

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μετασχηματιστική ηγεσία με έμφαση στην ποιοτική μάθηση: δυνατότητες και
διασυνδέσεις. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2017

Η Χριστίνα Διαμαντοπούλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Μετασχηματιστική ηγεσία με έμφαση στην ποιοτική μάθηση: δυνατότητες και διασυνδέσεις. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε όλους τους οργανισμούς, η ηγεσία είναι ένα κρίσιμο συστατικό - αν όχι το σημαντικότερο - για την επίτευξη των στόχων τους. Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η μάθηση είναι συνήθως ο κύριος στόχος και η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη του οδηγεί σε μια εκτενή αναζήτηση του καταλληλότερου στυλ. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Οι διευθυντές που είναι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να εντοπίσουν και να διαμορφώσουν ένα όραμα για το σχολείο, να παρακινήσουν άλλους μέσω του παραδείγματος, να στηρίξουν την καλλιέργεια της πνευματικής διέγερσης, και να παρέχουν υποστήριξη και ανάπτυξη στα μέλη του προσωπικού.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας για το βαθμό που οι διευθυντές τους εφαρμόζουν ή/και θα έπρεπε να εφαρμόζουν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας και ποιοτικής ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση στους σχολικούς οργανισμούς. Συγκεκριμένα διερευνώνται η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρατηρούμενη και επιθυμητή μετασχηματιστική και ποιοτική ηγεσία με έμφαση στην μάθηση που ασκεί ο διευθυντής τους, καθώς και η ύπαρξη συσχέτισης αυτών των στυλ ηγεσίας μεταξύ τους και με το σχολικό κλίμα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2017, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ν. Μαγνησίας. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου τα οποία συμπληρώθηκαν από 115 εκπαιδευτικούς. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου SPSS 23.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της παρατηρούμενης και επιθυμητής μετασχηματιστικής και ποιοτικής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο διευθυντής τους να επιδεικνύει σε μεγαλύτερο βαθμό μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, καθώς και όλες τις διαστάσεις της ποιοτικής ηγεσίας (Εξασφάλιση πόρων για την εργασία των εκπαιδευτικών, Πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, Επικοινωνία, Έντονη παρουσία), με τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ πραγματικής και επιθυμητής κατάστασης για την ποιοτική ηγεσία να εντοπίζεται στη διάσταση της 'Επικοινωνίας'. Επιπλέον, αποδείχτηκε πως και τα δύο στυλ ηγεσίας σχετίζονται θετικά μεταξύ τους και με το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν, σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ της ποιοτικής ηγεσίας και των διαστάσεων του σχολικού κλίματος, όσο και των διαστάσεων της ποιοτικής ηγεσίας με το σχολικό κλίμα, καθώς και ξεχωριστά μεταξύ των διαστάσεων των δύο μεταβλητών. Η «Εξασφάλιση των πόρων» από τους διευθυντές είναι εκείνη η διάσταση που ξεχώρισε από τις αναλύσεις, καθώς βρέθηκε πως παρουσιάζει τις σημαντικότερες συσχετίσεις με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (εκτός από την «Πρωτοτυπία» που σχετίζεται κυρίως με την «Επικοινωνία») και μάλιστα αποτελεί και τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού κλίματος.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν ο διευθυντής τους να επιδεικνύει περισσότερο μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, καθώς και πρακτικές ποιοτικής ηγεσίας με έμφαση στη μάθηση, αναλαμβάνοντας έτσι έναν πιο καθοδηγητικό και ουσιαστικό ρόλο στο σχολικό οργανισμό. Επιπλέον, οι θετικές συσχετίσεις των δύο

στιλ ηγεσίας με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση φανερώνουν τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν εφόσον αυτά υιοθετηθούν από τους διευθυντές. Τα αποτελέσματα αυτής και άλλων συναφών ερευνών που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο μπορούν να αποκαλύψουν ελλείψεις και αδυναμίες στην άσκηση του έργου του και να συμβάλουν στην οικοδόμηση του επιθυμητού προφίλ ενός εκπαιδευτικού ηγέτη.

Λέξεις-κλειδιά: ρόλος διευθυντή, μετασχηματιστική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση, δεξιότητες διευθυντή που προωθεί τη μάθηση

ABSTRACT

In all organizations, leadership is a critical component - if not the most important - to achieving their goals. In learning institutions, learning is usually the main goal and the importance of school leadership in achieving it leads to an extensive search for the most appropriate style. The theory of transformational leadership has held a prominent position in recent theories and empirical studies on leadership over the last two decades. Principals who are transformational leaders are able to identify and shape a vision for school, motivate others through the example, support the cultivation of intellectual stimulation, and provide support and development to staff members.

The main purpose of the research is to examine the views of primary school teachers in N. Magnesia on the extent to which their principals apply and/or should apply transformational leadership and quality leadership practices that promote learning in school organizations. In particular, we investigate the differentiation of teachers' perceptions of the observed and desirable transformative and qualitative leadership with emphasis on learning, as well as the correlation of these leadership styles with each other and with the school climate.

The study was conducted between February and March 2017 in primary schools in Magnesia. This was a survey research and was conducted with closed-ended questionnaires completed by 115 teachers. The statistical analysis of the data was carried out using the SPSS Statistical Package 23.

The most important findings of the research have shown that there is statistically significant differentiation between the observed and desired transformative and qualitative leadership. Teachers want their principal to demonstrate a greater degree of transformative leadership, as well as all dimensions of quality leadership (Securing Resources for Teachers' Work, Teaching Reference, Communication, Intense Presence), with the greatest difference between real and a desirable situation for quality leadership to be identified in the 'Communication' dimension. Moreover, it has been shown that both leadership styles are positively related to each other and to the school climate. In particular, significant positive correlations were found between both the quality of leadership and the dimensions of the school climate as well as the dimensions of quality leadership and the school climate as well as separately between the dimensions of the two variables. The "Securing of resources" by the principals is the dimension that

distinguished itself from the analysis, as it was found to present the most important correlations with the dimensions of the school climate (apart from the "Originality" mainly related to "Communication") and indeed is also the main predictor of the school climate.

The results show that teachers would like their principal to show more transformative leadership behavior as well as quality leadership practices with emphasis on learning, thus taking on a more instructive and essential role in the school organization. In addition, the positive correlations of the two leadership styles with the dimensions of the school climate that are directly related to teaching and learning reveal the benefits that can be obtained if these styles are adopted by the principals. The results of this and other related research investigating teachers' perceptions of the role of the principal in modern school can reveal shortcomings and weaknesses in the performance of his/her work and contribute to building the desired profile of an educational leader.

Keywords: principal's role, transformational leadership for learning, skills of principal that promotes learning

Περιεχόμενα:

Εισαγωγή.....	σελ.8
---------------	-------

ΜΕΡΟΣ Α΄

Κεφάλαιο 1: Η λειτουργία της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή

1.1 Δομή, λειτουργία και χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος....	σελ.12
1.2 Η λειτουργία της σχολικής μονάδας & η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	σελ.14
1.3 Η σπουδαιότητα του θεσμού της σχολικής διεύθυνσης.....	σελ.17
1.3.1 Τα καθήκοντα του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας.....	σελ.20
Σύνοψη 1 ^{ου} Κεφαλαίου.....	σελ.22

Κεφάλαιο 2: Μετασχηματιστική ηγεσία και προώθηση της μάθησης

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση - ορισμοί της ηγεσίας.....	σελ.23
2.2 Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι διαστάσεις της.....	σελ.24
2.2.1 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	σελ.26
2.3 Μετασχηματιστική ηγεσία και ΜΣΗ.....	σελ.29
2.3.1 Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο.....	σελ.33
2.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολικό κλίμα.....	σελ. 38
2.4 Ηγεσία με έμφαση στη μάθηση.....	σελ. 40
2.4.1 Ηγεσία και μάθηση.....	σελ.40
2.4.2 Από την ηγεσία για τη διδασκαλία (instructional leadership) στην ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning): Μια ιστορική αναδρομή	σελ.42
2.4.3 Δεξιότητες και πρακτικές του σχολικού ηγέτη που προωθούν τη μάθηση.....	σελ.47
Σύνοψη 2 ^{ου} Κεφαλαίου.....	σελ.50

Κεφάλαιο 3: Μπορεί να εφαρμοστεί ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας με έμφαση στην προώθηση της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα;

3.1 Οφέλη του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας με έμφαση στη μάθηση και παράγοντες που συμβάλλουν στην προώθησή του.....	σελ. 50
--	---------

3.2 Δυσκολίες/εμπόδια εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου με έμφαση στη μάθηση.....	σελ. 54
3.3 Ανασκόπηση συναφών ερευνών από την Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες	σελ. 58
Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους.....	σελ. 64

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κεφάλαιο 4: Η έρευνα

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.66
4.1.1 Σκοπός.....	σελ.66
4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.66
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση/διαδικασία.....	σελ.67
4.3 Το μέσο συλλογής δεδομένων.....	σελ.67
4.4 Στατιστική ανάλυση.....	σελ.70
4.5 Το δείγμα.....	σελ.70

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

5.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά..	σελ.73
5.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιοτική (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσία	σελ.76
5.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μετασχηματιστικής και ποιοτικής ηγεσίας.....	σελ.77
5.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του.....	σελ.78
5.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της ποιοτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το σχολικό κλίμα.....	σελ.79

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα-Συζήτηση των αποτελεσμάτων

6.1. Συμπεράσματα-συζήτηση.....	σελ.83
6.2 Περιορισμοί της έρευνας-Προεκτάσεις.....	σελ.86

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄.....	σελ.101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄.....	σελ.108

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική διεύθυνση, κυρίως στο εξωτερικό, έχει επηρεαστεί έντονα από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων είκοσι ετών και από τις ισχυρές οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις με τους διευθυντές να διαβεβαιώνουν ότι το έργο τους έχει αλλάξει κατά πολύ, λόγω της πολυπλοκότητας και του χρόνου που απαιτεί τώρα η ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης εργασίας (Goodwin et al., 2005). Οι ερευνητές επανεξέτασαν επανειλημμένα το έργο του διευθυντή και τη θέση του στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, προτρέποντας τους, τη μια δεκαετία να είναι «γραφειοκρατικά στελέχη», δέκα χρόνια αργότερα, να εξελιχθούν σε «ανθρωπιστικούς διαμεσολαβητές» και στη συνέχεια, να γίνουν «εκπαιδευτικοί ηγέτες» (Murphy, 2002).

Ο διοικητικός/διαχειριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου είναι κρίσιμος, αλλά οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές δε λειτουργούν μόνο ως διαχειριστές, αλλά και ως εκπαιδευτικοί ηγέτες για το σχολείο. Οι επιτυχημένοι διευθυντές παρέχουν ένα κοινό όραμα για το τι είναι η καλή διδασκαλία, υποστηρίζουν και παρέχουν πόρους στους εκπαιδευτικούς για να είναι αποτελεσματικοί στις αίθουσες διδασκαλίας και, παρακολουθούν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών με γνώμονα πάντα τον γενικό στόχο ο οποίος είναι η δημιουργία σχολικών κλιμάτων ή περιβαλλόντων στα οποία όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους (Van Roekel, 2008). Παρόλο που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι άμεσες επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών, η έρευνα καταδεικνύει ότι, οι διευθυντές αναμφισβήτητα επηρεάζουν τη μάθηση και την επιτυχία των σχολείων, έστω και έμμεσα (Hallinger & Heck, 1998).

Η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη όλων των σχολικών στόχων οδηγεί σε μια εκτενή αναζήτηση ενός καλύτερου και καταλληλότερου στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012). Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η μάθηση είναι συνήθως ο κύριος στόχος. Παρ' όλα αυτά, σε ορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, η σχέση μεταξύ ηγεσίας και μάθησης συνήθως δεν τονίζεται· καθώς, οι ηγέτες δεν είναι ούτε κατάλληλα προετοιμασμένοι για την ηγεσία ούτε έτοιμοι να αναλογιστούν τις συσχετίσεις μεταξύ της ηγεσίας και της μάθησης. Σήμερα γνωρίζουμε ότι η ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, ερχόμενη δεύτερη μόνο μετά τη διδασκαλία στην τάξη (Leithwood et al., 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα τελευταία χρόνια οι μελετητές υποστηρίζουν όλο και περισσότερο ότι η σχολική ηγεσία πετυχαίνει κάτι

τέτοιο, διαμορφώνοντας συνθήκες που οικοδομούν την ικανότητα του σχολείου για την αλλαγή και προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Leithwood et al, 2004· Robinson et al, 2008· Southworth, 1998, 2000). Η τρέχουσα ερευνητική ατζέντα στον τομέα αυτό, ως εκ τούτου, προσανατολίζεται προς την εμβάθυνση της κατανόησης των μέσων με τα οποία η ηγεσία επιτυγχάνει τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Hallinger & Heck, 1996· Robinson et al., 2008). Έτσι, προτείνεται η μελέτη του θέματος αυτού και στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο με τις ιδιαιτερότητες που το χαρακτηρίζουν.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, που αφορά την άσκηση της ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, επιλέγεται ως βασικός άξονας μελέτης η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο εφαρμόζεται ή θα επιθυμούσαν να εφαρμόζεται στο περιβάλλον εργασίας τους ένα τέτοιο στυλ ηγεσίας. Για τον Hallinger (2003) αυτή η προσέγγιση στη σχολική ηγεσία αποτελεί ένα μίγμα δύο προηγούμενων θεωρήσεων της ηγεσίας: της εκπαιδευτικής και της μετασχηματιστικής. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια από τις πιο σημαντικές σύγχρονες θεωρίες σχετικά με την ηγεσία (Moolenaar et al., 2010) και έχει γίνει σταδιακά το κέντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και συζήτησης (Bass, 1998· Finnigan & Stewart, 2009· Heck & Hallinger, 2005). Οι Finnigan & Stewart (2009) διαπίστωσαν ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές ήταν πιο συχνά εμφανείς στα σχολεία υψηλής απόδοσης, επιβεβαιώνοντας ως ένα βαθμό την πεποίθηση ότι αυτό το στυλ ηγεσίας αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο για την ίδρυση επιτυχημένων σχολείων και ένα θέμα που αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω. Ωστόσο, ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, απαιτεί ηγέτες που πρωτίστως φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Κατσαρός, 2008: 109). Με άλλα λόγια, το δοσμένο νομοθετικό πλαίσιο δίνει λίγα περιθώρια στο διευθυντή του σχολείου να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά.

Με τη συγκεκριμένα έρευνα επιδιώκεται να εξεταστεί σε ένα πρώτο επίπεδο η άποψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής του σχολείου τους κάνει χρήση αυτών των περιορισμένων περιθωρίων, επιδεικνύοντας ηγετικές ικανότητες που αποσκοπούν στην βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στους

σχολικούς οργανισμούς. Ταυτόχρονα, εξετάζεται το κατά πόσο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβει ο διευθυντής περαιτέρω εξουσίες και δράσεις για την προώθηση αυτού του σκοπού, επιδεικνύοντας έτσι για ορισμένους έναν πιο καθοδηγητικό και παρεμβατικό ρόλο. Μελετάται, δηλαδή η μία από τις πλευρές ενός επίκαιρου και κρίσιμου ερευνητικά ζητήματος, με την ελπίδα να προκύψουν- στο πλαίσιο των δεδομένων περιορισμών- ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα για το συγκεκριμένο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη, που ίσως δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό και εμβάθυνση σε μελλοντικές έρευνες.

