



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ  
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

### **Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

Το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση αυτού στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

της

**ΠΑΠΑΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑΣ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στη

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ  
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Σεπτέμβριος, 2022



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ  
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**Όνοματεπώνυμο:** Παπαστεργιοπούλου Κωνσταντία

**Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Ελληνικά):**

Το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση αυτού στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

**Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Αγγλικά):**

The level of social self-efficacy and social outcome expectations of Primary and Secondary Education principals and its impact on shaping the school climate

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Ιωάννα Παπαβασιλείου

**Επόπτης 1:** Μαλέτσκος Αθανάσιος

**Επόπτης 2:** Καπαχτσή Βενετία

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση αυτού στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος». Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθεί το κατά πόσο οι αντιλήψεις που φέρουν οι διευθυντές σχετικά με την ικανότητα τους να επιτύχουν σε καθήκοντα τα οποία απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Δεδομένου ότι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα της σύγχρονης εποχής, διερευνώνται με όλο και πιο συστηματικό τρόπο παράμετροι οι οποίες συνυφαίνονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών και το κατά πόσο αυτοί είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα θετικό, ανοικτό και συνεργατικό σχολικό κλίμα. Στην προκειμένη περίπτωση τέθηκε στο επίκεντρο η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών, οι οποίες ως έννοιες συνδέονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα, με το κατά πόσο ένα άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να επιτύχει σε καθήκοντα που απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Ευρήματα ερευνών έχουν καταδείξει ότι ο σχολικός ηγέτης που διαθέτει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του έχει θετικό αντίκτυπο στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η έρευνα που υλοποιήθηκε ακολούθησε την ποσοτική μέθοδο έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 250 διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν διαφάνηκε ότι το υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος λειτουργεί προβλεπτικά για τη διαμόρφωση ενός ανοικτού και συνεργατικού κλίματος στο σχολείο. Τα ευρήματα κατέδειξαν ακόμα, ότι οι διευθυντές του δείγματος διαθέτουν ένα αρκετά υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος, στοιχείο ιδιαίτερα ευνοϊκό για τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος και τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Ωστόσο, εγείρονται προβληματισμοί για το κατά πόσο σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, είναι εφικτή η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού ανοικτού και συνεργατικού κλίματος, εφόσον τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας είναι εκ προοιμίου περιορισμένα. Για το λόγο αυτό προκρίνεται μελλοντικά η περαιτέρω και η εις βάθος διερεύνηση του θέματος.

**Λέξεις- κλειδιά:** κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος, διευθυντές, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σχολικό κλίμα

## **Abstract**

This diploma thesis under the title: "The level of social self-efficacy and social outcome expectations of Primary and Secondary Education principals and its impact on shaping the school climate". The research objective was to reveal whether the views held by the principals about their own ability to successfully carry out duties that require social interaction and building interpersonal relationships affects the prevailing school climate at school unit level. Due to the fact that improving the quality of education and increasing learning achievement have emerged as major issues of concern nowadays, various parameters are investigated more and more systematically, which are closely linked to the self-efficacy of principals, and whether the latter are capable of establishing a positive, open, and collaborative school climate. In this case, emphasis was placed on the social self-efficacy and social outcome expectations of the school principals, which are concepts that are associated with social skills, and more specifically, with whether a person considers himself or herself capable of successfully carrying out duties that require social interaction and building interpersonal relationships. Research findings have shown that a school leader with highly developed social skills can create those conditions that allow the establishment of a collaborative school climate, which has, in turn, a positive impact on the smooth running of a school unit. The research that was conducted followed the quantitative research method, in the context of which, questionnaires were distributed to 250 Primary and Secondary Education principals. From the results derived, it was made clear that a high level of self-efficacy and social outcome expectations can help in predicting the establishment of an open and collaborative climate at school. The findings also demonstrated that the principals of the sample have a quite high level of self-efficacy and social outcome expectations, and this parameter can play a very positive role in establishing a collaborative climate and ensuring the school's smooth operation. However, concerns arise about whether, in a centralized and bureaucratic educational system, such as that of Greece, it is possible to establish an effective, open, and collaborative climate, considering that there is little room for initiative and agency in advance. Therefore, it is strongly recommended to conduct further, in-depth investigation into the topic.

**Keywords:** social self-efficacy, social outcome expectations, principals, Primary Education, Secondary Education, school climate

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iv
Abstract .....	v
Κατάλογος Πινάκων.....	viii
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	x
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>1</b>
<b>Α΄ Μέρος: Θεωρητικό Υπόβαθρο .....</b>	<b>5</b>
<b>Κεφάλαιο 1 Η θεωρητική προσέγγιση του Bandura.....</b>	<b>5</b>
1.1 Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura.....	5
1.2 Οι έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος .....	6
1.2.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.....	6
1.2.2 Η έννοια των προσδοκιών αποτελέσματος.....	8
1.3 Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	10
<b>Κεφάλαιο 2 Σχολικό κλίμα .....</b>	<b>13</b>
2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	14
2.2 Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων και σχολικό κλίμα.....	18
2.3 Οι τομείς, διαστάσεις και τυπολογία σχολικού κλίματος.....	20
2.3.1 Τομείς και διαστάσεις σχολικού κλίματος .....	20
2.3.2 Τυπολογία σχολικού κλίματος .....	21
2.4 Διαμόρφωση θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος.....	24
2.4.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος.....	24
2.4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης ενός θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος .....	26
2.5 Σχολική ηγεσία και σχολικό κλίμα.....	29
<b>Κεφάλαιο 3.....</b>	<b>33</b>
Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντών, προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος και η σχέση τους με το σχολικό κλίμα. Ερευνητική επισκόπηση .....	33
3.1 Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντών.....	33
3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντών και σχολικό κλίμα .....	36
3.3 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην διαμόρφωση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας .....	38
3.4 Το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών και ο αντίκτυπός τους στο σχολικό κλίμα .....	39
<b>Β΄ Μέρος: Έρευνα .....</b>	<b>43</b>
<b>Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>43</b>
4.1 Σκοπός και ερωτήματα έρευνας .....	43
4.2 Μέθοδος έρευνας.....	43
4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	44

4.4 Διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου .....	46
4.5 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα έρευνας .....	47
<b>Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>49</b>
5.1. Παραγοντική ανάλυση και αξιοπιστία των εργαλείων.....	49
5.2.1 ΔΠΑ και ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα... ..	49
5.1.3 ΔΠΑ και ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Σχολικού κλίματος .....	51
5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος .....	53
5.3. Αποτελέσματα για το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	55
5.3.1 Ανάλυση κανονικότητας μεταβλητών που αφορούν τις προσδοκίες κοινωνικής αποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	59
5.3.2 Συσχέτιση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής αποτελεσματικότητας και τις προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος.....	60
5.3.3. Επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών .....	61
5.4. Αποτελέσματα για το σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	65
5.4.1 Ανάλυση κανονικότητας μεταβλητών που αφορούν το σχολικό κλίμα.....	73
5.4.2 Συσχέτιση μεταβλητών που αφορούν το σχολικό κλίμα.....	74
5.4.3. Σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών .....	75
5.5. Συσχέτιση σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων .....	80
<b>Κεφάλαιο 6 Συζήτηση –Συμπεράσματα – Προτάσεις.....</b>	<b>87</b>
6.1 Συζήτηση πορισμάτων και συμπερασματικές παρατηρήσεις.....	87
6.1.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	88
6.1.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Οι απόψεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα και συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	89
6.1.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: συσχέτιση του επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος με το σχολικό κλίμα και προβλεπτικότητα μεταξύ των δύο μεταβλητών .....	91
6.1.4 Συμπερασματικές παρατηρήσεις.....	93
6.2 Περιορισμοί έρευνας .....	94
6.3 Προτάσεις.....	95
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>96</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>110</b>

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για το εργαλείο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος.....	50
<b>Πίνακας 2.</b> Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για το εργαλείο σχολικού κλίματος.....	51
<b>Πίνακας 3.</b> Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα (n=245).....	54
<b>Πίνακας 4.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	56
<b>Πίνακας 5.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	58
<b>Πίνακας 6.</b> Αποτελέσματα ανάλυσης κανονικότητας για τις μεταβλητές «Προσδοκίες Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας» και «Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος».....	60
<b>Πίνακας 7.</b> Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και του επιπέδου προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	60
<b>Πίνακας 8.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς το φύλο των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος .....	61
<b>Πίνακας 9.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος .....	62
<b>Πίνακας 10.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος.....	62
<b>Πίνακας 11.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος.....	63
<b>Πίνακας 12.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς τις σπουδές των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος .....	64
<b>Πίνακας 13.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος .....	64
<b>Πίνακας 14.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος .....	65
<b>Πίνακας 15.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	66
<b>Πίνακας 16.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	68
<b>Πίνακας 17.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο επάρκειας των σχολικών πόρων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	69
<b>Πίνακας 18.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	71
<b>Πίνακας 19.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	72



<b>Πίνακας 20.</b> Αποτελέσματα ανάλυσης κανονικότητας για τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος.....	73
<b>Πίνακας 21.</b> Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος.....	74
<b>Πίνακας 22.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς το φύλο των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα .....	76
<b>Πίνακας 23.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα .....	76
<b>Πίνακας 24.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα .....	77
<b>Πίνακας 25.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα.....	78
<b>Πίνακας 26.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς τις σπουδές των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα .....	78
<b>Πίνακας 27.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα .....	79
<b>Πίνακας 28.</b> Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες αναφορικά με το σχολικό κλίμα.....	80
<b>Πίνακας 29.</b> Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος και του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίων κοινωνικού αποτελέσματος.....	81
<b>Πίνακας 30.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Συνεργασία εκπαιδευτικών» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	82
<b>Πίνακας 31.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Σχέση με τους μαθητές» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	83
<b>Πίνακας 32.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Επάρκεια σχολικών πόρων» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	84
<b>Πίνακας 33.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	85
<b>Πίνακας 34.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Εκπαιδευτική καινοτομία» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος .....	86

## Κατάλογος διαγραμμάτων

<b>Διάγραμμα 1.</b> Αναπαράσταση της διαφοράς μεταξύ προσδοκιών αποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος (Bandura, 1978, p.141).....	10
<b>Διάγραμμα 2.</b> Παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος (Rapti, 2013, p.119). 27	
<b>Διάγραμμα 3.</b> Ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Rapti, 2013, p.120) .....	28
<b>Διάγραμμα 4.</b> Το τριαδικό μοντέλο της κοινωνικό- γνωστικής θεωρίας (Min, 2019, p.3)....	33
<b>Διάγραμμα 5.</b> Κατανομή του συνολικού επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	57
<b>Διάγραμμα 6.</b> Κατανομή των συνολικών προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	59
<b>Διάγραμμα 7.</b> Κατανομή του επιπέδου συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	67
<b>Διάγραμμα 8.</b> Κατανομή του επιπέδου σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	68
<b>Διάγραμμα 9.</b> Κατανομή του επιπέδου επάρκειας των σχολικών πόρων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	70
<b>Διάγραμμα 10.</b> Κατανομή του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	71
<b>Διάγραμμα 11.</b> Κατανομή του επιπέδου εκπαιδευτικής καινοτομίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	73

## Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια οι έρευνες θέτουν στο επίκεντρο τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου. Η συστηματοποίηση τέτοιου είδους ερευνών συναρτάται με τις επιχειρούμενες προσπάθειες για αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και οι οποίες υποδεικνύουν ότι ο ρόλος του διευθυντή δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην επιτέλεση γραφειοκρατικών και διοικητικών καθηκόντων (Παπαλόη, 2012· Μπουραντάς, 2012). Αντιθέτως, προτάσσεται όλο και πιο έντονα η ανάγκη να λειτουργήσει ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου. Αυτό συνεπάγεται ότι μέσα από τις ενέργειές του και τις πρακτικές που εφαρμόζει στη καθημερινή λειτουργία του σχολείου επιδιώκει την αλλαγή και την βελτίωση (Παπαλόη, 2012· Μπουραντάς, 2012).

Αν και διεθνώς έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αν και μικρότερες σε αριθμό οι έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών, αναδεικνύεται μέσα από αυτές ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς τους επιδρά στο τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και ενεργούν οι σχολικοί ηγέτες ενώ παράλληλα, φαίνεται ότι συναρτάται και με τις προσπάθειες τους να ολοκληρωθεί ένα έργο. Επίσης, σύμφωνα με την Petridou et al. (2014) το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τους στόχους που θέτει ο σχολικός ηγέτης.

Στη βάση των παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη ότι η κατανόηση της ικανότητας του ατόμου να εμπλέκεται σε κοινωνικές σχέσεις αποτελεί μία διάσταση η οποία διερευνάται στον τομέα της ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια με όλο και πιο συστηματικό τρόπο επιλέχθηκε η διπλωματική αυτή εργασία να θέσει στο επίκεντρο την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Συνεκτιμήθηκε παράλληλα, ότι η θεωρία του Bandura (1997) για την αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μία από τις πιο μελετημένες ερευνητικές περιοχές και όπως σημειώνουν οι Fan et al. (2010) η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει ένα ευρύ φάσμα συνιστωσών που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Πέραν τούτου η κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura κρίθηκε κατάλληλη για αυτήν τη μελέτη, καθώς χρησιμεύει για να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για

να εξηγήσουν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών μέσα από τη διαμόρφωση ενός θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος.

Καθώς η εθνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θέτει ως στόχο τη βελτίωση των σχολείων και την αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στη διερεύνηση πτυχών που αφορούν τη διασφάλιση υψηλών επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας στους διευθυντές αναγνωρίζοντας την άμεση διασύνδεση αυτής με την ικανότητά τους να ηγούνται στην πράξη πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου (Petridou et al., 2014). Ωστόσο, στην παρούσα διπλωματική εργασία το θέμα εστιάζει στην κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και στις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος που ως έννοια η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με το κατά πόσο το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να επιτύχει σε καθήκοντα που απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Κατ' επέκταση, οι προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος αναφέρονται στην εκτίμηση που κάνει το άτομο για μία δεδομένη συμπεριφορά ως προς τα αποτελέσματα που αναμένονται να επέλθουν από αυτήν (Wright et al., 2013).

Στην περίπτωση των σχολικών ηγετών τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα (Dunlop & Macdonald, 2004· Van Dierendonck et. al., 2004) καταδεικνύουν ότι ο σχολικός ηγέτης που διαθέτει χαρακτηριστικά κοινωνικής στήριξης επιδρά με θετικό τρόπο στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί και παράλληλα, μπορεί να αυξήσει το επίπεδο ευημερίας τους. Οι υγιείς και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις που οικοδομεί ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργούν συνθήκες που επιτρέπουν τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος.

Με άλλα λόγια, ο διευθυντής που κατέχει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες καθίσταται πιο προσιτός ενώ παράλληλα, η λειτουργία της σχολικής μονάδας συνιστά απόρροια της συνεργασίας (Dunlop & Macdonald, 2004). Υπάρχουν ακόμα, έρευνες (Rajesh & Suganthi, 2013) που καταδεικνύουν ότι οι εργαζόμενοι οι οποίοι υποστηρίζονται σε κοινωνικό επίπεδο επαρκώς από τον ηγέτη τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Skaalvik & Skaalvik, 2009) . Σε γενικές γραμμές, αυτό που αναδύεται μέσα από τις έρευνες είναι γεγονός ότι ο σχολικός ηγέτης και οι δεξιότητες που αυτός κατέχει καθορίζουν το σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Skaalvik & Skaalvik, 2009· Iski, Cakmak & Karadag, 2015).

Στη βάση των παραπάνω επιλέχθηκε να διερευνηθεί στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιδιώκοντας παράλληλα, να διαφανεί το πως επίπεδο αυτό επηρεάζει και καθορίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί μέσα στις σχολικές μονάδες. Σκοπός της διπλωματικής είναι η ανάδειξη του κατά πόσο οι αντιλήψεις που φέρουν οι διευθυντές σχετικά με την ικανότητα τους να επιτύχουν σε καθήκοντα τα οποία απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.

Η πρωτοτυπία του εν λόγω θέματος έγκειται στο ότι στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και διεθνών δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες οι οποίες να αναδεικνύουν το κατά πόσο η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών επηρεάζει το κυρίαρχο σχολικό κλίμα. Η προτεινόμενη έρευνα αναμένεται να καλύψει ως ένα μικρό βαθμό το υφιστάμενο ερευνητικό κενό στα ελληνικά δεδομένα και να φέρει στην επιφάνεια στοιχεία τα οποία να καταδεικνύουν το κατά πόσο τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών, οδηγούν στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος.

Επίσης, αναμένεται να καταδειχθεί μέσα από τα εξαγόμενα αποτελέσματα ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των διευθυντών στην κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός ανοικτού κλίματος που στηρίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία. Τέλος, η σημασία διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος συναρτάται και με το γεγονός ότι στο πλαίσιο της διπλωματικής αυτής εργασίας αξιοποιείται ένα ερευνητικό εργαλείο για τον εντοπισμό του επίπεδο της κοινωνικής επάρκειας το οποίο δεν έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και δεν έχει αξιοποιηθεί σε άλλες έρευνες στο ελληνικό συγκείμενο.

Ως προς τη δομή, η διπλωματική εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο εξ αυτών αφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η έρευνα που υλοποιήθηκε. Αναλυτικότερα το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται συνολικά από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση της αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος όπως επίσης αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι κοινωνικοί αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύονται παράμετροι που αφορούν στο σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα ορίζεται η έννοια του σχολικού κλίματος, γίνεται αναφορά στη

θεωρία των οικολογικών συστημάτων, παρουσιάζονται οι τομείς, οι διαστάσεις και η τυπολογία του σχολικού κλίματος, αναδεικνύεται η σημασία και η αναγκαιότητα όπως επίσης οι παράγοντες διαμόρφωσης ενός θετικού και ανοιχτού σχολικού κλίματος ενώ τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τον αντίκτυπο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Τέλος, οι επιμέρους ενότητες που συγκροτούν το τρίτο κεφάλαιο είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών και η εξέταση αυτή σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα. Γίνεται ακόμα αναφορά στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας ενώ γίνονται και επισημάνσεις σχετικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών όπως επίσης στον αντίκτυπο αυτών στο σχολικό κλίμα.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας που διενεργήθηκε. Σε αυτό το δεύτερο μέρος συμπεριλαμβάνονται τέσσερα κεφάλαια (4 έως 7). Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας στο πλαίσιο της οποίας καταγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος έρευνας που υιοθετήθηκε, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου όπως επίσης η μέθοδος δειγματοληψίας και το δείγμα της έρευνας.

Στο κεφάλαιο πέντε που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται τα βασικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα και εξετάζονται σε συνάρτηση με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προκειμένου να καταδειχθεί το κατά πόσο αυτά επιβεβαιώνονται ή όχι από τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν διενεργηθεί. Επισημαίνονται τέλος, οι βασικοί περιορισμοί στους οποίους προσέκρουσε η έρευνα και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες αλλά και για το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.

# Α΄ Μέρος: Θεωρητικό Υπόβαθρο

## Κεφάλαιο 1

### Η θεωρητική προσέγγιση του Bandura

#### 1.1 Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura

Ο Bandura (1997) ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικό- γνωστικής μάθησης (social cognitive learning theory) εκκινώντας από τον προσδιορισμό της κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας αναγνωρίζει ότι η μαθησιακή συμπεριφορά ρυθμίζεται, επηρεάζεται και ελέγχεται από παράγοντες περιβαλλοντικούς και όχι από εσωτερικές ή έμφυτες δυνάμεις. Σε αυτή τη βάση η κοινωνική μάθηση η οποία βασίζεται στην παρατήρηση, αποτελεί, σύμφωνα με τον Bandura (1997), μία διαδικασία σύνθετη η οποία εμπερικλείει τρία στάδια. Τα στάδια αυτά είναι η έκθεση στις αντιδράσεις των άλλων, η μίμηση και η πρόσκτηση των συμπεριφορών που βλέπει το άτομο όπως επίσης η «μεταγενέστερη αποδοχή των προτύπων πράξεων ως οδηγικών στοιχείων της συμπεριφοράς του υποκειμένου» (Ασμαργιανάκη κ.α, 2018, σ.101).

Εξελίσσοντας την θεωρητική του προσέγγιση ο Bandura (1997, 2012) υποστήριξε πως τα άτομα διακρίνονται για την ικανότητά τους να προβληματίζονται, να προβλέπουν, να οργανώνονται και να θέτουν στον εαυτό τους κανόνες. Η προσέγγιση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις σε εκείνες πως οι άνθρωποι κυβερνώνται από εξωτερικές δυνάμεις ενώ παράλληλα αποτέλεσε το θεμέλιο στο οποίο στηρίχτηκε η εννοιολογική κατασκευή της αυτοαποτελεσματικότητας (self efficacy) (Ασμαργιανάκη κ.α, 2018). Στη βάση αυτή ανέπτυξε τις ιδέες του για την τριαδική αμοιβαιότητα (reciprocal interaction or triadic reciprocity) σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη λειτουργικότητα εξαρτάται από τρία αλληλεπιδρώντα σύνολα παραγόντων ή επιρροών. Αυτά τα τρία σύνολα είναι το συμπεριφορικό, το περιβαλλοντικό και το προσωπικό. Το κάθε ένα από αυτά τα σύνολα έχει αντίκτυπο στην ανθρώπινη λειτουργικότητα με την έννοια ότι οι ενέργειες του ατόμου μπορεί να αλλάξουν τις σκέψεις και τα περιβάλλοντα ενώ από την άλλη μεριά, τα περιβάλλοντα μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις και τις πράξεις του ατόμου (Schunk & DiBenedetto, 2019).

Καθίσταται έκδηλο πως αυτό το μοντέλο αναδεικνύει την αλληλεπίδραση των εσωτερικών και των εξωτερικών επιρροών (Schunk & DiBenedetto, 2019). Συνακόλουθα παρατηρείται ότι η τριαδική αμοιβαιότητα καθορίζει τις συνδέσεις ανάμεσα στην ανθρώπινη συμπεριφορά, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τους προσωπικούς παράγοντες. Πέραν τούτου στη θεωρητική του προσέγγιση ο Bandura (1997, 2012) ανέδειξε μεταξύ άλλων την αμοιβαία αιτιοκρατία η οποία είναι αυτή που καθορίζει τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στους προαναφερθέντες παράγοντες. Συνεκτιμώντας στο σημείο αυτό τα παραπάνω να σημειωθεί ότι η θεωρία της κοινωνικό- γνωστικής μάθησης θέτει στο επίκεντρο τον τρόπο με τον οποίο αποκτάται και διαφοροποιείται η κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων, όπως αυτή εκδηλώνεται στο κοινωνικό περιβάλλον (Ασμαργιανάκη κ.α, 2018).

## **1.2 Οι έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος**

### **1.2.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας**

Η θεωρία του Bandura (1997) για την αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μία από τις πιο μελετημένες ερευνητικές περιοχές. Έχει αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές, μεταξύ των οποίων οι Fan et. al. (2010), πως η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει ένα ευρύ φάσμα συνιστωσών, όπως είναι για παράδειγμα η ικανοποίηση από τις σπουδές ή από το επάγγελμα. Αποτελεί συνακόλουθα μία από τις βασικές παραμέτρους που επιδρά στη συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο όπως επίσης επηρεάζει τους στόχους που αυτό θέτει προς επίτευξη (Bandura, 2012), καθώς, με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία (Social Cognitive Theory), η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο στα διαφορετικά περιβάλλοντα (κοινωνικό, επαγγελματικό) στα οποία κινείται (Burke et al., 2009).

Ο Bandura (2012) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως τις πεποιθήσεις για τις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει τις διαδικασίες που απαιτούνται για να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα επιτεύγματα. Ειδικότερα, η έννοια συναρτάται με τις κρίσεις που κάνει το άτομο για τις ικανότητές του. Η αυτοαποτελεσματικότητα με άλλα λόγια, αναφέρεται στις πεποιθήσεις εκείνες που φέρουν οι άνθρωποι για το πόσο θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να αποδώσουν, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, σε διαφορετικά πλαίσια. Κατά συνέπεια, η έννοια δε σχετίζεται με τις ικανότητες που έχει το άτομο αλλά, συναρτάται με τις πεποιθήσεις για το τι μπορεί να κάνει ανάλογα με τις



δεξιότητες που κατέχει (Solmaz, 2015· Rozkan, 2015). Σύμφωνα με τον Burke et al. (2009) οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργούν ως τα θεμέλια για την παρακίνηση, την ευεξία και την ποιότητα ζωής του ατόμου όπως επίσης, για τα προσωπικά επιτεύγματα.

Σε αυτή την κατεύθυνση ο Bandura (2006) επισήμανε ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί για αυτό-οργάνωση, αυτοπαρακίνηση, αυτορρύθμιση και αυτοαξιολόγηση. Το εκάστοτε άτομο δηλαδή είναι σε θέση να θέτει στόχους, να προβλέπει πιθανά αποτελέσματα, να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά και να αναθεωρεί αναδρομικά την προσωπική του αποτελεσματικότητα. Κατ' επέκταση οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει άμεσα και ενεργά σε δραστηριότητες και συνήθειες, να εργάζεται σκληρότερα να επιδεικνύει μεγαλύτερη επιμονή όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, να εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας, να αποδέχεται την εκτέλεση δύσκολων έργων, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στην επίτευξη στόχων καθώς επίσης, να αξιοποιεί στρατηγικές αυτορρύθμισης και να θέτει πρόσθετους στόχους (Bandura, 2006).

Συμπληρωματικά να αναφερθεί ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον Bandura (1978, 1997) ποικίλλουν ως προς τρεις διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές είναι το επίπεδο, η ισχύς και η γενίκευση. Αναλυτικότερα το επίπεδο είναι αυτό που αναπαριστά τις διαβαθμίσεις στις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας. Αναφέρεται δηλαδή, στο βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας ή μιας συμπεριφοράς που πιστεύει το άτομο ότι είναι σε θέση να εκτελέσει (Ασμαργιανάκη κ.α, 2018). Για παράδειγμα, όπως σημειώνει η Αργυροπούλου (2021), ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται ικανό να κατευθυνθεί σε δραστηριότητες έχοντας πολύ χαμηλές απαιτήσεις σε αντίθεση με κάποιο άλλο άτομο που επεκτείνεται σε δραστηριότητες με υψηλό βαθμό δυσκολίας.

Η ισχύς την αυτοαποτελεσματικότητας από την άλλη μεριά, αναπαριστά το βαθμό εμπιστοσύνης που έχει ένα άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο (Αργυροπούλου, 2021). Η ισχύς δηλαδή, καθορίζει το πόσο θα επιμένει το άτομο να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο, όταν αντιμετωπίσει δυσκολίες. Αναφέρεται δηλαδή στο βαθμό βεβαιότητας που το άτομο νιώθει σχετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του. Όσο πιο υψηλή είναι η ισχύς, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα για επιτυχημένη απόδοση σε μία δραστηριότητα. Στη βάση αυτή η ισχύς καθορίζει την επιμονή που θα επιδείξει το άτομο να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο, όταν αντιμετωπίσει δυσκολίες (Ασμαργιανάκη κ.α, 2018).

Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να ποικίλει και ως προς το βαθμό γενίκευσής της. Η γενίκευση αναφέρεται στο εύρος των δραστηριοτήτων οι οποίες, σύμφωνα με το ίδιο το άτομο, εμπίπτουν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του. Μέσω της γενίκευσης το άτομο εισέρχεται σε μία διαδικασία να ασχοληθεί με δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων. Κατ' επέκταση μέσω αυτής αναπτύσσει το άτομο μια γενικευμένη αντίληψη για την επιτυχία, την προσωπική επάρκεια και την ικανότητα, η οποία ορίζεται ως γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (Αργυροπούλου, 2021). Με άλλα λόγια, ένα άτομο ενδέχεται να κρίνει τον εαυτό του αποτελεσματικό σε έναν μόνο τομέα, ενώ κάποιο άλλο άτομο ενδέχεται να αναγνωρίζει στον εαυτό του αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά με ένα πλήθος δραστηριοτήτων (Ασμαργιανάκη κ.α, 2018).

