



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου»

Όνομα Μεταπτυχιακής φοιτήτριας : Βασιλική Τσιγάρα, Α.Μ : 00596

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Λαζαρίδου Αγγελική

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: Κολοκυθά Μαγδαληνή, Βεντίστα Ουρανία Μαρία

ΒΟΛΟΣ 2025

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων

Η Βασιλική Τσιγάρα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Βασιλική Τσιγάρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές έχουν οδηγήσει στην ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, αντικαθιστώντας το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο με αυτό της Διοίκησης Επιχειρήσεων. Στο νέο αυτό πλαίσιο, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία και την αειφορία του σχολείου. Η επιρροή και οι πρωτοβουλίες του μέσα από την αλληλεπίδραση, την κουλτούρα και τις αξίες του οργανισμού αποτελούν σημαντικές μεταβλητές για την επίτευξη των κοινών στόχων. Μάλιστα όπως επιβεβαιώνεται από διεθνείς έρευνες, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και απαιτεί από τον ηγέτη πολλαπλές ικανότητες για την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή -ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω μιας ποιοτικής έρευνας με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων ενός δείγματος δεκατριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαφορετικά Γυμνάσια και Λύκεια του δήμου Φαρσάλων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι και οι δεκατρείς συμμετέχοντες θεωρούν το ρόλο του διευθυντή -ηγέτη πολυδιάστατο και πρωταγωνιστικό για την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας, το θετικό κλίμα και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, μολονότι ο διευθυντής επιδιώκει να έχει και το ρόλο του ηγέτη, στην καθημερινότητά του αναγκάζεται να υποταχθεί στο γραφειοκρατικό σύστημα του συγκεντρωτισμού. Η παρούσα μελέτη δύναται να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις -κλειδιά: Ηγεσία, διοίκηση, ποιότητα, αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο

ABSTRACT

The rapid technological development and neoliberal policies have led to the need for a qualitative upgrade of education, replacing the traditional administrative model with that of Business Administration. In this new framework, the role of the principal-leader is crucial for the effective operation and sustainability of the school. Their influence and initiatives through interaction, organizational culture, and values are significant variables for achieving common goals. Indeed, as confirmed by international research, educational leadership is a complex process influenced by many factors and requires the leader to possess multiple skills to enhance the quality and effectiveness of the school organization. The purpose of this study is to record the perceptions of secondary education teachers regarding the role of the principal-leader in the quality and effectiveness of the educational work. The data were collected through qualitative research using semi-structured interviews with a sample of thirteen teachers who teach in different middle and high schools in the municipality of Farsala. The results of the research reveal that all thirteen participants consider the role of the principal-leader to be multidimensional and central to the development of a collaborative culture, a positive climate, and the improvement of the quality and effectiveness of educational work. However, although the principal seeks to have the role of a leader, in his daily life he is forced to submit to the bureaucratic system of centralism. Finally, this study can be utilized by educators and responsible for educational policy.

Keywords: Leadership, Administration, Management, Quality, Effectiveness, Evaluation, Educational work

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος και ιδίως στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κα Λαζαρίδου Αγγελική και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής για την καθοδήγηση, την υποστήριξη, τις γνώσεις, τις συμβουλές και την υπέροχη συνεργασία. Ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και στους συμφοιτητές μου για την άριστη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iii
Abstract	iv
Ευχαριστίες	v
Περιεχόμενα	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4
1.1 Ορισμός και έννοιες της ηγεσίας	4
1.2 Θεωρίες της ηγεσίας	6
1.3 Μοντέλα και τύποι ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση	9
1.4 Ηγεσία και Διοίκηση – συγκλίσεις και αποκλίσεις	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ	17
2.1 Ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή στο σχολείο	17
2.2 Δεξιότητες και χαρακτηριστικά ενός διευθυντή -ηγέτη	18
2.3 Σχέσεις του διευθυντή -ηγέτη με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς	20
2.4 Ηγετικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων	22
2.5 Επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του προσωπικού	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ	25
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
3.1 Ορισμός και διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία	25
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου	27
3.3 Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ποιότητα	28
3.4 Συστήματα διασφάλισης της ποιότητας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	29
3.5 Η συμβολή του διευθυντή στην προαγωγή της ποιότητας	31
3.6 Τι σημαίνει "αποτελεσματικό σχολείο"	32
3.7 Δείκτες και κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	33
3.8 Ηγεσία και εκπαιδευτική επίδοση	34
3.9 Ο ρόλος του διευθυντή στην καλλιέργεια κουλτούρας βελτίωσης	35
3.10 Σύνοψη θεωρητικού μέρους	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
4.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας	39
4.2 Σκοποί και στόχοι της έρευνας	39
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	40
4.4 Δείγμα της έρευνας	40
4.5 Μέθοδος – Εργαλεία της έρευνας	42

4.6	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	42
4.7	Ανάλυση του περιεχομένου	43
4.8	Αξιοπιστία, εγκυρότητα και δεοντολογία της έρευνας	43
4.9	Περιορισμοί της έρευνας	44
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
5.1	Βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας	46
5.1.1	Αντιλήψεις και παράγοντες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»	48
5.2	Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας	50
5.3	Αξιολόγηση και Φορείς	53
5.4	Στρατηγικές και προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας	59
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	62
6.1	Ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα	62
6.2	Ο ρόλος του διευθυντή -ηγέτη στην ποιότητας και την αποτελεσματικότητα	63
6.3	Αξιολόγηση και Φορείς	65
6.4	Στρατηγικές και προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου	67
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	70
	Βιβλιογραφικές αναφορές	71
	Νόμοι και υπουργικές αποφάσεις	81
	Παράρτημα Α΄	82
	Παράρτημα Β΄	83
	Παράρτημα Γ΄	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επηρεασμένη από τις ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχει αναδείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία με στόχο τη δυναμική και ευέλικτη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Tschannen-Moran, M., 2009).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο ως ανοικτό σύστημα βρίσκεται αντιμέτωπο με τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, αλληλεπιδρά και προσπαθεί να εκπληρώσει το δικό του όραμα και τους στόχους που καθορίζουν την παιδαγωγική του εξέλιξη και τις αναπτυξιακές του επιδιώξεις (Bolman & Deal, 2017). Αυτές επιτυγχάνονται με την αποτελεσματική λειτουργία του και την επίτευξη των ποιοτικών και αποτελεσματικών στόχων του εκπαιδευτικού έργου και, όπως είναι φυσικό, συνδέονται άρρηκτα με τον ρόλο του διευθυντή- ηγέτη, ο οποίος αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας (Leithwood et al., 2006). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η πλειονότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας των μαθητικών επιδόσεων, στη λογοδοσία, στην αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία, καθώς και στον τρόπο που η ηγεσία διασφαλίζει την ανάπτυξη και την αλλαγή στους σχολικούς οργανισμούς (Harris, 2002).

Εντούτοις, μολονότι ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη αναδεικνύεται κομβικός για τη σχολική κοινότητα, είναι αδύνατον μια σχολική μονάδα να προχωρήσει σε οποιαδήποτε επιτυχία χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών (Spillane, 2005), αφού το όραμα του σχολείου διαμορφώνεται συλλογικά από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Harris & Muijs, 2003). Μάλιστα οι νεότερες θεωρίες καταγράφουν ότι η κατανομή της ηγεσίας ανά ομάδες εκπαιδευτικών -ηγετών μπορεί να βελτιώσει τα σχολικά αποτελέσματα (Copland, 2003; Yukl, 2002) και οι θετικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή- ηγέτη και διδασκόντων να διασφαλίσουν τη δημιουργία θετικού κλίματος, συμβάλλοντας στην οργανωσιακή τους δέσμευση (Fireston & Pennell, 1993). Πρόκειται για μια σημαντική παράμετρο του οργανισμού, καθώς η έλλειψη αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Hulpia & Devos, 2010).

Παρόλα αυτά, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη παραμένει πρωταγωνιστικός για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, καθώς αποτελεί τον ενορχηστρωτή του κοινού οράματος, καθοδηγεί, εμπνέει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, παρακολουθεί τη πρόοδο των μαθητών, προωθεί τη συνεργασία με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, διαχειρίζεται την αλλαγή, εισηγείται την καινοτομία και συνεπικουρεί στη δημιουργία θετικού υποστηρικτικού σχολικού

κλίματος (Fullan, 2014). Λόγω του πολυδιάστατου ρόλου του απαιτείται όχι μόνο να είναι γνώστης της διοίκησης και της νομοθεσίας αλλά και να διαθέτει ηγετικές ικανότητες, ώστε να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να επιλύει άμεσα τα προβλήματα και να ανταποκρίνεται με ευελιξία και αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις που προκύπτουν.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επιλογή του θέματος προέκυψε εξαιτίας του έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μολονότι έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές μελέτες που αφορούν στην συμβολή του διευθυντικού ρόλου στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, οι έρευνες για μικρές επαρχιακές σχολικές μονάδες της Ελλάδας είναι περιορισμένες. Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η δομή των κεφαλαίων

Το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στην πολυδιάστατη έρευνα της ηγεσίας μέσα από επιλεκτικούς ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας, καταγράφει τα σημαντικά στοιχεία και τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση και ολοκληρώνεται με την επισήμανση συγκλίσεων και αποκλίσεων μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο πρόσωπο του διευθυντή -ηγέτη με σαφή αναφορά στον θεσμικό του ρόλο, όπως αυτός κατοχυρώνεται από την ισχύουσα νομοθεσία του ελληνικού κράτους, στις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του, στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, στις ηγετικές πρακτικές του, καθώς και στην υποστήριξη που παρέχει στους συναδέλφους του.

Το τρίτο κεφάλαιο εμπεριέχει επιλεκτικούς ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας για τον όρο «ποιότητα» με σαφή αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Καταγράφεται και αναλύεται ο ρόλος της αξιολόγησης στην ποιότητα, τα συστήματα διασφάλισής της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η συμβολή του διευθυντή -ηγέτη στην ενίσχυση της ποιότητας. Εξετάζεται η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, οι δείκτες και τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην εκπαιδευτική επίδοση και στην καλλιέργεια της κουλτούρας που ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τέλος, ακολουθεί σύνοψη του θεωρητικού μέρους.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει την διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαδικασία συλλογής δεδομένων, την αναγκαιότητά της, το σκοπό και τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, την αξιοπιστία και τους περιορισμούς της.

Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα ευρήματα- αποτελέσματα της έρευνας ταξινομημένα ανά θεματικούς άξονες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ακολουθεί η συζήτηση στο έκτο κεφάλαιο, ενώ το έβδομο κεφάλαιο εστιάζει σε νέες ερευνητικές προτάσεις. Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα Α΄, Β΄ και Γ΄.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Ορισμός και έννοιες της ηγεσίας

Η έννοια της «ηγεσίας» είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη τόσο με την διοικητική επιστήμη όσο και με την καθημερινή λειτουργία των οργανισμών. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που έχει προσελκύσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πολλών μελετητών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει η δυνατότητα απόδοσης ενός ορισμού.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους από αυτούς. Σύμφωνα με τον Bennis (1989), «όπως η ομορφιά, έτσι και η ηγεσία είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρύσεις» (στο Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:207). Για τον Stogdill (1974:259) υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία όσα και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια αυτή» (στο Yukl, επιμ. Αντωνίου, 2009:20), ενώ για τον Chemers (1997), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων, ώστε να επιτύχουν κάποιον κοινό σκοπό.

Έτσι, ο ηγέτης πρέπει να είναι ένας «κοινωνικός αρχιτέκτονας» που μελετάει και διαμορφώνει αυτό που ονομάζεται «κουλτούρα εργασίας» (Bryman, 1986:6). Για την επίτευξη αυτού του εγχειρήματος ο Bryman (1996) επισημαίνει οκτώ βασικά στοιχεία που πλαισιώνουν την έννοια της ηγεσίας και είναι τα ακόλουθα:

- α) Ο ηγέτης
- β) Η ομάδα, οι συνεργάτες και οι υφιστάμενοι
- γ) Οι ακόλουθοι, τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους σύμφωνα με τις οδηγίες του ηγέτη
- δ) Το έργο, αυτό που επιδιώκει να υλοποιήσει ο ηγέτης
- ε) Η πηγή ισχύος, που αφορά στη δύναμη εξουσίας του ηγέτη
- στ) Η κουλτούρα, αξίες και στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες του
- ζ) Το περιβάλλον, εντός του οποίου δρα ο ηγέτης, οι υφιστάμενοι και οι συνεργάτες του.

Θεωρώντας την ηγεσία αναγκαία για την επιβίωση των οργανισμών ο Drucker, (1996:13) επισημαίνει ότι χωρίς αυτήν οι πόροι που παράγει ένας οργανισμός, παραμένουν απλοί πόροι, χωρίς να γίνονται ποτέ παραγωγή. Μάλιστα, οι Hersey, Blanchard & Johnson (2000) ορίζουν την ηγεσία ως τη διαδικασία επηρεασμού ενός ατόμου ή μιας ολόκληρης ομάδας με σκοπό να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι σε

συγκεκριμένες περιστάσεις, ενώ ο Σαΐτης (2005:240) θεωρεί ότι η ηγεσία παρακινεί δημιουργικά τους εργαζόμενους ωθώντας τους σε προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Αυτό αποδεικνύει πως οι περιστάσεις και οι αλλαγές που συμβαίνουν εντός του Οργανισμού, έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά του εκάστοτε ηγέτη.

Επομένως, η ηγεσία «καθορίζει ποιο πρέπει να είναι το μέλλον, προσανατολίζει τα πρόσωπα προς το όραμα και τα εμπνέει για την υλοποίησή του, παρά τα εμπόδια που θα ανακύψουν» (Κέφης, 2005 α: 118). Αυτό διασφαλίζεται και από το γεγονός ότι ο ηγέτης μπορεί μέσω της συναισθηματικής του επιρροής να εμπνεύσει τους υφισταμένους του (Beatty & Brew, 2004). Σε αυτό συνεπικουρούν τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, οι εξειδικευμένες γνώσεις του, η θέση του, οι αμοιβές, ο έλεγχος των πόρων κ.α. (Bush et al, 2003).

Επ' αυτού, ο Μπουραντάς (2005:197) αναφέρει έναν πληρέστερο ορισμό ισχυριζόμενος ότι «η ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), ώστε εθελοντικά και πρόθυμα με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον». Ο Blanchard (2008: 19 -20) συμπληρώνει ότι «ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη να αποδεσμεύει από τους άλλους την ισχύ και το δυναμικό τους, ώστε να συμβάλλουν στο ευρύτερο καλό».

Πολλοί μελετητές (Leithhwood & Riehl, 2003 ;Bush & Middlewood, 2005 ; Καλογιάννης, 2014: 44) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ηγεσίας στα ακόλουθα:

Α) Στην επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στους υφισταμένους του, ώστε να συνεργαστούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού

Β) Στις υψηλές εσωτερικές επαγγελματικές αξίες και η πεποιθήσεις του.

Γ) Στην ξεκάθαρη διατύπωση και ανάπτυξη του οράματος του ηγέτη από τον ίδιο, γεγονός που ενεργοποιεί όλο το ανθρώπινο δυναμικό προς αυτήν την κατεύθυνση.

Δ) Στο μετασχηματισμό της οργάνωσης.

Σε κάθε περίπτωση, η ηγεσία αντανakλά τη δύναμη που διαθέτει ο ηγέτης και δημιουργεί σαφείς και ορατές αξίες προδιαγράφοντας την εταιρική στρατηγική, ώστε η συμβολή του να είναι καταλυτική για την λειτουργία και την εξέλιξη του οργανισμού (Owens, 2001). Στην πραγματικότητα, αποτελεί την κινητήρια δύναμη που παρέχει στον

οργανισμό, εκτός από το όραμα, «την ικανότητα να το μεταφράσει σε πραγματικότητα» και να το υλοποιήσει (Bennis, 1989, 2009). Κατά συνέπεια, η επιρροή, η δύναμη, το όραμα και η εξουσία του ηγέτη συμβάλλουν στη δημιουργία μιας οργανωσιακής κουλτούρας που οδηγεί στις απαραίτητες αλλαγές και αποτελούν σημαντικές μεταβλητές της αποτελεσματικής ηγεσίας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διοίκηση (Management).

1.2 Θεωρίες της ηγεσίας

Το φαινόμενο της ηγεσίας κατέχει πρωταρχική θέση στη Διοικητική Επιστήμη και στη λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών, γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη πολλών θεωριών που εστιάζουν στην προσωπικότητα και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Συγκεκριμένα έχουν αναπτυχθεί:

Α. Γενετικές θεωρίες που επικεντρώνονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη (trait theories) με κύριους εκπροσώπους τους Stogdil, Likert, Blake -Mouton. Η θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών θεμελιώθηκε στην ιδέα ότι οι ηγέτες είναι άτομα χαρισματικά με ικανότητα, ευφυΐα, υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση, εξωστρέφεια, επιδόσεις και γνώση σε θέματα εργασιακά (Bass, 1960; Stogdil, 1974; Kirkpatrick & Locke, 1991) που διαθέτουν κληρονομικές ικανότητες, οι οποίες τους διαφοροποιούν από τον υπόλοιπο πληθυσμό (Stogdil, 1948 ; Bass, 1990; Jago, 1982). Πρόσφατες έρευνες μελετούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηγεσία και αναφέρουν πως οι ηγέτες που διακρίνονται για την ευαισθησία τους στα συναισθήματά τους επιδρούν και στα συναισθήματα των άλλων και αυτό τους κάνει πιο αποτελεσματικούς (Northouse, 2016: 40).

Ωστόσο, οι γενετικές θεωρίες αποδείχθηκαν ανεπαρκείς, διότι δεν κατάφεραν να δώσουν απαντήσεις αναφορικά με το πρόσωπο που θα είχε την ικανότητα να αναλάβει την ηγεσία ενός οργανισμού. Σήμερα, οι οργανισμοί χρησιμοποιούν το «Job description» βάσει του οποίου καθορίζονται τα χαρακτηριστικά, ή οι ιδιότητες που απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις και κατόπιν μέσω της αξιολόγησης χαρακτηριστικών καθορίζεται, εάν ένα άτομο μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.

Β. Συμπεριφορικές θεωρίες (behavioral theories) από τους Mc Gregor – Kurt Lewin που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά των συνεργατών του ηγέτη και στο πως επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητά του. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 η έρευνα άρχισε να προσανατολίζεται στη διερεύνηση της συμπεριφοράς του ηγέτη, αφού σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002: 317) «η επιρροή ενός

ατόμου στα άλλα άτομα επιτυγχάνεται μέσω της συμπεριφοράς του».

Η πρώτη ερευνητική μελέτη του Kurt Lewin αναφέρθηκε σε τρία πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς, στο αυταρχικό (autocratic style), στο δημοκρατικό (democratic style) και στο εξουσιοδοτικό (laissez-faire style). Στο πρώτο, ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις και απαιτεί από τους υφισταμένους να τις εκτελέσουν. Η παραγωγή του οργανισμού είναι καλή μόνο όταν ο ίδιος είναι παρών, ενώ σε περίπτωση απουσίας του η απόδοση είναι χαμηλή (Μπουραντάς, 2002: 323, Ράπτης, 2006 : 44). Στο δεύτερο, ο ηγέτης εμπιστεύεται συνεργάτες και υφισταμένους και επιζητά τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις. Τα μέλη της ομάδας έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης και αποδέχονται τις νέες ιδέες και τις αλλαγές (Μπουραντάς, 2002: 323). Η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού αυξάνεται, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ύπαρξη προβλημάτων σε περιπτώσεις εκτάκτων κρίσεων και αναγκών.

Τέλος, στο τρίτο πρότυπο ο ηγέτης έχει πολύ περιορισμένο ρόλο, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στην ηγετική του ικανότητα. Δεν θέτει στόχους, τα άτομα δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για την εργασία και η παραγωγικότητα είναι περιορισμένη (Μπουραντάς, 2002). Ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του και καθίσταται αναποτελεσματικός (Κατσαρός, 2008: 100), αφού οι αποφάσεις μιας ομάδας μπορεί να μην συνάδουν με τους στόχους του οργανισμού.

Η θεωρία τους Lewin αξιοποιήθηκε από τους MacGregor (1960) και Blake and Mouton (1964) που διερεύνησαν το συνδυασμό του πρώτου και δεύτερου στυλ ηγεσίας επενδύοντας στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους υφισταμένους (Chemers, 1997). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ο ηγέτης οφείλει να υιοθετεί το στυλ ηγεσίας που εκτιμά ότι αρμόζει στον οργανισμό με βάση την προσωπικότητά του, την ωριμότητα των συνεργατών του, τα στοιχεία της κατάστασης (περίπτωσης) και την οργανωσιακή δομή.

Γ. Ενδεχομενικές θεωρίες (Contingency theories) με εκπροσώπους τους Fiedler, -Vroom- Yetton, Hersey and Blanchard. Για τον Fiedler (1976) η πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας είναι η δημοκρατική -συμμετοχική και εξαρτάται αφενός από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, αφετέρου από την κατάσταση, δηλαδή από το εργασιακό περιβάλλον, εντός του οποίου ο ίδιος δρα και ενεργεί (Μπουραντάς, 2002:335). Για αυτό και δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μία άλλη (Fiedler, 1976: 169). Αντίστοιχα, το μοντέλο των Vroom & Yetton (1973) εστιάζει στο συσχετισμό της ηγετικής συμπεριφοράς με τη συμμετοχή ή μη των υφισταμένων στη λήψη των αποφάσεων και

αναφέρεται σε πέντε στυλ ηγεσίας, ενώ σε μεταγενέστερη μελέτη τους, το δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ επισημαίνεται ως το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας (Κατσαρός, 2008 :103-104).

Τέλος, οι Hersey και Blanchard (1988) ανέπτυξαν τη θεωρία του «κύκλου της ζωής» βάσει της οποίας η ηγετική συμπεριφορά διαφέρει ανάλογα με την ωριμότητα των υφισταμένων. Όσο αυξάνει το επίπεδο ωριμότητας του υφισταμένου, ο ηγέτης καθίσταται λιγότερο «κατευθυντικός» στον τρόπο χειρισμού του υφισταμένου (Πασιαρδής, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματική και επιτυχημένη ηγεσία δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά που υιοθετεί ο ηγέτης αλλά και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υφισταμένων του, καθώς και από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του περιβάλλοντος εντός του οποίου δρουν. Για αυτό και το πιο σημαντικό στοιχείο της είναι το πως ανταποκρίνονται οι ηγέτες σε κάθε μοναδική οργανωσιακή κατάσταση ή πρόβλημα (Steinbach, 1999:15).

Δ. Σύγχρονες θεωρίες. Σε αυτές ανήκουν η συναλλακτική, η μετασχηματιστική και η ηθική ηγεσία. Σύμφωνα με τη συναλλακτική ηγεσία - όρος που αποδίδεται στον Burns (1978), ο ηγέτης βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις με τους υφισταμένους του και με άλλους ενδιαφερόμενους φορείς. Λειτουργεί με συμβάσεις εργασίας, προσφέρει ανταμοιβές και προσαυξήσεις, προκειμένου να πείσει το προσωπικό του να υποστηρίξει τους στόχους του για αυτό και η ανταλλαγή ηγέτη – διευθυντή και υφισταμένων είναι βραχυπρόθεσμη και περιορισμένη (Waldman et al., 2001; Bush, 2011:203, Avolio, Bush & Yung, 1999).

Αντιθέτως, η μετασχηματιστική ηγεσία - όρος που επίσης αποδίδεται επίσης στον Burns (1978)- είναι μια δυναμική έννοια που χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση του ενδιαφέροντος του ηγέτη για τη βαθιά αλλαγή του εαυτού του και των μελών του οργανισμού (Kowalski & Oates, 1993). Ο ηγέτης προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την κατάσταση και προσπαθεί να τη μετασχηματίσει, επειδή δεν τη θεωρεί δεδομένη (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 69). Ηγείται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων και μπορεί να προέλθει από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού (Leithwood et al., 1999: 9) καλλιεργώντας μια νέα κουλτούρα στον οργανισμό που επηρεάζεται από τις αξίες του. Τέλος, επιδιώκει την καινοτομία, τη συνεργασία, τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, την επίλυση των προβλημάτων και την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων του οργανισμού (Kenneth & Jantzi, 1990).