Η εργασία αποτελείται από 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται θεωρητικά το ζήτημα της ηγεσίας και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των λειτουργιών της σχολικής μονάδας συγκεκριμένα που λειτουργεί ως το υποστηρικτικό πλαίσιο για μια ευρύτερη ανάλυση του ρόλου και των καθηκόντων του σχολικού διευθυντή. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά η εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου ηγεσία και προσεγγίζεται το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης του σημαίνοντα ρόλου που διαδραματίζει η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα οι μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας στην προώθηση της μάθησης σε έναν σχολικό οργανισμό, της σχέσης αυτού του στυλ ηγεσίας με το σχολικό κλίμα, και, τέλος, οι ηγετικές δεξιότητες-ικανότητες που καλείται να εφαρμόσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στις θετικές επιδράσεις που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς, όπως φανερώνουν κυρίως οι μελέτες στο εξωτερικό, αλλά και στις δυσκολίες που συχνά συνοδεύουν την εφαρμογή ενός τόσο πολυδιάστατου μοντέλου τόσο στο εξωτερικό αλλά κυρίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως το ελληνικό, με τις ιδιαιτερότητες που αυτό παρουσιάζει, ενώ στο σημείο αυτό ακολουθούν τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα από σχετικές έρευνες για τη διεύθυνση-ηγεσία στην εκπαίδευση στον ελληνικό και ευρωπαϊκό χώρο.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη με την χορήγηση ερωτηματολογίου, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σχολικών

μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης βάσει των οποίων στη συνέχεια, αναλύονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Εδώ περιγράφονται ακόμα η μέθοδος, το δείγμα, η επιλογή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και η χορήγησή του στο δείγμα και, τέλος, η στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων. Συνεχίζοντας στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο. Τέλος, επιχειρείται μια προσπάθεια καταγραφής γενικών συμπερασμάτων, ως επακόλουθο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων αφορά εκτιμήσεις, χωρίς να μπορεί να προβεί κανείς σε γενικεύσεις για το σύνολο του πληθυσμού των δασκάλων των ελληνικών δημοτικών σχολείων, δίνοντας το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες και αναλύσεις.

1^ο Κεφάλαιο: Η λειτουργία της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή

1.1 Δομή, λειτουργία και χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τη συγκεκριμένη μορφή με την οποία υλοποιείται ο θεσμός της εκπαίδευσης μέσα σε ένα καθορισμένο περιβάλλον που διαμορφώνεται απ' τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά και δημογραφικά δεδομένα μιας χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ο σκοπός, η δομή, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας, αλλά και το αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και η παιδαγωγική και εκπαιδευτική ιδεολογία, στην οποία στηρίζονται και την οποία αντανακλούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, αποτελούν τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν ιδιαιτερότητα.

Όλα τα σύγχρονα κράτη, αναγνωρίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη έχουν ως βασικό μέλημα τη δημιουργία καλά οργανωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων δημόσιου χαρακτήρα. Στην Ελλάδα η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και παρέχεται μέσα από οργανωτικούς σχηματισμούς στους οποίους εντάσσονται διαφορετικοί συντελεστές, όπως οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, τα μέσα διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα κ.ά. Με βάση την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από μια ιεραρχημένη σειρά σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων που συνδέονται μεταξύ τους με γενικούς σκοπούς. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο σκοπός καθορίζεται από το άρθρο 1 του νόμου 1566/85 και είναι «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες».

Ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και τα περιθώρια πρωτοβουλίας που δίνονται στους οργανισμούς που το αποτελούν επηρεάζει τη διοίκηση και λειτουργία των τελευταίων. Μια βασική διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η κατάταξή τους σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά σύμφωνα με την κατανομή της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων στα διάφορα μέλη της οργάνωσης (Κωτσίκης, 1998). Σύμφωνα με το μοντέλο της συγκεντρωτικής διοίκησης η κρατική

εξουσία συγκεντρώνεται στο μόνο αναγνωρισμένο νομικό πρόσωπο του κράτους και ανεξάρτητα αν αφορούν διοικητικά συστήματα τοπικού ή κεντρικού ενδιαφέροντος, όλες οι αποφασιστικές αρμοδιότητες είναι συγκεντρωμένες σε διοικητικά κεντρικά όργανα ή κεντρικές υπηρεσίες (Πουλής, 2003). Απεναντίας στο μοντέλο της αποκεντρωτικής διοίκησης οι αποφασιστικές αρμοδιότητες για ζητήματα που αφορούν συγκεκριμένη γεωγραφική ενότητα ανατίθενται σε περιφερειακά κρατικά όργανα (Μιχόπουλος, 1998) που κατά την άσκηση των καθηκόντων τους χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας έναντι της κεντρικής διοίκησης, εφόσον μπορούν να ρυθμίζουν αυτόνομα, θέματα που αφορούν την περιοχή της ευθύνης τους (Σαΐτης, 2007).

Στα συγκεντρωτικά συστήματα όπως το ελληνικό η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαθέτει μικρό βαθμό αυτονομίας στη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, αφού αποτελεί την απόληξη ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου συστήματος (Λαΐνας, 2000). Η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία. Στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας υπάρχει μία και μοναδική εξουσία, ενώ οι υποδεέστερες διοικητικές δομές είναι υποταγμένες στις αποφάσεις και τις εντολές της ιεραρχίας, χωρίς να έχουν καμιά ανεξαρτησία ή δύναμη (Υφαντή, 2001). Λόγω αυτού του συγκεντρωτισμού ελάχιστες είναι οι ουσιαστικές αρμοδιότητες που εκχωρούνται σε τοπικό επίπεδο και ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται λοιπόν ως γραφειοκρατικό και ταυτόχρονα συγκεντρωτικό. Το πλαίσιο λειτουργίας της διοίκησης, αποτελείται από ένα πολύπλοκο σύνολο νόμων, κανόνων και οδηγιών, το οποίο, αφενός δεν επιτρέπει την παρέκκλιση και αφ' ετέρου υποτάσσει τους υφισταμένους στην εξουσία της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η σχολική αυτονομία στην Ελλάδα είναι σχεδόν ανύπαρκτη σε όλους τους τομείς.

Σύμφωνα με τη Σαΐτη (2000: 223-224) ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διαθέτει και ικανή διοίκηση, που διακρίνεται για την παραγωγικότητά της και τη δυναμικότητά της, γνωρίζοντας πώς να αντιδρά και να προσαρμόζεται στις γρήγορες αλλαγές του περιβάλλοντος, όποιες κι αν είναι αυτές. Ωστόσο, λόγω της διαπίστωσης περί αναποτελεσματικότητας του διοικητικού

μηχανισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, η βελτίωσή του προβάλλει ως πρωταρχική αναγκαιότητα.

Τελικός στόχος θεωρείται πάντα η αρτιότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας με τα συνακόλουθα θετικά αποτελέσματα που αυτή θα επιφέρει.

1.2 Η λειτουργία της σχολικής μονάδας & η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η σχολική μονάδα αποτελεί το βασικό κύτταρο κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι απ' τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης ενός νέου ατόμου (Τσαούσης, 1983). Σήμερα είναι γενικώς αποδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό και αναντικατάστατο θεσμό απ' τη μια συνδεδεμένο με το κοινωνικό σύστημα και απ' την άλλη εκφράζοντας ένα συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην ιστορική παράδοση στο παρόν και στο μέλλον (Μπίκος, 2004). Πρόκειται για μια οργανωμένη κοινωνική οντότητα, που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους για την προώθηση των οποίων διαθέτει κατάλληλη δομή και οργάνωση.

Συγκεκριμένα, το σχολείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβάλλοντα, στα οποία μπορεί να λάβει χώρα η εκπαίδευση. Θεωρείται αναμφισβήτητος κύριος παράγοντας για την ατομική, κοινωνική, εθνική πρόοδο και ευημερία (Κωνσταντίνου, 1994· Μπουζάκης, 1986), καθώς είναι ο πλέον κρίσιμος και παραγωγικός χώρος που υλοποιεί τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη μάθηση και αντιλήψεων απέναντι στην κοινωνία (Day, 2003). Για τον Σαΐτη (2007: 57) το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική οργάνωση που απορρέει από την έμφυτη ανάγκη της συνεργασίας των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν σε μια κοινωνική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μάλιστα αυτοπροσδιορίζονται ως οργανισμοί που προσφέρουν βοήθεια. Αυτός ο βοηθητικός ρόλος του σχολείου εκτείνεται πέρα από τις παρούσες ανάγκες των μαθητών, καθώς έχει στόχο να τους προετοιμάσει για τη δημιουργική ένταξη στην κοινωνία (Murgatroyd & Gray, 1996).

Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει συμφωνία επιστημόνων για τη διατύπωση ενός ορισμού που να καλύπτει εννοιολογικά εξ ολοκλήρου τον όρο «σχολείο», και για την καθιέρωσή του στη σχετική βιβλιογραφία με κοινή αποδοχή του (Κωνσταντίνου, 1994). Η δυσκολία αποσαφήνισης οφείλεται στο γεγονός ότι μία σχολική οργάνωση

αποτελεί στην πραγματικότητα ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση.

Άλλοι συγγραφείς θεωρούν το σχολείο κοινωνικό σύστημα που παίρνει από το περιβάλλον πόρους (μαθητές, εκπαιδευτικούς κ.ά.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετασχηματισμού) παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy & Miskel, 1996). Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο εκλαμβάνεται ως «ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...» (Κωνσταντίνου, 1994: 24). Με την αντίληψη αυτή το σχολείο αυτό οφείλει να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο μιας τυπικής οργάνωσης. Γιατί, όπως υποστηρίζεται (Κωνσταντίνου, 1994: 26) σ' ένα παιδαγωγικό οργανισμό η διαδικασία της αγωγής «δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τα οποία τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση».

Το έργο που επιτελείται στο σχολείο εκτείνεται στις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και τη διοικητική (Σαΐτης, 2008). Συγκεκριμένα, σε μια σχολική μονάδα στις πιο σημαντικές λειτουργίες συγκαταλέγονται η μορφωτική λειτουργία, που συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και η παιδαγωγική λειτουργία, που συντελεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς αυτών. Εκτός από αυτές υπάρχει και η διοικητική λειτουργία, η οποία προγραμματίζει, οργανώνει, συντονίζει και ελέγχει τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει στο βέλτιστο βαθμό ώστε να επιτύχει τους στόχους του και να είναι αποτελεσματικό εξαρτάται δηλαδή από τη διοίκηση του σχολείου, που προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού μεριμνώντας για τη χρησιμοποίηση των υλικών πόρων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σαΐτης, 2008: 81). Στον εκπαιδευτικό χώρο η διοικητική λειτουργία παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης. Ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης διεύθυνσης αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, απαιτεί, εκτός των

άλλων, και ικανή ηγεσία που να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος (ό.π: 17), ασκώντας εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική.

Με τον όρο «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε ένα σύνολο ενεργειών, δράσεων και πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται καθημερινά στη σχολική μονάδα και που ως σκοπό έχουν τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή «τις αναγκαίες αλλαγές στο μορφωτικό περιβάλλον των σχολείων και σε άλλους τομείς της λειτουργίας τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι» (Van Velzen et al., 1985: 48). Οι βασικές επιλογές εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής άπτονται θεμάτων όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η διδασκαλία, το ανθρώπινο δυναμικό, ο χρόνος, τα υλικά, οι οικονομικοί πόροι και η εξουσία.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική μονάδα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζεται σε ρόλο «εκτελεστή – εφαρμοστή» της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις συνέπειες αυτού του περιορισμού περιλαμβάνονται η μειωμένη δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών της, η παρεμπόδιση ανάπτυξης καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για επίτευξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και η ύπαρξη αδυναμίας στην αντιμετώπιση των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων που εμφανίζονται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα. Τα σχολεία δε διαθέτουν κανένα ποσοστό αυτονομίας όσον αφορά στην οργάνωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων και μεθόδων διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005). Εν τούτοις, παρά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα που πλαισιώνει τη λειτουργία τους, οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν ορισμένα περιθώρια σχετικής αυτονομίας σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για εκπαιδευτικές καινοτομίες σχετικές με τη διοικητική και τη διδακτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτής της σχετικής αυτονομίας, η προβολή του σχολικού έργου, η αξιοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών και η εκδήλωση ενδιαφέροντος γι' αυτούς, η διατήρηση φιλικών σχέσεων με το προσωπικό και το περιβάλλον του σχολείου, η προώθηση καινοτομιών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δύνανται να λειτουργήσουν ως πρακτικές μιας αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να προωθηθούν οι δυνατότητες αυτές απαιτείται:

- Ο προβληματισμός των στελεχών που ασκούν διοίκηση να εμπλουτιστεί με καινούρια στοιχεία προσαρμοσμένα στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης και την προώθηση καινοτομιών.
- Η διαρκής στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου και η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη ετερογένεια και πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού.
- Η λήψη των αποφάσεων στη λειτουργία του οργανισμού να διαμορφώνεται με τη συμβολή όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων και να αναλύεται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σαΐτης, 2007).
- Η ύπαρξη σταθερής κατεύθυνσης και παράλληλα σχετικής ευελιξίας για την αντιμετώπιση ειδικών περιπτώσεων, της υποεπίδοσης, της σχολικής εγκατάλειψης και της αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999).
- Η διαρκής επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς (Μαυρογιώργος, 1999).

Επομένως, στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εξαντλώντας τα περιθώρια αυτονομίας που έχει η εκπαιδευτική μονάδα, η σχολική διεύθυνση μπορεί να παρεμβαίνει σε καίρια θέματα, δημιουργώντας τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική με τη λήψη πρωτοβουλιών και την εισαγωγή καινοτομιών που ενισχύουν την αυτοδυναμία της. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως του κύριου συντονιστή των διαφόρων δράσεων αποδεικνύει και τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης θέσης.

1.3 Η σπουδαιότητα του θεσμού της σχολικής διεύθυνσης

Στην πραγματικότητα ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας καλείται να προωθήσει τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του σχολείου με τους γενικούς να καθορίζονται από την πολιτεία και τους ειδικούς να εμπίπτουν σε μεγάλο μέρος στην αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Η επιτυχία αυτών των σκοπών εξαρτάται στο μέρος που αφορά το διευθυντή, από την ιδιογραφική και γραφειοκρατική διάστασή του. Η ιδιογραφική αναφέρεται στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του, ενώ η

γραφειοκρατική αναφέρεται στα υπηρεσιακά και επαγγελματικά στοιχεία (κριτήρια επιλογής, αρμοδιότητες, εξουσία και ευθύνες κ.λπ.) που συνάδουν για την άσκηση του έργου του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή αφορά σε ένα πλέγμα αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και δικαιωμάτων. Εμπεριέχει χαρακτηριστικά που του δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκριθεί σε ιδιαίτερα σημαντικές λειτουργίες και σε πιο σύνθετες απαιτήσεις από την απλή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είτε θέτει στόχους, είτε προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν μέσα από την καθημερινότητα του σχολείου πρέπει να λαμβάνει και να εφαρμόζει αποφάσεις. Καλείται λοιπόν να διακρίνει τα γεγονότα και να κάνει σωστές προβλέψεις, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συμμετοχή των υφισταμένων του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου είναι βέβαια πέρα όλων των παραπάνω κυρίως παιδαγωγικός. Με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο ως παιδαγωγός έχει εισέλθει επαγγελματικά στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα ειδικότερα, κατέχει τα απαραίτητα παιδαγωγικά ακαδημαϊκά προσόντα και έχει λάβει τις εμπειρίες που χρειάζονται από την επαφή του με τους μαθητές. Αυτή τη συσσωρευμένη πείρα καλείται να χρησιμοποιήσει από τη θέση του διευθυντή για να καταστήσει το σχολείο έναν οργανισμό μάθησης, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μορφώνονται, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αλλά και με την κοινωνία. Συνεπώς, ο διευθυντής δρα ως παράγοντας διαρκούς ανανέωσης και ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα (Μπρίνια, 2012).

Ο Southworth (1990: 14) έχει διαμορφώσει μια λίστα με τα χαρακτηριστικά εκείνα που σύμφωνα με τον ίδιο θα πρέπει να διακρίνουν τον αποτελεσματικό διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία και αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του. Συγκεκριμένα, αυτός θα πρέπει να:

- Τονίζει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από τη δική του δέσμευση στη διδασκαλία· το επίμονο ενδιαφέρον του για το έργο και την ανάπτυξη των παιδιών· την προσοχή στο σχεδιασμό, τις πρακτικές και τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.
- Εξασφαλίζει ότι υπάρχουν σαφείς στόχοι στο πρόγραμμα σπουδών, όπως και κατευθυντήριες γραμμές και συστήματα αρχειοθέτησης των μαθητών και ότι

όλα αυτά χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους ώστε να προκύπτει ένας βαθμός συνέπειας, συνέχειας και συνοχής.