Ο Bandura (1997) στο πλαίσιο της θεωρίας που ανέπτυξε πρότεινε τέσσερις τρόπους διαμέσου των οποίων αυτή μπορεί να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα η αύξησή της επιτυγχάνεται μέσα από την α) πραξιακή γνώση (enactive mastery), β) την έμμεση μοντελοποίηση (vicarious modeling), γ) την λεκτική πειθώ και την δ) διέγερση. Αναλυτικότερα, η πραξιακή γνώση αναφέρεται στην απόκτηση σχετικής εμπειρίας με την ανάθεση ή την εργασία πείρας. Αν λόγου χάρη ένα άτομο είχε καταφέρει να φέρει εις πέρας με επιτυχία ένα έργο που του ανατέθηκε κατά το παρελθόν, τότε έχει μεγαλύτερη πίστη ότι θα μπορέσει να το πράξει και στο μέλλον.

Η έμμεση μοντελοποίηση από την άλλη μεριά, αναφέρεται στο γεγονός ότι το άτομο αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά και τον εαυτό του καθώς παρατηρεί τους άλλους να διεκπεραιώνουν μία εργασία. Η λεκτική πειθώ ως μία πηγή αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με την απόκτηση αυτοπεποίθησης, όταν κάποιο άλλο άτομο υποδεικνύει σε κάποιον ότι διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα για να επιτύχει. Τέλος, η διέγερση αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς οδηγεί σε μία κατάσταση ενεργοποίησης που ωθεί το άτομο να ολοκληρώσει το έργο που του έχει ανατεθεί (Robbins & Judge, 2011).

### **1.2.2 Η έννοια των προσδοκιών αποτελέσματος**

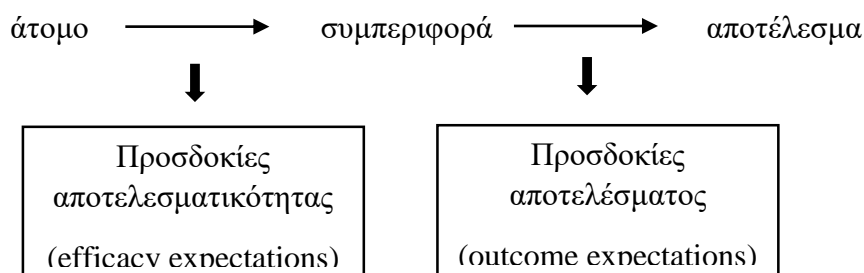
Μία άλλη έννοια κομβικής σημασίας στην θεωρία του Bandura (1978, 1997, 2006) είναι οι προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectations). Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία τόσο οι πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητας όσο και οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με γνωστικές κρίσεις οι οποίες έχουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά των ατόμων και

λειτουργούν εξαρτημένα (Bakioğlu & Turkum, 2017). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή, είναι αυτές που παρακινούν το άτομο και επηρεάζουν με καταλυτικό τρόπο τις προσδοκίες που αυτό έχει για την έκβαση ενός έργου (Bandura, 2012).

Ως έννοια δηλαδή, οι προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectations) αναφέρονται στην εκτίμηση που κάνει το άτομο για μία δεδομένη συμπεριφορά ως προς τα αποτελέσματα που αναμένονται να επέλθουν από αυτήν (Wright, et al., 2013). Με άλλα λόγια, τα άτομα που πιστεύουν ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες για να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα έργο, διαθέτουν παράλληλα συγκεκριμένες προσδοκίες για το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 2006) και το αντίστροφο. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος έγκειται στο γεγονός ότι «η αυτοαποτελεσματικότητα εκφράζει αυτοαξιολογήσεις, ενώ οι προσδοκίες αποτελέσματος εκφράζουν αξιολογήσεις συγκεκριμένων- δεδομένων συμπεριφορών» (Βεληγκέκας & Μυλωνάς, 2003, σ.5). Αποτελούν δηλαδή οι προσδοκίες αποτελέσματος την εκτίμηση που κάνει το άτομο σχετικά με το κατά πόσο μία δεδομένη συμπεριφορά του θα συμβάλει στο να επέλθει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Βεληγκέκας & Μυλωνάς, 2003).

Αν και φαινομενικά η αυτοαποτελεσματικότητα έχει κοινή βάση με τις προσδοκίες αποτελέσματος δεν θα πρέπει οι δύο αυτές έννοιες να συγχέονται μεταξύ τους (Αργυροπούλου, 2021). Οι προσδοκίες αποτελέσματος περιλαμβάνουν τις εκτιμήσεις εκείνες που κάνει το άτομο αναφορικά με τις πιθανές συνέπειες που θα επισύρει η συμπεριφορά που θα επιλέξει να υιοθετήσει προκειμένου να παράγει ένα καθορισμένο έργο. Για αυτό το λόγο οι πεποιθήσεις που φέρει το άτομο αναφορικά με τις ικανότητές του να εμπλακεί σε μία συμπεριφορά διαφοροποιούνται εννοιολογικά από τις εκτιμήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο σχετικά με τις πιθανές συνέπειες που μπορεί η συμπεριφορά αυτή να παράξει (Αργυροπούλου, 2021· Bandura, 2006). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας επί της ουσίας δίνουν απάντηση στο ερώτημα «μπορώ να το κάνω;» ενώ οι προσδοκίες αποτελέσματος δίνουν απάντηση στο ερώτημα «εάν το κάνω αυτό, τι θα συμβεί;» (Ασμαργιανάκη, Κλημεντιώτη & Κοσμίδη, 2018).

Ο Bandura (1978) στο άρθρο του με τίτλο «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change» αποτυπώνει με σχεδιαγραμματικό τρόπο τη διαφοροποίηση των προσδοκιών αποτελεσματικότητας από τις προσδοκίες αποτελέσματος με τον ακόλουθο τρόπο:



**Διάγραμμα 1.** Αναπαράσταση της διαφοράς μεταξύ προσδοκιών αποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος (Bandura, 1978, p.141)

Διαπιστώνεται καταληκτικά με βάση το παραπάνω σχεδιάγραμμα ότι η προσδοκία αποτελέσματος ορίζεται ως η εκτίμηση του ατόμου ότι μία δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ορισμένα αποτελέσματα, ενώ η προσδοκία αποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για να παραχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Bandura, 1978).

### **1.3 Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος**

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση που έχει το άτομο για τις ικανότητές του και συνακόλουθα η αλλαγή που επιφέρει η πεποίθηση αυτήν σε πτυχές της συμπεριφοράς στο καθημερινό συγκείμενο (Bilgin & Akkarulu, 2007). Η αυτοαποτελεσματικότητα δηλαδή αποτελεί ένα δείκτη της πεποίθησης ότι κάποιος είναι ικανός να επιτύχει και ως εκ τούτου εκείνοι που διαθέτουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο διατεθειμένοι και έτοιμοι να ξεκινήσουν συμπεριφορές οι οποίες κατευθύνονται προς ένα συγκεκριμένο στόχο ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε έργα παρά το γεγονός ότι μπορεί να ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας (Dunbar et al., 2016). Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν συναρτάται, όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, μόνο με τις ικανότητες που διαθέτει το άτομο αλλά με την πεποίθηση που φέρει αναφορικά με τα πιθανά επιτεύγματα σε διαφορετικές συνθήκες (Bilgin, & Akkarulu, 2007).

Εστιάζοντας, στην κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα (social self- efficacy) να σημειωθεί ότι αυτή αποτελεί μια επιμέρους διάσταση στη μέτρηση της

αυτοαποτελεσματικότητας (Dunbar et al., 2016). Σύμφωνα με τον Solmaz (2015) πρόκειται για μία μεταβλητή η οποία επηρεάζει με καταλυτικό τρόπο την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο. Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η αντιληπτική ικανότητα του ατόμου να αναπτύξει υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις που ενισχύουν την προσωπική ικανοποίηση και λειτουργούν αντισταθμιστικά σε στρεσογόνα γεγονότα (Caprara et. al., 2010).

Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με το κατά πόσο το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να επιτύχει σε καθήκοντα που απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων (Wright et al., 2013). Η σημασία της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας δεν βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση μόνο με την αποτελεσματική κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο αλλά συναρτάται και με παραμέτρους της ψυχολογικής προσαρμογής του ατόμου σε διαφορετικές καταστάσεις όπως επίσης, σχετίζεται και με την (ψυχική) υγεία του ατόμου (İskender & Akin, 2010). Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως είναι λόγου χάρη η κοινωνική τόλμη, η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες και δραστηριότητες, οι συμπεριφορές που εκδηλώνει το άτομο στο πλαίσιο των φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και δεξιότητες οι οποίες συνδέονται με την παροχή βοήθειας (Bilgin & Akkarulu, 2007).

Το επίπεδο της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που οικοδομεί το άτομο αλλά και στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων (Bilgin & Akkarulu, 2007). Με βάση τη θεωρία του Bandura (1997, 2012) οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα. Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την επίλυση προβλημάτων, διότι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης όσον αφορά στην ικανότητα τους να διαχειρίζονται προβληματικές και δυσλειτουργικές καταστάσεις (Erozkan, 2013).

Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται και από τους Bilgin και Akkarulu (2007) σύμφωνα με τους οποίους η ικανότητα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αυτοπεποίθηση που έχει το άτομο για την ικανότητα του να διαχειρίζεται χαοτικές καταστάσεις. Από την άλλη μεριά, τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται, όπως σημειώνουν οι Lin και Betz (2007), με

υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και με τους δείκτες της ψυχικής λειτουργικότητας του ατόμου (Lin & Betz, 2007).

Ομοίως ο Muris (2002) σημειώνει ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνοδεύονται από εκτεταμένα συμπτώματα κοινωνικού άγχους. Κατά τους Raskauskas, et al., (2015) τα παραπάνω βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεαστεί άμεσα από της αυτοαποτελεσματικότητα ή λόγω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Cliu (2014) αναφέρει συμπληρωματικά ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μεσολαβεί ανάμεσα στις αγχωτικές εμπειρίες και την ψυχική ευεξία.

Συνεκτιμώντας τα προαναφερθέντα διαπιστώνεται ότι η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα είναι η εμπιστοσύνη που αισθάνονται τα άτομα για τις κοινωνικές σχέσεις κατά την εκτέλεση καθηκόντων. Οι προσδοκίες σχετικά με τα αποτελέσματα που προκαλούνται από κοινωνικές συμπεριφορές ορίζονται ως προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η προσδοκία ως αποτέλεσμα είναι η διαίσθηση του ατόμου σχετικά με τις συνέπειες που θα αντιμετωπίσει σε κάποιες συμπεριφορές (Bakioğlu, & Turkum, 2017).

Σύμφωνα με τον Wright, et al., (2013) ένα άτομο λόγου χάρη, που έχει την αυτοπεποίθηση να συνομιλεί με τους άλλους και να συνδιαλέγεται είναι πολύ πιθανό να πιστεύει πως μέσα από το διάλογο με τους άλλους μπορεί να βελτιώσει τις δικές του κοινωνικές σχέσεις. Κατά συνέπεια, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος αποτελούν δύο εννοιολογικές κατασκευές οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη γνωστική κρίση του ατόμου η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά και συνακόλουθα πρόκειται για δύο έννοιες οι οποίες δεν μπορούν να εξεταστούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη (Bandura, 2012).

## Κεφάλαιο 2

### Σχολικό κλίμα

Οι παράγοντες που καθορίζουν τα μαθησιακά επιτεύγματα συνιστούν ένα από τα βασικά ζητήματα που κατέχει κεντρική θέση στις μελέτες που πραγματοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης (Hadiyanto, 2018). Οι πρώτες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή την κατεύθυνση έδωσαν έμφαση σε παραμέτρους που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του μαθητή, της οικογένειάς του και της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Στη συνέχεια η συστηματοποίηση των μελετών μετατόπισε το ερευνητικό ενδιαφέρον στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και η μαθησιακή διεργασία ενώ τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές αναλύουν με όλο και πιο συστηματικό τρόπο τα καθημερινά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο δεν επιδιώκουν μόνο να καταγράψουν τους αντικειμενικούς δείκτες των μαθησιακών δραστηριοτήτων αλλά διερευνούν και επιχειρούν να αποτυπώσουν το πλέγμα των κοινωνικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών που επενεργούν και καθορίζουν τα μαθησιακά επιτεύγματα (Chirkina & Khavenson, 2018).

Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι το σχολικό κλίμα συνιστά ένα ορατό στοιχείο της σχολικής ζωής, το οποίο γίνεται αισθητό από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα δεδομένα ερευνών αναδεικνύουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την εκπαιδευτική δραστηριότητα των μαθητών, του βαθμού εμπλοκής τους στη μαθησιακή διεργασία, των σχολικών τους επιδόσεων αλλά και της σχολικής διαρροής (Chirkina & Khavenson, 2018). Υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των ερευνητών ως προς το ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί προγνωστικό παράγοντα, όχι μόνο για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αλλά και για ένα πλήθος άλλο συνιστωσών όπως είναι για παράδειγμα το επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητικού δυναμικού, του επιπέδου αυτοεκτίμησης όπως επίσης της ευρύτερης ψυχολογικής και συναισθηματικής ευημερίας και ανθεκτικότητας που διακρίνει το μαθητικό δυναμικό (Shocet, et al., 2006). Πέραν τούτου όμως, αναγνωρίζεται πως το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της εκπαιδευτικής διαχείρισης, διακρίνοντας τον έναν εκπαιδευτικό οργανισμό από τον άλλον, καθώς το σχολικό κλίμα είναι η προσωπικότητα της σχολικής μονάδας που επιδρά άμεσα στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων σε αυτή μελών (Hadiyanto, 2018).

Η σημασία του σχολικού κλίματος αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά πριν από 100 χρόνια, όταν ο Arthur Perry, διευθυντής σχολείου της Νέας Υόρκης, δημοσίευσε το 1908 το “Management of a City School”. Στο βιβλίο του, ο Perry υπογράμμισε την ανάγκη να παρέχεται στους μαθητές ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον (Wang & Degol, 2015). Ωστόσο, το σχολικό κλίμα δεν αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για τους ερευνητές μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν οι Halpin και Croft (1963, οπ. αναφ. στο Wang & Degol, 2015) ανέπτυξαν το Περιγραφικό Ερωτηματολόγιο Οργανωτικού Κλίματος Organizational Climate Descriptive Questionnaire). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτέλεσε ένα σημείο ορόσημο καθώς λειτούργησε ως αφορμή για να μελετηθεί με μεθοδευμένο τρόπο ο αντίκτυπος του σχολικού κλίματος. Αυτό συνέβαλε, μεταξύ άλλων, με καταλυτικό τρόπο στο να αναδειχθεί ότι το σχολικό κλίμα ως έννοια συνιστά μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, όπως αυτό θα διαφανεί και στις ενότητες που συγκροτούν το παρόν κεφάλαιο.

## **2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος**

Παρά το γεγονός ότι η έννοια του «σχολικού κλίματος» μελετήθηκε εκτεταμένα από πολλούς ερευνητές, δεν έχουν καταλήξει σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό (Kohl et al., 2013· Rudasill et al., 2017· Thapa et al., 2013). Στη βάση αυτή λοιπόν, ένα μέρος της επιστημονικής κοινότητας έχει προβεί στη διατύπωση ορισμών που θέτουν στο επίκεντρο τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος ενώ ένα άλλο μέρος εστιάζει στα υποκειμενικά αντιληπτά χαρακτηριστικά της έννοιας. Ωστόσο, υπάρχει και μία τρίτη ομάδα η οποία συνδυάζει πτυχές και των δύο προαναφερθέντων κατηγοριών (Chirkina & Khavenson, 2018). Αναλυτικότερα κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί επηρεάζονται από τις μελέτες σχετικά με το οργανωτικό κλίμα, λαμβάνοντας υπόψη πτυχές της οργανωσιακής συμπεριφοράς όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση, τα κίνητρα, η παραγωγικότητα και οι κοινωνικές σχέσεις. Ο Argyris (1958) λόγω χάρη υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα αυτού του φαινομένου και περιγράφει το κλίμα ως αυτό που αποτελείται από τις πολύπλευρες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών ενός οργανισμού.

Οι Forehand και Gilmer (1964) από την άλλη μεριά, ορίζουν το κλίμα ως ένα σύνολο ιδιοτήτων ενός οργανισμού που είναι σχετικά σταθερό με την πάροδο του χρόνου, διακρίνει έναν οργανισμό από τον άλλο και επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών του ενώ το σχολικό κλίμα ως ένα μείγμα των αντιλήψεων που έχει κάθε άτομο



για τη δουλειά του, των ρόλων που αναλαμβάνει στο πλαίσιο των διαπροσωπικών του σχέσεων και της ερμηνείας του για τους ρόλους των άλλων ατόμων, παράμετροι που αναδύονται μέσα από τον ορισμό που διατύπωσαν οι Halpin και Croft (1963). Για τον Tagiuri (1968) το σχολικό κλίμα αποτελείται από ένα σχετικά μόνιμο σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφουν το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Αυτά τα χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά από τα μέλη του, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, αντικατοπτρίζουν τις ιδιότητες του οργανισμού και μπορούν να ποσοτικοποιηθούν.

Κατά τον Schneider (1972) το κλίμα αποτελείται από την αντίληψη γεγονότων, δραστηριοτήτων και μεθόδων αλληλεπίδρασης, τα οποία αναμένονται, ρυθμίζονται και υποστηρίζονται εντός ενός οργανισμού. Ένας άλλος ορισμός είναι αυτός των Burke και Litwin (1992) σύμφωνα με τους οποίους το κλίμα αποτελείται από μεθόδους αντίληψης, προσδοκιών και συναισθημάτων που μοιράζονται όλα τα μέλη του οργανισμού. Η Freiberg (1999) από τη μεριά της πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα είναι η ψυχή και το θεμέλιο του σχολείου που κάνει τους δασκάλους, τους μαθητές και τους συμμετέχοντες στο σχολείο να νιώθουν ότι αποτελούν μέρος αυτού του θεσμού (Freiberg 1999). Οι Freiberg και Stein (1999) χρησιμοποίησαν έναν πιο αφηρημένο ορισμό όταν όρισαν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Πρόκειται για την ουσία ενός σχολείου που οδηγεί ένα παιδί, έναν δάσκαλο και έναν διευθυντή να αγαπούν το σχολείο και να ανυπομονούν να είναι εκεί κάθε σχολική μέρα (Freiberg & Stein 1999) ενώ ο Welsh (2000) πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα αποτελείται από κανόνες, αξίες και νοοτροπίες που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των σχολικών παραγόντων.

Αναφορά αξίζει να γίνει και στον ορισμό που διατυπώθηκε από τους Cohen et al. (2009) οι οποίοι όρισαν το σχολικό κλίμα ως τους κανόνες, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς φιλτράρονται υποκειμενικά από τις αντιλήψεις των ατόμων στο σχολείο. Τονίζουν μεταξύ άλλων ότι όλοι οι συμμετέχοντες στη σχολική ζωή με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επηρεάζουν, διαμορφώνουν και αλλάζουν το σχολικό κλίμα (Cohen et al. 2009). Σε κάθε περίπτωση όσο ευρύς ή στενός κι αν είναι ο ορισμός, οι παράμετροι του σχολικού κλίματος πρέπει να εδραιωθούν για να κατανοηθεί καλύτερα η αποτελεσματικότητα των χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος στην ανάπτυξη των μαθητών (Wang & Degol, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των προαναφερθέντων ορισμών διαπιστώνεται ότι κατά την εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού κλίματος μπορούν να εντοπιστούν τρία βασικά χαρακτηριστικά τα οποία αναδεικνύονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την υπό εξέταση έννοια. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο επίπεδο το κλίμα εκλαμβάνεται ως ένα ψυχοφυσικό φαινόμενο. Υπό αυτό το πρίσμα πρόκειται για μία υποκειμενική αντίληψη των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, διαφαίνεται μέσα από τους ορισμούς ότι το κλίμα συνιστά μία λανθάνουσα κατασκευή της οποίας οι δείκτες μπορούν να είναι οι αποκρίσεις των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε ερωτήσεις σχετικά με κανόνες, πρακτικές και άλλα φαινόμενα που αφορούν ένα συγκεκριμένο οργανισμό. Σε ένα τρίτο επίπεδο τέλος, το σχολικό κλίμα είναι ένα φαινόμενο που είναι σταθερό στο χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα δεν μπορεί να αλλάξει ως αποτέλεσμα για παράδειγμα της πρόσληψης νέων εκπαιδευτικών ή της εγγραφής νέων μαθητών στο σχολείο. Αντιθέτως απαιτούνται ριζικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στις συμπεριφορικές πρακτικές για να γίνουν αισθητές αλλαγές στο οργανωτικό κλίμα (Chirkina & Khavenson, 2018).

Ανεξαρτήτως του κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν μεταξύ τους οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί, υπάρχει συμφωνία ότι το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια πολυδιάστατη καθώς διακρίνεται από τέσσερις συνιστώσες που τη διαπερνούν. Οι συνιστώσες αυτές είναι η ακαδημαϊκή, η κοινοτική, η ασφάλεια και το θεσμικό περιβάλλον. Αυτές οι τέσσερις ευρείες κατηγοριοποιήσεις παρέχουν μια από τις πιο ολοκληρωμένες αντιλήψεις για την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Το ακαδημαϊκό κλίμα επικεντρώνεται στη συνολική ποιότητα της ακαδημαϊκής ατμόσφαιρας, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών, της διδασκαλίας, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Wang & Degol, 2015).

Η κοινοτική συνιστώσα τονίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο ενώ η ασφάλεια αντιπροσωπεύει τον βαθμό σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας που παρέχεται από το σχολείο, καθώς και την παρουσία αποτελεσματικών, συνεπών και δίκαιων πειθαρχικών πρακτικών. Τέλος, το θεσμικό περιβάλλον αντανακλά τα οργανωτικά ή δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος. Συνολικά και στην αλληλεπίδρασή τους αυτές οι τέσσερις διαστάσεις περιλαμβάνουν σχεδόν κάθε χαρακτηριστικό του σχολικού περιβάλλοντος που

επηρεάζει τη γνωστική, συμπεριφορική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών (Wang & Degol, 2015).

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι το 2007, το Εθνικό Κέντρο για το Κλίμα του Σχολείου (National School Climate Center) σε συνεργασία με το Κέντρο Κοινωνικής και Συναισθηματικής Εκπαίδευσης (Center for Social and Emotional Education) και την Εκπαιδευτική Επιτροπή των Πολιτειών (Education Commission of the States), όρισε επίσημα το σχολικό κλίμα εστιάζοντας σε τέσσερις τομείς. Οι τομείς αυτοί είναι η ασφάλεια, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς όπως επίσης αφενός, η διδασκαλία και η μάθηση και αφετέρου το σχολικό περιβάλλον (Cohen et al., 2009).

Το Αμερικανικό Εθνικό Σχολικό Κέντρο Κλίματος διευκρινίζει περαιτέρω ότι το σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των αντιλήψεων των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού για τη σχολική εμπειρία. Στη βάση αυτή ενσωματώνει διαπροσωπικές σχέσεις μέσα και έξω από το σχολείο, μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οργανωτικές δομές, όπως επίσης τους στόχους, τους κανόνες και τις αξίες της κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο (Kohl et al., 2013). Αυτός ο ορισμός του σχολικού κλίματος ως έννοιας πολλαπλών επιπέδων, που περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από την εμπειρία που έχουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, είναι μια επέκταση προηγούμενων εννοιολογήσεων για το σχολικό κλίμα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται ευρέως στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Thapa et al., 2013).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω ένας ορισμός που προτείνεται από τους Rudasill, et al. (2017, p. 47) είναι ο ορισμός εκείνος κατά τον οποίο το σχολικό κλίμα αποτελείται από τις συναισθηματικές και γνωστικές αντιλήψεις σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις, την ασφάλεια, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που έχουν οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι διευθυντές και το προσωπικό ενός σχολείου (Rudasill et al., 2017). Αυτές οι αντιλήψεις είναι δυναμικές και εύπλαστες και χρησιμοποιούν το σχολείο ως κοινό σημείο αναφοράς, στοιχείο το οποίο τονίζεται και από τους Marsh et al. (2012). Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί σχετικά με τον ορισμό αυτό ότι δεν περιλαμβάνει κατηγορίες μεταβλητών που περιγράφουν το δομικά στοιχεία ενός σχολείου ή τα συνολικά χαρακτηριστικά των μελών του (Johnson, 2012· Marsh et al., 2012· Rudasill, et al., 2017). Αυτά τα συστατικά μπορεί να αποτελούν τη βάση από την οποία διαμορφώνονται αντιλήψεις, αλλά είναι εννοιολογικά και εμπειρικά διαφορετικά από το σχολικό κλίμα (Rudasill et al., 2017).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας σημαντικός τομέας έρευνας λόγω του καταλυτικού αντίκτυπου που αυτό έχει στα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψυχολογικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το σχολικό κλίμα είναι τόσο ατομικό όσο και ομαδικό φαινόμενο. Αποτελείται από τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τους κανόνες συμπεριφοράς, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα περιβάλλοντα μάθησης και τις οργανωτικές δομές μέσα σε ένα σχολείο (Salle et al., 2015).

## **2.2 Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων και σχολικό κλίμα**

Η Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων (Bronfenbrenner 1989, 1992) περιγράφει την ανθρώπινη ανάπτυξη ως μια κοινή λειτουργία του ατόμου στο πλαίσιο και δίνει έμφαση στις διαδραστικές, αμοιβαίες επιδράσεις των χαρακτηριστικών του ατόμου και των πολλαπλών πλαισίων στα οποία εμφανίζεται η ανάπτυξη, αντί να αντιμετωπίζει τα πλαίσια ως μεταβλητές που προβλέπουν την ανάπτυξη. Τα περιβαλλοντικά πλαίσια γύρω από το άτομο είναι ένθετα και διαδραστικά. Τα συστήματα κυμαίνονται από τα εγγύς έως τα απομακρυσμένα, ξεκινώντας από τις άμεσες επιρροές του μικροσυστήματος και μεταβαίνοντας στη συνέχεια στις αλληλεπιδράσεις στο μεσοσύστημα, στις έμμεσες επιρροές του εξωσυστήματος, στις κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες του μακροσυστήματος, και τέλος ωρίμανση που βασίζεται στο χρονοσύστημα. Όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά, αυτά παραμένουν εμφανή διαμορφώνοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου και άλλων ατόμων όπως επίσης, με τις ευκαιρίες που υπάρχουν στο περιβάλλον (Bronfenbrenner 1989). Τα άτομα έχουν επιλεκτικούς, ενεργούς προσανατολισμούς προς το περιβάλλον τους, οι οποίες αναδύονται μέσω της ανάπτυξης και γίνονται πιο περίπλοκοι με την πάροδο του χρόνου (Rudasill et al., 2015).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω και εξετάζοντας τη διασύνδεση με το σχολικό κλίμα, να σημειωθεί ότι το σχολείο είναι το μικροσύστημα στο οποίο δημιουργείται το σχολικό κλίμα μέσω των συνδυασμένων αντιλήψεων των μελών του. Τα επίπεδα σύγκρουσης ή συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους μαθητές και η αίσθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν παραδείγματα παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στο μικροσύστημα (Junonen 2007). Κάθε ένα από αυτά τα παραδείγματα βασίζεται στις καθημερινές εμπειρίες των μελών της σχολικής κοινότητας που είναι μοναδικές για κάθε σχολείο. Ωστόσο, οι ερμηνείες και οι

αντιλήψεις τους για αυτά τα γεγονότα είναι η πηγή του σχολικού κλίματος (Rudasill et al., 2015).

