτου,Ε.(2013).*Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας.*Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Παπαδόπουλος,Ν.&Αθανασιάδης,Η.(1994)Σχέσεις Καθηγητών–Μαθητών:Μια εμπει- ρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα.*Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος. 13, σσ.141-156.

Παπαδόπουλος,Ν.,Αθανασιάδης,Η.&Γιακρούση–Κολς, Δ.(1993).Το σχολικό κλίμα: Θέσεις και κρίσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* τεύχος 10, σσ. 139-155.

Παπαναούμ,Ζ.(1995).*Η Διεύθυνση Σχολείου*.Θεσσαλονίκη:Εκδόσ. Αφών Κυριακίδη

Παπαναστασίου,Κ.&Παπαναστασίου,Ε.(2005).*Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Παπαπέτρου,Μ.&Σουσαμίδου-Καραμπέρη,Α.(2004).*Ολοήμερο Σχολείο.Μια νέα εκ- παιδευτική πραγματικότητα*.Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις University Studio Press.

Παρασκευόπουλος, Ν.(1993).*Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τομ. Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδή,Γ.(2001).*Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων*.Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

Πασιαρδής,Π.(2004).*Εκπαιδευτική ηγεσία.*Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής,Π.&Πασιαρδή,Γ.(2000).*Αποτελεσματικά Σχολεία:Πραγματικότητα Ή Ουτοπία;*Αθή- να: Τυπωθήτω.

Πομάκη,Π.(2007).*Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύ- θυνση.*, Μεταπτυχιακή εργασία.Τμήμα Φιλοσοφίας–Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Θεσ- σαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Πυργιωτάκης,Ι.(2001).*Ολοήμερο Σχολείο,Λειτουργία και Προοπτικές*, Παιδαγωγικό Ινστιτού- το,Αθήνα:Εκδόσεις ΟΕΔΒ.

Προκοπιάδου,Γ.(2009).*Η Βελτίωση της Διοικητικής Λειτουργίας του Σχολείου μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*.Διδακτορική Διατριβή.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης,Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ράπτης,Ν.(2005).*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων:Ψυχολογικοί και Κοινωνικοί Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας.*Διδακτορική διατριβή.ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ράπτης,Ν.&Βιτσιλάκη,Χ.(2007).*Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.

Ράπτη,Α.&Παπαδάτου, Ε.(2018).Διερευνώντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας, αναφορικά με τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 165,σσ.104-131.

Ράπτης,Ν., Φώκιαλη,Π.,Κόνσολας,Μ. &Ψαράς,Χ.(2009).Η Δυναμική της Ομάδας στους συλλόγους διδασκόντων των Δημοτικών Σχολείων.Στο Α.Κοντάκος και Φ.Καλαβάσης(Επιμ.).*Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, τόμος .3, σσ.232-250.Αθήνα:Εκδόσεις Ατραπός.

Ρογάρη,Γ.,Κύρου,Φ.,&Σαΐτης,Χ.(2015).Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών για την επιλογή και τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας.*Νέα Παιδεία*, τεύχος 153,σσ.54-84.

Σαΐτη,Α.(2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Σαΐτη,Α.&Σαΐτης,Χ.(2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Σαΐτη,Α.&Σαΐτης,Χ.(2012β).*Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*.Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Σαΐτη,Α.&Μιχόπουλος,Αν.(2005).Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης:Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*- Πρώην *Σχολείο και Ζωή,* τεύχος 4, σσ. 43-56.

Σαΐτης,Χ.(2014^{α}).*Μύηση των Εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*.Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Σαΐτης,Χ.(2014^{β}).*Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*.Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ.(2008β).*Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο,* Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σαΐτης,Χρ.(2005,2008α).*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*,Δ΄ Έκδ.Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002, 2007α*).Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*.Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης,Χ.(2007β).*Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*.Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης,Χρ. (2005α).*Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*.Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Σαΐτης,Χ.κ.ά.(2001).Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση.*Νέα Παιδεία*.τεύχος 99,Καλοκαίρι,σσ.75-90

Σαΐτης,Χ.(2001).*Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*.Αθήνα:Εκδόσεις Ατραπός

Σαΐτης, Χ. Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρης, Δ. (1997).Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο.*Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 7, Ιανουάριος, σσ. 87-108.

Σαΐτης,Χ.(1997).Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σσ. 33-38.

Σαΐτης,Χ.,Δάρρα, Μ.&Ψάρρη, Κ.(1996).Δυσλειτουργίες στις Σχολικές Οργανώσεις : Το Οργανωτικό Πλαίσιο και ο βαθμός Οργανωσιακής Υποστήριξης σε Σχέση με τις Συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία,* Καλοκαίρι, τεύχος 79, σσ. 126-142.

Σαΐτης,Χ.,Σουρτζή,Ε.&Τουρτούνη,Ε.(1996).Νομοθετικά κενά – ασάφειες και η επι-πτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.*Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 4, σσ. 87-95.

Σαΐτης,Χρ. (1992).*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ.(1990).Η Συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία,*τεύχος 54, σσ. 70-83.

Σισμανίδου,Ε.(2017).*Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποθάρρυνση γυναικών από τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:έρευνα βασισμένη στις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών στηνν περιφερειακή ενότητα Ημαθίας*.Μεταπτυχιακή εργασία.Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,Θεσσαλονίκη.

Σκουρής, Β.(1995). *Δίκαιο της Παιδείας*.Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Σταμάτης,Π.(2012).*Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία.*Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Στιβακτάκης,Ε.(2006).*Ο Διευθυντής του Σχολείου ως Φορέας και Αντικείμενο Αξιολόγησης. Συγκριτική Μελέτη των Απόψεων Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.Διδακτορική Διατριβή.ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,Ρόδος.

Στραβάκου,Π.(2003).*Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.Θεσσαλονίκη:Αφών Κυριακίδη

Σωτηρίου,Α.& Ιορδανίδης,Γ.(2014).Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων.*Το βήμα των κοινωνικών επιστημών,* τόμος ΙΣΤ,τεύχος 64,Χειμώνας 2014.

Τάκη,Π.(2006).*Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή.Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.Θεσσαλονίκη

Τζάνη,Μ.,Παμουκτσόγλου,Αν.&Στρατικόπουλος, Κ.(1998).Έρευνα πανελλαδική για το εργασιακό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχη 68,69 Ιούλιος-Δεκέμβριος, σσ. 19-22 &25-28.

Τόζιου,Σ.(2012).*Η συμβολή του διευθυντή/ριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευ-σης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου , Ρόδος

Τσάκιρος,Α.&Πασιαρδής,Π.(2002).Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων:Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* τ.32, σσ.195-213.

Τσιπλητάρης,Α.(2002).Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου. Στο Ν.Πολεμικός,Μ.Καΐλα &Φ.Καλαβάση (Επιμ).*Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο*, τόμος Δ΄,σσ. 203-204.Αθήνα :Εκδόσεις Ατραπός.