- Ενεργεί ως υπόδειγμα: διδάσκει τακτικά· διευθύνει τις συνελεύσεις· εργάζεται επί μακρόν και σκληρά για το σχολείο.
- Θέτει υψηλές προσδοκίες για τον ίδιο, τα παιδιά και το προσωπικό.
- Ενθαρρύνει και ενδυναμώνει τους άλλους, ώστε να γίνονται οι ίδιοι ηγέτες και να αποδέχονται θέσεις ευθύνης.
- Συμπεριλαμβάνει τον υποδιευθυντή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, έτσι ώστε οι δυο τους να λειτουργούν ως εταίροι.
- Συμπεριλαμβάνει τους δασκάλους στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και της σχολικής οργάνωση· γενικά (αλλά όχι απαραίτητα πάντα) υιοθετεί μια συμμετοχική προσέγγιση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Έχει επίγνωση των αναγκών τόσο του σχολείου γενικότερα όσο και των εκπαιδευτικών ατομικά αναφορικά με τη συμμετοχή των τελευταίων σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης· ακόμα έχει επίγνωση των δικών του αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Ενδιαφέρεται για το προσωπικό: παρέχει ψυχολογική υποστήριξη· είναι πρόθυμος (σε ορισμένες περιπτώσεις) να βοηθήσει στη συμφιλίωση και να φανεί ανεκτικός σε θέματα που αφορούν τη σύγκρουση προσωπικής/επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών.
- Εξερευνά συνεχώς τις πολλές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού: Περιοδεύει στο σχολείο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των μαθημάτων· επισκέπτεται το προσωπικό στην τάξη· αντιλαμβάνεται το ρόλο του σχολείου από διαφορετικές οπτικές γωνίες· παρατηρεί και ακούει· διοικεί με τη μέθοδο της «περιπλάνησης».
- Αναπτύσσει και διατηρεί μια ολιστική προσέγγιση για το σχολείο, εφόσον υπάρχει ένα διαμοιρασμένο και από κοινού συμφωνημένο όραμα για εκείνη την αποτελεσματική πρακτική που έχει υιοθετηθεί και αποτελεί συλλογική αποστολή του προσωπικού.
- Καλλιεργεί και διατηρεί μια σχολική κουλτούρα που δεν αποκλείει την ενεργό παρουσία και δράση του προσωπικού και ταυτόχρονα διευκολύνει την επαγγελματική και κοινωνική συνεργασία.

- Εξασφαλίζει ότι το σχολείο έχει ένα σαφές και κατανοητό σχέδιο ανάπτυξης που περικλείει μια σαφή αίσθηση της κατεύθυνσης, ενώ αναμένει τις μελλοντικές εξελίξεις.
- Εμπερικλείει τους γονείς στο έργο και τη ζωή του σχολείου· είναι ένας αποτελεσματικός επικοινωνός των επιτυχιών και των προκλήσεων του σχολείου, παρουσιάζοντας μια θετική εικόνα της σχολικής μονάδας, του προσωπικού και των παιδιών.

Στην επόμενη υποενότητα προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά λαμβάνουν επίσημη μορφή μέσω συγκεκριμένων υπουργικών αποφάσεων και άρθρων, σχετικά με το ρόλο και το καθήκοντολόγιο των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.

1.3.1 Τα καθήκοντα του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1566/ 1985, άρθρο 11) η διοίκηση των σχολικών ομάδων ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής του σχολείου είναι μονομελές διοικητικό όργανο, ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου. Βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (Υ.Α.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ1340 16/10/02, άρθρο 27).

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το θεσμό του διευθυντή σχολείου ορίζεται ότι «...είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους...» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ', παρ. 1).

Επιπρόσθετα, στο άρθρο 27 της υπ' αριθμόν 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β') υπουργικής απόφασης, ορίζεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- ο Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλότερους στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.

- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανάλαβαν.
- Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει.

Τέλος, τα άρθρα 28, 29, 31 και 32 ορίζοντας τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών ανάμεσα σε άλλα τονίζουν και τα εξής:

- Ο Διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Εφαρμόζει νόμους, προεδρικά διατάγματα, κανονιστικές αποφάσεις, εγκυκλίους, και υπηρεσιακές εντολές.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Διατηρεί σχέσεις με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Τελικά, ο διευθυντής αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων τα οποία σχετίζονται με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών θεμάτων, με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές, εκπαιδευτικοί) και με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Κωτσίκη, 2003· Σαΐτης, 2007). Όπως προκύπτει από τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή, στο πρόσωπό του ως μονομελούς οργάνου διοίκησης συνυπάρχουν και ασκούνται όλες οι λειτουργίες της διοίκησης, καθώς αυτός είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως, ο διευθυντής έχει μια θέση που μπορεί εύκολα να ελεγχθεί από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, συρρικνώνοντας τις αρμοδιότητές του ή περιορίζοντας τη δυνατότητά του για λήψη αποφάσεων. Από την άποψη της κεντρικής εκπαιδευτικής

εξουσίας, ο διευθυντής είναι απλά αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995:108-109). Αλλά και στο σχολικό επίπεδο έχει περιορισμένη δύναμη, δεδομένου ότι το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων (Ν. 1566/1985).

Από τα ανωτέρω είναι προφανές πως ο διευθυντής αποτελεί μεν το σύνδεσμο ανάμεσα στις αρχές διοίκησης της εκπαίδευσης και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, αλλά είναι μάλλον ένας "αδύναμος κρίκος" στη διοικητική ιεραρχία. Εντούτοις, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό, υπάρχει περιθώριο για ποικιλομορφία στις συλλήψεις του ρόλου των διευθυντών και στην απόδοση αυτών μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενός σχολείου, ανεξάρτητα από τους διοικητικούς περιορισμούς. Οι σωστές επιλογές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο, παρότι φαίνεται να είναι μοναχικοί και ανίσχυροι μπροστά σε ένα απρόσωπο και συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης (Παπαναούμ, 1995). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει χώρος για δράση ανάλογα με τη φιλοσοφία, το "ύφος", την επιστημονική συγκρότηση και παιδαγωγική κατάρτιση του κάθε διευθυντή, αφού σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999, όπ.αναφ. στο Κουτούζης, 2012: 216): «Σήμερα, μπορούμε με σχετική ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι, σταδιακά, έχουν διαμορφωθεί συνθήκες αυξημένης σχετικά αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής τους». Αυτές οι συνθήκες και προϋποθέσεις μπορούν ενδεχομένως να οδηγήσουν τους διευθυντές στην ανάληψη ενός πιο διευρυμένου ρόλου, που θα περιλαμβάνει και την ηγετική διάσταση.

Σύνοψη 1^{ου} Κεφαλαίου

Η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα το σχολείο, ως βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ένας θεσμός που αντανακλά το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και αποτελεί ένα μέσο δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, μεταβίβασης γνώσεων και εμπειριών, εσωτερίκευσης των βασικών αξιών και προσανατολισμών του υπάρχοντος κοινωνικο-πολιτικού συστήματος. Σε αυτό το πρώτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των λειτουργιών της σχολικής μονάδας συγκεκριμένα που λειτούργησε ως το υποστηρικτικό πλαίσιο για μια ευρύτερη ανάλυση του ρόλου και των καθηκόντων του σχολικού διευθυντή. Από την

ανάλυση αυτή προέκυψε πως ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού συστήματος μπορεί να λειτουργεί περιοριστικά ως προς το εύρος δράσης των διευθυντών, ωστόσο η ύπαρξη μιας έστω σχετικής αυτονομίας σε συνδυασμό με την επίδειξη ηγετικών χαρακτηριστικών από την πλευρά τους δύνανται να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο σχολικό οργανισμό σε περίπτωση που γίνει σωστή αξιοποίησή τους.

2^ο Κεφάλαιο: Μετασχηματιστική ηγεσία και προώθηση της μάθησης

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση - ορισμοί της ηγεσίας

Το φαινόμενο της ηγεσίας αποτελεί πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών καθώς και όρο κλειδί στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και στη λειτουργία των οργανισμών (Σαΐτης, 2008). Κυρίως τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και γίνονται όλο και περισσότερες μελέτες στο χώρο αυτό. Θεωρείται μια εμφανώς ασταθής και αμφιλεγόμενη έννοια που έχει παραγάγει κυριολεκτικά εκατοντάδες ορισμούς (Bass & Stogdill, 1990· MacBeath, 2003· Matthews & Crow, 2003), καθώς, όπως επισημαίνει ο Stogdill (1974), υπάρχουν σχεδόν τόσοι διαφορετικοί ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν. Αν και παρατηρούνται ομοιότητες μεταξύ αυτών, δεν έχει διατυπωθεί ένας παγκόσμια αποδεκτός ορισμός. Σε κάποιες περιπτώσεις ορίζεται ως μια διεργασία (process), ενώ σε άλλες περιπτώσεις ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ποιότητα και τη συμπεριφορά του ηγέτη.

Για τους Koontz & O' Donnell (1986: 91) η ηγεσία θεωρείται «ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων». Οι Kouzes & Posner (2006: 30) όρισαν την ηγεσία ως την τέχνη της κινητοποίησης των άλλων ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες ενώ και ο Μπουραντάς (2005) εκλαμβάνει την ηγεσία ως άσκηση επιρροής ενός υποκειμένου πάνω σε άλλα άτομα (συνεργάτες) που τα κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθήσουν. Συνεπώς, με βάση τους ορισμούς αυτούς η κύρια αποστολή του ηγέτη συνδέεται με τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς της ομάδας μέσω της επιρροής προς την εθελούσια επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Ένας άλλος ορισμός ορίζει την ηγεσία ως μια δυναμική σχέση και διεργασία που βασίζεται σε αμοιβαία επιρροή και κοινούς στόχους μεταξύ ηγέτη και συνεργατών, μέσω της οποίας όλοι κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικότητας καθώς αφοσιώνονται σε μια σκόπιμη αλλαγή (Leithwood, 1990· Leithwood & Jantzi, 1990· Sergiovanni, 1998). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό ο ηγέτης επηρεάζεται από τους συνεργάτες του, ενώ εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός σημαντικού σκοπού.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει σχολές σκέψης που μπορούν να ταξινομηθούν από τη θεωρία του Μεγάλου Άνδρα και τις θεωρίες χαρακτηριστικών γνωρισμάτων μέχρι τις θεωρίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι πρώτες θεωρήσεις επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των επιτυχημένων ηγετών, ενώ οι μετέπειτα λαμβάνουν υπόψη τους το ρόλο της ομάδας, των συνεργατών και τα συγκείμενα μέσα στα οποία ασκείται η ηγεσία. Τα τελευταία χρόνια τείνουν να εγκαταλειφθούν οι ατομοκεντρικές οπτικές περί ηγεσίας και να υιοθετηθούν αυτές που αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως μια διεργασία που διαχέεται μέσα στον οργανισμό και δεν ανήκει στον παραδοσιακά ονομαζόμενο ηγέτη.

Το διευρυμένο ενδιαφέρον για την ηγεσία, τις διαστάσεις της και τη συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών δεν διέφυγε της προσοχής των μελετητών στο πεδίο της εκπαίδευσης που ασχολήθηκαν επισταμένως με την έννοια αυτή και την επιρροή της στους σχολικούς οργανισμούς.

2.2 Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι διαστάσεις της

Σε μια εποχή που οι απαιτήσεις για τη μεγαλύτερη δυνατή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αύξησης των μαθησιακών επιδόσεων είναι ιδιαίτερα έντονες, η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση αποτελούν πόλο έλξης για μελέτη και έρευνα περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη περίοδο στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Αν και κατά τη δεκαετία του '80 η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείτο ως μια όψη της διοίκησης, σήμερα φαίνεται ότι χωρίς αυτή δεν υπάρχει αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (Snowden & Gordon, 2002).

Η έννοια της ηγεσίας έχει παρεισφρήσει λοιπόν και στον τομέα της εκπαίδευσης διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο. Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής στηριζόμενη σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευση των ενδιαφερόμενων μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Αναμφίβολα, έργο της ηγεσίας στην

εκπαίδευση δεν είναι μόνο η πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, αλλά η μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης (learning community) (Μπαγάκης κ.ά., 2007) και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η νέα αντίληψη για τη σχολική ηγεσία, όπως απορρέει από την αναγωγή της σχολικής μονάδας σε επικοινωνιακή και μαθητοκεντρική κοινότητα μάθησης συνεπάγεται την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, τη διάρρηξη παραδοσιακών στεγανών και την κατάρριψη μύθων, την ενεργό συμμετοχή και τις εμπρόθετες ενέργειες (Lambert, 2003).

Ένα νέο μοντέλο για την κατανόηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναπτύχθηκε από τους Leithwood et al. (2010), στο οποίο περιγράφονται τέσσερις διαστάσεις αυτής: η ορθολογική διάσταση, η συναισθηματική διάσταση, η οργανωσιακή διάσταση και η διάσταση «οικογένεια», ως ακολούθως:

- Η ορθολογική διάσταση περιλαμβάνει τη γνώση και τις δεξιότητες για τη μάθηση, τη διδασκαλία, και το πρόγραμμα σπουδών που χρειάζεται να διαθέτουν οι διευθυντές.
- Η συναισθηματική διάσταση εξετάζει τα συναισθήματα, τις διαθέσεις, και την επιρροή τους, συμπεριλαμβανομένης και της αποτελεσματικότητάς τους.
- Η οργανωσιακή διάσταση επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οργάνωσης και περιλαμβάνει την κουλτούρα, τις πολιτικές, τις διαδικασίες και τις δομές.
- Η διάσταση «οικογένεια» περιλαμβάνει δύο μεταβλητές: τους αμετάβλητους παράγοντες επί των οποίων το σχολείο δεν ασκεί επιρροή ή έλεγχο και τους μεταβαλλόμενους παράγοντες που αντανακλούν την εκπαιδευτική κουλτούρα της οικογένειας και μπορούν να επηρεαστούν από το σχολείο.

Από την πλευρά του ο Morgan (1996), υποστηρίζει ότι, ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι: 1) να παρέχει βοήθεια στους ανθρώπους σε καθημερινή βάση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους, 2) να λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται, 3) να δημιουργεί το όραμα του σχολείου, 4) να δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων, 5) να εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής» για την επίλυση διαφορών και για τις διαπραγματεύσεις, 6) να

προωθεί τις ομάδες εργασίας, όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα, 7) να αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες, 8) να αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών, 9) να παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται, 10) να παρακινεί, εμπυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και να αποφεύγει την αδρανοποίησή τους, 11) να επιδιώκει τις προσωπικές επαφές και τη στενή συνεργασία με τους συναδέλφους του, 12) να κοινοποιεί τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, 13) να ηγείται και να συμμετέχει στις διαδικασίες λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση, να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις και παράλληλα να παραμένει «ανοικτός» στις απόψεις των άλλων.

Με βάση τα παραπάνω, αναγνωρίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό ότι αν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρόκειται να υπηρετήσουν όσο καλύτερα γίνεται τα σχολεία και τους μαθητές σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία, τότε η γνώση, οι δεξιότητες και οι πρακτικές που μετέρχονται οφείλουν να είναι διαφορετικές από εκείνες που αντικατοπτρίζονταν ως τώρα στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών εκπαιδευτικής διοίκησης. Βέβαια, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι περίπλοκος και η ηγεσία διαφέρει από σχολείο σε σχολείο (Naidoo et al, 2012). Μια σειρά από μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένος ιδανικός τρόπος για να ηγηθεί κανείς αφού τα στυλ ηγεσίας συνδέονται με το συγκεκριμένο εντός του οποίου εφαρμόζονται κάθε φορά (Raihani, 2008). Η εκπαιδευτική ηγεσία επομένως είναι κάτι μοναδικό, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλά στυλ και μοντέλα ηγεσίας που ένας διευθυντής μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διοικήσει αποτελεσματικά ένα σχολείο.

2.2.1 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης-ηγεσίας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία πενήντα χρόνια είναι πολλά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι η διάκριση σε αναλυτικές κατηγορίες μοντέλων ενδεχομένως να μη δίνει την πραγματική εικόνα της σχολικής ηγεσίας, αφού σύμφωνα με τον Portin (1999), είναι λίγες οι φορές που οι ηγέτες λειτουργούν στα πλαίσια ενός και μόνο μοντέλου.

Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), ύστερα από λεπτομερή ανάλυση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 121 άρθρων που πραγματεύονταν τη σχολική ηγεσία και που δημοσιεύτηκαν σε τέσσερα διεθνή αγγλόφωνα περιοδικά του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, ανέπτυξαν μια τυπολογία έξι μοντέλων, ως εξής:

- Διοικητική/διαχειριστική (managerial),
- Συμμετοχική (participative),
- Μετασχηματιστική (transformational),
- Ενδεχομενική/προσαρμοστική (contingency),
- Ηθική (moral),
- Διδακτική ή ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional).

Σε αυτή την τυπολογία μπορούν να προστεθούν η Διαπροσωπική (interpersonal), Συναλλακτική (transactional), Μετασχηματίζουσα (transformative), Μετανεωτερική (post-modern) (Bush, 2003· Bush & Glover, 2003· Shields, 2010), καθώς και η κατανεμημένη ηγεσία¹ (distributed leadership), η οποία έχει τύχει μεγάλης προσοχής και αυξανόμενης εμπειρικής υποστήριξης (Gronn, 2000· Harris, 2004).

Από τα μοντέλα που αναφέρθηκαν η διοικητική/διαχειριστική, η ενδεχομενική, η διδακτική, η συναλλακτική και η ηθική ηγεσία είναι στον σχεδιασμό τους πιο εργαλειακά μοντέλα (Sergiovanni & Starrat, 1988). Σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα, ο ηγέτης αποσκοπεί στον επηρεασμό των υφισταμένων του, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της οργάνωσης και να επιστρατεύσουν ποικίλες μορφές εξουσίας (Fink, 2005: 4) Τα μοντέλα της συμμετοχικής, κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρονται ουσιαστικά στην προσπάθεια των ηγετών να εμπλέξουν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου μέσω της συλλογικής δέσμευσης στον στόχο να διασφαλιστεί η οργανωσιακή βελτίωση (Fink, 2005: 4). Σημειώνεται ότι, η άποψη ότι η ηγεσία πρέπει να συνδέεται με την ομάδα και όχι με το άτομο, έχει κερδίσει ευρεία αποδοχή στον τομέα της εκπαίδευσης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο τα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
-------------------------------------	----------------

¹ Οι Harris et al. (2007) περιγράφουν την κατανεμημένη ηγεσία ως τη σύγχρονη ιδέα της ηγεσίας ενώ ο Gronn (2000) αναφέρεται στην κατανεμημένη ηγεσία ως «τη νέα άφιξη» στον τομέα της ηγεσίας.

Διοικητική/διαχειριστική (managerial)	Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση και επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις εξής πρακτικές: α) Εποπτεία β) Έλεγχο εισροών γ) Έλεγχο συμπεριφορών δ) Έλεγχο εκροών ε) Επιλογή – κοινωνικοποίηση στ) Έλεγχος περιβάλλοντος (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999· Myers & Murphy, 1995)
Συμμετοχική (participative)	Στο επίκεντρο αυτού του τύπου ηγεσίας βρίσκεται η προώθηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης των αποφάσεων με αποτέλεσμα να συμβάλλει στο δέσιμο του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης από τους προϊσταμένους (Bush & Glover, 2003).
Μετασχηματιστική (transformational)	Στοχεύει: α) στη δημιουργία οράματος β) στον προσδιορισμό των στόχων γ) στην παροχή διανοητικής παρακίνησης δ) στην προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης ε) στην παροχή προτύπων στ) στην καλλιέργεια προσδοκιών ζ) στη διαμόρφωση κουλτούρας η) στην ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας (Leithwood , 1994)
Ενδεχομενική/προσαρμοστική (contingency)	Εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και προβλήματα και θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σ' όλες τις καταστάσεις (Bush & Glover, 2003).
Ηθική (moral)	Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Στο μοντέλο αυτό απαραίτητες αξίες κρίνονται όσες υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν με το Ν. 1566/85 καθώς επίσης και η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη, η αυτονομία κ.ά. (Κατσαρός, 2008· Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Διδακτική ή ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional)	Αφορά τη διευκόλυνση του βασικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή, της διδασκαλίας και της μάθησης, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της: α) στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου β) στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος γ) στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hallinger, 2003).
Κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership)	Η ηγεσία ασκείται μέσω δράσεων και καθηκόντων από διάφορα άτομα με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Harris, 2004).

Πίνακας 1 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους

Όσον αφορά βέβαια το σχολικό συγκείμενο, η επίτευξη των στόχων και η οργανωσιακή βελτίωση πρέπει να αποσκοπεί ανεξαρτήτως μοντέλου ηγεσίας στην πραγμάτωση της κύριας και κεντρικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στην πετυχημένη δηλαδή διδασκαλία και μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό εξαιρετικό ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζουν τα μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ηγεσίας για τη μάθηση, στα οποία θα αναφερθούμε εκτενώς στις ενότητες που ακολουθούν.

2.3 Μετασχηματιστική ηγεσία και ΜΣΗ

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας που εμπεριείχαν νεότερες ιδέες όπως είναι αυτές της κατανεμημένης ηγεσίας, του οράματος και της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους σε στυλ ηγεσίας που αντανάκλουν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού» και αναφέρονταν σε διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994). Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από τα παραπάνω στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Το μοντέλο αυτό προέκυψε από τα γραπτά των Burns (1978) και Bass (1985). Ο James Burns (1978), ο εμπνευστής της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τη θεωρεί ως μια σχέση αμοιβαίας, αμφίδρομης παρακίνησης και εξέλιξης που μετατρέπει τους συνεργάτες σε ηγέτες και τους ηγέτες σε δρώντα υποκείμενα. Ταύτισε δηλαδή την ηγεσία αυτού του είδους με τη διασύνδεση μελών και ηγετών με στόχο την από κοινού

οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και την εξύψωσή τους σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Bush & Glover, 2003).

Ο Bass (1985) μετεξέλιξε τη θεωρία του Burns στο ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής, ενώ θεώρησε ότι ο μετασχηματισμός είναι μονοδιάστατος καθώς μόνο οι ηγέτες μετασχηματίζουν τους συνεργάτες και όχι το αντίστροφο. Για τον Bass, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διευρύνουν τις ανάγκες του προσωπικού, μετατρέπουν τα ενδιαφέροντά τους, αυξάνουν την εμπιστοσύνη τους αλλά και τις προσδοκίες τους, ενθαρρύνουν την αλλαγή της συμπεριφοράς και την ανάγκη της αυτό-πραγμάτωσης (self-actualization). Αυτό που ουσιαστικά καλούνται να κάνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων τους στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται μια σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Η αυξημένη ικανότητα και η δέσμευση μπορούν έτσι να οδηγήσουν στην πρόσθετη προσπάθεια και στην αύξηση της παραγωγικότητας (Leithwood & Jantzi, 2000).

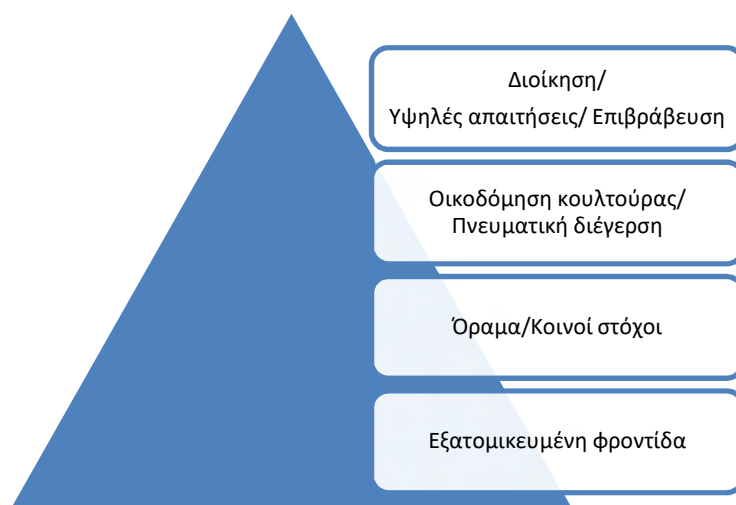
Σύμφωνα τώρα με τον Sergiovanni (2001) ως μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες -εφοδιασμένοι με αξίες- διαμορφώνουν, τροποποιούν και ανυψώνουν τα κίνητρα, τις αξίες και τους σκοπούς του προσωπικού- στο μυαλό και στην καρδιά τους- πετυχαίνοντας σημαντικές αλλαγές στην όλη διεργασία. Συνεπώς αποτελεί μια δυναμική έννοια, καθώς πρόκειται για μετασχηματισμό του οργανισμού και δημιουργία νέας κουλτούρας, όπου αξιολογείται η ενεργοποίηση και ανάπτυξη της συνεργατικότητας, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η επέκταση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 1990).

Κατά τον Leithwood (1994) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ομόφωνης ή διευκολυντικής εξουσίας που διακηρύσσεται μεταξύ άλλων ανθρώπων και όχι πάνω από άλλους ανθρώπους 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. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θα πρέπει να βλέπουν τη συνολική εικόνα του οργανισμού, να επικεντρώνονται στη συνεχή βελτίωσή του, να προωθούν μια αίσθηση ιδιοκτησίας μέσα στον οργανισμό, να εργάζονται και να δημιουργούν σε ομάδες, να έχουν ακεραιότητα χαρακτήρα, να είναι εύκολα προσβάσιμοι από τους ενδιαφερόμενους, να επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους άλλους και τον οργανισμό, να αναπτύσσουν τον ηγέτη στο προσωπικό, να είναι ικανοί να αρχίσουν μια αλλαγή, να είναι ικανοί να αρχίσουν μια αλλαγή ή/και να την προωθούν δημιουργώντας κάτι νέο μέσα από το παλιό. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναγνωρίζονται ως φορείς αλλαγής που αποτελούν πρότυπα προς μίμηση, που δημιουργούν και διατηρούν ένα ξεκάθαρο όραμα για τον οργανισμό, που ενδυναμώνουν τους υφισταμένους να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, που δρουν με τρόπους που κάνουν τους άλλους να τους εμπιστευτούν και που δίνουν νόημα στην οργανωσιακή ζωή (Northouse, 2007:202).

Αν και μελετήθηκε αρχικά κυρίως στο χώρο των επιχειρήσεων, αφορά αρκετούς τύπους οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων (Bass, 1998), και περιλαμβάνει διάφορες πρακτικές ηγεσίας και συμπεριφορές που διευκολύνουν την οργανωτική αλλαγή (DuBrin et al., 2006). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, σύμφωνα με McGregor (1978, όπως αναφ. στον Bollington, 2004) η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στη συμμετοχή των ανθρώπων για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος για τον οργανισμό. Για τον Southworth (1998), η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με τη σχολική ανάπτυξη και έχει να κάνει με την ενδυνάμωση, την ομαδική ηγεσία, την ανάπτυξη, τη μάθηση και το όραμα. Συγκεκριμένα, με βάση τις εργασίες των Burns (1978), Bass (1985) και Bass & Avolio (1994), ο Leithwood (1994) ανέπτυξε το μετασχηματιστικό μοντέλο της σχολικής ηγεσίας (ΜΣΗ), επισημαίνοντας ότι τα 4 I's της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως προσδιορίστηκαν από τους Bass & Avolio (1994), θεωρούνται απαραίτητες δεξιότητες για τους διευθυντές σχολείων που θέλουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Έτσι, πλέον την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων, το αμοιβαίο όραμα καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Το εννοιολογικό μοντέλο του Leithwood έχει υποβληθεί σε εκτεταμένη έρευνα κατά την τελευταία δεκαετία. Αυτό πολύ γρήγορα συντέλεσε στη δημιουργία μιας βάσης γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή αυτού του μοντέλου ηγεσίας στην εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό συνοψίστηκε από τον

Hallinger (Hallinger, 2003) στο σχήμα που ακολουθεί:



Σχήμα 1 Μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

(Leithwood et al., 1998, αναφ. Hallinger, 2003)

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η μελέτη των Sun & Leithwood (2012) κατέδειξε πως οι διάφορες εκδοχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε αυτά και ιδιαίτερα το μοντέλο των Leithwood et al. (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2006) ενσωματώνει σε αυτήν τη διδακτική (instructional leadership) και τη διοικητική/διαχειριστική ηγεσία (managerial leadership), τοποθετεί τις ρίζες της σε ηθικές βάσεις και κρίνει πως μπορεί να είναι συμμετοχική. Προκύπτει έτσι πως η ανάπτυξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει ως στόχο να απορροφήσει και να ενσωματώσει πολλά άλλα μοντέλα ηγεσίας, ενώ η συμπερίληψη νεότερων διαστάσεων στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας καθιστά το τελευταίο πιο ολοκληρωμένο σε διαφορετικά συγκείμενα. Ειδικά, η συμπερίληψη διαστάσεων διδακτικής ηγεσίας (instructional leadership) φέρνουν τη μετασχηματιστική ηγεσία πιο κοντά στο σχολικό συγκείμενο. Πράγματι, αυτά τα υβριδικά ή ενοποιητικά πλαίσια (π.χ., Marks & Printy, 2003) θεωρούνται συχνά πλέον ως η πιο πολλά υποσχόμενη κατεύθυνση για νέα έρευνα στον τομέα της ηγεσίας.

Όλη αυτή η διευρυμένη θεώρηση του μετασχηματιστικού μοντέλου της σχολικής ηγεσίας αντικατοπτρίζεται στις επιμέρους διαστάσεις της και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος που δύνανται να τις εκμεταλλευτούν οι διευθυντές προκειμένου να προωθήσουν τη μάθηση στα σχολεία τους.

2.3.1 Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο

Τέσσερις είναι οι διαφορετικές/οί πρακτικές/παράγοντες που αναφέρονται στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας: (1) η εμπνευσμένη παρώθηση, (2) η εξατομικευμένη θεώρηση, (3) η εξιδανικευμένη επιρροή (χάρισμα), και (4) η πνευματική διέγερση (Avolio et al., 1991· Bass & Avolio, 1994) και φαίνεται πως υιοθετούνται από τους περισσότερους μελετητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι τέσσερις παράγοντες έχουν να κάνουν με τα τέσσερα κοινά I's και είναι οι εξής:

- Inspirational motivation (Εμπνευσμένη παρώθηση): Σχετίζεται με την ικανότητα των ηγετών να παρακινούν τους άλλους για να δεσμευτούν στο όραμα. Αυτή η παροχή κινήτρων μπορεί να επιτευχθεί μέσω ομιλιών, συζητήσεων και άλλων δημόσιων εκδηλώσεων που θα χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία και ενθουσιασμό, θα τονίζουν τα θετικά αποτελέσματα του οργανισμού και θα τονώνουν την ομαδική εργασία (Simic, 1998). Ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας αυτοκριτικής και αναστοχασμού. Σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας οι διευθυντές ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς μέσω της προβολής ενός στόχου για βελτίωση της σχολικής μονάδας και της εμπέδωσης της πεποίθησης ότι η επίτευξή του είναι ρεαλιστική, καθώς και ότι τα προβλήματά τους μπορούν να επιλυθούν. Μέσα από μια δυναμική παρουσία ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής επικοινωνεί τις υψηλές προσδοκίες που έχει για τους δασκάλους και τους μαθητές.
- Individualized consideration (Εξατομικευμένη θεώρηση): Σημαίνει την ύπαρξη προσωπικής αίσθησης ευθύνης για τα άτομα στον οργανισμό. Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον εμφανίζεται όταν ο ηγέτης δίνει προσοχή στις ανάγκες των υφισταμένων για ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους. Ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη. Έτσι, συχνά οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αντιμετωπίζονται από τους υφισταμένους τους ως μέντορες (Bass, 1985). Οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες δίνουν προσοχή και συνεισφέρουν όσο μπορούν στην επίλυση ατομικών

προβλημάτων ή προβλημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

- Idealized influence (Ιδεαλιστική επίδραση/Εξιδανικευμένη επιρροή): Χαρακτηρίζει εκείνους τους ηγέτες που έχουν χαρισματικό όραμα (charisma) και συμπεριφορά που εμπνέουν τους άλλους να ακολουθούν. Αυτό το χάρισμα είναι που δημιουργεί μια γνωστική και συναισθηματική ταύτιση με τον ηγέτη και αποτελεί το στοιχείο εκείνο που διαφοροποιεί το διευθυντή από τον πραγματικό ηγέτη (Bass, 1985). Το χαρισματικό στοιχείο έχει να κάνει και με τους τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθούν οι στόχοι, με τα παραδείγματα προς μίμηση, με τα υψηλά κριτήρια επίδοσης, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση. Ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτίζονται μαζί του καθώς τον θεωρούν πρότυπο λόγω του ξεκάθਾਰου οράματος και της αξιοπιστίας του. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη και εμπνέουν ελπίδα στους οπαδούς ενθαρρύνοντάς τους να έχουν αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία (Avolio, Bass & Jung, 1999). Οι σχολικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται από ισχυρή δέσμευση στο στόχο, υψηλά standards ηθικής συμπεριφοράς και γενικά συμπεριφέρονται ως υποδείγματα συμπεριφοράς (role models) για τους δασκάλους μέσα από τα επιτεύγματά τους και το χαρακτήρα τους.
- Intellectual stimulation (Διανοητικό ερέθισμα/Πνευματική διέγερση): Σχετίζεται με την ενθάρρυνση που προσφέρει ο μετασχηματιστικός ηγέτης στους υφισταμένους του για καινοτομία και δημιουργικότητα. Ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, ενώ δημιουργώντας νέες προκλήσεις ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα. Η πνευματική διέγερση αυξάνει τις ικανότητες των οπαδών να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να αναλύουν τα προβλήματα και να βελτιώνουν την ποιότητα των λύσεων (Bass & Avolio, 1990). Σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας μέσω της ευθείας αμφισβήτησης παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών, του επανασχεδιασμού των προβλημάτων και της προσέγγισης παλαιών καταστάσεων με νέους τρόπους.

Στη βάση αυτών των τεσσάρων παραγόντων πρόσθεσαν αργότερα οι Leithwood & Jantzi (2000) ορισμένες επιπλέον διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως η συμβολή της στις επαγγελματικές πρακτικές και αξίες στον οργανισμό,

η επίδειξη προσδοκιών υψηλής απόδοσης, η ανάπτυξη δομών για ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας, καθώς και η οικοδόμηση οράματος και η εγκαθίδρυση στόχων.

Τελικά, οι Sun & Leithwood (2012) ξεχώρισαν έντεκα διαφορετικές πρακτικές ηγεσίας ύστερα από ενδελεχή μελέτη έξι διαφορετικών υπό-μοντέλων μετασχηματιστικής ηγεσίας που είχαν προταθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές (π.χ. Mulford & Silins (2003)· Silins & Mulford (2002a)· Silins, Mulford & Zarins (2002)· Yu, Leithwood & Jantzi (2002) κ.ά.) και είναι οι εξής:

1. Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και οικοδόμηση συναινετικού στόχου. Στη διάσταση αυτή περιλαμβάνονται: ο εντοπισμός, η ανάπτυξη και η διάρθρωση ενός κοινού οράματος που είναι ελκυστικό και εμπνέει το προσωπικό· η επίτευξη του συναινετικού στόχου μεταξύ του προσωπικού· η κινητοποίηση του προσωπικού με προκλητικούς αλλά επιτεύξιμους στόχους· η δημιουργία ενός κλίματος αισιοδοξίας για τους μελλοντικούς στόχους· η παροχή στο προσωπικό μιας συνολικής αίσθησης του σκοπού για τη δουλειά τους και η αναφορά/επίκληση στους στόχους του σχολείου όποτε το προσωπικό καλείται να λάβει αποφάσεις.

2. Παροχή πνευματική διέγερσης. Στις διάφορες εννοιολογήσεις αυτής της πρακτικής περιλαμβάνονται οι ηγέτες εκείνοι που αμφισβητούν τις παρωχημένες πεποιθήσεις του προσωπικού· που τονώνουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους· που παρέχουν πληροφορίες στο προσωπικό για να τους βοηθήσουν να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους, να τις τελειοποιήσουν και να πραγματοποιήσουν τα καθήκοντά τους πιο αποτελεσματικά.

3. Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Η πρακτική αυτή συνεπάγεται ηγέτες που ακούν και δίνουν προσοχή στις απόψεις και τις ανάγκες των ατόμων, που ενεργούν ως καθοδηγητές ή προπονητές στα μέλη του προσωπικού, αντιμετωπίζοντας τα ως άτομα με μοναδικές ανάγκες και ικανότητες, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την επαγγελματική τους εξέλιξη.

4. Μοντελοποίηση συμπεριφοράς. Αυτό το σύνολο των πρακτικών συνεπάγεται ηγέτες που παρέχουν ένα πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς, ενστάλαζουν υπερηφάνεια, σεβασμό και εμπιστοσύνη στο προσωπικό, συμβολίζουν την επιτυχία και επιδεικνύουν

μια προθυμία να αλλάξουν τις πρακτικές του ατόμου ως αποτέλεσμα των νέων κατανοήσεων.

5. Διατήρηση υψηλών προσδοκιών επίδοσης. Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει τους ηγέτες που αποδεικνύουν μέσα από τις συμπεριφορές τους ότι αναμένουν ένα υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού και καινοτομικό πνεύμα από το προσωπικό, παράλληλα με τις υψηλές προσδοκίες που έχουν και για τους μαθητές.

6. Παροχή ενδεχόμενων ανταμοιβών. Οι ηγέτες θεσπίζοντας την εν λόγω πρακτική ανταμείβουν τους οπαδούς για την ολοκλήρωση μιας συμφωνημένης εργασίας.

7. Διαχείριση με εξαίρεση. Οι ηγέτες παρακολουθούν το έργο των ακολούθων, αλλά παρεμβαίνουν μόνο όταν η απόδοση τους παρεκκλίνει από τον κανόνα ή από τις προσδοκίες τους.

8. Οικοδόμηση συνεργατικών δομών. Η πρακτική αυτή συνεπάγεται ηγέτες που διασφαλίζουν ότι το προσωπικό έχει επαρκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα προγράμματα και τη διδασκαλία, διαμορφώνουν συνθήκες εργασίας που διευκολύνουν τη συνεργασία του προσωπικού για το σχεδιασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη και ακόμα κατανέμουν την ηγεσία ευρέως μεταξύ του προσωπικού.

9. Ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας. Οι ηγέτες θεσπίζοντας την εν λόγω πρακτική προωθούν μια ατμόσφαιρα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, οικοδομούν μια συνεργατική σχολική κουλτούρα που αντανακλά το όραμα του σχολείου, και ενθαρρύνουν τη συνεχιζόμενη συνεργασία για την εφαρμογή του προγράμματος.

10. Ενεργοποίηση της κοινότητας. Οι ηγέτες στη διάσταση αυτή επιδεικνύουν ευαισθησία στις προσδοκίες και τα αιτήματα της κοινότητας, ενσωματώνουν χαρακτηριστικά και αξίες της κοινότητας στο σχολείο, και ενθαρρύνουν ενεργά τους γονείς και τους κηδεμόνες να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

11. Βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει ηγέτες που σχεδιάζουν και επιβλέπουν τη διδασκαλία, παρέχουν εκπαιδευτική υποστήριξη, συχνή και τακτική παρακολούθηση της προόδου του σχολείου, και προστατεύουν το προσωπικό από πρωτοβουλίες που μπορεί να αποτελέσουν πιθανούς

περισπασμούς από τις σχολικές προτεραιότητες. Η συμπερίληψη αυτού του συνόλου των πρακτικών είναι μια σημαντική προσθήκη για τα μετασχηματιστικά μοντέλα ηγεσίας που αναπτύχθηκαν αρχικά σε μη-σχολικά περιβάλλοντα (όπως το μοντέλο Bass) και αντικατοπτρίζει πολλές πρακτικές που σχετίζονται με τα μοντέλα της «διδασκτικής ηγεσίας». Μέχρι στιγμής, ωστόσο, υπάρχει μικρή εμπειρικά απόδειξη για τα αποτελέσματα της στα επιτεύγματα των μαθητών.

Συνοπτικά, από την επεξεργασία των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας που περιγράφονται παραπάνω προκύπτουν 6 βασικοί τομείς στους οποίους δύνανται να επενδύσουν οι διευθυντές προκειμένου να επιτευχθούν υψηλότερα επίπεδα μάθησης για όλους τους μαθητές (Mulford, 2006), όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

Τομείς διευθυντικής παρέμβασης για επίτευξη υψηλών επιπέδων μάθησης	
Όραμα και στόχοι	Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής κατευθύνεται προς ομοφωνία του προσωπικού σχετικά με τις προτεραιότητες του σχολείου και τη μετάδοση αυτών στους μαθητές και στο προσωπικό προκειμένου να καθιερωθεί ένα βαθύ αίσθημα του σκοπού του συνόλου
Κουλτούρα	Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής προωθεί μια ατμόσφαιρα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, ένα περιβάλλον σεβασμού για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και καταδεικνύει μια προθυμία να αλλάξει τις πρακτικές του, υπό το πρίσμα των νέων κατανοήσεων
Δομή	Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής καθιερώνει μια σχολική δομή που προωθεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την ανάθεση εξουσιών και την κατανομή ηγεσίας και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στην αυτονομία λήψης αποφάσεων

Πνευματική διέγερση	Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να σκέφτεται πάνω σε αυτά τα οποία προσπαθεί να επιτύχει με τους μαθητές και στον τρόπο με τον οποίο τα εφαρμόζει, καθώς και οι διευκολύνσεις στις ευκαιρίες που δίνονται στο προσωπικό να μάθει ο ένας από τον άλλο, καθώς και η δημιουργία μοντέλων που να βασίζονται στη δική τους εμπειρία
Εξατομικευμένη υποστήριξη	Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής παρέχει ηθική υποστήριξη, δείχνει την εκτίμησή του για την ατομική εργασία των εκπαιδευτικών και υπολογίζει τις απόψεις τους.
Προσδοκία απόδοσης	Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και καινοτόμοι

Πίνακας 2 Τομείς διευθυντικής παρέμβασης για επίτευξη υψηλών επιπέδων μάθησης

2.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολικό κλίμα

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα το θέμα της διαμόρφωσης ενός ανοικτού και θετικού κλίματος εργασίας από τους διευθυντές σχολικών μονάδων συγκεντρώνει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & Christou, 2002).

Το κλίμα περιλαμβάνει όλα αυτά τα στοιχεία που διαφοροποιούν τη σχολική μονάδα από τις άλλες (αξίες, πρακτικές, οργανωσιακοί στόχοι, κ.α.), προσδίδοντάς της τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, μέσα από την καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν», της προσφοράς και της υπευθυνότητας στα μέλη της (Hoy & Feldman, 2005· Πασιαρδής, 2001). Ειδικότερα, ερευνητές προσδιορίζουν τον όρο «σχολικό κλίμα» ως την γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο η οποία προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, επηρεάζοντας την ψυχική διάθεση, τις στάσεις και τις συμπεριφορές εκπαιδευτικών και μαθητών και, αποτελώντας προβλεπτικό

παράγοντα για τα μαθησιακά επιτεύγματα (Sergiovanni & Starratt, 2002). Σημειώνεται ότι, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), το κλίμα δύναται να είναι ανοικτό, κλειστό, αποστασιοποίησης ή ενεργού εμπλοκής, επηρεάζοντας αντίστοιχα τις στάσεις των μελών της σχολικής μονάδας.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι, η καλλιέργεια ανοικτού κλίματος αποτελεί κύρια ευθύνη του διευθυντή (Snowden & Gorton, 1998) καθώς, οι στρατηγικές που υιοθετούνται για τη διαχείριση του σχολικού οργανισμού επηρεάζουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bass & Riggio, 2006· Burns, 1978· Hoy & Miskel, 2001· Owens, 2004· Vos et al., 2012). Από την πλευρά του, ο Σαΐτης (2008), υποστηρίζει ότι η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος.

Έτσι, η δημιουργία θετικού κλίματος, μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή, καλλιεργούνται θετικές συμπεριφορές και ενισχύεται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών, δεν είναι ένα τυχαίο αποτέλεσμα, αλλά προκύπτει από την άσκηση συγκεκριμένων ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών που προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Έρευνες κατέδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι θετικά και σημαντικά σχετιζόμενη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα του σχολείου τους και μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα² (Finnigan & Stewart, 2009· Moolenaar et al., 2010).

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι διευθυντές το βαθμό επιρροής που έχουν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και θετικού σχολικού κλίματος, ώστε να μπορέσουν - μέσω δημοκρατικών διαδικασιών- να ενισχύσουν αφενός τα μαθησιακά

² Το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να μάθουν, καθώς μέσω αυτού προάγεται η συνεργατική μάθηση, η συνοχή των ομάδων, ο σεβασμός και η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003· Ghaith, 2003).

επιτεύγματα, αφετέρου, τη δέσμευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών³ (Hallinger & Heck, 1998· Martin, 2009).

2.4 Ηγεσία με έμφαση στη μάθηση

2.4.1 Ηγεσία και μάθηση

Η ηγεσία είναι στενά συνδεδεμένη με τη μάθηση σύμφωνα με μια καινοτόμα αντίληψη που αντιλαμβάνεται το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της μάθησης. Η ενεργοποίηση της λειτουργίας της μάθησης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας της ηγεσίας του σχολείου να μπορέσει να οικοδομήσει μία κουλτούρα στην οποία η μάθηση είναι ασφαλής και ορατή στο μαθητή. Η ικανότητα αυτή απαιτεί την εξέταση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τον συντονισμό των προσπαθειών για την αναμόρφωση του, ώστε με τη σειρά του να επιφέρει τη σχολική βελτίωση στη μάθηση. Ταυτόχρονα, το ήθος και η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελούν το πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης και επηρεάζονται βαθιά από τις ενέργειες και τις πράξεις των διευθυντών (Gold & Evans, 1998). Σε ένα γενικότερο επίπεδο ό,τι συμβαίνει εντός και εκτός σχολείου πρέπει να αντανακλά το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού τα σχολεία δεν είναι απομονωμένα ιδρύματα αλλά οργανισμοί που εξ αναγκαιότητας είναι ανοιχτοί στα μεγαλύτερα από αυτά περιβάλλοντα.

Μάθηση, φυσικά, είναι ο λόγος για τον οποίο υπάρχουν τα σχολεία. Ο MacBeath (2008) υποστηρίζει ότι στοιχεία πολλών ερευνών συνηγορούν στην άποψη ότι τα σχολεία διαφέρουν πολύ μεταξύ τους όσον αφορά στην ικανότητά τους να παρέχουν και να αναπτύσσουν τη μάθηση. Από μια γενικότερη θεώρηση των Bamberg & Andrews (1990) προκύπτει πως για μια αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση στο χώρο του σχολείου απαιτούνται τα παρακάτω:

- Ξεκάθαρο εστιασμένο όραμα.
- Ισχυρή παιδαγωγική ηγεσία από το διευθυντή.
- Υψηλές απαιτήσεις για μαθητές και προσωπικό.

³ Ωστόσο, πολλοί διευθυντές συχνά δεν συνειδητοποιούν ότι το κλειδί για να επηρεάσουν τα επιτεύγματα των μαθητών είναι η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος (Chiang, 2003· Peterson, 2002). Επιπλέον, είναι συχνά δύσκολο γι' αυτούς να αναγνωρίσουν εάν οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα επειδή έρχονται αντιμέτωποι συνεχώς με τις καθημερινές απαιτήσεις της δουλειάς τους.

- Συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.
- Θετικό μαθησιακό κλίμα.
- Εμπλοκή γονιών/κοινότητας.
- Έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος της ηγεσίας διαφαίνεται ως ιδιαίτερα κρίσιμος. Ο Rost (1991: 102), μελετώντας διαφορετικούς ορισμούς της ηγεσίας, κατέληξε στο ότι η ηγεσία «... είναι η σχέση επιρροής μεταξύ ηγετών και ακολούθων που αποσκοπούν σε πραγματικές αλλαγές, οι οποίες αντανακλούν τους από κοινού στόχους τους». Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι κοινόι στόχοι θα πρέπει να αφορούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές. Δάσκαλοι, διευθυντές, γονείς και μαθητές ενώνουν τις δυνάμεις τους στην προσπάθεια να διαμορφώσουν ένα κοινό σκοπό για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ένας από του σημαντικότερους ρόλους του διευθυντή ως ηγέτη είναι η δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας όπου ενήλικες και μαθητές θα εργάζονται από κοινού προς την ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης που μοιράζεται τον κοινό σκοπό για τη βελτίωση της μάθησης.

Η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ως προς τη δημιουργία συνθηκών βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης:

- Κατανόηση της σχολικής κουλτούρας με στόχο τη διαμόρφωση, διατήρηση, και αλλαγή αυτής.
- Ανάπτυξη ενός προσωπικού οράματος που θα συμπεριλαμβάνεται στο κοινό όραμα της μαθησιακής κοινότητας.
- Χρησιμοποίηση ηγετικών εργαλείων όπως η επικοινωνία και η συνεργασία με στόχο να εφαρμοστεί στο σχολείο το κοινό όραμα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης όλων των μαθητών.

Οι Hallinger & Heck (2010) διαπίστωσαν ακόμα πως ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς έρευνας υποστηρίζει την άποψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να έχει σημαντική έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σχολική ηγεσία πετυχαίνει κάτι τέτοιο, διαμορφώνοντας συνθήκες που οικοδομούν την ικανότητα του σχολείου για αλλαγή και προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία και

μάθηση (Leithwood et al, 2004· Robinson et al, 2008· Southworth, 2002). Η τρέχουσα ερευνητική ατζέντα στον τομέα αυτό, ως εκ τούτου, προσανατολίζεται προς την κατανόηση των μέσων και διαδικασιών μέσω των οποίων η ηγεσία επιτυγχάνει τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Hallinger & Heck, 1996· Robinson et al., 2008). Πριν παρουσιαστούν αναλυτικότερα τα μέσα αυτά αξίζει να γίνει μια ιστορική αναδρομή στα μοντέλα ηγεσίας που προωθούν τη μάθηση.

2.4.2 Από την ηγεσία για τη διδασκαλία (instructional leadership) στην ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning): Μια ιστορική αναδρομή

Μια παρακαταθήκη του κινήματος για τα Αποτελεσματικά Σχολεία ήταν η θεσμοθέτηση του όρου «ηγεσία για τη διδασκαλία» (instructional leadership) στο λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας ήρθε στο προσκήνιο ως πρότυπο για τη σχολική ηγεσία και διοίκηση στη δεκαετία του 1980 στις ΗΠΑ πριν επισκιαστεί από τη μετασχηματιστική ηγεσία τη δεκαετία του 1990, ενώ επανεμφανίστηκε στο προσκήνιο πρόσφατα, ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο, με τη μορφή της "ηγεσίας για τη μάθηση" (leadership for learning) (Hallinger, 2003).

Οι περιγραφές για αυτό το στυλ ηγεσίας αφορούσαν διευθυντές που με κάποιο τρόπο κατάφεραν να ξεπεράσουν τις πιέσεις που κατεύθυναν το έργο τους πέραν της εστίασης στη διδασκαλία και τη μάθηση. Θεωρούνταν άτομα που οικοδομούσαν μια κουλτούρα, με στόχο την προώθηση υψηλών προσδοκιών και προτύπων για τους μαθητές αλλά και τους δασκάλους και παρέμεναν προσανατολισμένοι στο στόχο αυτό. Καθόριζαν μια σαφή κατεύθυνση για τα σχολεία τους και συντόνιζαν προσωπικά τις προσπάθειες για την τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Έννοιες όπως το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι έγιναν κεντρικοί στο λεξιλόγιο των διευθυντικών στελεχών των σχολείων που επιθυμούσαν να επιτύχουν σε ένα περιβάλλον εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Hallinger & Murphy, 1986).

Ο Hallinger (2003) ανέπτυξε μια ειδική θεώρηση αυτής της ηγεσίας που αποτελείται από τρεις στόχους:

(1) καθορισμός της αποστολής του σχολείου: περιλαμβάνει την εργασία με το προσωπικό για να εξασφαλιστεί ότι το σχολείο έχει σαφείς και μετρήσιμους στόχους που ανακοινώνονται ξεκάθαρα σε όλη τη σχολική κοινότητα. Οι στόχοι αυτοί αφορούσαν κατά κύριο λόγο την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

(2) διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος: απαιτεί από το διευθυντή του σχολείου να συμμετέχει ενεργά στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, γεγονός που περιλαμβάνει την εποπτεία της διδασκαλίας στην τάξη, τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών, και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, και

(3) προώθηση ενός θετικού κλίματος σχολικής μάθησης: ο διευθυντής δύναται να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, εξασφαλίζοντας ότι υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αριστείας, με υψηλές προσδοκίες που εγκρίθηκαν από τη σχολική κοινότητα.

Ο Bush (2014) υποστηρίζει ότι η «ηγεσία για τη διδασκαλία» φαίνεται να επανακτά την πρότερη σημασία της, καθώς η έρευνα συνδέει ολοένα και περισσότερο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την ανάμειξη των ηγετών στις πρακτικές της τάξης. Διαφέρει από τα περισσότερα μοντέλα ως προς το ότι τοποθετεί στο επίκεντρο την κατεύθυνση της επιρροής και όχι το πώς ασκείται η επιρροή. Το ενδιαφέρον γι' αυτή είχε εξασθενήσει μέχρι πρόσφατα λόγω δύο θεμελιωδών αδυναμιών: την επικέντρωση στους διευθυντές των σχολείων, αποκλείοντας τους άλλους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς και την έμφαση στη διδασκαλία και όχι τόσο στη μάθηση.

Έτσι, κατά τη δεκαετία του 1980 ως και τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο προβάλλει ένα συγκεκριμένο πρότυπο αποτελεσματικού διευθυντή, από την προσωπικότητα και τις ικανότητες του οποίου εξαρτάται η επίτευξη των στόχων του σχολείου. Τονίζεται δηλαδή η ανάγκη για μια ισχυρή διευθυντική παρουσία με ενισχυμένο ρόλο όχι μόνο στο θέμα των μαθητικών επιδόσεων αλλά και στη διαχείριση του προσωπικού και των πόρων του σχολείου. Η δράση του κινείται κυρίως προς δύο κατευθύνσεις που έχουν να κάνουν με τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και τη διαμόρφωση του σχολικού οράματος και κλίματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο διευθυντής ασκώντας μια τέτοιου είδους ηγεσία διοικεί από την κορυφή της πυραμίδας, επιβάλλει την πειθαρχία και εμμένει κυρίως στην επίτευξη των στόχων της αποτελεσματικότητας.

Αργότερα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, οι μεταρρυθμιστές άρχισαν να συνηγορούν για την αλλαγή στην οργανωτική δομή, στους επαγγελματικούς ρόλους και στους στόχους της δημόσιας εκπαίδευσης (Valentine & Prater, 2011). Συνέστησαν την αποκέντρωση της εξουσίας πάνω σε θέματα διδακτέας

ύλης και διδακτικών αποφάσεων, διευρυμένους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και αυξημένη έμφαση στην σύνθετη διδασκαλία και την ενεργό μάθηση (Hallinger, 1992). Ως αποτέλεσμα των πολλών αλλαγών που αντιμετώπιζαν τα σχολεία, προέκυψε η άποψη περί θεώρησης του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη (Valentine & Prater, 2011). Ο Leithwood (1994) υποστήριξε ότι οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις στη σχολική ηγεσία κρίνονται ιδιαίτερα κατάλληλες για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία που εισέρχονται στον 21^ο αιώνα.

Τελευταία προτείνεται ο όρος παιδαγωγική ηγεσία (pedagogical leadership). Επιδίωξη είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ασκήσουν το έργο τους με επαγγελματική υπευθυνότητα και διακριτικότητα, ώστε να προωθηθεί η μάθηση και η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (MacNeill et al., 2005). Ο Sergiovanni (1998: 37) ισχυρίζεται ότι η παιδαγωγική ηγεσία «αναπτύσσει το ανθρώπινο κεφάλαιο, βοηθώντας τα σχολεία να προαχθούν σε κοινότητες που νοιάζονται, επικεντρώνονται και ερευνούν στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί ως μέλη μιας κοινότητας πρακτικής». Οι παιδαγωγικοί ηγέτες αναγνωρίζουν ότι η εκμάθηση των μαθητών είναι πιθανό να αντανakλά τις διαθέσιμες δυνατότητες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς:

«Τα σχολεία αναπτύσσουν το πνευματικό κεφάλαιο, καθώς γίνονται ερευνητικές κοινότητες. Το διανοητικό κεφάλαιο είναι το άθροισμα όσων ο καθένας γνωρίζει σε ένα σχολείο και το μοιράζεται έτσι ώστε μπορούν να βοηθήσουν σχολείο να είναι πιο αποτελεσματικό στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Όσο το ποσό του πνευματικού κεφαλαίου αυξάνεται, η ικανότητα του σχολείου να προσθέτει αξία στην ζωές των μαθητών αυξάνεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται πιο έξυπνο» (Sergiovanni, 1998: 39).

Σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, η παιδαγωγική ηγεσία δίνει έμφαση σε κοινωνικές συμβάσεις που διατηρούνται με «την πίστη, την αφοσίωση, τη συγγένεια, την αίσθηση της ταυτότητας, την υποχρέωση, το καθήκον, την ευθύνη και την αμοιβαιότητα», παρά με την εφαρμογή του συστήματος αμοιβών και κυρώσεων. Η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται στον σχολικό οργανισμό είναι υπεύθυνη για το γεγονός ότι διευθυντές και δάσκαλοι έχουν την ικανότητα και την ανάγκη να

θυσιάσουν το ενδιαφέρον για τον εαυτό τους για τις αιτίες που πιστεύουν και για τις αντιλήψεις περί κοινού καλού τις οποίες εκτιμούν (Sergiovanni, 1998: 44-45).

Ο παιδαγωγός-ηγέτης επενδύει στην ανάπτυξη δυναμικής μέσα από την ανάπτυξη του κοινωνικού και ακαδημαϊκού κεφαλαίου των μαθητών, αλλά και μέσα από την ανάπτυξη του πνευματικού και επαγγελματικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών. Η προστιθέμενη αξία της παιδαγωγικής ηγεσίας οφείλεται στην επένδυση που γίνεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο που δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες για τη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Αναπτύσσει το ανθρώπινο κεφάλαιο βοηθώντας τα σχολεία να δείξουν περισσότερη φροντίδα για τους μαθητές και όλα τα μέλη τους, να αναστοχάζονται και να διερευνούν, αλλά και να εστιάζουν την προσοχή τους στην επίτευξη των στόχων τους. Σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συλλογικά ως μαθησιακή κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Hopkins (2003) στα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας περιλαμβάνονται η ικανότητα διαμόρφωσης οράματος και αξιών για τη μάθηση των παιδιών και την επίδοση, και η σύνδεσή τους με τη συμπεριφορά, η κατανόηση της Παιδαγωγικής, ο στρατηγικός προσανατολισμός και ο μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός, η προσήλωση στην προώθηση ερευνητικού πνεύματος, του *πώς* παρά του *τι*, η προσήλωση στην επαγγελματική ανάπτυξη και διαχείριση του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών και τέλος η ικανότητα να προκαλεί εμπιστοσύνη και να παρέχει θετική ενίσχυση.

Τα τελευταία χρόνια, η φράση «ηγεσία για τη μάθηση» (leadership for learning) έχει αποκτήσει διεθνή αναγνώριση και δημοτικότητα (MacBeath et al., 2008· Robinson et al., 2008), καθώς θεωρείται ένα αναδυόμενο μοντέλο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στα σχολεία (Hallinger, 2010). Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για αυτό το στυλ ηγεσίας έχει εξελιχθεί από την προηγούμενη έρευνα και πρακτική που βασιζόταν στη θεωρία της «ηγεσίας για τη διδασκαλία». Ο Hallinger (2009: 16) συνοψίζει τους τέσσερις βασικούς τομείς στους οποίους το νέο μοντέλο ηγεσίας προσθέτει αξία στην προηγούμενη αντίληψη:

Βασικοί πυλώνες της ηγεσίας για τη μάθηση

1. δεν περιορίζεται στον διευθυντή όπως συνέβαινε μέχρι τότε, αλλά ενσωματώνει την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας.

2. προάγει την αντίληψη ότι οι πρακτικές της ηγεσίας πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στη φύση και τις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολικού συγκείμενου· δεν υπάρχει ένα μοντέλο που να ταιριάζει σε όλους και να είναι διαθέσιμο για άμεση διάδοση και εφαρμογή.
3. ενσωματώνει εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που στηρίζονται στη θεωρία για την «ηγεσία για τη διδασκαλία» με επιλεγμένα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών μοντέλων όπως είναι ο καθορισμός οράματος, η ατομική εστίαση, και η ανάπτυξη ικανοτήτων.
4. αποτελεί διαδικασία αμοιβαίας επιρροής στην οποία η ηγεσία δεν είναι παρά ένας από τους βασικούς παράγοντες σε μια διαδικασία συστημικής αλλαγής.

Πίνακας 3 Βασικοί πυλώνες της ηγεσίας για τη μάθηση

Ο Hallinger (2010) περιέγραψε το νέο μοντέλο ως μετενσάρκωση της προηγούμενης προσέγγισης. Διαφοροποίησε τις δύο μορφές θεωρώντας τη μία εξατομικευμένη σε επίπεδο διεύθυνσης («ηγεσία για τη διδασκαλία») και την άλλη συνεργατική σε επίπεδο υφισταμένων («ηγεσία για τη μάθηση»). Ο ίδιος πρόσθεσε ότι η «ηγεσία για τη μάθηση» έπρεπε να βασιστεί στη φύση και τις ανάγκες των συγκεκριμένων συγκείμενων των σχολείων, αναφερόμενος στην ανάγκη ανάπτυξης του ακαδημαϊκού κεφαλαίου. Σε μια τετραετή διαχρονική μελέτη 192 δημοτικών σχολείων σε μια περιοχή των ΗΠΑ, οι Hallinger & Heck (2010) βρήκαν στοιχεία που να στηρίζουν αυτούς τους ισχυρισμούς. Οι συγγραφείς περιέγραψαν αυτή την κατάσταση ως συλλογική ή καταναμημένη ηγεσία (Malakolunthu et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Hallinger & Heck (2010: 657) τρεις είναι οι τομείς εστίασης που θα λειτουργήσουν ως τα μέσα της ηγεσίας (means of leadership) στην προώθηση της μάθησης στο σχολικό συγκείμενο. Συγκεκριμένα, η εστίαση θα αφορά:

- Το όραμα - λήψη αποφάσεων για τη διευκόλυνση δράσεων που εστιάζουν την ενέργεια του σχολείου στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ενίσχυση της δέσμευσης.
- Τη διοίκηση - ενδυνάμωση του προσωπικού και την ενθάρρυνση της συμμετοχής.
- Τους πόρους - απόκτηση και κατανομή πόρων για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

2.4.3 Δεξιότητες και πρακτικές του σχολικού ηγέτη που προωθούν τη μάθηση

Παρόλο που τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας εξακολουθούν να είναι ελλιπή και βρίσκονται ακόμα σε αρχικό επίπεδο, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις σχετικά με τις δεξιότητες και τις πρακτικές που οι ηγέτες οφείλουν να διαθέτουν και να ασκούν προκειμένου να προκύψει η προώθηση της μάθησης. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται κυρίως (Dempster et al., 2011):

1. Ο συντονισμός των κοινών αντιλήψεων για το όραμα και τις αξίες που αποτελούν τη βάση της μάθησης έτσι ώστε ο ηθικός σκοπός ενός σχολείου να είναι σαφής.
2. Η ανάπτυξη κατάλληλων οργανωτικών ρυθμίσεων ώστε να προκύψει όφελος από τη συλλογική δράση μέσω της κοινής ηγεσίας.
3. Η δοθείσα προσοχή στις ανάγκες επαγγελματικές ανάπτυξης των μελών του προσωπικού σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη και την απόκτηση της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου.
4. Η αξιολόγηση της μάθησης ως κεντρικής σημασίας για το ρόλο τους ως ηγέτες.
5. Η έμφαση στο ζωτικό ρόλο των συνομιλιών ή του διαλόγου μεταξύ του προσωπικού σχετικά με τη βελτίωση της μάθησης και την πρόοδο των μαθητών.
6. Η βεβαίωση ότι ο ρόλος των γονέων και των μαθητών στη μάθηση λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και από τους ίδιους τους γονείς και τους μαθητές.
7. Η αξιοποίηση των ταλέντων των μελών του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας στην υποστήριξη της μάθησης των μαθητών.

Επιπρόσθετα των προηγούμενων δράσεων, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι και οι ακόλουθες ηγετικές συμπεριφορές πρέπει να είναι παρούσες για την προώθηση της μάθησης: παρακολούθηση της ποιότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών, συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση, οικοδόμηση συμμαχιών για την προώθηση της μάθησης μέσα και έξω από το σχολείο, δέσμευση του ηγέτη για προσωπική μάθηση, καθώς και η διάθεση πόρων για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Σε μια συνοπτική παράθεση όλων των παραπάνω οι Leithwood et al (2004) συγκεντρώνουν σε τρεις κατηγορίες/διαστάσεις εκείνες τις πρακτικές ηγεσίας που συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης και είναι οι εξής:

1. Καθορισμός πορείας

Ερευνητικά δεδομένα και στοιχεία δείχνουν ότι οι πρακτικές ηγεσίας που περιλαμβάνονται στη διάσταση αυτή ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό της επίδρασης ενός ηγέτη. Αυτό το σύνολο των πρακτικών έχει στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν κοινές αντιλήψεις σχετικά με τη λειτουργία του οργανισμού, τις δραστηριότητες και τη στοχοθεσία, προσφέροντας ταυτόχρονα μια αίσθηση κοινού σκοπού και οράματος. Οι άνθρωποι υποκινούνται από στόχους που βρίσκουν προσωπικά συναρπαστικούς και προκλητικούς αλλά ταυτόχρονα εφικτούς και πραγματοποιήσιμους. Η ύπαρξη τέτοιων στόχων τους βοηθά να νοηματοδοτήσουν την εργασία τους και επιτρέπει την οικοδόμηση μιας αίσθησης ταυτότητας για τον εαυτό τους εντός του εργασιακού συγκείμενου.

Συχνά αναφέρονται εδώ συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές όπως η ύπαρξη και η διατύπωση ενός οράματος, η προώθηση της αποδοχής των συλλογικών στόχων και η δημιουργία υψηλών προσδοκιών απόδοσης. Η παρακολούθηση της οργανωτικής απόδοσης και η προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε ολόκληρο τον οργανισμό βοηθούν επίσης στην πραγμάτωση των κοινών οργανωτικών σκοπών.

2. Ανάπτυξη προσωπικού

Αποδεικτικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν τόσο σε σχολικούς όσο και σε άλλους οργανισμούς φανερώνουν πως η συνεισφορά αυτού του συνόλου των πρακτικών κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι σαφείς οργανωτικές κατευθύνσεις επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρα των μελών που σχετίζονται με την εργασία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, χωρίς ωστόσο να αποτελούν τις μόνες προϋποθέσεις. Οι ικανότητες και τα κίνητρα επηρεάζονται και από τις άμεσες εμπειρίες που έχουν τα οργανωτικά μέλη όταν έρχονται σε επαφή με εκείνα που κατέχουν ηγετικούς ρόλους, καθώς και από το ίδιο το οργανωσιακό συγκείμενο εντός του οποίου οι άνθρωποι εργάζονται.

Πιο συγκεκριμένα, στα σύνολα των πρακτικών ηγεσίας που επηρεάζουν σημαντικά και θετικά αυτές τις άμεσες εμπειρίες περιλαμβάνονται: η προσφορά

πνευματικής διέγερσης, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, καθώς και η παροχή κατάλληλων μοντέλων βέλτιστων πρακτικών και πεποιθήσεων που θεωρούνται θεμελιώδη για τον οργανισμό.

3. Αναδόμηση του οργανισμού

Η συμβολή των σχολείων στη μάθηση των μαθητών εξαρτάται κυρίως από τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Αλλά οι συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό μερικές φορές αμβλύνουν ή φθείρουν τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών και στην πραγματικότητα εμποδίζουν τη χρήση των αποτελεσματικών πρακτικών. Συγκεκριμένες πρακτικές που συνήθως αναφέρονται σε αυτή τη διάσταση περιλαμβάνουν την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας, την τροποποίηση των οργανωτικών δομών και την οικοδόμηση συνεργατικών διαδικασιών. Η υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών φανερώνει ότι ο σκοπός πίσω από τον ανασχεδιασμό της οργανωτικής κουλτούρας και δομής είναι η διευκόλυνση του έργου των μελών του οργανισμού στο πλαίσιο της αλλαγής που οδηγεί στη σχολική βελτίωση.

Η μελέτη του συνόλου των δεξιοτήτων και πρακτικών των ηγετών που αποσκοπούν στην προώθηση της μάθησης, όπως παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα, οδηγεί στη διαπίστωση πως είναι το μετασχηματιστικό μοντέλο εκείνο που φαίνεται να συγκεντρώνει την πλειονότητα αυτών των χαρακτηριστικών. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη μια πιο συστηματική θεώρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας ώστε να απαντηθεί ως ένα βαθμό το αν η τελευταία μπορεί να εφαρμοστεί στους σχολικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτοί λειτουργούν στα πλαίσια του δεδομένου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύνοψη 2^{ου} Κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης του σημαίνοντα ρόλου που διαδραματίζει η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα οι μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας στην προώθηση της μάθησης σε έναν σχολικό οργανισμό. Το βασικό χαρακτηριστικό των μετασχηματιστικών ηγετών είναι πως εμπνέουν τους υφισταμένους τους να υπερβούν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό του οργανισμού, ασκώντας τους σημαντική επιρροή. Αυτό το πετυχαίνουν

αναπτύσσοντας κοινό όραμα και αίσθημα αποστολής για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενεργοποιώντας και εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν από κοινού προς όφελος της σχολικής κοινότητας, διευκολύνοντας την αλλαγή, δημιουργώντας υψηλές προσδοκίες και κερδίζοντας το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των τελευταίων ως αποτέλεσμα του ειλικρινούς, συνεπούς και ακέραιου χαρακτήρα τους. Όλα αυτά τα στοιχεία προσιδιάζουν σε πρακτικές ηγεσίες που αποβλέπουν στον καθορισμό πορείας δράσης των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μελών, στην ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού και στην αναδόμηση του σχολικού οργανισμού που αποσκοπούν στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου προώθησης της μάθησης.

3^ο Κεφάλαιο: Μπορεί να εφαρμοστεί ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας με έμφαση στην προώθηση της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα;

3.1 Οφέλη του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας με έμφαση στη μάθηση και παράγοντες που συμβάλλουν στην προώθησή του

Η συνεχής αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η διασφάλιση ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές αποτελεί σταθερή επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Σ' αυτή την προσπάθεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η μορφή ηγεσίας του διευθυντή των σχολικών μονάδων, καθώς αυτή μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό διάφορα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επηρεάζοντας τα κίνητρα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και το μαθησιακό σχολικό κλίμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

Σε σχέση με τη μάθηση που επιτυγχάνεται εντός του οργανισμού, οι Silins & Mulford (2002: 430b) θεωρούν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αντίκτυπο τόσο στην οργανωσιακή όσο και στην εξατομικευμένη μάθηση επειδή «ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται σημαντικός στη διευκόλυνση της αναδιάρθρωσης του σχολείου εν γένει και, ειδικότερα, στην αναδόμησή τους ως οργανισμών μάθησης». Μάλιστα, επιδιώκοντας την ενίσχυση της συνεργασίας και την ενεργοποίηση μιας διαδικασίας

συνεχούς έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιχειρούν να διαμορφώσουν μια θετική οργανωσιακή κουλτούρα και να συμβάλλουν στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Fullan, 2002· Leithwood et al, 1996). Ταυτόχρονα, ένα ιδιαίτερα αξιοσημείωτο εύρημα είναι η εμπειρική σύνδεση μεταξύ αυτού του μοντέλου και των επιτευγμάτων των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση, οι Sun & Leithwood (2015) υπογραμμίζουν ότι ορισμένες μετασχηματιστικές πρακτικές όπως η οικοδόμηση συνεργατικών δομών και η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης συμβάλλουν πολύ περισσότερο στα μαθησιακά επιτεύγματα από άλλες.

Έρευνες κατέδειξαν, επίσης, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι θετικά και σημαντικά σχετιζόμενη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα του σχολείου τους και μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα (Finnigan & Stewart, 2009· Moolenaar et al., 2010), ενώ, το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει τις ικανότητες των μαθητών να μάθουν, προάγοντας τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή των ομάδων, το σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, καθώς και βελτιώνοντας άμεσα το μαθησιακό περιβάλλον (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003· Ghaith, 2003). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι διευθυντές το βαθμό επιρροής που έχουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ώστε να μπορούν να ενισχύσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hallinger & Heck, 1998· Martin, 2009).

Σε ένα γενικότερο επίπεδο, όπως έχει ήδη λεχθεί, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να εντοπίσουν και να διαμορφώσουν ένα όραμα για το σχολείο, να παρακινήσουν άλλους μέσω του παραδείγματος, να στηρίξουν την καλλιέργεια της πνευματικής διέγερσης, και να παρέχουν υποστήριξη και ανάπτυξη στα μέλη του προσωπικού (Leithwood, 1994· Robinson et al, 2007). Επομένως, αυτός ο τύπος ηγεσίας αναφέρεται στην οικοδόμηση ενός ενιαίου, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ ηγετών και οπαδών στο σχολείο και δίνει τη δυνατότητα της συμμετοχής όλων των ενδιαφερόμενων μερών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Μάλιστα, οι στόχοι ηγετών και συνεργατών συνενώνονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι ρεαλιστικό να υποθεθεί ότι προκύπτουν αρμονικές σχέσεις και πραγματική σύγκλιση που οδηγεί σε συμφωνημένες αποφάσεις (Bush, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι συμφωνημένες αποφάσεις έχουν να κάνουν με τη βελτίωση των πρακτικών της διδασκαλίας και μάθησης, τότε οι

μετασχηματιστικοί ηγέτες προάγουν κατά το δυνατό τη μάθηση στους σχολικούς οργανισμούς.

Οι μελέτες καταδεικνύουν τη σαφή επίδραση των μετασχηματιστικών ηγετών στη βελτίωση των σχολείων, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Σε ό,τι αφορά τη σχολική βελτίωση γενικότερα, οι Leithwood et al. (1999) υποστηρίζουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με τη μοντελοποίηση των καλύτερων πρακτικών, τις σημαντικές οργανωσιακές αξίες, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την από κοινού λήψη αποφάσεων, τον πειραματισμό και την οικοδόμηση σχέσεων με τη σχολική κοινότητα. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες επιφέρεται αλλαγή στο συγκεκριμένο κουλτούρας στο οποίο οι άνθρωποι εργάζονται και «η ικανότητα ενός οργανισμού για συνεχή βελτίωση αυξάνεται» (Leithwood et al., 1999: 117), αφού σύμφωνα με τον Bollington (1999) η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την κουλτούρα ενός σχολείου και να δημιουργήσει τις συνθήκες για βελτίωση. Ενσωματώνοντας τις τόσο σύνθετες και ολοκληρωμένες πρακτικές σε ένα συνεκτικό και λειτουργικό προφίλ, ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης έχει όλες τις πιθανότητες να επηρεάσει σημαντικά τη διαδικασία σχολικής αλλαγής προς την προώθηση της μάθησης.

Ακόμα, διαπιστώνεται ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας επιδρά στους εκπαιδευτικούς (Geijsel et al., 2009) και επηρεάζει θετικά τη δέσμευση τους στους στόχους του σχολείου και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης (Krüger, 2009). Φαίνεται δηλαδή πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες του σχολείου, τη δέσμευσή τους στην αλλαγή, και την οργανωσιακή μάθηση (Fullan, 2002). Γενικά, μέσω της ανάπτυξης και της διάδοσης ενός οράματος, ο διευθυντής/ μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τους νέους εκπαιδευτικούς να βάλουν τα δυνατά τους και να αισθάνονται ελεύθεροι να πειραματίζονται μέσα σε ένα κλίμα υποστήριξης και αίσθησης εκτίμησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και ανατροφοδότησης (Zimmerman, 2006), με στόχο να γίνονται σταδιακά καλύτεροι στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αποτελεί έναν παράγοντα που σχετίζεται σημαντικά με την αποδοχή των εκπαιδευτικών, την καλύτερη απόδοση και την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση. Έτσι, η εφαρμογή του

από τους διευθυντές-ηγέτες δημιουργεί θετικό κλίμα στο σχολείο, διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, καλλιεργεί την ποιότητα σε όλα τα επίπεδα, αυξάνει τη δέσμευση, την ικανότητα και τη συμμετοχή των μελών του σχολείου στην επίτευξη των στόχων και βελτιώνει την κινητοποίηση, τη δέσμευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Jovanonica & Ciricb, 2016). Όλα τα παραπάνω στοιχεία κρίνονται απαραίτητες δεξιότητες για έναν διευθυντή που επιθυμεί αναβάθμιση στην ποιότητα της μάθησης στο σχολείο του.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση απαιτούνται όρια και καθοδήγηση και ως εκ τούτου είναι σημαντικό οι οργανισμοί που την προάγουν να έχουν εξασφαλίσει μια κουλτούρα που να υποστηρίζει τέτοιους ηγέτες. Ταυτόχρονα, ένας αποτελεσματικός μετασχηματιστικός ηγέτης απαιτεί μια βαθιά κατανόηση του εαυτού του (Brymer & Gray, 2006) και άρα, οι μετασχηματιστικές δεξιότητες θα πρέπει να υποστηρίζονται από την προσωπική, αυθεντική ή πνευματική ανάπτυξη του ηγέτη (Luthans & Avolio, 2003). Έτσι, προϋπόθεση επιτυχίας των επιδιωκόμενων αλλαγών είναι η θέληση που θα επιδείξει σε επίπεδο σύλληψης, σχεδιασμού και υλοποίησης τους σχετικά με τις δραστηριότητες, τις δομές, την κουλτούρα, τη στρατηγική και τις σχέσεις που υφίστανται στον οργανισμό, όσο και οι ικανότητες που θα διαθέτει ώστε να διακρίνει, να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα πλεονεκτήματα και τις ατέλειες των υφισταμένων του (Bass, 1985).