Το μεσοσύστημα λειτουργεί όταν αλληλεπιδρούν δύο μικροσυστήματα. Για παράδειγμα κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης γονέα-δασκάλου τα μηνύματα που ανταλλάσσονται μεταξύ του δασκάλου και της οικογένειας επηρεάζουν τη δέσμευση και την προσπάθεια του μαθητή αλλά και τη γενικότερη απόδοσή του στα ακαδημαϊκά του καθήκοντα (Galindo & Sheldon 2012). Μέσω του μεσοσυστήματος, δύο μικροσυστήματα μπορεί να αλληλοενισχύονται. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα σε αυτή την κατεύθυνση είναι όταν η οικογένεια και το εκπαιδευτικό προσωπικό μοιράζονται παρόμοιες πεποιθήσεις και προσδοκίες συμπεριφοράς (Rudasill, et al., 2015). Επίσης, παράγοντες του εξωσυστήματος θα πρέπει να θεωρούνται ως πιθανές επιρροές στο σχολικό κλίμα μέσω των ευκαιριών και των περιορισμών που αναδύονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Το χρονοσύστημα τέλος, μπορεί επίσης να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη του αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του σχολείου (Hong & Eamon 2012).

Στη βάση των παραπάνω οι Salle et al. (2015) προτείνουν το Πολιτιστικό-Οικολογικό Μοντέλο Σχολικού Κλίματος (Cultural-Ecological Model of School Climate), ένα πλαίσιο που εστιάζει στα χαρακτηριστικά του ατόμου, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας τονίζοντας πως αυτά επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα. Τα θεμελιώδη στοιχεία του μοντέλου αυτού είναι σε ένα πρώτο επίπεδο, το ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή κοινωνικών πλαισίων και είναι ικανοί να χρησιμοποιούν προσωπικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές επιρροές για να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα εγγύς περιβάλλοντα του ατόμου (δηλαδή, οικογένεια, κοινότητα, σχολείο) μεταδίδουν πολιτισμικούς κανόνες, αξίες, συμπεριφορές και προσδοκίες ενώ σε ένα τρίτο επίπεδο, οι αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα επηρεάζονται από αμφίδρομες επιρροές σε προσωπικές, πολιτισμικές και συμφραζόμενες μεταβλητές (Salle et al., 2015).

Το Πολιτιστικό-Οικολογικό Μοντέλο επηρεάστηκε από τις βασικές αρχές της βιοοικολογικής θεωρίας (Bronfenbrenner & Morris, 2006) η οποία παρείχε σε αυτό το μοντέλο τόσο τις εννοιολογικές όσο και τις μεθοδολογικές βάσεις. Η βιοοικολογική θεωρία τονίζει τη σημασία της κατανόησης των αμφίδρομων επιρροών μεταξύ της ανάπτυξης των ατόμων και του περιβάλλοντός τους. Τα σημαντικά περιβάλλοντα περιλαμβάνουν την οικογένεια και το σπίτι, το σχολείο, την ομάδα συνομηλίκων, τη

γειτονιά και την κοινότητα (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Επίσης, η βιοοικολογική θεωρία αναγνωρίζει τη συνάφεια του ατόμου και την ικανότητα των ατόμων να επηρεάζουν και να επηρεάζονται από πλαίσιο και τα αποτελέσματά τους (Salle et al., 2015).

## **2.3 Οι τομείς, διαστάσεις και τυπολογία σχολικού κλίματος**

### **2.3.1 Τομείς και διαστάσεις σχολικού κλίματος**

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η συνθετική παρουσίαση των τομέων και των διαστάσεων του σχολικού κλίματος όπως αυτό προκύπτει από συστηματικές ερευνητικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί (Cohen et al. 2009· Lewno-Dumdie et al., 2019· Thapa et al. 2013· Wang & Degol 2016). Μία παρατήρηση σχετίζεται με το γεγονός ότι, ενώ οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το ότι το σχολικό κλίμα συνιστά μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, συμφωνούν μερικώς ως προς τους επιμέρους τομείς και τις διαστάσεις που συνθέτουν την έννοια αυτή. Με βάση τα δεδομένα της ερευνητικής μελέτης των Wang και Degol (2016) υπερισχύει η ταξινόμηση του σχολικού κλίματος σε 4 τομείς και 13 διαστάσεις.

Ο πρώτος τομέας του σχολικού κλίματος είναι ο ακαδημαϊκός. Αυτός ο τομέας, αναφερόμενος στους τρόπους με τους οποίους προωθείται η μάθηση και η διδασκαλία στο σχολείο, είναι ίσως ένας από τους πιο εξέχοντες και σημαντικούς τομείς του σχολικού κλίματος (Grazia & Molinari, 2020· Lewno-Dumdie et al., 2019· Thapa et al. 2013). Το ακαδημαϊκό κλίμα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις οι οποίες είναι η ηγεσία, η διδασκαλία και η μάθηση και τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη (Thapa et al. 2013· Wang & Degol 2016). Για τους Cohen et al. (2009) ο ακαδημαϊκός τομέας αναφέρεται στην ποιότητα της διδασκαλίας, τις ευκαιρίες για κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση όπως επίσης, στην παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Thapa et al. (2013) από τη μεριά τους αναγνωρίζουν ότι είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς του σχολικού κλίματος λόγω του γεγονότος ότι σε αυτό τον τομέα η συνεργατική μάθηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη αποτελούν δύο καίριας σημασίας συνιστώσες που διευκολύνουν το να διαμορφωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσανατολίζεται στα επιτεύγματα

Ο δεύτερος τομέας είναι η κοινότητα, η οποία αναφέρεται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών που συγκροτούν τη σχολική κοινότητα. Ο τομέας αυτός διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις στις οποίες συγκαταλέγονται η

ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η σχεσιακή διασυνδετικότητα- το αίσθημα του ανήκειν, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και οι κοινοτικές εταιρικές σχέσεις (Grazia & Molinari, 2020· Lewno-Dumdie et al., 2019· Wang & Degol 2016). Σύμφωνα με τους Thapa et al. (2013), οι διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνουν την κοινωνική υποστήριξη, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την επίγνωση των φυλετικών και εθνοτικών διαφορών. Επίσης, περιέλαβαν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές συνδέονται με τον εαυτό τους ή με το εσωτερικό τους είναι μέσα σε αυτή τη διάσταση (Thapa et al., 2013).

Ο τρίτος τομέας είναι αυτός της ασφάλειας και αναφέρεται στη συναισθηματική και σωματική ασφάλεια που παρέχεται στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις διαστάσεις που διακρίνουν τον τομέα αυτόν είναι η σωματική ασφάλεια, η συναισθηματική ασφάλεια και τέλος η τάξη και η πειθαρχία (Grazia & Molinari, 2020· Lewno-Dumdie et al., 2019· Wang & Degol 2016). Οι Thapa et al. (2013), εκτός από τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια, θεωρούν ότι στον τομέα αυτό συγκαταλέγονται οι κανόνες και οι νόρμες που υποστηρίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την ασφάλεια. Αντίθετα, οι Cohen et al. (2009) επικεντρώνονται αποκλειστικά στις σωματικές και συναισθηματικές πτυχές της ασφάλειας θεωρώντας ότι οι κανόνες και οι νόρμες αποτελούν μέρος της σωματικής ασφαλείας

Τέλος, ο τέταρτος τομέας είναι το θεσμικό περιβάλλον, δηλαδή η απτή, αισθητηριακή ποιότητα του περιβάλλοντος του σχολείου η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις διαστάσεις του θεσμικού περιβάλλοντος είναι η επάρκεια του σχολικού περιβάλλοντος, η συντήρηση και η κτιριακή υποδομή όπως επίσης, η προσβασιμότητα και η διάθεση εκπαιδευτικών πόρων (Grazia & Molinari, 2020· Lewno-Dumdie, et al., 2019· Wang & Degol 2016). Ο τομέας αυτό περιγράφεται από τους Cohen et al. (2009) ως τα περιβαλλοντικά δομικά στοιχεία στα οποία συγκαταλέγονται οι φυσικές πτυχές ενός σχολείου, όπως ο χώρος, τα υλικά, οι πόροι, η αισθητική και το μέγεθος.

### **2.3.2 Τυπολογία σχολικού κλίματος**

Οι Halpin και Croft (1999) προσδιόρισαν το οργανωτικό κλίμα με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους για τη διενέργεια της οποίας αξιοποίησαν το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωτικού Κλίματος (Organizational Climate Description Questionnaire- OCDQ) των Hoy και Clover (1963). Το OCDQ που

αναπτύχθηκε για τη μέτρηση του οργανωσιακού κλίματος, αποτελείται από δυο συμπεριφορικές διαστάσεις (διευθυντής και εκπαιδευτικός) συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας τυπολογίας του σχολικού κλίματος (Hoy et al., 1991). Κατ' επέκταση, τέσσερις αντίθετοι τύποι σχολικού κλίματος είναι δυνατοί. Αφενός, και οι δύο παράγοντες μπορεί να είναι ανοιχτοί, διασφαλίζοντας την ύπαρξη συμφωνίας μεταξύ της συμπεριφοράς του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Αφετέρου, και οι δύο παράγοντες μπορεί να είναι κλειστοί δημιουργώντας μια συμφωνία εγγύτητας. Ωστόσο, από την άλλη μεριά είναι πιθανό να εμφανιστούν σε ένα περιβάλλον δύο ασύμβατα μοτίβα. Η συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να είναι ανοιχτή προς τους εκπαιδευτικούς αλλά οι εκπαιδευτικοί να είναι κλειστοί μεταξύ τους ή ο διευθυντής μπορεί να είναι κλειστός με τους εκπαιδευτικούς ενώ οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί μεταξύ τους (Hoy et al., 1991).

Οι Halpin και Croft (1999) στην ερευνητική τους μελέτη κατέληξαν στο ότι η ταξινόμηση του οργανωσιακού κλίματος μπορεί να γίνει σε 5 τύπους. Ο πρώτος τύπος κλίματος είναι το ανοιχτό κλίμα, το οποίο περιγράφει μία κατάσταση κατά την οποία τα μέλη είναι χαρούμενα κατά την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων, συνεργάζονται μεταξύ τους και υπάρχει ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη. Ο δεύτερος τύπος είναι το αυτόνομο κλίμα το οποίο αναφέρεται σε μία κατάσταση στην οποία παρέχονται στους εργαζόμενους δημιουργικές ευκαιρίες μέσω των οποίων μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Ο τρίτος τύπος κλίματος είναι το ελεγχόμενο κλίμα το οποίο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Σε ένα τέτοιο κλίμα όλοι εργάζονται σκληρά και δεν έχουν αμοιβαίες σχέσεις. Ο τέταρτος τύπος είναι το οικείο κλίμα όπου υπάρχει υψηλό επίπεδο συμφωνίας μεταξύ ηγετών και μελών. Τέλος, ο πέμπτος τύπος είναι το κλειστό κλίμα, μια κατάσταση δηλαδή που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης και εργασιακής απόδοσης. Επίσης, δεν καλύπτονται οι κοινωνικές ανάγκες των μελών ενώ η ηγεσία είναι πολύ κλειστή απέναντι στα μέλη της.

Με βάση την ταξινόμηση του οργανωσιακού κλίματος, οι Halpin και Croft (1999) κατέληξαν στη συνέχεια στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις ταξινομήσεις του οργανωσιακού κλίματος, και συγκεκριμένα διέκριναν το ανοιχτό κλίμα, το οικείο κλίμα και τέλος, το αυτόνομο και πατρικό κλίμα. Εντέλει όμως, οδηγήθηκαν σε μια ταξινόμηση η οποία περιλαμβάνει το ανοιχτό και το κλειστό κλίμα, αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για ένα συνεχές και όχι για μια διακριτή και κάθετη ταξινόμηση (Halpin & Croft, 1999). Σε άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν διεθνώς εντοπίστηκαν όπως



επισημαίνει ο Πασιαρδής (2014) διαστάσεις του σχολικού κλίματος οι οποίες εκτείνονται από την μορφή του ανθρωπιστικού κλίματος στη μορφή του κηδεμονικού, με σημείο αναφοράς τη συμπεριφορά που υιοθετούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ελέγξουν τους μαθητές. Βασικό γνώρισμα του ανθρωπιστικού κλίματος είναι η δημοκρατική ατμόσφαιρα που κυριαρχεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος ενώ στην περίπτωση που επικρατεί μέσα στο σχολείο ένα κηδεμονικό/αυταρχικό κλίμα, κυρίαρχη θέση κατέχουν η αυστηρότητα και ο έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητικού δυναμικού (Πασιαρδής, 2014).

Ανατρέχοντας στην πρώτη συστηματική έρευνα που διενεργήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα για το οργανωτικό κλίμα, να σημειωθεί ότι αυτή πραγματοποιήθηκε από την Καβούρη (1998, οπ. αναφ. στο Κοκκινέλη, 2019). Σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο OCDQ. Λαμβάνοντας υπόψη πως το συγκεκριμένο εργαλείο προσδιορίζει το σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους του σχολείου που αφορούν στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση αλλά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, προέκυψαν τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος. Ο πρώτος είναι το ανοιχτό κλίμα στο πλαίσιο του οποίου το σύνολο των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού συνεργάζονται αρμονικά και εκδηλώνουν υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης. Παράλληλα, λαμβάνουν πλήρη υποστήριξη από την σχολική διεύθυνση η οποία δεν θέτει προς τα μέλη περιορισμούς ενώ διακρίνεται και για χαμηλό επειδή βαθμό κατευθυντικής στάσης (Πασιαρδής, 2001, 2014).

Ο δεύτερος τύπος είναι το κλειστό κλίμα κατά το οποίο οι διευθυντές τείνουν να δίνουν οδηγίες και αυστηρές κατευθύνσεις, θέτοντας περιορισμούς. Πέραν τούτου δεν ενθαρρύνουν και δεν υποστηρίζουν τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να διακρίνονται από αδιαφορία και απομόνωση. Ο τρίτος τύπος είναι το κλίμα αποστασιοποίησης. Σε αυτό τον τύπο οι διευθυντές παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό περιορισμών και κατευθυντικής στάσης, όπως επίσης υψηλό βαθμό υποστήριξης ενώ είναι χαμηλός ο βαθμός επαγγελματικής στάσης, συνεργατικότητας και οικειότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο τέταρτος τύπος είναι το κλίμα ενεργούς εμπλοκής που χαρακτηρίζεται από αφοσιωμένους, ανοιχτούς και ενωμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ασχολούνται με τους μαθητές και το εκπαιδευτικό τους έργο, αδιαφορώντας για την κλειστή συμπεριφορά του διευθυντή (Πασιαρδής, 2001, 2014).

Μία μικρή μνεία αξίζει να γίνει τέλος, και στην περίπτωση της κατηγοριοποίησης του σχολικού κλίματος που υιοθετήθηκε από τον Πασιαρδή (2014). Να παρατηρηθεί σχετικά με τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση ότι η διαμόρφωση της έχει τα θεμέλια της στη διασφάλιση της ισορροπίας μεταξύ της ανεπίσημης και της επίσημης οργάνωσης του σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα αναγνωρίζεται η ύπαρξη τριών τύπων κλίματος (Κοκκινέλη, 2019). Ο πρώτος τύπος είναι το απρόσωπο- τυπικό κλίμα, η συντήρηση του οποίου επιτυγχάνεται όταν υπάρχουν αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. Ο δεύτερος τύπος κλίματος είναι το άτονο κλίμα. Σε αυτό το κλίμα τα εμπλεκόμενα μέλη δεν διαθέτουν επίγνωση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων τους, γεγονός που αποβαίνει σε βάρος της μάθησης αλλά και εν γένει της μαθησιακής δραστηριότητας. Ο τρίτος τύπος κλίματος είναι το προσωπικό- τυπικό κλίμα. Απαντάται ως επί το πλείστον σε συστήματα τα οποία είναι δημοκρατικά οργανωμένα, διότι τα εμπλεκόμενα στη σχολική κοινότητα μέλη όπως επίσης το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων διευκολύνονται στο να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους (Κοκκινέλη, 2019).

## **2.4 Διαμόρφωση θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος**

### **2.4.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος**

Οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα ασχολήθηκαν συστηματικά με τη διερεύνηση της σημασίας και του αντίκτυπου που έχει η διαμόρφωση ενός θετικού και ανοιχτού σχολικού κλίματος στην απόδοση των μαθητών, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και στη δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού (McCarley et al., 2014). Οι Tschannen-Moran et al. (2006) διαπίστωσαν σε αυτή την κατεύθυνση ότι το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τις επιδόσεις των μαθητών. Τα ερευνητικά τους δεδομένα κατέδειξαν ότι η διαμόρφωση ενός ανοιχτού κλίματος είναι καίριας σημασίας για τη βελτίωση και την αλλαγή. Τα ευρήματα των Bear et al. (2009) ανέδειξαν ότι σε ένα ανοιχτό κλίμα αφενός, οι μαθητές είναι πιο αφοσιωμένοι στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Σε ένα ανοιχτό κλίμα άτομα αισθάνονται άνετα και ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους όπως επίσης να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να καταθέσουν προτάσεις για αλλαγές που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι σε μία σχολική μονάδα όπου το κλίμα είναι ανοιχτό οι πληροφορίες μεταφέρονται όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω αλλά και το αντίστροφο. Σε κάθε περίπτωση η διαμόρφωση ενός ανοιχτού κλίματος συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου κεντρική θέση κατέχει η αγωγική συνεργασία όπως επίσης η συνεχής αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών. Συνακόλουθα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα το εκπαιδευτικό προσωπικό αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος τους και οι απόψεις τους εκτιμώνται και γίνονται σεβαστές (McCarley et al., 2014).

Η υποστήριξη, η προσοχή, η ισορροπία αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ανοικτού κλίματος. Στον αντίποδα, σε ένα κλειστό κλίμα οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ανειλικρινείς και το επίπεδο εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών χαμηλό (Tschannen-Moran et al., 2006). Στη βάση των παραπάνω διαπιστώνεται ότι η διαμόρφωση ενός θετικού και ανοιχτού σχολικού κλίματος έχει καθοριστικό αντίκτυπο στις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους όπως επίσης στις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο με την διεύθυνση του σχολείου όσο και με τους γονείς και τους μαθητές. Συνακόλουθα σε σχολικές μονάδες στις οποίες το κλίμα είναι ανοιχτό και θετικό η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα θεωρείται κρίσιμη για τη βελτίωση της μάθησης και των επιδόσεων των μαθητών. Πέραν τούτου το ασφαλές, στοργικό, συμμετοχικό σχολικό κλίμα μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα του ανήκειν, αμβλύνοντας τον επιπολασμό της θυματοποίησης και της περιθωριοποίησης (Bosworth et al., 2018).

Τα ευρήματα των Bear, et al., (2017) κατέδειξαν ότι στα σχολεία με ανοιχτό κλίμα οι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνέπεια απέναντι στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις ενώ είναι μικρότερος ο αριθμός των απουσιών τους. Αντίστοιχα τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά που προέκυψαν από την σχετική έρευνα που διενήργησαν οι Waters et al. (2009) οι οποίες σημειώνουν μεταξύ άλλων πως σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζεται και το γεγονός ότι σε ένα ανοιχτό κλίμα ενθαρρύνεται με συστηματικό τρόπο η ανάληψη πρωτοβουλιών. Όπως τονίζει και η Rapti (2013) οι μαθητές είναι πιο πιθανό να «ανθίσουν» σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο αισθάνονται άνετα, τους

φέρονται δίκαια οι καθηγητές και όταν αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο. Παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού και γενικότερα θετικού σχολικού κλίματος είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης, η προσωπικότητα του σχολείου, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, η ακαδημαϊκή επίδοση, η ασφάλεια και το μέγεθος του σχολείου όπως επίσης η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός (Rapti, 2013). Το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως ένας χώρος ασφαλής προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή διεργασία, γεγονός που μπορεί να διασφαλιστεί ότι υπάρχει ποιοτική επικοινωνία (Exteberria et al., 2017· Rapti, 2013).

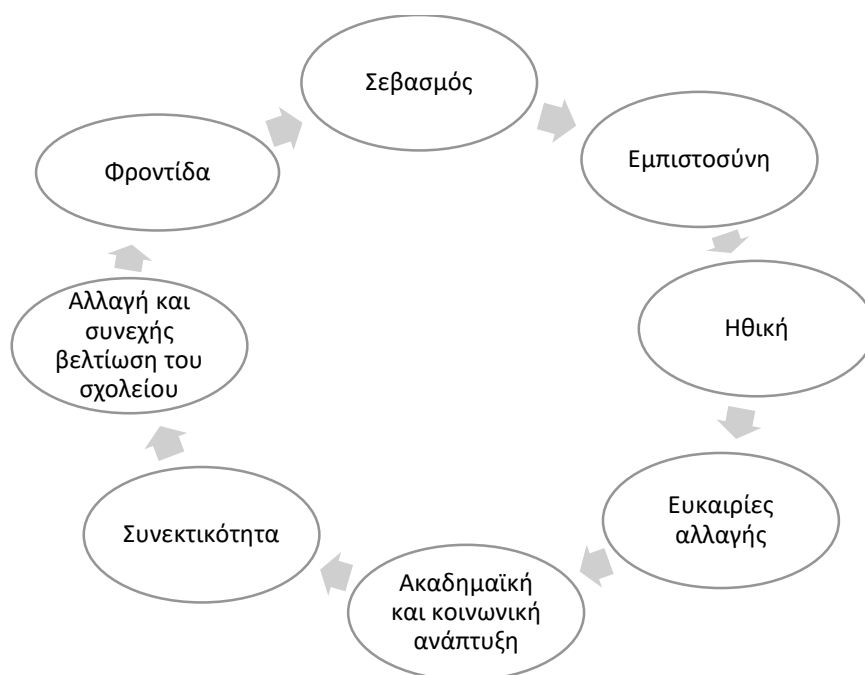
Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η αгаστή συνεργασία και η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών οδηγούν σε θετική ψυχική διάθεση και αποτελεσματική ενασχόληση με τα εργασιακά καθήκοντα εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (Kilinc, 2014). Ο Turan (2002) σημειώνει από την μεριά του την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων που σχετίζονται με το θετικό σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα η υποστηρικτική συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη συσχετίζεται θετικά με την αφοσιωμένη συμπεριφορά και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι σε θετικά και ανοιχτά σχολικά κλίματα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται και από τους Exteberria et al., (2017) οι οποίοι τονίζουν ότι η αφοσίωση και η δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει με τη σειρά του αντίκτυπο σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης ζητημάτων που αφορούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, στα κλειστά και αρνητικά σχολικά κλίματα υπάρχει στην καθημερινή ρουτίνα αυξημένος φόρτος εργασίας, χαμηλή δέσμευση και ικανοποίηση ενώ οι διευθυντές φαίνεται να στερούνται ηγετικών δεξιοτήτων (Kilinc, 2014). Ο Welsh (2000) προσθέτει πως ένα ανθυγιεινό σχολικό κλίμα αναστέλλει τη δημιουργικότητα όλων των μελών του και έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, την απομόνωση και την επιθετικότητα. Υπάρχει όπως αναγνωρίζει και η Rapti (2013) συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι ένα θετικό και ανοιχτό σχολικό κλίμα επηρεάζει τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου.

#### **2.4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης ενός θετικού και ανοικτού σχολικού κλίματος**

Σε πολλές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί όπως είναι για παράδειγμα αυτή των Kuperminc et al. (2001) αλλά και της Rapti (2013) αναγνωρίζεται πως ένα σύνολο από οκτώ παράγοντες συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός ανοικτού και θετικού

σχολικού κλίματος. Οι οκτώ αυτοί παράγοντες βρίσκονται σε άμεση διασύνδεση με την επίτευξη θετικών εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αποτελεσμάτων τόσο για τους μαθητές όσο και για το προσωπικό του σχολείου. Στο διάγραμμα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι προαναφερθέντες οκτώ παράγοντες:



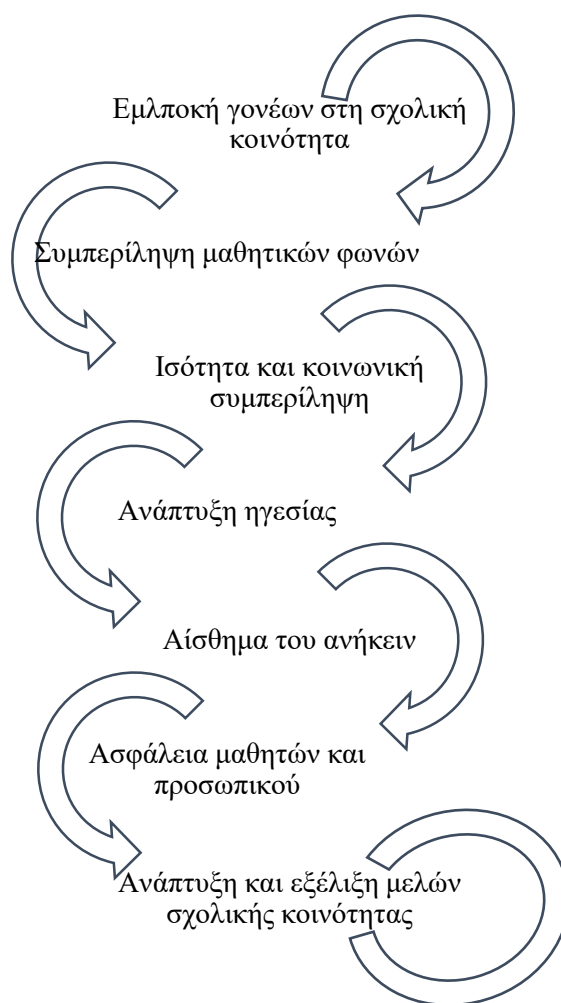
**Διάγραμμα 2.** Παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος (Rapti, 2013, p.119)

Λαμβάνοντας υπόψη τους βασικούς τομείς που παρουσιάζονται στο παραπάνω διάγραμμα να σημειωθεί ότι για τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού σχολικού κλίματος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το κατά πόσο ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα η ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και το κατά πόσο παρέχεται η ευκαιρία στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες αλλά και να σχεδιάσουν σε συνεργασία τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τις υλοποιήσουν. Όταν η δομή της σχολικής μονάδας είναι ανοιχτή, τότε είναι φυσικό επόμενο και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να δράσουν με μεγαλύτερη ελευθερία, αξιοποιώντας την δημιουργική και κριτική τους σκέψη και ικανότητα (Σαϊτής, 2008). Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι μία τυπική και αυστηρή δομή λειτουργεί ανασταλτικά στα όσα προαναφέρθηκαν (Κοκκινέλη, 2019).

Ωστόσο, ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας για τη δημιουργία ανοιχτό κλίματος σύμφωνα με τους Maxwell et al. (2017) είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας που

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών αλλά και στην ποιότητα της συνεργασίας. Στους παραπάνω παράγοντες δεν θα πρέπει να παραληφθεί το εξωτερικό περιβάλλον, δεδομένου ότι οι σχολικές μονάδες συνιστούν ανοιχτά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη τη λειτουργία του σχολείου καθώς κάθε αλλαγή που συντελείται στο εξωτερικό περιβάλλον επιφέρει αλλαγές εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, θέτοντας μία σειρά από προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν (Κοκκινέλη, 2019· Μπρίνια, 2012· Σαΐτης, 2008).

Στη βάση των παραπάνω προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα, το σχολείο εστιάζει σε ορισμένους τομείς οι οποίοι είναι ο σεβασμός, η φροντίδα, η ασφάλεια και η συμπερίληψη (Rapti, 2013). Οι τομείς αυτοί περιλαμβάνουν επιμέρους συνιστώσες οι οποίες φαίνονται στο ακόλουθο διάγραμμα 3:



**Διάγραμμα 3.** Ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Rapti, 2013, p.120)

Οι συνιστώσες που αποτυπώνονται στο διάγραμμα 3 βρίσκεται σε άμεση αλληλοσύνδεση μεταξύ τους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων που βασίζονται στο σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνακόλουθα οι συνιστώσες αυτές είναι κομβικής σημασίας για να αναπτυχθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον ένα θετικό κλίμα, με την προϋπόθεση ότι μεθοδεύονται ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση (Rapti, 2013).

Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν και να επιδιώκουν να οικοδομηθεί ένα θετικό και συμπεριληπτικό κλίμα μέσα στο σχολείο που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα. Η οικοδόμηση δηλαδή ενός θετικού σχολικού κλίματος σημαίνει την εδραίωση των αρχών της ισότητας και της συμπερίληψη σε όλες της πτυχές λειτουργίας του σχολείου (Rapti, 2013). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό ακόμα να υπάρχει ένα κοινό όραμα και να επιδιώκεται η επίτευξη κοινών στόχων, οι οποίοι εναρμονίζεται με το όραμα του σχολείου (Μπρίνια, 2012).

## **2.5 Σχολική ηγεσία και σχολικό κλίμα**

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει τεθεί στο επίκεντρο των ερευνών που πραγματοποιούνται σε διεθνές επίπεδο ο ρόλος που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία και ο αντίκτυπος που αυτή έχει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Harris, 2005· Mangin, 2007). Οι Katzenmeyer και Moller (2009) αναδεικνύουν ότι η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση και τη διατήρηση της σχολικής αλλαγής και της μάθησης των μαθητών, συγκαταλέγεται μεταξύ των κρίσιμων παραγόντων που έχουν καταστήσει δημοφιλή την έννοια της σχολικής ηγεσίας.

Αναγνωρίζεται, σε γενικές γραμμές ότι ο διευθυντής- ηγέτης του σχολείου θεωρείται ένας από τους παράγοντες με τη μεγαλύτερη επιρροή στην ανάπτυξη της ποιότητας και του χαρακτήρα ενός σχολείου (Cohen et al., 2009). Σε αυτή τη βάση μεγάλο μέρος της τρέχουσας έρευνας καταδεικνύει ότι το στυλ ηγεσίας και οι δεξιότητες ενός διευθυντή-ηγέτη επηρεάζουν μια ποικιλία χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, από την εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα έως τα επίπεδα δέσμευσης και την ακαδημαϊκή έμφαση (Allen et al., 2015). Ομοίως και η Rapti (2013) στο άρθρο της τονίζει τον καίριο ρόλο του διευθυντή σημειώνοντας ότι αυτός είναι το πρόσωπο – κλειδί που θα καθορίσει το αν θα διαμορφωθεί ένα θετικό ή ένα αρνητικό κλίμα στο σχολείο.

Με άλλα λόγια, η ηγεσία συνιστά το βασικό συστατικό για την ανάπτυξη και τη διατήρηση του σχολικού κλίματος (Bass & Riggio, 2006). Οι Vos et. al., (2012) διαπίστωσαν στην έρευνα που διενήργησαν ότι η συμπεριφορά των διευθυντών είχε ιδιαίτερη επιρροή στο σχολικό κλίμα, καθώς οι συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών και τη συνολική ατμόσφαιρα εργασίας. Σε ανάλογη κατεύθυνση τα ευρήματα των Rhodes et al., (2009) καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές-ηγέτες μπορούν να βελτιώσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, προάγοντας τη συλλογική λήψη αποφάσεων και προσπαθώντας να άρουν τα εμπόδια που απαγορεύουν στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στη διδασκαλία. Καθώς η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ηγεσία βελτιώνεται, αυτός καθίσταται πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία και στο τρόπο με τον οποία διαχειρίζεται το μαθητικό δυναμικό, οργανώνοντας τη διδακτική πράξη ώστε αυτή να εναρμονίζεται με τα διαφοροποιημένα τους χαρακτηριστικά και τις ανάγκες (Rhodes et al., 2009).

Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές- ηγέτες που θέλουν να επηρεάσουν θετικά το σχολικό κλίμα θα πρέπει να επικεντρωθούν στο να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς με συστηματικό και μεθοδευμένο τρόπο πόρους και υποστήριξη (Rhodes et al., 2009). Ομοίως οι Sergiovanni και Starratt (1998) τονίζουν ότι το σχολικό διαμορφώνεται από τις συμπεριφορές και τις ενέργειες του σχολικού. αναδεικνύοντας την άμεση διασύνδεση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της ανάπτυξης θετικού σχολικού κλίματος. Το στοιχείο αυτό εναρμονίζεται με τα ευρήματα και άλλων σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, όπως αυτή του Lohwithee (2010) και των Kurt et al. (2012). Κοινή συνισταμένη των ερευνών αυτών αποτελεί το γεγονός ότι το στυλ της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει τόσο το σχολικό κλίμα όσο και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από το διευθυντή του σχολείου επιδρά σε ποικίλες πτυχές του σχολικού κλίματος, γεγονός το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις προσπάθειές που καταβάλλονται για βελτίωση και αλλαγή εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Calik et al., 2012· Kurt et al., 2012). Για παράδειγμα ένας σχολικός ηγέτης που λειτουργεί ως πρότυπο και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενθαρρύνει μέσω των ενεργειών του τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. Κατ' επέκταση, εάν η λειτουργία του σχολείου βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, είναι



πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν να στραφούν σε δύσκολες καταστάσεις ο ένας στον άλλον για υποστήριξη, κάτι το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει και ενισχύει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (Damanik & Aldridge, 2017).

Οι Eshbach και Henderson (2010) ανέδειξαν περαιτέρω μέσω των δικών τους ευρημάτων ότι ένας διευθυντής που διαθέτει ένα λιγότερο κατευθυντικό και αυταρχικό στυλ ηγεσίας, καταφέρνει να διαμορφώσει εντός του σχολικού περιβάλλοντος ένα πιο ανοιχτό σχολικό κλίμα. Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις των McCarley et al. (2017) σύμφωνα με τους οποίους ένα υποστηρικτικός σχολικός ηγέτης μοιράζεται την εξουσία κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προάγει τη συλλογική μάθηση και επιδιώκει μέσω των ενεργειών του να διαμορφώσει μια υποστηρικτική κοινότητα μέσα στη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό ένα σημαντικό μέρος των ερευνών διερεύνησε τον αντίκτυπο του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στο σχολικό κλίμα.

Σε αυτή την κατεύθυνση τα αποτελέσματα της έρευνας των Eshbach και Henderson (2010) κατέδειξαν ότι ο σχολικός ηγέτης που υιοθετεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας καταφέρνει να διαμορφώσει ένα πιο ανοιχτό κλίμα στο σχολείο. Συμπληρωματικά προς τα ανωτέρω λειτουργούν τα ευρήματα των Sarros et al. (2008) από τα οποία διαφάνηκε ότι τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας συμβάλλουν στην οικοδόμηση και στη διατήρηση ενός κλίματος καινοτομίας. Αυτό σημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζει και προωθεί την καινοτομία, στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε και από τα αποτελέσματα των Moolenaar et al. (2010) από τα συμπεράσματα της οποίας κατέστη εμφανές ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της διαμόρφωσης ενός θετικού και καινοτόμου σχολικού κλίματος.

Υποστηρικτικά προς τα παραπάνω λειτουργούν τα δεδομένα που αναδείχθηκαν από την έρευνα που πραγματοποίησαν σε 17 διαφορετικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι Tajason και Ahmad (2011). Από τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη διαφάνηκε η καταλυτική επίδραση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας σε βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Διαπιστώθηκε συγκεκριμένα ότι οι διευθυντές οι οποίοι υιοθετούν το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Tajason & Ahmad, 2011). Ένα εύρημα το οποίο σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και εν γένει, στη λειτουργία του σχολείου αναδείχθηκε και από την έρευνα των Allen, et al. (2015). Και

οι δύο έρευνες έδειξαν ότι πρόκειται για διευθυντές οι οποίοι διαχειρίζονται ευέλικτα και αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους ενώ παράλληλα μεθοδεύουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Στον αντίποδα, σύμφωνα με τους Tajason και Ahmad, (2011), οι διευθυντές, στους οποίους υπερτερούν τα χαρακτηριστικά του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας, καταφέρνουν να επηρεάσουν μόνο τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι σε παραμέτρους που αφορούν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες που άπτονται της λειτουργίας του σχολείου .

Ο καθοριστικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας και του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τον διευθυντή είναι ένα στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε τέλος, και μέσα από την έρευνα του Amedome (2018). Τα ευρήματα αυτής κατέδειξαν πως οι διευθυντές οι οποίοι διακρίνονται για τα δημοκρατικά τους χαρακτηριστικά δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα επικοινωνίας, ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος και συλλογικότητας. Για το λόγο αυτό καταφέρνουν να διαμορφώσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον ένα θετικό και ανοιχτό σχολικό κλίμα.

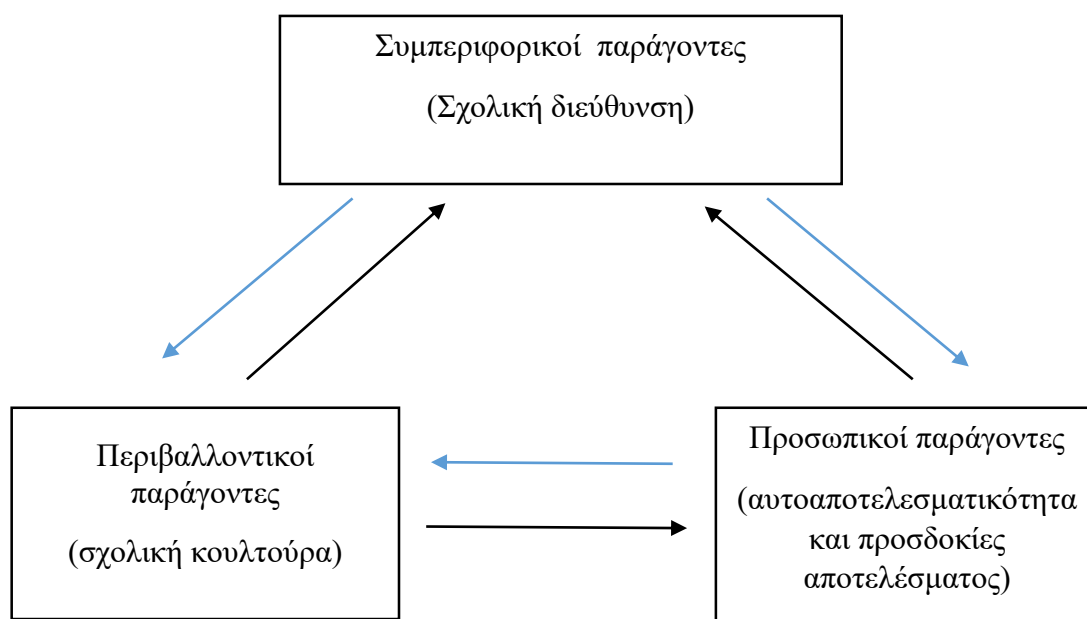
## Κεφάλαιο 3

### Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντών, προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος και η σχέση τους με το σχολικό κλίμα.

#### Ερευνητική επισκόπηση

##### 3.1 Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντών

Η κοινωνικογνωστική θεωρία υπογραμμίζει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους περιβαλλοντικούς, προσωπικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες (Schunk & DiBenedetto, 2019) όπως αυτό επισημάνθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο. Στο ακόλουθο σχήμα (2) αποτυπώνεται σχεδιαγραμματικά η αλληλεπίδραση των τριών προαναφερθέντων παραγόντων εστιάζοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης και ειδικότερα, στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας



**Διάγραμμα 4.** Το τριαδικό μοντέλο της κοινωνικό- γνωστικής θεωρίας (Min, 2019, p.3)

Σύμφωνα με το παραπάνω σχεδιάγραμμα και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη θεωρία του Bandura να σημειωθεί ότι μία θεμελιώδης αρχή της κοινωνικό-γνωστικής θεωρία είναι η αμοιβαία αιτιότητα (reciprocal causality) η οποία υπογραμμίζει ότι τα γνωστικά, συναισθηματικά και βιολογικά γεγονότα συνδυαστικά με τις συμπεριφορικές δομές και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος αλληλοεπηρεάζονται. Η εν λόγω αμοιβαία επιρροή περιγράφηκε στο αρχικό μοντέλο που διαμόρφωσε ο Bandura με την αρχή του αμοιβαίου ντετερμινισμού, σύμφωνα με

τον οποίο οι προσωπικοί ή γνωστικοί παράγοντες, η συμπεριφορά και το περιβάλλον επηρεάζει το ένα το άλλο προς όλες τις κατευθύνσεις της αιτιότητας (McCullers & Bozeman, 2010). Τόσο ο Min (2019) όσο και οι Devi et al., (2017) σημειώνουν ότι η ανθρώπινη λειτουργικότητα προκύπτει ως απόρροια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους παράγοντες του περιβάλλοντος, στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα πρότυπα συμπεριφοράς. Η δράση και η αντίδραση οδηγούν σε μία συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτούς τους τρεις παράγοντες (Font et al., 2016).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω και εστιάζοντας σε αυτό το σημείο στο ζήτημα της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών να αναφερθεί αρχικά ότι όπως αναφέρουν οι Dahlkamp et al. (2017) η αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών αποτελεί ένα ευρύ όρο στον οποίον περιλαμβάνεται μία ποικιλία από μεταβλητές οι οποίες εκτείνονται σε ένα ευρύ άνυσμα από τις πρακτικές που επιλέγει να αξιοποιήσει έως τον αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα. Ομοίως οι McBrayer et al. (2018) αναγνωρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του διευθυντή- ηγέτη αφενός, επηρεάζεται από τη μεγάλη ποικιλία εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων που διαμεσολαβούν και επενεργούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Αφετέρου, σχετίζεται άμεσα με τη συχνότητα των παρεχόμενων ευκαιριών ηγεσίας, την αποτελεσματικότητα προηγούμενων ηγετικών εμπειριών και το επίπεδο αυτοπεποίθησης στις ηγετικές δεξιότητες (McBrayer et al., 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα επισημάνθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας συνιστά μια προσωπική διαπίστωση σχετικά με τις ικανότητες ενός ατόμου να παράγει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Dahlkamp et al., 2017). Οι Tschannen-Moran και Gareis (2004) προσδιόρισαν την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών ως τις προσωπικές τους κρίσεις για τις ικανότητές τους να ακολουθούν και να σχεδιάζουν την πορεία δράσης τους, ώστε να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τις προσωπικές εκτιμήσεις των διευθυντών σχετικά με την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν, να δομούν μια δράση, να εκτελούν καθήκοντα και να διαχειρίζονται τις σχέσεις με τους ανθρώπους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η εν λόγω προσέγγιση καταφέρνει να καλύψει όλες τις ευθύνες των σχολικών ηγετών, αναδεικνύοντας παράλληλα των πολυδιάστατο ρόλο τους (Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι σημαντική για την επιτυχία των ηγετών, επειδή καθορίζει τον βαθμό προσπάθειας που καταβάλλεται σε μια συγκεκριμένη εργασία καθώς και τα είδη των φιλοδοξιών και των στόχων που θέτουν οι ηγέτες όχι μόνο για τους εαυτούς τους αλλά και για το προσωπικό τους (Versland, 2016). Επίσης, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι οι σχέσεις που αναπτύσσει ένα άτομο σε ένα περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού, προέρχονται από τις δικές του πεποιθήσεις και τις γνωστικές του ικανότητες που έχουν αναπτυχθεί και επηρεαστεί από τις επιρροές του περιβάλλοντός του. Κατά συνέπεια, η σχέση μεταξύ του διευθυντή, της συμπεριφοράς του και του σχολικού περιβάλλοντος είναι αμφίδρομη, με το καθένα να δημιουργεί αλλαγές στο άλλο (Dahlkamp et al., 2017) καθώς, όπως σημειώνει και ο Versland (2016), οι πεποιθήσεις των σχολικών ηγετών αυξάνουν το επίπεδο δέσμευσης του προσωπικού σε οργανωτικά καθήκοντα. Αυτό με τη σειρά του θετικό αντίκτυπο στο γενικό επίπεδο δέσμευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνακόλουθα δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον τα εμπόδια και παράλληλα, να τεθούν τα θεμέλια για την αλλαγή (Versland, 2016).

Στη βάση αυτή κατά τους Branch et al. (2009) οι επιτυχημένοι ηγέτες πρέπει να πιστεύουν στην ικανότητά τους να επηρεάζουν, να κατευθύνουν τις διαδικασίες, να θέτουν στόχους και να παρακινούν τους άλλους για δράση. Κατ' επέκταση, οι ενέργειες των διευθυντών έχουν άμεση σχέση με το τι αισθάνονται για τις ικανότητές τους, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν ή να εμποδίσουν την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, αν και υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με επιτυχημένες ηγετικές πρακτικές, ελάχιστες είναι οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται και/ή διατηρούνται οι ηγετικές πεποιθήσεις εντός του οργανωτικού πλαισίου. Συνεπώς δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να επικυρώνουν ή να έρχονται σε αντίθεση με παραμέτρους που σχετίζονται με το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και τον αντίκτυπο που αυτό έχει στη λειτουργία του σχολείου (Branch et al., 2009).

Οι Tschannen-Moran και Gareis (2004) υποστήριξαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας του διευθυντή και της ικανότητας αποτελεσματικής ηγεσίας τονίζοντας ότι οι καλοί διευθυντές αναγνωρίζονται ευρέως ως οι ακρογωνιαίοι λίθοι των καλών σχολείων. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση κατά τους McCullers & Bozeman (2010) με το γεγονός ότι οι διευθυντές με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν μεγαλύτερη δέσμευση και επιμονή στην επίτευξη του στόχου. Αντιθέτως, οι σχολικοί ηγέτες με χαμηλά επίπεδα

αυτοαποτελεσματικότητας αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και παραιτούνται από τις προσπάθειες να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο.

Συμπληρωματικά να επισημανθεί ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες (Dami et al., 2022· Mitchell, et al., 2015· Skaalvik, 2020) μέσα από τις οποίες αναδύονται οι πέντε βασικές διαστάσεις σχετικά με τις υποκειμενικές αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι διαστάσεις αυτές είναι α) ο προσδιορισμός τους οράματος και των στόχων του σχολείου, β) η διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, γ) η παρακίνηση του προσωπικού, δ) η καθοδήγηση και η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ε) η διαμόρφωση ενός θετικού ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές (Dami et al., 2022· Mitchell et al., 2015· Skaalvik, 2020). Αυτές οι πέντε διαστάσεις δε συνεπάγονται ότι ο διευθυντής- ηγέτης εκτελεί μόνος του τα καθήκοντα αλλά ότι θεωρεί σημαντικό να αξιοποιεί τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και να κατανέμει καθήκοντα και αρμοδιότητες (Dami et al., 2022).

### **3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντών και σχολικό κλίμα**

Σύμφωνα με την κοινωνικό- γνωστική θεωρία η κουλτούρα αποτελεί έναν βασικό περιβαλλοντικό παράγοντα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου προσωπικού, την προσαρμογή και την αλλαγή. Όπως σημειώνει ο Bandura (2002, οπ. αναφ. στο Min, 2019) η ατομική ικανότητα μορφοποιείται, αναπτύσσεται και εξασκείται με διαφορετικό τρόπο στα διαφορετικά περιβάλλοντα. Εστιάζοντας στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών να σημειωθεί ότι η εκάστοτε σχολική μονάδα έχει τη δική της μοναδική κουλτούρα η οποία αντικατοπτρίζει τις κοινές αξίες, παραδοχές και τους κανόνες που ενστερνίζονται τα μέλη της. Υπό αυτό το πρίσμα οι πρακτικές και οι ενέργειες τόσο του σχολικού ηγέτη όσο και των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την κυρίαρχη κουλτούρα και συνακόλουθα με το σχολικό κλίμα που επικρατεί (Gruenert & Whitaker, 2015).

Το 2004, οι Tschannen-Moran και Gareis διεξήγαγαν μια μελέτη για τον εντοπισμό των υποστηρικτικών στοιχείων που σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους διευθυντές. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει σε ποιο βαθμό οι προσωπικοί παράγοντες, οι αξιολογήσεις των διευθυντών και τα σχολικά πλαίσια συνέβαλαν στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα ενός διευθυντή. Από τα αποτελέσματα δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ

του σχολικού περιβάλλοντος, του σχολικού επιπέδου ή του μαθητικού σώματος και της αυτοαποτελεσματικότητας του διευθυντή. Ωστόσο, από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την ποιότητα του σχολικού τους κλίματος, επηρεάζει το τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αυτοαποτελεσματικότητά τους, υποδεικνύοντας παράλληλα τις σχεσιακές επιπτώσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αυτοαποτελεσματικότητας του διευθυντή (Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Οι διευθυντές, ως σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού γεγονός που συμβάλλει στο να συντελεστούν στη σχολική μονάδα αλλαγές οι οποίες αποβλέπουν στη βελτίωση. Οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που καθορίζουν το κατά πόσο προάγεται ή όχι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όσο πιο υποστηρικτικοί είναι σε αυτή την κατεύθυνση τόσο πιο ευνοϊκές είναι οι συνθήκες για να αναπτυχθεί ένα συνεργατικό σχολικό κλίμα (Schipper et al., 2019). Τα ευρήματα ερευνών, όπως για παράδειγμα αυτή του Brezicha et al., (2015) αλλά και η έρευνα του Prince (2012) υποδεικνύουν τη σημασία ανάπτυξης και οικοδόμησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ότι η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων μπορεί να επέλθει μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι δεύτεροι να αισθάνονται ικανοποιημένοι από το εργασιακό περιβάλλον και να συμμετέχουν ενεργά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας για να δεσμεύονται απέναντι στις αποφάσεις που λαμβάνονται. Σε αυτή την κατεύθυνση οι Kunpari και Pomaki (2016) ανέδειξαν μέσα από τη δική τους έρευνα ότι η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς διασφαλίζει την προώθηση αλλαγών αλλά και την εισαγωγή καινοτομιών, υποδεικνύοντας κατά αυτό τον τρόπο ότι η αλλαγή βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο από το διευθυντή όσο και από τους συναδέλφους.

Οι Devos και Bouckenooghe (2009) διερεύνησαν το πώς οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους ως σχολικοί ηγέτες συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς τους και το πώς αυτό σχετίζεται με το σχολικό κλίμα. Από τα ευρήματα καταδείχθηκε ότι οι διευθυντές που υιοθετούν ένα πιο ανθρωποκεντρικό και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας καταφέρνουν να οικοδομήσουν ένα πιο υγιές, θετικό και ανοιχτό σχολικό κλίμα. Ο ανθρωποκεντρικός σχολικός ηγέτης

διακρίνεται από υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας καθώς αναγνωρίζει την ικανότητά του να αξιοποιεί αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους και να υποστηρίζει πολυεπίπεδα το εκπαιδευτικό προσωπικό. Από την άλλη μεριά, από τη μελέτη των Brown και Wynn (2009) αναδείχθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές η ανάγκη να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Επισημάνθηκε τέλος, η σημασία και ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος στο σχολείο.

### **3.3 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην διαμόρφωση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας**

Στις έρευνες που έχουν διενεργηθεί διεθνώς σχετικά με το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών διερευνάται μεταξύ άλλων η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Δεδομένου ότι στη διαμόρφωση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά, αρκετοί από τους ερευνητές (Agman & Babanoglu, 2016· Tschannen -Moran & Hoy, 2007) εξετάζουν το κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία αποτελούν μεταβλητές οι οποίες επιδρούν στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας. Μία γενική παρατήρηση που αξίζει να γίνει σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία σε σαφής εικόνα για την επίδραση που αυτά ασκούν, στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται από τα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνητικών ευρημάτων.

Εστιάζοντας σε ένα πρώτο επίπεδο στην επίδραση του φύλου, τα δεδομένα που υπάρχουν είναι διφορούμενα καθώς τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών όπως είναι για παράδειγμα αυτά των Tschannen -Moran και Hoy (2007) καταδεικνύουν ότι δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Ωστόσο υπάρχουν έρευνες όπως είναι για παράδειγμα αυτή του Alwalleedi (2016) και του Karimvad (2011) από τις οποίες εντοπίστηκε πώς το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των γυναικών είναι υψηλότερο σε σχέση με αυτό των αντρών. Από την άλλη μεριά κοινή συνισταμένη των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από τους Agman και Babanoglu (2016) και από τους Skaalvik και Skaalvik (2007) είναι ο εντοπισμός υψηλότερου επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας στους άνδρες σε σύγκριση με τις γυναίκες.



Επικεντρώνοντας ένα δεύτερο επίπεδο την προσοχή στην επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, αντίστοιχα διαφορούμενα φαίνεται να είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερο όσο μικρότερη είναι η εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία (Tschannen -Moran & Hoy, 2007). Πρόκειται για ένα ερώτημα το οποίο εναρμονίζεται με τα αντίστοιχα που προέκυψαν από τη μελέτη των Klassen και Chiu (2010). Εντούτοις οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαπίστωσαν πως η σχέση της επίδρασης του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας από τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας δεν είναι γραμμική. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί όμως πως υπάρχουν έρευνες μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται αυτή των Motallebzadeh et al. (2014) και των Odanga et al. (2014) σύμφωνα με τις οποίες παρατηρείται μείωση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας με την αύξηση της ηλικίας.

Αναφορικά με την επίδραση του επιπέδου σπουδών δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί καθώς υπάρχουν έρευνες στο πλαίσιο των οποίων επιβεβαιώνεται η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών ενώ σε άλλες έρευνες δεν εντοπίζεται η συσχέτιση αυτή. Συγκεκριμένα σε έρευνα που υλοποίησε ο Alwalleedi (2016) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος διαθέτουν πιο υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας κυρίως σε παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με την συνεργασία τους με τους μαθητές αλλά και με τη διαχείριση της τάξης. Από την άλλη μεριά, τέλος, τα δεδομένα της έρευνας των Motallebzadeh et al. (2014) κατέδειξαν ότι το επίπεδο σπουδών δε συνιστά παράγοντα που επιδρά στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας.

### **3.4 Το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών και ο αντίκτυπός τους στο σχολικό κλίμα**

Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, όπως επισημάνθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, βασίζεται στη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997) στο πλαίσιο της Κοινωνικό-γνωστικής Θεωρίας. Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για την ικανότητά του να ξεκινά και να διατηρεί κοινωνικές σχέσεις (Bakioğlu, 2020). Λιγοστές είναι οι έρευνες οι οποίες το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και διευθυντών και την επίδραση αυτού με παραμέτρους της λειτουργίας του σχολείου (π.χ διαμόρφωση σχολικού κλίματος). Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν

αφενός, ότι η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη (Ahmad et al., 2014), με το κοινωνικό άγχος (Fan et al. 2010) και τη ντροπαλότητα (Hermann & Betz, 2004). Αφετέρου, συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση της ζωής (Bakioğlu & Türküm, 2017· Wright & Perrone, 2010), με τον αυτοσεβασμό (Hermann & Betz, 2006) και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Erözkan, 2013).

Από την ανασκόπηση των ερευνών διαπιστώνεται ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες οι οποίες να εξετάζουν το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών αλλά και την επίδραση που αυτό ασκεί σε πτυχές της λειτουργίας του σχολείου. Το στοιχείο αυτό συνδέεται από τη μια μεριά, με το γεγονός ότι τα εργαλεία συλλογής δεδομένων μετρούν συνολικά το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στο οποίο συγκαταλέγεται και η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Ενδεικτικά κάποια από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Petridou et al. (2014), είναι α) το Teacher and Principals Self- Efficacy Scale (TPSES) των Immants και Brabander (1996), β) το Principals Sense of Efficacy Scale (PSES) των Tschannen-Moran και Gareis (2004), γ) το School Administrator Efficacy Scale (SAES) των McCollum et al. (2006) και δ) το Principal SelfEfficacy Survey (PSES) των Smith και Guarino (2006). Διαπιστώνεται συνεπώς ότι υπάρχουν εργαλεία που χορηγούνται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές αλλά αυτά αφορούν στη συνολική μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Από την άλλη μεριά, μέχρι το 2013 στις ελάχιστες περιπτώσεις που επιχειρήθηκε η μέτρηση της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας υπήρχε διαθέσιμη μόνο η Κλίμακα της Αντιληπτής Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας (Perceived Social Self-Efficacy scale-PSSE) των Smith και Betz (2000, οπ. αναφ. στο Wright et al., 2013) η οποία εναρμονίζεται με τη θεωρία του Bandura. Ωστόσο η κλίμακα αυτή, σε αντίθεση με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και κατασκευάστηκε από τους Wright et al. (2013), δεν εξετάζει τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η απουσία συνεπώς σχετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων αιτιολογεί την απουσία ερευνητικών δεδομένων σε αυτή την κατεύθυνση.