Τύπας,Γ.&Κατσαρός, Ι.(2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*, Αθήνα: Εκδόσεις, Gutenberg.

Υφαντή,Α.&Κυριακοπούλου, Σ.(2011).Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική ενδυνάμωση. Στο Δ.Βεργίδη &Α.Υφαντή (Επιμ).*Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (*σσ. 25-39).Αθήνας: Εκδόσεις Ύψιλον.

Φασούλης,Κ.,Κουτρουμάνος,Γ.&Αλεξόπουλος,Ν.(2008).Διοικητικά στελέχη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: προθέσεις, στάσεις υποκειμενικά πρότυπα και αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος.*Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τεύχος.47/ 2009 , σ. 173-188.

Φασούλης,Κ.(2001).Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων,* τεύχος 4^{ο}, Αθήνα: Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Φρειδερίκου,Α.&Φολερού -Τσερούλη,Φ.(1991).*Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου* Αθήνα: Ύψιλον.

Χαραλαμπίδου-Σολωμή Δ.(2002).*Η θέση της γυναίκας στην Ιεραρχία της Δημόσιας Εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το έτος 200*0.Λευκωσία*:*Αυτοέκδοση.

Χατζηδήμου,Δ.(2011).*Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης.*Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.

Χατζηδιάκου,Δ.(2011).*Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά.*Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Χυτήρης,Λ.(2006).*Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων.*Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Χυτήρης,Λ. (2001).*Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*.Αθήνα:Εκδόσεις Interbooks.

Υπουργείο Παιδείας.(2016,2017).Ομάδα Υποστήριξης My School, «*Στατιστικά στοιχεία εκπαιδευτικών*»

Ξενόγλωσση

Adams,J.(1965).Inequity in Social Exchange. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*,2, pp. 267-299.N. York:Academic Press

Al-Askar,A.(2002).*Relationship between Principal Leadership Style as Perceived by Teachers and School Climate in High Schools in Riyadh City, Saudi Arabia.* Doctoral Dissertation . The Pennsylvania State University.

Aliaga,M.&Gunderson,B.(2000).*Interactive statistics*,(2nd ed).Upper Saddle River. NJ USA: Pearson Prentice-Hal

Anderson,C. (1982).The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 368-420.

Angelle,P.(2006).Instructional Leadership and Monitoring: Increasing Teacher Intent to Stay through Socialization.*NASSPBulletin*,90(4),pp.318-34(http://www. principals.org).

Angus,L.(1989).New Leadership and the Possibility of Educational Reform. In Smyth,J.(ed.).*Critical Perspectives on Educational Leadership.* London: The Falmer Press.

Argyle,M.(1981).*Ψυχολογία της Συμπεριφοράς:Ένας πρωτοποριακός οδηγός διαπρο-σωπικής κοινωνικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς.*Αθήνα:Εκδόσεις Θυμάρι.

Argyris,C.(1957).*Personality and Organisation; the conflict between system and the individual*. Oxford, England: Harpers..

Armstrong, M. (2006). *A handbook of management techniques*. Revised 3rd edition, UK : Kogan Page

Bass,M.&Stogdill,M.(1990). *Handbook of Leadership* (3rd ed). New York: Free Press.

Bass,M.(1985).*Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.

Beard,E.(1988).*A Study of leadership styles and their relationship to management effectiveness among middle school principals in the state of Maryland.* Doctoral Dissertation.USA:The George Washington University.

Bell,P.,Greene,T.Fisher,J.&Baum,A.(1996).*Environmental Psychology*(4thed).Fort Worth: Harcourt Brace.

Bergley,P.&Johansson,O. (1998). The Values of School Administration: Preferences, Ethics and Conflicts.*Journal of School Leadership*, 8(4), 399-422.

Best Practice Briefs. (2004). School Climate and Learning.http// outreach. msu. edu/ bpbrigts/issues/briefs31.pdf

Blake,R.&Mouton,J.(1964). *The Managerial Grid,* Houston: Gulf Publishing Company.

Bollen,R.(1996).School Effectiveness and Improvement. In Reynolds D., Bollen R., Greemers B. etc (eds). *Linking school effectiveness and school improvement,* London: Routledge

Bourdieu, P. (1990). *Η ανδρική κυριαρχία.*Αθήνα:Πατάκης

Bradbury, L., & Gunter, H. (2006). Dialogic identities: The experiences of women who are headteachers and mothers in English primary schools. *School Leadership and Management, 26,* 489–504.10.1080/13632430601007956

Bradley H. (1989), «*Men's Work,Women's Work»* Cambridge, Polity Press

Brookover, W. B. (1998) *School Improvement and Effectiveness Movements. In R.A. Gorton, G. T. Schneider & J. C. Fisher* (Eds.) Encyclopedia of School Administration and Supervision. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.

Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change?. Educational Management Administration & Leadership, 36(2), pp. 271-288.

Busher, H. (2006).Understanding Educational Leadership: People, Power and Culture. Open University Press. England, Maidenhead

Cohen, J. & Geier, V.K. (2010). School Climate Research Summary: January 2010. New York, N.Y. www.schoolclimate. org/climate/research.php

Cohen, J. (2006) "Social, Emotional, Ethical and academic Education: Creating a Climate for Learning. Participation in Democracy and Well-Being", *Harvard Educational Review,* 76 (2), 201-237.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009) "School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education", *Teachers College Record,* 111 (1), 180-213 (http://www.tcrecord.org/Content.asp?Contentld=15220).

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B., (2007). Research methods in education. Oxon, UK: Routledge

Collins, J. (2001). Good to great: Why some companies make the leap…and others don't. New York: Harper Press

Costanzo, M.W. (1972) *Perceptions of the roles and functions of Philadelphia public high schools principals as expressed by the principals and other members of the school community.* Thesis (Ed.D.), Teachers College, Columbia University.

Creswell, J. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Crites,L.,Fabrigar,R. & Petty,E.(1994).Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*,20(6),619-634

Daar,S.(2010).*School climate, teacher satisfaction and receptivity to change*. Thesis,Indiana State University, Indiana:

Daft,R.(2004).*Οργανωσιακή Θεωρία και Σχεδιασμός*.Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Dance,F.(1970).The " Concept" of Communication.*Journal of Communication*, vol.20,issue 2,pp.201-210

Day,C.&Sammons,P.(2016).Successeful school leadership:*Education Development Trust*, England:Berkshire

Davies, L. (1997). The rise of the school effectiveness movement.White.J.&Barder,M (Ed).*Perspectives on school effectiveness and school improvement*.Institute of Education,University of London,pp.25-40

Dean, J. (1995). *Managing the primary school. (*2nd Ed.), London: Routledge.

Dobelli, R. (2013). *The art of thinking clearly* London, UK: Sceptre.