Για τους ερευνητές Bass & Riggio (2005) η μετασχηματιστική ηγεσία εξυψώνει

το ηθικό των εργαζομένων και επιφέρει αλλαγές, ενώ η συναλλακτική ηγεσία συμβάλλει στην υλοποίηση των ζητημάτων της καθημερινότητας και στη λήψη αποφάσεων. Επομένως, ο ηγέτης μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερος, όταν αξιοποιεί και τις δύο μορφές ηγεσίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι τέσσερις μετρήσιμες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με τους Bass & Riggio (2005):

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Εξιδανικευμένη επιρροή	Εμπνευσμένη υποκίνηση
-Όραμα -Χάρισμα -Σεβασμός -Ακεραιότητα -Προβολή προτύπων	-Δέσμευση για στόχους -Επικοινωνία -Ενθουσιασμός
Διανοητική διέγερση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον
-Λογική -Επίλυση προβλημάτων	-Προσωπική προσοχή -Παροχή συμβουλών – Mentoring -Διάλογος -Ενδυνάμωση

Πηγή: Bass & Riggio (2005)

Τέλος, η ηθική ηγεσία συνδέεται με την οργανωσιακή κουλτούρα και ειδικότερα με τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω του διευθυντή-ηγέτη που λειτουργεί ως πρότυπο ηθικής και με το παράδειγμά του επηρεάζει τους υφισταμένους τους. (Bush, 2011; Bourantas & Agapitou, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Greenleaf (1991) μετατοπίζει το κέντρο βάρους στις ηθικές αξίες από τις οποίες εμφορείται ο ηγέτης και την επιλογή του να τοποθετεί το συλλογικό συμφέρον πάνω από το ατομικό.

1.3 Μοντέλα και τύποι ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση

Οι Leithwood and Duke (1999) ταξινομήσαν την εκπαιδευτική ηγεσία σε μοντέλα περιγράφοντας έξι βασικές κατηγορίες:

- α) Την εκπαιδευτική - καθοδηγητική (Instructional leadership),
- β) Τη διοικητική (Managerial Leadership)
- γ) Τη συμμετοχική (Participative Leadership)
- δ) Τη μετασχηματιστική (Transformational Leadership)
- ε) Την ηθική (Moral Leadership)
- στ) Την ενδεχομενική (Contingent Leadership)

Αργότερα, αυτά τα μοντέλα εμπλουτίστηκαν περαιτέρω στην ταξινόμηση των Bush & Glover (2003):

- α) Διαπροσωπική (Interpersonal Leadership)
- β) Χαρισματική (Charismatic Leadership)
- γ) Οραματική (Visionary Leadership)
- γ) Συναλλακτική (Transactional Leadership)
- ε) Κατανεμημένη (Distributed Leadership)
- δ) Μεταμοντέρνα (Postmodern Leadership)
- ε) Συναισθηματική (Emotional Leadership)

Η εκπαιδευτική ηγεσία στηρίζεται στην ανακατανομή της δύναμης μέσα στο σχολείο (Haris & Muijs, 2003) και είναι στενά συνδεδεμένη με τις αξίες τις κατανεμημένης ηγεσίας, αφού προϋποθέτει την ανάπτυξη κάθετων, συνεργατικών και ρευστών μορφών πρακτικών ηγεσίας στα σχολεία (Leithwood et al., 2004 ; Harris, 2005). Πρόκειται για μια διαδικασία επιρροής που θεμελιώνεται σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα, με σκοπό τη δέσμευση των μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Στα σχολεία που υπάρχουν ηγέτες-εκπαιδευτικοί επιτυγχάνεται συνολική βελτίωση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και της σχολικής μονάδας (Murphy, 2005). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά (Πετρίδου, 2005: 184).

Σε κάθε περίπτωση το πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη αναδεικνύεται σημαντικό, καθώς με τις αξίες, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του ενδυναμώνει τη σχολική μονάδα και επηρεάζει τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού και την γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Day et al, 2009). Φροντίζει να καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα μάθησης και συμβάλει στη θετική αυτοεικόνα του σχολείου η οποία είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομο και τις ικανότητές του (Πασιαρδής, 2014: 83). Επ' αυτού, ο Ιορδανίδης (2005) επισημαίνει τέσσερις όψεις ηγετικού ρόλου που πρέπει να υφίστανται στη διεύθυνση του σχολείου:

- α) Δημιουργία οράματος
- β) Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς
- γ) Διαχείριση της ομάδας
- δ) Δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος.

Ωστόσο, στην Ελλάδα, επειδή η σχολική μονάδα εξαρτάται από την εκάστοτε κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας, ο ρόλος του διευθυντή -ηγέτη είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός και γραφειοκρατικός, με αποτέλεσμα να μην προωθούνται καινοτόμες δράσεις και να υπάρχει απουσία οράματος (Κατσαρός, 2008). Κατά συνέπεια χρησιμοποιείται περισσότερο το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας που αντιμετωπίζει τον διευθυντή -ηγέτη ως τυπικό τεχνοκράτη – γραφειοκράτη ο οποίος επικεντρώνεται στη διαχείριση και τη διεκπεραίωση των διοικητικών λειτουργιών. Στη διοικητική ηγεσία μολονότι, τα επιφανή στελέχη του οργανισμού αναλαμβάνουν σημαίνοντα ρόλο στη λήψη των αποφάσεων ως υπεύθυνα για την τακτική, το όραμα και την πραγματοποίηση των στόχων, διαπιστώνεται αδυναμία ευελιξίας εξαιτίας δομημένων σχεδίων και στρατηγικών (Holzweiss, Walker, & Conrey, 2018). Από παράδειγμα η διοίκηση του ελληνικού σχολείου, όπου οι εντολές προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα της πολιτικής ιεραρχίας και το έργο του εκάστοτε διευθυντή καθορίζεται από την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (Καλογιάννης, 2014; Σαΐτης, 2014; Θεοφιλίδης, 2012; Κατσαρός, 2008).

Διαφορετική είναι η οπτική της διαπροσωπικής ηγεσίας που εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Bush, 2008). Για τους Garden & Hatch (1989) αναπόσπαστο στοιχείο της αποτελεί η διαπροσωπική νοημοσύνη που σχετίζεται με το πόσο ικανός είναι κάποιος να κρίνει τη διάθεση, το χαρακτήρα, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων, προκειμένου οι αντιδράσεις και οι ενέργειές του να είναι ανάλογες. Κατά συνέπεια, το πλεονέκτημα της διαπροσωπικής ηγεσίας είναι οι καλές σχέσεις του διευθυντή- ηγέτη με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που στηρίζονται στη συνεργασία και ενθαρρύνουν την αλλαγή και την καινοτομία υλοποιώντας το όραμά του.

Πολλοί ερευνητές επηρεαζόμενοι από τη διαπροσωπική ηγεσία και από τη θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών αναφέρθηκαν στη χαρισματική και στην οραματική ηγεσία. Ενώ η πρώτη εστιάζει στα έμφυτα και εξαιρετικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ένα άτομο με αποτέλεσμα να ελκύει τους άλλους και να αποκτάει μια ιδιαίτερη δύναμη, την οποία μπορεί να ασκήσει σε αυτούς και να τους επηρεάσει (Μπουραντάς, 2005), η δεύτερη βασίζεται στην ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει, να δημιουργεί και να διαμορφώνει ένα ρεαλιστικό και υλοποιήσιμο όραμα που αφορά στο μέλλον του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005; Shaskin, 1988).

Εξίσου σημαντικό είναι και το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας, όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετίζεται με τις δημοκρατικές αξίες με στόχο τη

βελτίωση των αποτελεσμάτων μέσω της αλληλεπίδρασης και της δέσμευσης για την υλοποίηση των συμφωνηθέντων αποφάσεων (Bush & Glover, 2003, Spillane, et al. 2004, Hoyle & Wallace, 2005, Harris, 2005). Ο διευθυντής- ηγέτης επιδιώκει τη δέσμευση και τη συμμετοχή των άλλων, όχι για να αποφύγει τις ευθύνες του, αλλά για να αποκομίσει την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του οργανισμού προσανατολισμένος σε μια κοινή κουλτούρα, τονίζοντας τη συνεργασία και ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια (Μπινιάρη, 2012). Με αυτόν τον τρόπο κάθε άτομο του οργανισμού έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί προσωπικά.

Δυνατότητες ανάπτυξης των μαθητών παρέχει το μοντέλο της καθοδηγητικής - εκπαιδευτικής ηγεσίας που επικεντρώνεται στις πρωτογενείς διαδικασίες του σχολείου, δηλαδή στη διδασκαλία και τη μάθηση (Καλογιάννης, 2014:15; Κατσαρός, 2008:107; Bush, 2011:17). Για τους Spillane et al.(2004), Leithwood, et al., (1999) και Bush, (2011) η μετάδοση του κοινού οράματος, η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας που προωθεί τη διδασκαλία και τη μάθηση, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επιτυχημένη διαχείριση των πόρων και η επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού με αποτέλεσμα την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Αντιθέτως, η ενδεχομενική ηγεσία επικεντρώνεται στον τρόπο που οι ηγέτες προσαρμόζονται και επιλύουν τα ειδικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας σχολικός οργανισμός με βάση την ποικιλομορφία του περιβάλλοντός του (Bush & Glover, 2003, Leithwood & Duke, 1999: 50-51). Έτσι, ο διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας συχνά βρίσκεται αντιμέτωπος με απρόσμενες καταστάσεις και οφείλει να τις αντιπαρέρχεται υιοθετώντας τις καλύτερες δυνατές επιλογές (Bush, 2007).

Ωστόσο, το δημοφιλέστερο μοντέλο του 21^{ου} αιώνα είναι αυτό της κατανεμημένης ηγεσίας, όπου η κατανομή ρόλων και συμπεριφορών επιμερίζεται διαδοχικά, ενώ σε κάθε μέλος της ομάδας παρέχεται η δυνατότητα να αξιοποιήσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ηγετικές του ικανότητες προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο διευθυντής- ηγέτης αποτελεί τον ενορχηστρωτή της ομάδας και η δυναμική προσωπικότητά του εγγυάται την επιτυχία του εγχειρήματος αναφορικά με την κατανόηση των αλλαγών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Θεοφίλιδης, 2012: 223; Harris, 2004). Το θετικό σημείο είναι ότι στην κατανεμημένη ηγεσία αλληλεπιδρούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ανάλογα με τις συνθήκες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν (Spillane, 2006).

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν τα μοντέλα της μεταμοντέρνας και συναισθηματικής

ηγεσίας. Το πρώτο βασίζεται στις υποκειμενικές αντιλήψεις της πραγματικότητας, όπου η άποψη του ηγέτη-διευθυντή δεν υπερισχύει. Οι ιδέες και τα οράματα είναι όσα και τα μέλη του οργανισμού (Bush, 2011). Αντίστοιχα, η συναισθηματική ηγεσία σχετίζεται με την ατομική υποκίνηση και ερμηνεία των γεγονότων και εστιάζει στις σκέψεις, στις δράσεις των μελών, στα συναισθήματα και όχι στα γεγονότα που συντελούνται εντός του οργανισμού (Bush, 2011:203; Crowford, 2009).

Όπως προκύπτει, η έννοια της ηγεσίας είναι πολυδιάστατη, καθώς βρίσκεται σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές που σχετίζονται με το συγκεκριμένο του οργανισμού. Μολονότι οι θεωρίες ηγεσίας που παρουσιάστηκαν εμφανίζουν διαφορές μεταξύ τους, έχουν ένα κοινό σημείο. Όταν ένας οργανισμός διαθέτει καλή οργάνωση, αυξάνει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του. Δεν είναι λοιπόν, καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι για να είναι αποτελεσματικός ο ηγέτης -διευθυντής, πρέπει να είναι γνώστης του συγκεκριμένου της σχολικής μονάδας του και αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία των ηγετικών μοντέλων να επιλέξει την καλύτερη δυνατή προσέγγιση ή να προβεί σε έναν συνδυασμό, προκειμένου να επιλύσει τα προβλήματα, να επιτύχει τους στόχους και να συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου.

1.4 Ηγεσία και Διοίκηση – συγκλίσεις και αποκλίσεις

Η ηγεσία ως διαδικασία εμφανίζει πολλά κοινά σημεία με τη διοίκηση, καθώς η επιρροή του ηγέτη, η συνεργασία του με τους υφισταμένους και τους συνεργάτες του και η αποτελεσματική επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, αποτελούν βασικές συνιστώσες και της διοίκησης (Northouse, 2016:13). Μολονότι και οι δύο έννοιες συνδέθηκαν με το ιστορικό παρελθόν των κοινωνιών, με την πάροδο του χρόνου η ανάγκη για θεσμοθέτηση της ηγεσίας εντός ενός θεωρητικού πλαισίου κατέστη επιτακτική.

Ειδικότερα, η ανάπτυξη της βιομηχανοποιημένης κοινωνίας στις αρχές του 20^{ου} αι. επέβαλε στην πραγματικότητα την εμφάνιση ενός νέου τρόπου -μοντέλου που θα ενίσχυε την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την ευημερία των οργανισμών. Ο Fayol (1916) υπήρξε από τους πρώτους που προσδιόρισαν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την εποπτεία, το συντονισμό και τον έλεγχο ως βασικές λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες παραμένουν αντιπροσωπευτικές μέχρι και σήμερα, ενώ ο Barnard υπέδειξε ως χαρακτηριστικό στοιχείο της οργάνωσης τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων που συμβαίνουν εντός του οργανισμού. Για αυτό και δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι επικεντρώθηκε αφενός στη σύζευξη μεταξύ δομών (οργανόγραμμα) και ανθρώπων που

εργάζονται στον εκάστοτε οργανισμό, αφετέρου στην αποτελεσματικότητα και στην επάρκεια του οργανισμού (Merton, 1968).

Ο Cuban (1988) με τη σειρά του επεσήμανε μια βασική διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης, βάσει της οποίας ο ηγέτης διαμορφώνει όχι μόνο τα κίνητρα και τους στόχους αλλά επιφέρει και αλλαγές για την επίτευξή τους. Ο Κουτούζης (1999) θεώρησε τις έννοιες διοίκηση (administration) και διεύθυνση (management) συνώνυμες, ενώ ο Σαϊτής (2000) χρησιμοποιεί τους όρους «διοίκηση» και «διεύθυνση» χωρίς να προβαίνει σε διάκριση.

Ωστόσο, το μάνατζμεντ αφορά στη συντήρηση λειτουργικότητας ενός οργανισμού κατά τη διάρκεια της καθημερινής λειτουργίας του, ενώ η διοίκηση εστιάζει σε θέματα όπως, η οργάνωση, η πρόβλεψη, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος του οργανισμού. Ο Kotter (2001) επισημαίνει ότι η διοίκηση αποσκοπεί στην επιβίωση και την ευπορία των οργανισμών και ο Κατσαρός (2008:23) αναφέρει ότι πρόκειται για ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλοεξαρτώμενων δραστηριοτήτων, αφού οι έννοιες «ηγεσία» και «μάνατζμεντ» συνδέονται μεταξύ τους και λειτουργούν συμπληρωματικά (Kotter, 1990). Όταν αυτές οι δύο συνδυαστούν σωστά και η διοίκηση θα είναι αποτελεσματική.

Ο Πασιαρδής με τη σειρά του θεωρεί ότι οι δύο παραπάνω όροι υπάγονται στην ευρύτερη έννοια της ηγεσίας και προβαίνει στη διάκρισή τους. Συγκεκριμένα, η διοίκηση (administration) αφορά στο γραφειοκρατικό κομμάτι και στη διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών ενός οργανισμού, ενώ ο όρος «διεύθυνση» (management) αναφέρεται στην καθημερινή διοίκηση του οργανισμού με τον ηγέτη να κατευθύνει τον οργανισμό σε ένα χρονικό διάστημα μηνών ή και δύο ετών. (Πασιαρδής, 2014:73).

Για το πρόσωπο του «διευθυντή» επισημαίνει πως επρόκειτο για άτομο πολύ μορφωμένο και έμπειρο. Εργάζεται σκληρά και είναι απόλυτα ενημερωμένο σε θέματα που αφορούν στο αντικείμενό του. Είναι απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλάει με τους υφισταμένους του, με αποτέλεσμα πολλές φορές να απομακρύνεται από την πραγματικότητα. Σέβεται το σύστημα και τηρεί απαρέγκλιτα τη νομοθεσία. Παρέχει σαφείς οδηγίες στους εργαζόμενους περιορίζοντάς τους από κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν αποδέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη για αυτό και είναι αυστηρό τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους (Πασιαρδής, 2014: 72).

Αντιθέτως, ο ηγέτης είναι οραματιστής (Κέφης, 2005α :118) και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης, αφού η ηγεσία του δημιουργεί και αλλάζει την

κουλτούρα του οργανισμού (Schein, 2004: 11). Ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις καινοτομίες και την πρωτοβουλία, χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο, επικοινωνεί άμεσα με τη βάση, όπου χρειάζεται και είναι κοινωνικός. Εκτιμάει τους συναδέλφους και υφισταμένους, τους κοινοποιεί τα προβλήματα θεωρώντας τον εαυτό του συνεργάτη και συμπαραστάτη και αναζητά λύσεις μαζί τους. Τέλος, διακατέχεται από απλότητα και αναγνωρίζει ότι η επίτευξη των στόχων και η πρόοδος του οργανισμού προϋποθέτουν συνεργασία και ομαδικότητα. (Πασιαρδής, 2014:72).

Κατά συνέπεια, ο ηγέτης διακρίνεται για την ικανότητά του να αναγνωρίζει, να προωθεί και να διαχειρίζεται την αλλαγή, απομακρύνει τα εμπόδια, στρατολογεί τους άλλους για την επίτευξη της αλλαγής και ο ίδιος αποτελεί υπόδειγμά της (Goleman, 2003). Αντιθέτως, ο μάνατζερ στην προσπάθειά του να καθοδηγήσει τους υφισταμένους του, ώστε να πετύχει τους στόχους του οργανισμού επιδεικνύει την εξουσία του (Barker, 1997) και δρα στο πλαίσιο της διαμορφωμένης κουλτούρας του οργανισμού (Schein, 2004:11). Σχεδιάζει τα χρονοδιαγράμματά του αναφορικά με την υλοποίηση των στρατηγικών του προβαίνει σε οικονομικούς προϋπολογισμούς που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων (Κέφης, 2005α : 118). Παρόμοια είναι και η άποψη του Bush (2011) που συνδέει την ηγεσία με τις αξίες και το μάνατζμεντ με ζητήματα τεχνικής φύσεως.

Πιο συγκεκριμένα και ιδιαίτερα εύστοχα, οι διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης αποτυπώνονται από τον West – Burnham (1997) στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Διαφορές Ηγεσίας -Διοίκησης

Η ηγεσία εστιάζει	Η Διοίκηση εστιάζει
Όραμα (vision)	Εφαρμογή (Implementation)
Στρατηγικά θέματα (strategic issues)	Λειτουργικά θέματα (operational issues)
Μετασχηματισμό (transformation)	Συναλλαγή (transaction)
Αποτελέσματα (ends)	Μέσα (πόροι) (means)
Άνθρωποι (people)	Συστήματα (systems)
Να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things)	Να κάνει τα πράγματα σωστά (doing the things right)

Πηγή: West -Burnham (1997)

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη υπάρχουν διαφορές, χωρίς ωστόσο οι ρόλοι και οι αρμοδιότητές τους να συγκρούονται. Για την ακρίβεια αλληλοσυμπληρώνονται, αφού ο εκάστοτε διευθυντής στην προσπάθειά του να είναι αποτελεσματικός, οφείλει να συνδυάζει και τα δύο, προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του οργανισμού.

Ωστόσο, μολονότι ο Μπουραντάς (2002: 315) αποδέχεται πως ηγεσία και διοίκηση αλληλοσυμπληρώνονται, επισημαίνει τις διαφορές μεταξύ ηγέτη -μάνατζερ και τις αποτυπώνει στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Διαφορές ηγέτη -μάνατζερ

Ηγέτης	Μάνατζερ
A. Αναδεικνύεται	A. Διορίζεται
B. Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη	B. Χρησιμοποιεί νόμιμη και δοτή δύναμη
Γ. Εμπνέει, πείθει	Γ. Δίνει οδηγίες, εντολές, ανταμοιβές και ποινές
Δ. Κερδίζει την εμπιστοσύνη	Δ. Ελέγχει
Ε. Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και τα συναισθήματα	Ε. Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα και λογική
Στ. Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια	Στ. Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια
Ζ. Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί	Ζ. Δέχεται κα διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση
Η. Ερευνά την πραγματικότητα	Η. Αποδέχεται την πραγματικότητα
Θ. Έχει μακροπρόθεσμη προοπτική	Θ. Έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική
Ι. Κάνει τα σωστά πράγματα	Ι. Κάνει τα πράγματα σωστά

Πηγή: Μπουραντάς (2002)

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η διοίκηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ο διευθυντής καθοδηγεί, ελέγχει τους εργαζόμενους, τους πόρους, τις δομές και τα συστήματά τους και εστιάζει στην επίτευξη βραχυχρόνιων στόχων, στην αποφυγή και ελαχιστοποίηση των κινδύνων και στην εισαγωγή και χρήση της τυποποίησης για την μεγαλύτερη αποδοτικότητα των εργαζόμενων (Kotter, 2001; Algahtani, 2014). Αντίστοιχα, η ηγεσία αποτελεί το επιστέγασμα κάθε επιτυχημένης οργάνωσης (Bennis, 2009) αλληλοσυμπληρώνεται με τη «διοίκηση» και εγγυώνται από κοινού την επιτυχία των οργανισμών στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Για αυτό το λόγο, επιτυχημένο στέλεχος θεωρείται αυτό που λειτουργεί ως μάνατζερ και ηγέτης, διότι η σχολική κοινότητα χρειάζεται την έγκυρη προσέγγιση του μάνατζμεντ και το όραμα που παρέχει η ηγεσία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ

2.1. Ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή στο σχολείο

Οι διευθυντές -ηγέτες βρίσκονται στο επίκεντρο όλων των οργανωσιακών αλλαγών ενθαρρύνοντας ή αποτρέποντας πρωτοβουλίες που δύνανται να οδηγήσουν σε καινοτομίες ή αλλαγές (Bush, 2011, Harris, 2013). Ο ρόλος τους είναι αφενός κομβικός για το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διαχείριση και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barbutto & Wheeler, 2006; Barnat, 2014), αφετέρου θεσμικός, καθώς τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του στην Ελλάδα καθορίζονται :

- α) Από τον νόμο 1566/1985, άρθρο 11, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και
- β) από την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ1340/τ.Β'/16-10-2002 - άρθρο 27), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» και
- γ) από το νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021 – Κεφάλαιο Β' - άρθρο 92) περί «Ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή/προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης».

Ειδικότερα, στο άρθρο 11 του ν. 1566/1985 αναφέρεται ότι «ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Αντίστοιχα, στην Υ.Α.105657/2002 αναφέρεται ότι «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Βάσει του άρθρου 27 έργο του είναι:

«Να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Να καθοδηγεί και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και

παιδαγωγικού χαρακτήρα και να αποτελεί παράδειγμα. Να φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Ως ανώτερος ιεραρχικά των εκπαιδευτικών συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τους εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα. Ελέγχει την έκβαση των εργασιών και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει έγκαιρη ανταπόκριση στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και τους αξιολογεί σύμφωνα με τη νομοθεσία».

Τέλος, σύμφωνα με το ν. 4823/2021 (ΦΕΚ Α' 136 - 03.08.2021) "Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις" άρθρο 92 και εφεξής, ο διευθυντής ορίζει τους ενδοσχολικούς συντονιστές, τον μέντορα του σχολείου, φροντίζει για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβαίνει σε ανάθεση διδασκαλίας μαθημάτων, τάξεων και εξωδιδακτικών εργασιών. Επίσης, συγκαλεί παιδαγωγικές συναντήσεις σε μηνιαία βάση και όποτε κρίνει σκόπιμο, προβαίνει σε όσες ενέργειες παραμελεί ο Σύλλογος Διδασκόντων, ενώ οι αποφάσεις του είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς.