Επιπροσθέτως, μια άλλη παράμετρος που θα πρέπει να συνεκτιμηθεί για την κατανόηση της έλλειψης ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά στο επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών είναι το γεγονός ότι η κλίμακα των Wright et al. (2013), αν και, με βάση το περιεχόμενό του, μπορεί να χορηγηθεί σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, αξιοποιήθηκε μόνο στο πλαίσιο ερευνών που

απευθύνονται σε εφήβους και φοιτητές. Ενδεικτική αναφορά να γίνει στην έρευνα του Bakioğlu (2020) η οποία εξετάζει τη διασύνδεση που υπάρχει μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και του εθισμού από το διαδίκτυο. Πέραν τούτου είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί μόνο στην τουρκική γλώσσα (Bakioğlu & Turkum, 2017), γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά ως προς το βαθμό αξιοποίησής του σε έρευνες.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα τα οποία να αφορούν αφενός, στη μέτρηση του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και αφετέρου, στον αντίκτυπο που αυτό έχει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, αυτό δε προξενεί εντύπωση διότι όπως παρατηρούν οι Leithwood and Jantzi (2008) η έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα των ηγετών είναι ακόμη στα σπάργαλα. Σε αυτό συνακόλουθα έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνας που διενεργήθηκε. Αξιοποιήθηκε δηλαδή ένα εργαλείο το οποίο είναι καινούργιο και το οποίο διαθέτει ψυχομετρικές ιδιότητες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Bakioğlu, 2020· Bakioğlu & Turkum, 2017· Wright et al. το 2013).

Επίσης, μέσω της χορήγησης του εργαλείου αυτού συλλέγονται για πρώτη φορά πρωτογενή δεδομένα τα οποία εστιάζουν στη μέτρηση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών σχολικών μονάδων ενώ δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η παρούσα έρευνα επιχειρεί για πρώτη φορά να εξετάσει τη διασύνδεση και τον αντίκτυπο του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Κατ' επέκταση, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία για το υπό εξέταση θέμα, αναμένεται η παρούσα έρευνα να λειτουργήσει ως βάση για την περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση του θέματος.

Η εστιασμένη διερεύνηση του επιπέδου και του αντίκτυπου της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερος χρήσιμη για την κατανόηση και την εκτίμηση της σχολικής ηγετικής συμπεριφοράς, καθώς σύμφωνα με τους Petridou et al. (2016) μπορεί να επηρεάσει τη σκέψη και τη δράση των ηγετών του σχολείου, είτε με αυτοενισχυτικό είτε αυτοεξουθενωτικό τρόπο. Σε κάθε περίπτωση αναμένεται να προκύψουν σημαντικές παρατηρήσεις από την παρούσα έρευνα, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι διευθυντές οι οποίοι διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας καταφέρνουν να διαμορφώσουν ένα συνεργατικό, θετικό και ανοικτό κλίμα που βασίζεται στην οικοδόμηση υγιών

διαπροσωπικών σχέσεων, στη συνεχή αλληλεπίδραση και την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Dahlkamp et al., 2017· Petridou et al., 2016· Schipper et al., 2019· Versland, 2016). Στη βάση αυτή προκύπτει η υπόθεση ότι ένας διευθυντής που διαθέτει αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση, υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας αναμένεται να είναι πιο αποτελεσματικός στο να διαμορφώσει ένα ανοικτό και θετικό σχολικό κλίμα που διακρίνεται από συλλογικά και συνεργατικά χαρακτηριστικά.

## **Β' Μέρος: Έρευνα**

### **Κεφάλαιο 4**

#### **Μεθοδολογία έρευνας**

##### **4.1 Σκοπός και ερωτήματα έρευνας**

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών που υπηρετούν σε δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πως το επίπεδο αυτό επηρεάζει και καθορίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί μέσα στις σχολικές μονάδες. Διερευνήθηκε το κατά πόσο οι αντιλήψεις που φέρουν οι διευθυντές σχετικά με την ικανότητα τους να επιτύχουν σε καθήκοντα τα οποία απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.

Στη βάση των παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για να καθοδηγήσουν την έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιο το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πώς συσχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;
2. Ποιες οι απόψεις των ερωτώμενων σχολικών διευθυντών για το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα και πώς συσχετίζεται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
3. Πώς σχετίζονται η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και το σχολικό κλίμα; Εντοπίζεται προβλεπτικότητα μεταξύ των δύο μεταβλητών;

##### **4.2 Μέθοδος έρευνας**

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε να υιοθετηθεί η ποσοτική μέθοδος έρευνας, με σκοπό να συγκεντρωθούν ποσοτικά δεδομένα τα οποία αποτυπώνουν αφενός, το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφετέρου, τις αντιλήψεις των διευθυντών του δείγματος σχετικά με το σχολικό κλίμα που κυριαρχεί στις σχολικές μονάδες που αυτοί υπηρετούν.

Η επιλογή της συγκεκριμένη μεθοδολογικής προσέγγισης έλαβε υπόψη ότι μέσα από τις μετρήσεις που πραγματοποιούνται σε αυτού του είδους τις έρευνες δύνανται να αναδειχθούν οι κυρίαρχες τάσεις στις απόψεις του δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2015) και συνακόλουθα να εντοπιστούν λεπτομερώς οι διαφορές ανάμεσα στους διευθυντές, που αποτελούν στην προκειμένη περίπτωση τον πληθυσμό στόχο, από την άποψη του εκάστοτε παρατηρούμενου χαρακτηριστικού (Bryman, 2017).

Παράλληλα, κατά την επιλογή της μεθόδου αυτής έρευνας λήφθηκε υπόψη ότι οι μετρήσεις στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας παρέχουν τη βάση για ακριβέστερους υπολογισμούς του βαθμού σύνδεσης ανάμεσα στις εξεταζόμενες έννοιες μέσω της ανάλυσης των συσχετίσεων που πραγματοποιούνται (Bryman, 2017). Επιπρόσθετα, κρίθηκε σκόπιμη η εν λόγω μέθοδος, καθώς μέσω αυτής μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, στοιχείο το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα, όταν σχεδιάζεται να υλοποιηθεί μια έρευνα.

### **4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο καθώς αυτό αξιοποιείται ευρέως στις έρευνες που πραγματοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Πέραν τούτου όμως η επιλογή του εργαλείου αυτού στις υφιστάμενες συνθήκες κρίθηκε σκόπιμη καθώς, λόγω της πανδημίας του COVID- 19, ήταν δύσκολη η αξιοποίηση άλλων μέσων συλλογής δεδομένων που απαιτούν δια ζώσης συναντήσεις (πχ συνέντευξη ή παρατήρηση). Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο κοινά μέσα συλλογής δεδομένων, διότι επιτρέπει την σχετικά εύκολη συλλογή πληροφοριών από μεγάλο δείγμα υποκειμένων προκειμένου να διαμορφωθεί μία όσο το δυνατόν πιο σφαιρική εικόνα για το υπό εξέταση θέμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε να διαμορφωθεί ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από τρία διακριτά μέρη, το σύνολο των οποίων θα περιλαμβάνει ερωτήματα- δηλώσεις κλειστού τύπου. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκαν δηλώσεις οι οποίες απέβλεπαν στο να συγκεντρωθούν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών του δείγματος (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική

προϋπηρεσία, προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή, σπουδές, περιοχή σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, τύπος σχολείου).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εστίασε στη μέτρηση του επιπέδου της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους Wright et al. (2013). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 18 δηλώσεις εκ των οποίων οι δηλώσεις 1-12 συγκροτούν την υποκλίμακα των προσδοκιών κοινωνικής επάρκειας ενώ οι δηλώσεις 13-18 συγκροτούν την υποκλίμακα των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Να διευκρινιστεί ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τη μέτρηση των ατομικών κοινωνικών προσδοκιών στις διαπροσωπικές σχέσεις, αξιολογώντας τόσο το επίπεδο εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει καθήκοντα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων όσο και τις προσδοκίες αποτελέσματος από την εμπλοκή σε σχεσιακά έργα.

Η κατασκευή της κλίμακας των Wright et al. (2013) στηρίχθηκε στη θεωρητική προσέγγιση του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα. Το ερωτηματολόγιο είναι διαμορφωμένο με τη μορφή της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1-διαφωνώ απόλυτα έως 5-συμφωνώ απόλυτα). Συνεπώς, όσο υψηλότερες είναι οι βαθμολογίες που προκύπτουν από τις απαντήσεις τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε κατόπιν έγγραφης άδειας που δόθηκε από τον κατασκευαστή του. Για τη μετάφρασή του ακολουθήθηκε η μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης. Έγινε δηλαδή, αρχικά μετάφραση στα ελληνικά και εν συνεχεία με τη βοήθεια μεταφραστή εκ νέου μετάφραση του από τα ελληνικά στα αγγλικά. Από τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης διαπιστώθηκε ότι η ελληνική απόδοση κατάφερε να αποδώσει επακριβώς το περιεχόμενο των δηλώσεων στην αγγλική γλώσσα, χωρίς να υπάρχουν ποιοτικές διαφοροποιήσεις που ελλοχεύουν τον κίνδυνο αλλοίωσης της αρχικής αγγλικής κλίμακας.

Όσον αφορά τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εστίασε στην καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σχετικά με το κυρίαρχο σχολικό κλίμα. Στη βάση αυτή επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το *Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο του Σχολικού Περιβάλλοντος* (Revised School Level Environment Questionnaire) των Johnson, Stevens και Zvoch (2007) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί από αρκετούς

ερευνητές στην ελληνική πραγματικότητα όπως είναι για παράδειγμα οι Σωτηρίου και Ιορδανίδης (2015).

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αυτού στηρίχθηκε στο θεωρητικό μοντέλο για τις τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και περιλαμβάνει 21 δηλώσεις οι οποίες κατανέμονται σε πέντε υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα μέτρα το βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη το βαθμό κατά τον οποίο αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχέσεις συνεργασίας αλλά και το κατά πόσο οι μαθητές επιδεικνύουν μία συμπεριφορά η οποία διευκολύνει την διδασκαλία και τη μάθηση. Η τρίτη υποκλίμακα μετράει το κατά πόσο η σχολική μονάδα διαθέτει τα απαιτούμενα διδακτικά υλικά και εποπτικά μέσα για να υποστηριχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία ενώ η τέταρτη τον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Η τελευταία υποκλίμακα μέτρα το κατά πόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον επικρατούν ευνοϊκές συνθήκες για τη δοκιμή αλλά και την εφαρμογή καινοτομιών από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού.

#### **4.4 Διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου**

Με το πέρας διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο πιλοτική έρευνα σε 15 διευθυντές σχολείων οι οποίοι δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Ζητούμενο της πιλοτικής έρευνας ήταν να συγκεντρωθούν σχόλια από μέρους των διευθυντών σχετικά με τις δηλώσεις και γενικότερα τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου προκειμένου να εντοπιστούν ασάφειες ή/και λάθη που ελλοχεύουν τον κίνδυνο αλλοίωσης των αποτελεσμάτων λόγω παρανοήσεων των δηλώσεων. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας δεν κατέδειξαν προβληματικά σημεία τα οποία να χρήζουν διόρθωσης.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, με την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας, έγινε η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου σε google form στην οποία συμπεριλήφθηκε ένα εισαγωγικό σημείωμα προκειμένου να ενημερωθούν οι διευθυντές του δείγματος σχετικά με το σκοπό της έρευνας, τους λόγους για τους οποίους υλοποιείται αλλά και το τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή. Πέραν τούτου το εισαγωγικό σημείωμα διευκρίνιζε με ρητό τρόπο ότι πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο και ότι διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων.



Το ερωτηματολόγιο εν συνεχεία εστάλη ηλεκτρονικά στο e-mail του σχολείου και δόθηκε στους διευθυντές ένα χρονικό περιθώριο ενός μήνα για να το συμπληρώσουν. Κρίθηκε σκόπιμο να τους δοθεί αυτό το χρονικό περιθώριο από 20 Μαΐου 2021 έως 20 Ιουνίου 2021 λόγω του ότι ολοκληρώνεται το σχολικό έτος και οι διευθυντές είναι επιβαρυνμένοι με πολλές υποχρεώσεις γραφειοκρατικής φύσεως. Από τους 250 διευθυντές στους οποίους εστάλη το ερωτηματολόγιο, το συμπλήρωσαν στο δοθέν χρονικό διάστημα οι 245.

#### **4.5 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα έρευνας**

Σχετικά με το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας να σημειωθεί αρχικά επιλέχθηκε να υλοποιηθεί μία έρευνα που αφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε διευθυντές οι οποίοι υπηρετούν στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη βάση αυτή ο πληθυσμός-στόχος της διεξαχθείσας έρευνας ήταν οι διευθυντές. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν διευθυντές Δημοτικών σχολείων, Γυμνασίων, Λυκείων και ΕΠΑΛ οι οποίοι επιλέχθηκαν κατόπιν υιοθέτησης της μεθόδου δειγματοληψίας κατά συστάδες (cluster sampling).

Να διευκρινιστεί ότι τέθηκαν δύο βασικά κριτήρια για τη συγκρότηση του δείγματος. Το πρώτο εξ αυτών των κριτηρίων ήταν να συμπληρωθούν ερωτηματολόγια από ίσο αριθμό διευθυντών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δεύτερο κριτήριο που τέθηκε ήταν το να συμμετάσχουν στην έρευνα διευθυντές όχι μόνο από αστικές περιοχές αλλά να συμπεριληφθούν στο δείγμα διευθυντές σε σχολεία ημιαστικών, αγροτικών και νησιωτικών περιοχών. Στην πρακτική εφαρμογή της μεθόδου δειγματοληψίας κατά συστάδες συνεκτιμήθηκε ότι συνολικά η Ελλάδα χωρίζεται σε 13 περιφέρειες. Από αυτές τις περιφέρειες επιλέχθηκαν τυχαία κάποια σχολεία με γνώμονα τα προαναφερθέντα κριτήρια. Ο αριθμός των επιλεγέντων διευθυντών ανήλθε στους 250 σχολεία (125 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και 125 διευθυντές Δευτεροβάθμιας).

Όσον αφορά τους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δειγματοληψίας να σημειωθεί ότι πρόκειται για μία μέθοδο, όπως τονίζουν οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016) η οποία επιτρέπει τη γρήγορη συλλογή δεδομένων. Πέραν τούτου διευκολύνει το να συγκεντρωθούν πρωτογενή δεδομένα από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές καθώς αυτό αποτελούσε και ένα από τα βασικά ζητούμενα. Ωστόσο λαμβάνεται υπόψη ότι η εν λόγω μέθοδος δειγματοληψίας

υπόκειται σε περιορισμούς ο βασικότερος εκ των οποίων συνυφαίνεται με το ότι δε διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα. Ελλοχεύει δηλαδή, ο κίνδυνος να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτικά στον ευρύτερο πληθυσμό τα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), στοιχείο το οποίο θα συνεκτιμηθεί κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων.

## **Κεφάλαιο 5**

### **Αποτελέσματα έρευνας**

#### **5.1. Παραγοντική ανάλυση και αξιοπιστία των εργαλείων**

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με την εγκυρότητα (διερευνητική παραγοντική ανάλυση) και την αξιοπιστία (συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach) του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

#### **5.2.1 ΔΠΑ και ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal component) με περιστροφή των αξόνων με το κριτήριο varimax για το εργαλείο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Το κριτήριο που επιλέχθηκε για την επιλογή του κατάλληλου αριθμού παραγόντων ήταν το κριτήριο της ιδιοτιμής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παραγοντική ανάλυση είναι στατιστικά σημαντική (Bartlett  $p=0.000$ , KMO=0.911). Η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης στον έλεγχο Bartlett δείχνει ότι η παραγοντική ανάλυση είναι στατιστικά σημαντική στα δεδομένα ενώ ένας δείκτης KMO άνω του 0.7 δείχνει ότι οι παράγοντες που δημιουργούνται ερμηνεύουν ένα σημαντικό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Η ανάλυση έδειξε ότι οι 18 ερωτήσεις του εργαλείου σχηματίζουν δύο παράγοντες (πρώτη ιδιοτιμή=7.6, δεύτερη ιδιοτιμή=2.8) που ερμηνεύουν το 58.2% της μεταβλητότητας των δεδομένων.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος παράγοντας δημιουργείται από τις ερωτήσεις 1 έως 12, αφορά τις προσδοκίες της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, εξηγεί το 42.5% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο δεύτερος παράγοντας δημιουργείται από τις ερωτήσεις 13 έως 18, αφορά τις προσδοκίες της κοινωνικού αποτελέσματος και εξηγεί το 15.7% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Συνολικά το εργαλείο εμφάνισε αρκετά υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha=0.913$ ), ενώ υψηλή αξιοπιστίας εμφάνισαν και οι δύο διαστάσεις του εργαλείου, προσδοκίες κοινωνικής αποτελεσματικότητας ( $\alpha=0.920$ ) και προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος ( $\alpha=0.887$ ).

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για το εργαλείο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίων κοινωνικού αποτελέσματος

	Παράγοντες	
	1	2
1. Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες να συμμετέχω επιτυχώς σε κοινωνικές σχέσεις	.787	
2. Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να συνυπάρχω σε κοινωνικές σχέσεις	.785	
3. Νιώθω σίγουρος/η να εκφράζω τη γνώμη μου στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων	.677	
4. Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες που απαιτούνται για να οικοδομήσω κοινωνικές σχέσεις	.785	
5. Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων	.695	
6. Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων	.799	
7. Είμαι σίγουρος/η για τις ικανότητές μου να διατηρώ τις κοινωνικές μου σχέσεις	.684	
8. Είμαι σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να επιτύχω συμφωνίες στο πλαίσιο των κοινωνικών μου σχέσεων	.686	
9. Είμαι σίγουρος/η ότι έχω τις δεξιότητες που χρειάζονται για να οικοδομήσω επιτυχείς σχέσεις	.742	
10. Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες να διατηρώ την ευτυχία στις κοινωνικές μου σχέσεις	.628	
11. Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να συζητώ με τους άλλους για θέματα σημαντικά για εμένα	.526	
12. Είμαι σίγουρος/η ότι έχω τις ικανότητες που απαιτούνται για να αναπτύξω κοινωνικές σχέσεις	.800	
13. Το να συζητώ με άλλα άτομα θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις		.698
14. Το να κάνω όμορφα πράγματα για τους άλλους θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις		.849
15. Η συμμετοχή μου σε θετικές συμπεριφορές θα οδηγήσει σε επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις		.780
16. Η φροντίδα για τους άλλους θα οδηγήσει σε θετικές κοινωνικές σχέσεις		.868
17. Η ευχάριστη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα θα οδηγήσει σε θετικές κοινωνικές σχέσεις		.770
18. Το ισότιμο μοίρασμα με άλλα άτομα θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις		.736

Ποσοστό διακύμανσης	42.5%	15.7%
Ιδιοτιμή	7.6	2.8
Cronbach a	0.920	0.887
Cronbach a συνολικό	0.912	

### 5.1.3 ΔΠΑ και ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Σχολικού κλίματος

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal component) με περιστροφή των αξόνων με το κριτήριο varimax για το εργαλείο σχολικού κλίματος. Η ανάλυση έδειξε ότι οι 21 ερωτήσεις του εργαλείου σχηματίζουν πέντε παράγοντες (πέντε ιδιοτιμές άνω του 1) που ερμηνεύουν το 69.7% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παραγοντική ανάλυση είναι στατιστικά σημαντική (Bartlett  $p=0.000$ , KMO=0.934).

Αναλυτικότερα, ο πρώτος παράγοντας «Συνεργασία εκπαιδευτικών» εξηγεί το 42.1% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων και εμφανίζει αξιοπιστία  $\alpha=0.891$ . Ο δεύτερος παράγοντας «Εκπαιδευτική καινοτομία» εξηγεί το 8.9% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων και εμφανίζει αξιοπιστία  $\alpha=0.854$ . Ο τρίτος παράγοντας «Σχέσεις με τους μαθητές» εξηγεί το 7.3% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων και εμφανίζει αξιοπιστία  $\alpha=0.777$ . Ο τέταρτος παράγοντας «Επάρκεια σχολικών πόρων» εξηγεί το 6.9% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων και εμφανίζει αξιοπιστία  $\alpha=0.782$ . Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» εξηγεί το 4.5% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων και εμφανίζει αξιοπιστία  $\alpha=0.860$ . Συνολικά το εργαλείο εμφάνισε αρκετά υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha=0.926$ ).

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για το εργαλείο σχολικού κλίματος

	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
1. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων	.692				

6. Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	.743
11. Μου δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς	.566
16. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων	.709
20. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων συνεργάζονται μεταξύ τους	.755
21. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται	.587
<hr/>	
5. Νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας δοκιμάζονται σ' αυτό το σχολείο	.671
10. Ευνοείται η καινοτομία	.727
15. Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις	.782
19. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις	.656
<hr/>	
2. Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς	.815
7. Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς	.785
12. Οι μαθητές αυτού του σχολείου έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς	.798
17. Οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση και συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα	.717
<hr/>	
3. Τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία, εποπτικά, ΤΠΕ) είναι άμεσα διαθέσιμα	.654
8. Στη σχολική βιβλιοθήκη βρίσκω υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας	.818
13. Έχουμε στη διάθεση μας σύγχρονα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας	.841
18. Έχουμε στη διάθεση μας όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειαζόμαστε	.857
<hr/>	
4. Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων	.687

9. Ο/η διευθυντής/τρια αποφασίζει από μόνος του για ό,τι αφορά το σχολείο						-851
14. Ο/η διευθυντής/τρια συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο						.723
Ποσοστό διακύμανσης	42.1%	8.9%	7.3%	6.9%	4.5%	
Ιδιοτιμή	8.8	1.9	1.5	1.5	1.1	
<b>Cronbach a</b>	0.891	0.854	0.777	0.782	0.860	
<b>Συνολικό Cronbach</b>			0.926			

## 5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος των 245 διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από 144 (58.8%) άντρες διευθυντές και 101 (41.2%) γυναίκες διευθύντριες, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη ηλικιακή κατανομή του δείγματος προέκυψε πως το 69.4% (N=170) των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 51 έως 60 ετών και το 20.8% (v=51) ήταν ηλικίας 61 ετών και άνω. Μικρότερη συμμετοχή καταγράφηκε από διευθυντές/τριες ηλικίας έως 50 ετών (v=24, 9.8%).

Παρόμοια, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είχε εργασιακή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση άνω των 30 ετών (v=119, 48.6%) ή μεταξύ 26 και 30 ετών (v=57, 23.3%). Μικρότερο ποσοστό των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στη μελέτη δήλωσαν πως είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μεταξύ 21 και 25 ετών (v=42, 17.1%) ή έως 20 έτη (v=27, 11%). Τα αποτελέσματα σχετικά με την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης έδειξαν πως το 34.7% (v=85) του δείγματος είχε προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης μικρότερη των 5 ετών, το 33.1% (v=81) είχε προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης μεταξύ 6 και 10 ετών και το 32.2% (v=79) είχε προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης άνω των 10 ετών.

Από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (v=135, 55.1%) ενώ ένα μικρότερο ποσοστό είχε δεύτερο πτυχίο

( $n=32$ , 13.1%) ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ( $n=18$ , 7.3%). Αναφορικά με την περιοχή του σχολείου στην οποία υπηρετούν, παρατηρήθηκε ότι το 44.1% ( $n=108$ ) των διευθυντών/τριών του δείγματος υπηρετούσαν σε αστική περιοχή, το 27.8% ( $n=68$ ) υπηρετούσαν σε ημιαστική περιοχή, το 19.2% ( $n=47$ ) υπηρετούσαν σε αγροτική περιοχή και το 9% ( $n=22$ ) υπηρετούσαν σε νησιωτική περιοχή.

Επιπρόσθετα, το 51% ( $n=125$ ) των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν τα καθήκοντα τους σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 49% ( $n=120$ ) των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν τα καθήκοντα τους σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το 46.1% ( $n=113$ ) των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν τα καθήκοντα τους σε Δημοτικά, το 30.2% ( $n=74$ ) σε Γυμνάσια και το 15.1% ( $n=37$ ) σε Λύκεια. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος ήταν διευθυντές/τριες σχολείων Ειδικής Αγωγής ( $n=14$ , 5.7%) ή ΕΠΑΛ ( $n=7$ , 2.9%).

**Πίνακας 3.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ( $n=245$ )

		N	%
Φύλο	Άνδρας	144	58.8%
	Γυναίκα	101	41.2%
Ηλικία	Έως 40 ετών	11	4.5%
	41-50 ετών	13	5.3%
	51-60 ετών	170	69.4%
	Άνω των 60 ετών	51	20.8%
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	Έως 10 χρόνια	3	1.2%
	11-15 χρόνια	10	4.1%
	16-20 χρόνια	14	5.7%
	21-25 χρόνια	42	17.1%
	26-30 χρόνια	57	23.3%
	Περισσότερα από 30 χρόνια	119	48.6%
Χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Έως 5 έτη	85	34.7%
	6-10 έτη	81	33.1%



	Περισσότερα από 10 έτη	79	32.2%
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	60	24.5%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	135	55.1%
	Δεύτερο πτυχίο	32	13.1%
	Διδακτορικό δίπλωμα	18	7.3%
Περιοχή σχολείου όπου υπηρετείτε εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής	Αστική περιοχή	108	44.1%
	Ημιαστική περιοχή	68	27.8%
	Αγροτική περιοχή	47	19.2%
	Νησιωτική περιοχή	22	9.0%
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	120	49.0%
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	125	51.0%
Τύπος Σχολείου	Δημοτικό	113	46.1%
	Γυμνάσιο	74	30.2%
	Λύκειο	37	15.1%
	Σχολείο Ειδικής Αγωγής	14	5.7%
	ΕΠΑΛ	7	2.9%

### 5.3. Αποτελέσματα για το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με όλες τις δηλώσεις (μέση τιμή μεταξύ 4.0 και 4.4 σε όλες τις περιπτώσεις). Ενδεικτικά, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων

Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι διαθέτουν τις ικανότητες να συμμετέχουν επιτυχώς σε κοινωνικές σχέσεις (MO=4.4, TA=0.5), αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων (MO=4.4, TA=0.6), αναγνωρίζουν ότι διαθέτουν τις δεξιότητες να συνυπάρχουν σε κοινωνικές σχέσεις (MO=4.3, TA=0.6) και αναγνωρίζουν ότι διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να οικοδομήσουν κοινωνικές σχέσεις (MO=4.3, TA=0.6).

Παρόμοια, οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (MO=4.3, TA=0.5), να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (MO=4.2, TA=0.6), να επιτύχουν συμφωνίες στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων (MO=4.2, TA=0.6) και να διατηρούν την ευτυχία στις κοινωνικές τους σχέσεις (MO=4.0, TA=0.6).