Donaldson,G.(2007).What Do Teachers Bring to Leadership?*Eduational Leadership*, 65(1):26-29

Dubrin A. J. (1997). *Essentials of Management*. 14th edition, UK: SouthWestern, College Dublishing, U.K.

Duignan, P.A. (1986).Research on Effective Schooling: Some Imlications for School Improvement.*Journal of Educational Administration*, vol. 23 (1), pp. 54-73.

Dubrin, A.J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ.* Ν. Σαρρής (Επ.)4η Έκδοση.Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Duchon,D.,Green,S.&Taber,T.(1986).Vertical dyad linkage:A longitudinal assessment of antecedents, measures, and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 56-60.

Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". Education Leadership, 37(1), pp. 15-24.

Epstein, J. (1995). "Schoolfamily community partnership: caring for the childrenas share". *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-702.

Everard KB, Morris G & Wilson I (2004). *Effective school management*. Fourth Edition, London: Paul Chapman Publication.

Eyre E. (1989). *Office Administration*, MacmillanPress Ltd, London.

Fayol, H. (1949). *General and industrial management*, London: Pitman.

Ferguson ,K.,Frost,L. & Hall,D.(2012).Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction.*Journal of teaching and learning*,vol.8.no.1.pp.27-42

Fiedler,E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness», Advances in experimental social psychology, 1, 149-190.

Fiedler F. (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw-Hill, NewYork.

Fraser, B.J. (1986) *Classroom Environment*, London: Croom Hely.

Frazer-Johnson,M.(1986).*The Relationship between principal and teacher perceptions of communication*. Doctoral Dissertation. Tennesse State University

Freiberg, H. J. (1983). Consistency: The key to classroom management. *Journal of Education for Teaching*, 9(1), 1-15.

Freiberg, J.Templeton,M. & Helton, S.(2013). Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools. *Advances in Research on Teaching*,18,pp.203-225

Fullan,M.(2016). *The New Meaning of Educational Change*. (5nd ed). New York: Teachers College Press.

George, T. & Bishop, L. (1972). "Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate" in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 467-76**.**

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, London: Bloomsberry.

Goleman, D. (2000, 2002). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, μεταφρ. Φωτ. Μεγαλούδη, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis R. & Mckee, A. (2002). Ο νέος ηγέτης¨Η δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Griffith, J. (1999) .The School Leadership / School Climate relation: Identification of School Configurations associated with change in Principals.*Educational Administration Quarterly*, Vol. 35, N.2, pp. 267-291.

Griffith, J., Steptoe, A. &Cropley, M. (1999).An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers.*British Journal of Educational Psychology*, No 69, pp. 517-531.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), pp. 229-240.

Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), pp. 73-87.

Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. In Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (Eds) *The principles of educational leadership & management*, (pp. 55-69), Second Edition, London: Sage Publication.

Halpin, A. (1966). Theory and research in administration. New York: Macmillan, 258, 270. . In: Corton, R., Alston, J., & Snowder, P. (7 ed.). *School leadership and administration* (p.10). New York: McCraw-Hill Companies, Inc.

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The Organizational Climate of Schools,* Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hargreaves,A.(1995).Realities of Teaching.Anderson.L.W.(Ed*),International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*.Oxford: Permagon, pp.80-87

Heil, W.B. (1997) *Perticipative decision making in the schools: a multidimensional model.* Doctoral Thesis, University of Illinois at Urbana – Champaign.

Hoerr, Th. (1996) "Collegiality: A New Way to Define Instructional Leadership" *Phi Delta Kappan*, 77(5), 380-382. (http://www.isacs.org/resources/monographs /library . asp?id=238&category=11&action=show).

Hopkins, D. and Stern, D. (1996). "Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 12, No 5, pp. 501-517.

Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. Educational Administration Quarterly, 22, pp.93-110.

Hoy W.A.& Miskel C. (1982, 1987,1996, 2001, 2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, New York: McGraw Hill.

Hoy, W. & Forsyth, P. (1987). "Beyond Clinical Supervision: A Classroom Performance Model", *Planning and Changing*, Vol. 18, pp. 210-223.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: Sage.

Imants, J.,&Zoelen, A.(1995).Teachers' Sickness Absence inPrimary Schools. School Climate andTeachers' sense of Efficacy.*School Organisation*, Vol. 15, No 1, pp. 77-86.

Jaeger, Th.K. (1989). *Principal / teacher interpersonal relations and school climate.* Doctoral Dissertation, University of Missouri – Columbia.

Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). "Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece", *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 2(2), p.p.37-58

Katz,D.& Kahn,L. (1978).*The Social Psychology of Organisations*, John Wiley,2hn ed.New York

King, A. and Peart, M. (1990) *The Good School: Strategies for Making Secondary Schools Effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.

Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A. (1991) "Leadership: Do Traits Realy Matter?", *Academy of Management Executive*, pp. 48-60.

Koontz, H. and O'Donnel, C. (1980, 1982, 1983, 1984) *Οργάνωση και Διοίκηση*. Εκδόσεις Παπαζήση (Μετ. Χο. Βαρδάκος). τ. Α΄, Β΄, Γ΄, Αθήνα. (sel.45 ,1983)

Krosnick, A.(1999).Survey research. *Annual Review of Psychology*,50,537-567

Krug, S.E. (1992). "Instructional Leadership: a constractivist perspective", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28 (3), pp. 430-443.

Kruger. L. M. (1996). Gender Issues in School Headship: Quality versus Power? *European Journal of Education*. Vol. 31. No. 4: 447-461.

Kyriakousis, A. and Saiti, A. (2006). 'Underrepresentation of women in public primary school administration: the experience of Greece', International Electronic Journal for Leadership in Learning, Vol. 10, No. 5, pp.1–11

Lewis, P. V. (1975). Organizational Communications: The Essence of Effective Management. Columbus, OH: Grid.

Lezotte, L. (1989) *Effective Schools Practices that Work*, Okemos, MI: Effective School Products Ltd

Lewin,K.,Lipitt, R.&White, R.(1939).Patterns of aggressive behaviors in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology,10:2.pp.271-299

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maehr, M.L. (1990). *The Psychological Environment of the school. A focus for the school leadership*, Project report, Office of educational research and improvement, Washington D.C.

Marsh, D.D. and LeFever, K. (2004). School Principals as Standards-Based Educational Leaders. Educational Management, Administration, and Leadership, 32 (4), 387-404

Middlewood, D. (2010). Managing people and performance. In Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (Eds) *The principles of educational leadership & management*, (pp. 132-150), Second Edition, London: Sage Publication

Miell, D. & Dallos, R. (Επιμ.) (2007*). Διαπροσωπικές σχέσεις: μία συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. (The theory of Management Policy Series).Englewood, Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Montana, P. & Charnow, B. (1994) *Management,* New York: Barrons Bussiness Review Series.

Mortimore,P.(1991).School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads?. *School Effectiveness and School Improvement*,Vol.2, No. 3, pp. 213-229

Mortimor,P.,Sammons,P.,Stoll, L.,Lewis,D., &Ecob, R. (1995).*School matters: The Junior Years*.Management in Education London:Paul Chapman Educational Publishing.

Morrison,K.(1998). *Managemen Theories for Educational change*.Sage Publications. London, Englan

Moos,L.,Johansson,O.,Merok Paulsen, J., Strand, M.&Risku,M. (2016).Democracy in complex networks:Political Leaders and administrative professionals.In L.Moos,E.Nihlfors&Paulesen J.(Eds).*Nordic superintendents:Agents in a broken chain*(pp.177-205),Springer.Dordrecht

Mullins, L.J. (2010). *Management and Organisational Behavior*. Ninth Edition, London: Prentice Hall

Murphy, G. L. (1992). Comprehension and memory for personal reference: The use of social information in language processing. *Discourse Processes, 15,* 337-356.

Naylor, J. (1999) *Management,* Financial Times, Pitman Publishing, London.

Papadatou,E.(2018).Selection methods and professional development of School Leaders in Greece. *Oxford Encyclopedia of Educational Administration*. London:Oxford University Press (be publiced)

Parks,D.J.(1970) *A study of relationships between interpersonal relations orientations and leader behaviors of elementary principals.* Thesis (Ph.D.), Syracuse University.

Pashiardis, G. (2000). "School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers", *The International Journal of Educational Management*, Vol. 14, No 5, pp. 224-237.

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts : The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), pp. 536-553.

Perry,C.(1908).The management of a city school.New York,NY:Macmillan

Pouder,J.& Coleman,M.(2002).Women – better leaders than men? In general and educational management it still "all depends"". *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 23 Issue: 3, pp.122-133

Pretorius, S. & Villiers,E. (2009).Educators'perceptions of school climate and health in selected primary schools, *South African Journal of Education*,vol.29,pp:33-52

Purkey,S.&Smith,M.(1983).Effectives Schools: A review.*The Elementary School Jurnal,* Vol. 83, 4, pp. 427-452.

Reid, K., Holly, P. & Hopkins, D. (1987) *Towards the Effective School,* Oxford: Basil Blackwell.

Robbins,S.P., & Judge, T. A. (2011).Οργανωσιακή συμπεριφορά (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα:Κριτική

Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2012). *Organizational Behavior*. 13th Edition, U.S.A.: Pearson Education Inc.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), pp. 110-138.

Saitis,C. & Saiti, A., (2018).*Initiation of Educators into Educational Management Secrets,* Switzerland:Springer International Publishing

Saiti, A. & Fassoulis, K. (2012).Job satisfaction factor analysts of Greek primary school principal's perceptions. *International Journal Educational Management,* Vol. 26 (4), pp. 370-380.

Sammons, P., (1999). School Effectiveness: Coming of Age in the 21 st Century. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Scanlan, B.R. (1974). *Management 18,* New York: J. Wiley.

Scrapits,V.A.(1986).*School Leadership, interpersonal communication, teacher satisfaction and student achievement.* Doctoral Dissertation. Fordham University.

Schermerhorn, J.B. (2012). *Εισαγωγή στο Management.* Στο Γ.Α. Πολλάλης (Επιμ). Λευκωσία Κύπρου: Εκδ. Broken Hill.

Schultz,Th.(1963).*The Economic Value of Education*.USA:Columbia University Press

Sergiovanni,T. J.,Corbally, J. E.(1984) .*Leadership and Organizational Culture, New Perspectives on Administrative Theory and Practice(*2ed*)*.Urbana and Chicago:University of Illinois Press.

Sergiovanni,Th.(1990).*Value–Added Leadership:How to get extraordinary perfor mance in schools*.Florida: Harcount Brace Jovanowich.

Sergiovanni,Th.,&Starratt,R.(1998) *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Shakeshaft,C.(1987) Women in Educational Administration. Beverly Hills, CA: Sage Publications

Simon,H., Thompson,V. & Smithbburg,D. (2017).Public Administration. N.Y: Routledge,

Simon,H.(1957).Models of Man.N.York:Wiley.

Simpson,L.(1959).Vertical and Horizontal Communication in Organization. *Administrative Science Quarrtely,*Vol.4,188-196

Squires, D.A., Juitt, W.G. & Segars, J. (1979). *Effective Schools and Classrooms: A research based perspective.* Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stall, L.&Mortimore, P. (1997).School effectiveness and school improvement, in the book*: Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, edited by J. White and M. Barber, London, pp.9-24.

Stogdill, R.M. (1948). «Personal factors associated with leadership: A survey of the literature», *Journal of Psychology*, 25, 35-71.

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York:The Free Press.

Spicer,F.(2016).School Culture,School Climate, and the Role of the Principal.Thesis. Departement of Educational Policy Studies,Georgia State University,

Tarter, C.J. & Hoy, W.K. (1988). "Acontext of trust: Teachers and Principal", *High School Journal,* Vol. 72, pp. 17-24.

Thorndike,1911 Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence*. New York: Macmillan (Reprinted Bristol:Thoemmes, 1999)

Thapa,A.,Cohen, J., Guffey, S.& Higgins - D'Alessandro. (2013).A review of school climate research.*Review of Educational Research.* (http://rer.aera.net)

Tourish D and Robson P (2003) Critical upward feedback in organisations: processes, problems and implications for communication management. *Journal of Communication Management* 8(2): 150-167

Tourish,D. & Robson,P. (2006).Sense making and the distortion of critical upward communication in organisations. *Journal of Management Studies,* 43(4), pp. 711-730

Tyler,W.(2012).*The sociology of educational inequality,Volume 202.* London: Routledge

Walhstrom KL & Louis KS (2008). How teachers experience principal leadership: The role of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly* 44(4), pp. 458-495.

Williams JE & Garza L (2006). A case study in change and conflict: The Dallas independent school district. *Urban Education* 41(5), pp. 459-481.

Willis, L. (2010). "Is the process of special measures an effective tool for bringing about authentic school improvement?", *Management in Education*, Vol. 24, No 4, pp. 142-148.

Van der Boon, M. (2003). Women in International Management: An International Perspective on Women's Ways of Leadership. *Women in Management Review.* Vol. 18. No.3: 132-146

Verderber,R.F.,&Verderber,K.S. (1992). *Inter-act using interpersonal communication skills*. Belmont: Wadsworth,

Verderber,K.S.,Verderber, R. F.& Berryman-Fink, C. (2007). *Inter-act: Interpersonal communication concepts, skills, and contexts* (11th ed.). New York: Oxford University Press.