2.2 Δεξιότητες και χαρακτηριστικά ενός διευθυντή -ηγέτη

Ο διευθυντής -ηγέτης διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχολική μονάδα επηρεάζοντας ενεργά τη μάθηση των μαθητών (Hallinger & Heck, 1998). Η δύναμή του προέρχεται όχι μόνο από τη θέση του αλλά και από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους υφισταμένους του (Yukl, 1989: 14-15). Για αυτό και δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ένας οργανισμός προκειμένου να είναι αποτελεσματικός απαιτεί ένα διευθυντή με ηγετικά χαρίσματα (Nicholls, 2002). Ειδικότερα, ένας διευθυντής -ηγέτης για να διεκπεραιώνει σωστά τη δουλειά του, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες – ικανότητες (Ζαβλανός, 1997), όπως:

- α) Διοικητικές δεξιότητες και γνώση της ισχύουσας νομοθεσίας, ώστε να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντα εντός του πλαισίου της νομιμότητας (Σαϊτης, 2008α).
- β) Να είναι οργανωτικός, ώστε να συντονίζει διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα (Ζαβλανός, 1997).
- γ) Διαπροσωπικές δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να συνεργάζεται αρμονικά όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς) επιδιώκοντας το άνοιγμα του σχολείου προς το τοπικό

συγκείμενό του (Μπρίνια, 2008).

δ) Να αποφασίζει άμεσα και έγκαιρα, ειδικά όταν οι συνθήκες το απαιτούν και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις που διακρίνονται για την ποιότητά τους ειδικά, όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις (Καμπουρίδης, 2002).

ε) Να προβαίνει συχνά σε αλλαγές και να ενθαρρύνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την καινοτομία, η οποία συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

στ) Να φροντίζει για την δημιουργία θετικού κλίματος που θα ευνοεί και θα εστιάζει στη μάθηση και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Ζαβλανός, 2003).

ζ) Τέλος, να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘΑ στα δεδομένα της σχολικής του μονάδας (Καμπουρίδης, 2002).

Εκτός από τις δεξιότητες όμως, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να διαθέτει γνώρισμα που τον κάνουν να διαφέρει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

α) Να διαθέτει ευφυΐα, ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, όραμα, αξίες και αναλυτική σκέψη, ώστε να σχεδιάζει το μέλλον του οργανισμού (Κατσαρός, 2008: 119-119).

β) Να επιδιώκει την επικοινωνία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων καθοδηγώντας, ενδυναμώνοντας και παρέχοντάς τους την αναγκαία αυτονομία, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Sallis, 1996).

γ) Να παρέχει στους συνεργάτες του όχι μόνο κατάλληλη πληροφόρηση αλλά και την εκπαίδευση που χρειάζονται, προκειμένου να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις.

δ) Να είναι αξιόπιστος, δίκαιος και ακέραιος και με τη συμπεριφορά του να αποδεικνύει τη δέσμευσή του στις αξίες του σχολείου και στο όραμα που έχει συνδιαμορφώσει με τους εκπαιδευτικούς.

ε) Να είναι δημιουργικός και προσανατολισμένος στα αποτελέσματα του σχολείου αναζητώντας διαρκώς νέα δεδομένα που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση του οράματος του οργανισμού.

Σε κάθε περίπτωση, το πόσο σημαντικές είναι οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή αποτυπώνεται στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη σε δύο διαφορετικές επαρχίες της Τουρκίας με 149 εκπαιδευτικούς και μιας ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τυχαίο δείγμα 234 εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν ότι οι δεξιότητες και τα

χαρακτηριστικά ενός διευθυντή -ηγέτη αποτελούν συμπληρωματικούς όρους αναγκαίους για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Yirci, et al., 2014; Silva, et al., 2017).

2.3 Σχέσεις του διευθυντή -ηγέτη με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές

Οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή- ηγέτη με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του κοινού οράματος και την ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο. Για αυτό και ένα από τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει είναι η ικανότητά του να αναπτύσσει και να καλλιεργεί ποιοτικές σχέσεις (Donaldson, 2007). Όταν οι σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι αρμονικές η συλλογική λήψη αποφάσεων είναι άμεση, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα και αυτό συνεπικουρεί όχι μόνο στην καλύτερη απόδοσή τους αλλά και στη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων (Gero, 1983).

Επίσης, η συμπεριφορά και το ύφος που υιοθετεί στην καθημερινότητά του σε συνδυασμό με τον τύπο ηγεσίας που ο ίδιος επιλέγει να ακολουθήσει, συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και επηρεάζουν την μάθηση των παιδιών (Kulbertis, 2006). Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από πολλές έρευνες που διεξήχθησαν σε παγκόσμιο επίπεδο. Αναφέρουμε ενδεικτικά μια ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εξήντα εννέα δημόσια σχολεία του Ισραήλ, όπου το τυχαίο δείγμα της περιλάμβανε 654 εκπαιδευτικούς με ποσοστό ανταπόκρισης 79% (Berkovich, 2018) και δύο ακόμη ποσοτικές έρευνες (με 334 ερωτηματολόγια) που διεξήχθησαν σε μια μεγάλη αστική περιοχή των δυτικών Ηνωμένων Πολιτειών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Sanchez, et al., 2022).

Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντική και η σχέση του διευθυντή με τους γονείς. Πρόκειται για μια επικοινωνία που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του διευθυντή να προσεγγίζει τους γονείς. Αφενός διότι η συνεργασία τους αμβλύνει τις αμοιβαίες παρανοήσεις και προκαταλήψεις, αφετέρου γιατί ο μαθητής αναπτύσσει μια θετική στάση για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση που τον βοηθάει να βελτιώσει την αυτο-εικόνα, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του (Ράπτης, 2004; Coleman, 1998). Και οι εκπαιδευτικοί όμως, βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση επιτυγχάνοντας μια ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα στο σχολείο που συμβάλλει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Αξίζει να αναφερθεί το αποτέλεσμα μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δεκατρία σχολεία της Ινδονησίας αναφορικά με ένα πρόγραμμα

μεταρρυθμίσεων (Program Sekolah Penggerak) που εφαρμόστηκαν σε 2500 σχολεία της χώρας. Ένα από τα ευρήματα ήταν πως η αρραγή συνεργασία μεταξύ διευθυντών, γονέων, εκπαιδευτικών συνέβαλε, ώστε να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία των σχολικών μεταρρυθμίσεων αντί για εξωσχολικοί παρατηρητές καθιστώντας δυνατή την εφαρμογή τους από τους διευθυντές, οι οποίοι χωρίς τη συνδρομή τους θα ήταν αδύνατο να τις υλοποιήσουν (Bjork & Raihani, 2025).

Ο ρόλος του διευθυντή αναδεικνύεται καταλυτικός και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας εισάγοντας αξίες και πεποιθήσεις της κοινωνίας και προάγοντας καινοτόμες δράσεις που ενισχύουν τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών (Κονταξή, 2008). Μάλιστα, η αποτελεσματική κουλτούρα και επικοινωνία σε έναν οργανισμό περιορίζει φαινόμενα συγκρούσεων (Γαβρηλάκη, 2009).

Αντιθέτως, ένας αδύναμος διευθυντής μπορεί να προκαλέσει χαοτική κατάσταση, ενώ ένας αυταρχικός δύναται να διογκώσει περαιτέρω τα υπάρχοντα προβλήματα. Η διεύθυνση λοιπόν, μιας σχολικής μονάδας μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στην ποιότητα του σχολικού οργανισμού. Κατά συνέπεια, το σχολείο και η οικογένεια δεν αποτελούν ανεξάρτητες δομές αλλά είναι δύο αλληλένδετες οντότητες που αλληλοσυμπληρώνονται με κοινό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Ένας διευθυντής με ενσυναίσθηση αναγνωρίζει ότι οι μαθητές αλληλοεπιδρούν σε πλαίσια και κανόνες, νόρμες και συμπεριφορές που έχουν αναπτυχθεί μέσα από τις σχέσεις τους με την οικογένεια, γεγονός που εξηγεί συχνά τον τρόπο που προσεγγίζουν ή αποφεύγουν τους δασκάλους τους. Είναι λοιπόν, σημαντικό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής να παρακινούν το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης, να του συμπαραστέκονται, να αφογκράζονται τις ανησυχίες και τους φόβους του και να τον ενθαρρύνουν στις δυσκολίες, ώστε να μην εγκαταλείπει την προσπάθειά του. Ειδικά, ο διευθυντής, πρέπει να είναι ενεργός ακροατής, παρατηρητικός και δίκαιος, προκειμένου να αναπτύξει με τους μαθητές έναν συναισθηματικό δεσμό που θα του επιτρέψει να επιλύει προβλήματα πειθαρχίας, να προλαμβάνει καταλήψεις και βανδαλισμούς, φαινόμενα bullying και να αντιμετωπίζει τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών που διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ο ίδιος με τη συμπεριφορά του θα πρέπει να λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής ισχύος ωθώντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε δράσεις,

εκδηλώσεις, προγράμματα και διαγωνισμούς που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητες και τα talέντα τους.

2.4 Ηγετικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων

Ο ρόλος του είναι πολυσύνθετος και η λήψη αποφάσεων αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες της ηγεσίας του. Για να είναι αποτελεσματικός σε αυτή τη διαδικασία πρέπει να υιοθετεί συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές.

Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ειδικά σε θέματα που τους αφορούν άμεσα, όπως η διδασκαλία και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτό οδηγεί σε οικειοποίηση των αποφάσεων και αυξημένη δέσμευση για την υλοποίησή τους. Καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργασίας που στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στο δημοκρατικό διάλογο, όπου όλες οι απόψεις θα εκφράζονται και θα συνεκτιμώνται, προωθεί τη συλλογική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων που ανά πάσα στιγμή προκύπτουν στη σχολική μονάδα αξιοποιώντας όχι μόνο την ποικιλομορφία των ιδεών αλλά και την εμπειρία των εκπαιδευτικών με στόχο την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης. Πολύ σημαντικά είναι τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη για τρία χρόνια σε δύο charter σχολεία, Δημοτικό και Γυμνάσιο αντίστοιχα των Ηνωμένων Πολιτειών αποδεικνύοντας ότι η έλλειψη δημοκρατικής ηγεσίας και η περιορισμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε οργανωτικό και προσωπικό επίπεδο τους ώθησαν σε αυξημένη κινητικότητα επηρεάζοντας την επίδοση των μαθητών (Bickmore & Dowell, 2019).

Επιπρόσθετα, οφείλει να διαμορφώνει με σαφήνεια το όραμά του για το σχολείο θέτοντας σαφείς, ξεκάθαρους και επιτεύξιμους στόχους λαμβάνοντας αποφάσεις που θα οδηγήσουν όχι μόνο στην υλοποίηση του οράματος αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Στην προσπάθειά του αυτή οφείλει να συνεργάζεται στενά με τους συναδέλφους του, να τους παρακινεί, να τους υποστηρίζει συναισθηματικά και επαγγελματικά καλλιεργώντας μια σχέση εμπιστοσύνης που θα στηρίζεται στην αμεσότητα, στην ειλικρίνεια, στην επιβράβευση και στην ενδυνάμωσή τους.

Σε κάθε περίπτωση, οι πληροφορίες και οι αποφάσεις του θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένες, να βασίζονται στις εγκυκλίους και στην ισχύουσα νομοθεσία, ώστε μαζί με τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν ορθά τις εναλλακτικές επιλογές και τις επιπτώσεις μιας απόφασης που λαμβάνεται συλλογικά. Αυτό προϋποθέτει την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας που θα στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στην αμεσότητα και στην αλληλεπίδραση, η οποία δύναται να συμβάλει όχι μόνο στην επίτευξη των

στόχων αλλά και στην άμεση διαχείριση κρίσεων που συμβαίνουν συχνά σε μια σχολική μονάδα. Αυτό επιβεβαιώνεται από μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ σε 10 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αναφέρει ότι η προώθηση αλλαγής κουλτούρας μια ολιστική προσέγγιση μέσα από ένα συνεργατικό μοντέλο ηγεσίας (Lai, 2015).

Επίσης, ο διευθυντής ηγέτης λειτουργώντας ως μέντορας θα πρέπει να υποστηρίζει την καινοτομία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να υλοποιούν δράσεις και προγράμματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και εξιτάρουν το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω μάθηση. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τις προσπάθειες και τις επιτυχίες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς- μαθητές και γονείς ενισχύοντας το ηθικό και τη δέσμευσή τους.

2.5. Επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του προσωπικού

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός για την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως διαχειριστής της οφείλει αφενός να σχεδιάζει, να εφαρμόζει και εστιάζει στην εφαρμογή των πλάνων που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων, αφετέρου ως ηγέτης να εκφράζει τις απόψεις του, να σχεδιάζει το βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο μέλλον του σχολείου, να ασχολείται με την κουλτούρα του και να επιδιώκει την αλλαγή (Day, 2003 :190-191).

Ειδικότερα, ο ίδιος θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο και διαχειριστής της μάθησης. Γνωρίζοντας την αξία της για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές οφείλει να ενθαρρύνει τις επιμορφώσεις, κάθε είδους δράση που μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των συνεργατών του και να υποστηρίζει τη δια βίου μάθηση για όλους (Bredeson & Johansson, 2000). Μάλιστα οι πρόσφατες έρευνες και η βιβλιογραφία αναφέρουν ότι ο διευθυντής εκτός από διαχειριστής είναι και ηγετικός παράγοντας που φροντίζει για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας επηρεάζοντας την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Burkett & Hayes, 2023). Ενδεικτικά αναφέρουμε την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στο Τέξας σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιβεβαιώνει πόσο σημαντικός είναι ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Συγκεκριμένα, προάγει τη δημιουργία «κοινοτήτων πρακτικής» που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν γνώσεις, να συζητούν τα προβλήματα του σχολείου, να βρίσκουν λύσεις συνεργατικά και να μοιράζονται πληροφορίες. Αυτό

συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινής ιδιοκτησίας των προσπαθειών σχολικής μεταρρύθμισης και συλλογικής ευθύνης για την επίτευξη των στόχων (Murphy, 2005). Επίσης, θα πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλοπαρατήρηση και τη συνδιδασκαλία, να δημιουργεί ομάδες εργασίας που επιτρέπουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, να προτρέπει τους συναδέλφους του να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και να φροντίζει για τη διοργάνωση ημερίδων ανάλογα με τις ανάγκες τους (Lambert, 2002).

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής πρέπει να είναι ένας οραματιστής ηγέτης που δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον παρέχοντας στοχευμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

3.1 Ορισμός και διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια η οποία, όπως αποδεικνύεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν μπορεί να οριστεί ή να αξιολογηθεί από ένα μόνο κριτήριο, αφού το νόημά της μεταβάλλεται διαχρονικά (Φασούλης, 2010: 35). Για αυτό στην παρούσα μελέτη θα περιοριστούμε στην αναφορά επιλεκτικών ορισμών και θα εστιάσουμε στις διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τη δεκαετία του '90, οι συνθήκες ανταγωνισμού που είχαν ήδη επικρατήσει στο παγκόσμιο γίνεσθαι και είχαν επιβάλει την προσαρμογή των επιχειρήσεων στο μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), έφεραν στο προσκήνιο την έννοια της ποιότητας και στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008:130; Ζαλβανός, 2003). Μολονότι ο όρος «ποιότητα» είναι υποκειμενικός, στην απόλυτη έννοιά του συνδέεται με την τελειότητα, την αριστεία, τη σπανιότητα και την ομορφιά (Ζαλβανός, 2003:21), ενώ σε εκπαιδευτικό πλαίσιο σχετίζεται με την επιθυμία για καλύτερη εκπαίδευση για την οποία κάθε εμπλεκόμενος φέρει ευθύνη (Rozsnyai, 2010:78). Επ' αυτού οι Harvey & Green (1993) αναφέρθηκαν στην ποιότητα ως :

- αριστεία, όπου η ποιότητα θεωρείται ως κάτι ξεχωριστό και άρτιο
- καταλληλότητα με βάση το σκοπό και έμφαση στις διαδικασίες, στο προϊόν ή στις υπηρεσίες που σχετίζονται με το σκοπό και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού οργανισμού
- καταλληλότητα του σκοπού με έμφαση στις εκροές, στα μαθησιακά αποτελέσματα και τους στόχους σε εθνικό επίπεδο
- αξία σε σχέση με το κόστος, ποιοτικά προϊόντα σε οικονομικές τιμές που σχετίζονται με τα αποτελέσματα, την κάλυψη του κόστους και την ανταπόκριση στην αγορά εργασίας
- μετασχηματισμό, όπου η ποιότητα στην εκπαίδευση αλλάζει ποιοτικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και τον τρόπο που τις εφαρμόζουν στον πραγματικό κόσμο και εξελίσσει ποιοτικά την κουλτούρα του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού (Biggs, 2001: 222).

Αντιστοίχως, στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η ποιότητα σχετίζεται με τη μέτρηση του αποτελέσματος που πρέπει να συμφωνεί με της προδιαγραφές και με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη (Sallis, 1993:12-13). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η συστημική προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αντιμετώπισε της εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα και επικεντρώθηκε στην εξασφάλιση ποιοτικών εισροών (π.χ. προγράμματα σπουδών, εξοπλισμό, εγκαταστάσεις) και ποιοτικών διαδικασιών (π.χ. διοίκηση, διδακτική μεθοδολογία), προκειμένου να διασφαλιστούν οι ποιοτικές εκροές/αποτελέσματα, της για παράδειγμα η εκπαίδευση και οι μαθητικές επιδόσεις (Κατσαρός, 2008: 130). Στη σχολική μονάδα ως εσωτερικοί πελάτες και προμηθευτές θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί, τα διοικητικά στελέχη και οι μαθητές που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ως εξωτερικοί πελάτες θεωρούνται οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το κράτος και η κοινωνία (Κατσαρός, 2008: 131).

Σε κάθε περίπτωση, οι διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτιμώνται:

-Σύμφωνα με τον Woodhouse, D. (1999) από την ποιότητα των εισροών (υποδομές και εξοπλισμός των κτιριακών εγκαταστάσεων π.χ. εργαστήρια, βιβλιοθήκες, υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, κ.α.). τους ανθρώπινους πόρους (κατάρτιση διδακτικού προσωπικού κ.α.), τους οικονομικούς πόρους (επαρκής χρηματοδότηση σχολικών μονάδων κ.α.) και προγράμματα σπουδών (συνάφεια των προγραμμάτων με την αγορά εργασίας κ.α.).

-Από την ποιότητα της διαδικασίας (διδασκαλία και μάθηση, βελτίωση διδακτικών πρακτικών κ.α.), την αξιολόγηση (εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων), τη διοίκηση και οργάνωση (αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού, στρατηγικός σχεδιασμός κ.α.) και τέλος από τις πολιτικές διασφάλισης ποιότητας με την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (Harvey, & Newton, 2007).

-Από την ποιότητα εκροών-αποτελεσμάτων (μαθησιακά αποτελέσματα, απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων κ.α.), απορροφησιμότητα στην αγορά εργασίας (σύνδεση προγραμμάτων σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας κ.α.), προσωπική ανάπτυξη και ευημερία και σύνδεση με την κοινωνία (συνεισφορά της σχολικής μονάδας στην κοινωνία (Dochy, et al., 2002).

-Η ποιότητα από την οπτική των ενδιαφερομένων -μαθητές-εκπαιδευτικούς-γονείς-εργοδότες-κοινωνία είναι υποκειμενική και εξαρτάται από τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους (Dill, & Soo, 2004; Tam, 2008).

Συνοψίζοντας, η ποιότητα στην εκπαίδευση έχει έναν δυναμικό και εξελίξιμο χαρακτήρα που απαιτεί διαρκώς προσαρμογή στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πρωταρχικό στόχο των σχολικών μονάδων και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, με βασικό το πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη. Ήδη έχουμε προαναφέρει ότι το κοινό όραμα, οι στόχοι, οι αξίες, ο σχεδιασμός, ο έλεγχος και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλουν καθοριστικά όχι μόνο στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών και στην οργάνωση του σχολείου, αλλά και στην αποτελεσματική διαχείριση όλων των πόρων- ανθρώπινων και υλικών- επηρεάζοντας την ποιότητα.

Οι εκπαιδευτικοί ως συνεργάτες του διευθυντή -ηγέτη διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Η παιδαγωγική τους ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η διάθεση για συνεχή επιμόρφωση και ανάπτυξη, η αφοσίωση στο έργο τους και στην επίτευξη των κοινών στόχων, οι επικαιροποιημένες διδακτικές πρακτικές η μεταξύ τους συνεργασία και η ανταλλαγή καλών πρακτικών μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης και να προάγουν την ποιότητα.

Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη τους αποτελεί το θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα που καλλιεργείται τόσο από τη διεύθυνση όσο και από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Σύμφωνα με τους Freiberg & Stein (1999) το σχολικό κλίμα αποτελεί «την καρδιά και την ψυχή του σχολείου», επισημαίνοντας ότι πρόκειται ότι για μια ποιότητα του σχολείου η οποία συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» σε ένα σύνολο που υπερβαίνει το άτομο και το βοηθά να αντιληφθεί την προσωπική του αξία, την αξιοπρέπεια και τη σημαντικότητα.

Επιπλέον, η σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που καθορίζεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. με την αγορά εργασίας και η αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή που εξασφαλίζεται μέσω της χρηματοδότησης (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, τεχνολογικός εξοπλισμός κ.α.) συγκαταλέγονται στους βασικούς παράγοντες που μπορούν να συνδράμουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κατά συνέπεια, οι επαρκείς κτιριακές υποδομές άρτια ή πολύ καλά εξοπλισμένες σε συνδυασμό με την ύπαρξη αφοσιωμένου και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού καθιστούν πιο ενεργή τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, σημαντική μεταβλητή αποτελεί και η γονική εμπλοκή, η επικοινωνία και η συνεργασία των γονέων με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο που οι γονείς επικοινωνούν με τα παιδιά τους, τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στην οικογένεια, καθώς και τα προβλήματα που θεωρούν οι γονείς ότι μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής στο σχολείο αλλά και τι είναι διατεθειμένοι να κάνουν οι ίδιοι, ώστε η συνεργασία με το σχολείο να είναι επιτυχής και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Boutte & Johnson, 2014).

Τέλος, η αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με τις δημοτικές αρχές και τους τοπικούς φορείς είναι σημαντικός παράγοντας συνεργασίας, καθώς το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει αποκομμένο από το συγκείμενό του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις σε ομάδες εστίασης με εκπαιδευτικούς, μαθητές και ενδιαφερόμενα μέρη από διάφορα παγκόσμια περιβάλλοντα, η οποία επιβεβαίωσε τη δυναμική των σχέσεων εκπαιδευτικών -μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη συνάφεια του προγράμματος σπουδών με την αγορά εργασίας, την τεχνολογία ως ισχυρό παράγοντα της ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα (Mondol, et al., 2024).

3.3 Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ποιότητα

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική παράμετρο διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αφενός γιατί συνιστά έναν μηχανισμό ελέγχου, αφετέρου διότι συμβάλει στην ανατροφοδότηση, τη βελτίωση και την ανάπτυξη του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992:21) πρόκειται για μια διαδικασία που, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, παρέχει τη δυνατότητα στους διευθυντές αλλά και στους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν τα προβλήματα και να εντοπίσουν τα αίτιά τους». Θεωρείται ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και τα τελευταία χρόνια λόγω της επικράτησης νεοφιλελεύθερων πολιτικών σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον της αγοράς για την εκπαίδευση, έχει λάβει πολιτικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 2013:18).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης είναι να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στην υλικοτεχνική υποδομή, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στο

σχολικό κλίμα, στη συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς κ.α. προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ζουγανέλη, κ.α. 2007). Επίσης, η αξιολόγηση συμβάλει στο σχεδιασμό ρεαλιστικών στόχων, δράσεων και πολλές φορές διορθωτικών παρεμβάσεων που μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο της σχολικής μονάδας, καθώς και στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας ενισχύοντας τις σχέσεις εμπιστοσύνης, την αλληλεπίδραση, την καινοτομία και την αλλαγή με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει η αξιολόγηση, ενθαρρύνεται όχι μόνο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και επιμορφώσεις (π.χ. αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τεχνητή νοημοσύνη για το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, ασκήσεων, κ.α.) αλλά και η αυτοαντίληψη, η αυτορρύθμιση και η μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Έτσι, το σχολείο καθίσταται μια κοινότητα μάθησης και συνεργασίας παρέχοντας παράλληλα ένα πλαίσιο διαφάνειας και λογοδοσίας προς τους γονείς, την τοπική κοινωνία και τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και αποδεικνύοντας ότι η σχολική μονάδα υποστηρίζει τη μάθηση, την εξέλιξη του μαθητή και τη βελτίωση των υπηρεσιών με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η εκπαιδευτική πολιτική δύναται να βελτιωθεί τόσο ως προς το σχεδιασμό της όσο και ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους της, καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά.