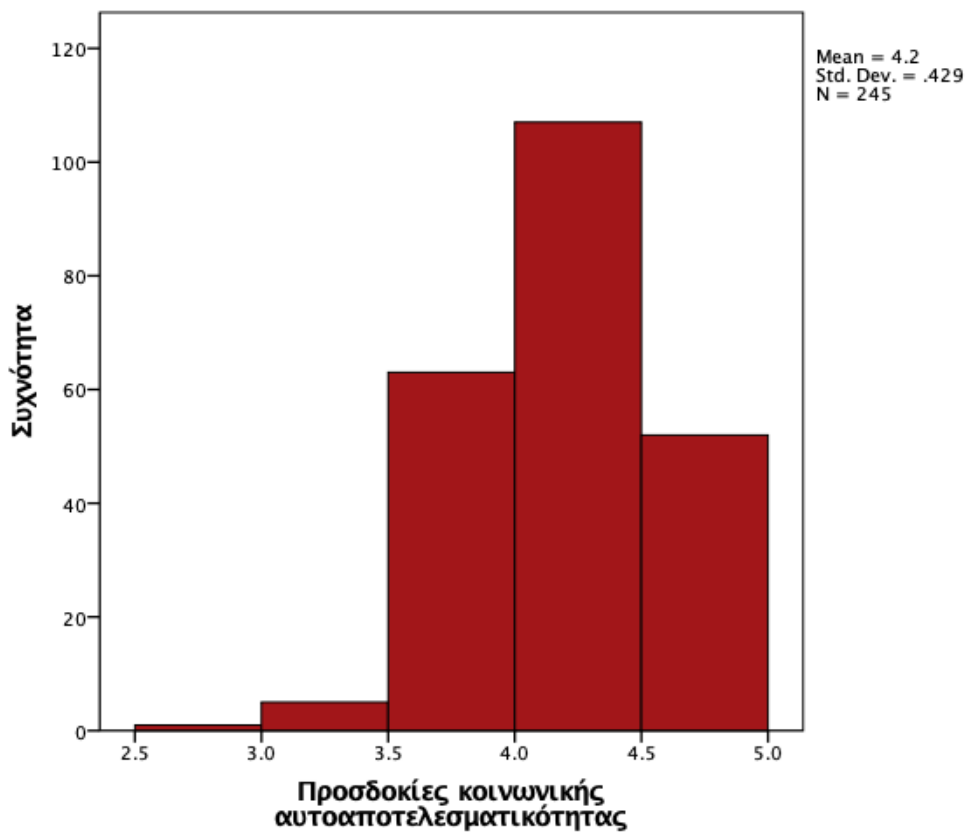
**Πίνακας 4.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (MO)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες να συμμετέχω επιτυχώς σε κοινωνικές σχέσεις	4.4	0.5
Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να συνυπάρχω σε κοινωνικές σχέσεις	4.3	0.6
Νιώθω σίγουρος/η να εκφράζω τη γνώμη μου στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων	4.4	0.6
Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες που απαιτούνται για να οικοδομήσω κοινωνικές σχέσεις	4.3	0.6
Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων	4.1	0.7
Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων	4.2	0.5
Είμαι σίγουρος/η για τις ικανότητές μου να διατηρώ τις κοινωνικές μου σχέσεις	4.2	0.6
Είμαι σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να επιτύχω συμφωνίες στο πλαίσιο των κοινωνικών μου σχέσεων	4.2	0.6

Είμαι σίγουρος/η ότι έχω τις δεξιότητες που χρειάζονται για να οικοδομήσω επιτυχείς σχέσεις	4.2	0.5
Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες να διατηρώ την ευτυχία στις κοινωνικές μου σχέσεις	4.0	0.6
Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να συζητώ με τους άλλους για θέματα σημαντικά για εμένα	4.0	0.7
Είμαι σίγουρος/η ότι έχω τις ικανότητες που απαιτούνται για να αναπτύξω κοινωνικές σχέσεις	4.3	0.5

\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Διαφωνώ Απόλυτα και 5=Συμφωνώ Απόλυτα

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το συνολικού επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 4.2 (TA=0.4) και δείχνει ότι οι διευθυντές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.



**Διάγραμμα 5.** Κατανομή του συνολικού επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

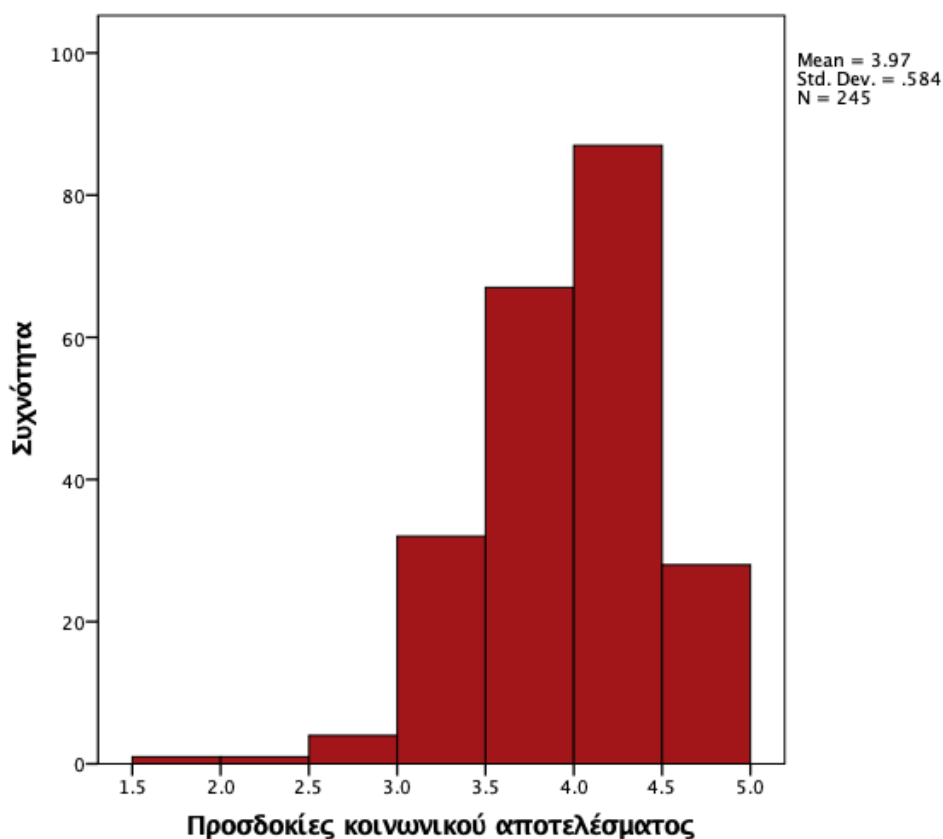
Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με όλες τις δηλώσεις (μέση τιμή μεταξύ 3.8 και 4.1 σε όλες τις περιπτώσεις). Ενδεικτικά, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους σε θετικές συμπεριφορές (MO=4.1, TA=0.7), η ευχάριστη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (MO=4.1, TA=0.6) και η φροντίδα για τους άλλους (MO=4.0, TA=0.7) θα οδηγήσει σε επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες διευθυντές/τριες αναγνωρίζουν ότι το να συζητούν με άλλα άτομα (MO=3.9, TA=0.8), το να κάνουν όμορφα πράγματα για τους άλλους (MO=3.8, TA=0.8) και το ισότιμο μοίρασμα με άλλα άτομα (MO=3.9, TA=0.7) θα αυξήσει τις κοινωνικές τους σχέσεις.

**Πίνακας 5.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (MO)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Το να συζητώ με άλλα άτομα θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις	3.9	0.8
Το να κάνω όμορφα πράγματα για τους άλλους θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις	3.8	0.8
Η συμμετοχή μου σε θετικές συμπεριφορές θα οδηγήσει σε επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις	4.1	0.7
Η φροντίδα για τους άλλους θα οδηγήσει σε θετικές κοινωνικές σχέσεις	4.0	0.7
Η ευχάριστη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα θα οδηγήσει σε θετικές κοινωνικές σχέσεις	4.1	0.6
Το ισότιμο μοίρασμα με άλλα άτομα θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις	3.9	0.7

*\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Διαφωνώ Απόλυτα και 5=Συμφωνώ Απόλυτα*

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις συνολικές προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 4.0 (TA=0.6) και δείχνει ότι οι διευθυντές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν υψηλό επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος.



**Διάγραμμα 6.** Κατανομή των συνολικών προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

### 5.3.1 Ανάλυση κανονικότητας μεταβλητών που αφορούν τις προσδοκίες κοινωνικής αποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση κανονικότητας για τις μεταβλητές «Προσδοκίες Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας» και «Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος» (Πίνακας 6). Η ανάλυση έδειξε πως η μεταβλητή «Προσδοκίες Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας» δεν αποκλίνει σημαντικά από την κανονική κατανομή ( $|SK|=0.1891 < 3$ ,  $|KU|=0.198 < 3$ , KS-test  $p=0.145 > 0.05$ ). Παρόμοια, η ανάλυση έδειξε πως η μεταβλητή «Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος» δεν

αποκλίνει σημαντικά απο την κανονική κατανομή ( $|SK|=1.716 < 3$ ,  $|KU|=0.285 < 3$ , KS-test  $p = 0.0230 > 0.05$ ).

**Πίνακας 6.** Αποτελέσματα ανάλυσης κανονικότητας για τις μεταβλητές «Προσδοκίες Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας» και «Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος»

Μεταβλητές	Συντελεστής ασυμμετρίας (SK)	Συντελεστής κύρτωσης (KU)	Kolmogorov-Smirnov test (KS test) p-value
Προσδοκίες Κοινωνικής αποτελεσματικότητας	1.891	0.198	0.145
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	1.716	0.285	0.203

### 5.3.2 Συσχέτιση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής αποτελεσματικότητας και τις προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

Στη συνέχεια ελέγχθηκε το κατά πόσο υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής αποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Εφόσον οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστή συσχέτισης Pearson. Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών σχετίζεται θετικά με τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος ( $r=0.408$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακας 7.** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και του επιπέδου προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελε σματικότητας	Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	1	.408**
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος		1

\*\* . Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο  $p<0.01$

### 5.3.3. Επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών

Στο πλαίσιο ανάλυσης και επεξεργασίας των πρωτογενών δεδομένων διερευνήθηκε μεταξύ άλλων το κατά πόσο το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιείται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής t-test για σύγκριση μέσω τιμών δύο ανεξάρτητων ομάδων και one-way ANOVA για σύγκριση μέσω τιμών τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων. Η επιλογή των παραμετρικών ελέγχων t-test και one-way ANOVA βασίστηκε στο γεγονός ότι οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή.

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς το φύλο των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας (Levene  $p=0.768$ ,  $t=-1.646$ ,  $p=0.101$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος (Levene  $p=0.817$ ,  $t=1.497$ ,  $p=0.136$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ αντρών και γυναικών.

**Πίνακας 8.** Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς το φύλο των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

		Φύλο				t	p
		Άντρας		Γυναίκα			
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες	κοινωνικής	4.2	0.4	4.3	0.5	-1.646	0.101
αυτοαποτελεσματικότητας							
Προσδοκίες	κοινωνικού	4.0	0.6	3.9	0.6	1.497	0.136
αποτελέσματος							

Από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $F=0.618$ ,  $p=0.540$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος ( $F=1.628$ ,  $p=0.198$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/τριών.

**Πίνακας 9.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

		Ηλικία						F	p
		Έως 50 ετών		51-60 ετών		Άνω των 60 ετών			
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες	κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	4.2	0.4	4.2	0.4	4.2	0.4	0.618	0.540
Προσδοκίες	κοινωνικού αποτελέσματος	3.8	0.8	4.0	0.6	4.0	0.5	1.628	0.198

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $F=0.480$ ,  $p=0.620$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος ( $F=1.188$ ,  $p=0.307$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών.

**Πίνακας 10.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

		Προϋπηρεσία						F	p
		Έως 20 έτη		21-30 έτη		Άνω των 31 ετών			
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες	κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	4.2	0.4	4.2	0.4	4.2	0.4	0.480	0.620
Προσδοκίες	κοινωνικού αποτελέσματος	3.9	0.6	3.9	0.6	4.0	0.6	1.188	0.307



Από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $F=1.781, p=0.171$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος ( $F=0.431, p=0.650$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών.

**Πίνακας 11.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

		Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης						F	p
		Έως 5 έτη		6-11 έτη		Άνω των 10 ετών			
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες	κοινωνικής	4.2	0.4	4.1	0.4	4.3	0.4	1.781	0.171
αυτοαποτελεσματικότητας									
Προσδοκίες	κοινωνικού	4.0	0.6	3.9	0.5	4.0	0.6	0.431	0.650
αποτελέσματος									

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς τις σπουδές των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $F=0.393, p=0.758$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος ( $F=0.406, p=0.749$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς το επίπεδο σπουδών των διευθυντών/τριών.

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς τις σπουδές των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

	Σπουδές								F	p
	Βασικό		Δεύτερο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό			
	πτυχίο		πτυχίο		δίπλωμα		ό δίπλωμα			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	4.2	0.4	4.2	0.4	4.2	0.4	4.3	0.4	0.393	0.758
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	3.9	0.6	4.0	0.6	4.0	0.6	4.0	0.5	0.406	0.749

Στον Πίνακα 13 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $F=-0.183$ ,  $p=0.855$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος ( $F=-0.378$ ,  $p=0.706$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών.

**Πίνακας 13.** Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

	Βαθμίδα				t	p
	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	4.2	0.4	4.2	0.4	-0.183	0.855
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	4.0	0.6	4.0	0.6	-0.378	0.706

Τέλος, στον Πίνακα 14 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $F=1.065$ ,  $p=0.365$ ) και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος ( $F=0.267$ ,  $p=0.848$ ) δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες.

**Πίνακας 14.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

	Περιοχή								F	p
	Αστική περιοχή		Ημιαστική περιοχή		Αγροτική περιοχή		Νησιωτική περιοχή			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	4.3	0.4	4.2	0.4	4.2	0.5	4.1	0.5	1.065	0.365
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	4.0	0.6	4.0	0.5	3.9	0.7	4.1	0.6	0.267	0.849

#### 5.4. Αποτελέσματα για το σχολικό κλίμακα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στο επίκεντρο της παρούσας ενότητας τίθενται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αναφορικά με το σχολικό κλίμακα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στον Πίνακα 15 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τις ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι αρκετές έως πολλές φορές υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $ΜΟ=4.0$ ,  $ΤΑ=0.8$ ), οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για

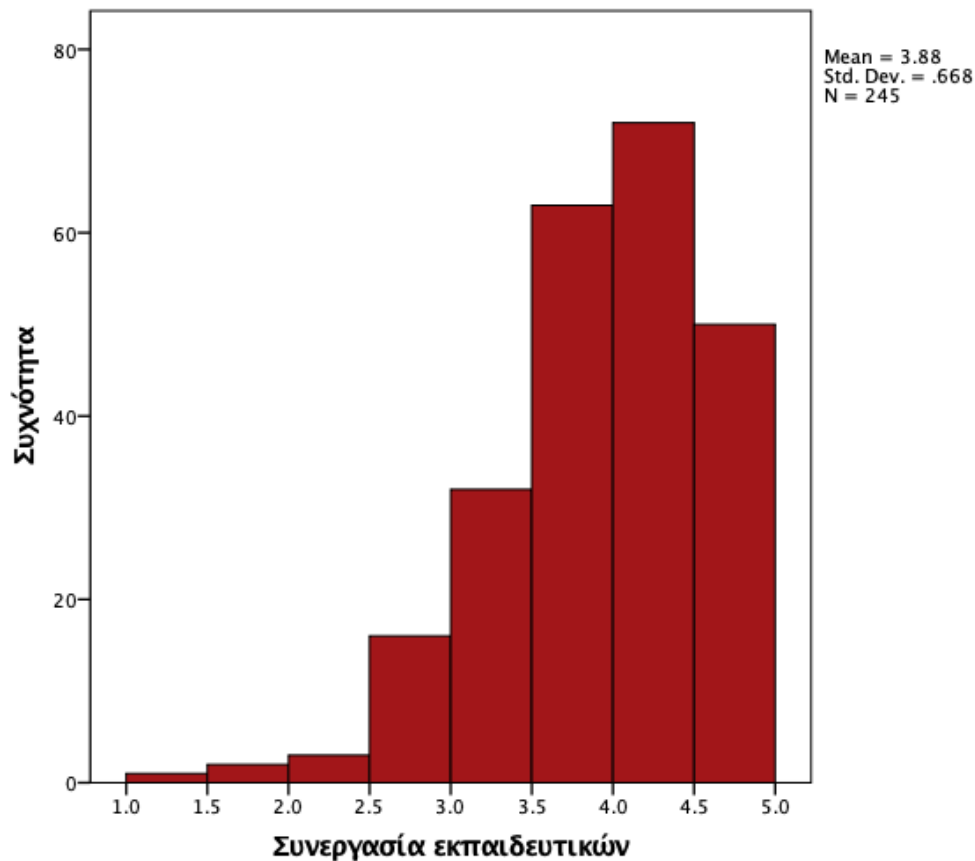
την αντιμετώπιση των προβλημάτων (MO=3.9, TA=0.8), δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς (MO=3.9, TA=0.8), οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων συνεργάζονται μεταξύ τους (MO=3.7, TA=0.9) και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων (MO=3.5, TA=0.8). Επίσης, οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές στο σχολείο που εργάζονται προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (MO=4.2, TA=0.8).

**Πίνακας 15.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (MO)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων	3.5	0.8
Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	4.0	0.8
Μου δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς	3.9	0.8
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων	3.9	0.8
Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων συνεργάζονται μεταξύ τους	3.7	0.9
Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται	4.2	0.8

\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Σπάνια και 5=Πάντα

Στο Διάγραμμα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 3.9 (TA=0.7) και δείχνει ότι στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχει υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.



**Διάγραμμα 7.** Κατανομή του επιπέδου συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

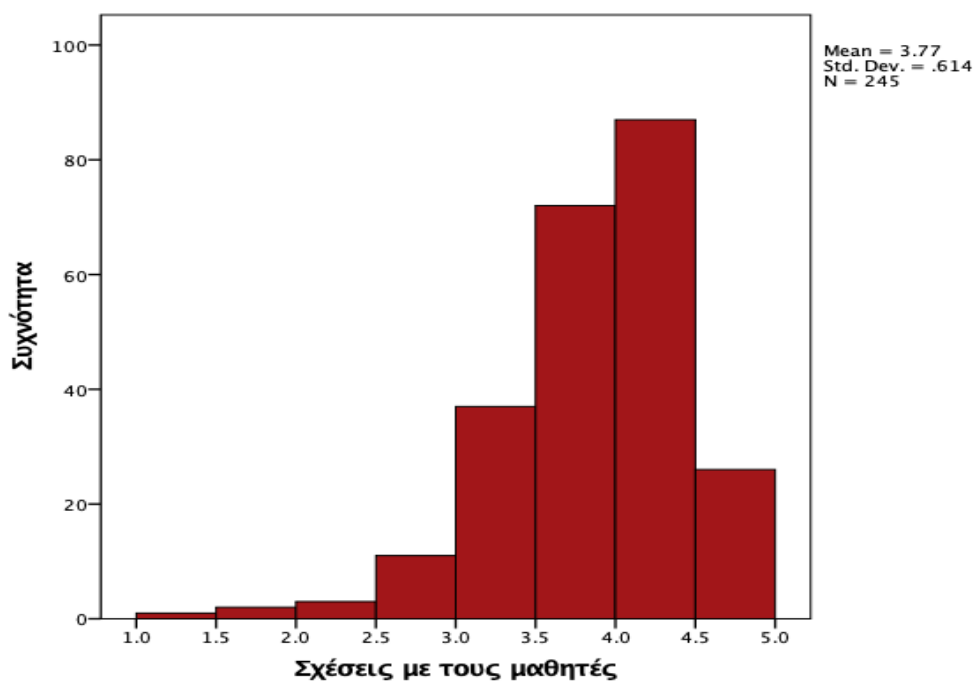
Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τις ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς (MT=3.9, TA=0.8), είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς (MT=3.9, TA=0.7) και έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς (MT=3.8, TA=0.7). Παρόμοια, οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι αρκετές φορές οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση και συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα (MT=3.5, TA=0.8).

**Πίνακας 16.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (ΜΟ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς	3.9	0.8
Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς	3.9	0.7
Οι μαθητές αυτού του σχολείου έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς	3.8	0.7
Οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση και συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα	3.5	0.8

\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Σπάνια και 5=Πάντα

Στο Διάγραμμα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 3.8 (ΤΑ=0.6) και δείχνει ότι στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχει καλό επίπεδο σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.



**Διάγραμμα 8.** Κατανομή του επιπέδου σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 17 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τις ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο επάρκειας των σχολικών πόρων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία, εποπτικά, ΤΠΕ) είναι άμεσα διαθέσιμα (ΜΤ=4.3, ΤΑ=0.9) ενώ αναγνωρίζουν ότι αρκετές φορές έχουν στη διάθεση τους σύγχρονα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας (ΜΤ=3.7, ΤΑ=1.0),

Παρόμοια, οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι αρκετές φορές έχουν στη διάθεση τους όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειάζονται (ΜΤ=3.6, ΤΑ=1.0) Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως αρκετές φορές βρίσκουν υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική βιβλιοθήκη (ΜΟ=3.2, ΤΑ=1.0).

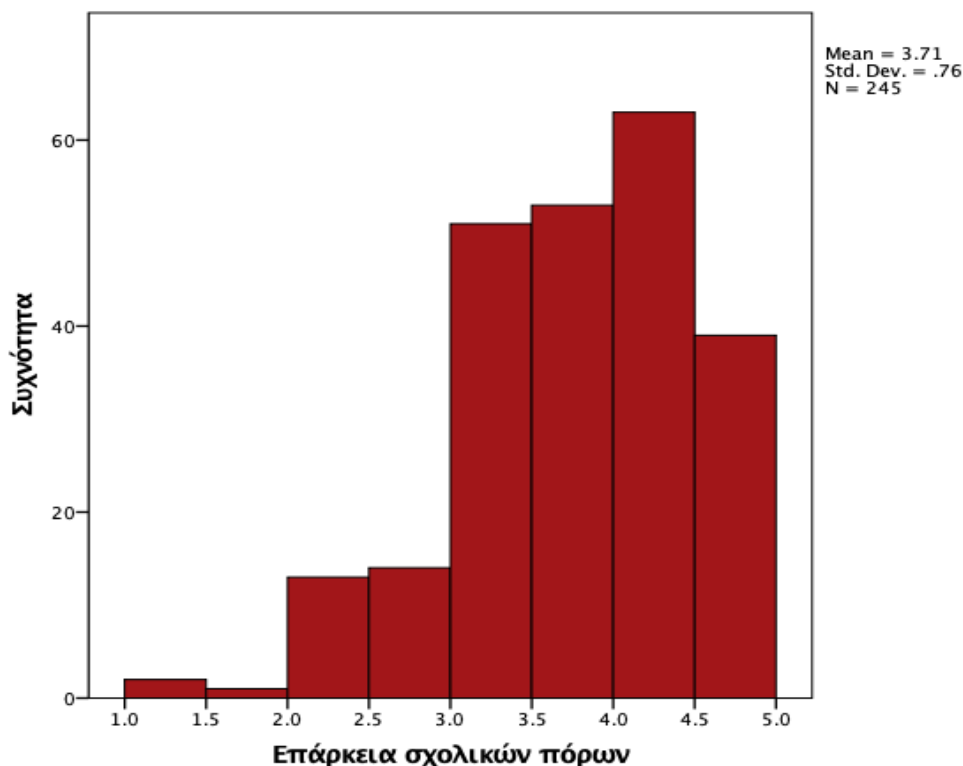
**Πίνακας 17.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο επάρκειας των σχολικών πόρων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (ΜΟ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
Τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία, εποπτικά, ΤΠΕ) είναι άμεσα διαθέσιμα	4.3	0.9
Στη σχολική βιβλιοθήκη βρίσκω υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας	3.2	1.0
Έχουμε στη διάθεση μας σύγχρονα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας	3.7	1.0
Έχουμε στη διάθεση μας όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειαζόμαστε	3.6	1.0

\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Σπάνια και 5=Πάντα

Στο Διάγραμμα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο επάρκειας των σχολικών πόρων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 3.7 (ΤΑ=0.8) και δείχνει ότι

στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχει καλό επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων.



**Διάγραμμα 9.** Κατανομή του επιπέδου επάρκειας των σχολικών πόρων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 18 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τις ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων (MT=4.4, TA=0.8) και πολλές φορές συζητούν με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη τους πριν πάρουν κάποια απόφαση για το σχολείο (MT=4.3, TA=0.7). Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι σπάνια αποφασίζουν από μόνοι τους για ό,τι αφορά το σχολείο (MO=1.9, TA=0.9).

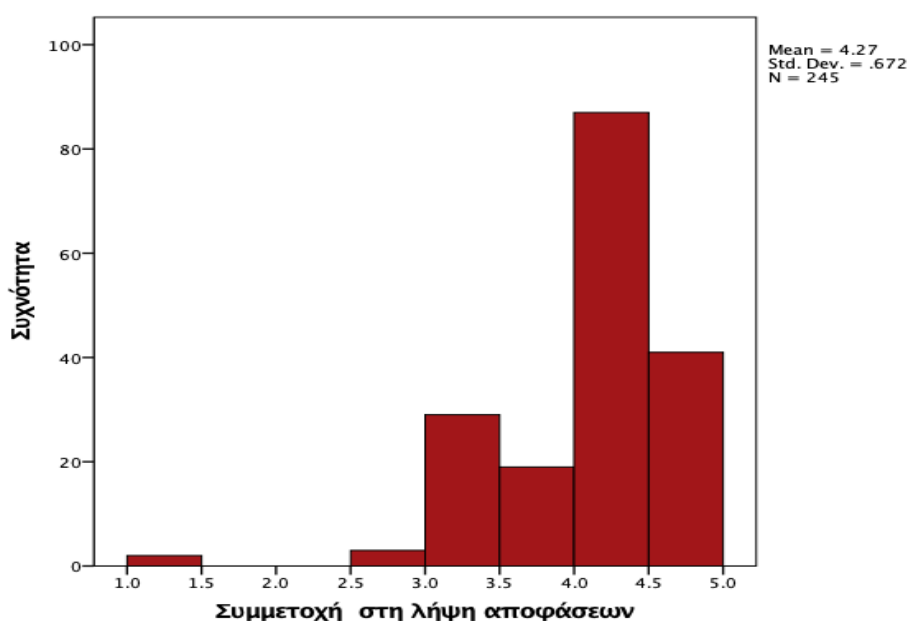


**Πίνακας 18.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (ΜΟ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων	4.4	0.8
Ο/η διευθυντής/τρια αποφασίζει από μόνος του για ό,τι αφορά το σχολείο	1.9	0.9
Ο/η διευθυντής/τρια συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο	4.3	0.7

\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Σπάνια και 5=Πάντα

Στο Διάγραμμα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 4.3 (ΤΑ=0.7) και δείχνει ότι στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό υπάρχει συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.



**Διάγραμμα 10.** Κατανομή του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

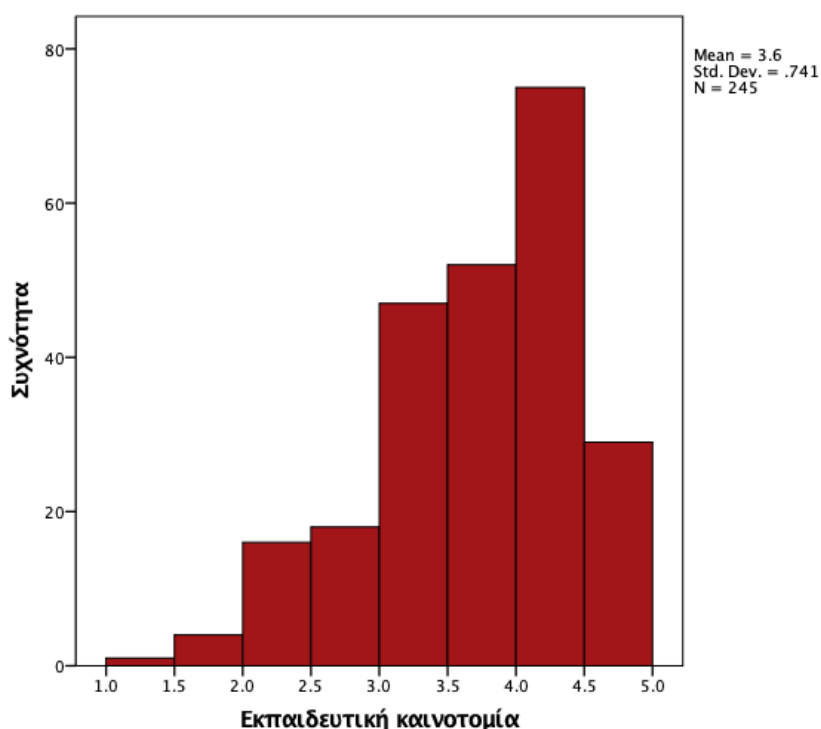
Στον Πίνακα 19 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τις ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απο την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές ευνοείται η καινοτομία (ΜΤ=4.0, ΤΑ=0.9) και είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις (ΜΤ=3.8, ΤΑ=0.9). Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι αρκετές φορές δοκιμάζονται νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας (ΜΟ=3.4 ΤΑ=0.9) και αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (ΜΟ=3.2, ΤΑ=0.8).

