

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΑΖΑΝΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2019

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Αγγελική Καζάνα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας των εκπαιδευτικών»* 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

Περίληψη

Η σχολική βελτίωση αποτελεί βασικό στόχο κάθε σχολικού οργανισμού λόγω των ραγδαίων εξελίξεων και της ανάγκης των σχολείων να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Η σημασία της ηγεσίας για βελτιωμένες επιδόσεις και για την επιτυχή εφαρμογή ευρείας κλίμακας μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί διεθνώς. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι αν και οι διευθυντές δεν έχουν άμεση επίδραση στην επιτυχία των μαθητών, έχουν έμμεσες επιδράσεις μέσω της επιρροής τους στους εκπαιδευτικούς και στο σχολικό κλίμα που υποστηρίζει τη διδασκαλία. Η επιτυχία των σχολείων εξαρτάται επίσης από την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην αλλαγή ακόμα και πέρα από τις επίσημες απαιτήσεις της εργασίας. Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε σημαντικό να εντοπιστούν οι κύριοι άξονες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικούς σε έναν διευθυντή, πόσο απέχει αυτό από το πραγματικό επίπεδο αλλά και το ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με επιθυμητά αποτελέσματα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών όπως είναι η συμπεριφορά της οργανωσιακής τους πολιτεότητας. Για την εξέταση των παραπάνω διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα βασισμένη σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με δείγμα 207 δασκάλους. Για τη μέτρηση της αποτελεσματικής ηγεσίας κατασκευάστηκε εργαλείο ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας με βάση κυρίως τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή από προηγούμενη ποιοτική έρευνα (Χλιούρας, 2016) αλλά και από εργαλεία των διαφόρων στυλ ηγεσίας που στη βιβλιογραφία συνδέονται με τη σχολική βελτίωση. Για την συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Vigoda-Gadot, Beerli, Birman-Shemesh και Somech (2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν τρεις άξονες της αποτελεσματικής ηγεσίας κατά την άποψη των εκπαιδευτικών: τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη φερεγγυότητα των ηγετών και την ηγεσία με δικαιοσύνη, με τους εκπαιδευτικούς να προκρίνουν την ηγεσία με δικαιοσύνη ως πιο τον πιο σημαντικό από τους άξονες αλλά και αυτόν με τη μεγαλύτερη απόκλιση από το επιθυμητό. Ο παράγοντας όμως που επηρεάζει κυρίως την οργανωσιακή πολιτεότητα βρέθηκε να είναι η σημασία αλλά και η πρακτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επιπρόσθετα η μικρή προϋπηρεσία και η υπηρεσία σε δυσπρόσιτες περιοχές φαίνεται να συνδέονται με αυξημένη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική βελτίωση, μετασχηματιστική ηγεσία, συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας, στυλ ηγεσίας

Abstract

School improvement is a basic aim of every school organization because of the rapid developments and the need of schools to adjust to new conditions. The importance of leadership for improved performance and for the successful implementation of a wide range of reformatory initiatives in education has been globally recognized. Research has proved that even though school leaders do not directly affect students' successful performance, they do have an indirect impact through their influence on the teachers and the school climate which support the teaching process. The success of schools also depends on the willingness of teachers to contribute to change even beyond their formal job requirements. Taking the above into consideration, it has been considered important to detect the main traits that teachers find essential for a school leader how far they lie from the actual level, as well which of these traits are connected to the desirable results on the teachers' level such as organizational citizenship behavior. For the inquiry of the above, a quantitative research has been held. It was based on self – reference questionnaires answered by a sample of 207 teachers, specifically for the purposes of this research, a scale has been created for the measurement of the effectiveness of leadership. It was based mainly on the teachers' views for the efficient school leader from a previous qualitative research (Chliouras, 2016) as well as on scales of various leadership styles related to school improvement in bibliography. For the organizational citizenship behavior the scale used was that Vigota - Gadot, Beerli, Birman – Shemesh and Somech (2007). The results indicated three characteristics of efficient leadership according to teachers: transformational leadership, trust in leaders and leadership with justice, which was the characteristic considered the most important of the three but also the one with the biggest divergence from the desirable. However, the factor which mostly affects organizational citizenship was found to be the significance as well as the practice of transformational leadership. Moreover, short previous service and service at difficult to access areas seem to be connected to high organizational citizenship behavior.

Keywords: school improvement, transformational leadership, organizational citizenship behavior, leadership styles

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα για την καθοδήγησή της, τις πολύτιμες συμβουλές, τη βοήθεια, την άμεση ανταπόκριση σε όλα τα ζητήματα, τη γενικότερη υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων μου αλλά και για όσα έμαθα κοντά της.

Επίσης, ευχαριστώ πολύ την κ. Λαζαρίδου Αγγελική και τον κ. Κουτούζη Εμμανουήλ για τη συμβολή τους ως μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Κωνσταντίνο και Λεμονιά καθώς και την αδερφή μου Αγάπη, για την αμέριστη συμπαράστασή τους και τη στήριξη που μου παρέχουν σε κάθε μου βήμα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
1. Η έννοια της σχολικής βελτίωσης και η σημασία της.....	4
1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών «σχολική αποτελεσματικότητα» και «σχολική βελτίωση».....	4
1.2 Η αλλαγή ως συστατικό της σχολικής βελτίωσης.....	6
2. Ηγεσία και σχολική βελτίωση.....	7
2.1 Η μετασχηματιστική ηγεσία.....	8
2.2 Η κατανεμημένη ηγεσία.....	10
2.3 Ηγεσία για τη μάθηση και συνεργατική ηγεσία.....	11
2.4 Παιδαγωγική ηγεσία και ηγεσία της διδασκαλίας.....	13
2.5 Καλές πρακτικές διευθυντών.....	16
3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος.....	18
3.1 Επιδράσεις της ηγεσίας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών.....	19
3.2 Η έννοια της εμπιστοσύνης (trust) και η σημασία της για το σχολικό οργανισμό.....	21
3.3 Η έννοια της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior).....	23
3.4 Οι διαστάσεις της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας και η σχέση της με παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση.....	25
3.5 Παράγοντες πρόβλεψης της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας.....	27
4. Σκοπός της έρευνας.....	30
4.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	31
4.2 Δείγμα.....	31
4.3 Εργαλεία.....	33
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	34

5. Αποτελέσματα.....	35
5.1 Οι διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας.....	35
5.2 Η εικόνα των σημερινών διευθυντών.....	39
5.3 Αποκλίσεις της πραγματικής εικόνας των διευθυντών από την ιδεατή.....	42
5.4 Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB).....	43
5.5 Συσχετίσεις της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας με την ηγεσία..	44
5.6 Διαφορές ως προς το φύλο.....	45
5.7 Διαφορές ως προς την περιοχή.....	47
5.8 Διαφορές ως προς την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.....	48
5.9 Πρόβλεψη της Οργανωσιακής Πολιτειότητας.....	49
6. Συζήτηση.....	51
6.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	58
6.2 Προτάσεις.....	58
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	59
Παράρτημα.....	73

Εισαγωγή

Η σχολική βελτίωση αφορά στην ενίσχυση της επιτυχίας των μαθητών μέσω της εστίασης στη διδασκαλία και τις συνθήκες που την υποστηρίζουν (Ashiq, Naseer, & Naslasullah, 2014) αποτελώντας το ζητούμενο των εκπαιδευτικών ιδιαίτερος στις σημερινές συνθήκες των ραγδαίων αλλαγών. Ο όρος σχολική βελτίωση αναφέρεται στις πρακτικές της εκπαίδευσης που προσανατολίζονται στις επιδόσεις των μαθητών, δηλαδή τη σταδιακή αλλαγή στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Creemers & Reezigt, 1997). Αρκετοί συντελεστές εισροών όπως πρακτικές παροχής κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, στρατηγικές διασφάλισης ποιότητας, διαθεσιμότητα πόρων, αποτελεσματική ηγεσία και άλλες πρακτικές διαχείρισης αποτελούν τα συστατικά της σχολικής βελτίωσης (Onyali & Victor, 2017).

Η ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση εξαιρετικών επιδόσεων (Bantwini & Letseka, 2016) και γενικά θεωρείται ότι οι διευθυντές έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία των σχολείων (Hallinger & Heck, 1996). Πράγματι οι Waters, Marzano και McNulty (2003) σε μια μετα-ανάλυση βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών και της σχολικής ηγεσίας. Όμως, οι αυξημένες προσδοκίες για επιτυχία των μαθητών έχουν διευρύνει το ρόλο του διευθυντή. Σύμφωνα με τον Timperley (2006) τα περιβάλλοντα στα οποία πρέπει να λειτουργούν οι σχολικοί ηγέτες έχουν εξελιχθεί και έχουν γίνει πιο περίπλοκα ώστε να υπάρχει ανάγκη εκ νέου της εννοιολόγησης της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ο Mulford (2008) υποστήριξε ότι επιτυχημένοι είναι οι ηγέτες που προσαρμόζουν την ηγετική τους πρακτική και υιοθετούν νέες πρακτικές για να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των συνθηκών μέσα στις οποίες βρίσκονται.

Οι διευθυντές που καταφέρνουν τη συνεχή επιτυχία των σχολείων τους, προωθούν την επιτυχία των μαθητών μέσω της ανάπτυξης του προσωπικού και την ανάδειξη των ηγετικών τους ικανοτήτων, την ενίσχυση των σχολικών ομάδων, την κατανόηση της ευθύνης για λογοδοσία και των απαιτήσεων, την καλή σχέση με το προσωπικό και τη διαχείριση της διαδικασίας αλλαγής στα σχολεία τους (Crum & Sherman, 2008). Η μελέτη του Petzko (2008) για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το τι συνέβαλε στην επιτυχία τους υποστηρίζει ότι οι γνώσεις και οι

δεξιότητες που σχετίζονται με το προσωπικό είναι οι πιο ουσιαστικές για την επιτυχία τους ως ηγέτες. Η μετα-ανάλυση των Waters et al. (2003) σχετικά με την ηγεσία, βρήκε σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ικανότητας των ηγετών να ενθαρρύνουν τις κοινές πεποιθήσεις, την αίσθηση της κοινότητας και της συνεργασίας με τις επιδόσεις των μαθητών.

Τα σχολεία αντιμετωπίζουν συνεχώς νέες προκλήσεις καθώς εισέρχονται σε μια εποχή αναδιοργάνωσης και στα οποία κεντρικό ρόλο αποκτούν οι έννοιες της σχολικής ευθύνης και της σχολικής μεταρρύθμισης ως συλλογική προσπάθεια (Newmann, King, & Young, 2000). Έτσι, η έννοια της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια ακριβώς διότι αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βιώσιμη σχολική βελτίωση.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν καλές πρακτικές επιτυχημένων διευθυντών οι οποίες σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών αυτών. Ακόμα, διαφαίνεται πως η συμβολή των εκπαιδευτικών με δράσεις πέραν των απαιτούμενων συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου. Το θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι ακόμα ανοιχτό και δεν έχουν γίνει προσπάθειες να βρεθεί το μείγμα των χαρακτηριστικών αυτών και των στοιχείων των διαφόρων στυλ ηγεσίας τα οποία καθιστούν ένα διευθυντή αποτελεσματικό στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και το ποια από τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με την οργανωσιακή πολιτειότητα των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως σημαντικά ώστε να επιτυγχάνεται η σχολική βελτίωση και να μπορεί ένας διευθυντής να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός, να αποτυπωθεί με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά η σημερινή εικόνα των διευθυντών στη χώρα μας όπως και το πώς αυτά συνδέονται με επιθυμητά αποτελέσματα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών όπως είναι η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας.

Η δομή της παρούσας έρευνας παρουσιάζεται ως εξής: στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών η οποία αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας της σχολικής βελτίωσης και ο ρόλος της αλλαγής στη βελτίωση του σχολείου. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στη σημασία της ηγεσίας για τη σχολική βελτίωση και παρουσιάζονται τα στυλ της ηγεσίας που συνδέονται με τη βελτίωση. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος στη βελτίωση του σχολείου και το πώς η ηγεσία επιδρά στους εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρχουν επιθυμητά αποτελέσματα όπως η Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτεότητας και η εμπιστοσύνη αλλά αναφέρονται και οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να προβλέψουν την Οργανωσιακή Πολιτεότητα των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό σκέλος της εργασίας στο οποίο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων καθώς και η συζήτηση των ευρημάτων, οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Θεωρητική Προσέγγιση

1. Η έννοια της σχολικής βελτίωσης και η σημασία της

Στις μέρες μας, η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι σημαντική στο πλαίσιο των παγκόσμιων πιέσεων για υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και το δημόσιο έλεγχο μέσω γνωστών διεθνών δοκιμασιών και βαθμολογιών (Moogosi & Bantwini, 2016). Η βελτίωση του σχολείου είναι κάτι περισσότερο από το να "γίνονται τα σωστά πράγματα" (Stoll, 2009). Η σχολική βελτίωση είναι μια έννοια εξαιρετικά περίπλοκη. Θεωρείται ευρέως ως μια ξεχωριστή προσέγγιση της εκπαιδευτικής αλλαγής που στοχεύει στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς και στην ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου να διαχειρίζεται την αλλαγή (Hopkins, 2001, σ. 13). Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία εξελίσσουν τη διδασκαλία και τη διαδικασία μάθησης καθώς και τις συνθήκες που τις υποστηρίζουν ενισχύοντας για παράδειγμα την ικανότητα των σχολείων για μάθηση καθώς και για διαχείριση των αλλαγών

1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών «Σχολική βελτίωση» και «Σχολική αποτελεσματικότητα».

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου και η βελτίωση του σχολείου είναι έννοιες συγγενείς αλλά με διαφορετικές προελεύσεις. Η σχολική αποτελεσματικότητα είναι πιο σφαιρική και αποσκοπεί στην εξεύρεση του «τι λειτουργεί» στην εκπαίδευση και του «γιατί». Η βελτίωση του σχολείου είναι πρακτική προσανατολισμένη στην αλλαγή της εκπαίδευσης στην επιθυμητή κατεύθυνση. Ωστόσο, έχουν πολλά κοινά στον προσανατολισμό τους για τα αποτελέσματα, τις εισροές, τις διαδικασίες και το πλαίσιο στην εκπαίδευση. Οι Creemers και Reezigt (1997) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ενδογενείς διαφορές μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην οικοδόμηση τη θεωρίας και την έρευνα του τι λειτουργεί ενώ η σχολική βελτίωση επικεντρώνεται στην αλλαγή και την επίλυση προβλημάτων στην εκπαιδευτική πρακτική.

Αρχικά, στα πλαίσια των μελετών της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας αναμενόταν ότι μια περισσότερο ή λιγότερο απλή εφαρμογή της γνώσης περί σχολικής αποτελεσματικότητας δηλαδή σχετικά με το τι λειτουργεί στην εκπαίδευση θα είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του σχολείου. Στους κύκλους βελτίωσης των σχολείων, αυτό θεωρήθηκε απλοϊκό και μηχανιστικό που δεν θα λειτουργούσε στα σχολεία. Τα σχολεία θα πρέπει να σχεδιάζουν και να επινοούν τις δικές τους λύσεις για συγκεκριμένα προβλήματα και για τη βελτίωση γενικότερα. Η έρευνα και η θεωρία της αποτελεσματικότητας των σχολείων μπορούν να προσφέρουν δεδομένα και γνώσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του σχολείου. Η βελτίωση του σχολείου μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για τη δοκιμή των θεωριών. Η σχολική βελτίωση μπορεί επίσης να προσφέρει νέες ιδέες και νέες δυνατότητες για αποτελεσματικούς σχολικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω στο πλαίσιο της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τα τελευταία χρόνια, έχουν υπάρξει παραδείγματα παραγωγικής συνεργασίας μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης, στην οποία έχουν επιχειρηθεί νέοι τρόποι συγχώνευσης των δύο παραδόσεων / προσανατολισμών (βλέπε Gray et al., 1999· MacBeath & Mortimore, 2001· Reynolds Stoll, 1996· Stoll & Fink, 1996· Stoll, Reynolds, Creemers, & Hopkins, 1996, για επισκόπηση βλέπε Reynolds, Teddlie, Hopkins, & Stringfield, 2000, οπ. αναφ. στο Creemers & Reezigt, 1997).

Για την συνέργεια διασύνδεση των δυο αυτών παραδόσεων δημιουργήθηκε το Πρόγραμμα Αποτελεσματικής Σχολικής Βελτίωσης (ESI), ένα έργο που διήρκησε από το 1998 έως το 2001 και στο οποίο συμμετείχαν ομάδες από οκτώ ευρωπαϊκές χώρες Βέλγιο, Αγγλία, Φινλανδία, Ελλάδα, Ιταλία, Ολλανδία, Πορτογαλία και Ισπανία (Creemers & Hoebe, 1998). Βασικός σκοπός του ήταν να μελετηθεί εάν η αποτελεσματική σχολική βελτίωση λειτουργεί παρόμοια σε διάφορες χώρες και να εξάγουν πορίσματα που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν πέραν των συνόρων των χωρών. Ένας άλλος στόχος του ήταν να συνεχιστεί η εδραίωση ισχυρότερων δεσμών μεταξύ των προγραμμάτων της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσης του σχολείου ώστε να βοηθηθεί το ένα από τα ισχυρότερα σημεία του άλλου.

1.2 Η αλλαγή ως συστατικό της σχολικής βελτίωσης

Η σχολική βελτίωση σε ένα ραγδαία και ριζικά μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο συνδέεται αναμφισβήτητα με τις σχολικές αλλαγές καθώς ο ρυθμός αλλαγής μέσα στον οργανισμό πρέπει να είναι ίσος ή μεγαλύτερος από τον ρυθμό μεταβολής στο εξωτερικό περιβάλλον (Garratt, 1987, *οπ. αναφ.* στο Silins, Zarins & Mulford, 2002). Οι ερευνητές της σχολικής βελτίωσης επικεντρώνονται στις διαδικασίες και τις στρατηγικές που υιοθετούν τα σχολεία για τη διατήρηση υψηλών επιδόσεων (Fullan, 1991) ώστε να κατανοήσουν τις διαδικασίες αλλαγής που παράγουν επιτυχή αποτελέσματα. Ο Fullan (2007) υποστήριξε αργότερα ότι η θεωρία αλλαγής μπορεί να βοηθήσει στην αναθεώρηση των στρατηγικών μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης αλλά μόνο όταν υπάρχει βαθιά γνώση της δυναμικής του πώς οι παράγοντες που διερευνώνται, λειτουργούν ώστε να έχουμε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Επιπλέον, η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού κλίματος που προωθεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές και που οδηγούν στη βελτίωση του σχολείου. Η αλλαγή του σχολείου και η καινοτομία, ως σκόπιμη και προγραμματισμένη δράση, πρέπει να βασίζονται σε προηγούμενες έρευνες, η εφαρμογή της πρέπει να συνοδεύεται από συστηματική συλλογή δεδομένων και τα δεδομένα αυτά πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της καινοτομίας. Ως εκ τούτου, η εισαγωγή της καινοτομίας αποτελεί από μόνη της μια ερευνητική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Η εξασφάλιση της ικανότητας για τη διαρκή βελτίωση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων ποιότητας. Η Stoll (2009) αναφέρει πως πριν από κάποια χρόνια, ο γενικός προσανατολισμός ήταν να αξιοποιηθούν εκείνες οι δυνατότητες που υποστηρίζουν την αλλαγή για την κύρια δραστηριότητα του σχολείου, αυτή της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ίδια όμως υποστήριξε, ότι ενώ η αλλαγή της μάθησης και της διδασκαλίας είναι απολύτως θεμελιώδης για τη βελτίωση, η διαδικασία της σχολικής αλλαγής έχει περισσότερες πτυχές και παρουσιάζει μεγάλη πολυπλοκότητα.

Για να επιτύχουμε τη δυνατότητα αυτή του σχολείου να προσαρμόζεται στις συνθήκες και να εφαρμόζει την αλλαγή που οδηγεί στη συνεχή βελτίωση του, σκόπιμο θα ήταν να εξετάσουμε τους παράγοντες αυτούς που συμβάλλουν στη

βελτίωση του σχολείου. Η εμπειρία των επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων θέτει την ηγεσία του σχολείου ως τον σημαντικότερο παράγοντα επιρροής στη μάθηση (Contreras, 2016).

2. Ηγεσία και σχολική βελτίωση

Κοινή παραδοχή διεθνώς αποτελεί η σημασία της ηγεσίας για βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις και για την επιτυχή εφαρμογή μιας ευρείας κλίμακας μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση (De Vita, Colvin, Darling-Hammond, & Haycock, 2007· Leithwood & Jantzi, 2000· Leithwood, Jantzi, Earl, Watson Levin, & Fullan, 2007). Η έρευνα για τη βελτίωση των σχολείων υπογραμμίζει διαρκώς τη σημασία της ηγεσίας για την παραγωγή καλών και συνεχώς καλύτερων σχολείων (Busher, Harris, & Wise, 2000). Τα διεθνή επιστημονικά στοιχεία ενισχύουν σταθερά τη σημασία της ηγεσίας για την εξασφάλιση και τη διατήρηση της βελτίωσης (Hopkins, 2001· West, Jackson, Harris, & Hopkins, 2000) ενώ υπάρχει μια πληθώρα στοιχείων που δείχνουν ότι η ποιότητα της ηγεσίας ενισχύει θετικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η επιρροή των διευθυντών στα επιτεύγματα των μαθητών είναι μια περίπλοκη διαδικασία και οι επιπτώσεις της ηγεσίας στη μάθηση μπορεί να είναι μικρές αλλά είναι εκπαιδευτικά σημαντικές (Leithwood & Reil, 2003). Οι Hallinger και Heck (1996) ανέφεραν ότι αν και οι διευθυντές δεν είχαν άμεση επίδραση στην επιτυχία των μαθητών, είχαν έμμεσες επιδράσεις στο σχολικό κλίμα που υποστήριζε τη διδασκαλία καθώς έχει αποδειχθεί ότι η ηγεσία βελτιώνει τη σχολική ικανότητα επηρεάζοντας το κίνητρο των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στην τάξη (Fullan, 2001, Sergiovanni, 2001). Σε μια ανασκόπηση των επιτυχημένων προσπαθειών σχολικής βελτίωσης, οι Glickman, Gordon & Ross- Gordon (2001) καταρτίζουν έναν σύνθετο κατάλογο των χαρακτηριστικών του όρου «σχολείο που βελτιώνεται» ή ένα «σχολείο που συνεχίζει να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές με την πάροδο του χρόνου». Κάποια από αυτά χαρακτηριστικά αυτά έχουν να κάνουν με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Πολλά από τα στυλ ηγεσίας που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία, έχουν συνδεθεί με τη σχολική βελτίωση όπως η μετασχηματιστική ηγεσία, η καταναεμημένη ηγεσία, η ηγεσία για τη μάθηση και η παιδαγωγική ηγεσία.

2.1 Η μετασχηματιστική ηγεσία

Τα θετικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών από την πρόσθετη προσπάθεια, την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα είναι στενά συνδεδεμένα με τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του ατόμου (Barnett, McCormick, Connors, 2001). Τα ευρήματα αυτά αντικατοπτρίζουν την πρόταση των Bolman και Deal (1997) ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το τι συμβαίνει στο σχολείο μέσα από ένα πλαίσιο ανθρώπινου δυναμικού το οποίο εκτιμά τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τη σημασία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και εμπιστοσύνης.

Εδώ και αρκετά χρόνια πολλοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τους Bass και Riggio (2005) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες περιγράφονται ως αυτοί που διεγείρουν και εμπνέουν τους υφισταμένους τους τόσο για να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα όσο και για να αναπτύξουν τη δική τους ηγετική ικανότητα, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες τους, ενισχύοντας τους και ευθυγραμμίζοντας τους στόχους τους με τους στόχους του οργανισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπνέει τους υφισταμένους να δεσμευτούν για ένα κοινό όραμα και στόχους, προκαλώντας τους να είναι καινοτόμοι και να λύνουν προβλήματα μέσω της καθοδήγησης, της πρόκλησης και της υποστήριξης (Bass & Riggio, 2005). Στη μετασχηματιστική ηγεσία διακρίνουμε τέσσερις διαστάσεις:

Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized Influence). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους ώστε να λειτουργούν ως πρότυπα για τους υφισταμένους τους. Οι ηγέτες εμπνέουν θαυμασμό, σεβασμό και κερδίζουν την εμπιστοσύνη. Οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες και θέλουν να τους μιμηθούν. Οι ηγέτες διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες, επιμονή και αποφασιστικότητα. Έτσι, υπάρχουν δύο πλευρές στην εξιδανικευμένη επιρροή: οι πραγματικές συμπεριφορές του ηγέτη και οι συμπεριφορές που αποδίδονται στον ηγέτη από τους υφισταμένους και όσους συνεργάζονται μαζί τους. Οι ηγέτες που έχουν μεγάλη εξιδανικευμένη επιρροή είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, είναι συνεπείς και δε δρουν αυθαίρετα. Επιπλέον, κάνουν το σωστό δείχνοντας ηθική συμπεριφορά.

Εμπνευσμένη κινητοποίηση (Inspirational Motivation). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους που παρακινούν και εμπνέουν τους γύρω τους

παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των υφισταμένων τους. Υπάρχει ομαδικό πνεύμα, ενθουσιασμός και αισιοδοξία. Οι ηγέτες δημιουργούν σαφώς καθορισμένες προσδοκίες τις οποίες θέλουν να πετύχουν οι υφιστάμενοι και επιδεικνύουν δέσμευση για τους στόχους και το κοινό όραμα. Η εξιδανικευμένη επιρροή στην ηγεσία και η εμπνευσμένη κινητοποίηση αποτελούν συνήθως έναν ενιαίο παράγοντα χαρισματικής-εμπνευσμένης ηγεσίας. Αυτός ο παράγοντας είναι παρόμοιος με τις συμπεριφορές που περιγράφονται στη χαρισματική θεωρία της ηγεσίας (Bass & Avolio, 1993a).

Διανοητική Πρόκληση (Intellectual Stimulation). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους υφιστάμενους τους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα και να προσεγγίζουν τις παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους. Η δημιουργικότητα ενθαρρύνεται. Δεν υπάρχει δημόσια κριτική για τα λάθη που μπορεί να κάνει κάποιο μέλος. Ζητούνται νέες ιδέες και δημιουργικές λύσεις των προβλημάτων από τους υφισταμένους, οι οποίες περιλαμβάνονται στη διαδικασία αντιμετώπισης των προβλημάτων και υπολογίζονται μεταξύ των λύσεων. Όλοι ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις και οι ιδέες τους δεν επικρίνονται επειδή διαφέρουν από τις ιδέες των ηγετών.

Εξατομικευμένη φροντίδα (Individualized Consideration). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες κάθε υφιστάμενου για την επίτευξη των στόχων τους και την προσωπική τους ανάπτυξη, ενεργώντας ως μέντορες. Οι υφιστάμενοι και οι συνάδελφοί τους αναπτύσσουν διαδοχικά υψηλότερα επίπεδα δυνατοτήτων. Εξατομικευμένη φροντίδα ασκείται όταν δημιουργούνται νέες ευκαιρίες μάθησης μαζί με ένα υποστηρικτικό κλίμα. Αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές ως προς τις ανάγκες και τις επιθυμίες. Η συμπεριφορά του ηγέτη αποδεικνύει την αποδοχή των ατομικών διαφορών (π.χ., κάποιοι υπάλληλοι λαμβάνουν περισσότερη ενθάρρυνση, κάποιοι περισσότερη αυτονομία). Η αλληλεπίδραση μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενου γίνεται και σε ατομικό επίπεδο (π.χ. ο ηγέτης θυμάται τις προηγούμενες συνομιλίες, γνωρίζει τις ατομικές ανησυχίες και βλέπει το άτομο ως συνολικό πρόσωπο και όχι απλώς ως υπάλληλο).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να κινητοποιήσει τους υφιστάμενους να ξεπεράσουν τις αναμενόμενες επιδόσεις, καθώς και να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης στην ομάδα και τον

οργανισμό. (Bass, 1998a). Οι προκλήσεις που υπάρχουν σήμερα στα σχολεία αναφέρονται ως λόγοι για την υποστήριξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Υποστηρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί υψηλά επίπεδα δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς για τον πολύπλοκο και αβέβαιο χαρακτήρα των σχολικών μεταρρυθμίσεων και για την ενίσχυση της ανάπτυξης των ικανοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν θετικά σε αυτές τις αλλαγές (Leithwood and Jantzi, 1997).

Η μελέτη των Ross & Gray (2006) έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να ασκεί άμεση επίδραση στη δέσμευση των δασκάλων στο σχολείο και έμμεση επίδραση στην απόδοσή τους. Άλλες έρευνες (Bogler, 2001) αναφέρουν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν μετασχηματιστική συμπεριφορά, με το να ασχολούνται προσωπικά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, να τους παρέχουν πνευματική διέγερση και προκλήσεις αυξάνοντας τις προσδοκίες τους και τα κίνητρα για να αφιερωθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αισθάνονται πως επιβραβεύονται από την εργασία τους και αυτή να κατέχει κεντρική θέση στη ζωή τους.

2.2 Η κατανομημένη ηγεσία.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιωθούν όπου οι πηγές ηγεσίας διανέμονται σε όλη τη σχολική κοινότητα και όπου οι εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι σε τομείς που γι' αυτούς έχουν σημασία (Silins & Mulford, 2003). Σε μια προηγούμενη μελέτη, οι Louis και Marks (1996) διαπίστωσαν ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί προωθούνταν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, υπήρξε μια θετική σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται μια διαφορετική δομή που δε στηρίζεται στον ιεραρχικό έλεγχο αλλά προωθεί τη μετατροπή του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης που ασχολείται με τη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων επίτευξης όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό (Gronn, 2000).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές έννοιες της ηγεσίας που βασίζονται σε ένα άτομο που διαχειρίζεται ιεραρχικά συστήματα και δομές, η κατανομημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εξειδίκευση και δεξιότητες με το να συνεργάζονται. Αυτή η

καταναμημένη μορφή της ηγεσίας, προσφέρει ένα πλαίσιο για τη μελέτη της ηγετικής πρακτικής, που περιλαμβάνει κάθε άνθρωπο που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ενεργεί ως ηγέτης (Goleman, 2002). Η καταναμημένη ηγεσία σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατεύθυνσης σε έναν οργανισμό, οι οποίες καθίστανται συνεκτικές μέσα από μια κοινή κουλτούρα. Είναι αυτό που ενώνει μια κοινή αποστολή ή ένα στόχο – τη βελτίωση της διδασκαλίας - και ένα κοινό πλαίσιο αξιών για το πώς να προσεγγίσουμε αυτό το έργο (Elmore, 2000). Αυτό δεν σημαίνει ότι τελικά δεν υπάρχει κανένας υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση του οργανισμού ή να καταστούν περιττοί οι επίσημοι ηγετικοί ρόλοι. Η δουλειά όσων βρίσκονται σε επίσημες ηγετικές θέσεις είναι πρωτίστως να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών με σκοπό μια παραγωγική σχέση. Το κεντρικό τους καθήκον είναι να δημιουργήσουν μια κοινή νοοτροπία προσδοκιών γύρω από τη χρήση ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Εν ολίγοις, η διανομή της ηγεσίας ισοδυναμεί με τη μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας μέσα στον οργανισμό. Η εμπλοκή πολλών ανθρώπων στην ηγετική δραστηριότητα είναι ο πυρήνας της καταναμημένης ηγεσίας.

Η Harris (2004) στο άρθρο της για τη σχέση της καταναμημένης ηγεσίας και τη σχολική βελτίωση υποστηρίζει ότι η καταναμημένη ηγεσία προσφέρει μια νέα και σημαντική θεωρητική προσέγγιση μέσω της οποίας η ηγετική πρακτική στο σχολείο μπορεί να ανασηματοδοτηθεί και να γίνει αντιληπτή. Συμπεραίνει όμως ότι, ενώ τα στοιχεία δείχνουν πως οι καταναμημένες μορφές ηγεσίας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να επιβεβαιωθεί η σχέση μεταξύ καταναμημένων μορφών ηγεσίας και βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.3 Ηγεσία για τη μάθηση και συνεργατική ηγεσία

Ερευνητικά υποστηρίζεται το συμπέρασμα ότι η ηγεσία συμβάλλει στη μάθηση μέσω της ανάπτυξης ενός συνόλου διαρθρωτικών και κοινωνικοπολιτιστικών διαδικασιών που καθορίζουν την ικανότητα του σχολείου για ακαδημαϊκή βελτίωση (Hallinger & Heck 1996· Southworth 2002).

Η συνεργατική ηγεσία επικεντρώνεται σε στρατηγικές ενέργειες σε επίπεδο σχολείου που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου και μοιράζονται μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των διοικητικών στελεχών και άλλων. Στα πλαίσια της συνεργατικής ηγεσίας γίνεται χρήση των δομών ηγεσίας και των οργανωτικών διαδικασιών που ενισχύουν τη θέση του προσωπικού και των μαθητών, ενθαρρύνουν την ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και προωθούν την κοινή λογοδοσία για τη μάθηση. Ακόμα, προωθείται ενεργά η χρήση σχολικών ηγετικών ομάδων ως μέσο ενίσχυσης της σχολικής βελτίωσης. Οι αλλαγές στη συνεργατική ηγεσία αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου μέσω μιας έμμεσης σύνδεσης ανατροφοδότησης που αποτελείται από αλλαγές στην ικανότητα βελτίωσης του σχολείου και την ανάπτυξη του μαθητικού επιτεύγματος. Η ηγεσία της συνεργασίας μπορεί να είναι ένας οδηγός αλλαγής της ικανότητας σχολικής βελτίωσης και έμμεσα να επηρεάζει την ανάπτυξη της μάθησης (Heck & Hallinger, 2009).

Η αύξηση της ικανότητας για βελτίωση του σχολείου αποτελεί βασικό στόχο των προσπαθειών ηγεσίας που έχουν σχεδιαστεί για να επηρεάσουν την πρακτική των εκπαιδευτικών για τη μάθηση (leadership for learning) (Fullan 2001). Το 1988, ο Pitner πρότεινε διάφορα εννοιολογικά μοντέλα που επεδίωξαν να εξηγήσουν τα μέσα με τα οποία η ηγεσία θα μπορούσε να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία. Λίγα χρόνια αργότερα, οι Hallinger και Heck (1996) επεξεργάστηκαν τα μοντέλα αυτά σε μια επισκόπηση της εμπειρικής έρευνας σχετικά με την επιρροή της ηγεσίας στη σχολική βελτίωση και τις επιδόσεις των μαθητών. Σε επόμενη μελέτη, δοκίμασαν αυτά τα μοντέλα ως μέσο για να προωθήσουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συνεργατική ηγεσία συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και στη μάθηση (Hallinger & Heck, 2010). Τα τέσσερα μοντέλα που συνέκριναν ήταν τα εξής: ένα μοντέλο άμεσων επιπτώσεων στο οποίο η ηγεσία θεωρείται ως ο κύριος οδηγός για τις αλλαγές στη μάθηση, ένα μεσολαβητικό μοντέλο επιπτώσεων στο οποίο η ηγεσία οδηγεί στην ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών διαμορφώνοντας και ενισχύοντας την ικανότητα βελτίωσης του σχολείου, ένα αντίστροφο μεσολαβητικό μοντέλο αποτελεσμάτων στο οποίο τα αποτελέσματα του σχολείου, δηλ. αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών, μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στην ικανότητα βελτίωσης του σχολείου και στην ηγεσία, και ένα μοντέλο αμοιβαίων αποτελεσμάτων στο οποίο η ικανότητα της ηγεσίας και της σχολικής

βελτίωσης θεωρείται ως μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής που συμβάλλει στην ανάπτυξη της μάθησης.

Τα ευρήματά τους υποστηρίζουν την επικρατούσα άποψη ότι η συνεργατική ηγεσία του σχολείου μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μάθηση στην ανάγνωση και τη διδασκαλία των μαθηματικών μέσω της οικοδόμησης της ικανότητας του σχολείου για ακαδημαϊκή βελτίωση. Η έρευνα επεκτείνει όμως αυτό το εύρημα προσφέροντας εμπειρική υποστήριξη σε μια διαφοροποιημένη αντίληψη που τοποθετεί την ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning) ως μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής στην οποία η σχολική ικανότητα διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τη συλλογική ηγεσία του σχολείου. Η συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων ευνοεί μια προοπτική για την ηγεσία της βελτίωσης του σχολείου ως αμοιβαία επιρροή ή αμοιβαία διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα ευρήματα προσφέρουν μια εικόνα για το πώς τόσο εξωτερικά γεγονότα (π.χ. χρηματοδότηση, πολιτική) όσο και εσωτερικά κατευθυνόμενες μεταρρυθμίσεις (π.χ. ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας και διδασκαλίας στην τάξη) μπορούν να επηρεάσουν με συστηματικούς τρόπους τις εξελισσόμενες αντιλήψεις των ηγετών. Το μοντέλο εφιστά επίσης την προσοχή στο πώς οι αλλαγές στη συνεργατική ηγεσία διαμεσολαβούσαν στις επιπτώσεις των αρχικών οργανωτικών συνθηκών (δηλ. επίπεδα επίτευξης, ικανότητα βελτίωσης) στις επακόλουθες αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην ικανότητα βελτίωσης και στην ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, το μοντέλο καταγράφει τη δυναμική και ανταποκρινόμενη φύση της ηγεσίας για μάθηση.

2.4 Παιδαγωγική ηγεσία και ηγεσία της διδασκαλίας

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις καθιστούν απαραίτητη την επανεκτίμηση των παραδοσιακών μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας στα σχολεία. Με βάση την εκπαιδευτική έρευνα η παιδαγωγική ηγεσία εμφανίζεται ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα για την επίτευξη βιώσιμων βελτιώσεων στα σχολεία (Contreras ,2016). Ο Bolívar (2010) ορίζει την παιδαγωγική ηγεσία ως την ικανότητα να επηρεάζει κάποιος τους άλλους και μέσω αυτού, να διαμορφώνει την οργάνωση τους προς τον κοινό στόχο της βελτίωσης της μάθησης των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο θεωρείται σημαντικό η διοίκηση να δημιουργεί χώρους και

περιβάλλοντα που διευκολύνουν και υποστηρίζουν την οργανωτική μάθηση παράλληλα με εκείνη του εκπαιδευτικού (Bolívar, 2010), η οποία τελικά θα έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές.

Οι Horn και Marfan (2010) επισημαίνουν την κοινή ευθύνη και την προσωπική δέσμευση των συμμετεχόντων για τους κοινούς στόχους και τις επιθυμητές αλλαγές, καθώς και τον ρόλο της διοίκησης στην προώθηση τέτοιων στάσεων ως κεντρικών πτυχών της παιδαγωγικής ηγεσίας. Για τους ίδιους η ηγεσία συνίσταται στην ικανότητα καθορισμού κατευθυντήριων γραμμών έτσι ώστε οι άλλοι να έχουν τους δικούς τους στόχους, δημιουργώντας ένα κοινό όραμα που κινητοποιεί όλους όσους είναι μέλη του οργανισμού προς αυτούς τους κοινούς στόχους. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική ηγεσία καταφέρνει να συσπειρώσει τη σχολική κοινότητα για ένα κοινό σχέδιο βελτίωσης, το οποίο σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν έναν κοινό στόχο: τη βελτίωση της μάθησης. Καταφέρνει επίσης να καθοδηγήσει την ευθυγράμμιση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων διδασκαλίας προς αυτόν τον κοινό στόχο (Horn & Marfan, 2010).

Εκτός από την παιδαγωγική ηγεσία, η ηγεσία της διδασκαλίας (teaching leadership) όλο και περισσότερο κερδίζει την προσοχή και εξέχουσα θέση τόσο στην έρευνα όσο και στις συζητήσεις, καθώς και στις πρακτικές της ανάπτυξης του σχολείου και της εκπαιδευτικής βελτίωσης (Contreras, 2016). Πυρήνας της ηγεσίας της διδασκαλίας είναι ο θεμελιώδης ρόλος που διαδραματίζει ο δάσκαλος στην παιδαγωγική ηγεσία του σχολείου, τις επιδόσεις γενικά και τις βασικές του διαδικασίες: τη διδασκαλία και τη μάθηση (YorkBaer & Duke, 2004). Είναι κατ' ουσίαν, μια έκφραση της κατανεμημένης ηγεσίας και των συνεργατικών τρόπων εργασίας. Η άσκηση ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς υποδηλώνει ότι η ηγεσία, η λογοδοσία και τα σχολικά οράματα μοιράζονται (Nappy, 2014). Με τη σειρά του, ο ηγέτης - δάσκαλος μοιράζεται με άλλους τους ίδιους πόρους, την εμπειρία και την τεχνογνωσία του, έτσι ώστε οι ατομικοί πόροι να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τους συλλογικούς (Nappy, 2014). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται το εσωτερικό δυναμικό της σχολικής επίδοσης και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας βιώσιμης εκπαιδευτικής ανάπτυξης.

Η έννοια της ηγεσίας της διδασκαλίας ξεπερνά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν επίσημα ηγετικές θέσεις. Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός, να γίνει ένας

αληθινός και αφοσιωμένος εκπρόσωπος της κουλτούρας της μάθησης και της βελτίωσης στο σχολείο και να αναπτύξει στάσεις και πρακτικές ατομικής ηγεσίας χωρίς αυτό να αντιστοιχεί κατ'ανάγκη σε μια επίσημα ηγετική θέση στην οργάνωση του σχολείου. Όπως δηλώνει η Nappi (2014), ο εκπαιδευτικός - ηγέτης δεν είναι μια θέση που έχει ανατεθεί, αλλά ένας ρόλος τον οποίο το άτομο αναδέχεται. Για τον Helterbran (2010), η ηγεσία της διδασκαλίας δεν εδράζεται ουσιαστικά στις πιο επίσημες θέσεις, αλλά στο γεγονός ότι ο δάσκαλος βλέπει τις ανάγκες, εντοπίζει τα προβλήματα και τα επιλύει μόνος του. Αυτό το σενάριο έχει ελάχιστες πιθανότητες να συμβεί, εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις ικανότητές τους και τους ηγετικούς τους ρόλους και εφόσον δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες και την εμπιστοσύνη που απαιτούνται για την άσκηση αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας (Helterbran, 2010). Το καθήκον των διευθυντών και άλλων συμμετεχόντων σε επίσημες ηγετικές θέσεις είναι να προωθήσουν την ηγεσία της διδασκαλίας και να δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της, δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές και παρέχοντας υποστήριξη (Helterbran, 2010).

Η παιδαγωγική ηγεσία περιέχει ουσιαστικά την ηγεσία της διδασκαλίας. Οι κοινοί στόχοι τους είναι η βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης, η συμμετοχική ανάπτυξη του σχολείου και η ανάπτυξη του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας, η ηγεσία της διδασκαλίας είναι μια κεντρική στρατηγική για να μετατρέψει το σχολείο σε επαγγελματική κοινότητα (Mujis & Harris, 2003). Επομένως, η ηγεσία της διδασκαλίας συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του σχολείου και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Seitz & Capaul, 2007).

Από την ανασκόπηση των παραπάνω στυλ ηγεσίας, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο στη βελτίωση του σχολείου. Η έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δείχνει ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι ο παράγοντας με το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση (Contreras, 2016). Ως εκ τούτου, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει γίνει ένα από τα βασικά συστατικά του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της βελτίωσης της σχολικής ποιότητας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι οι αποδέκτες των στυλ ηγεσίας και αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις που θα οδηγήσουν στη σχολική βελτίωση. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται σημαντικό να εξεταστούν οι παράγοντες

που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί επιδρούν στη σχολική βελτίωση.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Hallinger και Heck (1996) αναγνώρισε ορισμένα «κενά σημεία» (ελλείψεις στην έρευνα) και «τυφλά σημεία» (περιοχές που έχουν παραλειφθεί λόγω θεωρητικών και επιστημολογικών προκαταλήψεων) στο πλαίσιο της ηγεσίας. Ένα σημαντικό κενό σημείο αφορά ακριβώς τη μορφή ή τις μορφές ηγεσίας που συμβάλλουν στη διαρκή βελτίωση του σχολείου. Ένα σημαντικό τυφλό σημείο είναι το γεγονός ότι μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας επικεντρώθηκε στην επίσημη ηγεσία των διευθυντών ειδικότερα και αγνόησε τα είδη ηγεσίας που μπορούν να διανεμηθούν σε πολλούς ρόλους και λειτουργίες στο σχολείο.

2.5 Καλές πρακτικές διευθυντών

Οι σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν τα διεθνή παραδείγματα βέλτιστης πρακτικής για την πραγματοποίηση της αλλαγής και τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της σχολικής βελτίωσης. Αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τα σχολεία και τους ηγέτες των σχολείων, αλλά λειτουργούν και ως παράδειγμα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής όσον αφορά το τι λειτουργεί σε ολόκληρο τον κόσμο. Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας για τα αποτελεσματικά σχολεία επικεντρώνεται στο έργο των επιτυχημένων ηγετών των σχολείων, στις αξίες τους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές τους (Day & Sammons, 2016). Περιγράφονται λοιπόν, διάφορες διαδικασίες και στρατηγικές που ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να υιοθετήσει για να βελτιώσει το σχολείο του.

Στη μελέτη για τους επιτυχημένους αυστραλιανούς διευθυντές, οι Gurr, Drysdale και Mulford (2005) διαπίστωσαν ότι ο διευθυντής παραμένει ένα σημαντικό και αξιοσημείωτο μέρος του προσδιορισμού της επιτυχίας ενός σχολείου. Αυτή η μελέτη διεξήχθη στο πλαίσιο του «Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας» (International Successful School Principalship Project, ISSPP), και συνέβαλλε στη γνώση για το πώς οι διευθυντές συμβάλλουν στη διευκόλυνση της επιτυχίας των μαθητών.

Η κατανομή της εξουσίας και τον ευθυνών αποτελεί μια από τις πρακτικές των διευθυντών που συνδέονται με τη σχολική βελτίωση (Ashiq et al., 2004) καθώς οδηγεί σε μεγαλύτερη αίσθηση της ευθύνης και λειτουργεί ως κίνητρο για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Leithwood & Mascall, 2008). Απόρροια της κατανομής της εξουσίας αποτελεί η προώθηση των ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η οποία ως πρακτική επίσης οδηγεί σε σχολική βελτίωση (Crum & Sherman, 2008) και επιτυγχάνεται και μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές αποφάσεις (Ashiq et al., 2004).

Οι κοινές επιδιώξεις και αξίες αποτελούν έναν παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τα αποτελεσματικά σχολεία (Teddie & Reynolds, 2000). Μέσα από αυτές οδηγούμαστε στη δημιουργία ενός κοινού οράματος το οποίο συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου μέσα από τον καθορισμό κατευθύνσεων για την επίτευξη των στόχων (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006).

Για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να ενθαρρυνθεί η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών, αρκετές δράσεις θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη του προσωπικού μέσω εκπαιδευτικών σεμιναρίων στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Huber, 2013) καθώς η ανάπτυξη του προσωπικού αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς σκοπούς των διευθυντών που πετυχαίνουν συνεχή βελτίωση στα σχολεία τους (Crum & Sherman, 2008· Leithwood et al., 2006)).

Η θετική σχέση με το προσωπικό και η χρήση αποτελεσματικών επικοινωνιακών στρατηγικών προωθούν την επιτυχία των μαθητών (Crum & Sherman, 2008) ενώ οι σχέσεις που βασίζονται στην τιμιότητα και η προώθηση της συνεργασίας αποτελούν πρακτικές που διευκολύνουν τα υψηλά επίπεδα επιτυχίας των μαθητών ακόμα και σε περιβάλλοντα με υψηλές προκλήσεις (Crum, Sherman, & Myran, 2009).

3. Η ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος

Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων των σχολείων (Uzun, 2018). Στο πέρασμα των δεκαετιών έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της ερευνητικής βάσης σε ό,τι συνιστά αποτελεσματική διδασκαλία (Brophy, 1983· Good, 1982· Rosenshine, 1983· Wittrock, 1986· Berman & McLaughlin, 1978· Crandall & Loucks, 1983· Emrick & Peterson, 1977, οπ. αναφ. στο Stein & Wang, 1988), και για ποιο λόγο οι προσπάθειες αλλαγής του σχολείου αποτυγχάνουν ή επιτυγχάνουν. Μεταξύ των συνεκτικών αποτελεσμάτων της έρευνας σε αυτούς και σε συναφείς τομείς είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της σχολικής αλλαγής και ότι υπάρχει ανάγκη παροχής υποστήριξης και κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων βελτίωσης (Stein & Wang, 1988).

Για τους York-Barr & Duke (2004), οι δάσκαλοι καθοδηγούν την εστίαση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και στη δημιουργία εποικοδομητικών και εμπιστευτικών σχέσεων. Επιδρούν στην ανάπτυξη των ατόμων, των κοινοτήτων εργασίας και των οργανωτικών δεξιοτήτων, ώστε αυτά να έχουν αντανάκλαση στη βελτίωση της μάθησης. Για τους Ash & Persall (2000, οπ. αναφ. στο Muijs & Haggys, 2003), οι κορυφαίοι δάσκαλοι είναι εκπαιδευτικοί που, αν και ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου στην τάξη, αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και με διαφορετικούς τρόπους. Ο Kurtz (2009) υπογραμμίζει τη βασική θέση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή αλλαγών επειδή μπορούν απλά να πάνε στην τάξη και να τις κάνουν. Ούτε το κράτος, ούτε οι περιφερειακές ή τοπικές διοικήσεις έχουν τις πρώτες πληροφορίες που έχουν οι δάσκαλοι (Kurtz, 2009), όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συνεπώς, η συνεισφορά, οι απόψεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι πολύτιμες και αποφασιστικές για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παρακολούθηση των διαδικασιών βελτίωσης των σχολείων.

Στην έκθεση McKinsey (οπ. αναφ. στο Contreras, 2016) αναφέρεται ότι, η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στην ποιότητα των εκπαιδευτικών του. Εάν η σχολική ηγεσία πρέπει να εφαρμοστεί με συμμετοχικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κεντρική θέση στη βελτίωση του σχολείου και θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στις απαιτούμενες αλλαγές. Ο ηγετικός ρόλος των

εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Hutchinson (2005) είναι το κλειδί της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι νοοτροπίες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι σημαντικοί άξονες και οδηγοί της σχολικής ανάπτυξης, που είναι υψίστης σημασίας για την ποιότητα της εκπαίδευσης και δεν πρέπει να αγνοούνται. Φτάνουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη βελτίωση του σχολείου. Σημαντικό θα ήταν να εξετάσουμε τις συνθήκες αυτές μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση. Στη βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί διάφοροι παράγοντες που συνδέονται με θετικά αποτελέσματα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών.

3.1 Επιδράσεις της ηγεσίας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών

Η επίδραση της ηγεσίας τείνει να εμφανίζεται μέσω της επιρροής της σε άλλους που σχετίζονται άμεσα με τους μαθητές σε καθημερινή βάση (Hallinger & Heck, 1996). Έχει υποστηριχθεί ότι η ποιότητα της ηγεσίας έχει σημασία για τον προσδιορισμό του κινήτρου των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη (Fullan, 2001· Sergiovanni, 2001).

Ένα από τα βασικά καθήκοντα της αποτελεσματικής διοίκησης των σχολείων είναι να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες (Brägger & Posse, 2007) και έτσι μέσα από την εσωτερική παρώθηση, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα, επιτυγχάνεται η επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Bass & Avolio, 1997).

Οι καλοί διευθυντές καταφέρνουν επιπλέον να δημιουργήσουν, μέσω της αναγνώρισης των καλών επιδόσεων, ένα κλίμα παιδαγωγικής αισιοδοξίας, προθυμίας για κοινή δράση και απόλυτη εμπιστοσύνη για την επίτευξη επιτυχίας (Brägger & Posse, 2007).

Το στυλ ηγεσίας μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (VanDierendonck, Haynes, Borril, & Stride, 2004). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μέσω της εξατομικευμένης προσέγγισης, προωθεί την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Arnold, Turner, Barling, Kelloway, & Mckee, 2007), ενδιαφέρεται για κάθε άτομο που εργάζεται και μαθαίνει στο σχολείο

του, είτε είναι μαθητής, είτε δάσκαλος ή άλλο μέλος του προσωπικού του σχολείου (Brägger & Posse, 2007).

Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μπορεί να προωθήσει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών άμεσα και έμμεσα (Locke & Schweiger, 1979). Επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να ασκήσουν επιρροή, αυξάνεται η προθυμία τους και η προωθείται η εκπαιδευτική τους παραγωγικότητα (Griffin, 1995). Τα έμμεσα οφέλη είναι γενικά τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από την εργασία, που εκδηλώνεται με λιγότερες απουσίες και καθυστερήσεις καθώς και με μειωμένες διαπροσωπικές συγκρούσεις (De Dreu, 2006), οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να αυξήσουν τα επίπεδα της απόδοσης.

Η εκτεταμένη βιβλιογραφία υποστηρίζει τον ισχυρισμό ότι η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τη μετασχηματιστική ηγεσία (Maeroff, 1988· Rossmiller, 1992). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην εργασία τους όταν αντιλαμβάνονται το διευθυντή τους ως κάποιον που μοιράζεται πληροφορίες με άλλους, εκπροσωπεί την αρχή και διαφυλάσσει ανοικτά κανάλια επικοινωνίας με τους δασκάλους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία (Rice & Schneider, 1994). Οι Reyes και Shin (1995) διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Η Somech (2006) διαπίστωσε ότι η έμφαση στην προσέγγιση της συμμετοχικής διοίκησης ενθάρρυνε τους δασκάλους να εμπλακούν περισσότερο σε καινοτόμες πρακτικές σε επίπεδο σχολείου. Μέσω της συμμετοχικής ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν» στον οργανισμό και τους δημιουργείται η πεποίθηση ότι συνεισφέρουν και ατομικά στη βελτίωση του σχολείου (San Antonio & Gamage, 2007).

Όσον αφορά την εμπιστοσύνη ως μέρος της οργανωτικής κουλτούρας, οι Martinez και Dorfman (1998) αναγνώρισαν τις βασικές πτυχές του ρόλου των ηγετών στους οποίους είχαν εμπιστοσύνη στις οργανώσεις τους, μία από τις οποίες ήταν η σύναψη σχέσεων που χαρακτηρίζονται από εχεμύθεια, εμπιστοσύνη και αξιοπιστία. Αρκετοί πρόσθετοι παράγοντες (Cufaude, 1999) συνδέονται με μια

κουλτούρα εμπιστοσύνης σε έναν οργανισμό, όπως: η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η σαφήνεια των ρόλων και των ευθυνών, η άμεση επικοινωνία, η αρμοδιότητα για την εκτέλεση της εργασίας, η σαφήνεια του κοινού σκοπού, οι σαφείς κατευθύνσεις και το όραμα, αλλά και η τήρηση των υποσχέσεων και των δεσμεύσεων.

Οι ηγέτες εμπνέουν και διατηρούν την εμπιστοσύνη (Bennis, 2002) μέσω της συμπεριφοράς τους. Για παράδειγμα, η εμπιστοσύνη φαίνεται να καθορίζεται κυρίως από τη συμπεριφορά των επικοινωνιακών και υποστηρικτικών συμπεριφορών του ηγέτη (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί από αυτούς τους παράγοντες που συνδέονται με την εμπιστοσύνη στον οργανισμό προκύπτουν από συμπεριφορά ηγέτη. Ο Levin (1999) επιβεβαίωσε τον ρόλο του ηγέτη στη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης στην οργάνωση, καθώς ένα κλίμα εμπιστοσύνης υπάρχει στις οργανώσεις όταν οι διευθυντές κάνουν αυτό που λένε ότι θα κάνουν (αξιοπιστία) και συμπεριφέρονται με προβλέψιμο τρόπο (συνέπεια).

3.2 Η έννοια της εμπιστοσύνης (trust) και η σημασία της για σχολικό οργανισμό.

Η έννοια της εμπιστοσύνης (trust) είναι το επίπεδο εμπιστοσύνης που έχει ένα άτομο στις ικανότητες του άλλου και στην προθυμία του να ενεργεί με δίκαιο, δεοντολογικό και προβλέψιμο τρόπο (Nyhan & Marlowe, 1997). Οι έρευνες της έννοιας της εμπιστοσύνης παραδοσιακά βασίζονταν στην κλινική και πειραματική ψυχολογία και όχι στην εμπειρική εξέταση ομάδων (Rotter, 1980). Με το πέρασμα του χρόνου όμως, σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στην υπόθεση σχετικά με το πλαίσιο εντός του οποίου εμφανίζεται η εμπιστοσύνη και τη σημασία της εμπιστοσύνης στην αποτελεσματική κοινωνική λειτουργία (Bourdieu, 1983). Η έννοια της εμπιστοσύνης έχει αποτελέσει αντικείμενο φιλοσοφικής και ακαδημαϊκής συζήτησης για αιώνες, αλλά τα τελευταία χρόνια η προσοχή έχει επικεντρωθεί στη σημασία της στην οικονομία, την πολιτική επιστήμη, την κοινωνιολογία και την οργανωτική θεωρία (Kramer & Tyler, 1996).

Η εμπιστοσύνη είναι ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που εμπλέκει τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη, τη διαρθρωτική εμπιστοσύνη, την κοινωνική εμπιστοσύνη, την εμπιστοσύνη μεταξύ προϊσταμένου και υφιστάμενων και την οργανωτική εμπιστοσύνη (Joseph & Winston, 2005). Η μετατόπιση των οργανωτικών μορφών στην μεταβιομηχανική / υψηλής τεχνολογίας εποχή έχει αυξήσει το ενδιαφέρον για το πώς δημιουργείται και διατηρείται η εμπιστοσύνη υπό διαφορετικές συνθήκες εργασίας και σε διαφορετικούς οργανισμούς (Prusak & Cohen, 2001). Στους οργανισμούς, απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο τόσο εμπιστοσύνης στους θεσμούς όσο και εμπιστοσύνης στις διάφορες σχέσεις που αναπτύσσονται για την αποτελεσματική λειτουργία τους (Cunningham & MacGregor, 2000). Τα ζητήματα της εμπιστοσύνης στις σχέσεις και της θεσμικής εμπιστοσύνης είναι εμφανή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πολλά σχολεία έχουν χαμηλά συνολικά επίπεδα σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζομένων, ακόμη και όταν υπάρχουν σχέσεις υψηλής εμπιστοσύνης σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001).

Τα χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα απόδοσης σε αποτελέσματα όπως τα μαθητικά επιτεύγματα (Hoy & Tschannen-Moran, 1997), τη συνεργασία με τους γονείς (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Friedman, 1991).

Η κατοχή υψηλών επιπέδων οργανωτικής εμπιστοσύνης επιτρέπει στους ηγέτες να ζητούν αλλαγή χωρίς να προκαλούν έντονες αντιδράσεις. Μπορεί ακόμη και υπό τις σωστές συνθήκες να ενισχύσει την προθυμία των ανθρώπων να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διαδικασία αλλαγής (Sullivan & Transue, 1999). Επιπλέον, οι υψηλότερες εκτιμήσεις για την απόδοση του διευθυντή, οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα οργανωτικής εμπιστοσύνης (Daley and Vasu, 1998). Η Northouse (2001) υποστήριξε αυτή τη σχέση μεταξύ απόδοσης και εμπιστοσύνης όσον αφορά την ακεραιότητα και τη συνέπεια όταν δήλωνε ότι οι ηγέτες μετασχηματισμού οικοδομούν εμπιστοσύνη στους οργανισμούς, καθιστώντας τις θέσεις τους σαφείς, ότι υποστηρίζονται από αυτούς και εφαρμόζονται με συνέπεια προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Μεταξύ των μεταβλητών που επηρεάζουν τη στάση και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών είναι ο τρόπος διαχείρισης καταστάσεων του διευθυντή του σχολείου.

Οι θετικές και οι αρνητικές συμπεριφορές των διευθυντών σχολείων μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ζωή (Uzun, 2018). Η υποστήριξη του διευθυντή του σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματική στους δασκάλους ώστε να αναπτύξουν θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές και συμπεριφορές που σχετίζονται με τη δουλειά τους (Kahn, Schneider, JenkinsHenkelman, & Moyle, 2006).

3.3 Η έννοια της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior).

Κατά τη διάρκεια των οργανωτικών αλλαγών, όταν οι αρμοδιότητες των θέσεων εργασίας δεν είναι ξεκάθαρες, τα σχολεία εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που είναι πρόθυμοι να συμβάλουν στην επιτυχή αλλαγή, ανεξάρτητα από τις επίσημες απαιτήσεις εργασίας τους (DiPaola & Hoy, 2005). Οι Bogler & Somech (2004) αναφέρουν πως σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τρεις από τις έννοιες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Organizational Commitment), η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα (Professional Commitment) και η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior). Η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (OCB) αντικατοπτρίζει την ατομική συμπεριφορά που είναι διακριτική, δεν αναγνωρίζεται άμεσα ή ρητά από το επίσημο σύστημα ανταμοιβής και συνολικά προωθεί την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Organ, 1988). Αναφέρεται σε όλες τις συμπεριφορές βοήθειας που επεκτείνονται στους συναδέλφους, στο διευθυντή και τους μαθητές (Vigota - Gador et al, 2007). Αποτελείται από ανεπίσημες πράξεις βοήθειας τις οποίες προσφέρουν ελεύθερα οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα από τις κυρώσεις ή τα επίσημα κίνητρα. Πολλές από αυτές τις συνεισφορές, συγκεντρωμένες με την πάροδο του χρόνου, έχουν συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου στο σύνολό του (Organ & Konovsky, 1989). Διάφοροι ερευνητές αναγνωρίζουν τη σημαντική επιρροή της OCB στην επιτυχία του οργανισμού (Chen, Hui & Sego, 1998) και άλλοι έχουν επισημάνει πως μόνο μέσα από τις τυπικές απαιτήσεις της δουλειάς οι οργανισμοί δε μπορούν να προβλέψουν όλο το εύρος των συμπεριφορών που χρειάζονται για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Vanuyperen, Van den Berg, & Willering, 1999).

Η έννοια της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας (OCB) δημιουργήθηκε από την ιδέα του Katz (1964) για τη συμπεριφορά των επιπλέον ρόλων (extra- role behavior) ενώ οι ρίζες της μπορούν να αναχθούν στο έργο των Katz και Kahn (1966), το οποίο υποστήριζε ότι η ανάληψη καινοτόμων και αυθόρμητων δραστηριοτήτων πέραν της προδιαγραφόμενης απαίτησης είναι μια σημαντική συμπεριφορά που απαιτείται από τους υπαλλήλους για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και τη δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος στο χώρο εργασίας.

Οι Podsakoff, McKenzie, Paine και Baharach (2000) σε μια ανασκόπηση των μελετών για την OCB προσδιόρισαν πάνω από 30 μορφές της. Μετά τη σύγκριση μεταξύ τους, πρότειναν 7 κοινές διαστάσεις της: βοηθητική συμπεριφορά, φιλότιμο, αφοσίωση στον οργανισμό, οργανωσιακή συμμόρφωση, ατομική πρωτοβουλία, αρετή του πολίτη και αυτό- ανάπτυξη. Η έρευνα της OCB κατά κανόνα εστιάζει είτε σε ένα τύπο συμπεριφοράς, είτε σε ένα σύνολο πολλαπλών τύπων συμπεριφορών. Οι Klotz et al (2018) εξέτασαν μια τρίτη εννοιολόγηση της OCB εξετάζοντας πως οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τις διαστάσεις της σε διαφορετικούς συνδυασμούς.

Η OCB λειτουργεί άμεσα, επηρεάζει το κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον του οργανισμού, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τον τεχνικό πυρήνα (Diefendorft, Brown, Kamin, & Lord, 2002) μέσα από τη συμπεριφορά των επιπλέον ρόλων (extra- role behavior) κάποιων εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, τη διεύθυνση και τους άλλους εκπαιδευτικούς (Bogler & Somech, 2004). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές με το υλικό της τάξης, αποκτούν εξειδίκευση σε νέες γνωστικές περιοχές οι οποίες συμβάλλουν στην εργασία τους, ετοιμάζουν ξεχωριστές εργασίες για τους πολύ καλούς μαθητές και για τους μαθητές με δυσκολίες, προσφέρουν εθελοντικά εργασία στις σχολικές επιτροπές, δημιουργούν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, βοηθούν τους μαθητές που απουσιάζουν αναθέτοντας τους βοηθητικές εργασίες στην τάξη και δουλεύουν συνεργατικά με όλους. Όλες αυτές οι συμπεριφορές σχετίζονται με τον τεχνικό πυρήνα του οργανισμού. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, βοηθούν στην επίτευξη και των εργασιακών στόχων. Αυτό αντικατοπτρίζεται μέσω της συμπεριφοράς των επιπλέον ρόλων προς τον οργανισμό και εκφράζεται μέσα από εκπαιδευτικούς που οργανώνουν κοινωνικές δραστηριότητες για το σχολείο, συμμετέχουν εθελοντικά σε ρόλους και εργασίες που

δεν ανήκουν στο υποχρεωτικό κομμάτι της δουλειάς τους, παρέχοντας καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση του σχολείου και οργανώνοντας δραστηριότητες με τους γονείς πέραν των υποχρεωτικών (Bogler & Somech, 2004).

3.4 Οι διαστάσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας και η σχέση της με παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολείων.

Τα σχολεία είναι οργανισμοί στους οποίους εμφανίζεται συχνά η OCB. Το σχολικό κλίμα στο σχολείο συνδέεται θετικά με την OCB των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα στον πυρήνα του οποίου βρίσκονται οι εθελοντικές συμπεριφορές (Dipaola & Hoy, 2005· Dipaola & Neves, 2009· Dipaola & Tschannen-Moran, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με OCB βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς, ξοδεύουν εθελοντικά περισσότερο χρόνο για τους μαθητές χωρίς να περιμένουν κάποια ανταπόδοση, παρέχουν ακαδημαϊκή υποστήριξη και προσπαθούν να βελτιώσουν τους μαθητές χωρίς να έχουν υποχρεωτικά τέτοιες ευθύνες (Baltaci, Baltaci, Fidan, Cereci, & Acar, 2012).

Η υποστήριξη που λαμβάνεται από το διευθυντή (Perceived Supervisor Support) επηρεάζει θετικά την OCB και την οργανωσιακή ταυτότητα (Organizational Identification) ενώ επηρεάζει αρνητικά την εξάντληση από την εργασία (burnout). Ακόμα και η οργανωσιακή ταυτότητα επηρεάζει θετικά την OCB και αρνητικά την εξάντληση (Uzun, 2018).

Ένας από τους παράγοντες που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να επιτύχουν τους στόχους τους είναι η ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Οι Hoy και Miskel (2012) ερμηνεύουν την ακαδημαϊκή αισιοδοξία ως αποτελούμενη από τρία συστατικά: την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως ομάδα, την εμπιστοσύνη στους γονείς και τους μαθητές και την ακαδημαϊκή έμφαση (Mir Kamali, Sani, Elami, & Yosbashi, 2015). Η Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB) είναι ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Η έννοια της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας είναι παρόμοια με την OCB, όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ευσυνείδητα, υιοθετούν αλτρουιστικές συμπεριφορές και δεσμεύονται να βοηθήσουν τους άλλους (Oplatka, 2009). Η

ακαδημαϊκή αισιοδοξία έχει θετική και σημαντική σχέση με την OCB (Wagner, 2012· Krug, 2015), ενώ ο υπάρχει σημαντική σχέση και μεταξύ της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών (Rauf, 2016).

Η Somech (2010) αναφέρει πως η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Participative Decision Making) συνδέεται με την OCB με διάφορους τρόπους (Bogler & Somech, 2005). Η πρόσφατη βιβλιογραφία (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bacharach, 2000· Terper & Taylor, 2003) δείχνει ότι οι δάσκαλοι παρουσιάζουν OCB συχνότερα όταν θεωρούν ως δίκαια τα μέσα με τα οποία τα σχολεία και οι εκπρόσωποί τους αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα κατανέμονται οι αρμοδιότητες (διαδικαστική δικαιοσύνη). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της δικαιοσύνης και της εμπιστοσύνης στο σχολείο, επειδή μπορούν να υπερασπιστούν τα δικά τους συμφέροντα και λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τη διαμόρφωση των αποφάσεων στις οποίες δεν θα είχαν πρόσβαση διαφορετικά. Αυτή η αίσθηση της δικαιοσύνης ενισχύει την προθυμία των εκπαιδευτικών να επιδεικνύουν OCB (VanYperen, Van den Berg, & Willering, 1999). Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις διαδικασίες και τις προκλήσεις της εργασίας καλύτερα από τους διευθυντές ή τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, η συμμετοχή τους εξασφαλίζει ότι θα υπάρξουν καλύτερες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων και για τη διευκόλυνση της καλύτερης απόδοσης (Conley & Bacharach, 1990). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το σχολείο και ο τρόπος λειτουργίας του συμβαδίζει με το συμφέρον τους, απολαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, αλλά και επιστρέφουν την εύνοια που απολαμβάνουν με περισσότερες OCBs (Rhoades & Eisenberger, 2002). Ακόμα, η συμμετοχή, ιδιαίτερα σε διαχειριστικά ζητήματα όπως η ενασχόληση με τις σχολικές δραστηριότητες και τη διοίκηση (π.χ. καθορισμός σχολικών στόχων, πρόσληψη προσωπικού, κατανομή προϋπολογισμού, αξιολόγηση καθηγητών) διευρύνει τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών από τα άμεσα αποτελέσματα στις δικές τους τάξεις σε ολόκληρο το σχολείο. Μέσω της συμμετοχής και της άσκησης επιρροής, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ευρύτερη προσέγγιση στην οργάνωση του σχολείου, η οποία διευρύνει τις προοπτικές τους πέρα από τον επίσημο ρόλο τους (Senge, 1990· 1993). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να τους οδηγήσει να επενδύσουν επιπλέον προσπάθειες στο σχολείο όπως ο

εθελοντισμός για ρόλους και καθήκοντα που δεν είναι υποχρεωτικά (Somech & Bogler, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολικό οργανισμό χαρακτηρίζεται ως πολύ σημαντική καθώς συμβάλλει στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου και μειώνει τις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις της διαχείρισης της διεύθυνσης (DiPaola & Tschannen- Moran, 2001). Επιπλέον, προωθεί την καλύτερη απόδοση του οργανισμού, καθώς παρέχει αποτελεσματικά μέτρα για τη διαχείριση των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας και συνεπώς αυξάνει τα συλλογικά αποτελέσματα (Organ, 1988).

3.5 Παράγοντες πρόβλεψης της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Μια μετα-ανάλυση από τους Organ και Ryan (1995) εντόπισε διάφορους παράγοντες πρόβλεψης της OCB (όπως η ικανοποίηση από την εργασία και οργανωτική δέσμευση), ενώ άλλες μελέτες εντοπίζουν ως παράγοντες πρόβλεψης της οργανωσιακής πολιτειότητας μεταβλητές της προσωπικότητας, τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής, την ηγεσία ή τη δίκαιη αντιμετώπιση (Niehoff & Moorman, 1993· Schnake, Cochran, & Dumler, 1995). Αυτές οι θεωρίες γενικά υποδηλώνουν ότι η OCB είναι ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας, μια κοινωνική απάντηση στην συμπεριφορά των διευθυντών ή και των συναδέλφων, καθώς και μια πιθανή αντίδραση του ατόμου στη συμπεριφορά των ανωτέρων του ή σε άλλους μηχανισμούς κινήτρων στο χώρο εργασίας. Έτσι, η OCB αναγνωρίστηκε ως ένας σημαντικός δείκτης της απόδοσης των εργαζομένων που υπερβαίνει τα επίσημα καθήκοντα και έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα του οργανισμού, την ποιότητα των υπηρεσιών, την αποτελεσματικότητα και τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα (MacKenzie, Podsakoff, & Fetter, 1993· Podsakoff & MacKenzie., 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής, οι επιλογές και οι συμπεριφορές των ατόμων εξαρτώνται από αυτό που κάνουν τα άλλα άτομα (Uzun , 2018). Το άτομο ανταποκρίνεται εξίσου σε αυτό που βλέπει στις συμπεριφορές

άλλων ατόμων ή των οργανισμών απέναντί του. Ο οργανισμός ή οι εκπρόσωποί του αναμένουν περισσότερη προσπάθεια και πίστη από έναν υπάλληλο, ενώ ο εργαζόμενος μπορεί να έχει προσδοκίες από τον οργανισμό ή το διευθυντή, όπως μισθό, υποστήριξη και αναγνώριση. Όταν οι εργαζόμενοι λαμβάνουν υποστήριξη από οργανισμούς ή τους διευθυντές, το αντανακλούν θετικά στον οργανισμό τους. Όταν ένας οργανισμός αρχίζει να υποστηρίζει τους υπαλλήλους του, ξεκινά μια κοινωνική αλλαγή μεταξύ του οργανισμού και του υπαλλήλου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όταν οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι οι οργανωτικές δραστηριότητες είναι χρήσιμες για αυτούς, μπορούν να δείξουν δέσμευση σε οργανισμούς, συμπεριφορές επιπρόσθετων ρόλων, ικανοποίηση από την εργασία και απόδοση (Allen, Shore, & Griffeth, 2003). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτοποίησης, το άτομο ορίζει τον εαυτό του σύμφωνα με την ιδιότητα του μέλους σε μια συγκεκριμένη ομάδα (Uzun, 2018).

Ο προσδιορισμός των λόγων για τους οποίους τα άτομα παρουσιάζουν συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας έχει προσελκύσει σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον (Somech & Ron, 2007). Οι προσπάθειες κατανόησης των συσχετισμών και των αιτιών της συμπεριφοράς της OCB επικεντρώνονται συχνά στα ατομικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, πρόσφατα μελετητές υποστήριξαν ότι αυτές οι συμπεριφορές θα μπορούσαν να κατανοηθούν περαιτέρω από μια έρευνα για το πώς ενσωματώνονται σε διαφορετικά πλαίσια, όπως η κατάσταση της εργασίας (Demir, 2014).

Η οργανωσιακή ταυτότητα (Organizational Identification) προέκυψε ως παράγοντας πρόβλεψης διαφόρων επιμέρους και οργανωτικών στοιχείων (Rousseau, 1998), όπως η συμπεριφορά της οργανωσιακής πολιτεότητας. Συνεπώς, οι οργανισμοί με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής ταυτότητας των εργαζομένων αναμένεται να επωφεληθούν από μια πιο συνεκτική εργασιακή ατμόσφαιρα και υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας, αλτρουισμού, συμμετοχής και άσκησης προσπάθειας εκ μέρους του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων υψηλότερων επιπέδων OCB (Cheung & Law, 2008· Gonzalez & Chakraborty, 2012). Πολλές μελέτες έδειξαν ότι η οργανωσιακή ταυτότητα σχετίζεται θετικά με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και υπάρχει μια σημαντική θετική επίδραση της οργανωσιακής ταυτότητας στην OCB (Bergami & Bagozzi, 2000· Dukerich, Golden, B.R., & Shortell, 2002). Η μετα-ανάλυση από την Riketta (2005) έδειξε επίσης μια

θετική συσχέτιση μεταξύ οργανωσιακής ταυτότητας και της συμπεριφοράς των επιπλέον ρόλων (extra- role behavior). Τα μέλη που έχουν υψηλό επίπεδο οργανωσιακής ταυτότητας θα σκέφτονται και θα ενεργούν από τη γωνία των ομαδικών κανόνων και αξιών, ακόμη και αν η σύμβαση εργασίας τους ή ο μηχανισμός ελέγχου δεν το απαιτούν ρητά, καθώς έχουν συνενώσει τα ομαδικά πρότυπα και αξίες με την αυτο-ιδέα τους.

Εμπειρική προσέγγιση

4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως σημαντικά ώστε να επιτυγχάνεται η σχολική βελτίωση και να μπορεί ένας διευθυντής να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός. Στη συνέχεια επιχειρείται να αποτυπωθεί με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά η σημερινή εικόνα των διευθυντών στη χώρα μας και να γίνει μια σύγκριση μεταξύ του «ιδεατού» διευθυντή όπως διαμορφώνεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας των διευθυντών που υπηρετούν σήμερα στις σχολικές μονάδες. Τέλος, εξετάζεται το αν και το πώς αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με επιθυμητά αποτελέσματα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών όπως είναι η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας.

Συνεπώς, τα ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι κύριες διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών.
- Ποιο είναι το προφίλ των σημερινών διευθυντών ως προς τις παραπάνω διαστάσεις.
- Σε ποιους άξονες παρουσιάζεται η υστέρηση της πραγματικής σε σχέση με την ιδεατή εικόνα του διευθυντή.
- Ποιοι άξονες στο ιδεατό επίπεδο και ποιοι στο πραγματικό επίπεδο συνδέονται με συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας.
- Ποιες δημογραφικές παράμετροι (φύλο, ηλικία, περιοχή σχολείου κλπ) συνδέονται με την οργανωσιακή πολιτειότητα.
- Ποιος συνδυασμός από τους παραπάνω προβλεπτικούς παράγοντες, προβλέπει αποτελεσματικότερα την οργανωσιακή πολιτειότητα.

4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας υιοθετήθηκε ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική προσέγγιση βρίσκει κατά κύριο λόγο την εφαρμογή της στις δειγματοληπτικές επισκοπικές εμπειρικές έρευνες (survey). Αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού μελέτης. Μέσω της εξέτασης αρκετά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων εξισορροπούνται οι ιδιομορφίες των μεμονωμένων περιπτώσεων και, ως εκ τούτου, οι κανονικότητες ή οι τάσεις που προκύπτουν μπορούν να θεωρηθούν ως γενικώς ισχύουσες (Τσιώλης, 2013). Το φαινόμενο που εξετάζεται επιμερίζεται στα χαρακτηριστικά του, που παίρνουν τη μορφή μεταβλητών, οι οποίες περιγράφονται και εκτιμώνται στατιστικά. Συγχρόνως ελέγχονται μια σειρά υποθέσεων, υπαγορευμένων από τη θεωρία, ώστε να καταδειχθεί ποιες από αυτές υποστηρίζονται από τα δεδομένα και ποιες όχι (Σαραφίδου, 2011).

4.2 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δασκάλους, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία (ή δειγματοληψία ευκολίας). Συνολικά μοιράστηκαν 215 ερωτηματολόγια και από αυτά επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 207 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 96,27%). Από αυτά το 67,1% προέρχονταν από αστικές περιοχές (39,6% από μεγάλο αστικό κέντρο, 13% από πόλεις και 14,5% από μικρές πόλεις) ενώ το 11,6% προέρχονταν από κωμοπόλεις και το 21,3% από χωριά.

Από το συνολικό δείγμα των 207 εκπαιδευτικών μόνο το 22,2% είναι άντρες. Η ηλικία κυμάνθηκε από 21 έως 59 έτη. Η μέση τιμή είναι 38,63 έτη και η τυπική απόκλιση 9,86. Τα χρόνια υπηρεσίας είναι από 1 έως 37 με μέση τιμή ίση με 13,99 και τυπική απόκλιση ίση με 8,33.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=207)

Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Άντρες	46	22,2
Γυναίκες	161	77,8
Ηλικία		
Ως 30 ετών	56	27,5
30-40 ετών	71	34,8
40-50 ετών	36	17,6
50 και άνω	41	20,1
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση		
Ως 5 έτη	29	14,2
5-10 έτη	71	34,8
10-20 έτη	59	28,9
20 έτη και άνω	45	22,1
Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο		
Το πολύ ένα χρόνο	86	42

2-9 χρόνια	68	33,1
10 χρόνια και πάνω	51	24,9

Μέγεθος σχολικής μονάδας

Ολιγοθέσιο	18	8,7
6-12/θ	164	79,2
Πάνω από 12/θ	25	12,1

4.3 Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που περιλάμβανε δυο εργαλεία: ένα εργαλείο της ηγεσίας για την καταγραφή τόσο της επιθυμητής όσο και της πραγματικής κατάστασης και το εργαλείο της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνονταν με δημογραφικά στοιχεία.

Ηγεσία

Το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας δημιουργήθηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας επιδιώκοντας την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών για την ιδανική εικόνα του διευθυντή και την αποκάλυψη του μείγματος των χαρακτηριστικών των διαφόρων μορφών ηγεσίας τα οποία συνδέονται με τη σχολική βελτίωση. Βασίστηκε κατά κύριο λόγο στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικό διευθυντή μέσα από ποιοτικά δεδομένα αυθόρμητου λόγου (Χλιούρας, 2016) και σε προηγούμενα εργαλεία της βιβλιογραφίας για τα διάφορα στυλ ηγεσίας που έχουν συνδεθεί με σχολική βελτίωση. Περιλαμβάνει 30 προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στην αρχή να απαντήσουν έχοντας στο μυαλό τους τον ιδανικό διευθυντή και να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα κατά τη γνώμη τους κάθε πρότασης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από το 1= έχει μικρή σημασία έως το 5= εξαιρετικά μεγάλη σημασία). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha στο

συγκεκριμένο εργαλείο ισούται με 0,942. Στο τέλος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στις ίδιες προτάσεις αναφορικά με το διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, αξιολογώντας τη συχνότητα με την οποία ο διευθυντής τους παρουσιάζει αυτά τα χαρακτηριστικά σε κλίμακα Likert 5 βαθμών (από 1=ποτέ έως 5=σχεδόν πάντα). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha σε αυτή την κλίμακα είναι 0,976. Σκοπός ήταν να γίνει σύγκριση μεταξύ της ιδανικής και της πραγματικής κατάστασης.

Οργανωσιακή Πολιτειότητα

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (Organizational Citizenship Behavior) των Vigoda-Gadot, Beerli, Birman-Shemesh και Somech (2007). Η κλίμακα είναι τύπου Likert 5 και αποτελείται από 24 προτάσεις σε κλίμακα 5 βαθμών (από 1=ποτέ έως 5= σχεδόν πάντα) οι οποίες αναφέρονται στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές στην εργασία τους. Η εσωτερική συνοχή μετρήθηκε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha= ,919.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο του 2018 έως τον Οκτώβριο του 2018 με ευκαιριακή δειγματοληψία. Οι δάσκαλοι συμπλήρωναν έντυπο ερωτηματολόγιο ακολουθώντας τις οδηγίες συμπλήρωσης. Η διάρκεια της όλης διαδικασίας δε ξεπερνούσε τα 10 λεπτά. Για τους συμμετέχοντες στην έρευνα που υπηρετούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της φόρμας google docs. Στην πρώτη σελίδα περιγράφονταν σε γενικές γραμμές η διαδικασία και οι συμμετέχοντες βεβαιώνονταν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες χρειαζόταν περαιτέρω διευκρινήσεις σχετικά με τη συμπλήρωση.

Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία τους με το πρόγραμμα SPSS v19.

5. Αποτελέσματα

5.1 Οι διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας

Στη συγκεκριμένη εργασία, αρχικά εξετάζεται το ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 30 προτάσεις του ερωτηματολογίου για τα χαρακτηριστικά του ιδανικού ηγέτη υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree – plot) υπέδειξε 3 παράγοντες που απορροφούν συνολικά το 51,5% της μεταβλητότητας. Ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin βρέθηκε ίσος με .906 και το Bartlett’s Test of Sphericity ήταν στατιστικά σημαντικό ($P < 0.001$). Επομένως το δείγμα ήταν κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση. Οι φορτίσεις των δηλώσεων στους 3 παράγοντες μετά από περιστροφή των αξόνων (μέθοδος varimax) παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα. Το κατώτατο όριο επιλογής για τις φορτίσεις ορίστηκε το 0.4. Οι φορτίσεις κάτω από 0.2 δεν παρουσιάζονται.

Πίνακας 2. Παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας

<i>Προτάσεις</i>	Μετασχηματιστική ηγεσία	Φερεγγύτητα του διευθυντή	Ηγεσία της δικαιοσύνης
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέα πράγματα	.778		
Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί	.777		
Είναι ανοιχτόμυαλος και έτοιμος να δεχτεί διαφορετικές απόψεις	.763		
Επιζητά την αλλαγή, είναι καινοτόμος	.749		
Δημιουργεί θετικό κλίμα για αλλαγές στο σχολείο	.684		
Επιδιώκει συναίνεση για τους στόχους του σχολείου	.646		

Ορίζει συγκεκριμένες διαδικασίες για τη λειτουργία του σχολείου	.633		
Είναι πηγή ιδεών για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών	.551	.506	
Μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του/της στη θέση μου	.545		
Φροντίζει ώστε οι σχολικές εγκαταστάσεις να διατηρούνται σε καλή κατάσταση	.540		
Προωθεί τη συστηματική συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου	.536		
Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια	.527		
Παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον για το καλό της ομάδας	.434	.431	
Είναι φερέγγυος/ Τηρεί τις υποσχέσεις του		.613	.460
Είναι έντιμος		.610	
Είναι συνεπής σε ότι κάνει		.605	
Είναι ειλικρινής		.570	.553
Αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα	.413	.565	
Εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια		.539	
Είναι χαρισματική προσωπικότητα	.414	.539	
Φροντίζει να γνωρίζει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών	.501	.508	
Ακούει προσεκτικά τις ιδέες των άλλων προτού λάβει αποφάσεις	.442	.487	
Λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές καταστάσεις που βιώνει κάθε ένας από τους εκπαιδευτικούς		.444	
Διεκπεραιώνει άμεσα τα θέματα που προκύπτουν		.424	
Διοικεί με βάση ισχυρές ηθικές αξίες		.407	
Φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους			.745

Είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος		.684
Αναλαμβάνει ευθύνες/ έχει υψηλό αίσθημα ευθύνης	.454	.645
Μην ευνοεί συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες εκπαιδευτικών σε βάρος άλλων		.624
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν στην ακεραιότητα και τη συνέπειά του	.443	.445

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 13 προτάσεις και παραπέμπει σε βασικά χαρακτηριστικά των τεσσάρων διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Για παράδειγμα η πρόταση με την υψηλότερη φόρτιση ότι «ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέα πράγματα» παραπέμπει στην πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) που προκαλεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα. Το ίδιο ισχύει και για τις σχετικές προτάσεις που αναφέρονται στο ότι «είναι ανοιχτόμυαλος» ή «επιζητά την αλλαγή». Η δεύτερη πρόταση ότι «μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί» θυμίζει την άλλη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, την ιδεαλιστική επίδραση (idealized consideration) όπου ο ηγέτης εμπνέει τους υφισταμένους του, τους κάνει να νιώσουν σεβασμό και να ταυτιστούν μαζί του καθώς λειτουργεί ως πρότυπο λόγω του ξεκάθαρα οράματος του και της αξιοπιστίας του. Στη συνέχεια προτάσεις όπως το «επιδιώκει συναίνεση για τους στόχους του σχολείου» όπως και το «προωθεί τη συστηματική συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου» θυμίζουν την εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation) του μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος ωθεί τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το κοινό όραμα ενώ το «μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του/της στη θέση μου» μας παραπέμπει στην εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration) όπου ο ηγέτης αντιμετωπίζει τον καθένα ως ξεχωριστό άτομο εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δικές του δυνατότητες και προσπαθεί να συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη. Ο δείκτης Cronbach's Alpha του πρώτου παράγοντα είναι ίσος με .918.

Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 12 προτάσεις και αφορά χαρακτηριστικά του διευθυντή που εμπνέουν εμπιστοσύνη. Έτσι συναντούμε προτάσεις όπως «είναι φερέγγυος/ τηρεί τις υποσχέσεις του», «είναι έντιμος», «είναι συνεπής». Ο δείκτης Cronbach's Alpha αυτού του παράγοντα είναι .867.

Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 5 προτάσεις και σχετίζεται με την έννοια της δικαιοσύνης. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη φόρτιση είναι ότι «φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους» ενώ ακολουθεί ότι «είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος». Ο δείκτης Cronbach's Alpha ισούται με .786.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε παράγοντα καθώς και οι αλληλοσυσχετίσεις.

Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες της αποτελεσματικής ηγεσίας.

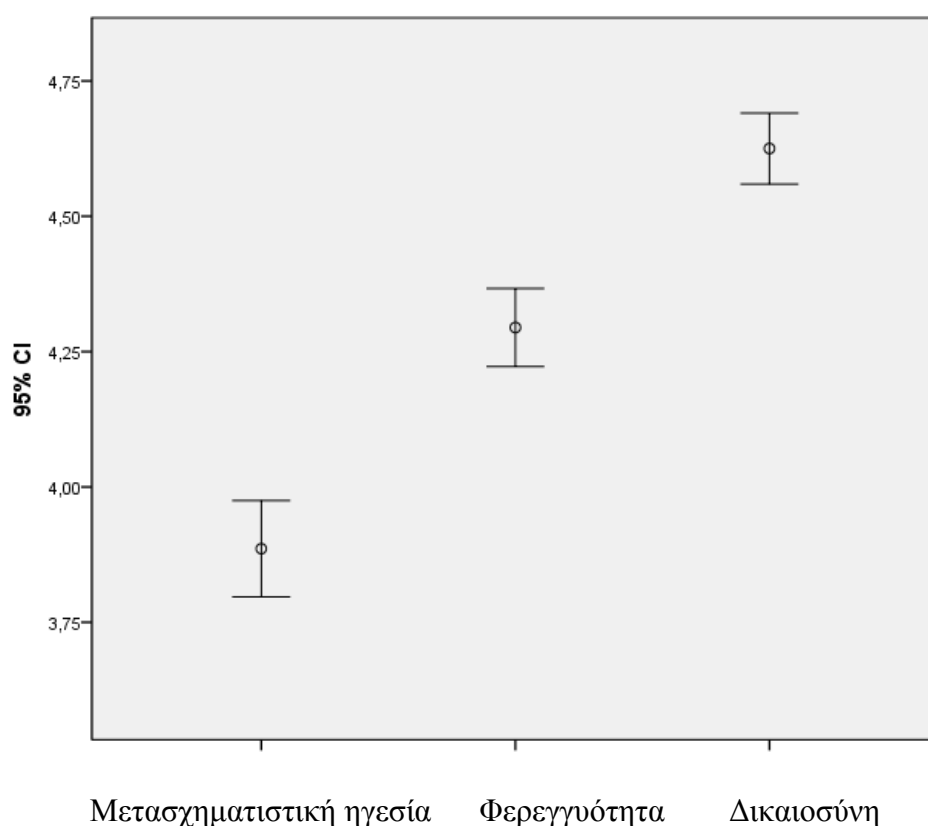
Παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας	M.O	T.A	2	3
Μετασχηματιστική ηγεσία	3.88	.65	.794**	.554**
Φερεγγυότητα	4.29	.52		.631**
Δικαιοσύνη	4.62	.47		

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.01 (διπλής κατεύθυνσης).

*. Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.05 (διπλής κατεύθυνσης).

Πολύ ισχυρή συσχέτιση σημειώνεται μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της φερεγγυότητας [$r = .794$, $N = 207$, $P < 0.001$] τη στιγμή που θετικές αλλά λιγότερο ισχυρές είναι οι συσχετίσεις μεταξύ της φερεγγυότητας και της δικαιοσύνης [$r = .631$, $N = 207$, $P < 0.001$] και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της δικαιοσύνης [$r = .554$, $N = 207$, $P < 0.001$].

Από το διάγραμμα διακρίνουμε ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην εικόνα των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ο παράγοντας δικαιοσύνη. Ακολουθεί ο παράγοντας φερεγγυότητα και τέλος η μετασχηματιστική ηγεσία.



Γράφημα 1: Διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας

5.2 Η εικόνα των σημερινών διευθυντών

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι τιμές των παραγόντων της αποτελεσματικής ηγεσίας στις πραγματικές τους διαστάσεις μέσα από το ερωτηματολόγιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για τη συχνότητα με την οποία ο δικός του διευθυντής

παρουσιάζει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται μη Μέση Τιμή, η Τυπική Απόκλιση και οι τιμές των παραγόντων της αποτελεσματικής ηγεσίας σύμφωνα με την πραγματική εικόνα των διευθυντών. Πιο ισχυρή θετική συσχέτιση παρουσιάζεται να είναι μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της φερεγγυότητας [$r = .891$, $N = 207$, $P < .001$]. Εξίσου ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση μεταξύ της φερεγγυότητας και της δικαιοσύνης [$r = .866$, $N = 207$, $P < .001$] ενώ θετική και λιγότερο ισχυρή παρουσιάζεται η συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και τη δικαιοσύνη [$r = .766$, $N = 207$, $P < .001$].

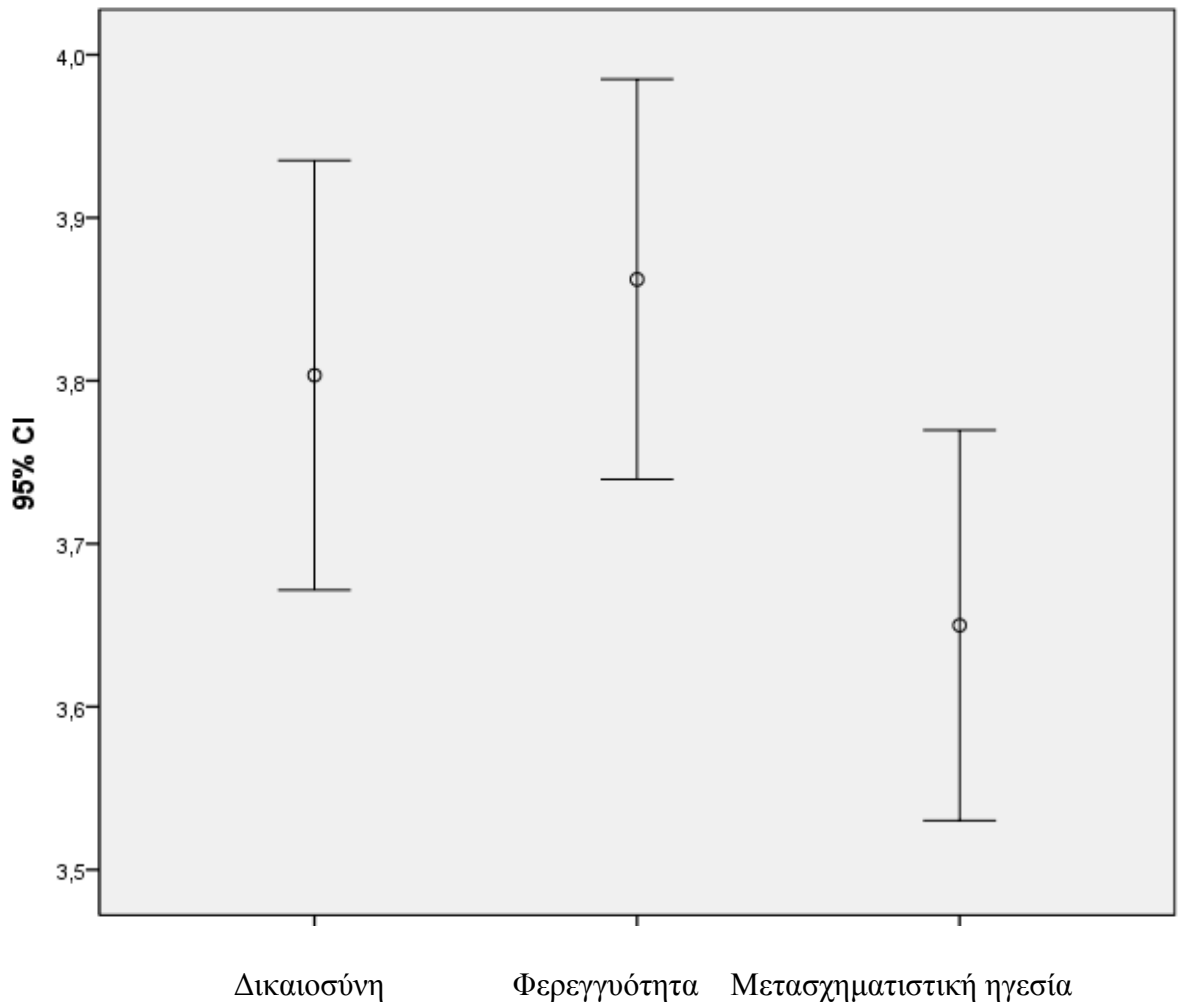
Πίνακας 4. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες της πραγματικής ηγεσίας.

Τιμές των παραγόντων της αποτελεσματικής ηγεσίας στην πραγματικότητα	M.O	T.A	2	3	Cronbach's Alpha
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	3.64	.87	.891**	.766**	.951
Φερεγγυότητα πραγμ.	- 3.86	.89		.866**	.956
Δικαιοσύνη πραγμ.	- 3.80	.96			.847

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.01 (διπλής κατεύθυνσης).

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.05 (διπλής κατεύθυνσης).

Από το διάγραμμα που ακολουθεί σχετικά με την πραγματική εικόνα των σημερινών διευθυντών, διακρίνουμε πως οι διευθυντές παρουσιάζουν τις πιο υψηλές τιμές στο δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με τη φερεγγυότητα, οι αμέσως μετά υψηλές τιμές παρουσιάζονται στον παράγοντα της δικαιοσύνης, ενώ οι πιο χαμηλές τιμές βρίσκονται στη μετασχηματιστική ηγεσία.



Γράφημα 2: Διαστάσεις της πραγματικής ηγεσίας

5.3 Αποκλίσεις της πραγματικής εικόνας των διευθυντών από την ιδεατή.

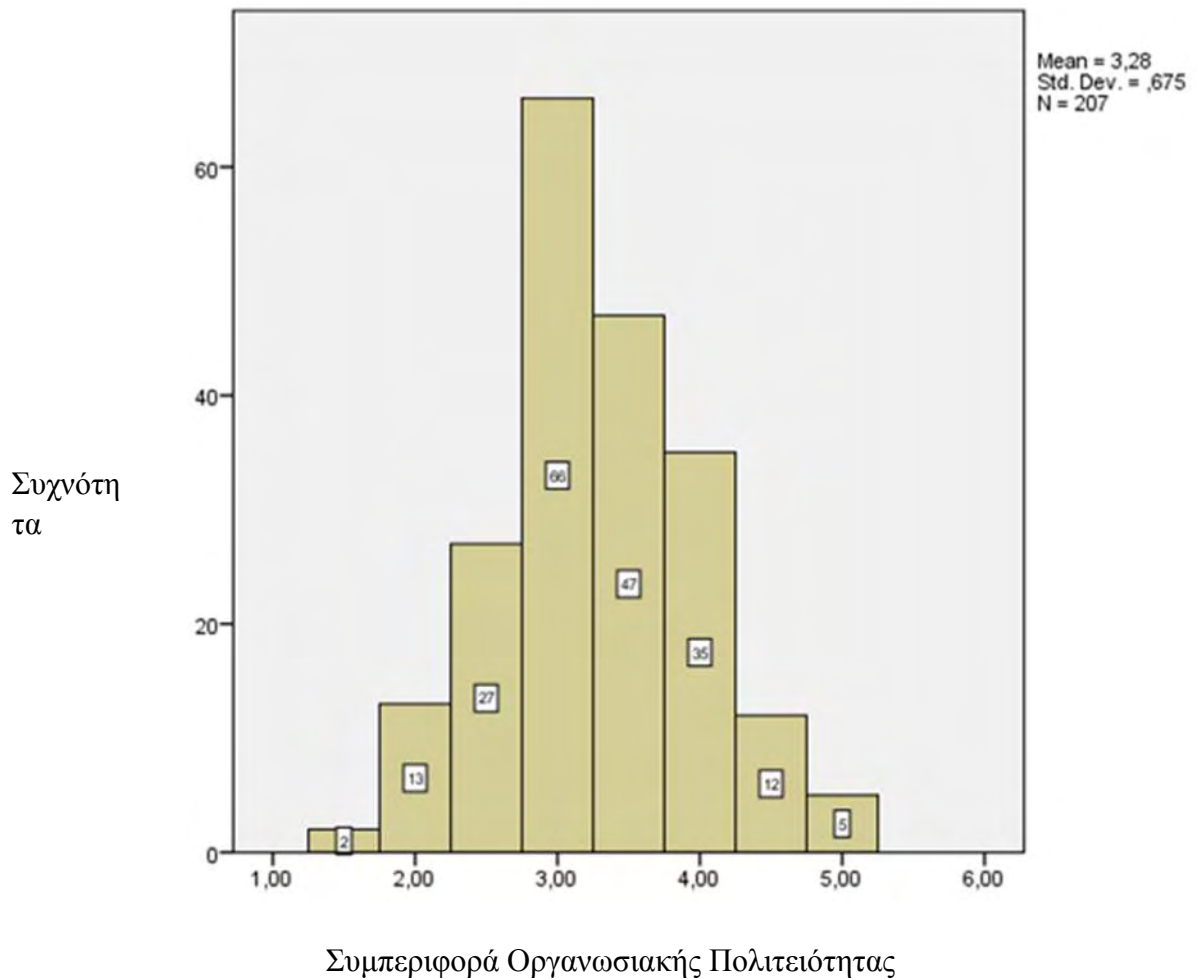
Έπειτα διενεργήθηκε Paired-Samples T Test ώστε να βρεθεί η διαφορά των μέσων τιμών των διαστάσεων της αποτελεσματικής ηγεσίας και των τιμών της πραγματικής ηγεσίας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5 παρακάτω όπου παρουσιάζονται η αποκλίσεις της πραγματικής ηγεσίας από την αποτελεσματική ηγεσία για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, η διάσταση στην οποία οι διευθυντές απέχουν περισσότερο, σε σχέση με την «ιδανική» για τους εκπαιδευτικούς εικόνα, είναι η τρίτη διάσταση που περιέχει τα χαρακτηριστικά της δικαιοσύνης.

Πίνακας 5. Διαφορά πραγματικής ηγεσίας με την «ιδανική».

Αποκλίσεις από την πραγματική εικόνα σε κάθε παράγοντα	M.O	T.A	t	P
Μετασχηματιστική ηγεσία	-.23	.91	3.73	.000
Φερεγγυότητα	-.43	.91	6.81	.000
Δικαιοσύνη	-.82	.98	11.98	.000

5.4 Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB).

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά εξετάστηκε η κατανομή της μεταβλητής που μετρά τις συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Τέτοιες συμπεριφορές εμφανίζονται συχνά ή πολύ συχνά σε 52 περιπτώσεις μόνο ενώ 42 περιπτώσεις εμφανίζουν σπάνια τέτοιες συμπεριφορές.



Διάγραμμα 1: Συχνότητες της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας

5.5 Συσχετίσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με την ηγεσία.

Μετά από τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των παραγόντων της αποτελεσματικής ηγεσίας και οι πραγματικές διαστάσεις τους σε σχέση με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (OCB). Αυτό που παρατηρούμε στον πίνακα 6 με τις συσχετίσεις είναι ότι η πιο ισχυρή συσχέτιση σημειώνεται μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της OCB [$r = .453$, $N = 207$, $P < .001$] κάτι που επιβεβαιώνεται και στα αντίστοιχα δεδομένα για την πραγματική εικόνα των διευθυντών όπου από τις τρεις τιμές υψηλότερη είναι πάλι η συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία [$r = .315$, $N = 207$, $P < .001$]. Θετική και λιγότερο ισχυρή παρουσιάζεται η συσχέτιση της φερεγγυότητας με την OCB [$r = .372$, $N = 207$, $P < .001$] όπως και στα αντίστοιχα πραγματικά δεδομένα [$r = .217$, $N = 207$, $P < .001$] ενώ η λιγότερο ισχυρή συσχέτιση βρίσκεται με τη δικαιοσύνη [$r = .230$, $N = 207$, $P < .001$] και στα πραγματικά δεδομένα [$r = .164$, $N = 207$, $P < .005$].

Πίνακας 6. Συσχετίσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με τους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας.

	Συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας
Μετασχηματιστική ηγεσία	.453**
Φερεγγυότητα	.372**
Δικαιοσύνη	.230**
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	.315**

Φερεγγυότητα – .217**
πραγμ.

.164*
Δικαιοσύνη – πραγμ.

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.01 (διπλής κατεύθυνσης).

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.05 (διπλής κατεύθυνσης).

5.6 Διαφορές ως προς το φύλο

Διενεργήθηκε έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου στους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας, της πραγματικής ηγεσίας και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας (πίνακας 7). Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει στον τρίτο παράγοντα της πραγματικής ηγεσίας, τη δικαιοσύνη, όπου οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές (M.T = 4.07, T.A = .74) από τις γυναίκες (M.T = 3.72, T.A = 1.00), $t(205) = 2.15$, $p = .032$. Η άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει σε σχέση με την συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές (M.T = 3.33, T.A = .66) από τους άντρες (M.T = 3.09, T.A = .67), $t(71.9) = -2.13$, $p = .036$.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο διαφορών ως προς το φύλο

	Άντρες		Γυναίκες		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>M</i>	<i>T.A.</i>			
<hr/>							
Αποτελεσματική ηγεσία							
Μετασχηματιστική ηγεσία	3.76	.76	3.92	.61	-1.4	205	.156
Φερεγγυότητα	4.29	.51	4.29	.53	.064	74.7	.949
Δικαιοσύνη	4.65	.35	4.61	.50	.615	104.47	.540
<hr/>							
Πραγματική ηγεσία							
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	3.74	.74	3.62	.90	.960	87.1	.340
Φερεγγυότητα – πραγμ.	4.01	.72	3.81	.93	1.34	205	.173
Δικαιοσύνη – πραγμ.	4.07	.74	3.72	1.00	2.15	205	.032
<hr/>							
Συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας	3.09	.67	3.33	.66	-2.13	71.9	.036
<hr/>							

5.7 Διαφορές ως προς την περιοχή

Διενεργήθηκε έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με την επίδραση της προσβασιμότητας της περιοχής στους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας. Οι περιοχές, και συγκεκριμένα τα σχολεία, ορίστηκαν ως δυσπρόσιτα ή μη σύμφωνα με το αν έχουν χαρακτηριστεί με αυτό τον τρόπο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αυτό που παρατηρούμε από τον Πίνακα 8 είναι ότι δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την προσβασιμότητα στην περιοχή όσον αφορά στους παράγοντες της αποτελεσματικής ή της πραγματικής ηγεσίας. Η μεταβλητή όμως που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι αυτή της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Έτσι, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δυσπρόσιτες περιοχές παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας ($M.T = 3.73$, $T.A = .76$) από ότι οι μη δυσπρόσιτες ($M.T = 3.23$, $T.A = .64$), $t(22) = 2.79$, $p = .011$.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο διαφορών ως προς την προσβασιμότητα στην περιοχή.

	Δυσπρόσιτη περιοχή		Μη δυσπρόσιτη		t	df	P
	M	$T.A.$	M	$T.A.$			
Αποτελεσματική ηγεσία							
Μετασχηματιστική ηγεσία	4.06	.61	3.86	.65	1.38	23.7	.178
Φερεγγυότητα	4.44	.36	4.27	.53	1.84	28.7	.075
Δικαιοσύνη	4.74	.28	4.61	.49	1.13	205	.260
Πραγματική ηγεσία							
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	3.56	1.01	3.65	.85	-.37	22	.708

Φερεγγυότητα πραγμ.	–	3.68	1.02	3.88	.88	-. 83	22	.415
Δικαιοσύνη πραγμ.	–	3.50	1.22	3.83	.92	-1.4	205	.138
Συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας		3.73	.76	3.23	.64	2.79	22	.011

Στη συνέχεια εξετάστηκε με ανάλυση διασποράς ANOVA αν υπάρχει διαφοροποίηση των παραπάνω παραγόντων ως προς την αστικότητα της περιοχής στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ιδεατή ηγεσία με τιμές της μετασχηματιστικής ηγεσίας [$F(4,202)=1.741$, $P=0.142$], για τη φερεγγυότητα [$F(4,202)=1.794$, $P=0.131$] και τη δικαιοσύνη [$F(4,202)=1.227$, $P=0.301$]. Ομοίως στην πραγματική ηγεσία μετασχηματιστική ηγεσία [$F(4,202)=0.63$, $P=0.993$], φερεγγυότητα [$F(4,202)=0.152$, $P=0.962$] και δικαιοσύνη [$F(4,202)=0.240$, $P=0.915$]. Στη Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε χωριά είχαν υψηλότερες τιμές OCB συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε μεγάλα αστικά κέντρα.

5.8 Διαφορές ως προς την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Τέλος, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Όπως βλέπουμε και από τον πίνακα 9 παρακάτω, υπάρχει μια αρνητική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας ($r = -201^{**}$). Η μόνη θετική συσχέτιση είναι μεταξύ της ηλικίας και της φερεγγυότητας όπως προκύπτει από τα δεδομένα για τους τωρινούς διευθυντές ($r = .162^*$).

Πίνακας 9. Συσχετίσεις με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο
Μετασχηματιστική ηγεσία	-.063	-.108
Φερεγγυότητα	-.009	-.078
Δικαιοσύνη	.091	.054
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	.133	.131
Φερεγγυότητα – πραγμ.	.162*	.130
Δικαιοσύνη – πραγμ.	.111	.121
Συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας	-.201**	-.121

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.01 (διπλής κατεύθυνσης).

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0.05 (διπλής κατεύθυνσης).

5.9 Πρόβλεψη της Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Έγινε ανάλυση παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που προβλέπουν καλύτερα την OCB. Εξετάστηκε ποιος συνδυασμός από τους άξονες της ιδεατής εικόνας της ηγεσίας και της πραγματικής ηγεσίας προβλέπει καλύτερα την OCB λαμβάνοντας υπόψιν την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και την υπηρεσία σε δυσπρόσιτη περιοχή. Στον πίνακα παρουσιάζονται οι παράγοντες που μπήκαν στο μοντέλο πρόβλεψης.

Πίνακας 10. *Ιεραρχική παλινδρόμηση της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας επί της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς της δυσπρόσιτης περιοχής και των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση.*

Μοντέλο	Συντελεστές		Τυποποιημένοι		
	Παλινδρόμησης		Παλινδρόμησης		
	B	Std. Error	Beta	t	P
Μετασχηματιστική ηγεσία	.373	.066	.360	5.672	.000
Μετασχηματιστική ηγεσία – πραγμ.	.172	.049	.222	3.503	.001
Δυσπρόσιτη περιοχή	-.380	.138	-.168	-2.752	.006
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	-.011	.005	-.130	-2.133	.034

Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης ήταν $R = 0.536$ και το $R^2 = 0.287$. Το μοντέλο των 4 παραγόντων ήταν στατιστικά σημαντικό [$F(4,200) = 20.113, P < 0.001$]. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τόσο η σημασία που αποδίδουν στη μετασχηματιστική ηγεσία όσο και η μετασχηματιστική συμπεριφορά, παίζει ρόλο. Επίσης ρόλο παίζει το να είναι κανείς νέος στο επάγγελμα καθώς και το να υπηρετεί σε δυσπρόσιτη περιοχή.

6. Συζήτηση

Η εργασία σε ανταγωνιστικές και πολύπλοκες συνθήκες αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Miller, 2002). Τα σχολεία αντιμετωπίζουν συνεχώς νέες προκλήσεις και η βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί τον εκσυγχρονισμό και τη μετατροπή των δομών και των μεθόδων εργασίας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας που τη φιλοξενεί, τη συντηρεί και την δημιουργεί. Αυτή είναι η μεγαλύτερη πρόκληση για την εκπαίδευση και την πολιτική των αναδυόμενων κοινωνιών. Η σχολική βελτίωση αποτελεί μια διαδικασία προσανατολισμένη στην αλλαγή προκειμένου τα σχολεία να επιτυγχάνουν τους στόχους τους και να είναι αποτελεσματικά μέσα σε αυτό το κλίμα των ραγδαίων αλλαγών. Έτσι, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους κάθε σχολείου. Η άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου και το πρόσωπο - κλειδί στην άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Αντιμετωπίζοντας τα νέα εκπαιδευτικά σενάρια και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, είναι απαραίτητο για τη βελτίωση του σχολείου, να επανεξετάσουμε τη διοίκηση και τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας και να επικεντρωθούμε σε μια νέα προσέγγιση.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, όπως και στοιχεία της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της σχολικής βελτίωσης, των διαφόρων στυλ ηγεσίας και της επιρροής τους στη βελτίωση του σχολείου, δημιουργήθηκε το πρώτο ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτά που καθιστούν ένα διευθυντή αποτελεσματικό. Ο λόγος δόθηκε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεργάζονται καθημερινά με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, είναι αποδέκτες του στυλ ηγεσίας και των πρακτικών που εφαρμόζει και έχουν καθημερινή επαφή με τους μαθητές, των οποίων τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Waters et al, 2003).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών που εξετάζει την επιρροή διαφόρων στυλ ηγεσίας στη σχολική βελτίωση. Στην παρούσα έρευνα δεν επικεντρωθήκαμε σε ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αλλά επιχειρήθηκε η σύνθεση των χαρακτηριστικών αυτών που οδηγούν στη βελτίωση, χωρίς περιορισμό σε

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός στυλ. Τα αποτελέσματα που ανέκυψαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή παρουσιάζουν τρεις διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας οι οποίες έχουν να κάνουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη φερεγγυότητα και τη δικαιοσύνη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την εξιδανικευμένη επιρροή, τα εμπνευσμένα κίνητρα, τα διανοητικά ερεθίσματα και την εξατομικευμένη φροντίδα (Bass & Riggio, 2005). Στον πρώτο παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως προέκυψε, και σχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, εμφανίζονται και οι τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της καθώς περιλαμβάνονται προτάσεις που εκφράζουν την κάθε μια διάσταση ξεχωριστά. Οι διευθυντές που υιοθετούν τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, αυξάνουν τη δέσμευση και τις ικανότητες των υφισταμένων τους σε συνάρτηση με τους κοινούς στόχους του οργανισμού (Bass & Avolio, 1997). Φαίνεται λοιπόν, πως τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι επιθυμητά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν πως ένας διευθυντής με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι αποτελεσματικός.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα στυλ ηγεσίας το οποίο στη βιβλιογραφία έχει συνδεθεί με τη σχολική βελτίωση και την έμμεση επιρροή στις μαθητικές επιδόσεις καθώς σύμφωνα με την έρευνα των Leithwood & Jantzi (2000) σχετικά με την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους μαθητές, βρέθηκε ότι οι επιπτώσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ήταν στατιστικώς σημαντικές αλλά αδύναμες όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών. Το γεγονός αυτό σύμφωνα με τους συγγραφείς δείχνει ότι η ηγεσία δεν ασκεί άμεση επίδραση στη δέσμευση των μαθητών αλλά έμμεση μέσω των οργανωσιακών συνθηκών, ενώ η έρευνα των Koh, Steers και Terborg (1995) παρουσιάζει πως η μετασχηματιστική ηγεσία είχε έμμεσο αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών κάτι το οποίο ερμηνεύτηκε πως αποδίδεται προσπάθεια των δασκάλων για υψηλές επιδόσεις των μαθητών, γεγονός που θα είναι αρεστό και στο διευθυντή..

Από τις συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τους άλλους δυο παράγοντες, η πιο ισχυρή συσχέτιση είναι αυτή με τη φερεγγυότητα. Η συσχέτιση

αυτή συγκλίνει με τα αποτελέσματα των Bolman και Deal (1997) οι οποίοι συμπεραίνουν πως οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί κρίνουν όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο υπό το πρίσμα ενός ανθρώπινου δυναμικού το οποίο εκτιμά τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τη σημασία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και εμπιστοσύνης. Η έννοια της φερεγγυότητας στην παρούσα έρευνα έχει να κάνει με αυτή την αίσθηση της εμπιστοσύνης στο διευθυντή καθώς εκφράζεται μέσα από προτάσεις όπως «είναι φερέγγυος/ τηρεί τις υποσχέσεις του», «είναι έντιμος», «εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια» κ.ά.

Ο δεύτερος παράγοντας της αποτελεσματικής ηγεσίας που προκύπτει, σχετίζεται με την έννοια της φερεγγυότητας. Τα χαρακτηριστικά της έννοιας αυτής όπως περιγράφεται μέσα από τις προτάσεις που την αποτελούν, συμπίπτουν με τα χαρακτηριστικά της έννοιας της εμπιστοσύνης, «trust» όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Τις τελευταίες δεκαετίες, τα θέματα εμπιστοσύνης έχουν αναδειχθεί ως κεντρικά στις συζητήσεις για το μέλλον της εκπαίδευσης. Σε αυτή την έρευνα, η εμπιστοσύνη ορίζεται ως εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή που βασίζεται στην ακεραιότητα, την ειλικρίνεια, τη συνέπεια, την εντιμότητα, την παραδειγματική συμπεριφορά και τη φροντίδα για τους υφισταμένους του. Η ακεραιότητα ή αλλιώς «αυθεντικότητα της συμπεριφοράς» είναι τα στοιχεία που έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης (Tschannen- Moran & Hoy, 1999) ενώ άλλες έρευνες θεωρούν τις προσωπικές σχέσεις ως εξαιρετικά σημαντικές (Lynn, 1998). Ορισμένες έρευνες υποδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη στους ηγέτες καθορίζει την οργανωτική απόδοση και είναι προϊόν των οργανωτικών επιδόσεων (Bryk & Schneider, 2002). Αυτές οι μελέτες αντιπροσωπεύουν την ικανότητα ενός ηγέτη να δημιουργεί και να διατηρεί την εμπιστοσύνη, αλλά δεν εξηγούν πώς ένας ηγέτης μεσολαβεί στις σχέσεις εμπιστοσύνης και στην αποδοχή της αλλαγής.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σχολιαστεί σε σχέση με το δεύτερο παράγοντα, είναι ότι στις προτάσεις από τις οποίες αποτελείται, εμπεριέχεται και η πρόταση «είναι χαρισματική προσωπικότητα». Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται πως ερμηνεύουν το «χάρισμα» ενός ηγέτη με χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του ατόμου που τους οδηγούν στο να τον εμπιστευτούν και να αισθάνονται πως μπορούν να βασιστούν στην ειλικρίνεια και την εντιμότητα του.

Ο τρίτος παράγοντας της αποτελεσματικής ηγεσίας αφορά την έννοια της δικαιοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί, πως αυτός είναι και ο παράγοντας τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως τον πιο σημαντικό μεταξύ των τριών παραγόντων. Ακολουθεί η φερεγγυότητα και τρίτη η μετασχηματιστική ηγεσία. Η έννοια της δικαιοσύνης σε αυτή την περίπτωση εκφράζεται με το να φέρεται ο διευθυντής δίκαια και ισότιμα σε όλους, να είναι αντικειμενικός, αμερόληπτος αλλά και να μην ευνοεί συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι αυτά τα αποτελέσματα συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Χλιούρα (2016), όπου στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία με βάση ποιοτικά δεδομένα αυθόρμητου λόγου, η θεματική κατηγορία «δίκαιος», δηλαδή λέξεις ή φράσεις των εκπαιδευτικών που παραπέμπουν ή περιγράφουν αυτό τον όρο, ήταν αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, όπως είναι το να αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς, παρά σε άλλα θέματα ηγεσίας.

Το επόμενο σκέλος της έρευνας αφορούσε τα χαρακτηριστικά της πραγματικής ηγεσίας, δηλαδή ποια είναι η εικόνα των διευθυντών σήμερα με βάση τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας όπως καταγράφηκαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας στον οποίο οι σημερινοί διευθυντές παρουσίασαν τις μεγαλύτερες τιμές είναι αυτός της φερεγγυότητας. Οι Martinez και Dorfman (1998) αναγνώρισαν τις βασικές πτυχές του ρόλου των ηγετών στους οποίους είχαν εμπιστοσύνη στις οργανώσεις τους, μία από τις οποίες ήταν η σύναψη σχέσεων που χαρακτηρίζονται από εχεμύθεια, εμπιστοσύνη και αξιοπιστία. Φαίνεται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό τους διευθυντές τους, τους θεωρούν έντιμους, ειλικρινείς και οι διευθυντές έχουν καταφέρει να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους τους.

Μετά την εικόνα των σημερινών διευθυντών, το άλλο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος που έπρεπε να απαντηθεί ήταν το πόσο απέχουμε από την «ιδανική» εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή, δηλαδή σε ποια από αυτές τις διαστάσεις υπάρχει η μεγαλύτερη απόσταση και πού είμαστε πιο κοντά στα επιθυμητά αποτελέσματα. Από τη στατιστική ανάλυση είδαμε πως η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ ιδανικού και πραγματικού βρίσκεται στην έννοια της δικαιοσύνης.

Ακολουθεί η φερεγγυότητα και τέλος η μετασχηματιστική ηγεσία. Το αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι η δικαιοσύνη αποτελεί τον παράγοντα τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον πιο σημαντικό στην εικόνα τους για τον αποτελεσματικό διευθυντή και τα πραγματικά δεδομένα δείχνουν ότι εδώ υπάρχει η μεγαλύτερη απόσταση από το ιδανικό.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας των εκπαιδευτικών και αν αυτή συνδέεται με τους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας. Τα σχολεία λειτουργώντας υπό μεταβαλλόμενες συνθήκες, εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που είναι πρόθυμοι να συμβάλουν στο σχολείο, ανεξάρτητα από τις τυπικές απαιτήσεις εργασίας (DiPaola & Hoy, 2005). Αυτές οι μη υποχρεωτικές οργανωτικά ευεργετικές συμπεριφορές είναι γνωστές ως συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (OCB). Η OCB ορίζεται εδώ ως οι συμπεριφορές που υπερβαίνουν τις καθορισμένες απαιτήσεις ρόλου και απευθύνονται σε φοιτητές, συναδέλφους και διευθυντές ή το σχολείο ως μονάδα, προκειμένου να προωθηθούν οι οργανωτικοί στόχοι (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Επίσης, αναφέρεται σε διάφορες διαστάσεις όπως ο αλτρουϊσμός, η ευσυνειδησία, το φιλότιμο η ευγένεια και η ακεραιότητα (Organ, 1988), υπακοή, αφοσίωση και διάφορα είδη συμμετοχής (Van Dyne, Graham & Dienesch, 1994).

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν ανάλογες συμπεριφορές ποτέ, σπάνια ή και μερικές φορές. Αυτό μας δείχνει ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί περιορίζονται στις τυπικές απαιτήσεις του επαγγέλματος και κάποιες φορές κάνουν δράσεις πέραν των υποχρεωτικών προς όφελος του σχολείου. Υπάρχει όμως και μια μερίδα εκπαιδευτικών, περίπου το ένα τέταρτο, όπου έχουν τέτοιες συμπεριφορές από μερικές φορές έως συχνά. Ένας στους τέσσερις δηλαδή, αρκετές φορές αναλαμβάνει πρωτοβουλία να ασχοληθεί με θέματα του σχολείου ή της τάξης του, χωρίς να του ζητηθεί ή να υποχρεούται από τα επίσημα καθήκοντά του, προκειμένου να βοηθήσει για το καλό του σχολείου και των μαθητών του. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που δηλώνει ότι έχει σχεδόν πάντα τέτοιες συμπεριφορές, εκπαιδευτικοί δηλαδή, που είναι πάντα πρόθυμοι να εργαστούν επιπλέον και να αφιερώσουν χρόνο κάνοντας πράγματα ή οργανώνοντας δραστηριότητες για την πρόοδο του σχολείου και των μαθητών όσο συχνά και αν προκύπτουν λόγοι για να το κάνουν,

εκφράζοντας με τη συμπεριφορά τους την αφοσίωση στο επάγγελμα αλλά και στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται.

Αναφορικά με το φύλο παρατηρούμε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας σε σχέση με τους άντρες, που σημαίνει ότι οι γυναίκες πιο συχνά θα αφιερώσουν χρόνο σε θέματα της τάξης τους και του σχολείου, πέραν των υποχρεωτικών από ότι οι άντρες. Μια άλλη συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία είναι ότι στις δυσπρόσιτες περιοχές οι τιμές της OCB είναι υψηλότερες από ότι στις υπόλοιπες περιοχές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιοχές κάνουν πολλά επιπλέον πράγματα για το σχολείο τους από τα όσα υπαγορεύονται από το υποχρεωτικό τους πρόγραμμα και με μεγάλη συχνότητα. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για ολιγοθέσια σχολεία με λιγότερους μαθητές από ότι στα αστικά κέντρα όπου το σχολείο συνήθως αποτελεί την κύρια πηγή ερεθισμάτων των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί συχνά καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερα σε αυτά τα παιδιά. Επιπλέον, παρατηρείται μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με την ηλικία. Φαίνεται πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λιγότερο συχνά χρόνο σε δράσεις και εργασίες για τη σχολική μονάδα οι οποίες δεν εντάσσονται στα επίσημα καθήκοντα τους.

Από τις συσχετίσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με τους παράγοντες της αποτελεσματικής ηγεσίας η πιο ισχυρή συσχέτιση είναι αυτή με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως αναφέρει και ο Bass (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να κινητοποιήσει τους υφισταμένους να ξεπεράσουν τις αναμενόμενες επιδόσεις και να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης στον οργανισμό. Επιπλέον, όταν αναφερόμαστε στη μετασχηματιστική ηγεσία, εννοούμε τον ηγέτη που ωθεί τον υφιστάμενο να λειτουργεί πέρα από τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης (Avolio, Bass, & Jung, 1999). Φαίνεται λοιπόν, πως οι διευθυντές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, με τη συμπεριφορά τους αυξάνουν την αφοσίωση των υφισταμένων στον οργανισμό κινητοποιώντας τους να κάνουν ότι χρειάζεται για τη βελτίωση του συμφωνώντας έτσι με τους Ross και Grey (2006) που επισημαίνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί άμεση επίδραση στη δέσμευση των δασκάλων και έμμεση στην απόδοσή τους.

Η δεύτερη ισχυρή συσχέτιση με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας είναι αυτή με τη φερεγγυότητα. Στους οργανισμούς, απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο τόσο εμπιστοσύνης στους θεσμούς όσο και εμπιστοσύνης στις διάφορες σχέσεις που αναπτύσσονται για την αποτελεσματική λειτουργία τους (Cunningham & MacGregor, 2000). Ο Levin (1999) επιβεβαίωσε τον ρόλο του ηγέτη στη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης στην οργάνωση, καθώς ένα κλίμα εμπιστοσύνης υπάρχει στις οργανώσεις όταν οι διευθυντές κάνουν αυτό που λένε ότι θα κάνουν (αξιοπιστία) και συμπεριφέρονται με προβλέσιμο τρόπο (συνέπεια). Η Northouse (2001) υποστήριξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ απόδοσης και εμπιστοσύνης όσον αφορά την ακεραιότητα και τη συνέπεια όταν δήλωνε ότι οι ηγέτες μετασχηματισμού οικοδομούν εμπιστοσύνη στους οργανισμούς, καθιστώντας τις θέσεις τους σαφείς, ότι υποστηρίζονται από αυτούς και εφαρμόζονται με συνέπεια προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Η συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας με την έννοια της δικαιοσύνης είναι η λιγότερο ισχυρή σε σχέση με τους άλλους δυο παράγοντες. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε εδώ ότι ενώ η δικαιοσύνη είναι ο παράγοντας τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον πιο σημαντικό για τον αποτελεσματικό διευθυντή, εντούτοις είναι ο παράγοντας που τους επηρεάζει λιγότερο στο να έχουν πιο συχνά συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Αν και θεωρούν πως το πιο σημαντικό είναι να διαχειρίζεται με δικαιοσύνη ο διευθυντής τα θέματα που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα και θέλουν να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος, αυτό όμως δε τους κινητοποιεί να εργαστούν πέρα από τις επίσημες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους ώστε να υπάρξει συνολικά βελτίωση της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, όπως είδαμε παραπάνω, τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, τα οποία είναι ο τρίτος σε σημαντικότητα παράγοντας της αποτελεσματικής ηγεσίας σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι αυτά που τους κινητοποιούν περισσότερο να κάνουν πράγματα προς όφελος του σχολείου και των μαθητών ακόμα και όταν αυτό δεν απαιτείται από τα επίσημα καθήκοντά τους.

Σχετικά με την πρόβλεψη της OCB προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν αρκετή σημασία στα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και επηρεάζονται από τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του προκειμένου να παρουσιάσουν συχνότερα τέτοιες συμπεριφορές. Ακόμα, οι πιο νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί

και αυτοί που υπηρετούν σε δυσπρόσιτες περιοχές έχουν συχνότερα παρόμοιες συμπεριφορές.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμό στην παρούσα έρευνα αποτελεί το ότι η εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή και η πραγματική εικόνα των διευθυντών αποτυπώθηκαν με ένα αυτοσχέδιο εργαλείο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Πιθανότατα να μπορούσε αυτό το εργαλείο να εμπλουτιστεί και με περαιτέρω πληροφορίες. Έναν ακόμα περιορισμό ενδεχομένως να αποτελεί το δείγμα, το οποίο περιέχει αρκετές γυναίκες και νέους εκπαιδευτικούς καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία και δεν εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του.

6.2 Προτάσεις

Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάστηκε το μείγμα των χαρακτηριστικών του ιδανικού ηγέτη σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Σημασία θα είχε να δούμε αντίστοιχα πάνω στο ίδιο θέμα ποια είναι η άποψη των διευθυντών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Ακόμα, θα μπορούσε να εξεταστεί η επιρροή της αποτελεσματικής ηγεσίας όπως αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με περισσότερους παράγοντες που επηρεάζουν τους ίδιους όπως είναι η αφοσίωση στον οργανισμό, η ικανοποίηση από την εργασία, η αυτοαποτελεσματικότητα, το συναίσθημα στην εργασία κ.ά. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα σε σχέση με το αν η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή (trust) λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας και από ποιους άξονες της ηγεσίας επηρεάζεται. Επιπρόσθετα, σε μεθοδολογικό επίπεδο θα μπορούσαν να εξεταστούν οι διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης σε δεδομένα ποιοτικού λόγου ως προς τη δική τους άποψη για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Allen, D., Shore, L.M., & Griffeth, R.W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29, 99-118.
- Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., & McKee, M.C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193– 203.
- Ashiq, H., Naseer, A.S. & Nasarullah,V. (2014). Leadership strategies for school improvement: A qualitative approach. *Journal of Social Science for Policy Implication*, 2(2), 267-281.
- Balci, A., Baltaci, A., Fidan, T., Cereci, C., & Acar, U. (2012). Orgutsel sosyallesmenin, orgutsel ozdeslesme ve orgutsel vatandaslikla iliskisi: Ilkogretim okulu yoneticileri uzerinde bir arastirma. [The relationship of organizational socialization to organizational identification and organizational citizenship: a search on Turkish primary school administrators]. *Journal of Educational Sciences Research*, 2, 47-74.
- Bantwini BD & Letseka M. (2016). South African teachers caught between nation building and global demands: Is there a way out/forward? *Educational Studies*, 52(4):329–345. doi: 10.1080/00131946.2016.1190366
- Barnett, K., McCormick, J., Conners, R. (2001) "Transformational leadership in schools – Panacea, placebo or problem?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 39 Issue: 1, pp.24-46, <https://doi.org/10.1108/09578230110366892>
- Bass, B. M. (1998a). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1993a). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49–80). New York: Press.

- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the multifactor leadership Questionnaire*. CA, Mind Garden
- Bass, B., Riggio, R. (2005). *Transformational Leadership 2nd ed.* New Jersey. Lawrence Earlbaum Associates.
- Bennis, W. (2002), “*Become a tomorrow leader*”, in Spears, L.C. (Ed.), *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the 21st Century*, Wiley, New York, NY, pp. 101-9.
- Bergami, M. & Bagozzi, R.P. (2000). Self-categorization and commitment as distinct aspects of social identity in the organization: conceptualization, measurement, and relation to antecedents and consequences. *British Journal of Social Psychology*, 4, 555-577.
- Bert P. M. Creemers & Gerry J. Reezigt (2005) Linking school effectiveness school improvement: The background and outline of the project, *School Effectiveness and School Improvement*, 16:4, 359-371, DOI: 10.1080/09243450500234484
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bogler, R., Somech, A. (2004) Influence of Teacher Empowerment on Teachers’ Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in schools, *Teaching and Teacher Education*, DOI:10.1016/j.tate.2004.02.003
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2fulltext-112>
- Bolman, L. and Deal, T. (1997), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Bourdieu, P. (1983). *Forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Brägger, G., & Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES) – *Handbuch einer guten Schule. Recuperado de* <https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=6a5a582ce0c6-b4e6-23c2-7a8b70ed6115>

- Busher, H., Harris, A. & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman
- Chen, X. P., Hui, C., & Seago, D. J. (1998). The role of organizational citizenship behavior in turnover: Conceptualization and preliminary tests of key hypotheses. *Journal of applied Psychology*, 83(6), 922- 931.
- Cheung, M. F. Y. & Law, M. C. C. (2008). Relationships of organizational justice and organizational identification: the mediating effects of perceived organizational support in Hong Kong. *Asia Pacific Business Review*, 14(2), 213-231
- Conley, S. C., & Bacharach, S.B. (1990). *From school-site management to participatory school-site management*. Phi Delta Kappan, 71, 539-544.
- Contreras, T. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Creemers, B. P. M., & Hoeben, W. Th. J. G. (1998). *Capacity for change and adaptation of schools: The case of effective school improvement*. In W. Th. J. G. Hoeben (Ed.), *Effective school improvement: State of the art contribution to a discussion* (pp. 1–28). Groningen, The Netherlands: GION, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 396–429.
- Crum, K.S. and Sherman, W.H. (2008), “Facilitating high achievement: high school principals’ reflections on their successful leadership practices”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 No. 5, pp. 562-80.
- Crum, K., Sherman, W., Myran, S., (2009) Best practices of successful elementary school leaders, *Journal of Educational Administration*, Vol48 No1, pp48- 63
- Cufaude, J. (1999), “Creating organizational trust”, *Association Management*, Vol. 51 No. 7, pp. 26-35.
- Cunningham, J. B., & MacGregor, J. (2000). Trust and the design of work: Complementary constructs in satisfaction and performance. *Human Relations*, 53(12), 1575–1591

- Daley, D.M. and Vasu, M.L. (1998), "Fostering organizational trust in North Carolina: the pivotal role of administrators and political leaders", *Administration and Society*, Vol. 30 No. 1, pp. 62-85.
- Day, C., Sammons, P., Education Development Trust (United Kingdom), University of Nottingham (United Kingdom), & University of Oxford (United Kingdom). (2016). *Successful School Leadership. Education Development Trust*. Education Development Trust. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED565740&lang=en&site=ehost-live>
- De Dreu, C. K. W. (2006). When too little or too much hurts: Evidence for a curvilinear relationship between task conflict and innovation in teams. *Journal of Management*, 32, 83-107
- Demir, K. (2014). Teachers' organizational citizenship behaviors and organizational identification in public and private preschools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015) 1176 – 1182
- DeVita MC, Colvin RL, Darling-Hammond L & Haycock K 2007. *A bridge to school reform*. New York, NY: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/Documents/Bridge-to-School-Reform.pdf>. Accessed 24 November 2016.
- Diefendorff, J. M., Brown, D. J., Kamin, A. M., & Lord, R. G. (2002). Examining the role of job involvement and work centrality in predicting organizational citizenship behaviors and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 93-108.
- DiPaola, M.F., & Hoy, W.K. (2005a). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88, 35-44.
- Dipaola, M. F. & Neves, P. M. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration*, 47, 490-507.
- Dipaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behaviour in schools and its relation to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.

- Dukerich, J.M., Golden, B.R., & Shortell, S.M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: the impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly*, 3, 507-533.
- Elmore, R. (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute
- Friedman, I. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. , 85(5), 325–333.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In J.M. Burger, C. Webber and P. Klinck (eds.), *Intelligent Leadership*, 27–39. © 2007 Springer
- Glickman, C., Gordon, S. and Ross-Gordon, J. (2001) *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Griffin, G. A. (1995). Influence of shared decision making on school and classroom activity: Conversations with five teachers. *Elementary School Journal*, 96, 29-45
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 101(1), 3–19.
- Goleman, D. (2002) *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Gonzalez, J. A. & Chakraborty, S. (2012). Image and similarity: an identity orientation perspective to organizational identification. *Leadership & Organization Development*, 33 (1), 51-65.
- Gronn, P. (2000) ‘Distributed Properties: A New Architecture for Leadership’, *Educational Management & Administration* 28(3): 317–38.
- Gurr, D., Drysdale, L. and Mulford, B. (2005), “Successful principal leadership: Australian case studies”, *Journal of Educational Administration*, Vol.43No.6,pp.539-51.Hale, E. and Rollins, K. (2006), “Leading the way to increased student learning”, *Principal Leadership*, Vol. 6 No. 10, pp. 6-9

- Hallinger, P., Heck, R. (1996) 'Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Critical Review of Empirical Research 1980–1995', *Educational Administration Quarterly* 32(1): 4–5.
- 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, DOI: 10.1080/13632431003663214
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership* ISSN 1741-1432 DOI: 10.1177/1741143204039297
- Heck, R.H., and P. Hallinger (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* 46, no. 3: 659-89
- Helterbran, V. (2010). Teacher leadership: overcoming “I’m just a teacher” syndrome. *Education*, 131(2), 363-371. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-251534611/teacher-leadershipovercoming-i-am-just-a-teacher>
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Falmer Press
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (1997). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 1998.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(2), 184–208.
- Huber, G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. En G. Huber, (Ed.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (pp. 3-11). Colonia: Wolters Kluwer / Carl Link.

- Hutchinson, C. (2005). The Teacher as Leader: Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher-Librarian. *School Libraries in Canada*, 24(1), 73-79. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/16746531/teacher-as-leader-transformational-leadership-professional-teacher-teacher-librarian>
- Joseph, E., Winston, B. (2005) "A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26 Issue: 1, pp.6-22, <https://doi.org/10.1108/01437730510575552> Permanent link to this document: <https://doi.org/10.1108/01437730510575552>
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 793807.
- Katz, D., (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-133.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Klotz, A. C., Bolino, M. C., Song, H., & Stornelli, J. (2018). Examining the nature, causes, and consequences of profiles of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 39(5), 629–647. <https://doi.org/10.1002/job.2259>
- Kramer, R., & Tyler, T. (Eds.). (1996). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kurtz, S. (2009). Teacher Leadership. *Leadership*, 39(1), 12-14. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ae72c2c7fd21-4d55-9b4b-07fde9ca0e99%40sessionmgr4005&vid=3&hid=4201>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006), *Successful School Leadership: What it is and how it Influences Pupil Learning*, University of Nottingham, Nottingham
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1997), "Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication", *Journal of Educational Administration*, Vol. 35 No. 4, pp. 312-31.

- Leithwood K & Jantzi D (2000). The effects of transformation leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2):112- 129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood K, Jantzi D, Earl L, Watson N, Levin B & Fullan M (2004). Strategic leadership for large scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24(1):57– 79. doi: 10.1080/1363243042000172822
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-61.
- Leithwood, K., & Reil, C. (2003). *What we know about successful school leadership. Brief prepared for the Task Force on Developing Research in Educational Leadership*. Division A: American Educational Research Association, Temple University.
- Levin, S.L. (1999), “*Development of an instrument to measure organizational trust*”, Dissertation Abstracts International, UMI No. 9920326.
- Locke, E. A., & Schweiger, D. M. (1979). Participation in decision making: One more look. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 265-339). Greenwich, CT: JAI.
- Louis, K. and Marks, H. (1996) ‘Teachers’ Professional Community in Restructuring Schools’, *American Educational Research Journal* 33(4): 757–89.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of Marketing*, 57, 70-80.
- Maeroff, G. (1988). *The empowerment of teachers*. New York: Teachers College Press
- Martinez, S.M. and Dorfman, P.W. (1998), “The Mexican entrepreneur: an ethnographic study of the Mexican ‘empresario’”, *International Studies of Management and Organization*, Vol. 28 No. 2, p. 97
- Mir Kamali, S. M., Sani, F., Elami, F., & Yosbashi, A. R. (2015). The Study of the Role of Optimistic Culture in Empowering the Structure of Elementary Schools in Tehran. *Journal of Leadership and Management Education*, 3, 50-62

- Moorosi, P., Bantwini, B. (2016). School district leadership styles and school improvement: evidence from selected school principals in the Eastern Cape Province, *South African Journal of Education*, Volume 36, Number 4
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31, 437-448. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, Australian Council for Educational Research, Camberwell, available at: www.acer.edu.au/research_reports/AER.html
- Nappi, J. (2014). The teacher leader: improving schools by building social capital through shared leadership. *Revista Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3399899341/the-teacher-leader-improving-schools-bybuilding>
- Newmann, F. M., King, B., & Youngs, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556
- Northouse, P.G. (2001), *Leadership: Theory and Practice*, 2nd ed., Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Nyhan, R.C. and Marlowe, H.A. (1997), "Development and psychometric properties of the organizational trust inventory", *Evaluation Review*, Vol. 21 No. 5, pp. 614-35
- Onyali, L. C., & Victor, A. A. (2017). Principals' Provision of Incentive for Secondary Schools' Improvement in Oyo State. *Online Submission*, 4, 24-39. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED580932&lang=el&site=ehost-live>
- Oplatka, I. (2009). *Organizational citizenship behavior in teaching: the School Leadership*, 15, 391-410.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books

- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74, 157-164.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Petzko, V. (2008). "The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their success", *NASSP Bulletin*, Vol. 92 No.3, pp. 224- 50.
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). *The impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. Human Performance*, 10, 133-151
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563
- Pitner, N. (1988). *The study of administrator effects and effectiveness*. In Handbook of research in educational administration, ed. N. Boyan, 341-75. New York: Longman.
- Prusak, L., & Cohen, D. (2001). How to invest in social capital. *Harvard Business Review*, 79(6), 86- 93
- Rauf, K. (2016). *The relationship of Optimism and job satisfaction in business school, Department of Management College of Business Management, Karachi Optimism: Teachers' Instructional Beliefs and Professional Commitment*. Paper to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 13, 2007, Chicago, IL
- Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.

- Riketta, M. (2005). Organizational identification: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 358-84.
- Ross, J. & Gray, P. (2006) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, 179-199, DOI: [10.1080/09243450600565795](https://doi.org/10.1080/09243450600565795)
- Rossmiller, R.A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of worklife. *Educational Management and Administration*, 20(3), 132-146
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 35(1), 1-7.
- Rousseau, D. M. (1998), Why workers still identify with organizations. *J. Organiz. Behav.*, 19: 217-233. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<217::AID-JOB931>3.0.CO;2-N
- San Antonio, D.M. & Gamage, D.T. (2007). PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory School Administration, Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254-265
- Schnake, M., Cochran, D. S., & Dumler, M. P. (1995). Encouraging organizational citizenship: The effects of job satisfaction, perceived equity, and leadership. *Journal of Managerial Issues*, 2, 209-221
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Seitz, H., & Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis.* Berna, Stuttgart y Viena: Haupt.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (1993). *Transforming the practice of management.* *Human Resource Development Quarterly*, 4, 5-32.
- Silins, H., Mulford, W. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, Vol 38, Issue 5, pp. 613 – 642, <https://doi.org/10.1177/0013161X02239641>

- Silins, H. and Mulford, B. (2003) *'Leadership and School Results'*, International Handbook of Educational Administration. Dordrecht: Kluwer.
- Somech, A. (2006). Women as participative leaders: Understanding participative leadership from a cross-cultural perspective. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society* (pp. 155- 74). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers
- Somech, A., (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly* 46(2) 174 –209. DOI: 10.1177/1094670510361745
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577
- Somech, A. & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 5, 1-29.
- Stoll, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115–127. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ838333&lang=en&site=ehost-live>
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management* 22, no. 1: 73-92.
- Stein, M., Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and teacher education*. Vol.4. No. 2. pp. 171- 187. 1988
- Sullivan, J. L., & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625–650.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The process of school effectiveness*. The International handbook of school effectiveness research. London: Falmer Press.

- Tepper, B. J., & Taylor, E. C. (2003). Relationships among supervisors' and subordinates' procedural justice perceptions and organizational citizenship behaviors. *Academy of Management Journal*, 46, 97-105.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. (1998), "Trust in schools: a conceptual and empirical analysis", *Journal of Educational Administration*, Vol. 36 No. 4, pp. 334-52.
- Uzun, T. (2018). A study of correlations between perceived supervisor support, organizational identification, organizational citizenship behavior, and burnout at schools. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 501-511. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.501
- Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165–175
- Vanyperen, N. W., van den Berg, A., E., & Willering, M. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision- making and organizational citizenship behavior: A multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 377-392.
- Vigoda- Gador, E., Beeri, I., Birman- Shemesh, T., Somech, A., (2007). Group-Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System: A Scale Reconstruction and Validation, *Educational Administration Quarterly* Vol. 43, No. 4 (October 2007) 462-493
- Wagner, C. (2012). *Academic optimism of Virginia high school teachers: its relationship to Organizational citizenship behaviors and student achievement*. Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Virginia: The College of William and Mary
- Waters, J.T., Marzano, R.J. and McNulty, B.A. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid- continent, Research for Education and Learning, Aurora, CO.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. and Hopkins, D. (2000) 'Leadership for School Improvement', in K. Riley and K. Seashore Louis (eds) *Leadership for Change*. London: Routledge Falmer, pp. 33–41.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). *What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship*. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074003255>

Ελληνόγλωσσες

- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2013). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων*. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Ίων. 2013. Σελ. 271-292.
- Χλιούρας, Δ. (2016). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία, μεταπτυχιακή διπλωματική*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο



Π.Μ.Σ: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Ο διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα μελετά ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που βοηθούν στο να είναι επιτυχημένος ένας διευθυντής.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, διερευνάται η προσωπική σας οπτική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν καταγράφεται κάποιο στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις σας είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις σύμφωνα με τις οδηγίες.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Καζάνα Αγγελική,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: ετών

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

Χρόνια που υπηρετεί ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο ο συγκεκριμένος διευθυντής/ντρια:

λιγότερο από ένα 1-4 χρόνια περισσότερα από 4

Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε:/θέσιο

Περιοχή σχολείου:

Μεγάλο αστικό κέντρο (πάνω από 250.000 κάτοικοι)

Πόλη (250.000 – 100.000 κάτοικοι)

Μικρή πόλη (100.000-10.000 κάτοικοι)

Κωμόπολη (10.000-2.000)

Χωριό

Το σχολείο είναι σε δυσπρόσιτη περιοχή..... NAI / OXI

Στα πλαίσια του διαλόγου για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή έχουν αποτυπωθεί κατά καιρούς διάφορες απόψεις οι οποίες εμφανίζονται παρακάτω. Θα θέλαμε την προσωπική σας άποψη.

Παρακαλώ διαβάστε πρώτα προσεκτικά τις ερωτήσεις ως το 30.

Έπειτα, ξεκινήστε επιλέγοντας τα χαρακτηριστικά που εσείς θεωρείτε ως πρωτεύοντα και απολύτως απαραίτητα κυκλώνοντας το 5.

Συνεχίστε με αυτά που δε θεωρείτε απαραίτητα κυκλώνοντας το 1.

Μετά αποδώστε το 2 και το 4 ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα θεωρείτε για την επιτυχημένη ηγεσία και τέλος το 3.

Για να είναι επιτυχημένος ένας διευθυντής θα πρέπει να:

		1= έχει μικρή σημασία	2= έχει κάποια σημασία	3= έχει σημασία	4=μεγάλη σημασία	5= εξαιρετικά μεγάλη σημασία
1	Μην ευνοεί συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες εκπαιδευτικών σε βάρος άλλων	1	2	3	4	5
2	Διεκπεραιώνει άμεσα τα θέματα που προκύπτουν	1	2	3	4	5
3	Ακούει προσεκτικά τις ιδέες των άλλων προτού λάβει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
4	Φροντίζει να γνωρίζει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
5	Αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα	1	2	3	4	5
6	Είναι πηγή ιδεών για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
7	Είναι έντιμος	1	2	3	4	5
8	Είναι χαρισματική προσωπικότητα	1	2	3	4	5
9	Εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια	1	2	3	4	5
10	Πρωθει τη συστηματική συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου	1	2	3	4	5
11	Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια	1	2	3	4	5
12	Είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος	1	2	3	4	5
13	Φροντίζει ώστε οι σχολικές εγκαταστάσεις να διατηρούνται σε καλή κατάσταση	1	2	3	4	5

14	Είναι συνεπής σε ότι κάνει.	1	2	3	4	5
15	Λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές καταστάσεις που βιώνει κάθε ένας από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
16	Είναι ειλικρινής	1	2	3	4	5
17	Είναι φερέγγυος /Τηρεί τις υποσχέσεις του	1	2	3	4	5
18	Ορίζει συγκεκριμένες διαδικασίες για τη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
19	Επιζητά την αλλαγή, είναι καινοτόμος	1	2	3	4	5
20	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν στην ακεραιότητα και τη συνέπειά του	1	2	3	4	5
21	Φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
22	Αναλαμβάνει ευθύνες./έχει υψηλό αίσθημα ευθύνης	1	2	3	4	5
23	Είναι ανοιχτόμυαλος και έτοιμος να δεχτεί διαφορετικές απόψεις	1	2	3	4	5
24	Δημιουργεί θετικό κλίμα για αλλαγές στο σχολείο	1	2	3	4	5
25	Μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του/της στη θέση μου	1	2	3	4	5
26	Επιδιώκει συναίνεση για τους στόχους του σχολείου	1	2	3	4	5
27	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέα πράγματα	1	2	3	4	5
28	Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί	1	2	3	4	5
29	Διοικεί με βάση ισχυρές ηθικές αξίες	1	2	3	4	5
30	Παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον για το καλό της ομάδας	1	2	3	4	5

Η συχνότητα με την οποία προβαίνω στις παρακάτω ενέργειες για το σχολείο μου είναι:

		1= ποτέ	2= σπάνια	3= κάποιες φορές	4= συχνά	5= σχεδόν πάντα
1	Εργάζομαι εθελοντικά σε ομάδες εργασίας για θέματα του σχολείου	1	2	3	4	5
2	Μένω στο σχολείο μετά τη λήξη του ωραρίου μου για να βοηθήσω τους μαθητές	1	2	3	4	5
3	Βοηθώ στην εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών ακόμα και όταν δε μου ζητείται	1	2	3	4	5
4	Είμαι στην ώρα μου για μάθημα	1	2	3	4	5
5	Οργανώνω κοινωνικές δραστηριότητες για το σχολείο	1	2	3	4	5
6	Αναλαμβάνω εθελοντικά ρόλους και εργασίες που δεν είναι υποχρεωτικά	1	2	3	4	5
7	Φροντίζω να εξειδικεύομαι σε νέα θέματα που βοηθούν στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
8	Μένω στην τάξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για να ακούσω τους μαθητές μου	1	2	3	4	5
9	Διαθέτω στους συναδέλφους μου τα φύλλα εργασίας που έχω ετοιμάσει για την τάξη μου	1	2	3	4	5
10	Πηγαίνω στο σχολείο και εκτός ωραρίου για να αποτρέψω προβλήματα στην τάξη μου	1	2	3	4	5
11	Αναλαμβάνω ευθύνες τις οποίες δεν υποχρεούμαι να αναλάβω	1	2	3	4	5
12	Ετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις καθώς και για όσους δυσκολεύονται	1	2	3	4	5
13	Οργανώνω συναντήσεις με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για να ενσωματωθούν	1	2	3	4	5
14	Συμμετέχω στις προσωπικές γιορτές των μαθητών μου (π.χ γενέθλια)	1	2	3	4	5
15	Προτείνω καινοτόμες δράσεις για τη βελτίωση του σχολείου	1	2	3	4	5

16	Συμμετέχω σε δραστηριότητες που δεν είναι απαραίτητες αλλά βοηθούν την εικόνα του σχολείου	1	2	3	4	5
17	Καλώ τους μαθητές στο σπίτι μου	1	2	3	4	5
18	Βοηθώ άλλους δασκάλους που έχουν πολύ φορτωμένο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
19	Οργανώνω δραστηριότητες με τους γονείς πέραν των υποχρεωτικών συναντήσεων	1	2	3	4	5
20	Διακοσμώ το σχολείο	1	2	3	4	5
21	Βοηθώ το συνάδελφο που λείπει αναθέτοντας εργασίες στην τάξη του	1	2	3	4	5
22	Συμμετέχω ενεργά στους συλλόγους διδασκόντων	1	2	3	4	5
23	Βοηθώ το διευθυντή στον ελεύθερο μου χρόνο	1	2	3	4	5
24	Εργάζομαι συνεργατικά με άλλους (σχεδιασμός εργασιών, συμμετοχή σε project κ.α)	1	2	3	4	5

Ο τωρινός διευθυντής μου:

		1= ποτέ	2= σπάνια	3= κάποιες φορές	4=συχνά	5= σχεδόν πάντα
1	Δεν ευνοεί συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες εκπαιδευτικών σε βάρος άλλων	1	2	3	4	5
2	Διεκπεραιώνει άμεσα τα θέματα που προκύπτουν	1	2	3	4	5
3	Ακούει προσεκτικά τις ιδέες των άλλων προτού λάβει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
4	Φροντίζει να γνωρίζει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
5	Αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα	1	2	3	4	5
6	Είναι πηγή ιδεών για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
7	Είναι έντιμος	1	2	3	4	5
8	Είναι χαρισματική προσωπικότητα	1	2	3	4	5
9	Εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια	1	2	3	4	5
10	Προωθεί τη συστηματική συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου	1	2	3	4	5
11	Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια	1	2	3	4	5
12	Είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος	1	2	3	4	5
13	Φροντίζει ώστε οι σχολικές εγκαταστάσεις να διατηρούνται σε καλή κατάσταση	1	2	3	4	5
14	Είναι συνεπής σε ότι κάνει.	1	2	3	4	5
15	Λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές καταστάσεις που βιώνει κάθε ένας από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
16	Είναι ειλικρινής	1	2	3	4	5

17	Είναι φερέγγυος /Γηρεί τις υποσχέσεις του	1	2	3	4	5
18	Ορίζει συγκεκριμένες διαδικασίες για τη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
19	Επιζητά την αλλαγή, είναι καινοτόμος	1	2	3	4	5
20	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν στην ακεραιότητα και τη συνέπειά του	1	2	3	4	5
21	Φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
22	Αναλαμβάνει ευθύνες./έχει υψηλό αίσθημα ευθύνης	1	2	3	4	5
23	Είναι ανοιχτόμυαλος και έτοιμος να δεχτεί διαφορετικές απόψεις	1	2	3	4	5
24	Δημιουργεί θετικό κλίμα για αλλαγές στο σχολείο	1	2	3	4	5
25	Μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του/της στη θέση μου	1	2	3	4	5
26	Επιδιώκει συναίνεση για τους στόχους του σχολείου	1	2	3	4	5
27	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέα πράγματα	1	2	3	4	5
28	Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί	1	2	3	4	5
29	Διοικεί με βάση ισχυρές ηθικές αξίες	1	2	3	4	5
30	Παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον για το καλό της ομάδας	1	2	3	4	5

Βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Για οποιοσδήποτε διευκρινήσεις απευθυνθείτε στο aggelikh.kaz@gmail.com

Καζάνα Αγγελική