3.4 Συστήματα διασφάλισης της ποιότητας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015): «Η διασφάλιση ποιότητας αφορά ένα σύστημα πολιτικών, διαδικασιών, κανόνων, κριτηρίων, εργαλείων, οργάνων και μηχανισμών επικύρωσης που μαζί διασφαλίζουν και βελτιώνουν την ποιότητα που παρέχεται από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, η αξιολόγηση, η παρακολούθηση και η βελτίωση της ποιότητας. Το σύστημα αυτό επηρεάζεται από την κουλτούρα και το αξιακό σύστημα του σχολείου, τις συνθήκες που επικρατούν στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας» (Ε.Κ/ΔΓ

EAC., 2015). Επομένως, η διασφάλιση της ποιότητας βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη των δρώντων που έχουν την κύρια ευθύνη για τη βελτίωση της ποιότητας και τις αποφάσεις για τη στρατηγική που θα ακολουθήσουν.

Στην Ελλάδα, η συστηματική διασφάλιση της ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενισχύεται μέσω της νομοθεσίας. Ειδικότερα, ο νόμος 2525/1997 αρθρ.8, παρ.1 προέβλεπε ότι *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της»*, ενώ ο νόμος 2986/2002 αρθ. 4 παρ. 1 ανέφερε ότι *«σκοπός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*.

Σημαντικό βήμα αποτέλεσε ο νόμος 4142/2013 αναφορικά με τη δημιουργία επιτροπής «Αρχής διασφάλισης ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)». Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε εποπτεύεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., αλλά δρα ως ανεξάρτητη αρχή παρέχοντας στήριξη στο έργο του υπουργείου και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναγράφεται στον προαναφερθέντα νόμο *«η βελτίωση της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση»*. Κάθε χρόνο η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. υποβάλλει ετήσια έκθεση στον πρόεδρο της Βουλής και στον Υπουργό Παιδείας με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Επίσης, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι με το νόμο 4692/2020 εισήχθη η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας, ενώ με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) τ. Β'4189/2021 που αναφέρεται στο *«Συνολικό προγραμματισμό και την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»* καθορίζονται οι διαδικασίες και η δομή της αξιολόγησης και η εξωτερική αξιολόγηση ανατίθεται στους Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης. Τέλος, ο τελευταίος νόμος 4823/2021 *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»* αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες περιλαμβάνοντας διατάξεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης και την καθιέρωση της νέας θέσης των Εποπτών ποιότητας εκπαίδευσης παρέχοντάς τους την αρμοδιότητα να υποστηρίζουν και να αξιολογούν την ποιότητα της

εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με τη «διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» από 120 διευθυντές σε όλη τη χώρα, η διασφάλιση της ποιότητας εκτός από τη νομοθεσία δύναται να επιτευχθεί μόνο μέσα από μια δυναμική ολιστική προσέγγιση ακολουθώντας τις αλλαγές της παγκοσμιοποίησης (Παπαδόσηφου, κα.2019).

Συνοψίζοντας, η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια που βρίσκεται σε συνάρτηση με τις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές της σχολικής μονάδας, οι οποίες αποτιμώνται μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης από ανεξάρτητους φορείς με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Cheng, & Tam, 1998)

3.5 Η συμβολή του διευθυντή στην προαγωγή της ποιότητας

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητα πολυδιάστατος και βασική του προτεραιότητα πρέπει να είναι το κοινό όραμα, η ενίσχυση της κουλτούρας και οι στόχοι που έχουν τεθεί από όλους τους συντελεστές της σχολικής μονάδας, με τον ίδιο να διατηρεί ρόλο συντονιστή, εμπνευστή, καθοδηγητή και αναμορφωτή του εκπαιδευτικού έργου παραμένοντας όμως, «πρώτος μεταξύ ίσων» (Harris, 2001;Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Τσούνη, Αναστασόπουλος, Γονίδου, & Τσούνης, 2017:1359). Αποσκοπώντας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου οι στόχοι του μπορεί να επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ενίσχυση δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, στην καλλιέργεια και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος κ.α.

Επίσης, σύμφωνα με την Harris (2008) οι διευθυντές-ηγέτες των σχολείων που υιοθετούν την κουλτούρα αυτοαξιολόγησης είναι πιθανότερο να επιτύχουν ουσιαστική ανάπτυξη και βελτίωση στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για αυτό το λόγο ο διευθυντής οφείλει να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του, να ενθαρρύνει τη συνεργασία, την ανταλλαγή καλών πρακτικών δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον και να παρέχει επικοινωνιακή ανατροφοδότηση (Leithwood et al., 2008).

Επιπλέον, ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας θα πρέπει όχι μόνο να φροντίζει για την ορθή διαχείριση των υλικών και των ανθρώπινων πόρων και τη διαφάνεια επιδιώκοντας σταθερή συνεργασία, επικοινωνία και εξωστρέφεια όχι μόνο με τους γονείς αλλά και με όλους του φορείς (δήμος, Α.Ε.Ι., τοπικοί σύλλογοι και εταιρείες, κ.α.)

προβάλλοντας το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Όπως προκύπτει, ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που εμπνέει, συντονίζει και ενδυναμώνει την εκπαιδευτική κοινότητα, για αυτό και η ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων του πρέπει να είναι συνεχής, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

3.6. Τι σημαίνει "αποτελεσματικό σχολείο"

Μολονότι στη βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 2014; Σαϊτης, 2005; Παπαναούμ, 1995) καταγράφεται αδυναμία περιγραφής και απόδοσης του όρου «σχολείο», σύμφωνα με τον Θεοφιλή (2012) πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό, ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα αποτελούμενο από επιμέρους υποσυστήματα που, όταν συντονιστούν, συμβάλλουν στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητά του.

Ακριβώς, επειδή η φύση της σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατη, έχουν καταγραφεί συγκεκριμένες θεωρήσεις για το τι σημαίνει ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο (Fullan, 1985). Η πρώτη αναφέρεται στην προσέγγιση περί προστιθέμενης αξίας, κατά την οποία η εξελικτική πρόοδος των παιδιών είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Stoll & Fink, 1994), ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι η ικανότητα της σχολικής μονάδας να αποκτάει περισσότερους πόρους αποτελεί κριτήριο αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2014). Τέλος, η τρίτη θεώρηση αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα αξιολογείται σε συνάρτηση με την επιτυχία διαφόρων υποομάδων του μαθητικού πληθυσμού σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες (Sammons et. al., 1995). Ο Hargreaves (2001:489-490) υποστηρίζει ότι το αποτελεσματικό σχολείο «κινητοποιεί το πνευματικό και το κοινωνικό του κεφάλαιο, προκειμένου να κατορθώσει τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα της πνευματικής και ηθικής του υπεροχής, μέσα από μια επιτυχή χρήση υψηλών στρατηγικών αποδοτικότητας και καινοτόμων επαγγελματικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί στα αποτελεσματικά σχολεία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αλλαγής, δουλεύοντας εξυπνότερα και όχι σκληρότερα».

Ο Πασιαρδής (2014: 126-127) θεωρεί ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο που μπορεί να αποδείξει ότι στις τάξεις του υπάρχει ποιότητα και ισότητα, με τον όρο «ποιότητα» να αναφέρεται στα επιθυμητά αποτελέσματα και στα επίπεδα απόδοσης που ο ίδιος ο Οργανισμός έχει θέσει.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διεθνείς έρευνες έχουν αναδείξει επτά ενδοσχολικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας που συμβάλλουν στη βελτίωση της

σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 133-134, Θωμά, 2010: 19-20):

α) Εκπαιδευτική ηγεσία

β) Υψηλές προσδοκίες – Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

γ) Έμφαση στη διδασκαλία

δ) Σχολικό κλίμα

ε) Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης

στ) Συνεργασία και ενεργή συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου

ζ) Παροχή χωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολείο.

Αξίζει να αναφερθούν τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 12 σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου με 200 ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μέλη σχολικών επιτροπών, μαθητές και γονείς και επιβεβαιώνουν ότι η αποτελεσματικότητα επέρχεται με το συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επισημαίνει επιπλέον ότι σε ένα αποτελεσματικό σχολείο ο διευθυντής ηγέτης προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την πρωτοβουλία και την ευθύνη για ηγεσία (Harris, et al. 2003).

Συνοψίζοντας, κάθε σχολείο διαθέτει μοναδικά χαρακτηριστικά και η αποτελεσματικότητά του μεταβάλλεται από το συγκείμενο εντός του οποίου λειτουργεί, συνεργάζεται και επηρεάζεται η σχολική μονάδα. Για αυτό και οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας μολονότι μπορούν να αποτελέσουν χρηστικό εργαλείο, σε καμία περίπτωση δεν δύνανται να χρησιμεύσουν ως πρότυπο διασφάλισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

3.7 Δείκτες και κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Οι δείκτες και τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα και τις ανάγκες της και επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα στους δείκτες αποτελεσματικότητας αποτιμώνται τα παρακάτω:

-Τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι επιδόσεις των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι εθνικές εξετάσεις στα βασικά εξεταζόμενα μαθήματα, οι διαγνωστικές εθνικές εξετάσεις (ελληνικός διαγωνισμός PISA), οι συμμετοχές των μαθητών σε διαγωνισμούς

(διαγωνισμός Θαλής, Λυσίας κ.α.), το ποσοστό των εισακτέων στα Α.Ε.Ι.

-Την ποιότητα που προσφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και σχετίζεται με τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως οι ψηφιακές δεξιότητες και η επιμόρφωση παντός τύπου κ.α. που ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση (Ζαφειριάδης, 2019; Tarabini, et al., 2019)

-Το σχολικό κλίμα, η κουλτούρα και το ασφαλές περιβάλλον του σχολείου που ευνοούν τη μάθηση, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών, διεύθυνσης και ενθαρρύνουν την καινοτομία και τις αλλαγές (Ali & Hassan, 2018)

-Την ηγεσία και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ήδη έχει αναφερθεί σε άλλο κεφάλαιο ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για το σχεδιασμό, το συλλογικό προγραμματισμό, τον έλεγχο, την διαμόρφωση του κοινού οράματος, την ενδυνάμωση των συνεργατών του, τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Harris & Lambert, 2003).

-Την συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και στην ανάπτυξη των σχεδίων δράσης που συνεπικουρούν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν είναι πάντα σταθερή, αλλά αποτιμάται πάντα σε συνδυασμό με την ισχύουσα ηγεσία -διοίκηση, το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, την ποιότητα της μάθησης και τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών.

3.8 Ηγεσία και εκπαιδευτική επίδοση

Σύμφωνα με τους Day et al. (2000) η ηγεσία διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών, τη μάθηση και την κουλτούρα του σχολείου, καθώς οι πολιτικές της επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Day & Sammons (2016) οι οποίοι διερεύνησαν τις διαστάσεις επιρροής της σχολικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατέληξαν ότι η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει έμμεσα τη μαθησιακή διαδικασία, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις τους, τους τρόπους συμπεριφοράς τους και την καθολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αξίζει να αναφερθεί, η εμπειρική έρευνα των Hallinger & Heck (2010) επεσήμανε διαφορετικά μοντέλα σύνδεσης της ηγεσίας με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Ειδικότερα, οι ερευνητές αναφέρθηκαν στο μοντέλο των άμεσων επιδράσεων, όπου οι πρακτικές της ηγεσίας επιδρούν στα σχολικά αποτελέσματα, στο μοντέλο των διαμεσολαβητικών επιδράσεων, όπου η ηγεσία επιδράει έμμεσα στα σχολικά αποτελέσματα και στο μοντέλο των αμοιβαίων επιδράσεων, όπου οι σχέσεις του διευθυντή με τα χαρακτηριστικά και το περιβάλλον του σχολείου είναι διαδραστικές αποδεικνύοντας ότι οι ηγέτες προσαρμόζονται στον οργανισμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για τέσσερα χρόνια σε 198 σχολεία μιας δυτικής πολιτείας των ΗΠΑ ηγεσία λειτούργησε ως κινητήρια δύναμη για την αλλαγή στην ικανότητα βελτίωσης του σχολείου και επηρέασε έμμεσα την ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών. Τα ευρήματα προσέφεραν πληροφορίες για το πώς τόσο τα εξωτερικά γεγονότα (π.χ., κατανομές πόρων, κυρώσεις πολιτικής) όσο και οι εσωτερικά καθοδηγούμενες προγραμματισμένες μεταρρυθμίσεις (π.χ., ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλία στην τάξη) μπορούν να επηρεάσουν τις εξελισσόμενες αντιλήψεις των ενδιαφερομένων για την ηγεσία με συστηματικούς τρόπους.

Σε γενικές γραμμές, η σχέση ηγεσίας και εκπαιδευτικής επίδοσης είναι αδιαμφισβήτητη και αναγκαία για τη δημιουργία ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και εκπαιδευτικές προκλήσεις του παγκόσμιου γίνεσθαι.

3.9 Ο ρόλος του διευθυντή στην καλλιέργεια κουλτούρας βελτίωσης

Η έννοια της κουλτούρας είναι πολυσύνθετη και έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές (Ouchi & Wilkins, 1985; Schein, 2004; Cameron & Quinn, 1999), διότι αντικατοπτρίζει το χαρακτήρα του οργανισμού και συμβάλει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για τον Schein (2004:17) η κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο βασικών παραδοχών μιας ομάδας που μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης, οι οποίες θεωρούνται έγκυρες, διότι απέδωσαν στο παρελθόν και μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη, ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης σχετικά με τα προβλήματα αυτά. Μάλιστα αναφερόμενος στη σχέση ηγεσίας -κουλτούρας υποστηρίζει ότι η κουλτούρα του Οργανισμού δημιουργείται από τον ηγέτη και ένας από τους σημαντικούς ρόλους του ηγέτη είναι η δημιουργία, η διαχείριση και η καταστροφή της κουλτούρας (Schein, 1985:2).

Κατά συνέπεια ο διευθυντής- ηγέτης θα πρέπει να έχει διαμορφώσει τη δική του ατομική κοινωνικότητα (Τσάτσαρης, 2009), ώστε να καθοδηγεί τη διαδικασία

συνδιαμόρφωσης του κοινού οράματος του σχολείου, να συνεργάζεται αρμονικά με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προς την προσωπική τους ανάπτυξη και αυτοβελτίωση και να υποστηρίζει την αλλαγή και την καινοτομία με στόχο την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η κουλτούρα του οργανισμού δεν παραμένει αναλλοίωτη στο χρόνο, για αυτό και το ζήτημα της αλλαγής της είναι σύμφωνα με τους Putman & Burke (1992) είναι δύσκολο, χρονοβόρο και οδυνηρό, ανεξάρτητα από το όφελος που μπορεί να έχει η σχολική μονάδα. Για αυτό και σε πολλούς οργανισμούς παρατηρείται δισταγμός και αδυναμία προσαρμογής σε μια νέα κατάσταση. Ωστόσο, όταν το όραμα του διευθυντή-ηγέτη και όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι κοινό, ξεκάθαρο και σαφές, αυξάνονται οι πιθανότητες συνεργασίας και υλοποίησής του.

3.10 Σύνοψη θεωρητικού μέρους

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό μέρος έχει αναλυθεί σε τρεις άξονες: Ηγεσία στην εκπαίδευση, ο διευθυντής ως ηγέτης, ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Στο πρώτο μέρος, από τα στοιχεία της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι όλες οι ερευνητικές μελέτες εστιάζουν στην πολυδιάστατη έννοια της ηγεσίας μέσα από μια πληθώρα ορισμών, η οποία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη τόσο με τη διοικητική επιστήμη όσο και με την καθημερινή λειτουργία και επιβίωση των οργανισμών. Χωρίς αυτήν οι πόροι που παράγει ένας οργανισμός, παραμένουν απλοί πόροι, χωρίς να γίνονται ποτέ παραγωγή (Drucker, 1996:13).

Μέσα σε αυτό πλαίσιο αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες ηγεσίας, όπως: α) οι γενετικές που υποστήριξαν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι χαρισματικά άτομα με έμφυτα χαρίσματα και κληρονομικές ικανότητες ((Bass, 1960; Stogil, 1974) Jago, 1982), β) οι **συμπεριφορικές** που εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο η συμπεριφορά του ηγέτη επηρεάζει τους συνεργάτες και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, γ) οι ενδεχομενικές που επεσήμαναν ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος και των ατόμων και δ) οι σύγχρονες θεωρίες που επικεντρώθηκαν στην συναλλακτική, τη μετασχηματιστική και την ηθική ηγεσία (Burns, 1978; Bush, 2011). Σταδιακά, η πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας οδήγησε σε ταξινόμησή της ανά κατηγορίες που εμπλουτίστηκαν περαιτέρω (Leithwood και

Duke, 1999; Bush & Glover, 2003), οι οποίες μολονότι διαφέρουν κοινό τους σημείο αποτελεί το γεγονός ότι η καλή οργάνωση αυξάνει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Κατά συνέπεια, μολονότι ηγεσία και διοίκηση εμφανίζουν μεταξύ τους συγκλίσεις και αποκλίσεις, οι ρόλοι του μάνατζερ και του ηγέτη δεν συγκρούονται αλλά αλληλοσυμπληρώνονται (Bennis, 2009). Για την επιτυχία των οργανισμών στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον, απαιτείται ο συνδυασμός της έγκυρης προσέγγισης του μάνατζμεντ και του οράματος που παρέχει η ηγεσία.

Ο διευθυντής -ηγέτης βρίσκεται στο επίκεντρο των οργανωσιακών αλλαγών και ο ρόλος του είναι ουσιαστικός για τον σχεδιασμό, οργάνωση, διαχείριση και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barbutto & Wheeler, 2006; Barnat, 2014). Στην Ελλάδα ο θεσμικός του ρόλος καθορίζεται μέσα από συγκεκριμένες νομικές διατάξεις (ΦΕΚ 1566/1985, 1340/2002 και 4823/2021) με σαφή αναφορά στις διοικητικές, παιδαγωγικές και συντονιστικές αρμοδιότητες. Πέραν όμως του θεσμικού του ρόλου ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει όχι μόνο συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες διοικητικές, οργανωτικές, διαπροσωπικές κ.α., αλλά και φυσικά χαρακτηριστικά, όπως ευφυΐα, ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, όραμα, αξίες, αναλυτική σκέψη κ.α. .

Αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες ποσοτικές και ποιοτικές (Yirci, et al., 2014; Silva, et al., 2017) που καταγράφουν ότι οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά αποτελούν συμπληρωματικούς και αναγκαίους όρους για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Μάλιστα, οι άρτιες διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή-ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, του επιτρέπουν να προλαμβάνει καταστάσεις και να αντιμετωπίζει αρνητικές συμπεριφορές από όπου και αν προέρχονται. Επίσης, οι ηγετικές πρακτικές του στη λήψη αποφάσεων είναι καθοριστικές. Πολλές έρευνες ποιοτικές και ποσοτικές αναφέρουν ότι η συνεργασία, η ενθάρρυνση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η υποστήριξη τους, η καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας που προωθεί την πρωτοβουλία, την καινοτομία και την αλλαγή, η σαφήνεια και οι στόχοι του οράματος, η αναγνώριση και η επιβράβευση των συναδέλφων του, η επιμόρφωσή τους και η ενθάρρυνση συνεργατικών πρακτικών επιτρέπουν τη δημιουργία ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος με στόχο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Burkett & Hayes, 2023).

Ωστόσο, η ποιότητα αποτελεί από μόνη της μια πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια που δεν μπορεί να οριστεί ή να αξιολογηθεί με ένα μόνο κριτήριο, καθώς το νόημά της μεταβάλλεται διαχρονικά (Φασούλης, 2010: 35). Για αυτό και οι διαστάσεις στην

εκπαιδευτική διαδικασία αποτιμώνται με βάση την ποιότητας των εισροών, την ποιότητα της διαδικασίας, των εκροών, καθώς και από την οπτική των ενδιαφερομένων. Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζεται μέσα από έρευνες η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου παραμένει πρωταρχικός στόχος των σχολικών μονάδων και αφενός επηρεάζεται από ένα πλέγμα παραγόντων και δράσεων του διευθυντή-ηγέτη, των εκπαιδευτικών, του σχολικού κλίματος, των υλικοτεχνικών υποδομών, της γονικής εμπλοκής και της σύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Mondol, et al., 2024; Παπαδόσηφου κ.ά., 2019), αφετέρου η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά. Ο Πασιαρδής (2014: 126-127) θεωρεί αποτελεσματικό το σχολείο που επιδεικνύει ποιότητα και ισότητα στις τάξεις του, όπου η ποιότητα αναφέρεται στα επιθυμητά αποτελέσματα και στα επίπεδα απόδοσης που έχει θέσει ο ίδιος ο οργανισμός.

Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν είναι στατική, αλλά αποτιμάται σε συνδυασμό με την ηγεσία-διοίκηση, το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, την ποιότητα της μάθησης και τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών με στόχο τη δημιουργία ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και εκπαιδευτικές προκλήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Μολονότι τα τελευταία χρόνια καταγράφεται στην Ελλάδα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το ρόλο του ηγέτη-διευθυντή στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μελέτες που αφορούν στην συμβολή του διευθυντικού ρόλου στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μικρές επαρχιακές σχολικές μονάδες είναι περιορισμένες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη αναμένεται να ενισχύσει και να συμβάλει στον εμπλουτισμό του ερευνητικού πεδίου με ευρήματα πρωτότυπα και επίκαιρα. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών περί ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που θα προκύψουν, δύνανται να αποκαλύψουν πολλά στοιχεία για : α) την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις έννοιες ποιότητα και αποτελεσματικότητα, β) τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τις ικανότητες που εκτιμούν ότι πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης, γ) τις μεταβλητές -παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, δ) τις προοπτικές βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας υπό την καθοδήγηση του διευθυντή τους και τέλος ε) τον επαναπροσδιορισμό στις διαδραστικές τους σχέσεις με στόχο την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

4.2 Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση, καταγραφή και αξιολόγηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στα επαρχιακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Φαρσάλων.

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

- α) Η διερεύνηση, καταγραφή και αξιολόγηση απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στη σχολική τους μονάδα
- β) Η καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή- ηγέτη στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας
- γ) Η διερεύνηση και καταγραφή προβλημάτων που επηρεάζουν την ποιότητα και την

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

δ) Η διερεύνηση και καταγραφή κατάλληλων συνθηκών που συμβάλουν στην ανάδειξη μιας αποτελεσματικής ηγεσίας

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιλέχθηκε να διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

α) Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις έννοιες «ποιότητα και αποτελεσματικότητα» του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας;

β) Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας;

γ) Ποια είναι τα προβλήματα που ενδέχεται να επηρεάσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;

Δ) Ποιες συνθήκες μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη μιας αποτελεσματικής ηγεσίας;

4.4 Δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, βασίστηκε σε δεκατρείς μόνιμους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Φαρσάλων της κεντρικής Ελλάδας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια: α) το κοινωνικοπολιτισμικό αγροτικό υπόβαθρο της περιοχής, β) τη φοίτηση μεταναστών και μαθητών Ρομά στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε διαφορετικά Γυμνάσια και Λύκεια του δήμου. Συγκεκριμένα, την τρέχουσα σχολική χρονιά, έξι από αυτούς διδάσκουν μόνο σε ένα Γυμνάσιο, δύο μόνο σε Γενικό Λύκειο, τρεις εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο και Λύκειο, ένας σε τρία Γυμνάσια και μια εκπαιδευτικός σε δύο Γυμνάσια και ένα Λύκειο του δήμου.

Από τους εκπαιδευτικούς, μόνο ένας διαθέτει διδακτική υπηρεσία πέντε ετών, ενώ οι υπόλοιποι δώδεκα από δέκα έως είκοσι έξι έτη. Ως προς το φύλο, δέκα εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες και τρεις είναι άνδρες, ενώ ως προς το επίπεδο σπουδών τους από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, ένας διαθέτει διδακτορικό τίτλο και πέντε εκπαιδευτικοί μεταπτυχιακούς τίτλους συναφείς με την εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο, το ΤΠΕ Β1 επιπέδου και επιμορφώσεις. Η ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν κυμαίνεται από τριάντα οκτώ έως εξήντα δύο έτη.

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Νομός	Φύλο	Περιοχή	Ηλικία	Σχολείο	Προϋπηρεσία	Σπουδές
Λάρισας	Γ	Αγροτική	40	Γ/σιο	18 έτη	Πτυχίο & ΤΠΕ Β΄
Λάρισας	Γ	Αγροτική	52	Γ/σιο	22 έτη	Διδακτορικό & ΤΠΕ Β΄
Λάρισας	Γ	Αγροτική	58	Γ/σιο	26 έτη	Βασικό Πτυχίο
Λάρισας	Γ	Αγροτική	47	Λύκειο	15 έτη	Βασικό πτυχίο 7 ΤΠΕ Β΄
Λάρισας	Γ	Αγροτική	49	Γ/σιο	17 έτη	Μεταπτυχιακό
Λάρισας	Γ	Αγροτική	52	Γ/σιο & Λύκειο	7 έτη	Βασικό πτυχίο & ΤΠΕ Β1
Λάρισας	Γ	Αγροτική	53	ΕΠΑΛ & Γ/σιο	10 έτη	Μεταπτυχιακό & ΤΠΕ Β΄
Λάρισας	Γ	Αγροτική	55	2 Γ/σια & 1 Λύκειο	23 έτη	Βασικό πτυχίο και ΤΠΕ Β΄
Λάρισας	Γ	Αγροτική	39	3 Γ/σια	20 έτη	Μεταπτυχιακό
Λάρισας	Γ	Αγροτική	45	Γ/σιο	19 έτη	Βασικό πτυχίο
Λάρισας	Α	Αγροτική	53	Λύκειο	22 έτη	Μεταπτυχιακό
Λάρισας	Α	Αγροτική	62	Γ/σιο	18 έτη	Βασικό πτυχίο
Λάρισας	Α	Αγροτική	38	Γ/σιο & Λύκειο	5 έτη	Μεταπτυχιακό

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν: α) Η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), καθώς οι δεκατρείς εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με βάση τη διδακτική εμπειρία τους στα Γυμνάσια και στα Λύκεια του συγκεκριμένου δήμου και τη θετική τους ανταπόκριση προς το σκοπό και τις ανάγκες της έρευνας

(Cohen, Manion & Morrison, 2008) και β) η στρατηγική της εύκολης δειγματοληψίας (convenience sampling), διότι στον συγκεκριμένο δήμο οι σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είναι άμεσα προσβάσιμες και σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους.

4.5 Μέθοδος – Εργαλεία της έρευνας

Σε αντίθεση με την ποσοτική επιστημονική έρευνα που εστιάζει στη σχέση αίτιου -αποτελέσματος, η ποιοτική χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και ευελιξία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο και επικεντρώνεται σε πληροφορίες που έχουν προκύψει από μεμονωμένα άτομα ή καταστάσεις (Γιασεμή -Σαραφίδου, 2011:20) παρέχοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα ανάλυσης σε βάθος (Bird, et al., 1999). Μάλιστα σύμφωνα με τον Robson (2010) τα δεδομένα που συγκεντρώνει ο ερευνητής μέσω της ποιοτικής προσέγγισης είναι «πλήρη και πραγματικά» σε αντίθεση με τα αφαιρετικά αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής έρευνας.

Ένα χρήσιμο εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η συνέντευξη. Πρόκειται για μια οργανωμένη σχέση λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα με στόχο τη συλλογή στοιχείων σχετικών με το θέμα της έρευνας (Γιασεμή-Σαραφίδου, 2011:54). Η συνέντευξη ως προς την μορφή της διακρίνεται σε δομημένη (structured), ημιδομημένη (semi structured) και σε μη δομημένη (unstructured). Ο ερευνητής προετοιμάζει τα βασικά ερωτήματα πριν τη διενέργειά της συνέντευξης και ενθαρρύνει τον συμμετέχοντα να καταθέσει ελεύθερα τις προσωπικές του αξίες και αντιλήψεις για το θέμα που διερευνά (Patton, 2002; Γιασεμή -Σαραφίδου, 2011:60). Τέλος, για την παρούσα έρευνα, όπου μελετήθηκε ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης.

4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2025 έπειτα από τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία (αποστολή email) αρχικά με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων Γυμνασίων και Λυκείων.

Σε πρώτο στάδιο υπήρξε προφορική ενημέρωση αναφορικά με την διεξαγωγή της έρευνας, το σκοπό και τους στόχους της, τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, τον διαθέσιμο και προκαθορισμένο χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων που αποσκοπούσε στη διερεύνηση της διαθεσιμότητας των

εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε επίσημη ενημέρωση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) και αποστολή εντύπου γραπτής συναίνεσης του πανεπιστημίου στους συμμετέχοντες που αποδέχτηκαν και υπέγραψαν το αίτημα. Η συλλογή των δεδομένων και η απομαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με το ε

Με βάση τον οδηγό συνέντευξης τέθηκαν οκτώ βασικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους εκπαιδευτικούς που ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια, ενώ η ηχογράφηση για κάθε συμμετέχοντα ανήλθε σε 30 με 55 λεπτά και έγινε μέσω της εφαρμογής του κινητού τηλεφώνου στη σχολική μονάδα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Στην απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των απαντήσεων αξιοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης (<https://turboscribe.ai/el/dashboard>). Η καταγραφή και η ανάλυση του υλικού ταξινομήθηκε ανάλογα με τους θεματικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων.

4.7 Ανάλυση του περιεχομένου

Αρχικά, τα δεδομένα συλλέχθηκαν, οργανώθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση τον αριθμό των ερωτημάτων και η ανάλυσή τους έγινε με κριτήριο τις λέξεις -κλειδιά των κειμένων παρέχοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να καταγράψει τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων. Κατόπιν, ακολούθησε η θεματική τους ανάλυση (Creswell, 2011) ως εξής:

- α) Αυτόματη απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και αυτόματη μεταγραφή τους σε αρχείο Word μέσω του ψηφιακού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε
- β) Ψηφιακή ανάγνωση, επισήμανση και μελέτη του καταγεγραμμένου υλικού για τον εντοπισμό σημαντικών ιδεών, αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών
- γ) Λεπτομερή ανάλυση και ταξινόμηση του υλικού ανάλογα με τους θεματικούς άξονες
- δ) Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας
- ε) Ερμηνεία των δεδομένων συγκριτικά με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και διατύπωση των προσωπικών συμπερασμάτων του ερευνητή.

4.8 Αξιοπιστία, εγκυρότητα και δεοντολογία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας μιας επιστημονικής έρευνας (Cohen et al., 2008). Η εγκυρότητα σχετίζεται με το κατά πόσο τα ερευνητικά εργαλεία μετρούν αυτό που υποτίθεται ότι μετρούν, καθώς και με τη συνοχή ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία και τα

εξαγόμενα αποτελέσματα. Από την άλλη, η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα και συνέπεια των αποτελεσμάτων, δηλαδή στην ικανότητα της έρευνας να αποδώσει παρόμοια ευρήματα σε ενδεχόμενη επανάληψη της διαδικασίας υπό αντίστοιχες συνθήκες.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, για την ενίσχυση της εγκυρότητας, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια και την κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες. Επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, η οποία επιτρέπει την εις βάθος εξερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, προσφέροντας πλούσιο και αξιόπιστο υλικό προς ανάλυση. Επιπλέον, ο ρόλος του ερευνητή υπήρξε καθοριστικός στη διατήρηση της αντικειμενικότητας κατά την ανάλυση των δεδομένων, με συνεχή αναστοχαστική στάση και προσπάθεια αποστασιοποίησης από προκαταλήψεις.

Η αξιοπιστία ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω της διαδικασίας της τριγωνοποίησης, κατά την οποία τα δεδομένα εξετάστηκαν σε συνδυασμό με θεωρητικά πλαίσια και προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα, επιτρέποντας την επαλήθευση και την εμβάθυνση της ανάλυσης. Παράλληλα, τηρήθηκαν οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία και το απόρρητο των δεδομένων που συλλέχθηκαν, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.

Πριν από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά και εγγράφως από την ερευνήτρια για το θέμα της έρευνας, το σκοπό, τους στόχους της και αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το έντυπο συναίνεσης του πανεπιστημίου (Εσωτερικός κανονισμός Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας - έγκριση 14^η 20/02/25 Β' μέρος άρθρο 8) που αναφέρεται στη διασφάλιση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας, στην προστασία και ασφάλεια επεξεργασίας των δεδομένων την προστασία τους από καταστροφή, απώλεια, αλλοίωση, κοινολόγηση ή διαβίβαση με οποιονδήποτε τρόπο. Τέλος, γνωστοποιήθηκε εξ αρχής στους συμμετέχοντες ότι μπορούσαν να διακόψουν τη συνέντευξη και να αποχωρήσουν ανά πάσα στιγμή.

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Ήδη έχει αναφερθεί ότι για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν οι στρατηγικές της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling) και της εύκολης δειγματοληψίας (convenience sampling), οι οποίες αν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα στις έρευνες, τα δείγματά τους δεν παρέχουν επαρκή εχέγγυα αντιπροσωπευτικού δείγματος και

περιορίζουν την εγκυρότητα της έρευνας, με αποτέλεσμα οι διαπιστώσεις τους να μην μπορούν να γενικευθούν (Γιασεμή-Σαραφίδου, 2011:39). Επίσης, η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων και το γεγονός ότι οι ατομικές συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες για τον ερευνητή αποτελούν ένα ακόμη μειονέκτημα (Γιασεμή -Σαραφίδου, 2011:63). Για αυτό και στην παρούσα έρευνα το δείγμα των δεκατριών συμμετεχόντων δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού των σχολικών μονάδων του συγκεκριμένου δήμου και για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων αποφεύχθηκε η ψευδωνυμοποίηση (π.χ. εκπαιδευτικός Α').

Ωστόσο, οι προεπιλεγμένες στρατηγικές έδωσαν τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να διερευνήσει αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαφορετικά Γυμνάσια και Λύκεια του δήμου Φαρσάλων αναδεικνύοντας όχι μόνο ομοιότητες αλλά ιδιαιτερότητες και προβλήματα των σχολικών μονάδων σε σχέση με εκείνων της πόλης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί, εάν ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη επηρεάζει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκαν οι παρακάτω άξονες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Αντιλήψεις και παράγοντες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα
- β) Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας
- γ) Αξιολόγηση και Φορείς
- δ) Οι στρατηγικές και οι προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Έχει προηγηθεί η ανάλυση δεδομένων βάσει του συγκεντρωμένου υλικού, όπου αποτυπώνονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Φαρσάλων. Προκειμένου να υπάρξει μια ξεκάθαρη αντιστοίχιση ανάμεσα στους θεματικούς άξονες, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερωτήσεις όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας:

Ερωτήσεις και θεματικοί άξονες εκπαιδευτικών

Θεματικοί άξονες και ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών
1. Αντιλήψεις και παράγοντες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα Ερευνητικό ερώτημα: α) Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις έννοιες «ποιότητα και αποτελεσματικότητα» του	2.Πως αντιλαμβάνεστε τις έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής σας μονάδας; 4.Πως πιστεύετε ότι επηρεάζει η ηγεσία του διευθυντή την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης;

εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας;	
2.Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας Ερευνητικό ερώτημα: β) Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας;	1.α)Πως αντιλαμβάνεστε τους όρους «διευθυντής» και «ηγέτης» στο ελληνικό σχολείο; β)Πιστεύετε ότι μεταξύ των δύο όρων υπάρχει κάποια διαφορά; 3.α) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου; β) Μπορείτε να περιγράψετε μια περίπτωση όπου η ηγεσία στο σχολείο σας είχε άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας;
3.Αξιολόγηση και Φορείς Ερευνητικό ερώτημα: γ) Ποια είναι τα προβλήματα που ενδέχεται να επηρεάσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;	6.Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων; 7. Ποιοι φορείς είναι αρμόδιοι για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο; β) Οι στόχοι που θέτουν για την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας μπορούν να υλοποιηθούν από τη σχολική μονάδα; 8.Πως μπορεί μια σχολική μονάδα να αξιολογήσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού της έργου;
4. Στρατηγικές και προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας Ερευνητικό ερώτημα:	5.Ποιες στρατηγικές θα θέλατε να δείτε τους διευθυντές να εφαρμόζουν για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;

δ) Ποιες συνθήκες μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη μιας αποτελεσματικής ηγεσίας;	
--	--

5.1.1 Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις και παράγοντες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

Ο πρώτος θεματικός άξονας απαντάει στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις έννοιες «ποιότητα και αποτελεσματικότητα» του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας.

Στο σύνολο τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ποιότητα θεωρώντας ότι ένα ποιοτικό σχολείο πιθανότατα είναι και αποτελεσματικό. Όπως χαρακτηριστικά καταθέτει μια εκπαιδευτικός «...ένα σχολείο που είναι ποιοτικό είναι και αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητα φαίνεται, αν επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, αν υπάρχει κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αν οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και έχουν κατάλληλη συμπεριφορά, εκτός από τις γνώσεις που αποκτούν...». Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ικανότητα της σχολικής μονάδας να επιτυγχάνει τους στόχους που η ίδια έχει θέσει λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών, τις ανάγκες, τις συνθήκες και το περιβάλλον του σχολείου.

Όσο για την ποιότητα, αυτή σχετίζεται με ένα υψηλό επίπεδο διδασκαλίας, ένα θετικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα- περιβάλλον, καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, επαρκείς και ποιοτικές υλικοτεχνικές υποδομές και αξιοποίηση ανθρώπινων πόρων. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει «...Η ποιότητα κατά τη γνώμη μου έχει να κάνει και με την υλικοτεχνική υποδομή μιας σχολικής μονάδας, με την κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών...άρα μιλάμε και για αξιοποίηση ανθρώπινων πόρων, δηλαδή αξιοποιούμε το έμπυχο υλικό που έχουμε στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, γιατί ο καθένας προσφέρει από την πλευρά του». Αντίστοιχα, ένας από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο Λύκειο δηλώνει «Ποιότητα για μας σημαίνει εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος... με καινοτόμες δράσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις και ευκαιρίες... για ανάπτυξη πολλαπλών ταλέντων και δεξιοτήτων... ποιότητα για εμάς είναι η στενή συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία... ποιότητα σημαίνει συνεχής προσπάθεια για βελτίωση των υποδομών... και των διαθέσιμων πόρων μας».

Ως προς την αποτελεσματικότητα είναι πολύ χαρακτηριστική η δήλωση ενός εκπαιδευτικού με πολλά έτη υπηρεσίας «...Η αποτελεσματικότητα μετριέται με τον αντίκτυπο που έχει το έργο μας στους μαθητές μας. Δεν είναι αρκεί απλώς να διδάσκουμε την ύλη. Θέλουμε να βλέπουμε και τους μαθητές μας να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Να τους εφοδιάσουμε με τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Επομένως, αποτελεσματικότητα για εμάς σημαίνει ότι αποκρινόμαστε στις διαφορετικές ανάγκες και ρυθμούς μάθησης κάθε μαθητή παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη όπου χρειάζεται και ευκαιρίες για πρόοδο. Παρακολουθούμε συστηματικά την πρόοδο των μαθητών μας, αναλύουμε τα δεδομένα και προσαρμόζουμε τις πρακτικές μας για να διασφαλίσουμε ότι όλοι θα έχουν την ευκαιρία να πετύχουν».

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η κατάρτιση, οι γνώσεις, οι ικανότητες και η συνεχής επιμόρφωσή τους αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες για την διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Η ανάγκη για διαρκή βελτίωση και συνεχή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε σχέση με την ποιότητα και την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων, ενώ η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα αφορούν όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αλλά στο κοινωνικό, το συναισθηματικό και το αναπτυξιακό επίπεδο δεξιοτήτων και συμπεριφοράς.

Ωστόσο, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν ότι τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων και η συμμετοχή των μαθητών σε διαγωνισμούς αποτελούν μετρήσιμα στοιχεία της αποτελεσματικότητας, οπότε η αντίληψη περί αποτελεσματικότητας διαφέρει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (δηλαδή, Γυμνάσιο, Λύκειο). Επ' αυτού, ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι «ένα ποιοτικό σχολείο δεν παράγει μόνο γνώση, αλλά διοργανώνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ολιστική μόρφωση των παιδιών και στην ανάπτυξη ομαλών σχέσεων κατά τη διάρκεια της ζωής τους». Τέλος, δίνεται έμφαση στην εξωστρέφεια του σχολείου, τη συνεργασία του με φορείς και τη δημιουργία ευκαιριών μάθησης εκτός τάξης, καθώς και τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και τάξεων υποδοχής, ΖΕΠ για μαθητές αλλοδαπούς και Ρομά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Έτσι, ένα σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματικό και ποιοτικό, εφόσον λειτουργεί συμπεριληπτικά.

Συνολικά, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εμφανίζουν μια ευρεία αντίληψη για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, με κοινά σημεία αναφοράς αλλά και διαφορετικές εστιάζσεις ανάλογα με τις εμπειρίες και τις προτεραιότητές τους. Παρ' όλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μεταξύ των δύο εννοιών υπάρχει

αλληλεπίδραση.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα της συνέντευξης για το πως επηρεάζει η ηγεσία του διευθυντή την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο διευθυντής είναι καταλυτικός παράγοντας που επιδρά άμεσα και έμμεσα στο σχολικό κλίμα και στην κουλτούρα του σχολείου. Η δημιουργία ενός θετικού, ήρεμου, συνεργατικού και ασφαλούς κλίματος, η οργάνωση και η παροχή πόρων αποτελούν προϋπόθεση και αναγκαιότητα για την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο για τους συναδέλφους τους, δίνει κατευθύνσεις, θέτει τα όρια (κάτι που επηρεάζει την ατμόσφαιρα στην τάξη και τη διδασκαλία) και βοηθάει στην ευθυγράμμιση των προσπαθειών προς ένα κοινό όραμα. Μάλιστα, η ικανότητά του να επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις που προκύπτουν, μπορεί να δημιουργήσει ένα σταθερό και ήρεμο περιβάλλον μάθησης. Τέλος, η ενθάρρυνσή του προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βελτιώσει τη διάθεση, τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητά τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός εκπαιδευτικού που εστιάζει στην τυπικότητα, αναφέροντας χαρακτηριστικά *«...πρέπει να υπάρχει μια τυπικότητα σε αυτό, να ακολουθείται η νομοθεσία, να μην παρεκκλίνουμε σοβαρά από αυτό το οποίο καθορίζεται από το Υπουργείο»*, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι *«εμψυχωτής...να εμψυχώνει τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να κάνουν κάτι περισσότερο...ακόμη και εκτός ωραρίου, και τα Σαββατοκύριακα. Σε διάφορες δράσεις, σε μια θεατρική παράσταση...»*. Επίσης, κάποια άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι *«...και στο θέμα της πειθαρχίας επίσης μπορεί να παίζει μεγάλο ρόλο. Δηλαδή όποια προβλήματα προκύπτουν με εκπαιδευτικούς και μαθητές να λύνονται με τρόπο ήρεμο, ώστε να δημιουργείται σταδιακά μια κουλτούρα που θα λειτουργήσει ως παρακαταθήκη και για τα επόμενα χρόνια»*. Συνολικά καταγράφεται μία ευρεία αναγνώριση αναφορικά με τη σημαντική επιρροή της ηγεσίας του διευθυντή, η οποία συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού υποστηρικτικού σχολικού κλίματος που ευνοεί τη διδασκαλία, τη μάθηση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

5.2 Ο θεματικός άξονας 2: Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας

Ο δεύτερος θεματικός άξονας απαντάει στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας.

Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί διέκριναν τις έννοιες και τους ρόλους μεταξύ «διευθυντή» και «ηγέτη» αναγνωρίζοντας πως ο διευθυντής έχει ευθύνες που σχετίζονται με τη διοίκηση, την οργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Το καθημερινό του έργο είναι να διεκπεραιώνει διοικητικά και τεχνικά θέματα, να προγραμματίζει, να ελέγχει και να διαχειρίζεται θέματα που αφορούν τους καθηγητές και τους μαθητές. Αντιθέτως, ο ηγέτης έχει την ικανότητα να εμπνέει τους συναδέλφους του και τη σχολική κοινότητα, η έμπνευσή του συνδέεται με το όραμα που γίνεται κοινό, την προσωπικότητά του, το χάρισμα που έχει, δηλαδή την έμφυτη ικανότητά του, ώστε να αποτελεί πρότυπο για τους άλλους και να τους κινητοποιεί. Όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός «ο ηγέτης είναι ο συνδετικός κρίκος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας...το όραμά του συνδέεται με την πνοή για κάτι παραπάνω και την καθοδήγηση προς ένα επιθυμητό μέλλον».

Η ύπαρξη του οράματος για το σχολείο αναφέρεται ως βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης του ηγέτη και του διευθυντή. Επ' αυτού μια άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει χαρακτηριστικά «...Θεωρώ ότι ο διευθυντής είναι αυτός που ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους, τις διαδικασίες, ενώ ο ηγέτης είναι κάποιος που δημιουργεί όραμα, παίρνει πρωτοβουλίες, κάνει καινοτομίες. Ο διευθυντής μπορεί να επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς λόγω της εξουσίας που έχει, ενώ αντίθετα ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να εμπνέει και να κερδίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Επίσης ο διευθυντής σκέφτεται με βραχυπρόθεσμο τρόπο, ενώ ο ηγέτης έχει πιο μακροπρόθεσμη προοπτική. Και τέλος θα έλεγα ότι ο διευθυντής ελέγχει, ενώ ο ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη και προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οπότε ...ναι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο όρων».

Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναφέρει ότι υπάρχει ταύτιση ή επικάλυψη ρόλων, καθώς ένας διευθυντής μπορεί να είναι και ηγέτης αλλά η προσωπικότητά του και ο χαρακτήρας του είναι αυτά που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, ενώ η ανάγκη για επικοινωνία με τους συναδέλφους και η προώθηση της συνεργασίας εκτιμούν ότι είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη. Είναι πολύ χαρακτηριστική η δήλωση ενός εκπαιδευτικού που υπογραμμίζει ότι «...Ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι και εξαιρετος επικοινωνιολόγος, ικανός να ακούει προσεκτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, να εκφράζει με σαφήνεια τις δικές του ιδέες και να δημιουργεί έτσι ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης...άρα η πόρτα του γραφείου του πρέπει να είναι πάντα ανοικτή...».

Διαφορετική ήταν η άποψη μιας εκπαιδευτικού που αναφέρει «ο διευθυντής ασχολείται με τη γραφειοκρατία, διεκπεραιώνει και...θα έλεγα ότι ο ηγέτης ...θα

μπορούσε να είναι ένας οποιοσδήποτε άλλος εκπαιδευτικός, ο οποίος εμπνέει τους συναδέλφους, κατά κάποιον τρόπο, μπορεί να είναι και πρότυπο για τους υπόλοιπους επηρεάζει τη σκέψη τους, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά τους, την ψυχολογία τους με την επιρροή που ασκεί ...».

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις συμφωνούν σε μια βασική διάκριση μεταξύ των ρόλων με τον διευθυντή να συνδέεται με τη διοίκηση και τον ηγέτη με την έμπνευση και το όραμα. Ωστόσο, δεν αποκλείεται η πιθανότητα ένας διευθυντής να αναλάβει και ηγετικό ρόλο, καθώς η προσωπικότητα, το όραμα και η ικανότητα έμπνευσης αναδεικνύονται ως τα σημαντικότερα στοιχεία της σχολικής ηγεσίας.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας όλοι οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, να θέτει σαφείς στόχους για την υλοποίηση του κοινού οράματος, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να κατανοεί τις ανάγκες τους και να τους παρέχει βοήθεια να είναι άμεσος και διεκπαιρεωτικός. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει «...να έχει ένα όραμα για να μπορέσει να το μεταδώσει και στους άλλους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί κάθε φορά από τη σχολική κοινότητα. Αυτό το κοινό όραμα θα πρέπει να το ασπάζονται εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, όλοι μαζί. Γιατί το σχολείο δέχεται επιρροές και από το εξωτερικό περιβάλλον ...Δηλαδή, το κλίμα μέσα στο σχολείο δεν διαμορφώνεται μόνο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Υπάρχει άμεση επιρροή και από τους γονείς και από την τοπική κοινωνία».

Επιπλέον, θα πρέπει να είναι δίκαιος και αμερόληπτος με ενσυναίσθηση και ανθρωπιά, να κατανέμει ρόλους και αρμοδιότητες, διότι δεν είναι σωστό η ηγεσία να συγκεντρώνεται σε ένα πρόσωπο. Θα πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να είναι δραστήριος και να μην υποκύπτει στις δυσκολίες, να επιλύει προβλήματα και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις εξομαλύνοντας τις δύσκολες καταστάσεις. Να είναι δημοκρατικός και ειλικρινής, παρατηρητικός και ορατός μέσα στο σχολείο, να παίρνει έγκαιρα τις σωστές αποφάσεις ειδικά σε κρίσιμες καταστάσεις, να αναγνωρίζει τα ταλέντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να τους αξιοποιεί κατάλληλα. Όπως δηλώνει μια εκπαιδευτικός «ένας αποτελεσματικός διευθυντής δεν προσπαθεί να κάνει τα πάντα μόνος του, αλλά δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αισθάνονται ότι η γνώμη τους μετράει...».

Για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου θα πρέπει να χρησιμοποιεί την πειθώ αντί

την επιβολή και να είναι υπέρμαχος της αλλαγής. Είναι πολύ χαρακτηριστική η δήλωση μια εκπαιδευτικού που αναφέρει σχετικά « Πιστεύω ότι ο διευθυντής μπορεί να αλλάζει την κουλτούρα του σχολείου...Είναι δύσκολο βέβαια να γίνουν αλλαγές γιατί χρειάζεται και συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά μπορεί να φέρει έναν αέρα αλλαγής, μπορεί να κάνει κάποια προσπάθεια... δεν ξέρω, αν θα το πετύχει βέβαια να αλλάξει εντελώς το κλίμα, αλλά σίγουρα μια αλλαγή μπορεί να φέρει...και οι συνάδελφοι θα πρέπει να υποστηρίξουν την αλλαγή, την καινοτομία...γιατί δεν είμαι σίγουρη ότι τη θέλουν όλοι...».

Τέλος, αναφορικά με το δεύτερο υποερώτημα που τέθηκε στη συνέντευξη για την περιγραφή μιας περίπτωσης που η ηγεσία των διευθυντών είχε άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας μια εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η διευθύντρια βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τους φόβους τους σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων «Πέρυσι, το καλοκαίρι, όταν περάστηκαν οι διαδραστικοί πίνακες, είχαμε έντονη ανησυχία των εκπαιδευτικών για το πώς θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε ένα καινούργιο εργαλείο στην τάξη. ...Υπήρχε διάθεση μαζί με το φόβο ότι δεν θα τα καταφέρουμε να εξοικειωθούμε. Ζητήσαμε να υπάρχει παράλληλα με το διαδραστικό και ένας συμβατικός πίνακα στην αρχή, δηλαδή να υπάρξει ένα χρονικό περιθώριο μετάβασης. Ωστόσο, μετά τις πρώτες επιμορφώσεις από τους πληροφορικούς του σχολείου μας και τις επιμορφώσεις από δύο σχολικούς συμβούλους, που έδειξαν όχι μόνο τη λειτουργία του διαδραστικού πίνακα, αλλά και αρκετές ψηφιακές εφαρμογές ...Έκτοτε, σπανίως κάποιος από μας χρησιμοποιεί το συμβατικό πίνακα».

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη είναι πολυδιάστατο. Για αυτό και δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται σε έναν συνδυασμό προσωπικών χαρακτηριστικών, διαπροσωπικών ικανοτήτων και στρατηγικών δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει απαραίτητα ο διευθυντής-ηγέτης.

5.3 Θεματικός άξονας 3: Αξιολόγηση και Φορείς

Ο τρίτος θεματικός άξονας απαντάει στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το ποια προβλήματα ενδέχεται να επηρεάσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κατέθεσαν ότι τα προβλήματα που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου δεν προκύπτουν μόνο από εσωτερικούς αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες-

μεταβλητές. Συγκεκριμένα, κατέθεσαν ότι σε τοπικό επίπεδο ο Δήμος θεωρείται αρμόδιος για όλα τα υλικοτεχνικά θέματα και για την οικονομική στήριξη των σχολικών μονάδων της περιοχής του. Η εκάστοτε Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που παρέχει στα σχολεία τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές π.χ. αποστέλλοντας εγκυκλίους, νόμους, υπουργικές αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων κ.α. συντονίζοντας το έργο του. Ο διευθυντής του σχολείου και ο Σύλλογος διδασκόντων που αποτελούν τους άμεσους και σημαντικούς παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι σχολικοί Σύμβουλοι (ο σύμβουλος Παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου και οι Σύμβουλοι κάθε γνωστικού αντικείμενου) που αναφέρονται ως φορείς παροχής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και επιμόρφωσης. Τέλος, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων θεωρείται από όλους τους ερωτηθέντες ότι μπορεί με τις παρεμβάσεις και την παρουσία του στη σχολική μονάδα (π.χ. εκπαιδευτικές δράσεις, χριστουγεννιάτικα bazaar κ.α.) να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά το κλίμα του σχολείου άρα και το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το σημείο υπάρχει και η άποψη μιας εκπαιδευτικού που επισημαίνει ότι *«...εκτός από το Δήμο και τους γονείς, υπάρχουν και οι πολιτιστικοί σύλλογοι, με τους οποίους μπορεί να συνεργαστεί ένα σχολείο για να πραγματοποιήσει διάφορες δράσεις, κάτι που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας»*.

Σε εθνικό επίπεδο όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ως κύριο φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) αναφέροντας ότι αυτό θέτει τους στόχους σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Επίσης, προσθέτουν ότι η πολιτική ηγεσία υπαγορεύει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική που υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και κάθε κυβέρνηση διαθέτει συγκεκριμένους οικονομικούς πόρους στον τομέα της εκπαίδευσης. Επ' αυτού μια εκπαιδευτικός επισημαίνει *«Ωστόσο, δεν υπάρχει πάντα σωστός προσανατολισμός και σωστή κατεύθυνση για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αν και οι προθέσεις είναι καλές στις περισσότερες περιπτώσεις. Πρέπει να γίνουν ακόμα πολλά βήματα και κυρίως να δοθούν και χρήματα για να βελτιωθεί η κατάσταση και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές. Δυστυχώς, οι αποφάσεις για το σχολείο λαμβάνονται από άτομα που δεν έχουν καμία σχέση με τη σχολική τάξη και απέχουν πολύ από τη σχολική πραγματικότητα»*. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη μιας άλλης εκπαιδευτικού σχετικά με την πολιτική του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. *«...το Υπουργείο μας εναρμονίζεται με τις πολιτικές των Διεθνών Οργανισμών, ή προσπαθεί τουλάχιστον να*

συμβαδίζει και παίρνει από εκεί κάποιες κατευθυντήριες. Πράγμα το οποίο δεν είναι πάντα εφικτό και προς τη σωστή κατεύθυνση, γιατί υπάρχουν ιδιομορφίες στην ελληνική πραγματικότητα και στην ελληνική εκπαίδευση, που δεν συμβαδίζουν με προγράμματα του εξωτερικού. Χρειάζεται αναπροσαρμογή».

Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) θεωρείται αρμόδιο για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα για την παιδαγωγική καθοδήγηση, ενώ η πλειονότητα των ερωτηθέντων επεσήμανε τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) ως σημαντικότετους φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη μιας εκπαιδευτικού που τονίζει ότι «...τα σχολεία στο εξωτερικό διαθέτουν μεγαλύτερη αυτονομία. Στην Ελλάδα υπάρχει ένας βαθμός αυτονομίας και λογοδοσίας τα τελευταία χρόνια ...αλλά στο αντικείμενό μας υπάρχει προς το παρόν μόνο το ένα σχολικό εγχειρίδιο. Ακούγεται το πολλαπλό βιβλίο αλλά ακόμη δεν έχουμε δει κάτι στην πράξη».

Σε παγκόσμιο επίπεδο, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) αποτελεί πρωταρχικό φορέα επιρροής της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς προβαίνει σε συγκριτικές μελέτες και αξιολογήσεις, ενώ κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν γνώριζε την ύπαρξη και το ρόλο της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) υπήρξε ο δεύτερος φορέας υπαγόρευσης εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω των ευρωπαϊκών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πολιτικών της προς τα κράτη -μέλη. Τέλος, υποστήριξαν πως η UNESCO καταβάλλει προσπάθειες σε παγκόσμιο επίπεδο ώστε να βοηθήσει τις χώρες με προβλήματα, (όπως τρίτες χώρες κ.α.).

Όσον αφορά στην υλοποίηση των στόχων που θέτουν όλοι οι παραπάνω τοπικοί, εθνικοί και παγκόσμιοι φορείς, αυτή εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους και οικονομικούς) και την αποτελεσματική προσαρμογή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «...Κάποτε πίστευα ότι δεν μπορούν να υλοποιηθούν οι στόχοι των οργανισμών αυτών...Από κει και πέρα όμως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση... δηλαδή, αν κάποιο σχολείο έχει πρόβλημα με την υλικοτεχνική του υποδομή αυτό θα διαπιστωθεί και θα μπορέσουν να γίνουν ενέργειες προς τη βελτίωσή του. Άρα αν γίνουν κάποιες βασικές αλλαγές αναλόγως με την υφιστάμενη κατάσταση κάθε σχολείου και τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους

του, νομίζω ότι μπορούν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι».

Επίσης, μια άλλη εκπαιδευτικός εστιάζει στον σεβασμό του πλουραλισμού που υπαγορεύει η παγκοσμιοποίηση λέγοντας «Αν θέλουμε να είμαστε ρεαλιστές, καμία πρόταση, όταν είναι καινοτόμα και καινούργια, δεν μπορούμε να ξέρουμε, αν μπορεί ή δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Σίγουρα, οι προτάσεις θα πρέπει να γίνονται από ανθρώπους, οι οποίοι έχουν εμπειρία στην εκπαίδευση και σχεδιάζουν πράγματα που έχουν την ικανότητα εφαρμογής, προσαρμογής και πρακτικότητας, ώστε να υπάρξει πραγματική βελτίωση. Από την άλλη, σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει ο πλουραλισμός, το πολυποίκιλο, η διαφορετικότητα, την οποία θέλουμε και πρέπει να σεβόμαστε. Επομένως, όταν η Ε.Ε. και καταθέτει τις προτάσεις της, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε χώρας, τις ιδιαιτερότητές της και τους στόχους της».

Συνολικά, διαπιστώνεται ομοφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι τοπικοί, εθνικοί και παγκόσμιοι φορείς σε θέματα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν και διαφορετικές οπτικές αναφορικά με τις δυσκολίες υλοποίησης των στόχων, με την αποτελεσματικότητα των φορέων και την πρακτική εφαρμογή των στόχων τους από τις σχολικές μονάδες.

Ως προς το ερώτημα που τέθηκε σχετικά τις προτάσεις για την ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εστίασε αρχικά σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ενδοσχολική και εξωτερική, ειδικά ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων) και βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής μέσω επαρκούς χρηματοδότησης με ιδιαίτερη έμφαση στις κτηριακές υποδομές (επισκευές κτηρίων, εκσυγχρονισμός υποδομών κ.α.) από την πλευρά των δήμων και του Υ.ΠΑΙ.ΘΑ..

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή καλών πρακτικών (κάτι που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια λόγω της αξιολόγησης), συνεργασία με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και με άλλους φορείς πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς (όπως τα Α.Ε.Ι.) και η ανάγκη επικαιροποίησης και μείωσης της ύλης μέσα από σχολικά εγχειρίδια που θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αποτέλεσαν το δεύτερο σημαντικό ζητούμενο. Όλοι επικεντρώθηκαν στον ενεργό ρόλο των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας και στη σύνδεση μάθηση και καθημερινής ζωής που βοηθάει τους μαθητές στην ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων και αξιών (ενσυναίσθηση, συμπερίληψη κ.α.), στο θετικό κλίμα του σχολείου που πρέπει να υποστηρίζει τη μάθηση και να ενθαρρύνει την καινοτομία και τέλος στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά «...Πρέπει αυτά

που διδάσκουμε να έχουν κάποια σύνδεση με την καθημερινότητα. Γιατί οι μαθητές θεωρούν ότι αυτά που τους διδάσκουμε, δεν τους ενδιαφέρουν και δεν θα τους ωφελήσουν πουθενά. Η θέση μας είναι να τους δείξουμε ότι αυτά που μαθαίνουν κάπου θα τους χρειαστούν και είναι χρήσιμα. Η γνώση δηλαδή να έχει πρακτική εφαρμογή».

Ωστόσο, καταγράφηκαν και απόψεις που επικεντρώνονται σε πιο στοχευμένες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη μιας εκπαιδευτικού η οποία επισημαίνει «Καλό θα ήταν να υπάρξει ένα σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών...Κατά διαστήματα λαμβάνουμε μηνύματα για προσκλήσεις επιμόρφωσης από τους σχολικούς συμβούλους. Προσωπικά θα προτιμούσα να τους βλέπω και στο σχολείο περισσότερο. Να υπάρχει μια δια ζώσης επαφή». Επίσης, ένας άλλος εκπαιδευτικός τονίζει «Η επιμόρφωση στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτονόητη. Δεν χρειάζεται να το συζητήσουμε. Όποιοι μπορούν, έχουν χρόνο, έχουν διάθεση, καλό είναι να την επιδιώξουν. Θα βοηθήσει πρωτίστως τους ίδιους. Θα γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους. Θα βοηθήσει τα παιδιά. Θα βοηθήσει γενικότερα και το σχολείο. Άρα η επιμόρφωση είναι μια πρόταση για αυτούς που μπορούν και θέλουν».

Δύο από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το σχολείο θα πρέπει να επικεντρωθεί περισσότερο στο διδακτικό του έργο, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να υπάρξει ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα μια εκπαιδευτικός αναφέρει «...Οι δραστηριότητες που αφορούν την κοινωνική δράση και τα προγράμματα, όλα αυτά πρέπει να είναι σε μια σωστή ποσότητα. Πρέπει λίγο να εστιάσουμε και στο άλλο κομμάτι...το διδακτικό. Αυτό είναι το κύριο έργο μας. Η συμμετοχή των μαθητών σε διαφορετικούς διαγωνισμούς, άσχετα με το αποτέλεσμα μπορεί να αναβαθμίσει το μαθησιακό έργο, είναι ένα καλό κίνητρο για την εμπέδωση αυτών που μαθαίνουν».

Επίσης, ένας άλλος εκπαιδευτικός των θετικών επιστημών επισημαίνει «...θα χρησιμοποιήσω τον διαδραστικό πίνακα αλλά ...έχουμε μια τεράστια ύλη, την οποία δυστυχώς οι μαθητές την περνάνε επιφανειακά και λόγω των πολλών αντικειμένων και παραστάσεων δεν τους μένει τίποτα. Άρα απαιτείται άμεση προσαρμογή της διδακτέας ύλης». Τέλος, υπάρχει και ένας εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι η γραφειοκρατία ροκανίζει τον πολύτιμο χρόνο των εκπαιδευτικών και περιορίζει τη δυνατότητα αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

Συνολικά οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου καλύπτουν πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Παρατηρείται μεγάλη σύγκλιση στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της

βελτίωσης των υποδομών, της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και διαφοροποιήσεις, όπως αυτές που αναφέρθηκαν και σχετίζονται με τη γραφειοκρατία, την διαχείριση της διδακτέας ύλης και την αναζήτηση υψηλότερης ποιότητας αναφορικά με το μαθησιακό κομμάτι της διδασκαλίας.

Ως προς το τρίτο ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες αναφορικά με το πως μπορεί μια σχολική μονάδα να αξιολογήσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της έργου όλοι απάντησαν ότι ο επίσημος τρόπος είναι η αυτοαξιολόγησή της, ενώ οι δείκτες αξιολόγησης συνεπικουρούν στην καταγραφή των αποτελεσματικών στρατηγικών που εφαρμόστηκαν, πέτυχαν ή απέτυχαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου συζητούνται οι επιδόσεις, τα προβλήματα και οι στόχοι της σχολικής μονάδας ήταν ο δεύτερος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η όποια ανατροφοδότηση μέσα από ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί αναφέρθηκε ως ένας άμεσος και έμμεσος τρόπος για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των τετραμήνων, των εξετάσεων, των διαγωνισμών και φυσικά η γνώμη των γονέων και της τοπικής κοινωνίας για τη σχολική μονάδα και η αυτοκριτική, υπήρξαν κοινά σημεία σε όλες τις συνεντεύξεις. Επ' αυτού μια εκπαιδευτικός σχολίασε *«θεωρώ ότι κάθε υπεύθυνος εκπαιδευτικός, τελειώνοντας την ημέρα του, τελειώνοντας την ώρα του μαθήματός του, έκανε ή κάνει, να το πούμε πιο ορθά, την αυτοαξιολόγησή του, την αυτοκριτική του»*, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην ανέφερε χαρακτηριστικά *«Η αξιολόγηση ήταν μια απόφαση καθαρά κυβερνητική που επιβλήθηκε. Εγώ όμως θεωρώ ότι είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Αυτό εξάλλου δεν κάνουμε και στην καθημερινή μας ζωή; Εμείς όταν διδάσκουμε, επιστρέφοντας το μεσημέρι δεν κάνουμε έναν αναστοχασμό; Δηλαδή τι κάναμε σήμερα. Το κάναμε σωστά;. Τι παραλείψαμε; Μήπως την επόμενη φορά το αλλάξουμε και είναι περισσότερο αποδοτικό ή περισσότερο χρήσιμο; Αυτό δεν είναι μια αυτοαξιολόγηση; Ο καθένας του εαυτού του. Γιατί όλοι μας θέλουμε να κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας. Να είμαστε περισσότερο ευχαριστημένοι εμείς οι ίδιοι. Και κυρίως να είναι και αυτοί που μας ακούνε ευχαριστημένοι. Δηλαδή, οι μαθητές να είναι ικανοποιημένοι από αυτό που άκουσαν. Να πουν ότι σήμερα άξιζε τον κόπο που ήρθα στο σχολείο. Έμαθα κάτι»*.

Ωστόσο, υπήρξαν από κάποιους εκπαιδευτικούς και περαιτέρω αποκλίσεις και επισημάνσεις. Ειδικότερα, ως προς το θέμα της αυτοαξιολόγησης μια εκπαιδευτικός δήλωσε *«Προσωπικά θεωρώ ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι πιο αποτελεσματική από*

την εξωτερική, γιατί νομίζω ότι αυτοί που συμμετέχουν στο σχολείο μπορούν να αξιολογήσουν τα πάντα καλύτερα, όπως και εμάς στους εκπαιδευτικούς. Νομίζω ότι οι μαθητές μας είναι καλύτεροι αξιολογητές από οποιονδήποτε άλλο». Όμως, μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στην εξωτερική αξιολόγηση επισημαίνοντας «έπρεπε να υπάρξει και εξωτερική αξιολόγηση, αλλά όχι με τον τρόπο που γίνεται. Δηλαδή θεωρώ ότι έτσι, όπως γίνεται, δεν μπορεί να πιάσει εντός εισαγωγικών αυτούς που δεν δουλεύουν, μολονότι αυτός ήταν ο αρχικός στόχος.. Θεωρώ ότι πάλι η αξιολόγηση δεν αφορά στην ουσία των πραγμάτων αλλά μένει σε θεωρητικό επίπεδο. Πάλι υπάρχει γραφειοκρατία χωρίς αποτέλεσμα. Και ούτε αλλάζει ο εκπαιδευτικός που αξιολογείται μετά. Δεν υπάρχει αλλαγή».

Συνοψίζοντας διαπιστώθηκε συμφωνία από όλους τους συμμετέχοντες ότι ο θεσμός της αξιολόγησης είναι σημαντικός για τη μέτρηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας για αυτό και ο χαρακτήρας της θα πρέπει να ενισχύει τον αναστοχασμό και να λειτουργεί ανατροφοδοτικά επιβραβεύοντας τα καλώς πεπραγμένα με στόχο τη βελτίωση των αδύνατων σημείων.

5.4 Θεματικός άξονας 4: Στρατηγικές και προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας

Ο τέταρτος θεματικός άξονας απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το ποιες συνθήκες μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη μιας αποτελεσματικής ηγεσίας.

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ύπαρξη και η δημιουργία ενός ευχάριστου, συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος με πρωτεργάτη τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Η ενθάρρυνση της συνεργασίας ή αλλιώς της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων που προωθεί τη συλλογικότητα, καλλιεργεί δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής στους μαθητές, καθώς και η διαμόρφωση ενός κοινού και ξεκάθਾਰου οράματος για τη σχολική μονάδα, μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας. Η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η επιμόρφωση θεωρήθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών σημαντικές στρατηγικές που πρέπει να υποστηριχθούν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ένας εκπαιδευτικός με μικρή εμπειρία στην εκπαίδευση «Ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανταλλαγή καλών πρακτικών... θα ήθελα να τον δω εν ώρα μαθήματος. Να παραστάω

σε μια διδασκαλία του που θα μου δείξει και εμένα κάτι καινούριο ή κάτι διαφορετικό που εγώ ακόμη δεν το έχω κάνει, ...ώστε να μπορέσω και εγώ να το προσαρμόσω στο αντικείμενό μου. Πιστεύω ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι καινοτόμος ή μάλλον ρεαλιστικά καινοτόμος».

Η κατανομή αρμοδιοτήτων, ρόλων, η δημιουργία ενός αισθήματος ευθύνης και συνυπευθυνότητας σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συγκαταλέχθηκαν στα θετικά στοιχεία ανάδειξης μιας αποτελεσματικής ηγεσίας. Ειδικότερα, μια εκπαιδευτικός υποστήριξε «ο διευθυντής θα πρέπει να αναλάβει δράσεις, να ενθαρρύνει την εκπόνηση προγραμμάτων που θα διενεργούνται και εκτός σχολείου προάγοντας τη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργώντας πνευματικές αξίες και δεξιότητες, να συνεργάζεται με φορείς και θεσμούς, ώστε το σχολείο να γίνει ένα εργαστήριο δεξιοτήτων...είναι σημαντικό να βλέπει την ανέλιξη των εκπαιδευτικών, την να εκτιμάει την προσφορά τους...να είναι δηλαδή και ηγέτης. Αν και το ισχύον σύστημα είναι τόσο γραφειοκρατικό που δεν επιτρέπει στον διευθυντή να γίνει ηγέτης».

Επίσης, καταγράφεται ότι η αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ώστε να επιλεχθούν οι στρατηγικές που συμβάλουν στην αποτελεσματική και ποιοτική αναβάθμισή του. Επ' αυτού, αναφέρει μια εκπαιδευτικός «...Θα ήταν πάρα πολύ καλό ο διευθυντής να αναγνωρίζει τα τοπικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, αν η περιοχή που ανήκει το σχολείο είναι κτηνοτροφική, αγροτική ή αν μια περιοχή έχει παράδοση σε κάποια τεχνικά επαγγέλματα, το σχολείο μπορεί να φροντίσει, ώστε αυτά να μην αφανιστούν. Αυτό μπορεί να γίνει σε συνεργασία με το Δήμο. Γιατί το σχολείο δεν είναι κάτι απρόσωπο, έχει ταυτότητα που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του τόπου του».

Τέλος, μια άλλη εκπαιδευτικός τονίζει ότι «...ο διευθυντής- ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα να συνεργάζεται. Να μπορεί να παρέχει ψυχολογική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, να είναι αντικειμενικός. Να έχει υπομονή, καλή διάθεση και προπάντων να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τις κρίσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να είναι δημοκρατικός, αντικειμενικός, δεκτικός, να τηρεί τις ισορροπίες, να έχει αντίληψη και παρατηρητικότητα...να μας δείχνει ότι εκτιμάει τη δουλειά και την προσφορά μας είτε μέσω δημόσιας αναγνώρισης, είτε κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών συνεδριάσεων, για να γνωρίζουν όλοι οι συνάδελφοι. Είναι σημαντικό γιατί έτσι μπορούμε να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες».

Συνοψίζοντας οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην ανάδειξη μιας ηγεσίας που θα φροντίσει για την ανάπτυξη θετικού κλίματος, θα προωθήσει τη συνεργατική κουλτούρα, θα μεριμνήσει για την ενδυνάμωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας πάντα υπόψη της το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο, προκειμένου οι στρατηγικές του διευθυντή να συμβάλουν στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των περιφερειακών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Φαρσάλων που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, καταγράφουν όχι μόνο τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τις προτάσεις τους για τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο που έπεται επιχειρείται η επισήμανση των σημαντικότερων και ουσιαστικότερων διαπιστώσεων που προκύπτουν από την ανάλυση του υλικού με βάση τον θεματικό -ερευνητικό άξονα.

6.1 Αντιλήψεις και παράγοντες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ένα ποιοτικό σχολείο είναι ταυτόχρονα και αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητα αποδεικνύεται από την επίτευξη των κοινών στόχων που έχουν θέσει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, από την κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Πρόκειται για την πρώτη βασική αρχή της ΔΟΠ που σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) κάθε οργανισμός αναπτύσσει μια στρατηγική που συνδέει τους στόχους με την αποτελεσματική λειτουργία του και αυτό επιβεβαιώθηκε μέσα από την εμπειρική έρευνα των Hallinger & Heck (2010) που επεσήμανε διαφορετικά μοντέλα σύνδεσης της ηγεσίας με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Η τετραετή έρευνα σε σχολεία δυτικής πολιτείας των ΗΠΑ ηγεσία λειτούργησε ως κινητήρια δύναμη για την αλλαγή στην ικανότητα βελτίωσης του σχολείου και επηρέασε έμμεσα την ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών. Τα ευρήματα προσέφεραν πληροφορίες για το πώς τόσο τα εξωτερικά γεγονότα (π.χ., κατανομές πόρων, κυρώσεις πολιτικής) όσο και οι εσωτερικά καθοδηγούμενες προγραμματισμένες μεταρρυθμίσεις (π.χ., ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλία στην τάξη) μπορούν να επηρεάσουν τις εξελισσόμενες αντιλήψεις των ενδιαφερομένων για την ηγεσία με συστηματικούς τρόπους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία του διευθυντή αποτελεί καταλυτικό παράγοντα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθώς επιδρά άμεσα και έμμεσα στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και ποιοτικής κουλτούρας. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Hallinger & Heck, (1998); Hoy & Miskel, 2008; Lazaridou & Iordanidis, 2011 που αναφέρουν ότι ο διευθυντής επιτελεί πρωταγωνιστικό ρόλο στην βελτίωση της

αποτελεσματικότητας και με τη στάση και τις πολιτικές του επηρεάζει έμμεσα τη μάθηση των μαθητών της σχολικής μονάδας του. Μάλιστα, ο ίδιος έχει το ρόλο του συντονιστή, του εμψυχωτή, του καθοδηγητή και του αναμορφωτή του εκπαιδευτικού έργου παραμένοντας όμως, «πρώτος μεταξύ ίσων» (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Τσούνη, Αναστασόπουλος, Γονίδου, & Τσούνης, 2017:1359), κάτι που επιβεβαιώνεται από τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Κατσαρός (2008), ο διευθυντής όχι μόνο προάγει την ποιοτική κουλτούρα, αλλά οφείλει να εφαρμόζει τα μέτρα της ΔΟΠ και να ακολουθεί τη νομοθεσία αναπτύσσοντας ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και οποιονδήποτε άλλο φορέα εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επ' αυτού είναι χαρακτηριστική η δήλωση μιας εκπαιδευτικού που αναφέρει ότι πρέπει να ακολουθείται η νομοθεσία και να μην παρεκκλίνει η σχολική μονάδα από όσα ορίζει το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Τέλος, η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, η προσπάθεια βελτίωσης των υποδομών και των διαθέσιμων πόρων που έχουν επισημανθεί στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών συμπεριλαμβάνονται στους δείκτες της ΔΟΠ (Κατσαρός, 2008).

Συνοψίζοντας, όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν ότι οι έννοιες ποιότητα και αποτελεσματικότητα είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και ότι το όραμα και οι κοινοί στόχοι του σχολείου επιτυγχάνονται, όταν ο διευθυντής είναι καλός γνώστης της νομοθεσίας, υπέρμαχος της καινοτομίας, της επιμόρφωσης και φροντίζει να διατηρεί ένα θετικό κλίμα που όπως αναφέρουν και οι Σαΐτης (2008), Αργυροπούλου & Συμεωνίδης (2017) ευνοεί τη μάθηση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

6.2 Ο ρόλος του διευθυντή -ηγέτη στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας

Η ηγεσία κατέχει πρωταρχική θέση στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τις έννοιες και τους ρόλους μεταξύ «διευθυντή» και «ηγέτη». Όλοι τους επεσήμαναν ότι ο διευθυντής διεκπεραιώνει θέματα διοικητικά, προγραμματίζει, ελέγχει και διαχειρίζεται θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι απόψεις αυτές ταυτίζονται με όσα έχουν επισημαίνει στις μελέτες τους η Πετρίδου (2005:184) και ο Bush (2007), οι οποίοι αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μια συνεχή και δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των

παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά.

Αντιθέτως, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών ο ηγέτης έχει την ικανότητα να εμπνέει τους συναδέλφους, τη σχολική κοινότητα και να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Η έμπνευσή του συνδέεται αναπόσπαστα με το όραμά του που υιοθετείται από όλα τα μέλη, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προβαίνει σε αλλαγές και καινοτομίες και έχει μια μακροπρόθεσμη προοπτική με στόχο το ευήμερο μέλλον του σχολικού οργανισμού. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Beare, et al. (1992) που αναφέρουν ότι οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν για τα σχολεία τους ένα όραμα- μια διανοητική εικόνα ενός ευήμερου μέλλοντος- που μοιράζονται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Πράγματι, η ύπαρξη του οράματος για έναν ηγέτη είναι αναγκαία, προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση και να παρακινήσει τους εργαζόμενους να προχωρήσουν στην υλοποίησή του, ενώ εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι η αυτοπεποίθησή του, η πίστη του ότι διαθέτει την ικανότητα να πραγματοποιήσει το όραμά του ενθαρρύνοντας την καινοτομία, την αλλαγή την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Μπουραντάς, 2002: 349, Πασιαρδής, 2014). Είναι πολύ χαρακτηριστικά όσα δήλωσε μια εκπαιδευτικός «... το κοινό όραμα θα πρέπει να το ασπάζονται εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, ...γιατί το σχολείο δέχεται επιρροές και από το εξωτερικό περιβάλλον...υπάρχει άμεση επιρροή από τους γονείς και την τοπική κοινωνία». Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Sahkin (1988) και Kotter (2001), οι οποίοι αναφέρουν ότι το όραμα του ηγέτη πρέπει να είναι ελκυστικό, ρεαλιστικό, ευέλικτο, εφικτό, σαφές και αξιόπιστο, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και των στοιχείων του εξωτερικού περιβάλλοντός της, έτσι ώστε να παρακινεί και να ευθυγραμμίζει τα άτομα αλλά και να βελτιώνει την παρούσα κατάσταση.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό ο ηγέτης να διαθέτει όραμα και αξίες που δεν αντικατοπτρίζονται μόνο στον ίδιο αλλά και στους εκπαιδευτικούς και όπως σημειώνει ένας εκ των εκπαιδευτικών του Λυκείου «...είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι η γνώμη τους μετράει...». Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Wasserberg (1999) που επεσήμανε ότι βασικός ρόλος του ηγέτη είναι η ενοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με αξίες και ότι η θετική αντιμετώπιση, η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση και ο έπαινος αποτελούν καίριο παράγοντα της ανάπτυξης του ανθρώπου.

Σε κάθε περίπτωση, όπως επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών η ηγεσία αποτελεί το επιστέγασμα κάθε επιτυχημένης οργάνωσης (Bennis, 2009) αλληλοσυμπληρώνεται με τη «διοίκηση» και εγγυώνται από κοινού την

επιτυχία των οργανισμών στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Για αυτό το λόγο, επιτυχημένο στέλεχος θεωρείται αυτό που λειτουργεί ως μάνατζερ και ηγέτης, διότι η σχολική κοινότητα χρειάζεται όχι μόνο την έγκυρη προσέγγιση του μάνατζμεντ αλλά και το όραμα που παρέχει η ηγεσία.

6.3 Αξιολόγηση και Φορείς

Ένα μεγάλο στοίχημα των εθνικών κυβερνήσεων αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που πραγματοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008). Επομένως, κάθε κυβέρνηση μέσω του Υπουργείου Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης και αποφασίζει τις στρατηγικές και τις δράσεις με τη μορφή συγκεκριμένων μέτρων ακολουθώντας μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Αυτό επιβεβαιώνεται στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ ιδιαίτερα χαρακτηριστική υπήρξε η άποψη μιας εκπαιδευτικού που ανέφερε ότι *«το Υπουργείο εναρμονίζεται με τις πολιτικές των Διεθνών Οργανισμών ή προσπαθεί τουλάχιστον να συμβαδίσει παίρνοντας και από κει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Αυτό δεν είναι πάντα εφικτό και προς τη σωστή κατεύθυνση, γιατί υπάρχουν ιδιομορφίες στην ελληνική πραγματικότητα και στην ελληνική εκπαίδευση που δε συμβαδίζουν με τα προγράμματα του εξωτερικού. Χρειάζεται αναπροσαρμογή»*. Πράγματι, τα μέτρα που λαμβάνονται από την πολιτική ηγεσία αποσκοπούν σε προσαρμογή της εκπαίδευσης στα επίκαιρα κοινωνικά, οικονομικά, τεχνολογικά και εκπαιδευτικά δεδομένα που λαμβάνουν χώρα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Κατσαρός, 2008). Από παράδειγμα οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ε.Ε. που άρχισαν να εφαρμόζονται στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του '90 με βάση *«τον οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας»* (Ε.Ε., 1997).

Μάλιστα, η «διασφάλιση της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου» πραγματοποιείται με την εφαρμογή «δεικτών απόδοσης» και κριτηρίων επίδοσης που διαμορφώνονται σε διεθνές, ευρωπαϊκό, εθνικό και σχολικό επίπεδο και ελέγχεται η εφαρμογή τους μέσω της αξιολόγησης της ποιότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται από τη δήλωση μιας εκπαιδευτικού που ανέφερε *«...τα σχολεία στο εξωτερικό διαθέτουν αυτονομία και λογοδοσία. Στην Ελλάδα υπάρχει ένας βαθμός αυτονομίας και λογοδοσίας τα τελευταία χρόνια ...αλλά στο αντικείμενό μας προς το παρόν υπάρχει μόνο ένα σχολικό εγχειρίδιο. Ακούγεται το πολλαπλό βιβλίο αλλά ακόμη δεν έχουμε δει κάτι στην πράξη»*.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σύμφωνα με τους Stoll & Fink (1996) οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά στοιχεία πληροφόρησης που συλλέγονται διαρκώς με αξιόπιστο τρόπο και περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του οργανισμού και αφορά στις εισροές (το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, τη χρηματοδότηση κ.α.), στις διαδικασίες (τη διδασκαλία, τη μάθηση κ.α.) και στα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών σε εξετάσεις, διαγωνισμούς – Εξετάσεις εθνικού διαγνωστικού χαρακτήρα PISA κ.α.).

Το ίδιο υποστηρίζουν και οι εκπαιδευτικοί που κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εστίασαν στο ρόλο του ΟΟΣΑ αναγνωρίζοντάς τον ως πρωταρχικό φορέας επιρροής της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς προβαίνει σε συγκριτικές μελέτες και αξιολογήσεις. Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η αξιολόγηση του ΟΟΣΑ σχετίζεται με τον διαγωνισμό PISA και ότι η αποτυχία της Ελλάδας στον διαγωνισμό οφείλεται «...στις διαφορετικές κατευθυντήριες γραμμές της εκπαίδευσης και στην ύλη που πρέπει να καλύψει κάθε τάξη...», ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι «...όταν η Ε.Ε. και ο ΟΟΣΑ καταθέτουν τις προτάσεις τους, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε χώρας, τις ιδιαιτερότητές της και τους στόχους της...».

Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι στην ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιμόρφωση ενδοσχολική και εξωτερική που, όπως ισχυρίζονται είναι «*αυτονόμη πρέπει να είναι διαρκής και να επιδιώκεται από όλους, διότι βοηθάει πρωτίστως στην αυτοβελτίωση και δευτερευόντως στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*». Πράγματι η επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό πυλώνα βελτίωσης και εντάσσεται στις βασικές αρχές της ΔΟΠ, όπως επισημαίνουν ο Κατσαρός (2008) και η Πετρίδου (2002).

Τέλος, από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα επισημάνθηκε η σημαντικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ερωτηματολόγια που αποτυπώνουν τις απαντήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και φυσικά η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν ότι λειτουργεί συμπληρωματικά. Είναι πολύ χαρακτηριστική η δήλωση μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει «...η εσωτερική αξιολόγηση θεωρώ ότι είναι πιο αποτελεσματική από την εξωτερική, γιατί αυτοί που συμμετέχουν στο σχολείο μπορούν να αξιολογήσουν τα πάντα καλύτερα, όπως και εμάς τους εκπαιδευτικούς. Νομίζω ότι οι καλύτεροι αξιολογητές μας είναι οι μαθητές μας...Επίσης θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει και εξωτερική αξιολόγηση για να υπάρξει μια

διάκριση ανάμεσα σε αυτούς που δουλεύουν και σε εκείνους που δεν το κάνουν...». Όπως επιβεβαιώνει η μελέτη του Σολομών (1999), πρόκειται για μια αξιολόγηση που εστιάζει στα άτομα και τις πρακτικές τους, αποσκοπώντας στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο και δρα ως συμπληρωματική μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης. Διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999: 18).

Η συλλογική αξιολόγηση δεν στηρίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, καθώς στη διαδικασία της μπορούν να συμμετέχουν διοικητικοί υπάλληλοι, γονείς και μαθητές που βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα και είναι γνώστες των προβλημάτων παρέχοντας λύσεις για την επίλυση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Το θετικό της είναι ότι όλοι εμπλέκονται ενεργά και δεσμεύονται στην υλοποίηση δράσεων, ενεργειών και κοινών στόχων. Σύμφωνα με τους McBeath & Mcglynn (2002) αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο, καθώς παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας εκ των έσω δρώντας επικουρικά στην εξωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Σολομών, 1999:18-25; Ηλιού, 1991:63).

Πράγματι, η αξιολόγηση εντάσσεται στους δείκτες της ΔΟΠ επιτρέποντας την ανατροφοδότηση (Κατσαρός, 2008; Πετρίδου, 2002), η οποία όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός *«...η φωνή των μαθητών και των γονέων είναι πολύτιμη...συλλέγουμε τα ερωτηματολόγια και αναλύουμε τα λεγόμενά τους...»*. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Κωνσταντίνου (2013:17) επισημαίνοντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και της διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται στενά με την εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια διαδικασία που, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, παρέχει τη δυνατότητα στους διευθυντές αλλά και στους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν τα προβλήματα και να εντοπίσουν τα αίτιά τους (Κασσιωτάκης, 1992:21).

6.4 Στρατηγικές και προοπτικές για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θεωρούν πως το σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με την κουλτούρα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Είναι πολύ χαρακτηριστική η

δήλωση μιας εκπαιδευτικού που αναφέρει «...Για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό θα πρέπει να υπάρχει ένα ευχάριστο, συνεργατικό και ευνοϊκό κλίμα...». Αυτό επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Freiberg & Stein (1999), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί «την καρδιά και την ψυχή του σχολείου», επισημαίνοντας ότι πρόκειται ότι για μια ποιότητα του σχολείου, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» σε ένα σύνολο που υπερβαίνει το άτομο και το βοηθά να αντιληφθεί την προσωπική του αξία, την αξιοπρέπεια και τη σημαντικότητα. Αντίστοιχα για τους Hoy & Miskell (2008) το σχολικό κλίμα εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά των μελών κάθε οργανισμού, καθορίζουν την ποιότητα και αναδεικνύουν την «προσωπικότητα» του σχολείου. Επ' αυτού μια εκπαιδευτικός τονίζει «...το σχολείο δεν είναι κάτι απρόσωπο, έχει ταυτότητα που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του τόπου του».

Επίσης, όπως επανειλημμένα τόνισαν οι εκπαιδευτικοί η ενθάρρυνση της συνεργασίας, η δημιουργία θετικού κλίματος και η υιοθέτηση της συνεργατικής κουλτούρας οφείλεται κατά μεγάλο βαθμό στον διευθυντή. Σε αυτό συμφωνούν και οι Hoy & Miskel (2008); Lazaridou & Iordanidis (2011) οι οποίοι καταγράφουν στις μελέτες τους ότι ο διευθυντής ως ηγετική φυσιογνωμία αποτελεί το κλειδί επιτυχίας στη δημιουργία θετικού κλίματος εντός του οποίου προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή προσωπικού και μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Κατά συνέπεια, εάν ο διευθυντής διαθέτει προσωπικό όραμα, προάγει την αλλαγή, την καινοτομία, την επιμόρφωση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, συμβάλλει με τον τρόπο του στη μεγιστοποίηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, παρέχει συχνή ανατροφοδότηση και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης που ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι σημαίνουσας σημασίας όσα ανέφερε μια εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης «ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει το καθημερινό έργο μας, την αφοσίωσή μας, τη δουλειά που κάνουμε με τους μαθητές. Αυτό γίνεται πολλές φορές μέσω δημόσιας αναγνώρισης, είτε κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών συνεδριάσεων...και αυτό λειτουργεί ως επιβράβευση και παρακίνηση για τους άλλους συναδέλφους να αναλάβουν πρωτοβουλίες...». Πρόκειται για μια δήλωση που όπως επισημαίνουν οι Ouchi & Wilkins (1985); Schein (2004); Cameron & Quinn,(1999) αντικατοπτρίζει την κουλτούρα, το χαρακτήρα του οργανισμού και συμβάλλει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Τσάτσαρης (2009), ο διευθυντής- ηγέτης θα πρέπει να έχει διαμορφώσει τη δική του ατομική κοινωνικότητα, να έχει αποδεχτεί τον εαυτό του, όπως είναι, προκειμένου να συνεργάζεται αρμονικά με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προς την προσωπική τους ανάπτυξη και αυτοβελτίωση και να υποστηρίζει την αλλαγή και την καινοτομία με στόχο την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματά της επιβεβαίωσαν ότι η ηγεσία κατέχει πρωταρχική θέση στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών οργανισμών, οι οποίοι αποτελούν ένα κοινωνικό σύστημα απαρτιζόμενο από ένα σύνολο ανθρώπων που αλληλεπιδρούν και διακατέχονται από κανόνες και αξίες με στόχο την εκπλήρωση του κοινού οράματος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν όχι μόνο τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αλλά και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επεσήμανε την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, προτείνοντας κάποιοι τη δημιουργία μιας μόνιμης σχολής επιμόρφωσης που θα παρέχει τη δωρεάν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να ενημερωθούν τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες, οι οποίες εξελίσσονται με ταχύτατο ρυθμό. Αντίστοιχη πρόταση ακούστηκε στη συνέντευξη και για τους διευθυντές με το σκεπτικό ότι θα παρέχει τη δυνατότητα κυρίως στα νέα στελέχη και στα παλαιότερα να εκπαιδεύονται πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην περιορισμένη οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων και στην αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών και σχολικών εγχειριδίων με διαφορετικό προσανατολισμό, ώστε να επιτυγχάνονται βασικοί στόχοι μάθησης που θα συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών αλλά και με τους στόχους της Ε.Ε.

Τέλος, η ενίσχυση της αυτονομίας και της λογοδοσίας των σχολικών μονάδων που αναφέρθηκαν από πολλούς εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένα νέο δεδομένο για τα ελληνικά σχολεία και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με το θέμα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Algahtani, A. (2014). Are leadership and management different? A review. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(3), 71-82 <https://doi.org/10.15640/jmpp.v2n3a4>
- Ali, A. A., & Hassan, S. (2018). *School Climate and its Relationship with Teachers' Performance*. *European Journal of Education Studies*, 4(7), 173-186
- Appels, L., Maeyer, S., Faddar, J. & Petegem, P. (2022). Capturing quality. Educational quality in secondary analyses of international large-scale assessments: a systematic review. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 629-668
<https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2115519>
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: Harper
- Avolio, B., Bass, B. & Yung, D. (1999). Re-examining the components of Transformational and Transactional Leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462
- Barker, D. (1997). The fetal origins of coronary heart disease. *European Heart Journal*, 18(6), 883-884 doi: 10.1093/oxfordjournals.eurheartj.a015368
- Bass, B.M. (1960). *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. New York: Harper
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press
- Bass, B. & Riggio, R. (2005). *Transformation Leadership*. USA: Taylor & Francis
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1992). *Creating an excellent school*. London: Routledge
- Beaty, B. & Brew, C. (2004). Trusting Relationships and Emotional Epistemologies: A Foundational Leadership Issue. *School Leadership and Management*, 24(3), 329-356
DOI [10.1007/978-981-287-532-7_244-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_244-1)
- Bennis, W.G. (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books. Perseus Books Group
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238 <https://www.jstor.org/stable/3447974>
- Bickmore, D. & Sulentic Dowell, M. (2019). Understanding teacher turnover in two charter schools: principal dispositions and practices, *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 387-405 <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481528>
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Bjork, C., & Raihani (2025). Educational reform in Indonesia: the role of the principal, *International Journal of Leadership in Education*, 1-20
<https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2511637>
- Blanchard, K. (2008). *Η ηγεσία σε υψηλότερο επίπεδο*. (Δ. Κωστάκης, μτφ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston TX: Gulf Publishing
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*.

USA: John Wiley & Sons

Bourantas, D. & Agapitou, V. (2014). *Leadership meta-competencies. Discovering hidden virtues*. Farnham, England: Gower

Boutte, G., & Johnson, G. (2014). Community and family involvement in urban schools. In H. R. Milner, IV, & K. Lomotey (Eds.). *Handbook of urban education* 167–187. New York, NY: Routledge

Bredeson, P. & Johanson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401

Bryman, A. (1986). *Leadership and Organizations*. London: Routledge & Kegan Paul

Burkett, J. & Hayes, S. (2023). Ineffective school leadership: Teachers weigh-in. *School Leadership Review*, 18(1), 1-16

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concept and evidence*. London: National College for School Leadership

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391 - 406

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Hawker Brownlow Education

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management*. (4th ed). London: Sage

Bryman, A. (1996). Leadership in Organizations. Στο S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization Studies* (276 – 292). London: Sage Publications

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press

Cameron, K. & Quinn, R. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Climate*. New York: Addison -Wesley

Chemers, M. (1997). *An integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1998). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 22-31

Cherniss, C. & Goleman, D. (2003). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to select for Measure and improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Josse -Bass

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>

Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 375-475

- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα : Έλλην
- Crowford, M. (2009). *Getting to the hurt of Leadership. Emotion and Educational Leadership*. London: Sage
- Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press
- Day, C., Sammons, P., Mortimore, P., & Kington, A. (2000). *Effective school leadership*. Paul Chapman Publishing
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. (Research report DCSF - RR108). University of Nottingham
- Day, C., Sammons, P., (2016). *Successful school leadership*. U.K. Educational development trust
- Dill, D. & Soo, M. (2004). Academic quality, public policy, and the new production of knowledge. *Higher Education*, 47(1), 1-19
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). New assessment modes and their impact on student learning: The case of problem-based learning. *Learning and Instruction*, 12(1), 59-71
- Donaldson, G. (2007) What Do Teachers Bring to Leadership? *Educational Leadership*, 65(1), 26-29
- Drucker, F.P. (1996 June). The Shape of things to Come. *Leaders to leader*. 12-18
- European Commision/DG EAC, (2015). *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. London: Pitman
- Fiedler, F.E. (1976). *A theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw- Hill
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525
- Freiberg, H. J. & Stein, T. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. In Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Falmer
- Fullan, M. (1985). Change process and strategies at the local level. *The elementary school journal*, 85 (3), 391-42
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to unlocking the power of great leaders*. John Wiley & Sons
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiples intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10
- Greenleaf, R. (1991) *The Servant as Leader (Rev. ed.)*. Robert K. Greenleaf Center, Indianapolis, IN

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191
<https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P. & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110 <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hargreaves, H. D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503 <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- Harris, A., Jamieson, J. & Russ, J. (1995). A Study of 'Effective' Departments in Secondary Schools, *School Organization*, 15(3), 283-299
DOI: 10.1080/0260136950150306
- Harris, A. (2001). Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership & Management*, 21(30), 261-270 <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26 doi: 10.1080/13632430220143024a.
- Harris, A., Day, C. & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership, *Teachers and Teaching*, 9 (1), 67-77
<https://doi.org/10.1080/1354060032000049913>
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16, 39-42
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24
- Harris, A. (2005). Distributed Leadership. In B. Davies (ed.). *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership: Appreciating the good*. London: Routledge.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34 <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). Emancipatory quality assurance: a vision for the future. *Quality in Higher Education*, 13(3), 291-304
- Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D.E. (2000). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*, (8th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Holzweiss, P., Walker, D., & Conrey, M. (2018). Preparing new professionals for administrative leadership in higher education: identifying specific skills for training. Perspectives: *Policy and Practice in Higher Education*, 1-7.
- House, R. (1971). A path goal -theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*,

16(3), 321-339

House, R. & Mitchell, T. (1974). Path -Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3(1), 81-97

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (9th ed.). New York: MacGraw -Hill, Inc

Hoyle, E. & Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage

Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575

Jago, A. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315–336

Izhak Berkovich (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching*, 24 (7), 749-767

<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483914>

Kirkpatrick S.A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits Matter? *The Executive*, 5(2), 48-60

Koontz, H. & O' Donell, C. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση* (Χρ. Βαρδάκος, μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Kotter, J. (1990). *What leaders really do*. In *Harvard Business Review on Leadership*. Boston: Harvard Business School Press

Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Kowalski, J. & Oates, A. (1993). The Evolving role of Superintendents in School Based Management. *Journal of School Leadership*, 3(4), 380-390

Kulbertis, G. E. (2006). *Leadership that builds trust: Implications for new principals*. Unpublished doctoral dissertation, Central Michigan University, Mount Pleasant, MI

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., Szabo, M. (1995). *The Constructivism Leader*, (2nd ed.). New York: Teacher College Press

Lai, E. (2015) Enacting principal leadership: exploiting situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education*, 30(1), 70-94

<https://doi.org/10.1080/02671522.2014.880939>

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How principals can help reform school Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280

<https://doi.org/10.1080/0924345900010402>

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis (eds.). *Handbook of research on educational administration: A Project of the American Educational Research Association*, 45-72, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Leithwood, K.A., & Riehl, 2003). What we know about successful school leadership. In W.A. Firestone, & C. Riehl (eds). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press (22-47)
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *National College for School Leadership*
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2008). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-leadership-influences-student-learning.aspx> ανακτήθηκε στις 06-06-24
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard University
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper
- https://openlibrary.org/books/OL22118240M/Education_at_a_glance
- MacBeath, A. Mcglynn, A. (2002). *Self Evaluation: What's in it for Schools?* London: Routledge
- McGregor, D. (1960). *The human side of Enterprise*. New York: McGraw Hill
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Mondol, E., Lu, Z., Karim, A. & Al Saeedi, A. (2024). *Study on the Factors Affecting Quality of Learning in Global Education*, 14(4), 372-382
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. (1st edition). Corwin Press: Thousand Oaks, California
- Nicholls, G. (2002) Review: Developing Teaching and Learning in Higher Education. *The Journal of Educational Thought*, 39(2), 219-222
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership. Theory and Practice*, (7th ed.). Western Michigan University: Sage Publications
- Ogawa, R., Crowson, L. & Golring, E. (1999). Leadership is an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243
- Organization for Economic Co-operation and Development. (1992). *Education at a glance*. OECD Publishing
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2012). *Let's read them a story! The*

parent factor in education. OECD Publishing

Ouchi, W. G., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457–483 <https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.002325>

Owens, R. G. (2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional leadership and school reform* (7th ed.). University of Michigan, MA: Allyn and Bacon

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Pirsig, R. (2006). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*. U.S.A.: Mariner Books

Putman, J. & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. New York: McGraw-Hill

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

Rozsnyai, C. (2010). The Quality Volition. *Quality in Higher Education*, 16 (1), 77-79

Rudasill K, Snyder K, Levinson H, & Adelson J. (2017). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35–69. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>

Sallis, E. (1996). *Total Quality Management in Education*. London: Taylor& Francis

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). “*Key Characteristic of Effective Schools: Review of School Effectiveness*”. London: Office of Standards in Education

Sanchez, J., Paul, J., & Thornton, B. (2022) Relationships among teachers’ perceptions of principal leadership and teachers’ perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855-875
<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>

Sashkin, M. (1988). The visionary leader. In J. A. Conger & R. N. Kanungo, *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*, 122–160 Jossey-Bass

Sashkin, M. (1988). The Visionary Principal: School Leadership for the next Century. *Education and Urban Society*, 20 (3), 239-249

Schein, E. (1985). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16

Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey -Bass

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey -Bass

Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey - Bass

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150

Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.

Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_7

Stogdill, R.M. (1948). Personal factors Associated with Leadership: A survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press

Stoll, L. & Fink, D. (1994). Views from the Field: Linking School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. U.S.A.: Open University Press

Tam, M. (2008). Quality assurance: striving for an appropriate balance. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 159-173

Tarabini, A., Longás, J., & Bonal, X. (2019). *Learning opportunities in schools: What factors explain student participation? British Journal of Sociology of Education*, 40(6), 721-739

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247

Vroom, V. & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Waldman, D., Ramirez, G., House, R. J. & Puranam, P. (2001). Does leadership matter? CEO Leadership Attributes and Profitability under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44 (1), 134-143

Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen, in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*. London: Paul Chapman

West- Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering “mind sets”. *School Leadership and Management*, 17 (2), 231-243

Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 5-11

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15, 251-289

Yirci, R., Özdemir, T., Kartal, S., & Kocabaş, I. (2014) Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills, *School Leadership & Management*, 34 (5), 454-469

<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.905465>

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall

Yukl, G. (2009). *Η Ηγεσία στους Οργανισμούς*. (Α.Σ. Αντωνίου, επιμ. & μτφ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος

Zepeda, S. (2013). *Instructional leadership for school improvement*. New York: Eye on Education Press

Ελληνόγλωσσα

Αθανασούλα -Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η*

Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 53-72

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ε.Ε. (1997). *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*. Σχέδιο ανάπτυξης ευρωπαϊκών σχεδίων σε σχολεία της Ε.Ε. Εγκρίθηκε από το συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 09-11-1997

Ζαλβανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην

Ζαλβανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη ΑΕ

Ζαφειριάδης, Θ. (2019). *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και σχολική αποτελεσματικότητα*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (13), 135-151

Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α.Καλογιάννης, Ν. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ – Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο: Ανδρέου, Α. «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*», σ.46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων -καθηγητών

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,

Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (149-154). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 22, 7-8

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κωνσταντίνου, Ι. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού : Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μακρυδημήτρης, Α., (1986). *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης - Θεμελιώδεις κατευθύνσεις στη*

Διοικητική Σκέψη και στη θεωρία των Οργανώσεων. Η κλασική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15 (1), 195-207

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Μπένου, Παπαδόσηφου, Μ. Ανδρεαδάκης, Ν., Γκαρνάρα, Ρ. και Κοντάκος, Α.(2019). *Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* International Conference of Organization and Management of Educational Units

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Τσιάκκιρος, Α. (2014). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών - Τόμος II.* Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο διοίκησης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management: Μια εισαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Σοφία

Ράπτης, Η. (2004). Επικοινωνία γονέων και σχολείο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ. Εκδ.) *Συμβουλευτική γονέων*, 71-86 . Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ράπτης, Ν. (2006). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές παράμετροι διοικητικής αποτελεσματικότητας.* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Ρόδος

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, (2^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα : Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη*

σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τσάτσαρης, Ι. (2009). *Η Γνώση Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος

Τσούνη, Β., Αναστασόπουλος, Ι., Γονίδου, Μ., & Τσούνης, Γ. (2017). Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016 (2), 1351-1364.

Φασούλης, Κ. (2010). *Η ποιότητα στον ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης. Οργανωτικές δομές, συστήματα διασφάλισης και πιστοποίησης*. Αθήνα: Ατραπός

Χαρίσης, Α. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12, 159-169. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*, 31-91, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονία

Γ. Νόμοι- Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ/Α/167/30.09/1985), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2525/1997 – ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2986/2002 - ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

1340/2002 - (ΦΕΚ/Β/1340/16.10.2002), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων»

Νόμος 4142/2013 αναφορικά με τη δημιουργία επιτροπής «Αρχής διασφάλισης ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)»

Νόμος 4692/2020 εισήχθη η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας, ενώ με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) τ. Β' 4189/2021 που αναφέρεται στο «*Συλλογικό προγραμματισμό*»

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ερωτήσεις Ημιδομημένων Συνεντεύξεων

- 1.Πως αντιλαμβάνεστε τους όρους «διευθυντής» και «ηγέτης» στο ελληνικό σχολείο;
- β)Πιστεύετε ότι μεταξύ των δύο όρων υπάρχει κάποια διαφορά;
- 2.Πως αντιλαμβάνεστε τις έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής σας μονάδας;
- 3α)Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;
- β) Μπορείτε να περιγράψετε μια περίπτωση όπου η ηγεσία στο σχολείο σας είχε άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας;
- 4.Πως πιστεύετε ότι επηρεάζει η ηγεσία του διευθυντή την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης;
- 5.Ποιες στρατηγικές θα θέλατε να δείτε τους διευθυντές να εφαρμόζουν για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;
- 6.Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων;
- 7α)Ποιοι φορείς είναι αρμόδιοι για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο;
- β) Οι στόχοι που θέτουν για την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας μπορούν να υλοποιηθούν από τη σχολική μονάδα;
- 8.Πως μπορεί μια σχολική μονάδα να αξιολογήσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της έργου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Ενδεικτικά παρατίθεται μια ολοκληρωμένη συνέντευξη μιας εκπαιδευτικού σε σχολεία του δήμου Φαρσάλων. Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε με το εργαλείο TN turboscribe. (Ερευνητής = Α και Εκπαιδευτικός = Β)

A. Καλημέρα σας. Είστε καθηγήτρια σε Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Φαρσάλων;

B. Καλημέρα σας. Είμαι σε δύο σχολεία, σε ένα Γυμνάσιο και στο ΕΠΑΛ.

A. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε?

B. Δέκα χρόνια.

A. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

B. Κατέχω δύο πτυχία πενταετούς φοίτησης και έχω κάνει και μεταπτυχιακό.

A.1. Πώς αντιλαμβάνεστε τους όρους διευθυντής και ηγέτης στο ελληνικό σχολείο και πιστεύετε ότι μεταξύ αυτών των δύο όρων υπάρχει κάποια διαφορά;

B. Θεωρώ ότι ο διευθυντής είναι αυτός που περισσότερο ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους, τις διαδικασίες, ενώ ο ηγέτης είναι κάποιος που δημιουργεί όραμα, παίρνει πρωτοβουλίες, προβαίνει σε αλλαγές και καινοτομίες. Ο διευθυντής μπορεί να επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς λόγω της εξουσίας που έχει, ενώ αντίθετα ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να εμπνέει και να κερδίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Επίσης ο διευθυντής σκέφτεται με βραχυπρόθεσμο τρόπο, ενώ ο ηγέτης έχει πιο μακροπρόθεσμη προοπτική.

Και τέλος θα έλεγα ότι ο διευθυντής ελέγχει, ενώ ο ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη και προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οπότε υπάρχει διαφορά μεταξύ των όρων.

A. Έχετε συναντήσει διευθυντή μέχρι τώρα που να συνδυάζει και τα δύο πρόνομα;

B. Ναι ... βεβαίως.

A2. Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στη σχολική σας μονάδα;

B. Λοιπόν, να μιλήσω πρώτα για την αποτελεσματικότητα. Λοιπόν, θα πρέπει το εκπαιδευτικό έργο να διαθέτει πλούσιο πρόγραμμα, να υπάρχουν οδηγίες που να εστιάζουν στη μάθηση και την κατανόηση, να υπάρχει θετικό κλίμα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν και να υπάρχει στοχευμένος μαθητοκεντρικός προσανατολισμός, προκειμένου να υπάρχει αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο. Τώρα, ως προς την ποιότητα, θα έλεγα ότι θα πρέπει να υπάρχει διαρκή βελτίωση, να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση, να εκπληρώνονται οι ανάγκες των μαθητών, να

ενδυναμώνονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να υπάρχει ομαδική συνεργασία και καλή επικοινωνία με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς..

A. Άρα η ποιότητα έχει να κάνει με τη διαρκή βελτίωση, την συνεχή αξιολόγηση και την εκπλήρωση των αναγκών και στόχων του σχολείου;

B. Ναι φυσικά.

A.3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνη της ηγεσίας που θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;

B. Λοιπόν, ...θα έλεγα ότι θα πρέπει να προωθεί τη συνεργασία, να έχει αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας, να μπορεί να παρακολουθεί συνέχεια την πρόοδο του σχολείου, να θέτει στόχους, να διαμορφώνει κοινό όραμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, να κατανοεί τις ανάγκες τους, να τους παρέχει προσωπική στήριξη όλη τη διάρκεια όλης της χρονιάς, να έχει παρατηρητικότητα, να είναι ενεργός. Να είναι ορατός μέσα στο σχολείο. Να τον βλέπουμε όλοι...και να έχει ικανότητα να εποπτεύει αποτελεσματικά όλες τις διαδικασίες, να παίρνει ορθολογικές αποφάσεις, να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις.

A. Μάλιστα.

A.4. Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζει η ηγεσία του Διευθυντή την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια σχολική μονάδα;

B. Εφόσον ο Διευθυντής μπορεί να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, ένα συνεργατικό περιβάλλον, να παρακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την πρόοδο των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών, τότε εκπληρώνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών. Επίσης, όταν αξιολογεί ορθά την ποιότητα του έργου, του εκπαιδευτικού έργου, και επίσης, όταν αναλαμβάνει δράση όποτε χρειάζεται διόρθωση. Όταν ενδιαφέρεται για θέματα που αφορούν το σχολείο και για τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όταν δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, τότε βρίσκεται σε μια διαδικασία που βελτιώνονται όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες. Επομένως, είναι το πρόσωπο που επηρεάζει όχι μόνο το σχολικό κλίμα αλλά και την κουλτούρα του σχολείου.

A.5. Ποιες στρατηγικές θα θέλατε να δείτε στους διευθυντές να εφαρμόζουν για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;

B...Εδώ θα έλεγα ότι θα πρέπει ο διευθυντής να έχει την ικανότητα να συνεργάζεται. Να

μπορεί να παρέχει ψυχολογική στήριξη στους εκπαιδευτικούς και να είναι αντικειμενικός. Να μπορεί να έχει υπομονή και καλή διάθεση. Να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τις κρίσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ή και των ίδιων των εκπαιδευτικών μερικές φορές. Να έχει αντίληψη, παρατηρητικότητα. Να μην είναι απλώς ένα διοικητικό όργανο αλλά να σκέφτεται πιο δημιουργικά, με όραμα, με στρατηγική και να μας προτρέπει στις επιμορφώσεις. Και φυσικά να υπάρχουν από την πλευρά του ορθολογικές αποφάσεις κάθε φορά.

A.6. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων;

B. Εδώ θα έλεγα ότι χρειάζεται να υπάρχει ένα σύστημα επιμόρφωσης που να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών. Να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Να υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή επίσης, θα έλεγα, με τους τοπικούς φορείς ώστε να βελτιώνεται η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Γιατί η αλήθεια είναι ότι έχουμε, τουλάχιστον στις μέρες μας, πολλά προβλήματα. Και επίσης έχουμε χρόνο πολύτιμο που θα μπορούσαμε να τον αφιερώσουμε σε πιο δημιουργικά κομμάτια. Για παράδειγμα, λόγω έλλειψης γραμματέων στο σχολείο, χρειάζεται να αναλωνόμαστε και σε διοικητικά καθήκοντα. Οπότε χρειάζεται τόσο η υλικοτεχνική υποδομή όσο και περισσότεροι ανθρώπινοι πόροι, όπως η γραμματέας, ο φύλακας, κ.α..

Επίσης, είναι σημαντικό να έχουμε έναν υπολογιστή ο καθένας μας. Στο σχολείο που είμαι φέτος τοποθετημένη έχουμε μόνο δύο υπολογιστές για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Άρα και η υλικοτεχνική υποδομή είναι πολύ σημαντικό κομμάτι.

A. Οι σχολικοί σύμβουλοι βοηθούν στο κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;

B. Ναι, μπορώ να μιλήσω και για τον κλάδο μου. Κατά διαστήματα παίρνουμε προσκλήσεις για να επιμορφωθούμε. Εγώ προσωπικά θα προτιμούσα όμως, να τους βλέπω και στο σχολείο περισσότερο. Να υπάρχει μια δια ζώσης επαφή, μια επικοινωνία προσωπική και μεγαλύτερη.

A.7. Ποιοι φορείς είναι αρμόδιοι για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και οι στόχοι που

θέτουν αυτοί οι φορείς για την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας μπορούν να υλοποιηθούν από μια σχολική μονάδα;

B. Στη χώρα μας τώρα είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Σε τοπικό επίπεδο είναι ο Δήμος που μας παρέχει υλικοτεχνική υποδομή. Σε παγκόσμιο επίπεδο δεν γνωρίζω αν υπάρχουν οργανισμοί που μπορούμε εμείς ως εκπαιδευτικοί να απευθυνθούμε. Σίγουρα είναι η Ε.Ε. με τα προγράμματά της το Erasmus, eTwinning κλπ, ...Ο ΟΟΣΑ που κατά καιρούς σε παγκόσμιο επίπεδο, υπαγορεύει διάφορες πολιτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές. Όσο για τους στόχους που θέτουν νομίζω πως κάποιος σίγουρα μπορούν να υλοποιηθούν, αρκεί να επιμορφωθούμε. Νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας πιο ενεργός ρόλος από αυτόν τον φορέα.

A. 8.Και πώς μπορεί μια σχολική μονάδα να αξιολογήσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού της έργου, με ποιους τρόπους;

B. Θεωρώ ότι δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος από την αξιολόγηση, όπου χρησιμοποιούνται δείκτες και κριτήρια. Χρησιμοποιώντας τα αξιολογούμε την υφιστάμενη κατάσταση, αναδεικνύονται οι παράγοντες που συντηρούν στην επίτευξη των στόχων, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οπότε θα έλεγα ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται δείκτες που θα έχουν να κάνουν με τις προσδοκίες και των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Ας πούμε, δείκτες για την διαπίστωση της προόδου των μαθητών, για το θετικό ή αρνητικό μαθησιακό κλίμα, για τις ευκαιρίες που παρέχει το σχολείο στη μάθηση και για τη συμμετοχή της κοινωνίας στη λειτουργία της σχολικής ζωής.

A. Άρα η αξιολόγηση χρειάζεται;

B. Ναι, φυσικά γιατί λειτουργεί ανατροφοδοτικά. Και οι επιμορφώσεις εντάσσονται σε άξονες και δείκτες για την αξιολόγηση, επίσης και για τη διοικητική λειτουργία, τον εκσυγχρονισμό και τον εμπλουτισμό των υποδομών, που και αυτοί οι δείκτες είναι πολύ σημαντικοί, ...πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Επίσης, μια σχολική μονάδα μπορεί να αξιολογήσει την ποιότητά της και μέσα από μαθητικούς διαγωνισμούς, όπως ο Θαλής, η PISA, ο Λυσίας κ.α. Και εκεί θα έλεγα ότι αξιολογεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, την επιτυχία των μαθητών και τον πρόοδο τους.

A. Επειδή αναφερθήκατε στο διαγωνισμό PISA θα ήθελα να σας ρωτήσω γιατί **πιστεύετε ότι τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα βρίσκεται πολύ χαμηλά στην κατάταξη. Τι φταίει;**

B. Υπάρχουν πολλές παθογένειες τα τελευταία χρόνια. Η μεγάλη χρήση του κινητού και του τάμπλετ από πολύ μικρή ηλικία, θεωρώ ότι βλάπτει τη μάθηση. Επίσης, δεν υπάρχει αυτό που συζητούσαμε και πριν, αρκετή υποδομή για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει τη δουλειά του, όπως θα ήθελε, να υπάρχει υπολογιστής, να υπάρχει ένα γραφείο, ένας χώρος που μπορεί να συγκεντρωθεί και να δουλέψει στο σχολείο. Όσο για τους μαθητές, η γενικότερη τώρα οικονομική κατάσταση δημιουργεί μια απαξίωση για τις σπουδές. Όλο αυτό καλλιεργεί ένα κλίμα που δεν προωθεί την αγάπη και το ενδιαφέρον για μάθηση. Δημιουργεί μια αρνητικότητα, μια αδιαφορία.

A. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

B. Όχι...σας ευχαριστώ.

Απομαγνητοφωνήθηκε από TurboScribe.ai.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

ΕΝΤΥΠΟ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ

Στοιχεία ερευνητή/ερευνήτριας (Ονοματεπώνυμο, επικοινωνία):

Επικοινωνία:/

Τίτλος έρευνας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου

1. Σκοπιμότητα της έρευνας: Οι περιορισμένες μελέτες που αφορούν στην συμβολή του διευθυντικού ρόλου στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μικρές επαρχιακές σχολικές μονάδες. Η παρούσα μελέτη αναμένεται να ενισχύσει και να συμβάλει στον εμπλουτισμό του ερευνητικού πεδίου με ευρήματα πρωτότυπα και επίκαιρα.

Περιγράψτε τον σκοπό και τις γενικές επιδιώξεις της έρευνας : Σκοπός της έρευνας η διερεύνηση, καταγραφή και αξιολόγηση απόψεων εκπαιδευτικών από όλα τα σχολεία του δήμου αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στα επαρχιακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Φαρσάλων.

2. Διαδικασία έρευνας

Περιγράψτε τη διαδικασία, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων και των μέσων καταγραφής που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και τον χρόνο που απαιτείται να διαθέσουν οι συμμετέχοντες/ουσες : Για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η ημι-δομημένη συνέντευξη και οι συμμετέχοντες αναμένεται να διαθέσουν 20 -30 λεπτά.

3. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Περιγράψτε τον τρόπο με τον οποίο αναμένετε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας πρόκειται να συμβάλουν στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα: Τα αποτελέσματα αναμένεται να αξιοποιηθούν σε επίσημη δημοσίευση άρθρου και συνεδρίου.

4. Πιθανοί κίνδυνοι / Δυσκολίες

Αναφέρετε πιθανούς κινδύνους ή δυσκολίες που θα μπορούσαν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της έρευνας : -

5. Διασφάλιση ανωνυμίας / Προστασία προσωπικών δεδομένων: Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Εσωτερικός κανονισμός Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας – έγκριση 14^η 20/02/25 Β΄ μέρος άρθρο 8) στην παρούσα έρευνα θα τηρηθεί και θα

διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Το Π.Θ., ως υπεύθυνος για την επεξεργασία φορέας, και η ερευνήτρια δεσμεύονται να εφαρμόσουν τα απαραίτητα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα για την τήρηση της αρχής της ελαχιστοποίησης των δεδομένων, τη διασφάλιση του κατάλληλου επιπέδου προστασίας και ασφάλειας κατά την επεξεργασία τους, την προστασία αυτών από καταστροφή, απώλεια, αλλοίωση, μη εξουσιοδοτημένη πρόσβαση, κοινολόγηση ή διαβίβαση με οποιονδήποτε τρόπο.

6. Άρνηση / Απόσυρση

Δηλώνω το δικαίωμα των συμμετεχόντων/ουσών να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή/και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο της : Ανά πάσα στιγμή η συνέντευξη μπορεί να διακοπεί και το πρόσωπο που παραχωρεί τη συνέντευξη να αποχωρήσει, χωρίς καμία δέσμευση.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας!

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι να συμμετάσχω στην έρευνα: Ναι ή Όχι

Υπογραφή συμμετέχοντα/ουσας στην έρευνα

Ημερομηνία :