Verna,G.K., & Mallick,K.(2004).*Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*,Α. Παπασταμάτης (επιμ),μτφρ.,Ε.Γρίβα, Εκδόσεις: Τυπωθήτω, Αθήνα

Wragg, E.C. (2001). Διαχείριση της σχολικής τάξης, Μετάφραση Αβούρη, Ν. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.

White, M.C. & Reavis, Ch.A. (1981). "An Analysis of Principal – Teacher Communication Patterns Under Conditions of High Covert and Low Covert Perceptual Desagreement", *Jurnal of Experimental Education,* 50 (2), p. 105.

Zavlanos, M. (1981) .*Analysis of Perceptions of Leadership Behavior of Greek Secondary School Administration,* Ph D. dissertation, Vanderbilt University.

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. Learning Environments Research, 13, 1, 75-88

Winkin Y. (1993). Επικοινωνία. (μτφρ. Μ. Διάφα & Γ. Παπαδάκη). Θεσσαλονίκη: Μάγια.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

1.Νόμοι

Ν.1566/1985(Φ.Ε.Κ.167/30-9-1985,τ.Α΄) «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*»

Ν.2472/1997(Φ.Ε.Κ.50/τ.Α΄/10-04-1997):« *Προστασία του ατόμου από την επεξεργα-σία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα*».

Ν.3848/2010(Φ.Ε.Κ.71/19-5-2010,αρ.11,12,14):*«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*

Ν.2525/1997(Φ.Ε.Κ. 188/Α/23-9-1997) «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση τον αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*»

Ν. 4327/2015 (Φ.Ε.Κ. -50 Α/14-5-15).«*Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».

Π.Δ. 79/2017 (Φ.Ε.Κ. 109/Α/1-8-2017):«*Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών*».

Ν.4473/2017 (Φ.Ε.Κ. Α/1935/02-06-17): «*Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης*».

2.Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α.105657/2002 (Φ.Ε.Κ 1340/16-10-2002 τ.Β):«*Καθορισμός ειδικοτέρων αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των στελεχών εκπαίδευσης*»

Υ.Α.Γ1/98/265/2-3-1989: «*Δημιουργική απασχόληση μαθητών-παιδιών εργαζόμενων γονέων*».

Υ.Α.13.1./962/Γ1/1281/5-11-1997: «*Επιστημονική Επιτροπή Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων*»

Υ.Α.50/76/1211153/Γ1/13-11-2002 (Φ.Ε.Κ.1471/22-11-2002): «*Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*»

Υ.Α.12/652/63838/Γ1/3-6-2010 (Φ.Ε.Κ. 804/9-6-2010,τ.β):« *Διευκρινίσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*»

Υ.Α. 3/609/6745/Γ1/28-5-2010 (Φ.Ε.Κ 804 /9-6-2010 τ. Β΄): «Ορισμός 800 δημο-

τικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα»

Υ.Α.12/620/61531/Γ1/31-5-2010(Φ.Ε.Κ. 804/9-6-2010,τ.β): «*Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*».

Υ.Α.50/284/61570/Γ1(Φ.Ε.Κ.1360/16.06.2011,τ.β): « *Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*».

Υ.Α.12/657/70691/Δ1 Υ.Α (Φ.Ε.Κ. 1324/2016, τ.Β') με θέμα «*Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*»

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α

Επιστολή

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Αγαπητέ/αγαπητή διευθυντή-ντρια

Η έρευνα που διεξάγουμε (Φ15/82/24936/Δ1/15-02-2016 ΥΠ.Π.Ε.Θ) σκοπό έχει τη «Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στη Χώρα»

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας.

Παρακαλούμε να απαντήσετε ατομικά σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η απάντηση θα δοθεί βάζοντας χ μέσα στο τετραγωνάκι που βρίσκεται μπροστά από την απάντηση που επιλέγετε. Σε ορισμένες ερωτήσεις σας παρακαλώ να δώσετε ολοκληρωμένη απάντηση. Στις ερωτήσεις που απαιτείται να δοθούν περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας, σας παρακαλώ να σημειώσετε τον αριθμό στο τετραγωνάκι, δίνοντας τον αριθμό 1 στον σημαντικότερο,κατά την άποψή σας, παράγοντα και ακολούθως 2,3 κ.λ.π για τους λιγότερο σημαντικούς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές. Τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για αυστηρά επιστημονικούς λόγους.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Παπαδάτου Ευαγγελούλα
Υποψήφια Διδάκτωρ
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
(τηλ.210.....-6.....)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(*Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από Διευθυντές-(ριες) Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ. Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.*)

Ημερομηνία.....

Α. Γενικά στοιχεία

1.Νομός ……

2.Αριθμός διδακτικού προσωπικού……

Β.Δημογραφικά στοιχεία

3.Φύλο: Άνδρας ❑ Γυναίκα ❑

4.Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) ❑ Άγαμος(-η) ❑ Άλλο ❑

5.Ηλικία: ≤ 30 ❑ 31-40 ❑ 41-50 ❑ 51 και πάνω ❑

6.Ειδικότητα:……

7.Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):

α) Μετεκπαίδευση ❑

β) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι ❑

γ) Μεταπτυχιακό στον τομέα ……..

δ) Διδακτορικό στον τομέα ……

ε) Άλλο,τι .....

8. Χρόνια υπηρεσίας:

α**)** Συνολική προϋπηρεσία:..... έτη

β**)** Συνολικά ωςΔιευθυντής (-ρια): .....έτη γ) ως Διευθυντής (-ρια) με ΕΑΕΠ..... έτη

δ) Συνολικά ωςΥποδιευθυντής (-ρια): .....έτη ε) ως Υποδιευθυντής (-ρια) με ΕΑΕΠ....έτη

9. Επιμόρφωση:

Ως Διευθυντής(-ρια) Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου με ΕΑΕΠ: (Ι) Παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με:

		Ναι	**Όχι**
α.	τη λειτουργία του;		
β.	την Οργανωσιακή Συμπεριφορά(π.χ. Επικοινωνία, Συγκρούσεις) ;		
γ.	την Οργανωσιακή Ψυχολογία (π.χ. διαχείριση κρί σε ων);		

(ΙΙ) Θα θέλατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με:

		Ναι	**Όχι**
α.	την εκπαιδευτική νομοθεσία;		
β.	τα οργανωτικά γραφειοκρατικά ζητήματα του σχολείου σας;		
γ.	την επίλυση συγκρούσεων/την επικοινωνία/τη δυναμική των ομάδων;		
δ.	τη διαχείριση κρίσεων;		
ε.	άλλο,τι;		

Γ.Στοιχεία λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

10. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, προσκαλέσατε τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερη συνάντηση με τον καθένα, προκειμένου να ανταλλάξετε απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος;

Ναι ❑ **Όχι** ❑

11.Ως διευθυντής (-ρια) επιδιώκετε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς **μέσα στο σχολικό ωράριο** και ανταλλάσσετε σκέψεις για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο;

Ναι ❑ **Μερικές φορές**❑ **Όχι** ❑

12. Όποτε υπήρξε τέτοια επαφή βοήθησε:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α	στην άρση τυχόν παρεξηγήσεων;					
β	στην ενίσχυση της συνεκτικότητας συνοχής της σχολικής ομάδας;					
γ	στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεών σας;					
	άλλο,τι;					

13.Ως διευθυντής (-ρια) επιδιώκετε φιλικές συναντήσεις με όλους τους συναδέλφους σας , **εκτός σχολικού ωραρίου**;

Ναι ❑ **΄Οχι** ❑

14. Αν απαντήσατε «**Ναι**» οι συναντήσεις αυτές βοήθησαν:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμέ νων;					
β.	στη μείωση των εντάσεων και στην επίλυ-ση προβλημάτων;					
γ.	στην αποτελεσματικότερη συνεργασία ;					
δ.	άλλο,……					

15.Οι εκπαιδευτικοί σας εκφράσανε παράπονο (α) για κάποια απόφαση / εντολή σας**;**

Ναι ❑ **Όχι** ❑

16.Αν απαντήσατε **«Ναι»** πως αντιμετωπίζετε τα παράπονά τους;

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α	ακούτε με ευαισθησία και ενδιαφέρον το όποιο παράπονό τους					
β	αναζητάτε λύση μέσα σε κλίμα συνερ-γασίας					
γ	επιμένετε στις δικές σας απόψεις					
δ	αγνοείτε το θέμα					
ε	άλλο,.....					

17. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σάς εκμυστηρεύονται ένα προσωπικό/ οικογενειακό τους πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο;

Ναι ❑ **΄Οχι** ❑

18. Εσείς εμπιστεύεστε προσωπικά σας θέματα (π.χ. οικογενειακά, υγείας) στους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

Ναι ❑ **΄Οχι** ❑

19. Ως διευθυντής(-ρια) επικοινωνείτε διερευνητικά με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων **πριν** από τις συνεδριάσεις;

Πάντα ❑ **Μερικές φορές** ❑ **Ποτέ**

20. Όποτε προηγήθηκε τέτοια επικοινωνία βοήθησε:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	στον περιορισμό των διενέξεων;					
β.	στην έκφραση της γνώμης όλων των εκπαιδευτικών;					
γ.	στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων;					

21. Οι αποφάσεις στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων είναι**:**

		Ναι	**Μερικές Φορές**	**Όχι**
α.	ομόφωνες;			
β.	κατά πλειοψηφία;			
γ.	συμβιβαστικές (με κλήρο) ;			
δ.	άλλο,τι .....;			

22. Αν οι αποφάσεις λαμβάνονται ομόφωνα, σε ποιους λόγους το αποδίδετε:

		Πάρα	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**

		Πολύ				
α.	στην δική σας καθοδήγηση;					
β.	στην ωριμότητα των συναδέλφων;					
γ.	στη συνοχή της ομάδας;					
δ.	στη βαρύτητα του θέματος της συζήτησης;					
ε.	άλλο, τι;					

23. Οι αποφάσεις που **ΔΕΝ** λαμβάνονται ομόφωνα στον σύλλογο διδασκόντων διαταράσσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών , γιατί:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	δημιουργούνται αντίθετες ομάδες εκπαιδευτικών (κλίκες);					
β.	υπάρχει απροθυμία για υλοποίηση της απόφασης εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών;					
γ.	υπάρχει έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;					
δ.	άλλο….					

24. Ως διευθυντής(-ρια) του σχολείου με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τις καταστάσεις που αναφέρθηκαν στην **ερώτηση 23 (δηλαδή τις κλίκες, την απροθυμία υλοποίησης αποφάσεων , την έλλειψη συνεργασίας)** ;

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	ενημερώνετε τον(την) Διευθυντή (-τρια) Εκπαίδευσης;					
β.	ενημερώνετε τον (την) Σχολικό (-η) Σύμβουλο;					
γ.	κάνετε χρήση εξουσίας;					
δ.	αδιαφορείτε για το τελικό αποτέλεσμα;					
ε.	άλλο,τι.....;					

25. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι οι παρακάτω προτάσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνία ς μεταξύ διευθυντή(ριας) και μαθητών;					
β.	η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή(ριας) και εκπαιδευτικών;					
γ.	η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή(ριας) και εκπαιδευτικών;					
δ.	η ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;					
ε.	η ευελιξία του(της) διευθυντή(ριας) στην τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου;					
στ.	η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών;					

26. Σε ποιο βαθμό η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ βοηθά στη:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	συνεργασία εκπ/κών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου;					

β	συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδα γωγικά θέματα (π.χ.συμπεριφορά μαθητών);					
γ	συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαι δευτικά θέματα(π.χ.διδ. μέθοδοι) ;					
δ	σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (π.χ.διαθεματική–διεπι στημονική προσέγγιση);					
ε	άλλο,…….....					

27. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ικανοποιημένος(-νη) από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων σας;

Πάρα πολύ ❑ **Πολύ** ❑ **Μέτρια** ❑ **Λίγο** ❑ **Καθόλου** ❑

28.Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν τον (τη) διευθυντή(-τρια) στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος;*(ιεραρχήστε αξιολογικά τους παράγοντες π.χ.1ος,2ος,...)*

α.	το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	
β.	η εμπειρία	
γ.	η επικοινωνιακή του (της) ικανότητα	
δ.	η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	
ε.	η σωστή κατανομή ευθυνών	
στ.	η σωστή λήψη αποφάσεων	
ζ.	η διαφάνεια , η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του (της)	
η.	άλλο (διευκρινίστε)	

29. Ποιες ενέργειες διευθυντών(-ριων), εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο σας; *(Σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας:1,2,3…κ.λ.π).*

α. Αργοπορία (ασυνέπεια ως προς το ωράριο) των εκπαιδευτικών ……..... .. ❑
β. Συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών …… ❑
γ. Κακή οργάνωση των συνελεύσεων ……. ..... ❑
δ. Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών (-ριων) ……..... .. ❑
ε. Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών ……..... ❑
στ. Η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις.....❑
ζ. Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων .....❑
η. Ανάρμοστη-παραβατική συμπεριφορά μαθητών …….....❑
θ. Άλλο,……

30. Σε ποιο βαθμό **π**ιστεύετε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	επηρεάζει θετικά την επίδοση της εργασίας σας					
β.	επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών					
γ.	δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς					
δ.	επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών					
ε.	επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών					
στ.	άλλο, τι					

31. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;

Πάρα πολύ ❑ Πολύ ❑ Μέτρια ❑ Λίγο ❑ Καθόλου ❑

32. Ως διευθυντής(-ρια) του σχολείου επιβραβεύετε τους εκπαιδευτικούς για κάποια δημιουργική πρωτοβουλία τους (π.χ. συμμετοχή σας σε κοινωνική δράση έρανος, δεντροφύτευση, αθλητικούς ή μαθηματικούς διαγωνισμούς) ;

		Ναι	**Όχι**
α.	Κατ΄ιδίαν		
β.	Δημοσίως		

33. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές;

Πάρα πολύ ❑ Πολύ ❑ Μέτρια❑ Λίγο❑ Καθόλου ❑

Δ. Προτάσεις διευθυντών

34.Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο σας σε σχέση με :

α. την αμφίδρομη επικοινωνία σας με το διδακτικό προσωπικό;……

β. τη μεταβίβαση των εντολών σας;.....

γ. τη λήψη ομόφωνων αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων;.....

δ. την αντιμετώπιση παραπόνων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς;.....

ε. την απροθυμία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων; .....

στ. άλλο.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(*Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων . Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς.*)

Ημερομηνία.....

Α. Γενικά στοιχεία

1.Νομός ……

2.Αριθμός διδακτικού προσωπικού**……**

Β.Δημογραφικά στοιχεία

3.Φύλο: Άνδρας ❑Γυναίκα ❑

4.Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) ❑Άγαμος(-η) ❑Άλλο ❑

5.Ηλικία: ≤ 30 ❑31-40 ❑41-50 ❑51 και πάνω ❑

6.Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):

α) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι ❑

β) Μεταπτυχιακό στον τομέα ……..

γ) Διδακτορικό στον τομέα ……

δ) Άλλο,τι .....

7.Επιμόρφωση:

Προγράμματα παρακολούθησης σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ ή Διδασκαλείο σχετικά με τη (ν):

		Ναι	**Όχι**
α.	Οργανωσιακή Ψυχολογία (π.χ. διαχείριση κρίσεων)		
β.	Οργανωσιακή Συμπεριφορά(π.χ. επικοινωνία, συγκρούσεις)		
γ.	Συναισθηματική Αγωγή (π.χ. ενσυναίσθηση, αυτογνωσία)		

8. Χρόνια υπηρεσίας:

α**)** Συνολικά στην εκπαίδευση: **.....**

β)Έτη υπηρέτησης σε Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο **.....**

9.Υπηρεσιακή κατάσταση:

Οργανική θέση ❑Απόσπαση από Α/θμια❑Μετάταξη από Β/θμια ❑

Διάθεση από Β/θμια❑Ωρομίσθιος❑Αναπληρωτής/τρια❑

10.Ειδικότητα:

ΠΕ70		ΠΕ05		ΠΕ06		ΠΕ07		ΠΕ08	
ΠΕ11		ΠΕ16		ΠΕ19/20		ΠΕ32			

Γ΄ Στοιχεία λειτουργικότητας των Ο.Δ.Σ.Ε.Α.Ε.Π.

11. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής/τρια σάς προσκάλεσε σε ιδιαίτερη συνάντηση και συνομιλία προκειμένου να ανταλλάξετε απόψεις για το τρέχον διδακτικό έτος;

Ναι ❑ **Όχι ❑**

12.Αν η απάντησή σας είναι «**ΝΑΙ»**, πόσο σημαντική ήταν η συνάντηση αυτή ως προς την:

		Πάρα πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	ενημέρωση και πληροφόρησή σας για θέματα του σχολείου;					
β.	κατανόηση του (της) διευθντή/ντριας σε προσωπικό /οικογενειακό σας πρόβλημα;					
γ.	ανίχνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διευθυντή(ριας)					
δ.	ύπαρξη διαύλου επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταξύ των διοικού-ντων και διοικουμένων ;					
ε.	άλλο, τι**……;**					

13. Ο (Η) διευθυντής (-ρια) επιδιώκει προσωπική επαφή μαζί σας **μέσα στο σχολικό ωράριο** και ανταλλάσσει σκέψεις για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο;

Ναι ❑ **Μερικές φορές**❑ **΄Οχι** ❑

14. Όποτε υπήρξε τέτοια επαφή βοήθησε**:**

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	στην άρση τυχόν παρεξηγήσεων;					
β.	στην ενίσχυση της συνεκτικότητας συνοχής της σχολικής ομάδας;					
γ.	στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεώ ν σας ;					
δ.	άλλο,τι……;					

15.Ο/Η διευθυντής (-ρια) σας επιδιώκει φιλικές συναντήσεις με όλους τους συναδέλφους σας , **εκτός σχολικού ωραρίου**;

Ναι ❑ **Όχι**❑

16. Αν απαντήσατε «**Ναι**» οι συναντήσεις αυτές βοήθησαν;

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων;					
β.	στη μείωση των εντάσεων και στην επίλυση προβλημάτων;					
γ.	στην αποτελεσματικότερη συνεργασία;					
δ.	άλλο,τι……;					

17. Στο πλαίσιο της καθημερινής σας εργασίας νιώσατε ενοχλημένος (-η) σε κάποια εντολή του/της διευθυντή (-ριας) σας , γιατί:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	η εντολή δόθηκε σε ακατάλληλη στιγμή;					
β.	ο τόνος με τον οποίο δόθηκε η εντολή ήταν αυταρχικός;					
γ.	η εντολή δόθηκε σε τόπο που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις;					
δ.	άλλο,τι……;					

18.Πώς αντιμετωπίζει ο/η διευθυντής (-ρια) τα παράπονά σας;

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	ακούει με ευαισθησία και ενδιαφέ-ρον το θέμα;					
β.	αναζητά τα βαθύτερα αίτια μέσα σε κλίμα συνεργασίας;					
γ.	αγνοεί το θέμα;					
δ.	επιμένει στις δικές του (της) απόψεις					
ε.	άλλο,τι.....;					

19. Εκμυστηρεύεστε στον (στη) διευθυντή(-ρια) σας ένα προσωπικό/ οικογενειακό σας πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοσή σας στο σχολείο;

Ναι❑ **Όχι**❑

20. Αν απαντήσατε «**Ναι**» σε ποιους λόγους το αποδίδετε;

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**

α.	υπάρχει περίπτωση κατανόησης και επίλυσης του προβλήματός σας;					
β.	υπάρχει το ενδεχόμενο συμβουλευτικής στήριξης;					
γ.	υπάρχει σεβασμός και εκτίμηση στο πρόσωπο του(της) διευθυντή (τριας);					
δ.	υπάρχει βεβαιότητα για τη διακριτικότητα και την εχεμύθεια του (της) διευθυντή (τριας					
ε.	άλλο, τι……..					

21. Ο/Η διευθυντής(-ρια) του σχολείου σάς εμπιστεύεται προσωπικά του (της) θέματα (π.χ.οικογενειακά,υγείας);

Ναι❑ **Όχι**❑

22.Ο/Η διευθυντής(-ρια) σας επικοινωνεί διερευνητικά με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων **πριν** από τις συνεδριάσεις;

Πάντα ❑ **Μερικές φορές** ❑ **Ποτέ** ❑

23. Όποτε προηγήθηκε τέτοια επικοινωνία βοήθησε:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	στον περιορισμό των διενέξεων;					
β.	στην έκφραση της γνώμης όλων των εκπαιδευτικών;					
γ.	στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων;					

24. Οι αποφάσεις στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων είναι**:**

		Ναι	**Μερικές Φορές**	**Όχι**
α.	ομόφωνες;			
β.	κατά πλειοψηφία ;			
γ.	συμβιβαστικές (με κλήρο);			
δ.	άλλο, τι……;			

25. Αν η απάντησή σας είναι **«Ναι»,** δηλαδή οι αποφάσεις **είναι ομόφωνες**, σε ποιους λόγους το αποδίδετε:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	στην κατάλληλη καθοδήγηση του (της) διευθυντή (τριας) σας;					
β.	στην ωριμότητα των συναδέλφων;					
γ.	στη συνοχή της ομάδας;					
δ.	στη βαρύτητα του θέματος της συζήτησης;					
ε.	άλλο, τι;					

26. Οι αποφάσεις που **ΔΕΝ** λαμβάνονται ομόφωνα στον σύλλογο διδασκόντων διαταράσσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών , γιατί:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	Δημιουργούνται αντίθετες ομάδες εκπαιδευτικών (κλίκες);					
β.	υπάρχει απροθυμία για υλοποίηση της απόφασης εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών;					
γ.	υπάρχει έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;					
δ.	άλλο, τι.....;					

27. Ο/Η διευθυντής(-ρια) του σχολείου με ποιον τρόπο αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που αναφέρθηκαν στην **ερώτηση 26**,δηλαδή, τις κλίκες,την απροθυμία υλοποίησης των συλλογικών αποφάσεων και την έλλειψη συνεργασίας:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**

α.	ενημερώνει τον(την) Διευθυντή (-τρια) Εκπαίδευσης;					
β.	ενημερώνει τον (την) Σχολικό (-η) Σύμβουλο;					
γ.	κάνει χρήση εξουσίας;					
δ.	αδιαφορεί για το τελικό αποτέλεσμα;					
	άλλο,τι.....;					

28. Σε ποιο βαθμό, νομίζετε ότι οι παρακάτω προτάσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή (ριας) και μαθητών;					
β.	η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή (ριας) και εκπαιδευτικών;					
γ.	η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή(ριας) και εκπαιδευτικών;					
δ.	η ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;					
ε.	η ευελιξία του(της) διευθυντή (ριας) στην τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου;					
στ.	η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών;					
ζ.	άλλο, τι…….;					

29. Σε ποιο βαθμό η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Ο.Δ.Σ. με ΕΑΕΠ βοηθά στη:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	συνεργασία εκπ/κών πρωινού ωραρίου και Ολοήμερου;					
β.	συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για παιδαγωγικά θέματα (συμπεριφορά. μαθητών);					
γ.	συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα(διδ.μέθοδοι);					
δ.	σύνταξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (διαθεματική –διεπιστημονική προσέγγιση);					
ε.	άλλο, τι……;					

30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ικανοποιημένος(-νη) από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων σας;

Πάρα πολύ ❑ Πολύ ❑ Μέτρια❑ Λίγο ❑ Καθόλου ❑

31.Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν τον (τη) διευθυντή(-τρια) στη διαμόρφωση θετικού σχολικούκλίματος;*(ιεραρχήστε αξιολογικά τους παράγοντες π.χ.1^{ος},2^{ος},...)*

α.	το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	
β.	η εμπειρία	
γ.	η επικοινωνιακή του ικανότητα	
δ.	η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	
ε.	η σωστή κατανομή ευθυνών	

στ.	η σωστή λήψη αποφάσεων	
ζ.	η διαφάνεια , η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του	
η.	άλλο, τι;.....	

32. Ποιες ενέργειες διευθυντών(-ριων), εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργούν προβλήματα στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο σας; *(Σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας:1,2,3…κ.λ.π).*

α. Αργοπορία (ασυνέπεια ως προς το ωράριο) των εκπαιδευτικών …….....❑

β. Συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών …… …… …….❑

γ. Κακή οργάνωση των συνελεύσεων ……. .....❑

δ. Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών (-ριων) ……..... .....❑

ε. Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών …….....❑

στ. Η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές εκδηλώσεις.....❑

ζ. Συχνές και κακόπιστες παρεμβατικές στάσεις γονέων .....❑

η. Ανάρμοστη-παραβατική συμπεριφορά φορά μαθητών …….....❑

θ. Άλλο,τι …….....❑

33. Σε ποιο βαθμό **π**ιστεύετε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας γιατί:

		Πάρα Πολύ	**Πολύ**	**Μέτρια**	**Λίγο**	**Καθόλου**
α.	επηρεάζει θετικά την επίδοση της εργασίας σας					
β.	επηρεάζει θετικά την ποιότητα εργασίας των εκπαιδευτικών					
γ.	δημιουργεί συνθήκες συνεργασίαςγια τους εκπαιδευτικούς					
δ.	επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών					
ε.	επηρεάζει θετικά την συμπεριφορά των μαθητών					
στ.	άλλο, τι					

34.Σε ποιον βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;

Πάρα πολύ ❑ Πολύ ❑ Μέτρια❑ Λίγο ❑ Καθόλου ❑

35.Ο/Η διευθυντής(-ρια) του σχολείου σάς επιβραβεύει για κάποια δημιουργική πρωτοβουλία σας (π.χ.συμμετοχή σας σε κοιν. δράση έρανος,δεντροφύτευση,αθλητικούς ή μαθηματικούς διαγωνισμούς) .

		Ναι	**Όχι**
α.	Κατ΄ιδίαν		
β.	Δημοσίως		

36. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ευχάριστο για τους μαθητές;

Πάρα πολύ ❑ Πολύ ❑ Μέτρια❑ Λίγο❑ Καθόλου ❑

Δ. Προτάσεις εκπαιδευτικών

37.Τι άλλο έχετε να προτείνετε ως προς τη βελτίωση του διευθυντή (-ριας):

α. στον τομέα της αμφίδρομης επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό**;**

……

β. στον τρόπο μεταβίβασης των εντολών από τον (την) διευθυντή (-ρια) στους εκπαιδευτικούς;

……

γ. στον τρόπο λήψης ομόφωνων αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων;

…….....

δ. στον τρόπο αντιμετώπισης παραπόνων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς;

……..

ε. άλλο, ως προς …….....