**Πίνακας 19.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αξιολογούν το επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Μέσος Όρος (ΜΟ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
Νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας δοκιμάζονται σ' αυτό το σχολείο	3.4	0.9
Ευνοείται η καινοτομία	4.0	0.9
Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις	3.8	0.9
Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις	3.2	0.8

\*Το εύρος των απαντήσεων είναι μεταξύ 1 και 5, όπου 1=Σπάνια και 5=Πάντα

Στο Διάγραμμα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της κλίμακας βρέθηκε ίση με 3.6 (ΤΑ=0.7) και δείχνει ότι στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σημαντικό βαθμό υπάρχει προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας.



**Διάγραμμα 11.** Κατανομή του επιπέδου εκπαιδευτικής καινοτομίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

#### 5.4.1 Ανάλυση κανονικότητας μεταβλητών που αφορούν το σχολικό κλίμα

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση κανονικότητας για τις μεταβλητές που αφορούν το σχολικό κλίμα (Πίνακας 20). Η ανάλυση έδειξε πως όλες οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή, καθώς για όλες προέκυψε  $|SK| < 3$ ,  $|KU| < 3$  και η μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας δεν απορρίφθηκε με βάση τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov ( $p\text{-values} > 0.05$ ).

**Πίνακας 20.** Αποτελέσματα ανάλυσης κανονικότητας για τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος

Μεταβλητές	Συντελεστής ασυμμετρίας (SK)	Συντελεστής κύρτωσης (KU)	Kolmogorov-Smirnov test (KS test) p-value
Συνεργασία εκπαιδευτικών	2.345	1.189	0.098
Σχέσεις με μαθητές	1.987	0.992	0.149
Επάρκεια σχολικών πόρων	1.876	1.013	0.243

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	2.564	0.764	0.088
Εκπαιδευτική καινοτομία	1.015	1.062	0.341

#### 5.4.2 Συσχέτιση μεταβλητών που αφορούν το σχολικό κλίμα

Στη συνέχεια ελέγχθηκε το κατά πόσο υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν το σχολικό κλίμα. Εφόσον οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστή συσχέτισης Pearson. Από τον Πίνακα 21 προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ και των πέντε διαστάσεων που αξιολογούν το σχολικό κλίμα. Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι το αυξημένο επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με καλό επίπεδο σχέσεων με τους μαθητές ( $r=0.516$ ,  $p<0.01$ ), με αυξημένο επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων ( $r=0.487$ ,  $p<0.01$ ), με αυξημένο επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ( $r=0.551$ ,  $p<0.01$ ) και με αυξημένο επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας ( $r=0.729$ ,  $p<0.01$ ).

Παρόμοια, το καλό επίπεδο σχέσεων με τους μαθητές σχετίζεται με αυξημένο επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων ( $r=0.475$ ,  $p<0.01$ ), με αυξημένο επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ( $r=0.298$ ,  $p<0.01$ ) και με αυξημένο επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας ( $r=0.505$ ,  $p<0.01$ ). Επιπρόσθετα, αυξημένο επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων σχετίζεται με αυξημένο επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ( $r=0.351$ ,  $p<0.01$ ) και με αυξημένο επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας ( $r=0.551$ ,  $p<0.01$ ). Τέλος, αυξημένο επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετίζεται με αυξημένο επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας ( $r=0.414$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακας 21.** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος

	Συνεργασία εκπαιδευτικών	Σχέσεις με τους μαθητές	Επάρκεια σχολικών πόρων	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Εκπαιδευτική καινοτομία
Συνεργασία εκπαιδευτικών	1	.516**	.487**	.551**	.729**
Σχέσεις με τους μαθητές		1	.475**	.298**	.505**

Επάρκεια σχολικών πόρων	1	.351**	.551**
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων		1	.414**
Εκπαιδευτική καινοτομία			1

\*\* . Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο  $p < 0.01$

#### 5.4.3. Σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των διευθυντών/τριών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής t-test για σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων ομάδων και one-way ANOVA για σύγκριση μέσων τιμών τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων. Η επιλογή των παραμετρικών ελέγχων t-test και one-way ANOVA βασίστηκε στο γεγονός ότι οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή.

Στον Πίνακα 22 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς το φύλο των διευθυντών/τριών. Από την ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με το επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν ( $t = -2.017$ ,  $p = 0.045$ ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γυναίκες ( $MO = 3.7$ ,  $TA = 0.7$ ) αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν υπάρχει καλύτερο επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας σε σύγκριση με τους άντρες ( $MO = 3.5$ ,  $TA = 0.8$ ).

**Πίνακας 22.** Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς το φύλο των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Φύλο				t	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3.8	0.7	3.9	0.7	-1.047	0.296
Σχέσεις με τους μαθητές	3.8	0.6	3.8	0.6	-0.661	0.509
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.7	0.8	3.7	0.8	0.200	0.842
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.2	0.6	4.3	0.8	-1.093	0.276
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.5	0.8	3.7	0.7	-2.017	0.045

Στον Πίνακα 23 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς την ηλικία των διευθυντών/τριών. Από την ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των διευθυντών αναφορικά με το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν ( $F=3.697$   $p=0.036$ ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διευθυντές/τριες ηλικίας 51 έως 60 ετών (ΜΟ=4.3, ΤΑ=0.6) αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σύγκριση με τους διευθυντές/τριες ηλικίας έως 50ετών (ΜΟ=4.0, ΤΑ=0.9) και άνω των 60 ετών (ΜΟ=4.1, ΤΑ=0.6).

**Πίνακας 23.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Ηλικία						F	p
	Έως 50 ετών		51-60 ετών		Άνω των 60 ετών			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3.7	0.8	3.9	0.6	3.8	0.7	1.990	0.139
Σχέσεις με τους μαθητές	3.6	0.8	3.8	0.6	3.7	0.7	2.275	0.105
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.6	0.9	3.8	0.7	3.6	0.8	1.097	0.335

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.0	0.9	4.3	0.6	4.1	0.6	3.697	0.026
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.4	0.8	3.6	0.7	3.5	0.8	1.147	0.319

Στον Πίνακα 24 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών καθώς σε όλες τις συγκρίσεις παρατηρήθηκε  $p > 0.05$ .

**Πίνακας 24.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Προϋπηρεσία						F	p
	Έως 20 έτη		21-30 έτη		Άνω των 31 ετών			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3.7	0.8	3.9	0.6	3.9	0.7	1.145	0.320
Σχέσεις με τους μαθητές	3.7	0.7	3.8	0.6	3.8	0.6	0.195	0.823
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.5	0.9	3.8	0.7	3.7	0.8	1.441	0.239
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.0	0.8	4.4	0.6	4.3	0.7	2.999	0.052
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.4	0.8	3.6	0.7	3.6	0.8	0.971	0.380

Στον Πίνακα 25 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών. Από την ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών στις διαστάσεις που αφορούν τις σχέσεις με τους μαθητές ( $F=4.416$ ,  $p=0.013$ ), την επάρκεια των σχολικών πόρων ( $F=5.172$ ,  $p=0.006$ ) και την εκπαιδευτική καινοτομία ( $F=4.313$ ,  $p=0.014$ ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διευθυντές/τριες με προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης άνω των 10 ετών αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν υπάρχουν καλύτερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, υπάρχει καλύτερο επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων και υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό υιοθέτηση πρακτικών εκπαιδευτικής καινοτομίας.

**Πίνακας 25.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης						F	p
	Έως 5 έτη		6-11 έτη		Άνω των 10 ετών			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3.8	0.7	3.9	0.6	4.0	0.7	2.819	0.062
Σχέσεις με τους μαθητές	3.7	0.7	3.7	0.5	3.9	0.6	4.416	0.013
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.5	0.8	3.7	0.7	3.9	0.7	5.172	0.006
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.3	0.6	4.3	0.6	4.2	0.8	0.213	0.808
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.5	0.8	3.6	0.7	3.8	0.7	4.313	0.014

Στον Πίνακα 26 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς το επίπεδο σπουδών των διευθυντών/τριών. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών των διευθυντών/τριών καθώς σε όλες τις συγκρίσεις παρατηρήθηκε  $p > 0.05$ .

**Πίνακας 26.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς τις σπουδές των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Σπουδές								F	p
	Βασικό πτυχίο		Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό δίπλωμα		Διδακτορικό δίπλωμα			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3.9	0.8	4.0	0.7	3.9	0.6	3.8	0.7	0.579	0.629
Σχέσεις με τους μαθητές	3.7	0.7	3.7	0.6	3.8	0.5	3.8	0.7	0.290	0.833
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.6	0.8	3.8	0.8	3.7	0.7	3.5	0.8	0.869	0.458



Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.1	0.8	4.5	0.5	4.3	0.6	4.3	0.7	1.965	0.120
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.5	0.8	3.8	0.6	3.6	0.7	3.6	0.8	1.401	0.243

Στον Πίνακα 27 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών. Από την ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών στις διαστάσεις που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ( $t=2.439$ ,  $p=0.015<0.05$ ), τις σχέσεις με τους μαθητές ( $t=2.404$ ,  $p=0.017<0.05$ ) και την επάρκεια των σχολικών πόρων ( $t=2.271$ ,  $p=0.024<0.05$ ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διευθυντές/τριες που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι υπάρχει καλύτερο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών (MO=4.0, TA=0.6 έναντι MO=3.8, TA=0.7), υπάρχουν καλύτερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (MO=3.9, TA=0.6 έναντι MO=3.7, TA=0.6) και υπάρχει καλύτερο επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων (MO=3.80, TA=0.7 έναντι MO=3.6, TA=0.8).

**Πίνακας 27.** Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των διευθυντών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Βαθμίδα				t	p
	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια			
	MO	TA	MO	TA		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	4.0	0.6	3.8	0.7	2.439	0.015
Σχέσεις με τους μαθητές	3.9	0.6	3.7	0.6	2.404	0.017
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.8	0.7	3.6	0.8	2.271	0.024
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.3	0.7	4.2	0.7	1.240	0.216
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.7	0.7	3.6	0.7	1.079	0.282

Τέλος, στον Πίνακα 28 δίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές των απόψεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες καθώς σε όλες τις συγκρίσεις παρατηρήθηκε  $p>0.05$ .

**Πίνακας 28.** Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA για τις διαφορές ως προς την περιοχή που υπηρετούν οι διευθυντές/τριες αναφορικά με το σχολικό κλίμα

	Περιοχή								F	p
	Αστική περιοχή		Ημιαστική περιοχή		Αγροτική περιοχή		Νησιωτική περιοχή			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3.8	0.7	3.9	0.6	3.9	0.6	3.9	0.7	0.596	0.618
Σχέσεις με τους μαθητές	3.7	0.6	3.9	0.6	3.8	0.6	3.7	0.6	1.372	0.252
Επάρκεια σχολικών πόρων	3.6	0.8	3.8	0.7	3.7	0.7	3.8	1.0	0.837	0.475
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	4.2	0.6	4.3	0.7	4.2	0.8	4.4	0.5	1.077	0.359
Εκπαιδευτική καινοτομία	3.6	0.8	3.7	0.6	3.6	0.7	3.6	0.9	0.472	0.702

### 5.5. Συσχέτιση σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων

Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με τη συσχέτιση του σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων.

Στον Πίνακα 29 δίνονται τα ευρήματα του συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος και του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Μια ασθενούς ισχύος ( $r=0.209$ ,  $p<0.01$ ) θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, μια ασθενούς ισχύος θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων με τις

σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ( $r=0.173$ ,  $p<0.01$ ), με την επάρκεια των σχολικών πόρων ( $r=0.147$ ,  $p<0.05$ ) και με το επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας ( $r=0.252$ ,  $p<0.01$ ). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε μια ασθενούς ισχύος θετική συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $r=0.161$ ,  $p<0.05$ ) και με τις καλύτερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ( $r=0.131$ ,  $p<0.05$ ).

**Πίνακας 29.** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος και του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος

		Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματι- κότητας	Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Pearson correlation	.209**	.161*
	Sig. (2-tailed)	.001	.012
	n	245	245
Σχέσεις με τους μαθητές	Pearson correlation	.173**	.141*
	Sig. (2-tailed)	.007	.028
	n	245	245
Επάρκεια σχολικών πόρων	Pearson correlation	.147*	.091
	Sig. (2-tailed)	.022	.156
	n	245	245
Συμμετογή στη λήψη αποφάσεων	Pearson correlation	.005	.083
	Sig. (2-tailed)	.944	.196
	n	245	245
Εκπαιδευτική καινοτομία	Pearson correlation	.252**	.095
	Sig. (2-tailed)	.000	.139
	n	245	245

\*\* . Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο  $p<0.01$

\* . Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο  $p<0.05$

### Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης με σκοπό να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Σκοπός ήταν να εξετάσουμε το κατά πόσο το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών επιδρούν σε σημαντικό βαθμό τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος.

Στον Πίνακα 30 δίνονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Συνεργασία εκπαιδευτικών» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η ανάλυση έδειξε ότι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του καλού επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ τριών των σχολικών μονάδων ( $b=0.267$ ,  $p=0.013$ ). Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντική ( $F=6.440$ ,  $p=0.002<0.05$ ) και είχε τη μορφή:

$$\text{Συνεργασία εκπαιδευτικών} = 2.344 + 0.267 (\text{Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας}) + 0.104 (\text{Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος})$$

**Πίνακας 30.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Συνεργασία εκπαιδευτικών» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

		Μη τυποποιημένος συντελεστής		Τυποποιημένο ς συντελεστής	t	p
		B	Std. Error	Beta		
(Constant)		2.344	.432		5.431	.000
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας	κοινωνικής	.267	.107	.172	2.504	.013
Προσδοκίες αποτελέσματος	κοινωνικού	.104	.078	.091	1.328	.186

**Εξαρτημένη:** Συνεργασία εκπαιδευτικών

**Ανεξάρτητες:** Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

Στον Πίνακα 31 δίνονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Σχέση με τους μαθητές» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η ανάλυση έδειξε ότι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του καλού επιπέδου σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ τριών των σχολικών μονάδων ( $b=0.199$ ,  $p=0.045$ ). Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντική ( $F=4.511$ ,  $p=0.012<0.05$ ) και είχε τη μορφή:

$$\text{Σχέση με τους μαθητές} = 2.586 + 0.199 (\text{Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας}) + 0.088 (\text{Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος})$$

**Πίνακας 31.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Σχέση με τους μαθητές» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

	Μη τυποποιημένος συντελεστής		Τυποποιημένος συντελεστής	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2.586	.400		6.471	.000
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	.199	.099	.139	2.012	.045
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	.088	.073	.084	1.216	.225

**Εξαρτημένη:** Σχέση με τους μαθητές

**Ανεξάρτητες:** Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

Στον Πίνακα 32 δίνονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Επάρκεια σχολικών πόρων» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η ανάλυση έδειξε ότι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του επιπέδου επάρκειας των

σχολικών πόρων είναι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ τριών των σχολικών μονάδων ( $b=0.233$ ,  $p=0.040$ ). Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντική ( $F=2.812$ ,  $p=0.042<0.05$ ) και είχε τη μορφή:

$$\text{Επάρκεια σχολικών πόρων} = 2.535 + 0.233 (\text{Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας}) + 0.049 (\text{Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος})$$

**Πίνακας 32.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Επάρκεια σχολικών πόρων» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

	Μη τυποποιημένος συντελεστής		Τυποποιημένο ς συντελεστής	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2.535	.498		5.087	.000
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	.233	.123	.132	2.091	.040
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	.049	.091	.037	.537	.592

**Εξαρτημένη:** Επάρκεια σχολικών πόρων

**Ανεξάρτητες:** Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

Στον Πίνακα 33 δίνονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η ανάλυση έδειξε ότι καμία από τις δύο μεταβλητές (προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος) δεν είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προέκυψε δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $F=0.963$ ,  $p=0.383<0.05$ ) και είχε τη μορφή:

Επάρκεια σχολικών πόρων=4.057 - 0.055(Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας) + 0.112 (Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος)

**Πίνακας 33.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

	Μη τυποποιημένος συντελεστής		Τυποποιημένο	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4.057	.444		9.142	.000
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	-.055	.110	-.035	-.500	.617
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	.112	.081	.097	1.386	.167

**Εξαρτημένη:** Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

**Ανεξάρτητες:** Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

Τέλος, στον Πίνακα 34 δίνονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Εκπαιδευτική καινοτομία» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος. Η ανάλυση έδειξε ότι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του επιπέδου εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων ( $b=0.442$ ,  $p=0.000$ ). Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντική ( $F=8.236$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και είχε τη μορφή:

Επάρκεια σχολικών πόρων=1.791 +0.442 (Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας) - 0.012 (Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος)

**Πίνακας 34.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διάσταση «Εκπαιδευτική καινοτομία» του σχολικού κλίματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος

	Μη τυποποιημένος συντελεστής		Τυποποιημένο ς συντελεστής	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1.791	.475		3.766	.000
Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	.442	.118	.256	3.761	.000
Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος	-.012	.086	-.010	-.140	.889

**Εξαρτημένη:** Εκπαιδευτική καινοτομία

**Ανεξάρτητες:** Προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες κοινωνικού αποτελέσματος



## Κεφάλαιο 6

### Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

#### 6.1 Συζήτηση πορισμάτων και συμπερασματικές παρατηρήσεις

Σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών που υπηρετούν σε δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πως το επίπεδο αυτό επηρεάζει και καθορίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί μέσα στις σχολικές μονάδες. Επιδιώχθηκε μέσω της έρευνα να αναδειχθεί το κατά πόσο οι αντιλήψεις που φέρουν οι διευθυντές σχετικά με την ικανότητα τους να επιτύχουν σε καθήκοντα τα οποία απαιτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε έλαβε υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο διεξάγονται έρευνες στο επίκεντρο τον οποίο τίθεται αφενός, η διερεύνηση παραμέτρων που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Skaalvik & Skaalvik, 2007· Tschannen-Moran & Hoy, 2007) και αφετέρου, με πτυχές που σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν το κλίμα που επικρατεί σχολικές μονάδες (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Η όλο και μεγαλύτερη έμφαση που δόθηκε στην επιστημονική κοινότητα στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (Dahlkamp, et al., 2017· Petridou et al., 2016· Tschannen-Moran & Hoy, 2007) και στον καθοριστικό ρόλο που αυτή διαδραματίζει αποτέλεσε αφορμή για να πραγματοποιηθούν έρευνες που εξετάζουν μεταξύ άλλων τον αντίκτυπό της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Σε αυτές τις προσπάθειες που έχουν γίνει σε ερευνητικό επίπεδο από το 2010 και έπειτα το ενδιαφέρον των μελετητών στράφηκε στην έννοια της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος (Bakioğlu, 2020· Bakioğlu & Turkum, 2017· Wright et al. το 2013). Ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για την επίδρασή της σε παραμέτρους που αφορούν στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

### **6.1.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων κατέστη εμφανές ότι οι διευθυντές τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας πως διαθέτουν υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας καθώς αναγνωρίζουν πως έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες να συμμετέχουν επιτυχώς σε κοινωνικές σχέσεις να εκφράσουν τη γνώμη τους στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, να συνυπάρχουν σε κοινωνικές σχέσεις, να οικοδομήσουν κοινωνικές σχέσεις, να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, να επιτύχουν συμφωνίες στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων και να διατηρούν την ευτυχία στις κοινωνικές τους σχέσεις. τα προαναφερθέντα στοιχεία φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε θέση ευθύνης διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, αναγνωρίζοντας παράλληλα το πόσο σημαντική είναι η οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, λόγω του καταλυτικού αντίκτυπου που έχει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Branch et al., 2009· Dahlkamp et al., 2017· Versland, 2016 )

Από την άλλη μεριά, τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι διευθυντές του δείγματος διαθέτουν υψηλό επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Αυτό πρακτικά συνεπάγεται ότι αναγνωρίζουν πως η συμμετοχή τους σε θετικές συμπεριφορές , η ευχάριστη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και η φροντίδα για τους άλλους θα οδηγήσει σε επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις. Πέραν τούτου θεωρούν πως η συζήτηση με άλλα άτομα αλλά και το ισότιμο μοίρασμα μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές τους σχέσεις. Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών του δείγματος και των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος, τα πρωτογενή δεδομένα κατέδειξαν ότι υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο θετική συσχέτιση, γεγονός που συνεπάγεται ότι ένας διευθυντής ο οποίος διαθέτει υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, παρουσιάζει υψηλό επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Ωστόσο, αυτό αποτελεί ένα εύρημα το οποίο δε μπορεί να επιβεβαιωθεί βιβλιογραφικά καθώς δεν έχει υλοποιηθεί άλλη αντίστοιχη έρευνα στην οποία να διερευνάται το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος και η συσχέτιση αυτού με το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και του επιπέδου προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών του δείγματος, να παρατηρηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες όπως για παράδειγμα αυτή του Lubguban (2020) που εντόπισαν ότι οι γυναίκες διευθύντριες διαθέτουν πιο αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους άνδρες. Ωστόσο, η μη ύπαρξη διαφοροποίησης ως προς το φύλο μπορεί να αιτιολογηθεί λόγω του ότι οι κοινωνικές δεξιότητες όπως επίσης, οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να καλλιεργηθούν και να ενδυναμωθούν (Hourani et al., 2017).

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ούτε ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία αλλά ούτε και ως προς την προϋπηρεσία τους σε θέση ευθύνης. Αντίστοιχα δεν υπήρξε διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο σπουδών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Προκύπτει συνεπώς από τα δεδομένα αυτά πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος, στοιχείο το οποίο έχει διαφανεί και από άλλες έρευνες όπως αυτές των Motallebzadehet al. (2014) και των Tschannen -Moran και Hoy (2007)

### **6.1.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Οι απόψεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα και συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Αναφορικά με τις απόψεις για το σχολικό κλίμα προέκυψε σε ένα πρώτο επίπεδο ότι οι διευθυντές του δείγματος αναγνωρίζουν ότι υπάρχει καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως επίσης, ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό υπάρχει συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ανάλυση έδειξε πως κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών υπάρχει στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καλό επίπεδο σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε ένα τρίτο επίπεδο, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι υπάρχει καλό επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων και ότι προωθείται σε σημαντικό βαθμό η εκπαιδευτική καινοτομία. Τα παραπάνω ευρήματα

αν και δίνουν μια εικόνα για το πως αντιλαμβάνονται οι διευθυντές το κυρίαρχο κλίμα στις σχολικές μονάδες, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι οι απόψεις τους δεν είναι πλήρως συμβατές με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα (Κουτούζης, 2012· Κυθραιώτης, 2015· Παπαλόη, 2012).

Η εγγενής αντίφαση που παρατηρείται σχετίζεται με το ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από έντονα γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά (Φωτόπουλος, 2012· Μπρίνια, 2012), γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά για το ρόλο του διευθυντή. Αυτό σημαίνει ότι στις ελληνικές σχολικές μονάδες ο ρόλος του διευθυντή είναι κατά βάση διαχειριστικός και διεκπεραιωτικός. Κατ' επέκταση, είναι περιορισμένα τα περιθώρια ελευθερίας στην ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις καλείται να υλοποιήσει αποφάσεις οι οποίες είναι προειλημμένες. Συνακόλουθα αυτό έχει αντίκτυπο σε θέματα συνεργασίας και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Μπρίνια, 2012· Παπαλόη, 2012).

Πέραν τούτου όμως, σημαντικά προβλήματα εντοπίζονται και σε άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου όπως είναι λόγου χάρη οι κτιριακές υποδομές, οι σημαντικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και σε τεχνολογικό εξοπλισμό (Φωτόπουλος, 2012· Μπρίνια, 2012). Στη βάση αυτή οι απόψεις των διευθυντών του δείγματος παρουσιάζουν μια πιο ωραιοποιημένη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την αναφορά που κάνουν στο καλό επίπεδο επάρκειας σχολικών αλλά και το κατά πόσο οι συνθήκες είναι ευνοϊκές δεδομένου των ελλείψεων να συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015)

Ως προς τη διαφοροποίηση των απόψεων των διευθυντών του δείγματος σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτές αφορούσαν στο επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. Διαφάνηκε ειδικότερα ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν την ύπαρξη καλύτερου επιπέδου εκπαιδευτικής καινοτομίας σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τα αποτελέσματα των Grayson και Alvarez (2008) σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται με τρόπο πιο θετικό το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, αποδίδοντας όπως τονίζουν και Huang και Fraser (2009) σε διαφορετικούς παράγοντες σε σχέση με τους άνδρες, όπως στην

προκειμένη περίπτωση το ζήτημα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και το κατά πόσο αυτή προωθείται. Μία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά η οποία αξίζει να επισημανθεί σχετίζεται με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών όπως επίσης σχετίζεται με το ζήτημα της επάρκειας των σχολικών πόρων. Κατέστη εμφανές μέσω της ανάλυσης ότι οι διευθυντές του δείγματος που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι υπάρχει καλύτερο επίπεδο στα προαναφερθέντα συγκριτικά με τις απόψεις των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αναφορά να γίνει ακόμα τον έχουν υπάρξει στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων σε σχέση με την ηλικία και την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης, τα αποτελέσματα κατέδειξαν αφενός ότι οι διευθυντές με προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης άνω των 10 ετών αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν υπάρχουν καλύτερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, υπάρχει καλύτερο επίπεδο επάρκειας σχολικών πόρων και υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό υιοθέτηση πρακτικών εκπαιδευτικής καινοτομίας. Αν και υπάρχουν έρευνες όπως αυτή των Grayson και Alvarez (2008) που δεν θεωρούν ότι η προϋπηρεσία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το κυρίαρχο σχολικό κλίμα, υπάρχουν δεδομένα όπως αναφέρουν οι Σωτηρίου και Ιορδανίδης (2015) που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές ενώ τείνουν να αναλαμβάνουν συχνότερα πρωτοβουλίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αφετέρου, οι διευθυντές ηλικίας 51 έως 60 ετών αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σύγκριση με τους διευθυντές ηλικίας έως 50ετών.

### **6.1.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: συσχέτιση του επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος με το σχολικό κλίμα και προβλεπτικότητα μεταξύ των δύο μεταβλητών**

Τέλος, επιχειρώντας να δοθεί απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μια πρώτη παρατήρηση που αξίζει να γίνει αφορά στην ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών του δείγματος με

το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης, θετική ήταν η συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τις καλύτερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα θεωρούνται αναμενόμενα καθώς σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα σε ένα ανοιχτό κλίμα ενθαρρύνεται με συστηματικό τρόπο η ανάληψη πρωτοβουλιών, ενθαρρύνεται η συνεργασία και η ομαδική εργασία (Bear, et al., 2017· Tajason & Ahmad, 2011· Waters, et al., 2009) ενώ παράλληλα οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ειλικρινείς και το επίπεδο εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών υψηλό (Rapti, 2013· Tschannen-Moran et al., 2006). Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι τα ευρήματα του Amedome (2018) και των McCarley et al., (2014) καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν το δημοκρατικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας καταφέρνουν να διαμορφώσουν ένα κλίμα βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι η ομαδικότητα, η συλλογικότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Κατ' επέκταση, όταν το σχολικό κλίμα στηρίζεται στην συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την αγαστή επικοινωνία διασφαλίζεται αφενός, η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αφετέρου, προάγεται η αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Birpath & Adeyemo, 2014· Lumpy, 2009· Negis-Isiko & Gürsel, 2013). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η μεταξύ τους συσχέτιση φάνηκε να είναι ασθενής, στοιχείο που γεννά προβληματισμούς και θέτει επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης. Οι προβληματισμοί που ανακύπτουν βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το κατά πόσο ένα διευθυντής που παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να θέσει τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενός, θετικού, ανοικτού και συνεργατικού κλίματος στο σχολείο.

Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο προέκυψε από την ανάλυση αφορά στη διερεύνηση του κατά πόσο υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του καλού επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, του καλού επιπέδου σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, του επιπέδου επάρκειας των σχολικών πόρων και του επιπέδου εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών. Ο σχολικός ηγέτης που διαθέτει χαρακτηριστικά κοινωνικής στήριξης επιδρά με θετικό τρόπο στη

συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί και παράλληλα, μπορεί να αυξήσει το επίπεδο ευημερίας τους (Van Dierendonck et. al., 2004). Οι υγιείς και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις που οικοδομεί ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργούν συνθήκες που επιτρέπουν τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος (Dunlop & Macdonald, 2004).

Με άλλα λόγια, ο διευθυντής που κατέχει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες καθίσταται πιο προσιτός ενώ παράλληλα, η λειτουργία της σχολικής μονάδας συνιστά απόρροια της συνεργασίας (Dunlop & Macdonald, 2004). Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα δηλαδή, επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία στη διαμόρφωση ενός ανοικτού και συνεργατικού κλίματος (Allen et al., 2015· Tajason & Ahmad, 2011) αλλά και από τις μελέτες εκείνες οι οποίες καταδεικνύουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της διαμόρφωσης ενός θετικού και καινοτόμου σχολικού κλίματος (Eshbach & Henderson, 2010· Moolenaar et al., 2010· Sarros et al. (2008).

Ωστόσο, δεν φάνηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνα να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ούτε το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας αλλά ούτε το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος. Αυτό συνεπάγεται την αποσύνδεση των συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή από την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που παρουσιάζει μια ασυμβατότητα με τα ευρήματα εκείνα που κάνουν λόγο για τον κομβικό ρόλο των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων του σχολικού ηγέτη στο να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου και πρωτίστως στη λήψη αποφάσεων, ώστε να διασφαλιστεί και το επίπεδο δέσμευσης στις αποφάσεις που λαμβάνονται (Calik, et al., 2012· Kurt, et al., 2012· Tajason & Ahmad, 2011).

#### **6.1.4 Συμπερασματικές παρατηρήσεις**

Από την έρευνα που διενεργήθηκε διαφάνηκε αφενός, ότι οι διευθυντές έχουν αρκετά υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος, γεγονός που λειτουργεί ευνοϊκά στο να διαμορφωθεί μέσα

στο σχολείο ένα ανοικτό και συνεργατικό σχολικό κλίμα, που διασφαλίζει της εύρυθμη λειτουργία τους σχολεία λόγω της ενεργούς εμπλοκής και συμμετοχής όλων των μελών. Η παρατήρηση αυτή συνάδει και με τα ευρήματα εκείνα που καταδεικνύουν ότι το υψηλό επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος λειτουργεί προβλεπτικά για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος στις σχολικές μονάδες τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κυριαρχεί ένα θετικό κλίμα που προάγει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την εκπαιδευτική καινοτομία. Εντούτοις, ανακύπτουν προβληματισμοί ως προς το κατά πόσο σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό συγκείμενο, όπως είναι το ελληνικό, είναι εφικτή η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού ανοικτού και συνεργατικού κλίματος, όταν τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αυτενέργεια είναι εκ προοιμίου περιορισμένα. Για το λόγο αυτό προκρίνεται το να συστηματοποιηθεί η περαιτέρω διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος.

## **6.2 Περιορισμοί έρευνας**

Η διεξαγωγή της έρευνας, δεδομένου ότι δεν έχει υλοποιηθεί άλλη αντίστοιχη έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα, συνέβαλε στη συγκέντρωση πρωτογενών δεδομένων τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για να διερευνηθεί περαιτέρω και σε βάθος το υπό εξέταση θέμα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να συνεκτιμηθούν οι περιορισμοί στους οποίους προσέκρουσε η έρευνα που υλοποιήθηκε ώστε μελλοντικά να υπάρξουν βελτιώσεις οι οποίες θα διασφαλίσουν την εξαγωγή ακόμα πιο αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων, αναδεικνύοντας νέες διαστάσεις και οπτικές.

Ένας πρώτος προορισμός σχετίζεται με τη μέθοδο έρευνας. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκε η ποσοτική μέθοδος γεγονός που σημαίνει ότι συγκεντρώθηκαν ποσοτικά πρωτογενή δεδομένα. Εντούτοις, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δεν διασφαλίζει την τριγωνοποίηση των δεδομένων καθώς για την πολύπλευρη και σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος είναι σημαντικό να συλλέγονται στοιχεία τα οποία προέρχονται από διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία όπως είναι για παράδειγμα ο συνδυασμός του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης ή/και της παρατήρησης στο πλαίσιο της μικτής μεθόδου έρευνας (Bryman, 2017).



Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά στο πλαίσιο της διπλωματικής αυτής εργασίας. Ωστόσο, πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε έρευνα που απευθύνεται σε διευθυντές. Αυτό σημαίνει ότι η καταλληλότητα της χορήγησης του σε διευθυντές δεν είναι πλήρως επιβεβαιωμένη καθώς δεν υπάρχει άλλη σχετική έρευνα στην οποία να έχει χρησιμοποιηθεί ώστε να υπάρξει μια πιο συγκριτική εξέταση των δεδομένων που προκύπτουν από αυτό.

### 6.3 Προτάσεις

Στη βάση των παραπάνω περιορισμών προτείνεται να πραγματοποιηθούν και άλλες αντίστοιχες έρευνες που να εξετάζουν το επίπεδο κοινωνικής από αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών κοινωνικού αποτελέσματος, όχι μόνο των διευθυντών αλλά και των διευθυντών. Κατά αυτό τον τρόπο αναμένεται να συγκεντρωθούν πρωτογενή δεδομένα από την εκπαιδευτική κοινότητα που θα επιτρέψουν στο να διαμορφωθεί μία πιο ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για την ελληνική πραγματικότητα. Πέραν τούτου προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες να συνδυαστεί η ποσοτική με την ποιοτική μέθοδο έρευνας, γεγονός το οποίο θα μπορέσει να αναδείξει το πως αντανακλάται το επίπεδο κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την αναφορά σε παραδείγματα ενεργειών που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μπορούν να λειτουργήσουν και ως βάση για να διαμορφωθούν επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία αποβλέπουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι αυτές αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού και εν γένει, ανοικτού κλίματος μέσα στο σχολείο. Συνεκτιμώντας ότι βασικό ζητούμενο στην σύγχρονη εποχή αποτελεί η βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά και των μαθησιακών επιτευγμάτων, η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των επιμορφωτικών και εν γένει, των υποστηρικτικών μέτρων που λαμβάνονται μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα. Ενδεικτικά να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα δύνανται να λειτουργήσουν καθοδηγητικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μεντορικών προγραμμάτων τα οποία να στοχεύουν σε διευθυντές που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά θέση ευθύνης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυροπούλου, Κ. (2021). *Διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων και νέων: παράγοντες, διαστάσεις και παρεμβάσεις*. Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ασμαργιανάκη, Ν., Κλημεντιώτη, Χ., & Κοσμίδη, Σ. (2018). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία. Στο Δ. Κωνσταντοπούλου, (Επιμ.), *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές* (σσ. 99-115). Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ağcam, R., & Babanoğlu, M. P. (2016). Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 121-133. doi:10.5281/zenodo.200195
- Ahmad, Z. R., Yasien, S., & Ahmad, R. (2014). Relationship between perceived social self-efficacy and depression in adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral sciences*, 8(3), 65–74. Retrieved on 22/03/2022 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4359727/pdf/ijpbs-8-065.pdf>
- Akgün, S. (2004). The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 32(5), 441-448. doi:10.2224/sbp.2004.32.5.441
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M.L., (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22. doi: Retrieved on 25/03/2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083099.pdf>
- Alwaleedi, M. A. (2016). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10. doi: 10.5539/ass.v13n1p1
- Amedome, S. (2018). The Influence of Leadership On School Climate: A Case of Senior High Schools In Hohoe Municipality of Ghana. *Academy of Educational Leadership Journal*, 22(2), 1-16. Retrieved on 29/03/2022 from <https://www.abacademies.org/articles/the-influence-of-leadership-on-school-climate-a-case-of-senior-high-schools-in-hohoe-municipality-of-ghana-7412.html>
- Argyris, C. (1958). Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate: A Case Study of a Bank. *Administrative Science Quarterly*, 2,501–520. doi:

- Aslan, G. (2021). The Relationship between Primary School Principals' Leadership Styles and School Climate. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 6(1), 2310-2317. doi: <https://doi.org/10.2307/2390797>
- Βεληγκέκας, Π.Φ., & Μυλωνάς, Κ.Λ. (2003). Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελέσματος αθλητών-τριών κλασικού αθλητισμού. *Αθλητική ψυχολογία*, 14, 3-26. Ανακτήθηκε στις 19/01/2022 από [http://users.uoa.gr/~kmylonas/PDF\\_FILES/P\\_2003a.pdf](http://users.uoa.gr/~kmylonas/PDF_FILES/P_2003a.pdf)
- Bakioğlu, F. (2020). Internet Addiction and Social Self-Efficacy: The Mediator Role of Loneliness. *Annals of psychology*, 36(3), 435-442. doi: 10.6018/analesps.36.3.394031
- Bakioğlu, F., & Turkum, A.S., (2017). Psychometric Properties of Adaptation of the Social Efficacy and Outcome Expectations Scale to Turkish. *European Journal of Educational Research*, 6(2), 213-223. doi: 10.12973/eu-jer.6.2.213
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy theory. The exercise of control*. W. H. Freeman & Company
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F., & Urdan, T. (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9–44. doi: <https://doi.org/10.1177/014920631141060>
- Bear, G., Blank, J. & Smith, D. (2009). *School Climate*. Retrieved on 16/06/2022 from [www.preventschoolviolence.org](http://www.preventschoolviolence.org)
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L. & Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372-383. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.012
- Bilgin, M., & Akkapulu, E. (2007). Some variables predicting social self-efficacy expectation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(6), 777–788. doi: 10.2224/sbp.2007.35.6.777
- Bipath, K. & Adeyemo, K.S. (2014). The strength organizational culture: organizational performance in South African schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 2405-2412. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n23p2405

- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence, 17*(3), 354–366. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>
- Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2009). *Estimating Principal Effectiveness. Working Paper 32*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D.L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly, 51*(1), 96–132. doi: 10.1177/0013161X14521632
- Bronfenbrenner, U. (1989). The developing ecology of human development: paradigm lost or paradigm regained. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Kansas City, Missouri.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology, 1*(14), 793– 828. doi: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, K., & Wynn, S. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership & Policy in Schools, 8*(1), 37-63. doi: <https://doi.org/10.1080/15700760701817371>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής έρευνας*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay, K. A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2498–2504. Retrieved on 17/02/2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002859.pdf>
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence: The role of regulatory emotional and interpersonal self-efficacy beliefs. *European Psychologist, 15*, 34–48. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000004>

- Chirkina, T.A., & Khavenson, T.E. (2018). School Climate A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133–160. doi: 10.1080/10609393.2018.1451189
- Chiu, S.-I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on taiwanese university student: A mediation model of learning self-Efficacy and social self-Efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 49–57. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.024>
- Ciani, K. D., Summers, J., & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 533–560. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.04.002>
- Cohen, J., McCabe, E. M, Michelli, N. M., & Pickeral, T.(2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213. doi: 10.1177/016146810911100108
- Dahlkamp, S., Peters, M.L., & Schumacher, G. (2017). Principal Self-Efficacy, School Climate, and Teacher Retention: A Multi-Level Analysis. *Alberta Journal of Educational Research*, 63.4, 357-376. doi: <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i4.56351>
- Damanik, E., & Aldridge, J. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers’ Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269–296. doi: <https://doi.org/10.1177/105268461702700205>
- Dami, Z.A., Wiyono, B.B., Imron, A., Burganuddin, B., Supriyanto, A., & Daliman, M. (2022). Principal self-efficacy for instructional leadership in the perspective of principal strengthening training: work engagement, job satisfaction and motivation to leave. *Cogent Education*, 9(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2064407>
- Devi, B., Khandelwal, B., & Das, M. (2017). Application of Bandura’s social cognitive theory in the technology enhanced, blended learning environment. *International Journal of Applied Research*, 3(1), 721–724. Retrieved on 7/01/2022 from <https://www.allresearchjournal.com/archives/?year=2017&vol=3&issue=1&part=J&ArticleId=3115>
- Devos, G., & Bouckenoghe, D. (2009). An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders. *Leadership & Policy in Schools*, 8(2), 173-196. doi: 10.1080/15700760902737196

- Dunbar, R.L., Dingel, M.J., Dame, L.F., Winchip, J., & Petzold, A.M., (2016). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265496>
- Dunlop, C., & Macdonald, E. (2004). *The teachers health and wellbeing study Scotland*. Retrieved on 7/01/2022 from [https://www.researchgate.net/publication/29811831\\_The\\_Teachers'\\_Health\\_and\\_Wellbeing\\_Study\\_Scotland](https://www.researchgate.net/publication/29811831_The_Teachers'_Health_and_Wellbeing_Study_Scotland)
- Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745. Retrieved on 02/04/2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017303.pdf>
- Eshbach, E., & Henderson, J. (2010). The symbolic relationship between new principals and the climate of the schools in which they lead. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 8(1), 16–48. Retrieved on 04/05/2022 from <https://dsc.duq.edu/etd/524/>
- Etxeberria, F., Intxausti, N. & Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. doi: 10.15366/reice2017.15.4.001
- Fan, J., Meng, H., Gao, X., Lopez, F. J., & Liu, C. (2010). Validation of a U.S. adult social self-efficacy inventory in Chinese populations. *The Counseling Psychologist*, 38(4), 473-496. doi: 10.1177/0011000009352514
- Font, X., Garay, L., & Jones, S. (2016). A social cognitive theory of sustainability empathy. *Annals of Tourism Research*, 58, 65–80. doi: 10.1016/j.annals.2016.02.004
- Forehand, G. A., & Gilmer, B. (1964). Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361–382. doi: <https://doi.org/10.1037/h0045960>
- Freiberg, H.J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early*

- Childhood Research Quarterly*, 27, 90–103. doi:  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Grazia, V., & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. ASCD.
- Hadiyanto, S. (2018). Improving school climate for better quality educational management. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), 16-22. doi: 10.32698/0182
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1999). *The Organizational Climate of School*. University of Chicago.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219. doi: <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51, 55-66. doi: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000032309.71973.14>
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2006). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness, Social Self-Efficacy, and Self-Esteem to Depressive Symptoms in College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(10), 1086–1106. doi: <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.10.1086>
- Hong, J., & Eamon, M. (2012). Students’ perceptions of unsafe schools: an ecological systems analysis. *Journal of Child & Family Studies*, 21, 428–438. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9494-8>

- Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2020). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493–517. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143220913552>
- Hoy, C.G., & Miskel, W. K. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Hoy, W., Tarter, J. & Kottkamp, R. (1991). *Open Schools/Healthy Schools*. Retrieved on 06/05/2022 from [http://www.waynehoy.com/pdfs/open\\_schools\\_healthy\\_schools\\_book.pdf](http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf)
- Huang, S., & Fraser, B. (2009). Science teachers' perceptions of the school environment: Gender differences. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 404-420. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.20284>
- İşçi S., Çakmak E. , & Karadağ, E. (2015) The Effect of Leadership on Organizational Climate. In: Karadağ E. (eds) *Leadership and Organizational Outcomes*. Springer.
- Johnson, O. (2012). A systematic review of neighborhood and institutional relationships related to education. *Education and Urban Society*, 44, 477–511. doi: <https://doi.org/10.1177/0013124510392779>
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42, 197–208. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520701621046>
- Κοκκινέλη, Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγηση του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και Αντίσταση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος”*, 7(1) 102-120.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα. Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 211-226). Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Κυθραιώτης, Α. (2015). Η ηγεσία και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*. (Τόμος Ι, σσ. 207-234). Εκδόσεις Ίων.
- Κυθραιώτης Α. & Πασιαρδής Π. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*. (Τόμος Ι, σσ. 149-178). Εκδόσεις Ίων.



- Karimvand, P.N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183. doi: 10.5539/elt.v4n3p171
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders (3rd ed.)*. Corwin.
- Kilinç, A.Ç (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate Educational Sciences. *Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. Retrieved on 12/04/2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050494.pdf>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: an overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. doi: 10.1080/00131881.2013.844944
- Kunnari, I., & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167-178. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.978351>
- Kurt, T., Duyar, I, Calik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teachers' self efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86. doi: 10.1108/02621711211191014
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2019). Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health*, 1-21. doi: <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>
- Lin, S.-P., & Betz, N. E. (2007). Factors Related to the Social Self-Efficacy of Chinese International Students. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 451-471. doi: <https://doi.org/10.1177/0011000009332474>
- Lubguban, M.G. (2020). *Emotional Competence of Women Administrators*. Retrieved on 10/05/2022 from <https://www.intechopen.com/chapters/76788>
- Lumby, J. (2009). Collective Leadership of Local School Systems: Power Autonomy and Ethics. *Educational Management Administration and Leadership*, 37 (3), 310-328. doi: 10.1177/1741143209102782

- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 149-152). Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 89-110). Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357. doi: 10.1177/0013161X07299438
- Marsh, H. W., Ludtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Koller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group level effects. *Educational Psychologist*, 47, 106–124. doi: 10.1080/00461520.2012.670488
- McBrayer, J. S., Jackson, T., Pannell, S. S., Sorgen, C. H., De Blume, A. P. G., & Melton, T. D. (2018). Balance of Instructional and Managerial Tasks as it Relates to School Leaders' Self-Efficacy. *Journal of School Leadership*, 28(5), 596–617. doi: 10.1177/105268461802800502
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2014). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. doi: 10.1177/1741143214549966
- McCullers, J. F., & Bozeman, W. (2010). Principal Self-Efficacy: The Effects of No Child Left Behind and Florida School Grades. *NASSP Bulletin*, 94(1), 53–74. doi: <https://doi.org/10.1177/0192636510371976>
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Min, M. (2019). School culture, self-efficacy, outcome expectation, and teacher agency toward reform with curricular autonomy in South Korea: a social cognitive approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–17. doi: <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1626218>
- Mitchell, R., Kensler, L. A. W., & Tschannen-Moran, M. (2015). Examining the effects of instructional leadership on student academic press and student achievement.

- Journal of School Leadership*, 25(2), 223–251. doi: <https://doi.org/10.1177/105268461502500202>
- Moolenaar, N., Daly, A., & Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., Yazdi, M.T. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.541
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Nair, S.M., Muttiah, C., Jusoh, N.A., & Wider, W. (2021). The Relationship Between Tamil Primary School Principals' Communication Styles And The School Climate. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 6(6), 1-17. Retrieved on 13/03/2022 from [www.ijahss.com/Paper/06062021/1179451428.pdf](http://www.ijahss.com/Paper/06062021/1179451428.pdf)
- Negis-Isiko, A., & Gürsel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: an ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 221-228. Retrieved on 13/03/2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016652.pdf>
- Odanga, S.J.O., Raburu, P.A., Aloka, P.J.O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-198. doi: 10.5901/ajis.2015.v4n3p189
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 167-182). Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ασθενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Petridou, A., Nicolaidou, M. & Karagiorgi, Y. (2016). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School effectiveness and school improvement*, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734>
- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Williams, J.S. (2014). Development and validation of the School Leaders' Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 228-253. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2012-0037>
- Price, H.E. (2012). Principal–Teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Rajesh, J.I, & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27, 128-137. doi: <https://doi.org/10.1177/0892020613498521>
- Rapti, D. (2013). *School Climate as an Important Component in School Effectiveness*. Retrieved on 14/04/2022 from <http://92.119.236.203/handle/1/1437>
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education*, 18(2), 297–314. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9292-z>
- Rhodes, J., Camic, P., Milburn, M., & Lowe, S. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711-724. doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.20326>
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κριτική.
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2017). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35–60. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αυτοέκδοση.

- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3 (1), 80-100. doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.116>
- Salle, T. P. L., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A Cultural-Ecological Model of School Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 157–166. doi: 10.1080/21683603.2015.1047550
- Sarros, J., Copper, B., & Santora, J. (2008). Building a climate for innovation through transformational leadership and organizational culture. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(2), 145–158. doi: <https://doi.org/10.1177/1548051808324100>
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 1–18. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- Schneider, B. (1972). Organizational Climate: Individual Preferences and Organizational Realities. *Journal of Applied Psychology*, 56(3), 211–217. doi: <https://doi.org/10.1037/h0033103>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2019). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 1-47. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Wallace Foundation.
- Sergiovanni, T. S., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition. (6th edition)*. McGraw-Hill.
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School Connectedness is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35,(2), 170–179. doi: 10.1207/s15374424jccp3502\_1
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: Relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23(2), 479–498. doi: 10.1007/s11218-020-09544-4
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher

- burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Tagiuri, R. (1968). The Concept of Organizational Climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (eds.), *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. (pp. 11–32). Harvard University.
- Tajasom, A. & Ahmad, Z.A. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research* 83, 357–85. doi:
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585. doi: 10.1108/09578230410554070
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. & Dipaola, M. (2006). School climate: the interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386–415. doi: 10.1177/105268460601600402
- Turan, S. (2002). Organizational climate and organizational commitment: A study of human interactions in Turkish public schools. *Educational Planning*, 14(2), 20-30. Retrieved on 10/02/2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429359.pdf>
- Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165–175. doi: 10.1037/1076-8998.9.2.165
- Versland, T. M. (2016). Exploring Self-Efficacy in Education Leadership Programs. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(3), 298–320. doi: <https://doi.org/10.1177/1942775115618503>
- Versland, T.A., & Erickson, J.L. (2017). Leading by example: A case study of the influence of principal self-efficacy on collective efficacy. *Cogent Education*, 4(1), 1-17. doi: 10.1080/2331186x.2017.1286765
- Vos, D., van der Westhuizen, P., Mentz, P., & Ellis, S. (2012). Educators and the quality of their work environment: An analysis of the organizational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32(1), 56-68. Retrieved on

[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002012000100005&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000100005&lng=en&tlng=en).

- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Waters, S., Cross, D. & Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health*, 79(11), 516-524. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x
- Welsh, W.N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107. doi: <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Wright, S. L., & Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *Counseling Psychologist*, 38, 796- 823. doi: <https://doi.org/10.1177/0011000009359204>
- Wright, S. L., Wright, D. A., & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2013). Development of the Social Efficacy and Social Outcome Expectations Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(3), 218–231. doi: <https://doi.org/10.1177/0748175613484042>
- Wu, S.-Y., Wang, S.-T., Liu, E.Z.-F., Hu, D.-C., & Hwang, W.-Y. (2012). The influences of social self-efficacy on social trust and social capital – a case study of facebook. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 246-254. doi:
- Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και εξωθεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 69-88). Εκδόσεις Επίκεντρο.

## Παράρτημα

---

### Ερωτηματολόγιο

---

Σημειώστε με X στο τετράγωνο που αντιστοιχεί στην απάντησή σας

#### 1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

#### 2. Ηλικία

Έως 40 ετών	
41-50 ετών	
51-60 ετών	
Άνω των 60 ετών	

#### 3. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία

Έως 10 χρόνια	
11-15 χρόνια	
15-20 χρόνια	
21-25 χρόνια	
26-30 χρόνια	
Περισσότερα από 30 χρόνια	

#### 4. Χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης (διευθυντής)

Έως 5 έτη	
6-10 έτη	
Περισσότερα από 10 έτη	

#### 5. Σπουδές (σημειώστε X στον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχετε)

Βασικό πτυχίο	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	
Δεύτερο πτυχίο	
Διδακτορικό δίπλωμα	



Μεταδιδακτορικές σπουδές	
--------------------------	--

#### 6. Περιοχή σχολείου όπου υπηρετείτε ως διευθυντής

Αστική περιοχή	
Ημιαστική περιοχή	
Αγροτική περιοχή	

#### 7. Βαθμίδα Εκπαίδευση

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	

#### 8. Τύπος Σχολείου

Δημοτικό	
Γυμνάσιο	
Λύκειο	
ΕΠΑΛ	
Σχολείο ειδικής αγωγής	

#### 9. Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε X για να δηλώσετε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις ακόλουθες δηλώσεις:

A/A		Διαφωνώ απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
9.1	Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες να συμμετέχω επιτυχώς σε κοινωνικές σχέσεις					
9.2	Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να συνυπάρχω σε κοινωνικές σχέσεις					
9.3	Νιώθω σίγουρος/η να εκφράζω τη γνώμη μου στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων					
9.4	Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες που απαιτούνται για να					

	οικοδομήσω κοινωνικές σχέσεις					
<b>9.5</b>	Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων					
<b>9.6</b>	Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων					
<b>9.7</b>	Είμαι σίγουρος/η για τις ικανότητές μου να διατηρώ τις κοινωνικές μου σχέσεις					
<b>9.8</b>	Είμαι σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να επιτύχω συμφωνίες στο πλαίσιο των κοινωνικών μου σχέσεων					
<b>9.9</b>	Είμαι σίγουρος/η ότι έχω τις δεξιότητες που χρειάζονται για να οικοδομήσω επιτυχείς σχέσεις					
<b>9.10</b>	Είμαι σίγουρος/η ότι διαθέτω τις ικανότητες να διατηρώ την ευτυχία στις κοινωνικές μου σχέσεις					
<b>9.11</b>	Είμαι σίγουρος/η για τις δεξιότητές μου να συζητώ με τους άλλους για θέματα σημαντικά για εμένα					
<b>9.12</b>	Είμαι σίγουρος/η ότι έχω τις ικανότητες που απαιτούνται για να αναπτύξω κοινωνικές σχέσεις					
<b>9.13</b>	Το να συζητώ με άλλα άτομα θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις					
<b>9.14</b>	Το να κάνω όμορφα πράγματα για τους άλλους θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις					
<b>9.15</b>	Η συμμετοχή μου σε θετικές συμπεριφορές θα οδηγήσει σε επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις					
<b>9.16</b>	Η φροντίδα για τους άλλους θα οδηγήσει σε θετικές κοινωνικές σχέσεις					
<b>9.17</b>	Η ευχάριστη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα θα οδηγήσει σε θετικές κοινωνικές σχέσεις					

<b>9.18</b>	Το ισότιμο μείρασμα με άλλα άτομα θα αυξήσει τις κοινωνικές μου σχέσεις					
-------------	---	--	--	--	--	--

**10. Διαβάστε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε X για να δηλώσετε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται αυτό που περιγράφει η κάθε πρόταση στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε**

A/A	Στη σχολική μονάδα που υπηρετώ ....	Σπάνια 1	Λίγες φορές 2	Αρκετές φορές 3	Πολλές φορές 4	Πάντα 5
<b>10.1</b>	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων					
<b>10.2</b>	Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς					
<b>10.3</b>	Τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία, εποπτικά, ΤΠΕ) είναι άμεσα διαθέσιμα					
<b>10.4</b>	Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων					
<b>10.5</b>	Νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας δοκιμάζονται σ' αυτό το σχολείο					
<b>10.6</b>	Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών					
<b>10.7</b>	Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς					
<b>10.8</b>	Στη σχολική βιβλιοθήκη βρίσκω υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
<b>10.9</b>	Ο/η διευθυντής/τρια αποφασίζει από μόνος του για ό,τι αφορά το σχολείο					
<b>10.10</b>	Ευνοείται η καινοτομία					
<b>10.11</b>	Μου δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς					
<b>10.12</b>	Οι μαθητές αυτού του σχολείου έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς					

<b>10.13</b>	Έχουμε στη διάθεση μας σύγχρονα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας					
<b>10.14</b>	Ο/η διευθυντής/τρια συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο					
<b>10.15</b>	Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις					
<b>10.16</b>	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων					
<b>10.17</b>	Οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση και συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα					
<b>10.18</b>	Έχουμε στη διάθεση μας όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειαζόμαστε					
<b>10.19</b>	Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις					
<b>10.20</b>	Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων συνεργάζονται μεταξύ τους					
<b>10.21</b>	Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται					