

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΤΟΥΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ Η
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ.**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΑΓΑΠΗΤΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Χριστίνα Αγαπητού, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: ο ρόλος του διευθυντή και η επίδραση του στυλ ηγεσίας»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που 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

Χριστίνα Αγαπητού

Στους γονείς μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών απασχολεί ολοένα και περισσότερο τη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να δια φωτίσει διάφορες πτυχές της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, έτσι όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δ/βάθμιας εκπαίδευσης.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην πραγματοποίησή της. Πρωτίστως, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Αναστασία Αθανασούλα –Ρέππα, για την πρόταση του ερευνητικού ενδιαφέροντος, την καθοδήγησή της και τις εύστοχες υποδείξεις της, καθώς και τον χρόνο που μου διέθεσε. Θερμά ευχαριστώ και την κα Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσε στην κατανόηση και εκτέλεση της εκπαιδευτικής-στατιστικής έρευνας.

Η έρευνα αυτή δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή όλων των εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να συνεργαστούν με προθυμία. Ευχαριστώ επίσης τους διευθυντές που επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους, χωρίς να νιώθουν ότι ελέγχονται ή κρίνονται.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τον συνάδελφο και συνοδοιπόρο στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, Στάθη Ξαφάκο, για τις ουσιαστικές συμβουλές του σε κάθε στάδιο της εργασίας, τον Κωστή για την πολύτιμη βοήθεια και για το συγκινητικό ενδιαφέρον του, και φυσικά την οικογένειά μου για την κατανόηση και ηθική και ψυχολογική στήριξη που μου παρέχει σε κάθε εγχείρημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επαγγελματική Ενδυνάμωση	16
1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	16
1.2 Επαγγελματική ενδυνάμωση και εκπαιδευτικοί	18
1.3 Διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	20
1.3.1 Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	20
1.3.2 Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	20
1.3.3 Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	23
1.3.4 Επαγγελματική αυτονομία	24
1.3.5 Επαγγελματική ανάπτυξη	25
1.3.6 Ανάπτυξη αισθημάτων αυτοεπάρκειας	26
1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση	28
1.5 Παράγοντες που εμποδίζουν την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών- η ελληνική πραγματικότητα	31
1.6 Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας: προσωπικά χαρακτηριστικά και στρατηγικές που ευνοούν την επαγγελματική ενδυνάμωση	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ηγεσία	
2.1 Έννοια και φύση της Ηγεσίας	37
2.2 Σχέση «Ηγεσίας» - «Διεύθυνσης» - «Διοίκησης»- «Εξουσίας»	39
2.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία	40
2.4 Στυλ ηγεσίας	42
2.4.1 Το συναλλακτικό στυλ	43
2.4.2. Το μετασχηματιστικό στυλ	44
2.4.3. Το παθητικό στυλ	47
2.5 Στυλ ηγεσίας, εκπαίδευση και επαγγελματική ενδυνάμωση	47
Σπουδαιότητα της έρευνας	50
Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	51
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία- Σχεδιασμός της έρευνας	
3.1 Η μέθοδος της έρευνας	52
3.2 Επιλογή εργαλείου	52
3.3 Χορήγηση του ερωτηματολογίου	53
3.4 Συμμετέχοντες	53
3.5 Κλίμακες	56
3.5.1 Κλίμακα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης (SPES)	56
3.5.2 Κλίμακα στυλ ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire)	57
3.6 Οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα	
4.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.	60
4.2. Διαφοροποιήσεις στην επαγγελματική ενδυνάμωση ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τον τύπο σχολείου.	66
4.3. Συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ηγεσίας.	72
4.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που ενισχύουν και παρεμποδίζουν την ενδυνάμωση.	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση των αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα	80
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	101

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
<i>Πίνακας 1: Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων</i>	54
<i>Πίνακας 2: Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και η εσωτερική αξιολογία τους</i>	57
<i>Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των έξι διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης</i>	60
<i>Πίνακας 4: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη</i>	61
<i>Πίνακας 5: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή</i>	62
<i>Πίνακας 6: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του κύρους και επαγγελματικού σεβασμού</i>	63
<i>Πίνακας 7: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της επαγγελματικής αυτονομίας</i>	63
<i>Πίνακας 8: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης</i>	64
<i>Πίνακας 9: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των αισθημάτων αυτοεπάρκειας</i>	65
<i>Πίνακας 10: Σύγκριση βαθμολογιών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς το φύλο των συμμετεχόντων</i>	66
<i>Πίνακας 11: Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) για τη διερεύνηση διαφορών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων</i>	67
<i>Πίνακας 12: Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) για τη διερεύνηση διαφορών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων</i>	68
<i>Πίνακας 13: Σύγκριση βαθμολογιών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων</i>	70

Πίνακας 14: Σύγκριση βαθμολογιών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς τον τύπο σχολείου	71
Πίνακας 15: Μέσοι όροι των δυο στυλ ηγεσίας	72
Πίνακας 16: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	73
Πίνακας 17: Συσχετίσεις των έξι διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τις διαστάσεις του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας	74
Πίνακας 18: Συσχετίσεις των έξι διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τις διαστάσεις του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας	75
Πίνακας 19: Συσχετίσεις μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.	76
Πίνακας 20: Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων στην ερώτηση για τις ενέργειες του διευθυντή που ενισχύουν την επαγγελματική ενδυνάμωση	78
Πίνακας 21: Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων στην ερώτηση για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επαγγελματική ενδυνάμωση	79

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

	Σελ.
Γράφημα 1: Ηλικία και φύλο	54
Γράφημα 2: Τύπος Σχολείου	55
Γράφημα 3: Ακαδημαϊκά προσόντα εκπαιδευτικών	55
Γράφημα 4: Μέσες Τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	61

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις ευκαιρίες των τελευταίων για αυτονομία, επιλογή, υπευθυνότητα και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολικού οργανισμού (Lightfoot, 1986). Σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών δύναται να επιφέρει τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το κλειδί στις προσπάθειες ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στη σχολική ηγεσία (Pollak & Mills, 1997). Ιδιαίτερα ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιτυγχάνει και προωθεί την ενδυνάμωση των υφισταμένων, επιδιώκοντας την εσωτερική παράδοση, τη δημιουργικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων, και υιοθετώντας την εξατομικευμένη προσέγγιση (Bass & Avolio, 1994).

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Δ/βάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ενδυνάμωση, καθώς και η αποτύπωση των απόψεων τους σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή που βοηθούν ή παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν ενδυναμωμένοι. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, φύλο, τύπος σχολείου, ακαδημαϊκά προσόντα) διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ενδυνάμωση και αναζητά πιθανές συσχετίσεις μεταξύ ενδυνάμωσης και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Μέθοδοι: Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι η περιγραφική και συσχετιστική επισκόπηση, με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς. Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Δ/βάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο-Γενικό Λύκειο-ΕΠΑΛ). Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *ευκαιριακής δειγματοληψίας* (Σαραφίδου, 2011), και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 151 συνολικά. Για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ενδυνάμωση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *School Participant Empowerment Scale (SPES)* των Short και Rinehart (1992), ενώ το *Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire)*, και ειδικότερα η μορφή *MLQ-Form 6S* των Bass και Avolio (1992), αποσκοπούσε στην μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας. Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία καλούνταν οι συμμετέχοντες να καταγράψουν τις απόψεις τους για τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που ευνοούν και παρεμποδίζουν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Ευρήματα: Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμμετέχουν αρκετά σε αποφάσεις που αφορούν την τάξη τους, νιώθουν αρκετά επαρκείς στο καθημερινό τους έργο και χαιρούν το σεβασμό του διευθυντή, των γονέων και των συναδέλφων. Ωστόσο, νιώθουν ότι δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αισθάνονται περιορισμένη αυτονομία και στις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική ζωή η συμμετοχή τους είναι ελάχιστη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

διακύμανσης Anova κατέδειξαν σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις για την ενδυνάμωση όσον αφορά την ηλικία και την προϋπηρεσία, ενώ τα αποτελέσματα των t-test επισημαίνουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον τύπο του σχολείου και τα ακαδημαϊκά προσόντα. Το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Οι απαντήσεις στην ερώτηση ανοιχτού τύπου υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ρόλο του διευθυντή καθοριστικό στην καλλιέργεια της ενδυνάμωσης στο σχολικό χώρο.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το θέμα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς και για το στυλ ηγεσίας και τις ηγετικές συμπεριφορές που ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων αισθημάτων. Προκειμένου να αναλάβει το ρόλο του ενδυναμωτή, ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια, όπως είναι η γνώση και οι δεξιότητες που οδηγούν στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αποκέντρωση και η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων θα συνέβαλαν ουσιαστικά στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Προτείνονται μελλοντικές έρευνες να καταγράψουν τις αντιλήψεις των διευθυντών, προκειμένου να διαπιστωθεί τυχόν σύγκλιση ή απόκλιση απόψεων.

Λέξεις-κλειδιά: ενδυνάμωση, εκπαιδευτική ηγεσία, συναλλακτικό στυλ, μετασχηματιστικό στυλ, Δ/βάθμια εκπαίδευση.

ABSTRACT

Theoretical Framework: Teachers' professional empowerment refers to their opportunities for autonomy, choice, responsibility and participation in decision-making within the school organization (Lightfoot, 1986). According to recent educational trends, teachers' professional empowerment may induce school improvement and effectiveness (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). The school leader plays the most important role in the empowering efforts (Pollak & Mills, 1997). Particularly, the transformational leader manages and promotes the followers' empowerment by trying to promote their intrinsic motivation, creativity, professional development, and by adopting an individualized approach (Bass & Avolio, 1994).

Focus of research-purpose/research questions: The purpose of the present study is to investigate and record secondary teachers' perceptions of their professional empowerment, as well as to examine their beliefs about the principal's actions that enhance or obstruct their feelings of empowerment. More specifically, we examine the impact of teachers' demographic and professional characteristics (age, work experience, sex, school type, professional qualifications) on their perceptions of

empowerment and we explore possible correlations between professional empowerment and educational leadership style.

Methods: The research method adopted in this paper is the descriptive and correlative survey, with the use of a self-report questionnaire. The research was addressed to secondary teachers who work in Gymnasium (lower secondary), Lyceum or Vocational (upper secondary) Schools. For the sample selection we used the method of *convenience sampling* (Σαραφίδου, 2011) and the participants were 151 in total. Teachers' perceptions of their professional empowerment were measured with the *School Participant Empowerment Scale (SPES)* developed by Short and Rinehart (1992), while the *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-Form 6S)* by Bass and Avolio (1992) was used to measure their perceptions of their principal's leadership style. The questionnaire also included an open-ended question in which participants were asked to present their beliefs about the principal's actions and behaviors that enhance or obstruct their professional empowerment.

Findings: The results indicate that teachers believe they adequately participate in decision-making regarding their class of students, they feel quite self-efficient in carrying out their everyday work commitments and they receive the principal's, parents' and colleagues' respect. However, they feel that the opportunities for professional development and autonomy are restricted, and they have very little participation in decision-making that relates to school life. The results of the analysis of variance (Anova) indicated that there is a statistically significant differentiation among teachers' perceptions as far as age and work experience are concerned, while the T-test results depicted differentiations as far as the school type and the professional qualifications are concerned. The transformational and transactional leadership styles were positively correlated with all the empowerment dimensions. Teachers' responses to the open-ended question suggested that teachers consider the principal's role as crucial for the development of empowerment in the school environment.

Conclusions-proposals: The present study provides useful data about the issue of Greek teachers' professional empowerment, as well as the leadership style and the principal's actions which enhance the development of such feelings. In order to empower the followers, the school principal must have the necessary qualities, such as the knowledge and the skills which may reinforce teachers' work. In addition, the decentralization and autonomy of schools would essentially contribute to teachers' professional empowerment. We suggest further research which will focus on principals' perceptions, in order to note possible deviation or convergence between principals' and teachers' perceptions.

Keywords: empowerment, educational leadership, transactional style, transformational style, Secondary education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται περισσότερο από ποτέ στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Βασικό συστατικό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αφορούν την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων αποτελεί και η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί είναι το τελικό κλειδί για την επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών (Day, 2003· Παπαναούμ, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η επαγγελματική τους ενδυνάμωση, η παροχή δηλαδή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών (Bolin, 1989). Η ενεργός εμπλοκή τους σε διαδικασίες λήψης σημαντικών αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό οργανισμό, βελτιώνει το ηθικό και το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών και αυξάνει την παραγωγικότητά τους.

Ο σημαντικότερος ίσως παράγοντας που συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η σχολική ηγεσία (Blasé και Blasé, 1994). Ο διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την καλλιέργεια ευνοϊκού σχολικού κλίματος που να προωθεί την συνεργασία, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη δέσμευση με το σχολικό οργανισμό, αλλά και να προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση και ευεξία των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της ενδυνάμωσης φαίνεται να διαδραματίζει το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, και πιο συγκεκριμένα το μετασχηματιστικό στυλ (Bass & Avolio, 1994).

Ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές έρευνες που αφορούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, στον ελλαδικό χώρο η παρουσία αντίστοιχων ερευνών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Πέρα από τη μελέτη των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008) που εξετάζει την επαγγελματική ενδυνάμωση των Κύπριων εκπαιδευτικών και το ρόλο του σχολικού διευθυντή, καθώς και την έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005) η οποία εξετάζει την επαγγελματική ενδυνάμωση των Κύπριων εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική

ικανοποίηση, δεν εντοπίζεται ανάλογη προσπάθεια που να πραγματεύεται το θέμα της παρούσας εργασίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Δ/βάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση καθώς και η αποτύπωση των απόψεων τους σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή που την ευνοούν ή την παρεμποδίζουν. Έπειτα, αναζητούνται πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των στυλ σχολικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τον ερευνητικό σκοπό, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις τους ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή και τις ενέργειές του που ευνοούν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες του διευθυντή που παρεμποδίζουν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
5. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ στυλ ηγεσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης;

Η μελέτη αυτή αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο ενώ το δεύτερο αποτελεί το εμπειρικό μέρος της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αποτελείται από δυο κεφάλαια. Στο κεφάλαιο 1, αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *επαγγελματική ενδυνάμωση* και η περιγραφή καθεμίας από τις έξι διαστάσεις που την αποτελούν. Έπειτα, παρουσιάζονται οι παράγοντες που σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά πορίσματα φαίνεται ότι σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Κατόπιν, η εργασία επικεντρώνεται στην παρουσίαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την περιγραφή των παραγόντων που αναστέλλουν την επαγγελματική ενδυνάμωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Τέλος,

επιχειρείται η μελέτη του ρόλου του σχολικού διευθυντή και η παρουσίαση των στρατηγικών αλλά και των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών που, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ευνοούν την ανάπτυξη αισθημάτων επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Το κεφάλαιο 2 αναφέρεται στη σχολική ηγεσία. Αρχικά, παρουσιάζεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου. Έπειτα αναλύονται τα τρία στυλ ηγεσίας όπως συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία: το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το παθητικό. Τέλος, επισημαίνεται η σπουδαιότητα της έρευνας και παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και ο τρόπος ανάλυσής τους. Στο κεφάλαιο 4 γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ανάλυση των απαντήσεων, ενώ στο κεφάλαιο 5 γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Επαγγελματική ενδυνάμωση

«Η ενδυνάμωση δεν είναι προορισμός, αλλά ταξίδι.»

(World Health Organization, 2010)

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Ο όρος της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν είναι καινούριος, καθώς υφίσταται ήδη από τα τέλη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου (Tseo & Ramos, 1995). Ως «ενδυνάμωση» χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε διαδικασία ισχυροποίησης, ενίσχυσης αλλά και ενθάρρυνσης των ατόμων προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής ΑΠΘ, 1998:467).

Η Rappaport (1987) αναφέρει ότι η ενδυνάμωση είναι μια διαδικασία, ένας μηχανισμός, με τον οποίο τα άτομα, οι οργανισμοί, οι κοινωνίες αποκτούν κυριότητα πάνω στα θέματα που τους αφορούν. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ενδυνάμωση αναφέρεται στην παραχώρηση εξουσίας σε άτομα που εργάζονται σε έναν οργανισμό, ούτως ώστε η άποψή τους να εκτιμάται προκειμένου να διαμορφωθούν αποφάσεις και σχέδια που μπορεί να τους επηρεάσουν. Τα άτομα αυτά γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους προκειμένου να βελτιώνουν την επίδοσή τους αλλά και την επίδοση του οργανισμού (Foy, 1994). Ο Block (1987) περιγράφει την ενδυνάμωση ως τη διαδικασία ανάπτυξης και αύξησης ισχύος μέσω της συλλογικής και συνεργατικής εργασίας.

Η έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment) συνδέεται άμεσα με τις παραδοσιακές έννοιες του μάνατζμεντ, όπως η ανάθεση καθηκόντων- μεταβίβαση εξουσίας (delegation), η συμμετοχή των εργαζομένων (participation-involvement), η παρακίνηση (motivation), η ανάπτυξη (development), και η δέσμευσή τους

(commitment) στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2005). Μια τέτοια προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει τα παραπάνω δύναται να κινητοποιήσει τους εργαζόμενους και να τους οδηγήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Boudrias κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η ενδυνάμωση θα μπορούσε να οριστεί ως διαδικασία και ως κατάσταση-αποτέλεσμα. Ως διαδικασία, η ενδυνάμωση αποτελεί ένα συνδυασμό ενεργειών (από πλευράς επιχείρησης και μάνατζερ) μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των εργαζομένων, ώστε να επιτυγχάνεται η υψηλότερη δυνατή ικανοποίησή τους από την εργασία. Ως κατάσταση-αποτέλεσμα η ενδυνάμωση αφορά το πώς συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι.

Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης εμφανίστηκε αρχικά στο χώρο της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων και έλαβε ευρεία διάσταση στα μέσα στο 20^ο αιώνα, όταν η ανάγκη για παραγωγικότητα και η βελτίωση της ποιότητας του έργου αποτελούσαν βασική επιδίωξη των επιχειρηματιών. Αρκετοί εμπορικοί οργανισμοί διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι που δέχονται ενδυνάμωση από τους προϊστάμενους είναι ικανοί να συνεισφέρουν περισσότερο στην επιδίωξη του κέρδους της εταιρίας, με χαμηλότερο κόστος (Short και Johnson, 1994). Έκτοτε το ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση των εργαζομένων στο χώρο των επιχειρήσεων είναι ιδιαίτερα αυξημένο λόγω της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και πρωτοπορίας που αναμένεται να επιφέρει σε έναν οργανισμό (Boudrias κ.ά., 2010).

Επιπλέον, η επαγγελματική ενδυνάμωση θεωρείται ιδανική μέθοδος για την αντιμετώπιση της εργατικής αποξένωσης. Ο Kanungo (1992) χαρακτηρίζει την αποξένωση των υπαλλήλων ως το επικρατέστερο φαινόμενο της μετά-βιομηχανικής κοινωνίας και απαριθμεί τα συμπτώματα των εργαζομένων που υφίστανται αποξένωση: απάθεια, σύγχυση, έλλειψη συμμετοχικότητας. Υιοθετώντας στρατηγικές ενδυνάμωσης του προσωπικού, οι οργανισμοί δύναται να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω συμπτώματα και συνεπώς να βελτιώσουν την ποιότητα του παραγόμενου έργου (Short, 1994).

1.2 Επαγγελματική ενδυνάμωση και εκπαιδευτικοί

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, ο όρος της *ενδυνάμωσης* έκανε την εμφάνισή του στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Το βασικότερο επιχείρημα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπήρξε η σχολική βελτίωση, καθώς και η υπόθεση ότι όταν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, τότε προκύπτουν δημιουργικότερες λύσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων (Hobbs, 2004). Έκτοτε έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Lightfoot (1986) η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις ευκαιρίες των τελευταίων για αυτονομία, επιλογή, υπευθυνότητα και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενός οργανισμού. Οι Short, Greer και Melvin (1994:38) αναφέρουν πως *«η ενδυνάμωση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι σχολικοί συμμετέχοντες αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν την προσωπική τους ανέλιξη και να αποφασίζουν για τα δικά τους προβλήματα»*, ενώ ο Bolin (1989:82) σημειώνει ότι *«η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται με το να δοθεί το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών, εξασκώντας με αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική τους κρίση για το πώς και το τι θα διδάξουν»*.

Έμφαση στην ανάγκη να λειτουργούν αλλά και να αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες δίνεται και στον ορισμό του Lee (1991), ο οποίος επισημαίνει πως η ενδυνάμωση πρέπει να λάβει χώρα σε ένα περιβάλλον διαμορφωμένο ώστε να προάγει τον επαγγελματισμό του προσωπικού. Ο Maeroff (1988) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ενδυνάμωση ταυτίζεται με την επαγγελματοποίησή τους και συνδέεται με τρία χαρακτηριστικά: το βελτιωμένο κύρος, την αυξημένη γνώση, και τη δυνατότητα πρόσβασης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Όπως διαπιστώνεται από τις ποικίλες ερμηνείες που έχει λάβει με την πάροδο των χρόνων, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την αυτονομία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την κινητοποίηση, αλλά και την αναγνώριση και μεγιστοποίηση των έμφυτων ικανοτήτων του ατόμου.

Οι Wilson και Coolican (1996) διαχωρίζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε δυο κατηγορίες: την εξωτερική δύναμη και την εσωτερική. Η

εξωτερική δύναμη αναφέρεται στην προσπάθεια ενίσχυσης του εκπαιδευτικού από εξωτερικές πηγές, με την παροχή πληροφόρησης και γνώσεων που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει επαρκώς στο εκπαιδευτικό του έργο, καθώς και στη βελτίωση του επαγγελματικού του status. Από την άλλη, η εσωτερική δύναμη αναφέρεται στην αίσθηση ισχύος που πηγάζει από τον εσωτερικό κόσμο του εκπαιδευτικού και όχι από τη εξουσία ή επιρροή που μπορεί ο ίδιος να ασκήσει στους άλλους. Η ύπαρξη μιας τέτοιας δύναμης μπορεί να γίνει αντιληπτή από την αποφασιστικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας αλλά και την ικανότητα λήψης σημαντικών αποφάσεων που χαρακτηρίζει τα άτομα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από εσωτερική δύναμη νιώθουν επίσης ότι οι σκέψεις και τα αισθήματά τους έχουν αξία (Wilson & Coolican, 1996).

Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η δύναμη που πηγάζει από εξωτερικούς παράγοντες δεν επαρκεί για να ενδυναμώσει τα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία χωρίς όμως να νιώθουν εσωτερική παρακίνηση και χωρίς να βασίζονται στην προσωπική τους επαγγελματική κρίση. Η ανάγκη συνύπαρξης των δύο δυνάμεων προκειμένου να νιώσουν αληθινά ενδυναμωμένοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνεται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία (Blasé & Blasé, 1996· Wilson & Coolican, 1996· Vogt & Murrell, 1990) ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση που προέρχεται παρατεταμένα και αποκλειστικά από εξωτερικές πηγές, όπως για παράδειγμα από το διευθυντή, μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό αισθήματα εξάρτησης (Sprague, 1992).

Με ποιόν όμως τρόπο μπορεί να διαπιστωθεί αν η διαδικασία της ενδυνάμωσης πραγματοποιείται σε έναν οργανισμό; Σύμφωνα με τους Pan και Wang (2000), υπάρχουν αρκετά στοιχεία που μπορούν να το υποδείξουν. Όσον αφορά

α. το άτομο, όταν αυτό έχει τον πλήρη έλεγχο της εργασίας του και τη δυνατότητα να εξελίξει τη γνώση και τις δεξιότητές του.

β. το περιβάλλον, όταν σε αυτό τα άτομα απολαμβάνουν την αυτονομία και το δικαίωμα να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές, καθώς και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

γ. το αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης, όταν αυτό έγκειται στην καθιέρωση των αισθημάτων υπευθυνότητας και συνεργασίας, καθώς και στη βελτίωση του κοινωνικού και επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών.

Έπειτα από εμπειρική έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης, οι Short και Rinehart (1992) διέκριναν έξι βασικές διαστάσεις της ενδυνάμωσης που συμβάλουν στον ορισμό της έννοιας και διευρύνουν τον επιστημονικό διάλογο γύρω από αυτή. Οι διαστάσεις αυτές προέκυψαν από την έρευνα «The Empowered School District Project» που διεξήχθη σε σχολεία εννέα αστικών, ημιαστικών και αγροτικών συνοικιών των ΗΠΑ από το 1989 μέχρι και το 1992 και περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: α) συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα την εργασία τους, β) την ισχύ που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή, γ) το κύρος τους σε συσχετισμό με τον επαγγελματικό σεβασμό που έχουν για το άτομό τους ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και οι γονείς, δ) την επαγγελματική τους αυτονομία, ε) την ανάληψη ευθύνης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου εκπαίδευσης και στ) την ανάπτυξη αισθημάτων αυτοεπάρκειας (Short & Rinehart, 1992). Στην ενότητα που ακολουθεί επιχειρείται η ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων της ενδυνάμωσης.

1.3 Διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

1.3.1 Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη (Decision-making) και στη σχολική ζωή (Impact)

Οι Klecker και Loadman (1996) ονόμασαν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων ως την πιο συχνά εμφανιζόμενη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, ενώ για άλλους ερευνητές η δυνατότητα διαμόρφωση των τελικών αποφάσεων αποτελεί την πλέον σημαντική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους (Moore & Esselman, 1992).

Το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας

καθώς με αυτόν τον τρόπο τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αποκτούν αυξημένο έλεγχο σε θέματα της σχολικής πραγματικότητας. Η συλλογική λήψη αποφάσεων που αφορούν τα σχολικά δράματα συνδέεται άμεσα με τις προσπάθειες που γίνονται για τον εκδημοκρατισμό του χώρου εργασίας και την αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Smylie (1992) χαρακτηρίζει τη συλλογική λήψη αποφάσεων ως στρατηγική για τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει μια πιο επαγγελματική προσέγγιση στη διδασκαλία, ενδυναμωμένα σχολεία και έναν συλλογικό τρόπο άσκησης της διοίκησης.

Όπως αναφέρουν οι Everard και Morris (1999), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης είναι ένα φαινόμενο αναγκαίο και επιθυμητό προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευσή τους για την εκτέλεση της απόφασης. Σε κείμενό του σχετικό με το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως «...ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι απλώς ένας εκτελεστής εντολών, και για το λόγο αυτό πρέπει να θεωρείται δεδομένη η συμμετοχή του στα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση» (Δουράνου, 2007: 14). Συμπληρώνοντας, ο Rice (1987) αναφέρει πως όταν οι σχολικές αποφάσεις λαμβάνονται από αυτούς που είναι πιο κοντά στην εκτέλεσή τους, η εφαρμογή των αποφάσεων γίνεται όχι μόνο εφικτή αλλά και επιτυχής.

Με βάση τα ανωτέρω, η δίκαιη διανομή εξουσίας προκειμένου να συμμετέχουν τα μέλη του σχολείου στη λήψη αποφάσεων αποτελεί κεντρική ιδέα της συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία. Ιδιαίτερα όταν οι αποφάσεις αφορούν σε θέματα της τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα, οι διευθυντές πρέπει τουλάχιστον να αναθέτουν, αν όχι να παραχωρούν, αρμοδιότητες και εξουσίες στους εκπαιδευτικούς. Χωρίς την προθυμία των διευθυντών να πράξουν ανάλογα αλλά και την προθυμία των εκπαιδευτικών να δεχτούν την εξουσία που τους προσφέρεται δε μπορεί να δημιουργηθεί κλίμα πραγματικής συνεργασίας. Η παραχώρηση αρμοδιοτήτων συνεπάγεται ευθύνη για τις αποφάσεις και τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν, γεγονός που δίνει ιδιαίτερο νόημα στο ρόλο των εκπαιδευτικών στο σχολείο και καθιστά το έργο τους πιο περίπλοκο. Υπό αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματικά ενδυναμωμένοι, κάτι που αποτελεί στόχο πολλών μεταρρυθμιστικών αλλαγών στα σχολεία (Leithwood and Jantzi, 2010).

Ομοίως, οι Sweetland και Hoy (2000) συμφωνούν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε θέματα της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα τη διαμόρφωση του προγράμματος, τη σχολική ζωή των μαθητών αλλά και θέματα οικονομικής φύσης, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της ενδυνάμωσης. Ωστόσο, η εμπλοκή αυτή των εκπαιδευτικών αποκτά σημασία όταν πληρούνται δυο προϋποθέσεις: αρχικά, οι αποφάσεις πρέπει να εστιάζουν σε θέματα που ενδιαφέρουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι αυτά που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη διαχείριση της τάξης, τις καθημερινές σχολικές εμπειρίες των μαθητών, τις συνθήκες εργασίας των διδασκόντων κλπ. (Marks & Louis, 1997). Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν ότι η συμμετοχή τους είναι αυθεντική και η γνώμη τους μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το αποτέλεσμα της απόφασης (Short & Greet, 1989).

Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων απαιτείται η προθυμία της πλειοψηφίας του προσωπικού να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια στην εν λόγω διαδικασία. Οι διδάσκοντες πρέπει να νιώθουν την ανάγκη να προσφέρουν περισσότερα από το καθημερινό διδακτικό έργο που περιορίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα (Pashardis, 1994). Οι σχολικές μονάδες πρέπει να είναι αυτόνομες, να έχουν τη δική τους σχολική κουλτούρα αλλά και τη δική τους μέθοδο διαμόρφωσης και λήψης των αποφάσεων που τις αφορούν (Rice, 1987).

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στα σχολεία αναμένεται να επιφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη για τις σχολικές μονάδες και το προσωπικό (Pashardis, 1994). Το ηθικό και η παρώθηση των διδασκόντων ενισχύονται καθώς αποκτούν πιο ενεργό ρόλο. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και άλλων μελών της κοινότητας καλλιεργούνται και το γενικότερο σχολικό κλίμα βελτιώνεται. Σαν αποτέλεσμα, οι σχολικοί οργανισμοί γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί (Philips, 1989 όπ. αναφ. στο Pashardis, 1994). Επιπλέον, η συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων μιας σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και συνάμα με την αύξηση της ικανοποίησής των εκπαιδευτικών από την εργασία (Marks & Louis, 1997 · Rice & Schneider, 1994).

Ωστόσο, ορισμένες φορές, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων μπορεί να λειτουργήσει παρεμποδιστικά. Η Short (1992) επισημαίνει ότι η αυξημένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει λιγότερο θετικό σχολικό κλίμα, καθώς οι διαφορετικές αντιλήψεις και ιδεολογίες των ατόμων αυξάνουν την πιθανότητα διαπροσωπικών συγκρούσεων. Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), υπάρχουν τρεις τουλάχιστον περιορισμοί στη συλλογική λήψη αποφάσεων: οι γνώσεις και οι δεξιότητες των συμμετεχόντων, τα κίνητρά τους και ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για να καταλήξουν σε μια απόφαση. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας κρίνεται καθοριστικός. Η λήψη αποφάσεων θεωρείται δεξιότητα που καλλιεργείται με πολλή προσπάθεια και καθοδήγηση, επομένως ο ηγέτης οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τον απαραίτητο χρόνο, τις γνώσεις, τις ευκαιρίες αλλά και τα κίνητρα που θα τους ενισχύσουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.

1.3.3 Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός (Status)

Το κύρος, ως διάσταση της ενδυνάμωσης, αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι συνάδελφοι, μαθητές, γονείς αλλά και τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας δείχνουν σεβασμό και θαυμασμό στο πρόσωπό τους και αναγνωρίζουν το έργο τους και τη τεχνογνωσία τους (Short, 1994).

Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει δεχτεί έντονη αμφισβήτηση και κριτική από τους υπόλοιπους κλάδους τα τελευταία χρόνια. Αρχικά, η καθιέρωση της καθολικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέτεινε στη μαζικοποίηση του ίδιου του κλάδου των εκπαιδευτικών (Neave, 1997). Η κοινωνική προέλευση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών από κατώτερα και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα, αλλά και το ανεπαρκώς εξειδικευμένο σώμα επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν ακόμα και σήμερα αρκετοί εκπαιδευτικοί έχει αρνητικό αντίκτυπο στη δημόσια εικόνα τους (Ξωχέλλης, 2006).

Έπειτα, η οικονομική πραγματικότητα του επαγγέλματος αλλά και οι αντικειμενικές συνθήκες εργασίας έχουν απειλήσει κατά καιρούς το κύρος των

δασκάλων και καθηγητών. Οι χαμηλοί σε σχέση με άλλους κλάδους του δημοσίου τομέα μισθοί των εκπαιδευτικών, οι υψηλές απαιτήσεις, η φθίνουσα εμπιστοσύνη της κοινωνίας στην εκπαίδευση γενικότερα και στα προσόντα των διδασκόντων ειδικότερα, ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας αλλά και οι μικρές δυνατότητες εξέλιξης τους, είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Maeroff, 1988). Οι Ashton και Webb (1986) συμπληρώνουν ότι το κύρος επηρεάζεται σημαντικά από την έλλειψη ισχύος που χαρακτηρίζει τα άτομα που εργάζονται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι το σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης τους αποκλείει από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική τους ζωή στα σχολεία, γεγονός που πλήττει το επαγγελματικό τους κύρος και δημιουργεί κατά συνέπεια αισθήματα επαγγελματικής ανεπάρκειας.

Καθώς το εκπαιδευτικό επάγγελμα υποβαθμίζεται όσον αφορά το κύρος και την κοινωνική καταξίωση, η ενδυνάμωση του έμφυτου δυναμικού των σχολείων κρίνεται αναγκαία. Ο Luttge (1978) προτείνει τρεις τρόπους ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών: τη βίωση της επιτυχίας με την έννοια της αυτοεπιβεβαίωσης, την αμοιβή, αλλά και την ικανοποίηση που μπορεί να νιώσουν από την εργασία τους.

Οι Blasé και Blasé (1994) κατέγραψαν τις ακόλουθες αντιλήψεις για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους κύρος

- Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική διοίκηση.
- Αύξηση της αυτονομίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.
- Σεβασμός στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών και βελτίωση των συνθηκών εργασίας.
- Υψηλότεροι μισθοί και καλύτερες υποδομές.
- Αυξημένος έλεγχος των εκπαιδευτικών πάνω στο επάγγελμά τους.

1.3.4 Επαγγελματική αυτονομία (Autonomy)

Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2004), η επαγγελματική αυτονομία γίνεται αντιληπτή ως αυτονομία έναντι των κρατικών παρεμβάσεων, ως δυνατότητα

συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά και ως δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού του επαγγελματικού ρόλου, αυτό-αξιολόγησης και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας που αφορούν στο καθημερινό διδακτικό έργο. Όντας αυτόνομοι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι δύνανται να ελέγξουν ορισμένες πτυχές της εργασιακής τους ζωής. Ο έλεγχος αυτός μπορεί να αφορά το πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, την προετοιμασία της διδασκαλίας (Short, 1994). Στο χώρο του σχολείου η αυτονομία αποτελεί βασική ανάγκη των υποκειμένων, η οποία κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και διευθυντές και επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η αυτονομία των ατόμων προάγεται με την ενθάρρυνσή τους να λαμβάνουν προσωπικές αποφάσεις και να δέχονται την ευθύνη για τις πιθανές συνέπειες των πράξεών τους (Hoy & Miskel, 2008). Οι σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από θετικό σχολικό κλίμα, ανοιχτό στις αλλαγές και τον πειραματισμό, είναι εκείνες που ευνοούν περισσότερο την αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Short, 1994). Αντίθετα, η παραδοσιακή, γραφειοκρατική οργανωτική δομή του σχολείου παρεμποδίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το επάγγελμα που έχουν επιλέξει (Rosenholtz, 1987).

1.3.5 Επαγγελματική ανάπτυξη (Professional Growth)

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως διάσταση της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης, αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται τους παρέχει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση, καθώς και δυνατότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην εξέλιξη που επέρχεται καθώς ο εκπαιδευτικός αποκτά αυξημένη εμπειρία και επανεξετάζει συστηματικά το διδακτικό του ρόλο (Glatthorn, 1995). Σύμφωνα με τους Fullan και Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Πρόκειται για μια διαδικασία δια-βίου, η οποία περιλαμβάνει τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας από τη μια, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από την άλλη (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Οι ραγδαίες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή και η ανάγκη πλήρωσης της γνώσης ως αναμενόμενο συνακόλουθο καθιστούν την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτακτική ανάγκη. Αρκετοί συγγραφείς επισημαίνουν την αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενδυναμωθούν και να ενισχυθούν στο καθημερινό τους έργο. Ο Maeroff (1988:53) αναφέρει ότι *«είναι ζωτικής σημασίας να καθιστάς τους εκπαιδευτικούς γνώστες, καθώς οι μη-γνώστες ή οι ανενημέρωτοι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να λειτουργούν ως υπεύθυνοι επαγγελματίες»*, συμπληρώνοντας πως ένας κύριος λόγος που οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στην άσκηση εξουσίας είναι ότι δεν είναι επαρκώς εφοδιασμένοι για να το κάνουν. Επιπλέον, οι Lichtenstein, McLaughlin και Knudsen (1992) χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως *sine qua non* της ενδυνάμωσης και υποστηρίζουν πως οι υπόλοιπες διαστάσεις της εξαρτώνται από αυτήν, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η γνώση είναι δύναμη. Όσον αφορά στα είδη της γνώσης που συμβάλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συνεκδοχικά στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση, οι ίδιοι συγγραφείς υπογραμμίζουν πως η γνώση που αποκτάται από τη σχολική εμπειρία είναι εξίσου σημαντική με τη γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί εκτός του σχολικού χώρου (Lichtenstein κ.ά., 1992).

1.3.6 Αισθήματα αυτοεπάρκειας (Self- efficacy)

Η έννοια της αυτοεπάρκειας ή αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελεί βασικό μέρος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Albert Bandura και αναφέρεται στις κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να επιτυγχάνουν προκαθορισμένους στόχους. Πιο συγκεκριμένα, η αυτό-αποτελεσματικότητα, όπως την ορίζει ο Bandura, είναι *«η πίστη που έχουν τα άτομα στις ικανότητές τους να οργανώνουν και να*

διεκπεραιώνουν τις πορείες ενεργειών που απαιτούνται, προκειμένου να επιτύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα» (Bandura, 1995:2).

Οι απόψεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους διαμορφώνει τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τη συμπεριφορά τους, αλλά και την εσωτερική τους παράθεση. Τα αισθήματα αυτοεπάρκειας αποτελούν βασικό παράγοντα της προσωπικής ευεξίας και της πραγματοποίησης των στόχων. Τα άτομα που εμπιστεύονται τις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τις δύσκολες δοκιμασίες ως προκλήσεις, θέτουν υψηλούς στόχους και δεσμεύονται για την κατάκτησή τους, εντατικοποιούν τις προσπάθειές τους όταν εμφανίζονται εμπόδια και αντιξοότητες. Αντιθέτως, τα άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αποφεύγουν τα δύσκολα έργα καθώς τα αντιμετωπίζουν ως προσωπικές απειλές, ενώ σε κάθε εμπόδιο που παρουσιάζεται εγκαταλείπουν την προσπάθεια, εστιάζοντας στην προσωπική τους ανεπάρκεια. Ως εκ τούτου, κινδυνεύουν περισσότερο από το άγχος και την κατάθλιψη (Bandura, 1994).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι κεντρική, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματική διδασκαλία και τη μαθητική επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν επαρκείς τείνουν να ασχολούνται και να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες (Gibson & Dembo, 1984) και να αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας (Allinder, 1994). Ωστόσο, τα αισθήματα επάρκειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί δεν αφορούν αποκλειστικά τη διδασκαλία, αλλά τον ευρύτερο ρόλο τους στη σχολική ζωή, όπως την αποτελεσματικότητά τους να επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο και να συμμετέχουν σε διοικητικά θέματα (Lavelle, 2006).

Έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύουν τη στενή σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα αισθήματα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαρκείς στο έργο που διατελούν στο σχολικό χώρο νιώθουν περισσότερο ενδυναμωμένοι από εκείνους με χαμηλά αισθήματα αυτοεπάρκειας (Edwards κ.ά., 1998). Επιπλέον, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης (Ruscoe κ.ά., 1989).

1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση: ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής έρευνα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπήρξε έντονη, προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενδυναμωμένοι στο εργασιακό τους περιβάλλον, αλλά και οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζονται και διαμορφώνονται ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την υποστήριξη και την ενίσχυση που τους παρέχεται.

Αρχικά, η επαγγελματική ενδυνάμωση έχει μελετηθεί σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία. Η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005), σε δείγμα Κύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο, ο βαθμός αναγνώρισης που δέχεται το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και η συμβολή τους στη μαθητική επιτυχία, επηρεάζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματικά ενδυναμωμένοι. Το εύρημα αυτό συναντάται επίσης στην εργασία των Edwards, Green και Lyons (2002), οι οποίοι καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ευτυχείς με το επάγγελμά τους και διακατέχονται από ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι και εκείνοι που σημειώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ενδυνάμωσης. Επιπλέον, η μελέτη των Rinehart και Short (1994) αναφέρει ότι όσο νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδυναμώνονται και ενισχύονται επαγγελματικά στην εργασία τους, τόσο υψηλότερα και τα ποσοστά της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Σε αυτό το σημείο μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ των δυο μεταβλητών, καθώς η μία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της άλλης, χωρίς όμως να προσδιορίζεται αιτιώδης σχέση μεταξύ τους (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Επιπλέον, η έρευνα των Short και Johnson (1994) εξέτασε την επαγγελματική ενδυνάμωση σε σχέση με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις αλλά και τη σύγκρουση ρόλων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι η σύγκρουση

ρόλων και τα διλλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, αλλά και να ανταπεξέλθουν στα διδακτικά τους καθήκοντα καθώς και στην τήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, σχετίζονται αρνητικά με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Οι Edwards, Green και Lyons (2002) μελέτησαν την επαγγελματική ενδυνάμωση σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα, διαχωρίζοντας την τελευταία σε προσωπική και επαγγελματική. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν πως η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση τους διαφέρει ανάλογα με την πηγή των αισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας, σε κάθε περίπτωση όμως η αίσθηση αυτοεπάρκειας ενισχύει τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικά και τους ενδυναμώνει.

Οι Ruscoe, Whitford, Eggington, και Esselman (1989) μελέτησαν επίσης τη σχέση ενδυνάμωσης και αυτό-αποτελεσματικότητας σε δείγμα εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων σε σχολεία της Αμερικής. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφερόταν στην αντίληψη των ίδιων για την ικανότητά τους να βελτιώσουν τη μαθητική επίδοση, ενώ η επαγγελματική τους ενδυνάμωση αφορούσε την επιρροή που είχε το δείγμα στην λήψη αποφάσεων εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Οι ερωτώμενοι που ανέφεραν υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας είχαν και τα υψηλότερα ποσοστά ενδυνάμωσης, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το διδακτικό έργο αλλά και γενικότερα τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε διαφυλικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά ενδυνάμωσης από ότι οι γυναίκες, ιδιαίτερα στον τομέα της λήψης αποφάσεων εκτός της σχολικής τάξης.

Σε έρευνα που διεξήγαν οι Bogler και Somech (2004), η επαγγελματική ενδυνάμωση μελετήθηκε σε σχέση με την δέσμευση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους στον σχολικό οργανισμό, αλλά και με τη σημασία που έχει για τα άτομα η εργασία τους και η συνύπαρξη με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα, το κύρος και η επαγγελματική ανάπτυξη

αποτελούσαν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της διάθεσης για δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό αλλά και της σημασίας που απέδιδαν τα άτομα στην εργασία τους και στη συνεργασία τους με συναδέλφους.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εργαζομένων συνδέεται επίσης με την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι υφιστάμενοι στον προϊστάμενό τους. Μελετώντας εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των ΗΠΑ, οι Moye, Henkin και Egley (2004) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι ενδυναμώνονταν στον εργασιακό τους περιβάλλον σημείωναν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έβρισκαν νόημα στο έργο τους, ένιωθαν αυτόνομοι αλλά και ικανοί να ασκήσουν ουσιαστική επιρροή στον εργασιακό τους χώρο.

Οι έρευνες που αφορούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προσπάθησαν να εξετάσουν κατά πόσο η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τα επίπεδα ενδυνάμωσης. Οι Short και Johnson (1994) διαπίστωσαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί του δείγματός τους σημείωναν χαμηλότερα σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς επίπεδα ενδυνάμωσης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008), διαπιστώνοντας πως οι μεγαλύτεροι και οι έχοντες τα περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι, γεγονός που υποδεικνύει πως η κόπωση που επέρχεται με το χρόνο επηρεάζει την αίσθηση δύναμης και ισχύος των εργαζομένων. Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας των San Antonio και Gamage (2007), υποδεικνύουν ότι όσο πιο μεγάλο είναι σε ηλικία το δείγμα, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα ενδυνάμωσης, υποστηρίζοντας την άποψη ότι η εμπειρία αποτελεί πλεονέκτημα των υπαλλήλων. Τα ακαδημαϊκά προσόντα επηρεάζουν επίσης την αίσθηση ενδυνάμωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα παρουσιάζονται ως περισσότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους, σημειώνοντας υψηλότερα επίπεδα σε καθεμία από τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Scribner, Truel, Hager & Srichai, 2000). Ωστόσο, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ηλικία, προϋπηρεσία, φύλο, επίπεδο σπουδών και επαγγελματικής ενδυνάμωσης (Short & Gonzales, 1996).

1.5 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως παράγοντας που αναστέλλει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα θεωρείται σε γενικές γραμμές συγκεντρωτικό, καθώς οι σημαντικές αποφάσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου λαμβάνονται στο κέντρο με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και την επικουρική συμβουλευτική υποστήριξη των αρμόδιων κεντρικών οργάνων (Πρίντζας, 2003). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και να ασκήσουν τη δική τους εσωτερική πολιτική. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν, να αξιολογήσουν και να καινοτομήσουν σε εκπαιδευτικά θέματα που τους αφορούν και ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους ανάγκες. Επιπλέον, παρεμποδίζεται η ενεργός ανάμειξη τους στα δρώμενα του σχολείου, και η συμμετοχή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Ο ρόλος του έμψυχου δυναμικού των σχολικών μονάδων περιορίζεται στο να είναι απλά εκτελεστικός (Παναγιωτάκου & Παπάνης, 2007). Ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων που επιβάλλονται 'εκ των άνω' και ενώ η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων μπορεί θεσμικά να προβάλλεται ως σημαντική, στη διοικητική πράξη είναι τυπική και μη ουσιαστική. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εφαρμογή και την εκτέλεση των αποφάσεων με τα μονομελή όργανα διοίκησης του σχολείου, το διευθυντή και τον υποδιευθυντή, και όχι με την ατομική τους δέσμευση και ευθύνη σε συλλογικές διαδικασίες (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

1.6 Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας: προσωπικά χαρακτηριστικά και στρατηγικές που ευνοούν την επαγγελματική ενδυνάμωση.

Το κλειδί στις προσπάθειες ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στη σχολική ηγεσία (Pollak & Mills, 1997). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Blasé και Blasé (1994:10) «σε σύγκριση με άλλες πηγές της ενδυνάμωσης, η σχολική ηγεσία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών». Οι Kanter (1983) και οι Thomas και Velthouse

(1990) αναφέρουν ότι οι ηγέτες που νιώθουν οι ίδιοι ενδυναμωμένοι είναι περισσότερο ικανοί να αναπτύξουν αισθήματα εσωτερικής και εξωτερικής ενδυνάμωσης στους οργανισμούς που διευθύνουν. Οι ηγέτες αυτοί ενθαρρύνουν τη δέσμευση του προσωπικού στον οργανισμό, την ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτομιών, ενώ παράλληλα εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητες του προσωπικού να πετύχει τους επιδιωκόμενους στόχους (Kanter, 1983). Οι Wilson και Cooligan (1996:113) αναφέρουν:

«Αν οι σχολικοί ηγέτες δεν είναι αφοσιωμένοι στο έργο που πρέπει να επιτελέσουν, δεν είναι πρόθυμοι να ρισκάρουν, δεν έχουν όραμα, δε βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους και δεν ενδιαφέρονται για την ενδυνάμωση (εσωτερική ή εξωτερική), τότε η ελπίδα να νιώσουν οι εκπαιδευτικοί την αίσθηση της ενδυνάμωσης είναι σχεδόν μηδαμινή».

Σύμφωνα με τους Blasé και Blasé (1996) η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται όταν οι παραδοσιακές πρακτικές άσκησης της ηγεσίας αντικαθίστανται με δημοκρατικότερες, οι οποίες επιτρέπουν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πιο παραδοσιακές πολιτικές ηγεσίας που χρησιμοποιούνταν τα παλιότερα χρόνια σε μεγάλο βαθμό από τους σχολικούς διευθυντές αποσκοπούσαν στον έλεγχο των πράξεων, συμπεριφορών και σκέψεων των εκπαιδευτικών (power-over approach) (Blasé 1991, Dunlap & Goldman, 1991). Πρόσφατες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης υποδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο της δημοκρατικής ηγεσίας και της ενίσχυσης του προσωπικού με την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή (Charman, 1988). Η πολιτική αυτή ονομάστηκε «power through» ή «power with» και στοχεύει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όχι στον έλεγχό τους. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν συμφωνηθεί από κοινού, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα και αλληλεγγύη (Blasé και Blasé, 1996).

Οι San Antonio και Gamage (2007) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή συμμετοχικού στυλ ηγεσίας αποτελεί στρατηγική ενδυνάμωσης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μελών. Οι διευθυντές που υιοθετούν συμμετοχικό στυλ ηγεσίας αφιερώνουν χρόνο για συναντήσεις και συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων και συμπεριφέρονται ως ισότιμα μέλη της σχολικής

κοινότητας. Ο διευθυντής συμβουλεύει αλλά και συμβουλεύεται το προσωπικό και οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού. Η συμμετοχική ηγεσία δημιουργεί στα υποκείμενα την πεποίθηση ότι συνεισφέρουν και ατομικά στη βελτίωση του σχολείου και ότι η γνώμη τους είναι σεβαστή και επιθυμητή. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την αίσθηση του 'ανήκειν' στο σχολικό οργανισμό.

Σύμφωνα με τον Whaley (1994), προκειμένου να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να ενισχυθεί η αίσθηση του επαγγελματισμού τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πεπεισμένοι ότι η διδασκαλία είναι επάγγελμα, και ο διευθυντής θα πρέπει με κάθε δυνατό τρόπο να προωθεί και να ενισχύει την άποψη αυτή. Τα πτυχία, διπλώματα και πιστοποιητικά των διδασκόντων, καθώς και τα ακαδημαϊκά και προσωπικά τους επιτεύγματα οφείλουν να εκτιμούνται και να αναγνωρίζονται. Ωστόσο, ο διευθυντής θα πρέπει επίσης να επιδιώκει, να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, παρέχοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε επαγγελματικά σεμινάρια, ημερίδες, μεταπτυχιακά προγράμματα και έρευνες (Terry, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η διεξαγωγή ερευνών δράσης προσφέρει πρακτικές γνώσεις που δύνανται να αναβαθμίσουν την εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας και ως αποτέλεσμα να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς (Hopkins, 1987).

Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωσή τους αποτελεί αναγκαία διαδικασία. Οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής απαιτούν ενημερωμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς προκειμένου με τη σειρά τους να προετοιμάσουν γνωστικά, ηθικά και πνευματικά τους μελλοντικούς πολίτες. Επιπλέον, η επιμόρφωση ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό τους έργο, προσφέροντας γνώσεις σε θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εργασία τους και προκαλούν σύγχυση (Τσακίρη, 2003). Στη χώρα μας τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης διοργανώνονται από εξωσχολικούς φορείς, στους οποίους ανατίθεται το έργο αυτό από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ωστόσο ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας έχει η δυνατότητα να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κατά το οποίο πεπειραμένα μέλη του προσωπικού αναλαμβάνουν να μεταδώσουν τη γνώση και την εμπειρία τους στα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού (Ζησιμοπούλου, 2001).

Εξίσου σημαντική με τη μεταχείριση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες είναι και η παροχή αυτονομίας όσον αφορά τη διδασκαλία και τον έλεγχο των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής εκφράζει την εμπιστοσύνη του και την πεποίθησή του ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να διαχειριστούν την τάξη τους χωρίς το δικό του έλεγχο ή τη δική του καθοδήγηση. Η παροχή αυτονομίας ενθαρρύνει επίσης τον πειραματισμό με νέες διδακτικές τεχνικές, μέσα, υλικά, και γενικότερα προάγει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Blasé και Blasé, 1996).

Επιπλέον, οι διευθυντές μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς υιοθετώντας διάφορα συστήματα αμοιβών. Οι αμοιβές μπορεί να είναι υλικές, όπως για παράδειγμα η χορήγηση αδειών ή και των λεγόμενων «bonus» ή και συμβολικές, όπως ο έπαινος και η επιβράβευση για το δύσκολο έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά. Ο έπαινος δίνεται είτε δημόσια, όπως για παράδειγμα κατά τις συνεδριάσεις του προσωπικού, είτε στις κατ' ιδίαν συναντήσεις του διευθυντή με τους διδάσκοντες. Με την επιβράβευση, τονίζεται η ατομικότητα των καθηγητών και αναγνωρίζεται η προσφορά και το έργο πέρα των καθηκόντων τους. Επίσης, ο διευθυντής ανακοινώνει ότι γνωρίζει και κατανοεί τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο την υποστήριξη και τη συμπαράστασή του (Blasé και Blasé, 1996)

Μια ακόμα πρακτική που οδηγεί στην επαγγελματική ενδυνάμωση είναι η προαγωγή της συναδελφικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό συνεπάγεται την εμπιστοσύνη, την αλληλεγγύη και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών προκειμένου να επιλυθούν από κοινού τα προβλήματα που προκύπτουν (Sprague, 1992· Terry, 1998). Η συν-διδασκαλία, καθώς και η παρακολούθηση της διδασκαλίας των συναδέλφων εξυπηρετούν ιδανικά την ανταλλαγή αυτή και την επαγγελματική αλληλεπίδραση, επομένως πρέπει να ενθαρρύνονται (Anderson κ. ά., 1994). Συνεπώς, μέλημα των διευθυντών είναι η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος που θα ευνοεί την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού, καθώς και η δικτύωση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, μέσων και υλικών. (Martin, 1990). Επίσης, ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει τις ανθρώπινες σχέσεις από τυπικές, σε πιο προσωπικές, εκφράζοντας την εμπιστοσύνη του στις ικανότητες του προσωπικού

και ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν την εργασία (McKnight & Chervany, 1996).

Ο Bredeson (1989) συνόψισε τους παράγοντες σχολικής ηγεσίας που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ενδυνάμωση: εμπιστοσύνη, επιβράβευση, ανατροφοδότηση, παροχή υποστηρικτικού υλικού, κατανόηση. Ο Reitzug (1994) κατέταξε σε τρεις κατηγορίες τις συμπεριφορές του ηγέτη που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της ενδυνάμωσης: υποστήριξη, διευκόλυνση, παροχή δυνατότητας. Η Melenyzer (1990) εντόπισε 23 ηγετικές συμπεριφορές που συνδέονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση. Η παρουσίαση του οράματος για το σχολείο, η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, η αποφασιστικότητα, η ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η επίδειξη εμπιστοσύνης, η επιδίωξη σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, η δημιουργία υψηλού προφίλ της σχολικής μονάδας στην κοινωνία και η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας είναι οι πλέον σημαντικές.

Πέρα από τις αναφερόμενες στρατηγικές, μερικά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι Blasé και Blasé (1996) μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών τα οποία επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την αίσθηση επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο ενθουσιασμός του διευθυντή για βελτίωση και πρόοδο, η αισιοδοξία για την επιτυχή υλοποίηση του προκαθορισμένου οράματος, η ειλικρίνεια και η φιλικότητα απέναντι στους υφισταμένους, ωθεί τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν καθημερινά για το καλύτερο και ενισχύει το προσωπικό τους έργο. Ο Day (2004) προσθέτει το πάθος που πρέπει να χαρακτηρίζει τον κάθε ηγέτη για τη φροντίδα του προσωπικού (passion for care), την επιδίωξη της επιτυχίας (passion for achievement), τη συνεργασία (passion for collaboration), τη δέσμευση στο σχολικό οργανισμό (passion for commitment), την εμπιστοσύνη (passion for trust) και τη συμμετοχικότητα (passion for inclusivity).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Ο διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη διαμόρφωση θετικού, ανοιχτού σχολικού κλίματος το οποίο με τη σειρά του ευνοεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και διαφυλάσσει την αρμονία και την ισορροπία. Με την έμπρακτη εμπιστοσύνη και εκτίμηση, με τη διάθεση για συνεργασία, φροντίδα και διευκόλυνση, συμβάλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και ως αποτέλεσμα ενισχύει την αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και ευεξίας. Υιοθετώντας το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας- για το οποίο γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο- προωθεί τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχικότητα. Ωστόσο, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την παροχή εξουσίας και ευθυνών δεν είναι εύκολο εγχείρημα, καθώς προϋποθέτει ανοιχτό μυαλό, διαύγεια, διορατικότητα και προσεχτικό σχεδιασμό από μέρους του ηγέτη (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και η κατάλληλη προετοιμασία και η ενδυνάμωση των μελλοντικών ηγετών μέσω διάφορων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου με τη σειρά τους να ενδυναμώσουν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους (Pan & Wang, 2000). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ένα χαρακτηριστικό της ενδυνάμωσης, το οποίο συχνά παραβλέπεται: η ενδυνάμωση πρέπει να επιζητείται και να επιθυμείται. Προκειμένου να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει πρώτα οι ίδιοι να θέλουν να αποκτήσουν δύναμη και εξουσία, και έπειτα να ξέρουν πώς να τη διαχειριστούν (Barksdale-Ladd, & Thomas, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Σχολική ηγεσία και ενδυνάμωση

«Καθώς ατενίζουμε το μέλλον, οι ηγέτες είναι αυτοί που θα ενδυναμώνουν τους άλλους.»

Bill Gates

(στο Hoy και Miskel, 2008:355)

Ηγεσία

2.1. Έννοια και φύση της Ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και στη λειτουργία των οργανισμών καθώς θεωρείται από πολλούς ως ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας τους (Bass, 1990). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας, παρόλα αυτά αυτή δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια. Ο W. Bennis (1989b), διακεκριμένος καθηγητής της Ηγεσίας, συμπεραίνει ότι *«η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα»* και επιχειρεί να την παρομοιάσει με την ομορφιά: *«είναι δύσκολο να ορίσεις την ηγεσία, αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις»*.

Σύμφωνα με τον Chemers (1997:1) *«η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής με την οποία ένα άτομο αποσκοπεί στην εξασφάλιση βοήθειας και υποστήριξης από τους άλλους προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός σκοπός»*. Ο Σαΐτης (2005:240) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως *«τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*. Ένας άλλος ορισμός προέρχεται από τον Πασιαρδή (2004:209), ο οποίος θεωρεί ότι *«ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*. Αξιοποιώντας και συμπληρώνοντας τους παραπάνω

ορισμούς, ο Μπουραντάς (2005:197) ορίζει την ηγεσία ως τη «*διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον*» Αυτό που αποτελεί κοινό τόπο σε κάθε ορισμό που επιχειρείται είναι ότι η ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία σκόπιμης κοινωνικής επιρροής προκειμένου να πραγματοποιηθούν στόχοι και να «*χτιστούν*» σχέσεις σε έναν οργανισμό (Hoy & Miskel, 2008).

Η ηγεσία λοιπόν συνεπάγεται επιρροή. Ο ηγέτης παίρνει πρωτοβουλίες, πιστεύει στην ομάδα του, καθοδηγεί το προσωπικό, διαθέτει χρόνο για σχεδιασμό και επενδύει χρόνο με τους ανθρώπους. Η ηγεσία στηρίζεται στην κινητοποίηση των άλλων ατόμων, πράγμα που επιτυγχάνεται εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων. Είναι η τέχνη της παρακίνησης των υφισταμένων για την εκτέλεση των καθηκόντων τους με ζήλο και εμπιστοσύνη, συνεισφέροντας έτσι στους οργανωσιακούς – επιχειρησιακούς σκοπούς και στόχους, το μέγιστο δυναμικό τους. Είναι ακόμη η ικανότητα του ηγέτη να βλέπει και να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα κίνητρα για τον καθένα και τη καθεμιά και η ικανότητα να εμπνέει (Μιχιώτης, 2007).

Επιπλέον, ο ηγέτης είναι παράγοντας της αλλαγής και δεν επιδιώκει τη διαίωξη της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας και επικοινωνεί άμεσα με τους υφιστάμενους. Από κοινού αναζητούν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν, καθώς βλέπει τον εαυτό του ως συμπαραστάτη και συνεργάτη (Φατσέα, 2011). Ο ηγέτης επιδιώκει την αύξηση συναισθημάτων δύναμης, αποτελεσματικότητας και σημαντικότητας του εαυτού στα μέλη του οργανισμού, ενδυναμώνοντας έτσι το προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, έλκει τους συνεργάτες προς τους στόχους και δεν τους σπρώχνει προς αυτούς (Bennis, 1989a).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ηγεσία δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τους ηγέτες, καθώς η ύπαρξη ηγετών συναρτάται από την ύπαρξη συνεργατών.

Έτσι, ο ηγέτης αναδύεται μέσα από την ομάδα συνεργατών του χωρίς να κάνει χρήση της δύναμης και της νόμιμης εξουσίας που του παρέχει η θέση που κατέχει (Δαράκη, 2007). Όπως επισημαίνει η Kanter (1977), οι ηγέτες που στηρίζονται στην προσωπική τους δύναμη είναι πιθανότερο να υποκινήσουν, να ενθαρρύνουν και να εμπνεύσουν το ανθρώπινο δυναμικό. Δεν είναι η θέση που καθιστά κάποιον υποκείμενο ηγέτη, αλλά η συμπεριφορά του.

2.2. Σχέση «Ηγεσίας» - «Διεύθυνσης» - «Διοίκησης»- «Εξουσίας»

Οι ερευνητές της Διοικητικής επιστήμης έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τον διαχωρισμό των όρων *διεύθυνση (management)* – *ηγεσία (leadership)* – *διοίκηση (administration)*. Ο Mullins (1994: 249) αναφέρει ότι «η *διεύθυνση διδάσκεται, ενώ η ηγεσία αποτελεί χάρισμα και στηρίζεται στην προσωπικότητα του ατόμου*». Συμπληρώνοντας, ο Πασιαρδής (2003) αναφέρει ότι η διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού, η διεύθυνση επεκτείνεται στη ιδιότητα του ηγέτη να δίνει βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση στον οργανισμό ενώ η ηγεσία συμπεριλαμβάνει και το όραμα και τη κατεύθυνση για το πού οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, δηλαδή στον στρατηγικό προσανατολισμό του οργανισμού. Θεωρείται, λοιπόν, η ηγεσία ως υπερσύνολο των υποσυνόλων της διεύθυνσης και διοίκησης, ή αλλιώς, αποτελεί όρο-ομπρέλα για τους άλλους δυο όρους. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι ο όρος *ηγεσία* είναι υπεράνω των άλλων δυο, ωστόσο, για να είναι κάποιος καλός και αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι καλός διοικητικός και καλός διευθυντής (Πασιαρδής, 2004 · Κωνσταντίνου, 2005).

Επιχειρώντας την αποσαφήνιση των όρων *μάνατζμεντ* και *ηγεσία*, ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι πρόκειται για συμπληρωματικούς ρόλους και αλληλοεπηρεαζόμενες λειτουργίες, εξίσου απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των στελεχών και των οργανισμών που διοικούν. Για τους *μάνατζερ* όμως, οι στόχοι είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες έχουν προσωπική αντίληψη για τους στόχους οι οποίοι εκφράζουν τα δικά τους οράματα και ιδανικά. Επιπλέον, οι *μάνατζερ* αντιμετωπίζουν τους εργαζόμενους ως υφισταμένους, ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους συναισθηματικές σχέσεις μέσω

της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης και του ενθουσιασμού. Όσον αφορά στην υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πλέον ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες επιδιώκουν την αναζήτηση νέων και καινοτόμων πρακτικών για την επίλυση προβλημάτων. Οι Bennis και Nanus (1985:21) συνοψίζουν ότι *«οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα»*.

Περαιτέρω, ο Σαΐτης (2005) επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης: η πρώτη αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για τη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Τέλος, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ένας ακόμα διαχωρισμός των εννοιών ηγεσία και εξουσία. Πρόκειται για δυο έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες, αλλά όχι ταυτόσημες. Η εξουσία αποτελεί το μέσο που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει, να κατευθύνει, να καθοδηγήσει, να ενεργοποιήσει τα μέλη μιας ομάδας. Η ηγεσία δηλαδή, αποτελεί μια λειτουργία, ενώ η εξουσία αποτελεί το μέσο που χρησιμοποιεί ο ηγέτης (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τους Bennis και Nanus (1985:22) *“Εξουσία είναι η ικανότητα να κάνει κάποιος τις προθέσεις του πραγματικότητα και να τις διατηρεί, ενώ ηγεσία είναι η σοφή χρήση της εξουσίας. Το όραμα είναι το προϊόν και η εξουσία το νόμισμα.”*.

2.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από μια ιδιομορφία και πολυπλοκότητα που δε συναντάται σε άλλους οργανισμούς. Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτικότερη την ανάγκη να λειτουργούν και να διοικούνται αποτελεσματικά. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης των σχολείων επηρεάζει την εν γένει λειτουργία και ανάπτυξή τους, καθώς και τα μαθητικά αποτελέσματα.

Η ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς αποτελεί κεντρικό παράγοντα της αποδοτικής παιδείας. Το πρόσωπο-κλειδί για την άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης, όπως καθορίζεται από την ισχύουσα σήμερα Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002, τ.Β΄) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ως κύριος υπεύθυνος προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως διορισμένος όμως υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανώτερών του στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Ως διορισμένος υπεύθυνος καθορίζει τη δράση των μελών του προσωπικού και των μαθητών, σύμφωνα με τις άνωθεν οδηγίες και εντολές (Παπαναούμ, 1995). Είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Παπαδόπουλος, 1996).

Αν και η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, ο ρόλος του είναι κεφαλαιώδης στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της, με στόχο την αποτελεσματικότητα της. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά την προσωπικότητα του διευθυντή της, αφού το όλο εγχείρημα απαιτεί αφοσίωση, όραμα, ενέργεια και πνευματική διέγερση (Δαράκη, 2007).

Κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού. Με τη συμπεριφορά του, ο διευθυντής μεταδίδει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, στην οποία παρουσιάζει το όραμα του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Για την εκπλήρωση της αποστολής αυτής αφιερώνει πολύ από το χρόνο του. Οι έμπειροι ηγέτες ενδυναμώνουν τα μέλη του προσωπικού προκειμένου να μοιραστούν και να εφαρμόσουν αυτό το όραμα (Kelley κ.ά., 2005).

Επιπλέον, ο ηγέτης στην εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Ο διευθυντής οφείλει να δείχνει κατανόηση απέναντι στο προσωπικό και στους μαθητές, να έχει την

αίσθηση του μέτρου και της αφοσίωσης στο έργο για να κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των διδασκόντων, των διδασκόμενων και των γονέων. Είναι η ηγεσία που θα υιοθετήσει το διοικητικό στυλ που έχει ως επίκεντρο όχι μόνο τα αποτελέσματα του οργανισμού αλλά και τις ανθρώπινες σχέσεις (Everard, κ. ά., 2004). Η ηγεσία γενικά αφορά στον οραματισμό, την παροχή κινήτρων, τη διαχείριση ομάδων, και πρέπει να ενδιαφέρεται τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα καθήκοντά τους (Ιορδανίδης, 2003).

Συμπερασματικά, ο θεσμικός ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού η συμπεριφορά της σχολικής διεύθυνσης είναι αποφασιστική για το επίπεδο της ποιότητας του σχολείου και το βαθμό επίτευξης των στόχων του. Έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sashkin, 1996). Παράλληλα, τονίζεται η σχέση της αναφορικά με τη σχολική ανάπτυξη (Rosenbach & Taylor, 1984) και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Hallinger κ.ά., 1996).

2.4 Στυλ ηγεσίας

Στη βιβλιογραφία απαντώνται δύο βασικά στυλ ηγεσίας: το *συναλλακτικό* και το *μετασχηματιστικό*. Ο πρώτος διαχωρισμός ανάμεσα στα δυο στυλ έγινε από τον Downton (1973), όμως η δημοσίευση του έργου του James MacGregor Burns *Leadership* (1978) που αφορούσε στους πολιτικούς ηγέτες προσέκλυσε εκ νέου το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα δυο είδη ηγεσίας. Ο Burns έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στους συναλλακτικούς ηγέτες, οι οποίοι προσφέρουν απτές αμοιβές για την προσπάθεια και την αφοσίωση των εργαζομένων, και στους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι εστιάζουν στις ανάγκες των υφισταμένων, και εγείρουν το ενδιαφέρον τους για το κοινό σκοπό του οργανισμού αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτός να κατακτηθεί (Cox, 2001). Ο Bernard Bass (1985) επέκτεινε τη θεωρία του Burns, σημειώνοντας ότι πρόκειται για δυο διαφορετικές έννοιες και ότι οι καλοί ηγέτες διαθέτουν στοιχεία και από τα δυο στυλ (Judge & Piccolo, 2004). Σύμφωνα με τον Bass και το μοντέλο ηγεσίας που ανέπτυξε σε

μεταγενέστερη εργασία (Bass & Avolio, 1997), τα βασικά στυλ ηγεσίας είναι τρία, προσθέτοντας στη λίστα και αυτό του *παθητικού- ελευθεριάζοντος* ηγέτη. Τα επιμέρους χαρακτηριστικά του κάθε στυλ αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

2.4.1 Το συναλλακτικό στυλ (transactional)

Ο ειδικός της Ηγεσίας James Burns (1978) όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντας τους ανταμοιβές. Οι ηγέτες αυτοί βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004). Προκειμένου να προωθήσουν την απόδοση των συνεργατών τους, χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες, διαμορφώνοντας έτσι μια σχέση οικονομικής ανταλλαγής (Gellis, 2001). Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα είδος συμβολαίου ανάμεσα στον ηγέτη και στους συνεργάτες του, μια σχέση η οποία υποδεικνύει ότι ο πρώτος θα φροντίζει για τις ανάγκες των τελευταίων, εφόσον αυτοί φέρουν εις πέρας τα καθήκοντα που έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων (Coleman & Early, 2005). Επιπλέον, οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το στυλ τίθενται υπέρ της διατήρησης του υφιστάμενου τρόπου εργασίας και δεν προβαίνουν σε αλλαγές, εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι. Σύμφωνα με τον Leithwood (1990), η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί προστάδιο της μετασχηματιστικής, για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω.

Η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τρία χαρακτηριστικά (Hoy & Miskel, 2008): αρχικά οι *εξαρτώμενες αμοιβές* αναφέρονται στην ηγετική συμπεριφορά που επιδιώκει να διασαφηνίσει το ρόλο των υφισταμένων και τις απαιτήσεις της δουλειάς τους, και όταν οι στόχοι επιτευχθούν, αποδίδει ανταμοιβές ανάλογες της επίδοσης και της καταβαλλόμενης προσπάθειας των υφισταμένων. Με άλλα λόγια, αυτή η υποκατηγορία ηγετικής συμπεριφοράς παρέχει στους συνεργάτες αγαθά που επιθυμούν, σε αντάλλαγμα αγαθών που επιθυμούν οι ηγέτες (Kunhert & Lewis, 1987). Έπειτα, η *διεύθυνση με εξαίρεση (ενεργητική)* αναφέρεται στον μεγάλο βαθμό ελέγχου που έχει ο ηγέτης, ο οποίος ορίζει τους κανόνες, αναζητά παρεκκλίσεις από τα στάνταρ και επεμβαίνει με διορθωτική δράση και πιθανόν τη

τιμωρία του υφισταμένου σε περίπτωση παρουσίασης προβλημάτων. Από την άλλη, η *παθητική διεύθυνση με εξαίρεση* χαρακτηρίζει την αδυναμία των ηγετών να παρέμβουν, μέχρι τα προβλήματα να διογκωθούν και τότε η παρέμβασή τους να καταστεί αναγκαία (Hoy & Miskel, 2008). Αυτή η ηγετική συμπεριφορά ταυτίζεται με το παθητικό στυλ ηγεσίας, για το οποίο γίνεται λόγος παρακάτω.

Η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται από αρκετούς ερευνητές ως ιδιαίτερα αποτελεσματική σε πολλές περιπτώσεις (Bass & Riggio, 2006). Σε άλλες όμως, μπορεί να αποτελέσει τη «συνταγή» της μετριότητας, ιδιαίτερα όταν ο διευθυντής περιορίζεται στην παθητική διεύθυνση με εξαίρεση, τεχνική η οποία δύναται να φανεί αναποτελεσματική, και μακροπρόθεσμα αντιπαραγωγική για τον οργανισμό (Bass, 1990). Ωστόσο, όταν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας συνδυάζεται με το μετασχηματιστικό, η ηγεσία των οργανισμών γίνεται ακόμα πιο αποδοτική (Bass, 1985 · Hoy & Miskel, 2008).

2.4.2 Το μετασχηματιστικό στυλ (transformational)

Ο Burns (1978), ο οποίος υπήρξε και ο εμπνευστής της μετασχηματιστικής ηγεσίας, την όρισε ως μια σχέση αμοιβαίας, αμφίδρομης παρακίνησης και εξέλιξης που μετατρέπει τους ηγέτες και τους συνεργάτες σε ηθικώς δρώντα υποκείμενα. Ο Bass (1990: 21) χαρακτήρισε το μετασχηματιστικό στυλ ως «ανώτερο είδος ηγεσίας» προσθέτοντας ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι εκείνοι που διευρύνουν και εξυψώνουν τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων, τους ενημερώνουν για τους στόχους και την αποστολή του οργανισμού και εξασφαλίζουν την αποδοχή τους από τα μέλη της ομάδας, και παροτρύνουν το προσωπικό να παραβλέψει τα ατομικά του συμφέροντα για το κοινό όφελος. Επιπλέον αυξάνουν την εμπιστοσύνη και τις προσδοκίες του, ενθαρρύνουν την αλλαγή συμπεριφοράς και την ανάγκη αυτόπραγμάτωσης (self-actualization). Το αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια σχέση αμοιβαίας κίνησης και ανάδειξης προόδου, και σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με το Leithwood (1990), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ομόφωνης εξουσίας και συντίθεται από τα εξής στοιχεία: συνεργατική λήψη αποφάσεων, έμφαση στον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωση του προσωπικού,

ενθάρρυνση προβληματισμού και ερωτήσεων και ενθάρρυνση για αλλαγή. Πρόκειται δηλαδή για μετασχηματισμό ενός οργανισμού και δημιουργία νέας κουλτούρας, όπου προωθείται η συνεργατικότητα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η επέκταση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 1990, όπ. αναφ. στο Δαράκη, 2007).

Ο Bass (1985) συνόψισε τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στα τέσσερα I τα οποία είναι: Idealized influence (ιδανική επιρροή), Inspirational motivation (Εμπνεόμενη κινητοποίηση), Intellectual stimulation (νοητικό ερέθισμα), Individualized consideration (εξατομικευμένο ενδιαφέρον).

Η *ιδανική επιρροή* ή αλλιώς *χάρισμα* αναφέρεται στην ιδιότητα του ηγέτη να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό στους συνεργάτες του, στοιχεία τα οποία αποτελούν τη βάση για την αποδοχή ριζικών και θεμελιωδών αλλαγών στον τρόπο εργασίας των ατόμων και του οργανισμού. Οι ηγέτες αυτοί επιδεικνύουν σιγουριά και αυτοπεποίθηση για σημαντικά θέματα, δε διστάζουν να ρισκάρουν στον καθορισμό αλλά και στη διεκπεραίωση των στόχων, θέτουν τις ανάγκες των άλλων σε προτεραιότητα παραβλέποντας τις δικές τους (Hoy & Miskel, 2008). Επομένως, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χαίρουν το θαυμασμό, το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των οπαδών τους, οι οποίοι τείνουν να ταυτίζονται με τους ηγέτες τους (Bass & Avolio, 1994).

Η *εμπνεόμενη κινητοποίηση* αναφέρεται στη δημιουργία ενός ελκυστικού οράματος το οποίο κατευθύνει τη στοχοθεσία αλλά και τη λειτουργία του οργανισμού. Με την εμπνεόμενη κινητοποίηση οι ηγέτες υιοθετούν συμπεριφορές που βοηθούν τους υφιστάμενους να βρουν νόημα και ενδιαφέρον στην εργασία τους. Τέτοιες συμπεριφορές περιλαμβάνουν την προβολή ενός ελκυστικού και αισιόδοξου μέλλοντος για τον οργανισμό, την επιδίωξη φιλόδοξων στόχων, αλλά και την διαβεβαίωση του προσωπικού ότι οι στόχοι αυτοί είναι δυνατό να επιτευχθούν. Ως αποτέλεσμα, καλλιεργείται ομαδικό πνεύμα, ενθουσιασμός, αισιοδοξία και δέσμευση για την επίτευξη του κοινού οράματος (Bass & Avolio, 1994).

Το *νοητικό ερέθισμα* αφορά την ενθάρρυνση των υφισταμένων να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι, να επανεξετάζουν παγιωμένες πρακτικές, να αναζητούν νέες μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων και να είναι δεκτικοί απέναντι στις

αλλαγές. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τους συνεργάτες τους ενθαρρύνοντάς τους να προτείνουν νέες, ακόμα και αμφιλεγόμενες ιδέες, χωρίς το φόβο της τιμωρίας ή της γελοιοποίησης (Stone, Russell & Patterson, 2003).

Το *εξατομικευμένο ενδιαφέρον* υποδηλώνει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις ατομικές ανάγκες του προσωπικού για εξέλιξη και επιτυχία. Έτσι, αναλαμβάνοντας το ρόλο του μέντορα και αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις γνώσεις των υφισταμένων ξεχωριστά, τους βοηθούν να επιτύχουν υψηλά επίπεδα απόδοσης και τους παροτρύνουν να αναλάβουν ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Avolio, 1994).

Ο Burns (1978) παρουσίασε τις έννοιες της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως δυο αντίθετους πόλους της ίδιας διάστασης, δηλαδή ένας ηγέτης μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε ως μετασχηματιστικός είτε ως συναλλακτικός. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα διέψευσε αυτή τη θεωρία, αποδεικνύοντας ότι πρόκειται για συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας (Avolio, Bass, & Jung, 1999 ·Bass, 1985· Waldman, Bass, & Yammarino, 1990). Σύμφωνα με τη συμπληρωματική θεωρία (augmentation theory) του Bass (1985), η μετασχηματιστική ηγεσία «οικοδομείται» πάνω στη συναλλακτική, και οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαθέτουν στοιχεία και από τα δυο στυλ ηγεσίας, επομένως είναι απαραίτητο να τελειοποιηθούν και οι δυο μορφές σε έναν οργανισμό προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Έρευνες που βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της ηγετικής στάσης του Bass (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ) έχουν γενικά δείξει ότι οι εργαζόμενοι που δίνουν στους ηγέτες τους υψηλή βαθμολογία στις μετασχηματιστικές συνιστώσες και ιδιαίτερα στο χάρισμα και την έμπνευση, τους βαθμολογούν επίσης ως εξαιρετικά αποτελεσματικούς, ενώ αυτοί που βαθμολογούνται υψηλά στις συναλλακτικές συνιστώσες θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικοί (Bass, 1985· Avolio and Bass, 1988· Bryman, 1992).

2.4.3. Το παθητικό στυλ (laissez-faire)

Πρόκειται για την αποφυγή οποιασδήποτε συνδιαλλαγής με τους υφιστάμενους, και γενικότερα στην απουσία της ηγεσίας (Bass, 1998). Οι ηγέτες αυτοί αποφεύγουν να εκφράζουν την άποψή τους, αδυνατούν ή κωλυσιεργούν να λάβουν αποφάσεις, αρνούνται να αναλάβουν υπευθυνότητες, δεν παρέχουν ανατροφοδότηση στο έργο των υφισταμένων, και χαρακτηρίζονται γενικότερα από αδράνεια. Λόγω της προσωπικής του αδυναμίας, ο ελευθεριάζων ηγέτης παραχωρεί το μεγαλύτερο μέρος της εξουσίας στους οπαδούς του, υποθέτοντας πως οι τελευταίοι διαθέτουν εσωτερικές διεργασίες παράθησης που τους καθιστούν ικανούς να ανταπεξέλθουν ατομικά στις προκλήσεις που προκύπτουν (Jones & Rudd, 2007). Το παθητικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τη διοίκηση κατ' εξαίρεση (παθητική) [Management-by-exception (passive)], όπου οι ηγέτες παρεμβαίνουν μόνο μετά τη μη συμμόρφωση ή τα λάθη των ακόλουθων (Bass & Avolio, 1994· Antonakis et al, 2003). Σύμφωνα με του Bass & Avolio (1999), αυτό το στυλ ηγεσίας έχει αρνητική επίδραση τόσο στους ακόλουθους όσο και στα επιθυμητά αποτελέσματα.

2.5 Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που διασφαλίζει ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, συμφωνεί με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Προκειμένου να επιτύχει την υλοποίησή του, εκφράζει με σαφήνεια τους στόχους και κοινοποιεί τα σχέδιά του με σκοπό την κινητοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας, ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι επίσης απαραίτητη στις τρέχουσες προσπάθειες αναμόρφωσης των σχολείων (Leithwood et al., 1999).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν έντονα με την ουσιαστική προσαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass (1985) στο χώρο

της εκπαίδευσης στα τέλη του 1980 και τις αρχές του 1990. Έκτοτε, έχουν διενεργηθεί πολλαπλές έρευνες που καταδεικνύουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και σε διάφορες πτυχές της οργανωσιακής δομής του σχολείου και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρονται στις βελτιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη, στην επιτυχή εφαρμογή των σχολικών καινοτομιών, στην ενίσχυση των συναισθημάτων και στο αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, στην αυξημένη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη δέσμευσή τους για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2005· Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002). Η αποτελεσματικότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών σχετίζεται επίσης θετικά με την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ross & Gray, 2006). Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood & Jantzi, 2006).

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προωθείται μέσω του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Η επιδίωξη της εσωτερικής παρότρυνσης, της δημιουργικότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων από τον ηγέτη, και η εξατομικευμένη προσέγγιση επηρεάζουν θετικά την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η παρουσία τους και το έργο τους εκτιμάται και γίνεται σεβαστό (Bass & Avolio, 1994). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεμελιώνει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους σκοπούς του σχολικού οργανισμού και τους ενδυναμώνει προκειμένου να επιτύχουν αυτούς τους στόχους (Hoy & Miskel, 2008). Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό του οράματος, με την παρότρυνση του μετασχηματιστικού ηγέτη, συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών, καλλιεργούνται οι συναδελφικές σχέσεις και προάγεται η εμπιστοσύνη μεταξύ των διδασκόντων και του διευθυντή (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Η σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας επισημαίνεται επίσης στην εθνογραφική έρευνα που διεξήγαγε η Melenyzer (1990) με σκοπό τον εντοπισμό των παραγόντων που ευνοούν την πραγματοποίηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η

υποστήριξη που παρέχεται από τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς και η αναγνώριση και εκτίμηση του έργου τους από το σχολικό ηγέτη σημειώθηκαν ως σημαντικές προϋποθέσεις ενδυνάμωσης.

Από την άλλη, ο συναλλακτικός εκπαιδευτικός ηγέτης προσφέρει δουλειές, ασφάλεια, διάρκεια αξιώματος και βρίσκεται σε μεγαλύτερη συναλλαγή, συνεργασία και συμμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris κ.ά., 2003). Πρόκειται για μια προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία ταυτίζεται με τη διοίκηση, καθώς η έμφαση δίνεται στην εκπλήρωση βραχυπρόθεσμων στόχων, στα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και στις ανάγκες τους. Η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής του σχολικού διευθυντή βασίζεται στη διοικητική του θέση και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα ιεραρχίας στην οποία ανήκει. Αυτή η εκδοχή της ηγεσίας περιγράφει καλύτερα τον προσανατολισμό των διευθυντών σχολείων του ελληνικού συστήματος, αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος (Σπυροπούλου, 2010). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται έρευνα που να εξετάζει τη σχέση της συναλλακτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στο ελευθεριάζον στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, τότε πρόκειται για το διευθυντή που επιδεικνύει φανερή αδιαφορία για τη λειτουργία του σχολείου και τα σχολικά δρώμενα. Ένα παράδειγμα θα ήταν ο διευθυντής που περνάει όλο το χρόνο του στο γραφείο, αναθέτει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές όσο το δυνατόν λιγότερες εργασίες, δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των μαθητών ή για τις ανάγκες των διδασκόντων, και συντηρεί τις ίδιες δομές και διαδικασίες ακόμα και όταν δεν αποδεικνύονται επιτυχείς (Hoy & Miskel, 2008). Είναι γεγονός πως αυτός ο διευθυντής δε δύναται να ενδυναμώσει το προσωπικό του σχολείου, καθώς δεν υπάρχει όραμα για τον προορισμό του σχολείου αλλά ούτε και η απαραίτητη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του. Σύμφωνα με του Bass & Avolio (1999), αυτό το στυλ ηγεσίας έχει αρνητική επίδραση τόσο στους ακόλουθους όσο και στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η βιβλιογραφία ωστόσο δείχνει ότι λίγες μελέτες έχουν ερευνήσει τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία στο περιβάλλον του σχολείου

(Leithwood κ.ά., 1996), ενώ ιδιαίτερα περιορισμένη στη χώρα μας είναι η έρευνα σχετικά με τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει στο βαθμό του δυνατού ένα μέρος από το ερευνητικό αυτό κενό.

Σημαντικότητα της έρευνας:

Έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούμε πλέον να υποστηρίξουμε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη εποχή. Θεωρώντας την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως βασικό και αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης αλλά και ως παράγοντα που δύναται να διαμορφώσει θετικές στάσεις απέναντι στην εργασία, συνειδητοποιούμε τη σημασία της για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, του σχολείου και τελικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές έρευνες που αφορούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, στον ελλαδικό χώρο όμως η παρουσία αντίστοιχων ερευνών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Για την παρούσα έρευνα στηριχθήκαμε κυρίως στη μελέτη περίπτωσης δυο αγροτικών σχολείων της Κύπρου που διεξήγαγαν οι Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008). Με την έρευνά μας πιστεύουμε ότι θα διαφανούν μερικά από τα προβλήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι για το επάγγελμά τους, το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι έχουν επαγγελματική αυτονομία και τα κίνητρα που έχουν να ενισχύονται επαγγελματικά. Και καθώς ο ρόλος, οι ανάγκες αλλά και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τις τελευταίες δεκαετίες, πιστεύουμε ότι η παρούσα εργασία συμβάλει στην επιστημονική συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική θεματολογία και δύναται να παρέχει ευρήματα αξιοποιήσιμα από την εκάστοτε σχολική αλλά και πολιτική ηγεσία προκειμένου να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν το πολυδιάστατο έργο το εκπαιδευτικού.

Σκοπός:

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Δ/βάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ενδυνάμωση καθώς και η αποτύπωση των απόψεων τους σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή που ευνοούν και παρεμποδίζουν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Επίσης εξετάζει κατά πόσο η ενδυνάμωση διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική προϋπηρεσία το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου στο οποίο απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί (Γυμνάσιο ή Λύκειο). Τέλος, αναζητούνται πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των στυλ σχολικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Ερευνητικά ερωτήματα:

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις έχουν ως εξής:

6. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
7. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις τους ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου;
8. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή και τις ενέργειές του που ευνοούν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
9. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες του διευθυντή που παρεμποδίζουν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
10. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ στυλ ηγεσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης;

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Μεθοδολογία- Σχεδιασμός της έρευνας

3.1 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια κλασική μελέτη επισκόπησης, καθώς παράγει ποσοτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους (Cohen & Manion, 1994). Το περιγραφικό μέρος της έρευνας αποσκοπεί στον προσδιορισμό της τρέχουσας κατάστασης της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ενώ το συσχετιστικό επιτρέπει τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και του στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή.

3.2 Επιλογή εργαλείου

Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και εξυπηρετεί την άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου, ακαδημαϊκά προσόντα), δυο ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης απόψεων και στάσεων και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου κατά την οποία ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να διατυπώσει ελεύθερα την απάντησή του σε ένα προκαθορισμένης έκτασης χώρο (βλ. παράρτημα). Η ερώτηση αυτή αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές συμπεριφορές που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν την

επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 10-15 λεπτά της ώρας.

3.3 Χορήγηση του ερωτηματολογίου

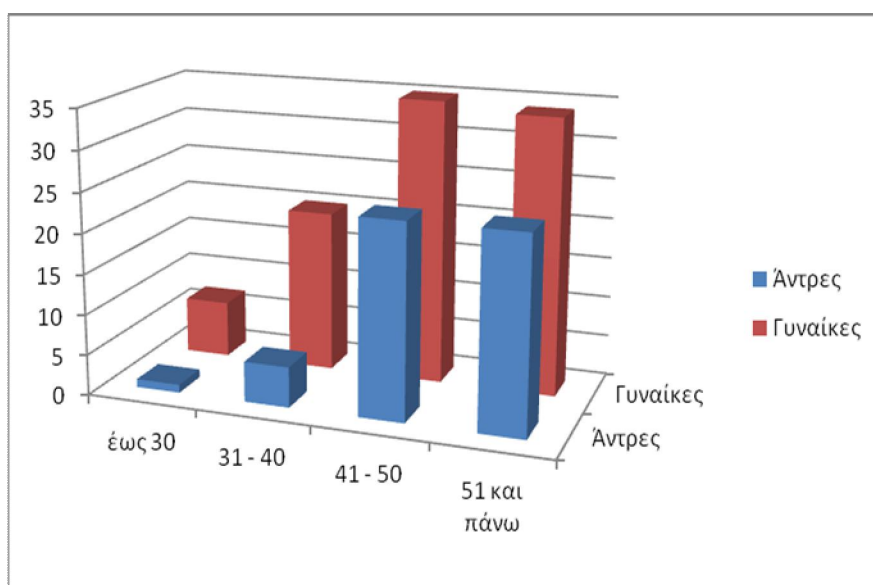
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαΐου του 2011 σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια- Γενικά Λύκεια- ΕΠΑΛ). Η περίοδος αυτή θεωρείται ιδανική, καθώς πρόκειται για το τέλος της σχολικής χρονιάς και τα υποκείμενα, ακόμα και οι νέοι στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικοί, έχουν πλέον διαμορφώσει ολοκληρωμένη άποψη για το ηγετικό στυλ του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και έχουν συνειδητοποιήσει τα συναισθήματα τους. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η «βολική» δειγματοληψία, κατά την οποία *«πλησιάζονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες, και η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος»* (Cohen & Manion, 1994:130). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια έπειτα από συνεννόηση με το διευθυντή των σχολικών μονάδων και συλλέγονταν από την ίδια έπειτα από διάστημα δυο-τριών ημερών προκειμένου να εξασφαλιστούν όσον το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας γενικά, χωρίς όμως να λάβουν επιμέρους πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τους προϊδεάσουν και να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους (Σαραφίδου, 2011). Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε επίσης ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και επισημάνθηκε η δυνατότητα μελλοντικής πρόσβασής τους στα αποτελέσματα της έρευνας.

3.4 Συμμετέχοντες

Μοιράστηκαν συνολικά 260 ερωτηματολόγια σε 15 σχολεία Δ/βάθμιας εκπαίδευσης (7 Γυμνάσια, 5 Γενικά Λύκεια και 3 ΕΠΑΛ), από τα οποία τελικά επεστράφησαν έγκυρα συμπληρωμένα τα 151. 109 εκπαιδευτικοί δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο (ποσοστό 41,9%). Το δείγμα της έρευνας, συνεπώς, αποτελείται από

151 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς 54 ήταν άνδρες (35,8%) και 97 γυναίκες (64,2%). Παρατηρούμε ότι ο πληθυσμός των γυναικών είναι διπλάσιος περίπου από των ανδρών, γεγονός που αποδεικνύει πως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οδηγούνται περισσότερο οι γυναίκες παρά οι άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, το 5,3% είναι έως 30 ετών, το 16,7% είναι μεταξύ 31-40 ετών, το 39,3% μεταξύ 41-50 ετών και το 38,7% από 51 ετών και πάνω. Το γράφημα 1 απεικονίζει τα παραπάνω δεδομένα.

Γράφημα 1: Φύλο και ηλικία των συμμετεχόντων



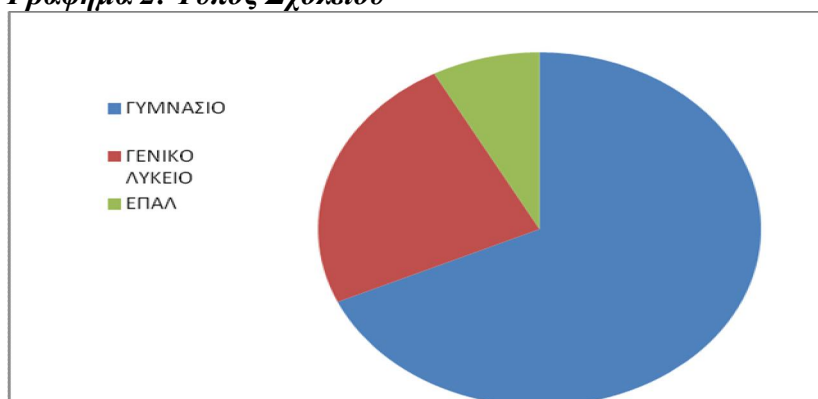
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, κατά τον Πίνακα 1, το 58,8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε έως 19 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ το 41,2% από 20 χρόνια και πάνω.

Πίνακας 1: Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
έως 9	35	23,6
10-19	52	35,1
20-29	47	31,8
30 και άνω	14	9,5
Σύνολο	148	100,0

Αναφορικά με το τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετεί το δείγμα της έρευνας, 103 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Γυμνάσιο (68,2%), 36 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Γενικό Λύκειο (23,8%) και 12 εκπαιδευτικοί σε Επαγγελματικό Λύκειο-ΕΠΑΛ (7,9%).

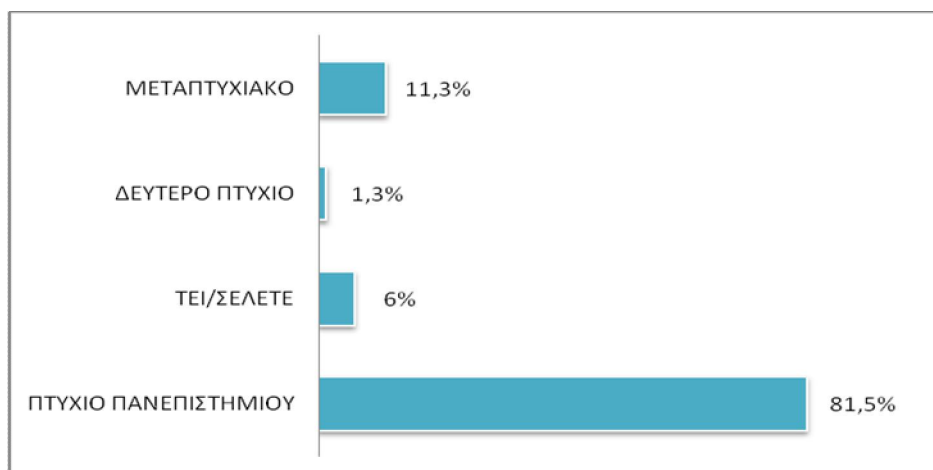
Γράφημα 2: Τύπος Σχολείου



Τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί ανήκαν κατά το 67,5% σε αστικά κέντρα, κατά το 23,2% σε ημιαστικές περιοχές και κατά το 9,3% σε κομοπόλεις και χωριά. Οι 140 από αυτούς ήταν μόνιμοι, οι 8 αναπληρωτές και οι 2 ωρομίσθιοι, ενώ από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς οι 9 (6%) κατείχαν τη θέση του υποδιευθυντή.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, ποσοστό 81,5% ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου (ΑΕΙ), 4,7% είχαν αποφοιτήσει από τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΤΕΙ-ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ), ενώ το 11,3 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Μόλις 2 εκπαιδευτικοί (1,3%) είχαν αποκτήσει και δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου.

Γράφημα 3: Ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών



Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 19).

3.5 Κλίμακες

3.5.1 Κλίμακα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *School Participant Empowerment Scale (SPES)* των Short και Rinehart (1992), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε μέσω πιλοτικής έρευνας με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει 33 ερωτήματα κλειστού τύπου χωρισμένα σε έξι υποκλίμακες: (α) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη, (β) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή, (γ) ανάπτυξη κύρους και επαγγελματικού σεβασμού, (δ) επαγγελματική αυτονομία, (ε) επαγγελματική ανάπτυξη (στ) ανάπτυξη αισθημάτων αυτοεπάρκειας. Όλες οι υποκλίμακες ήταν τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Παραδείγματα δηλώσεων είναι τα εξής: «Μπορώ να πάρω αποφάσεις που αφορούν τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη μου» (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την τάξη), «Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου» (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική ζωή), «Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν την καθημερινή

μου προσφορά στο σχολικό έργο» (κύρος), «Έχω την ευκαιρία να αναλάβω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο σχολείο» (αυτονομία),» Ο διευθυντής του σχολείου μου, με ενημερώνει για τα διάφορα συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης που γίνονται» (επαγγελματική ανάπτυξη), «Νιώθω ικανοποιημένος από την εργασία που επιτελώ στο σχολείο» (αυτό-επάρκεια). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach είναι $\alpha=0,94$ για τη συνολική κλίμακα, ενώ για τις επιμέρους κλίμακες κυμαίνεται από 0,61 έως 0,92. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει αναλυτικά το πλήθος των προτάσεων και το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας της κάθε υποκλίμακας ξεχωριστά.

Πίνακας 2: Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και η εσωτερική αξιοπιστία τους.

Διαστάσεις της ενδυνάμωσης	Πλήθος προτάσεων (items)	Εσωτερική αξιοπιστία Cronbach α
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	4	0,61
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	6	0,84
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	5	0,84
Επαγγελματική αυτονομία	4	0,75
Επαγγελματική ανάπτυξη	9	0,92
Αυτό-επάρκεια	5	0,67

3.5.2 Κλίμακα στυλ ηγεσίας

Για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή-ντριας χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο ηγεσίας (*Multifactor Leadership Questionnaire*) και ειδικότερα η μορφή MLQ-Form 6S των Bass και Avolio (1992). Η συγκεκριμένη κλίμακα διαχωρίζει την ηγεσία σε τρία στυλ: τη συναλλακτική, τη μετασχηματιστική

και την ελευθεριάζουσα. Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται τα δύο πρώτα στυλ και όχι το ελευθεριάζον. Η κλίμακα μεταφράστηκε στα Ελληνικά και έγινε μια ανάλογη προσαρμογή προκειμένου οι εκπαιδευτικοί με την απάντησή τους να εκφράσουν την αντίληψή τους για το στυλ ηγεσίας του δικού τους διευθυντή/της δικιάς τους διευθύντριας. Τα δυο πρώτα στυλ ηγεσίας συντίθενται από επιμέρους διαστάσεις. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από την ιδανική επιρροή, την εμπνεόμενη κινητοποίηση, το νοητικό ερέθισμα και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, ενώ η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από δυο διαστάσεις: την εξάρτηση με αμοιβή και τη διεύθυνση με εξαίρεση. Η κλίμακα, όπως χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, συνολικά περιέχει 18 ερωτήματα και κάθε διάσταση από τις έξι αποτελείται από 3 προτάσεις. Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Περιλαμβάνει ερωτήσεις του τύπου: «Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια επισημαίνει στα μέλη του συλλόγου τι να κάνουν προκειμένου να λάβουν ανταμοιβές για τις προσπάθειές τους» (εξάρτηση με αμοιβή), «Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια νιώθει ικανοποιημένος/η όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της» (διεύθυνση με εξαίρεση), «Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί» (εμπνεόμενη κινητοποίηση), «Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια με κάνει να νιώθω ευχάριστα κοντά του/της» (ιδανική επιρροή), «Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα» (εξατομικευμένο ενδιαφέρον), «Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια μου υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίζω προβληματικές καταστάσεις» (νοητικό ερέθισμα). Η αξιοπιστία των προαναφερθέντων διαστάσεων μετρήθηκε με τη μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach alpha και είναι για την ιδανική επιρροή $\alpha=0,91$, για την εμπνεόμενη κινητοποίηση $\alpha=0,83$, για το νοητικό ερέθισμα $\alpha=0,89$, για το εξατομικευμένο ενδιαφέρον $\alpha=0,87$, για την εξάρτηση με αμοιβή $\alpha=0,87$, για τη διεύθυνση με εξαίρεση $\alpha=0,62$. Ο χαμηλός δείκτης εσωτερικής συνοχής που προέκυψε για την υποκλίμακα της ελευθεριάζουσας ηγεσίας ήταν και ο λόγος που τα εν λόγω ερωτήματα δε συμπεριλήφθηκαν στην εμπειρική έρευνα.

3.6 Οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και διερευνητική στατιστική με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 19.0. για Windows. Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν την παρουσίαση των μέσων όρων (M.O) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A) για τις αριθμητικές μεταβλητές και παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές.

Η διερευνητική στατιστική περιελάμβανε εκτέλεση στατιστικού έλεγχου independent t-test για τον έλεγχο των διαφορών στους μέσους όρους μιας εξαρτημένης μεταβλητής μεταξύ δυο ομάδων και ανάλυση διασποράς (one way ANOVA) για περισσότερες από δυο ομάδες. Οι συσχετίσεις (correlations) εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα σε μια αριθμητική ανεξάρτητη μεταβλητή και της εξαρτημένης.

Όσον αφορά στην ερώτηση ανοιχτού τύπου, ο καλύτερος τρόπος αξιοποίησης της πληροφορίας είναι να οργανωθούν κατά κατηγορίες (κωδικοποίηση). Αφού διαβάστηκαν όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκαν κατηγορίες που να σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά παράλληλα να εκφράζουν το περιεχόμενο των δεδομένων. Μετά την πρώτη κατηγοριοποίηση, επαναλήφθηκε η διαδικασία με κάποιες τροποποιήσεις των αρχικών κατηγοριών, ώστε να γίνουν πιο ακριβείς και συγκεκριμένες. Όλες οι πληροφορίες που εμπεριέχονταν στις απαντήσεις αξιοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν όλες οι δυνατές κατηγορίες.

Για την ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μετά την οριστικοποίηση των κατηγοριών προχωρήσαμε σε μετρήσεις της συχνότητας με την οποία εμφανιζόταν η κάθε επιμέρους κατηγορία. Για την καλύτερη παρουσίαση των δεδομένων μας, αποτυπώσαμε τις κατηγορίες με μορφή πινάκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα.

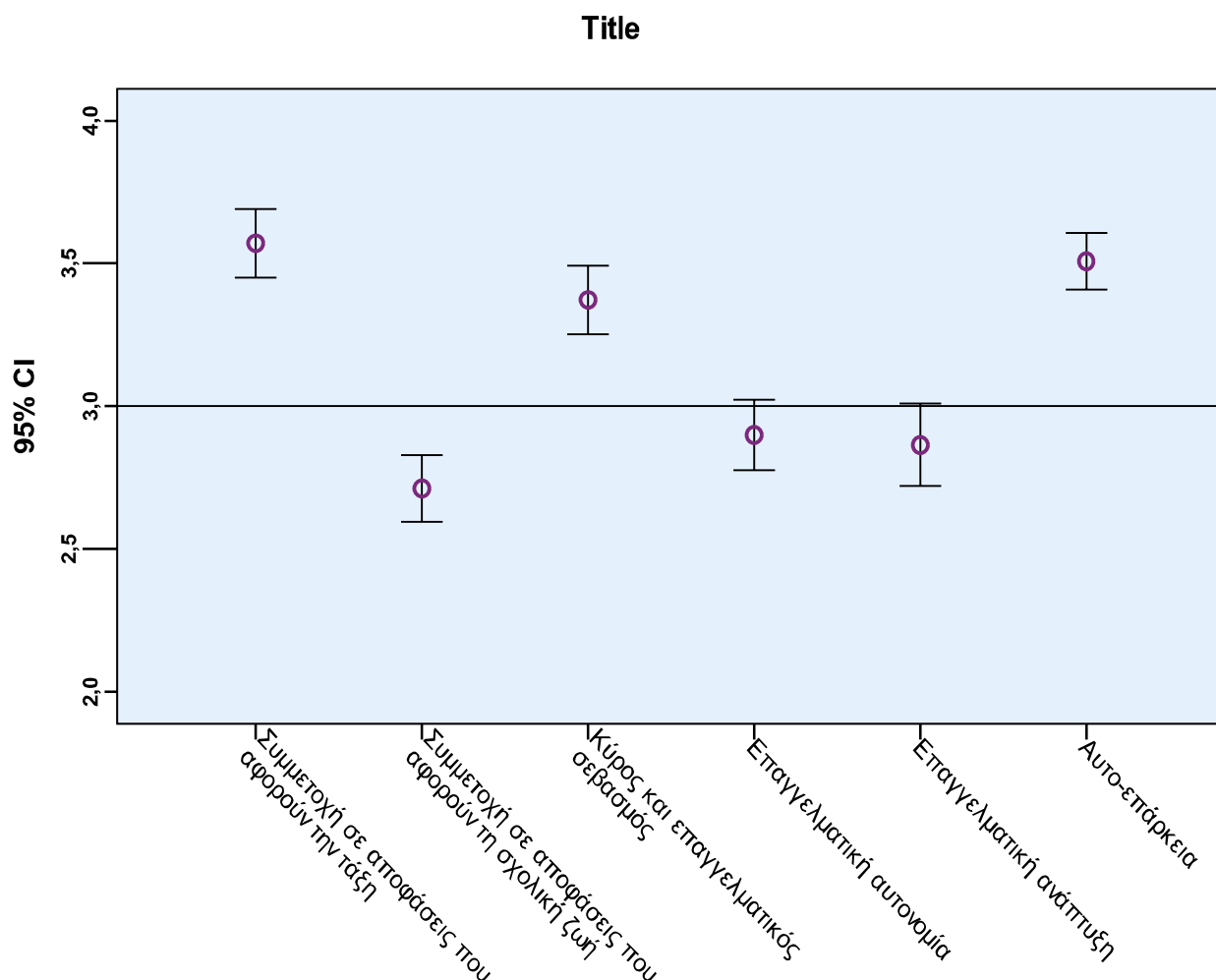
4.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των έξι διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

	N	M.O.	T.A.
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	151	3,57	,75
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	151	2,71	,72
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	151	3,37	,75
Επαγγελματική αυτονομία	151	2,90	,76
Επαγγελματική ανάπτυξη	151	2,86	,89
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	151	3,51	,62

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη, το κύρος και τα αισθήματα αυτό-επάρκειας βρίσκονται σε επίπεδα άνω του μετρίου. Ακολουθούν η επαγγελματική αυτονομία και η επαγγελματική ανάπτυξη σε μέτρια επίπεδα, ενώ σε χαμηλό επίπεδο βρίσκεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή.

Γράφημα 4: Μέσες Τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.



4.1.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα ερωτήματα των διαστάσεων της ενδυνάμωσης.

Πίνακας 4: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη

	N	M.T.	T.A.
Έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν την επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων στα διάφορα μαθήματα.	148	3,82	,969

<i>Έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν την επιλογή και χρήση σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία μου.</i>	148	2,85	1,406
<i>Έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν την επιλογή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία μου.</i>	150	3,61	1,098
<i>Μπορώ να πάρω αποφάσεις που αφορούν τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη μου.</i>	151	3,96	,832

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αυτονομία να λαμβάνουν αποφάσεις για την τάξη των μαθητών τους όσον αφορά την πειθαρχία, τις διδακτικές προσεγγίσεις των μαθημάτων τους και την επιλογή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία. Ο χαμηλότερος μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών εντοπίζεται αναφορικά με την επιλογή και χρήση σχολικών εγχειριδίων, αποτέλεσμα που μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα βιβλία είναι προκαθορισμένα από το Υπουργείο Παιδείας.

Πίνακας 5: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή

	N	M.T.	T.A.
<i>Νιώθω ότι έχω τις ευκαιρίες για συμμετοχή στη χάραξη του κοινού οράματος και των επιμέρους στόχων της δικής μου σχολικής μονάδας.</i>	149	2,68	,973
<i>Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου.</i>	151	2,62	,985
<i>Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν τις προγραμματισμένες επισκέψεις και εκδρομές του σχολείου μου.</i>	151	2,87	1,015
<i>Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που σχετίζονται με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.</i>	150	2,84	,898
<i>Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που σχετίζονται με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του σχολείου.</i>	151	2,78	1,006
<i>Μπορώ να επηρεάσω τις αποφάσεις που λαμβάνονται για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μου μονάδα.</i>	151	2,47	,878

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις του πίνακα 5 που αφορούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη σχολική ζωή, με τις απαντήσεις του προηγούμενου πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρότερη αυτονομία σε αυτόν τον τομέα. Το χαμηλότερο μέσο όρο είχε το ερώτημα σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα, γεγονός που οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 6: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του Κύρους και επαγγελματικού σεβασμού

	N	M.T.	T.A.
<i>Ο διευθυντής του σχολείου μου αναγνωρίζει την καθημερινή προσφορά μου στο σχολικό έργο.</i>	150	3,69	1,003
<i>Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν την καθημερινή μου προσφορά στο σχολικό έργο.</i>	151	3,44	,884
<i>Έχω την ευκαιρία να συνεργαστώ με τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου.</i>	151	3,64	,904
<i>Μου δίνονται ευκαιρίες να παρουσιάσω νέες ιδέες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου.</i>	149	2,83	1,031
<i>Οι γονείς αναγνωρίζουν την εργασία που επιτελώ στο σχολικό χώρο.</i>	150	3,25	,950

Στον πίνακα αυτό φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την αναγνώριση του έργου τους από το διευθυντή, τους συναδέλφους καθώς και τους γονείς. Ωστόσο, αισθάνονται ότι οι ευκαιρίες να παρουσιάσουν νέες ιδέες είναι περιορισμένες.

Πίνακας 7: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της επαγγελματικής αυτονομίας

	N	M.T.	T.A.
<i>Έχω την ευκαιρία να αναλάβω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο σχολείο.</i>	149	3,07	,883
<i>Έχω την ευχέρεια να καθορίσω τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης μου.</i>	148	2,99	1,232
<i>Αξιοποιούνται οι εισηγήσεις μου για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική εργασία.</i>	147	2,60	,904
<i>Έχω λόγο στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση των επαγγελματικών μου καθηκόντων.</i>	150	2,94	,991

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται ότι οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική εργασία δεν αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν ικανοποιητικό λόγο στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διεκπεραίωση των επαγγελματικών τους καθηκόντων και με τον καθορισμό του ωρολογίου προγράμματος της τάξης.

Πίνακας 8: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

	N	M.T.	T.A.
<i>Ο διευθυντής του σχολείου μου, μου παρέχει την ευκαιρία να συμμετέχω σε εκπαιδευτικά συνέδρια που γίνονται σε εργάσιμο χρόνο.</i>	150	3,59	1,171
<i>Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού για συζήτηση και αξιολόγηση ιδεών που παρουσιάστηκαν στα διάφορα εκπαιδευτικά συνέδρια.</i>	150	2,55	1,150
<i>Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού για την ενημέρωσή μου σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.</i>	151	2,54	1,153
<i>Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού για συζήτηση και επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται άμεσα με τη φύση της εργασίας μου.</i>	150	2,90	1,035
<i>Ο διευθυντής του σχολείου μου, με ενημερώνει για τα διάφορα συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης που γίνονται.</i>	151	3,68	1,146
<i>Ο διευθυντής του σχολείου μου, με παρακινεί να συμμετέχω στα διάφορα συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης που γίνονται.</i>	151	3,23	1,228
<i>Στο σχολείο μου προωθείται η ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των συναδέλφων καθώς και συνδιδασκαλίες, με σκοπό την αλληλεπίδραση.</i>	149	2,16	1,186
<i>Στο σχολείο μου προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών.</i>	151	3,00	1,065
<i>Μου δίνονται ευκαιρίες δικτύωσης με τα γειτονικά σχολεία με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, προγραμμάτων και καινοτομιών.</i>	150	2,13	1,097

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε αδυναμίες στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν έχουν ευκαιρίες δικτύωσης με γειτονικά σχολεία, δεν προωθείται η ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των συναδέλφων και δεν τους παρέχεται η δυνατότητα συνδιδασκαλιών. Επιπλέον, θεωρούν ότι ο χρόνος συνεδριάσεων δεν αξιοποιείται παραγωγικά. Όσον αφορά την ενημέρωσή τους για τα διάφορα εκπαιδευτικά συνέδρια, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ενημερωμένοι και αναγνωρίζουν ότι τους παρέχονται οι ευκαιρίες να συμμετέχουν σε αυτά.

Πίνακας 9: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των αισθημάτων αυτό-επάρκειας

	N	M.T.	T.A.
<i>Έχω τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες να ανταπεξέλθω στα καθήκοντα και τις ευθύνες που απαιτεί ο ρόλος μου.</i>	150	3,83	,766
<i>Ενημερώνομαι τακτικά για το βαθμό ποιότητας της προσφερόμενης εργασίας μου.</i>	147	2,95	1,167
<i>Νιώθω ικανοποιημένος/η από την εργασία που επιτελώ στο σχολείο.</i>	149	3,59	,838
<i>Θα μπορούσα να πετύχω περισσότερα στην εργασία μου αν μου δινόταν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης για να πετύχω τους στόχους μου.</i>	148	3,59	,939
<i>Χωρίς να λαμβάνω υπόψη τους συνήθεις δείχτες ποιότητας στην εργασία μου (διακρίσεις μαθητών σε διαγωνισμούς, κ.ά.), συχνά νιώθω ότι το έργο που επιτελώ είναι αξιόλογο.</i>	151	3,54	,839

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα αυτοεπάρκειάς τους. Νιώθουν ότι έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, είναι ικανοποιημένοι από την εργασία που επιτελούν στο σχολείο. Ωστόσο θεωρούν ότι θα μπορούσαν να επιτύχουν περισσότερα αν τους δινόταν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης.

4.2. Διαφοροποιήσεις στην επαγγελματική ενδυνάμωση ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τον τύπο σχολείου.

Πίνακας 10: Σύγκριση βαθμολογιών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς το φύλο των συμμετεχόντων.

	Φύλο				t	p
	Άνδρες N=54		Γυναίκες N=97			
Διαστάσεις της ενδυνάμωσης	M.T	T.A	M.T	T.A		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	3,72	0,69	3,49	0,78	1,806	0,073
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	2,78	0,71	2,68	0,73	0,808	0,420
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	3,43	0,76	3,34	0,74	0,739	0,461
Επαγγελματική αυτονομία	2,88	0,78	2,91	0,76	-0,256	0,798
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,90	0,86	2,85	0,92	0,294	0,769
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	3,57	0,65	3,47	0,60	0,910	0,364

Αρχικά, διενεργήθηκε t-τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες ανδρών και γυναικών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες των δυο φύλων.

Πίνακας 11: Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) για τη διερεύνηση διαφορών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.

Διαστάσεις της ενδυνάμωσης	<i>Ηλικία</i>								F	p
	≤30 ετών N=8		31 – 40 ετών N=25		41 – 50 ετών N=59		>50 ετών N=58			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	3,38	,60	3,43	,60	3,59	,78	3,63	,81	0,606	0,612
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	1,95	,49	2,51	,69	2,77	,68	2,82	,74	4,393	0,005*
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	3,00	1,07	3,24	,77	3,42	,77	3,41	,65	1,073	0,363
Επαγγελματική αυτονομία	2,44	,58	2,83	,68	2,95	,80	2,90	,75	1,161	0,327
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,43	,97	2,61	,83	3,09	,95	2,80	,82	2,652	0,051*
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	3,22	,49	3,44	,63	3,56	,60	3,52	,66	0,769	0,513

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Με τη διενέργεια ανάλυσης διασποράς (One Way of Analysis of Variance – ANOVA) εξετάστηκε η διαφοροποίηση στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας. Διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή $\{F(3, 146)=4,393, p=0,005\}$. Με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b, διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αφορά την ηλικιακή ομάδα των νέων έως 30 ετών (M.T. =1,95) η οποία συμμετέχει λιγότερο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Επιπλέον, παρατηρείται μια τάση διαφοροποίησης όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών $\{F(3, 146)=2,652, p=0,051\}$, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να δηλώνουν πιο συχνά ότι τους παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους.

Πίνακας 12: Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) για τη διερεύνηση διαφορών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

	Έτη Προϋπηρεσίας								F	p
	Έως 9 έτη N=35		10-19 N=52		20-29 N=47		30 και άνω N=14			
Διαστάσεις της ενδυνάμωσης	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	3,52	0,75	3,46	0,63	3,57	0,79	3,94	0,97	1,556	0,203
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	2,45	0,73	2,74	0,70	2,71	0,63	3,01	0,85	2,395	0,071

Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	3,31	0,88	3,27	0,76	3,36	0,55	3,74	0,76	1,575	0,198
Επαγγελματική αυτονομία	2,86	0,79	2,82	0,73	2,90	0,71	3,00	0,87	0,250	0,861
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,69	0,98	2,78	0,78	2,91	0,94	3,22	0,85	1,334	0,266
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	3,49	0,71	3,43	0,52	3,42	0,57	4,09	0,60	4,984	0,003*

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Στη συνέχεια εξετάστηκε το εάν ομάδες με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς τα αισθήματα αυτό-επάρκειας $\{F(3, 144)=4,984, p=0,003\}$. Με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b, διαπιστώθηκε πως οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 30 χρόνια και πάνω ($M= 4,09$), η οποία νιώθει περισσότερη επάρκεια στη διεκπεραίωση του καθημερινού έργου, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες που έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας.

Για τη σύγκριση των βαθμολογιών στις διαστάσεις της ενδυνάμωσης ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών διενεργήθηκε t-τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα. Το δείγμα χωρίστηκε σε δυο κατηγορίες: α. στους έχοντες βασικό πτυχίο ΑΕΙ ή/και ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ ή/και δεύτερο πτυχίο από αντίστοιχο πανεπιστημιακό τμήμα και β. στους κατόχους μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 13: Σύγκριση βαθμολογιών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων.

Διαστάσεις της ενδυνάμωσης	Ακαδημαϊκά προσόντα					
	Κάτοχοι βασικού πτυχίου N=134		Κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού N=17		t	p
	M.T	T.A	M.T	T.A		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	3,59	0,76	3,38	0,67	-1,097	0,274
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	2,76	0,72	2,29	0,60	-2,567	0,011*
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	3,42	0,70	2,95	0,94	-2,503	0,013*
Επαγγελματική αυτονομία	2,93	0,78	2,63	0,64	-1,535	0,127
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,92	0,89	2,39	0,80	-2,301	0,023*
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	3,54	0,62	3,27	0,59	-1,642	0,103

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 7, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή $\{t(149) = -2,567, p = 0,011\}$, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό πτυχίο να δηλώνουν μικρότερη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις σε σχέση με εκείνους που είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου (M.T. = 2,29 έναντι M.T. = 2,76). Παρόμοια επίδραση των ακαδημαϊκών προσόντων βρέθηκε και ως προς το κύρος και επαγγελματικό σεβασμό $\{t(149) = -2,503, p = 0,013\}$ με τους κάτοχους μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού διπλώματος να θεωρούν πως έχουν λιγότερο

κύρος και σεβασμό στο πρόσωπό τους από ότι οι κάτοχοι βασικού πτυχίου (Μ.Τ. = 2,95 έναντι Μ.Τ. =3,42). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και ως προς τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης $\{t(149) = -2,301, p = 0,023\}$ με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό να δηλώνουν λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο σπουδών (Μ.Τ. = 2,39 έναντι Μ.Τ. = 2,92).

Πίνακας 14: Σύγκριση βαθμολογιών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς τον τύπο σχολείου.

	Τύπος σχολείου					
	Γυμνάσιο N=103		Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ N=48		t	p
Διαστάσεις της ενδυνάμωσης	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	3,58	0,76	3,54	0,73	0,322	0,748
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	2,79	0,72	2,54	0,72	2,004	0,047*
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	3,45	0,74	3,21	0,74	1,809	0,072
Επαγγελματική αυτονομία	2,97	0,79	2,75	0,69	1,649	0,101
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,96	0,89	2,66	0,88	1,907	0,058
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	3,48	0,58	3,56	0,69	-0,682	0,496

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε αν ο παράγοντας ‘τύπος σχολείου’ επηρεάζει στατιστικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Δημιουργήθηκαν δυο ομάδες τύπου σχολείου: α. Γυμνάσιο και β. Λύκειο (Γενικό ή ΕΠΑΛ). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο σχολείου στη διάσταση «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή» $\{t(149) = 2,004, p = 0,047\}$, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γυμνάσιο να δηλώνουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις από ό,τι αυτούς που εργάζονται σε Λύκειο (Μ.Τ.=2,79 έναντι Μ.Τ.=2,54).

4.3. Συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ηγεσίας

4.3.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και επαγγελματική ενδυνάμωση.

Ως προς τα στυλ ηγεσίας, φαίνεται να κυριαρχεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό (Μ.Ο=3,61, Τ.Α=0,95) και ακολουθεί το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (Μ.Ο=3,49 και Τ.Α=0,85) (Πίνακας 9).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι των δυο στυλ ηγεσίας

	N (δείγμα εκπαιδευτικών)	Μ.Ο	Τ.Α.
Μετασχηματιστική ηγεσία	151	3,61	,95
Συναλλακτική ηγεσία	150	3,49	,85

4.3.2. Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τα στυλ ηγεσίας.

Πίνακας 16: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

	Μετασχηματιστική ηγεσία		Συναλλακτική ηγεσία	
	Συντελεστής συσχέτισης r (Pearson)	Σημαντικότητα P	Συντελεστής συσχέτισης r (Pearson)	Σημαντικότητα P
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	0,321**		0,329**	
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	0,494**	<0,001	0,485**	
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	0,521**		0,539**	<0,001
Επαγγελματική αυτονομία	0,502**		0,478**	
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,751**		0,711**	
Αισθήματα από-επάρκειας	0,278**	0,001	0,289**	

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 95%,

**Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 99%

Ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Οι υψηλότερες συσχετίσεις εντοπίζονται μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπου

$r = 0,751$, $P < 0,001$. Επιπλέον, βρέθηκαν συσχετίσεις του μετασχηματιστικού στυλ και του επαγγελματικού κύρος [$r = 0,521$, $P < 0,001$], της επαγγελματικής αυτονομίας [$r = 0,502$, $P < 0,001$], της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή [$r = 0,494$, $P < 0,001$], και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη [$r = 0,321$, $P < 0,001$], ενώ η συσχέτιση με τα αισθήματα αυτό-επάρκειας βρέθηκε ασθενής [$r = 0,278$, $P = 0,001$].

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται και για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, με την υψηλότερη συσχέτιση να εντοπίζεται με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης [$r = 0,711$, $P < 0,001$]. Σημαντικές βρέθηκαν και οι συσχετίσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις της ενδυνάμωσης ($r = 0,539$, $P < 0,001$ για το επαγγελματικό κύρος, $r = 0,478$, $P < 0,001$ για την αυτονομία, $r = 0,485$, $P < 0,001$ για τη συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τη σχολική ζωή, $r = 0,329$, $P < 0,001$ για τη συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν την τάξη), ενώ ασθενής ήταν η συσχέτιση με τα αισθήματα αυτό-επάρκειας [$r = 0,289$, $P < 0,001$].

Πίνακας 17: Συσχετίσεις των έξι διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τις διαστάσεις του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας.

	Ιδανική επιρροή		Εμπνεόμενη κινητοποίηση		Νοητικό ερέθισμα		Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	
	r	P	r	P	r	P	r	P
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	0,283**	<0,001	0,298**	<0,001	0,326**	<0,001	0,307**	<0,001
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή	0,407**		0,468**		0,505**		0,487**	

Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	0,428**	0,505**	0,489**	0,546**
Επαγγελματική αυτονομία	0,438**	0,470**	0,496**	0,494**
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,645**	0,730**	0,746**	0,722**
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	0,187*	0,022	0,290**	0,281**

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 95%,

**Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 99%

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11, βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ και των τεσσάρων χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, γεγονός που υποδεικνύει ότι όσο περισσότερα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη διαθέτει ο διευθυντής, τόσο περισσότερη αντιλαμβάνονται την ενδυνάμωσή τους οι εκπαιδευτικοί. Οι υψηλότερες συσχετίσεις αφορούν τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ασθενής βρέθηκε η συσχέτιση μεταξύ ιδανικής επιρροής και αισθήματος αυτό-επάρκειας [$r=0,187$, $P= 0,022$].

Πίνακας 18: Συσχετίσεις των έξι διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τις διαστάσεις του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας.

	Εξαρτώμενες αμοιβές		Διεύθυνση με εξαίρεση	
	r	P	r	P
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη	0,302**	<0,001	0,313**	<0,001
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη	0,483**		0,426**	

σχολική ζωή				
Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός	0,537**		0,478**	
Επαγγελματική αυτονομία	0,473**		0,428**	
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,721**		0,587**	
Αισθήματα αυτό-επάρκειας	0,260**	0,001	0,278**	0,001

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 95%,

**Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 99%

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και για τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας, με την υψηλότερη συσχέτιση να εντοπίζεται και πάλι με την διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σημαντικές βρέθηκαν και οι συσχετίσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Επομένως, τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας σχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Πίνακας 19: Συσχετίσεις μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.

	Συναλλακτική ηγεσία	Εξαρτώμενες αμοιβές	Διεύθυνση με εξαίρεση
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,884**	0,846**	0,813**
Ιδανική επιρροή	0,774**	0,732**	0,732**
Εμπνεόμενη Κινητοποίηση	0,850**	0,798**	0,783**
Νοητικό Ερέθισμα	0,845**	0,822**	0,751**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0,886**	0,853**	0,810**

Παρατηρώντας τον πίνακα 19, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολύ ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεων της συναλλακτικής. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα δυο στυλ ως ένα κοινό στυλ ηγεσίας και δεν διακρίνουν διαφορές μεταξύ αυτών.

4.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που ενισχύουν και παρεμποδίζουν την ενδυνάμωση.

Στην ανοιχτή ερώτηση της ενότητας Β του ερωτηματολογίου, από τους 151 εκπαιδευτικούς απάντησαν οι 63 (ποσοστό συμμετοχής 42%). Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης (ενέργειες που ευνοούν την ενδυνάμωση) απάντησαν συνολικά 59 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39%), ενώ στο δεύτερο σκέλος (παράγοντες που παρεμποδίζουν την ενδυνάμωση) οι απαντήσεις ήταν μόλις 18 (ποσοστό 12%). Με βάση την επεξεργασία των δεδομένων δημιουργήθηκαν 12 κατηγορίες, εκ των οποίων οι 9 αναφέρονται στις ενέργειες του διευθυντή που ενισχύουν την επαγγελματική ενδυνάμωση, και οι 3 στις ενέργειες που την παρεμποδίζουν.

Όσον αφορά τις ενέργειες που ενισχύουν την ενδυνάμωση, η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην ενημέρωση για εκπαιδευτικά προγράμματα και προτροπή για συμμετοχή σε αυτά, η δεύτερη στην αναγνώριση και επιβράβευση του έργου, η τρίτη στην παροχή υλικών μέσων, η τέταρτη στην ενθάρρυνση εισαγωγής καινοτομιών, η πέμπτη στην καλλιέργεια ευνοϊκού σχολικού κλίματος, η έκτη στην παροχή αυτονομίας και δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών, η έβδομη στην έκφραση εμπιστοσύνης, η όγδοη στη συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τη δεκτικότητα απέναντι στις απόψεις τους και η τελευταία στην έμπρακτη βοήθεια στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι 9 κατηγορίες με τη συχνότητα εμφάνισης και τα ποσοστά τοις εκατό.

Πίνακας 20: Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) των απαντήσεων στην ερώτηση για τις ενέργειες του διευθυντή που ενισχύουν την επαγγελματική ενδυνάμωση.

	Συχνότητα	%
Ενημέρωση για εκπαιδευτικά προγράμματα και προτροπή συμμετοχής σε αυτά	18	31
Αναγνώριση και επιβράβευση του έργου	10	17,2
Παροχή υλικών μέσων	5	8,6
Ενθάρρυνση εισαγωγής καινοτομιών	4	6,9
Καλλιέργεια ευνοϊκού κλίματος	2	3,4
Παροχή αυτονομίας και δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών	15	25,9
Έκφραση εμπιστοσύνης	5	8,6
Συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και δεκτικότητα απέναντι στις απόψεις τους	8	13,8
Έμπρακτη βοήθεια στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών	5	8,6

Το άθροισμα των ποσοστών δεν είναι ακριβώς 100% λόγω του ότι πολλές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αφορούν περισσότερες από μια κατηγορίες.

Για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και έπειτα από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων, δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες: η πρώτη αφορά την ανεπάρκεια του χαρακτήρα του διευθυντή, η δεύτερη αναφέρεται στην αδιαφορία που επιδεικνύει και η τρίτη

αφορά το σύστημα της εκπαίδευσης, το οποίο εμποδίζει διευθυντές και εκπαιδευτικούς να εργαστούν. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά τοις εκατό.

Πίνακας 21: Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) των απαντήσεων στην ερώτηση για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επαγγελματική ενδυνάμωση.

	Συχνότητα	%
Ανεπάρκεια του χαρακτήρα του διευθυντή	3	16,7
Αδιαφορία του διευθυντή	10	55,6
Το παρεμποδιστικό σύστημα της εκπαίδευσης	6	33,3

Πρέπει να σημειωθεί πάλι ότι το άθροισμα των ποσοστών δεν είναι ακριβώς 100% λόγω του ότι πολλές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αφορούν περισσότερες από μια κατηγορίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 °

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ/βάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη τους. Εντός της σχολικής αίθουσας, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελεύθεροι να ενεργήσουν κατά βούληση. Επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν, τα οπτικοακουστικά μέσα και λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν στον έλεγχο της πειθαρχίας. Όπως αναφέρει και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η τάξη ανήκει στον τομέα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διεκδικούν ζώνες αυτονομίας που βασίζονται στην εμπειρία της εξάσκησής τους. Ωστόσο, δεν νιώθουν αυτόνομοι στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων, γεγονός που θεωρήθηκε αναμενόμενο, λόγω του ότι η πλειονότητα των σχολικών βιβλίων επιλέγονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επιβάλλονται εκ των άνω, από το Υπουργείο Παιδείας.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειξαν να έχουν αρκετά ανεπτυγμένο το αίσθημα της αυτό-επάρκειας, καθώς οι περισσότεροι νιώθουν ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο καθημερινό τους έργο και αισθάνονται ικανοποιημένοι από το έργο που επιτελούν στο σχολικό χώρο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ένιωθαν περισσότερο αποτελεσματικοί εάν τους δινόταν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, χαίρουν το σεβασμό του διευθυντή, των συναδέλφων, καθώς και των γονέων των μαθητών και νιώθουν ότι το έργο τους βρίσκει αποδοχή και αναγνώριση. Επιπλέον, δήλωσαν ότι τους παρέχονται ευκαιρίες συνεργασίας με τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου. Ωστόσο, η δυνατότητα να παρουσιάσουν νέες ιδέες που μπορούν να αξιοποιηθούν

από τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου φάνηκε να είναι μικρότερη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου εκπαίδευση των καθηγητών αποτελεί τομέα που χρίζει ενίσχυσης και προσοχής. Στην παρούσα έρευνα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν ότι οι τελευταίοι δεν είναι ικανοποιημένοι από την παροχή ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη και δια βίου εκπαίδευση. Μολονότι δηλώνουν ότι ενημερώνονται για τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται και έχουν την προτροπή του διευθυντή να τα παρακολουθήσουν ακόμα και σε εργάσιμο χρόνο, στο χώρο του σχολείου οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι περιορισμένες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χρόνος συνεδριάσεων δεν αξιοποιείται παραγωγικά για την ανταλλαγή απόψεων που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Μεγάλη αδυναμία παρατηρείται στις ευκαιρίες δικτύωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα γειτονικά σχολεία, καθώς και στη δυνατότητα ανταλλαγής επισκέψεων μεταξύ των συναδέλφων με σκοπό την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών. Στον τομέα αυτό πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή, διότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται συνεργατική διαδικασία, καθώς ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να γίνεται μόνο μεμονωμένα, αλλά και σε αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με στελέχη της εκπαίδευσης, και γενικότερα σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική κοινότητα (Darling Hammond & McLaughlin, 1995 · Clement & Vanderberghe, 2000)

Όσον αφορά στην επαγγελματική αυτονομία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο σχολείο, όμως νιώθουν ότι οι εισηγήσεις τους για εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική εργασία δεν αξιοποιούνται επαρκώς. Στον τομέα αυτό πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή διότι, όπως παρουσιάζεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών αποτελεί επιθυμία των εκπαιδευτικών και απαραίτητο συστατικό της ενδυνάμωσης.

Ο τομέας στον οποίο νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτός της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή. Ιδιαίτερα στις αποφάσεις που λαμβάνονται για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική

μονάδα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συμμετοχή σε ελάχιστο βαθμό. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και η κείμενη νομοθεσία δεν εκχωρεί αρμοδιότητες που αφορούν στη χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ανάπτυξη προγράμματος σπουδών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ωστόσο, μικρή παρουσιάζεται επίσης η συμμετοχή τους στον καθορισμό κοινού οράματος της σχολικής μονάδας, σε αποφάσεις που αφορούν τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, καθώς και σε θέματα σχετικά με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας (Χατζηπαναγιώτου, 2003 · Χατζηϊωαννίδης, 2010), οι οποίες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο, δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες του συλλόγου διδασκόντων και αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους στο σύλλογο ως επιβεβλημένη εκ των άνω.

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων και την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, γεγονός που επαληθεύει τα δεδομένα των Short και Gonzales (1996), ενώ έρχεται σε αντίθεση με εκείνα της έρευνας των Ruscoe κ.ά. (1986), τα οποία υπέδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένοι από τις γυναίκες.

Σχετικά με τις διαφορές στην επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς την ηλικία, από τα δεδομένα μας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν λιγότερο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας των San Antonio και Gamage (2007), τα οποία υπέδειξαν ότι όσο πιο μεγάλο σε ηλικία το δείγμα, τόσο υψηλότερα είναι και τα ποσοστά επαγγελματικής ενδυνάμωσης, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα της έρευνας των Short και Johnson (1994), αλλά και των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο ενθουσιασμός των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών δημιουργεί αισθήματα ενδυνάμωσης. Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες φάνηκαν να αντιλαμβάνονται περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας βρέθηκαν να αισθάνονται περισσότερο επαρκείς και αποτελεσματικοί στο καθημερινό τους έργο, σε σχέση με τους συνάδελφους με μικρότερη προϋπηρεσία, γεγονός που υποδεικνύει ότι η εμπειρία συνεπάγεται περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία στο σχολικό έργο και χώρο (San Antonio & Gamage, 2007).

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού διπλώματος νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι από τους κατόχους βασικού πτυχίου. Πιο συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, νιώθουν λιγότερο κύρος και σεβασμό προς το πρόσωπό τους και αισθάνονται ότι συμμετέχουν ελάχιστα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή. Το γεγονός αυτό προκάλεσε εντύπωση διότι αναμέναμε ότι η πληρέστερη επαγγελματική κατάρτιση θα σήμαινε περισσότερη αυτοαποτελεσματικότητα και αυτονομία, συνεπώς περισσότερη ενδυνάμωση. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακά ή και διδακτορικά προγράμματα έχουν περισσότερες προσδοκίες από τον επαγγελματικό χώρο, οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν εκπληρώνονται. Επομένως, τα δεδομένα των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και των Scribner, Truel, Hager & Srichai (2000), τα οποία αναφέρονται στη μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα, δεν επαληθεύονται σε αυτήν την έρευνα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσιο θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τη σχολική ζωή από ότι όσοι εργάζονται σε Γενικό Λύκειο ή ΕΠΑΛ. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι το Λύκειο είναι συνδεδεμένο με την εισαγωγή των μαθητών στη Γ/βάθμια εκπαίδευση και το πρόγραμμα που ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας περιορίζει την ελευθερία κινήσεων και την αυτονομία των διδασκόντων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ μετασηματιστικού στυλ ηγεσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα συμπίπτει με άλλες έρευνες (Melenyzer, 1990 · Bass & Avolio, 1994), οι οποίες πραγματεύονται την εν λόγω σχέση. Οι σχολικοί διευθυντές που συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά της μετασηματιστικής ηγεσίας, δίνοντας

έμφαση στην εσωτερική παρώθηση, στην εξατομικευμένη προσέγγιση, στην κινητοποίηση και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, δύνανται να τους ενδυναμώσουν επαγγελματικά και να τους ενισχύσουν στο καθημερινό τους έργο.

Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν να αντιλαμβάνονται τα δυο στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό-συναλλακτικό) ως διαστάσεις μιας ίδιας ηγετικής συμπεριφοράς, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συμπληρωματική θεωρία του Bass (1985) η οποία υποστηρίζει ότι πρόκειται για συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία «οικοδομείται» πάνω στη συναλλακτική, και οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαθέτουν στοιχεία και από τα δυο στυλ ηγεσίας. Επομένως, η παρούσα έρευνα υποδεικνύει ότι και οι συναλλακτικοί και οι μετασχηματιστικοί σχολικοί διευθυντές ενδυναμώνουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση ανοιχτού τύπου υποδεικνύουν ότι οι τελευταίοι θεωρούν το ρόλο του διευθυντή καθοριστικό παράγοντα στην καλλιέργεια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η ενημέρωση και προτροπή των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε σεμινάρια, ημερίδες, προγράμματα, η έκφραση εμπιστοσύνης, η παροχή αυτονομίας και δυνατότητας ανάπτυξης πρωτοβουλιών, η ενθάρρυνση εισαγωγής καινοτομιών, η έμπρακτη βοήθεια στο παιδαγωγικό έργο, η παροχή μέσων και υλικών, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η αναγνώριση και επιβράβευση του έργου και η ενθάρρυνση της συνεργασίας, είναι μερικές από τις ενέργειες του σχολικού διευθυντή που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ευνοούν και προωθούν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Αντιθέτως, η αδιαφορία και η παθητική στάση του διευθυντή παρακωλύουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας της ενδυνάμωσης βρέθηκε να είναι το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και να ασκήσουν τη δική τους εσωτερική πολιτική και παρεμποδίζει την ανάμειξή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003 ·Πρίντζας, 2003).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση ανοιχτού τύπου αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται τελικά

αντιληπτή η έννοια της ενδυνάμωσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδέουν την επαγγελματική ενδυνάμωση με επιμορφωτικές δραστηριότητες και τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτά, με την αυτονομία και την ελευθερία δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών αλλά και με την αναγνώριση και επιβράβευση του καθημερινού τους έργου και της προσφοράς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα – Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για την ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση των σχολείων. Όπως αναφέρει ο Smylie (1996) οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται το πρόβλημα και ταυτόχρονα η λύση στις επιτυχημένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ενδυναμωμένους μαθητές και ενδυναμωμένες σχολικές μονάδες (Barksdale-Ladd & Thomas, 1996), χαρακτηριστικά που αποτελούν βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη αυτονομία εντός την σχολικής αίθουσας, όπου νιώθουν ελεύθεροι να δράσουν κατά βούληση, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να επιλέξουν τις διδακτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει εκτός της τάξης. Εκεί, η δυνατότητα συμμετοχής σε διοικητικά θέματα, αλλά και η δυνατότητα συμμετοχής σε θέματα που αφορούν τον εν γένει ρόλο του σχολείου, είναι περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί υπακούουν σε αποφάσεις που έχουν ληφθεί κυρίως από το κεντρικό όργανο που διαμορφώνει την όλη εκπαιδευτική πολιτική, που είναι το Υπουργείο Παιδείας.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση του προσωπικού είναι καθοριστικός. Η μεταβίβαση εξουσίας και η έκφραση ειλικρινούς εμπιστοσύνης απέναντι στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αποτελεί πρώτο μέλημα των διευθυντών που επιθυμούν τη δέσμευση και την αφοσίωση των τελευταίων στο σχολικό οργανισμό. Ωστόσο, προκειμένου να αναλάβει το ρόλο του ενδυναμωτή, ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια, τη γνώση, τις δεξιότητες, και

πρωτίστως την επιθυμία να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς, και μέσω αυτής της ενέργειας να ενισχύσει όλο το παιδευτικό έργο της σχολικής του μονάδας.

Πάνω από όλα όμως, κρίνεται απαραίτητη η μεταρρύθμιση εκείνη που θα καθιστά το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποκεντρωτικό, τις σχολικές μονάδες αυτόνομες, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μοχλό ανάπτυξής τους, ώστε μέσα στο πλαίσιο αυτό να λειτουργεί ο ηγέτης έτσι όπως περιγράφεται παραπάνω.

Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια για ένα ορθό επιστημονικά εγχείρημα. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ως μέσο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα όσον αφορά την εγκυρότητα των συμπερασμάτων, καθώς συχνά συλλέγονται αρεστές απαντήσεις, και όχι αυτές που αντανακλούν τις πραγματικές σκέψεις των υποκειμένων (Shkedi, 1998). Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας είναι ότι η ευκαιριακή δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα κατασκευάζει δείγματα τα οποία πιθανόν να μην παράγουν αντιπροσωπευτικά ευρήματα (Σαραφίδου, 2011). Τέλος, το δείγμα της έρευνας μας είναι μικρό, γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Ο σκοπός της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ/βάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Εφόσον ο ρόλος του σχολικού διευθυντή προτείνεται από τη βιβλιογραφία ως καθοριστικός στην καλλιέργεια της ενδυνάμωσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη των απόψεων των διευθυντών για το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των υφισταμένων τους. Μια μετέπειτα σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών-διευθυντών πιθανόν να προβεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι δυο πλευρές διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Επιπλέον, μια ποιοτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, αλλά και να αποκαλύψει και να εξιχνιάσει

επιπλέον πτυχές του θέματος που δεν είναι εύκολο να εξαχθούν μέσω της ποσοτικής μεθόδου. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή της έρευνας σε ιδιωτικά σχολεία ή άλλους ιδιωτικούς οργανισμούς.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra27.htm>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μετάφραση: Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φίλοπούλου Μάνια) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 42-48.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιορδανίδης, Γ. (2003). *Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Στο Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: αρχικές επισημάνσεις. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, (1998). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-26.
- Μιχιώτης, Σ. (2007). Δυο επίκαιροι τύποι ηγεσίας: Η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό εκδοθέν από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Διαθέσιμο στο <http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Papers%20in%20Greek/Servant%20&%20Transformative%20Leadership.pdf>
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Neave, G. (1997). *Οι Εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.html
- Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Α.Ε.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. στο Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π., (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: πρακτικά ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σωτηριάδου, Μ. Χαραλάμπους, Μ. και Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο Ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Στα πρακτικά του συνεδρίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008.
- Φατσέα, Π. (2011). *Αποτελεσματικό Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Ένωση Ελλήνων Φυσικών. (2011). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. (επιμ. Γουρναρόπουλος και Ταγκάλου). Τόμος Β'. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Χατζηϊωαννίδης, Γ. (2010). *Συλλογική άσκηση διοίκησης σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Anderson, D. M., Vail, C. O., Jones, K., & Huntington, D. (1994). Professional collaboration: Empowering school personnel through peer coaching. *Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Denver, CO.*
- Allinder, R.M. (1994). The relationships between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Ashton, P.T. & Webb, B.W. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Barksdale-Ladd, M. and Thomas, K. (1996). The development of empowerment in reading instruction in eight elementary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 161-178.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (Winter): 19-31.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1997). *The full range leadership development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden Inc.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bennis, W. (1989a). Why leaders can't lead. *Training and Development Journal*, (April), 34-39.
- Bennis, W. (1989b). *On becoming a leader*. Addison-Wesley.

- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- Blasé, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. Newbury Park, CA:Sage.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1994). *Empowering teachers: what successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1996). Facilitative school leadership and Teacher Empowerment: Teacher's Perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.
- Block, P.(1987). *The Empowered Manager*. Jossey-Bass, San Fransisco:CA
- 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*, 20, 277-289.
- Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, 91, 81-96.
- Boudrias, J., Brunet, L., Morin, A. J. & .Savoie, S. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol 42(4), 201-211.
- Bredeson, P.V. (1989) Empowered teachers-empowered principals: principals' perceptions of leadership in schools. Paper presented at the annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Scottsdale, AZ.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London, Sage.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Chapman, J. (1988). *Decentralization, devolution and the teacher: Participation by teachers in the decision making of schools*. *The Journal of Educational Administration*, 26(1). 39-72.
- Chemers, M.M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). *Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?* *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cox, P.L. (2001). Transformational leadership: a success story at Cornell University. Proceedings of the ATEM/aappa 2001 conference. Διαθέσιμο στο http://www.anu.edu.au/facilities/atem-aappaa/full_papers/Coxkeynote.html
- Darling - Hammond L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24 (4), 425-437.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Dunlap, D.M. & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(1), 5-29.
- Edwards, J.L., Green, K.F. & Lyons, C.A. (1998). Personal Empowerment, Efficacy and Environmental Characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed., London: Chapman Pu.
- Fullan, M. & Hargreaves A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Gellis, Z. D. (2001). Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. *Social Work Research*, 25 (1), 17-25.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Hallinger, P., Bickman, L. & Daviw, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York. Rutledge Farmer, Taylor and Francis Group.
- Hopkins, D. (1987). Teacher Research as a basis for staff development. In Widdens, M. F. & Andrews, I. Staff Development for School Improvement. *A focus on the teacher*, 111-128. (Editors). London: The Falmer Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Jones, D.W. & Rudd, R.D. (2007). Transactional, Transformational, or Laissez-Faire leadership: An assessment of college of Agriculture Academic Program Leaders (Deans) Leadership Styles. *Proceedings of the 2007 AAAE Research Conference*, 34, 520-530.
- Judge, T.A. & Piccolo, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R.M. (1983). *The Change Masters*. New York: Macom.
- Kanungo, R.N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11, 413-422.
- Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kuhnert, K.W. & Lewis, P. (1987) Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Developmental Analysis. *The Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Lavelle, E. (2006). Teachers' Self-Efficacy for Writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 4(1), 73-84.

- Lee, W. (1991). Empowering music teachers: A catalyst for change. *Music Educators Journal*, 78(1), 36-39.
- Leithwood, A.K. (1990). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, (February), 8-12.
- Leithwood, A.K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbech, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, PA.
- Leithwood, A.K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-200.
- Leithwood, A.K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-228.
- Leithwood, A.K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2002). School's leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- Lichtenstein, G., McLaughlin, M. & Knudson, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. In A. Lieberman (Ed.). *The National Society for Studies in Education 91st Yearbook, Part II*. Chicago: Chicago University Press.
- Lightfoot, S.L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Lüttge, D. (1978). Leistung aus psychologischer Sicht. In H.-K. Beckmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule* (S. 144-157). Braunschweig: Westermann. στο Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.html

- Maeroff, G.I. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69 (7), 472-477.
- Maeroff, G.I.(1988). Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, November, 52-60.
- Malenyzer, J.B. (1990). Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers. Paper presented at the annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Orlando, FL.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245-275.
- Martin, O. L. (1990). Instructional leadership behaviours that empower teacher effectiveness. Paper presented at the mid – South Educational research Association. New Orleans, LA, November.
- Moye, M.J., Henkin, A. B. & Egley, R.J. (2004). Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Mullins, L.J.C. (1994). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitmans Publishing.
- Pan, H. L. & Wang, L.Y. (2000). *School Improvement in Taiwan: Problems and Possibilities: Empowering Teachers through Teachers' Associations*. Paper Presented at the Thirteen Annual Conference of The International Congress for School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Pollak, J.P. & Mills, R.A. (1997). True collaboration: Building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*, 6(5), 28-32.

- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reitzug, U. (1994). A case study of empowering principal behaviour. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-310.
- Rice, M. E. and Schneidner, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision-making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32, 43-58.
- Rinehart, J. S. & Short, P.M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570-580.
- Rosenbach, W.E. & Taylor, R.L. (1984). *Contemporary issues in leadership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Rosenholtz, S.J. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95(4), 534-562.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (2), 179.
- Ruscoe, G.C., Whitford, B.L., Eggington, W. & Esselman, M. (1989). *Quantitative and qualitative perspectives on teacher attitudes in professional development schools*. Paper prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310068).
- 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.

- Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Scribner, J. P., Truel, A. D., Hager, D., & Srichai, S. (2000). *Teacher empowerment: An exploratory study of vocational and technical teachers*. *Journal of Career and Technical Education*, 18 (1), 46-57.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research : a challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559- 577.
- Smylie, M.A. (1992). Teacher Participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Short, P.M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114.
- Short, P.M. & Greer, J.Y. (1989). The empowered school district project. Grant funded by the Danforth Foundation.
- Short, P.M. & Gonzales, E. (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*. 23 (3), 210-216.
- Short, P.M. & Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education*, 114(4), 581-593.
- Short, P.M. & Greer, J.T. & Melvin, W.M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4).
- Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961.
- Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education*, 41(2), 181-203.
- Stone, A.G., Russell, R.F., & Patterson, K. (2003). Transformational versus servant leadership – a difference in leader focus. *Servant Leadership Roundtable –*

<http://www.regent.edu/acad/cls/2003servantleadershiproundtable/stone.pdf>

- Sweetland, S. R. & Hoy, W. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703-729.
- Terry, P.M. (1998). Empowering teachers as leaders. *National Forum of Teacher Education Journals*, 328. Διαθέσιμο στο <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowering%20Teachers%20As%20Leaders.pdf>
- Thomas, K.W. & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 667-681.
- Tseo, G.K. & Ramos, E. L. (1995). Employee empowerment: Solution to a burgeoning crisis? *Challenge*, 38(5), 25-31
- Vogt, J.F. & Murell K.L. (1990). *Empowerment in Organizations: How to spark exceptional performance*. San Diego: Pfeiffer
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organization Studies*, 15 (4), 381-394.
- Wilson, S.M. & Coolican, M.J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 99-117.
- Whaley, K.W. (1994). Leadership and teacher job satisfaction. *NASSP Bulletin*, 78, 46-49.
- WHO Regional Office for Europe (2010a). *Empowerment in Mental Health. Statement by the World Health Organization Regional Office for Europe*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.

Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπ/σης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «*Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας και η επίδραση του στυλ ηγεσίας*».

Με τον όρο *ενδυνάμωση* εννοούμε τις ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία, επιλογή, ευθύνη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Lightfoot, 1986). Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική περιοχή επιστημονικής μελέτης καθώς θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων που αφορούν στη δική σας ενδυνάμωση αλλά και του βαθμού επίδρασης της σχολικής ηγεσίας σε αυτές.

Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Εάν επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση bragapit@uth.gr.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Αγαπητού Χριστίνα, ΠΕ 06

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κωδικός ερωτηματολογίου

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε ένα √ στα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:

Ανδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 30 31-40 41-50 51 και πάνω

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 9 10 – 19 20 – 29 30 και άνω

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ:

ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

Καθηγητής/ρια Υποδιευθυντής/ρια

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η Αναπληρωτής / τρια Ωρομίσθιος / α

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ:

Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αστική Ημιαστική Αγροτική
(120.000 και πάνω) (25.000 έως 120.000) (έως 25.000)

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Πτυχίο Πανεπιστημίου ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ Δεύτερο πτυχίο
 Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο (παρακαλώ
 δηλώστε: _____)

B. Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας όσον αφορά την **επαγγελματική σας ενδυνάμωση**. Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
	(Α) Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν την εργασία μου στην τάξη					
1	Έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν την επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων στα διάφορα μαθήματα.	1	2	3	4	5
2	Έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν την επιλογή και χρήση σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
3	Έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν την επιλογή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
4	Μπορώ να πάρω αποφάσεις που αφορούν τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
	(Β) Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή					
5	Νιώθω ότι έχω τις ευκαιρίες για συμμετοχή στη χάραξη του κοινού οράματος και των επιμέρους στόχων της δικής μου σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

6	Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου.	1	2	3	4	5
7	Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που αφορούν τις προγραμματισμένες επισκέψεις και εκδρομές του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
8	Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που σχετίζονται με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9	Νιώθω ότι έχω την αυτονομία να λαμβάνω αποφάσεις που σχετίζονται με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5
10	Μπορώ να επηρεάσω τις αποφάσεις που λαμβάνονται για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μου μονάδα.	1	2	3	4	5
	<i>(Γ) Ανάπτυξη κύρους και επαγγελματικού σεβασμού</i>					
11	Ο διευθυντής του σχολείου μου αναγνωρίζει την καθημερινή προσφορά μου στο σχολικό έργο.	1	2	3	4	5
12	Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν την καθημερινή μου προσφορά στο σχολικό έργο.	1	2	3	4	5
13	Έχω την ευκαιρία να συνεργαστώ με τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου.	1	2	3	4	5
14	Μου δίνονται ευκαιρίες να παρουσιάσω νέες ιδέες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου.	1	2	3	4	5
15	Οι γονείς αναγνωρίζουν την εργασία που επιτελώ στο σχολικό χώρο.	1	2	3	4	5
	<i>(Δ) Επαγγελματική αυτονομία</i>					
16	Έχω την ευκαιρία να αναλάβω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο σχολείο.	1	2	3	4	5

17	Έχω την ευχέρεια να καθορίσω τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης μου.	1	2	3	4	5
18	Αξιοποιούνται οι εισηγήσεις μου για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική εργασία.	1	2	3	4	5
19	Έχω λόγο στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση των επαγγελματικών μου καθηκόντων.	1	2	3	4	5
	(Ε) Επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου εκπαίδευση					
20	Ο διευθυντής του σχολείου μου, μου παρέχει την ευκαιρία να συμμετέχω σε εκπαιδευτικά συνέδρια που γίνονται σε εργάσιμο χρόνο.	1	2	3	4	5
21	Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού για συζήτηση και αξιολόγηση ιδεών που παρουσιάστηκαν στα διάφορα εκπαιδευτικά συνέδρια.	1	2	3	4	5
22	Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού για την ενημέρωσή μου σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.	1	2	3	4	5
23	Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος των συνεδριάσεων προσωπικού για συζήτηση και επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται άμεσα με τη φύση της εργασίας μου.	1	2	3	4	5
24	Ο διευθυντής του σχολείου μου, με ενημερώνει για τα διάφορα συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης που γίνονται.	1	2	3	4	5
25	Ο διευθυντής του σχολείου μου, με παρακινεί να συμμετέχω στα διάφορα συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης που γίνονται.	1	2	3	4	5
26	Στο σχολείο μου προωθείται η ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των συναδέλφων καθώς και συνδιδασκαλίες, με σκοπό την αλληλεπίδραση.	1	2	3	4	5
27	Στο σχολείο μου προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του	1	2	3	4	5

	προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών.					
28	Μου δίνονται ευκαιρίες δικτύωσης με τα γειτονικά σχολεία με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, προγραμμάτων και καινοτομιών.	1	2	3	4	5
	(ΣΤ) Ανάπτυξη αισθημάτων αυτοεπάρκειας					
29	Έχω τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες να αντεπεξέλθω στα καθήκοντα και τις ευθύνες που απαιτεί ο ρόλος μου.	1	2	3	4	5
30	Ενημερώνομαι τακτικά για το βαθμό ποιότητας της προσφερόμενης εργασίας μου.	1	2	3	4	5
31	Νιώθω ικανοποιημένος/η από την εργασία που επιτελώ στο σχολείο.	1	2	3	4	5
32	Θα μπορούσα να πετύχω περισσότερα στην εργασία μου αν μου δινόταν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης για να πετύχω τους στόχους μου.	1	2	3	4	5
33	Χωρίς να λαμβάνω υπόψη τους συνήθεις δείχτες ποιότητας στην εργασία μου (διακρίσεις μαθητών σε διαγωνισμούς, κ.ά.), συχνά νιώθω ότι το έργο που επιτελώ είναι αξιόλογο.	1	2	3	4	5

Γ. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι ο/η **διευθυντής/ντρια** του σχολείου σας, ενισχύει ή εμποδίζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής σας ενδυνάμωσης; Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα από προσωπικά σας βιώματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δ. Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την **εργασιακή σχέση σας με τον Διευθυντή / την Διευθύντρια** του σχολείου. Κυκλώστε την απάντηση που αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτή τη σχέση με τον Διευθυντή / τη Διευθύντριά σας.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;	ποτέ/	σχεδόν ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	Πολύ συχνά/
1	Ο/Η διευθυντής/τρια με κάνει να νιώθω ευχάριστα κοντά του.	1	2	3	4	5	
2	Ο/Η διευθυντής/τρια εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορώ και τι πρέπει να κάνω.	1	2	3	4	5	
3	Ο/Η διευθυντής/τρια με ενθαρρύνει να βρίσκω νέες ιδέες.	1	2	3	4	5	
4	Ο/Η διευθυντής/τρια με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	1	2	3	4	5	
5	Ο/Η διευθυντής/τρια επισημαίνει στα μέλη του συλλόγου τι να κάνουν προκειμένου να λάβουν ανταμοιβές για τις προσπάθειές τους.	1	2	3	4	5	
6	Ο/Η διευθυντής/τρια νιώθει ικανοποιημένος όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της.	1	2	3	4	5	
7	Ο/Η διευθυντής/τρια επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται χωρίς να επιδιώκουν την εξέλιξη τους προς το καλύτερο.	1	2	3	4	5	
8	Έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στο/η διευθυντή/τρια μου.	1	2	3	4	5	
9	Ο/Η διευθυντής/τρια μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί.	1	2	3	4	5	
10	Ο/Η διευθυντής/τρια μου υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσω απαιτητικές καταστάσεις.	1	2	3	4	5	
11	Ο/Η διευθυντής/τρια με ενημερώνει όταν κάνω κάτι καλά στην εργασία μου.	1	2	3	4	5	
12	Ο/Η διευθυντής/τρια μου αναγνωρίζει/ανταμείβει το έργο μου όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου.	1	2	3	4	5	
13	Εάν δεν είναι αναγκαίο, ο/η διευθυντής/τρια δεν προβαίνει σε καμία αλλαγή.	1	2	3	4	5	
14	Ο/Η διευθυντής/τρια δέχεται οτιδήποτε επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν.	1	2	3	4	5	
15	Νιώθω περήφανος/η που σχετίζομαι με το/τη διευθυντή/τρια μου.	1	2	3	4	5	

16	Ο/Η διευθυντής/τρια με βοηθά να βρίσκω νόημα στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
17	Ο/Η διευθυντής/τρια με ενθαρρύνει να επανεξετάζω παγιωμένες ιδέες και πρακτικές.	1	2	3	4	5
18	Ο/Η διευθυντής/τρια δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα.	1	2	3	4	5
19	Ο/Η διευθυντής/τρια κάνει σαφές τί μπορεί κάποιος –α να περιμένει να πάρει, όταν οι στόχοι του σχολείου επιτυγχάνονται.	1	2	3	4	5
20	Ο/Η διευθυντής/τρια με ενημερώνει για τους στόχους που πρέπει να επιτύχω στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
21	Ο/Η διευθυντής/τρια με ρωτά μόνο για τα απολύτως απαραίτητα.	1	2	3	4	5

*Το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας αποτελεί μετάφραση του *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) form 6S* των Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1992).

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.