Παράλληλα, ενώ στα συναλλακτικά (transactional) και διδακτικά (instructional) μοντέλα ηγεσίας, οι προτεραιότητες και οι στόχοι των σχολείων προσδιορίζονται έξωθεν, στη μετασχηματιστική ηγεσία το προσωπικό όραμα του διευθυντή σχετικά με την κατεύθυνση και την εξέλιξη ενός σχολείου είναι σημαντικό. Οι Knapp et al. (2006) σημειώνουν ότι οι ηγέτες του σχολείου χρειάζεται να έχουν ένα σαφές όραμα για το σχολείο που θα βεβαιώνουν ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν σε υψηλά επίπεδα και να είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τους άλλους για την επίτευξη αυτού του οράματος. Οφείλουν, ωστόσο, να γνωρίζουν πως πηγή της δύναμης επιρροής τους δεν είναι τόσο η διοικητική τους θέση όσο τα ίδια τα μέλη του οργανισμού, τα οποία αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν, ώστε να στρατευθούν στην επιδίωξη των κοινών προκλήσεων, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους (Κατσαρός, 2008: 108).

Τελικά, αυτή η μορφή ηγεσίας υποθέτει ότι το κεντρικό σημείο προσοχής της θα πρέπει να είναι η αφοσίωση και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής αφοσίωσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες δυνατότητες για την επίτευξη των στόχων υποτίθεται ότι καταλήγουν σε επιπλέον προσπάθεια και σε μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood et al., 1999: 9). Επιπλέον, οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στον ηγέτη και όλοι μαζί (ηγέτης και υφιστάμενοι) είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή (Menom-Eliophotou, 2011). Οι αισιόδοξες αναφορές του ηγέτη για ένα συναρπαστικό όραμα στο μέλλον και ο ενθουσιασμός που μοιράζεται αυτός με τους οπαδούς του για τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν, νοηματοδοτεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και προκαλεί τους οπαδούς να εργαστούν θεληματικά για την επίτευξή τους.

Τα οφέλη που προσφέρει η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως φαίνεται είναι πολλά και διαχέονται σε όλο το εύρος του σχολικού οργανισμού, επιδρώντας άμεσα και έμμεσα στην προώθηση της ποιοτικής μάθησης. Ωστόσο, όπως συμβαίνει με κάθε προσπάθεια που κρίνεται ευρεία και καινοτομική ένας αριθμός δυσκολιών και εμποδίων κάνουν την εμφάνισή τους, δυσχεραίνοντας την εφαρμογή των μετασχηματιστικών πρακτικών σε ένα απαιτητικό και πολυδιάστατο περιβάλλον όπως είναι το σχολικό.

3.2 Δυσκολίες/εμπόδια εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου με έμφαση στη μάθηση

Όπως υποστηρίχθηκε προηγουμένως, ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης εφόσον προχωρήσει σε σημαντικές αλλαγές σε ένα εύρος σχολικών παραγόντων που συνδέονται με την προώθηση αυτή. Συνήθως οι σχολικοί ηγέτες δεν παρεμβαίνουν άμεσα σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, αλλά έμμεσα μετασχηματίζοντας την κουλτούρα του σχολείου (π.χ. συμμετοχικός προγραμματισμός, συνεργασία, και πειραματισμός), ώστε αυτό να οδηγείται στη βελτίωση. Με άλλα λόγια οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καλούνται να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εργασίας (εισάγουν τις διαδικασίες και τις δομές) μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να καθίστανται ικανοί να συνεργάζονται, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να συνταυτίζουν τους εαυτούς τους με την αποστολή του σχολείου, έτσι ώστε τελικά να προκύψει η επιδιωκόμενη ποιοτική μάθηση

Επομένως, η συμβολή στην επίτευξη του στόχου της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης απαιτεί συχνά απαιτεί ραγδαίες αλλαγές σε προσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο, καθώς και την κινητοποίηση και δέσμευση όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας μάθησης. Ο μετασχηματισμός αυτός δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία, καθώς απαιτείται η προθυμία και η συνέργεια ατόμων με διαφορετικά προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Επομένως, πρόκειται για ένα τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία: χαρακτηριστικά που δεν συναντώνται σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας για την προώθηση της μάθησης είναι ταυτόχρονα εκείνα που καθιστούν την εφαρμογή του ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο, όπως προκύπτει και από την παρακάτω ανάλυση:

Όραμα και αξίες μετασχηματιστικού ηγέτη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Bush & Glover, 2002), τα οράματα των μετασχηματιστικών διευθυντών συχνά δε διατυπώνονται με σαφήνεια, είναι ασαφή ή πολύπλοκα και δεν αποτελούν κάτι ιδιαίτερο ή διαφορετικό από την επίσημη γραμμή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Fullan (1992) αναφέρει ότι το όραμα μπορεί να αποβεί ακόμη και καταστροφικό για το σχολείο όταν ο ηγέτης τυφλωμένος από το δικό του όραμα παραπλανεί τους εκπαιδευτικούς να συμμορφωθούν σε αυτό, αφού δεν είναι πρόθυμος να αφουγκραστεί και τις δικές τους απόψεις για τον κοινό εκπαιδευτικό στόχο. Παράλληλα, το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες του σχολείου αφορά το κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (Bush, 2008). Βέβαια, απαιτείται προσοχή, όταν αυτός ο τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών του ηγέτη, καθώς τότε δεν παραπέμπει σε συνεργατικές, αλλά σε διαδικασίες που συνάδουν με το πολιτικό μοντέλο οργάνωσης (Bush, 2005: 78). Σε μια ακραία μορφή η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά και να γίνει ένα όχημα για τη χειραγώγηση των υφισταμένων (Chirichello, 1999 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 70).

Κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

Βασικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι προϋποθέτει οργανισμούς με διοικητική αυτονομία (Harris, 2005: 31-34). Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όντας έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, απαιτεί ηγέτες που να ακολουθούν τις κυβερνητικές εντολές, οι οποίες επηρεάζουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και, πολλές φορές, τις αξίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ρόλος του διευθυντή σχολείου σ' ένα τέτοιο σύστημα να διαφέρει κατά πολύ από το ρόλο του διευθυντή σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα όπου ισχύουν ευρύτερα όρια αποκεντρωτικών δραστηριοτήτων και όπου ο διευθυντής έχει ισχυρή επιρροή στους υφισταμένους του μέσω των μορφών ισχύος όπως τις ταξινομούν οι French & Raven (1959) και είναι: α) η ισχύς της αμοιβής, β) η ισχύς του καταναγκασμού, γ) η ισχύς της αναφοράς και δ) η ισχύς της αυθεντίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Αντίθετα, στην Ελλάδα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν περιθώρια επιπλέον επιρροής έναντι των υφισταμένων λόγω της φύσης των εργασιών τους που υπαγορεύεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της απόστασης τους από τη λήψη αποφάσεων και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επομένως, προκύπτει το ερώτημα του κατά πόσο μπορεί το όραμα ενός εμπνευσμένου εκπαιδευτικού ηγέτη που επιδιώκει την βελτίωση της μάθησης να μετουσιωθεί σε πράξη εντός ενός τέτοιου περιοριστικού πλαισίου. Υποστηρίζεται, δηλαδή, πως η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί (Ιορδανίδης, 2002 στο Κατσαρός, 2008: 109). Αυτό το αυστηρά συγκεντρωτικό, ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια μετασχηματιστικής πρακτικής στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας μπορεί κανείς να συναντήσει οποιαδήποτε μορφή ηγεσίας, όχι όμως αυτή της μετασχηματιστικής, αφού η δομή του συστήματος λειτουργεί απαγορευτικά γι' αυτή τη θεωρία (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 71).

Αντίσταση στην αλλαγή

Ένα από τα πρώτα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής που θα προσπαθήσει να επιφέρει μια ουσιαστική αλλαγή είναι η αρνητική στάση των

ανθρώπων απέναντί της. Εφόσον μάλιστα η έμφαση στη μάθηση προϋποθέτει μετασχηματιστικούς ηγέτες που θα επιδιώκουν την ανάληψη εντονότερου ρόλου όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου τους, συμπεραίνει κανείς πως θα προκύψουν έντονες αντιδράσεις από εκπαιδευτικούς που επιθυμούν μια πιο ανεξάρτητη δράση. Σε ένα γενικότερο επίπεδο τώρα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διστάζουν να αλλάζουν παραδοσιακούς ρόλους, να ριψοκινδυνεύουν, να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες και πολύ συχνά, εκπαιδευτικοί και διευθυντές εξαιτίας των φόβων τους παραμένουν απαθείς και υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους δεν πρέπει -και δεν μπορεί- να αλλάξει (Πασιαρδή, 2001). Επομένως, ο συχνά διασπαστικός χαρακτήρας της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να οδηγήσει σε ισχυρή αντίσταση από το προσωπικό το οποίο μπορεί να εμποδίσει τις προσπάθειες αλλαγής και βελτίωσης (Mitchell & Tucker, 1992).

Θεωρητικό υπόβαθρο διευθυντών

Πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κυρίαρχος, είναι ο διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στο χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008: 77), με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι πολλοί σχολικοί ηγέτες έχουν τις καλύτερες προθέσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν και μάλιστα σε υψηλά επίπεδα, η εκπαίδευση, το υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους δεν μπορούν συχνά να τους προσφέρουν την απαραίτητη βάση γνώσεων και δεξιοτήτων για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο στόχο αυτό (Theoxaris, 2007).

Τελικά, διαπιστώνεται πως υπάρχει μεγάλη διακύμανση στο βαθμό ανταπόκρισης των διευθυντικών στελεχών των σχολείων στις νέες αρμοδιότητες και ρόλους που καλούνται να αναλάβουν στα σύγχρονα απαιτητικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά του σχολείου (π.χ. σύνθεση του σχολείου), τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, ηλικία, εμπειρία, αντιλήψεις για την εργασία), και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου (π.χ. φύλο, ηλικία,

εμπειρία στην ηγεσία, εμπειρία ως δάσκαλος, και αντίληψη για την εργασία), φαίνεται να είναι σημαντικοί στην εξήγηση των διαφορών στις ηγετικές συμπεριφορές γενικότερα και στην δημιουργία εμποδίων στην εφαρμογή των μετασχηματιστικών πρακτικών πιο συγκεκριμένα.

3.3 Ανασκόπηση συναφών ερευνών από την Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες

Η μετασχηματιστική ηγεσία και οι μορφές που δύναται να πάρει εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, έχει προταθεί ως το ιδανικό στυλ ηγεσίας για διευθυντές σχολείων που έρχονται αντιμέτωπα με ουσιαστική μεταρρύθμιση, αφού η διαχείριση της αλλαγής είναι το δυνατό σημείο των μετασχηματιστικών ηγετών ενώ και ένας μεγάλος αριθμός μελετητών που διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2008·2006). Άλλοι μελετητές, αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα, συμπεραίνουν ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτυγχάνει να συλλάβει πλήρως τα χαρακτηριστικά που εξηγούν την πετυχημένη άσκηση εξουσίας σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Hallinger, 2009).

Όπως αναφέρει ο Hallinger (2003) σε μια σύνθεση των διαφόρων μελετών για την επιρροή που ασκεί ο διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ο Leithwood (1994) υπογραμμίζει πως «οι επιδράσεις στον ανθρώπινο παράγοντα» αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Εντός του μοντέλου που προτείνεται από τον Leithwood και τους συνεργάτες του, πολλά από τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από την άποψη της αναδιάρθρωσης στα σχολεία είναι συνέπειες των επιδράσεων στους εκπαιδευτικούς (π.χ. αλλαγές της συμπεριφοράς, υιοθέτηση νέων προγραμμάτων, τεχνικές διδασκαλίας). Έτσι, οι προσπάθειες των διευθυντών γίνονται εμφανείς στις συνθήκες του σχολείου που προκαλούν αλλαγές στους ανθρώπους και όχι στην προώθηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών. Για παράδειγμα έρευνες ανέδειξαν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των σκοπών και στόχων, της οργανωσιακής κουλτούρας, της σχολικής οργάνωσης, καθώς και της λήψης πληροφοριών και αποφάσεων (Leithwood & Jantzi, 2000)· τη σημαντική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην καινοτόμα συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ahamad & Hazim, 2016), καθώς και τον υποστηρικτικό ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην

παρακίνηση των δασκάλων για την εφαρμογή πρακτικών, με σκοπό την μετατροπή των σχολικών μονάδων σε εξελισσόμενους οργανισμούς μάθησης τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές (Hamzah et al., 2011).

Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας όταν ασκείται από διευθυντές σχολείων έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα, όπως βελτιώσεις στο σχολικό περιβάλλον και στις σχέσεις του προσωπικού (Bogler, 2005· Griffith, 2004). Πιο πρόσφατα η ερευνητική εργασία των Thoonen et al. (2011), έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην οργάνωση των σχολικών μονάδων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όσο και στην κινητροδότηση του προσωπικού και στην δέσμευσή του απέναντι στην διαδικασία της μάθησης. Οι βασικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που επηρεάζουν περισσότερο τις μεταβλητές «μάθηση», «οργάνωση σχολικών μονάδων» και «κινητροδότηση» είναι: το όραμα, η πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) και η εξατομικευμένη φροντίδα (individual consideration). Ωστόσο, υπάρχει μια ασθενέστερη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2006· Ross & Gray, 2006). Και οι δύο έρευνες έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε ισχυρές άμεσες επιπτώσεις στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αύξηση της ικανότητας τους για συλλογική δράση και στην δέσμευση στην αποστολή του σχολείου και τη σχολική κοινότητα, καθώς και στην αυτο-αποτελεσματικότητα τους, αλλά ασθενέστερες έμμεσες επιπτώσεις στην επιτυχία των μαθητών. Συμπεραίνουν λοιπόν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί έμμεση και μικρή αλλά πρακτικά σημαντική επίδραση στο ζήτημα των μαθητικών επιδόσεων.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη μελέτη των Sun & Leithwood (2015) πάνω στα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις επιδράσεις των μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας στα μαθησιακά επιτεύγματα οδήγησαν σε τέσσερα πρωτογενή συμπεράσματα: 1. Οι περισσότερες μελέτες των επιπτώσεων της ΜΣΗ στα επιτεύγματα των μαθητών, μέχρι σήμερα, βασίζονται σε στενές θεωρήσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που δε λαμβάνουν υπόψη τα οργανωσιακά συγκείμενα στα οποία δρουν οι ηγέτες 2. Μερικές πρακτικές της ΜΣΗ συμβάλλουν πολύ περισσότερο στην επιτυχία των μαθητών από άλλες. 3. Ακόμα και τα στενά μοντέλα της ΜΣΗ, χρησιμοποιώντας σχέδια άμεσων επιδράσεων, έχουν επιδείξει μικρές αλλά θετικές και πρακτικά σημαντικές επιδράσεις στα μαθησιακά επιτεύγματα. 4. Οι έρευνες που χρησιμοποιούν έμμεσα σχέδια κατέγραψαν μεικτά αποτελέσματα.

Η προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση -που επιχειρείται στη συγκεκριμένη εργασία- προϋποθέτει την εξέταση των συνθηκών που επικρατούν ως τώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αναφορικά με τις διαστάσεις της διοίκησης- ηγεσίας. Έτσι, η προβληματική που αναπτύχθηκε στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου οδήγησε σε πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες σχετικά με τα προσόντα, τα καθήκοντα και το ρόλο του διευθυντή, καταγράφοντας την ισχύουσα ελληνική πραγματικότητα. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά πορίσματα ερευνών που διεξήχθησαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες και αποτυπώνουν ορισμένα στοιχεία περί της σχολικής διεύθυνσης στο ελληνικό και κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο:

ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΗ/ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ
Παπαναούμ (1995)	<i>Η Διεύθυνση του Σχολείου</i>	Οι διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα: 1. Δίνουν έμφαση σε πλήθος καθηκόντων όπως: α) Καθήκοντα διοικητικά-διαχειριστικά, β) Καθήκοντα που αφορούν στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος. 2. Είναι κυρίως αποδέκτες και εκτελεστές εγκυκλίων και διαταγών για όλα τα κύρια θέματα της αρμοδιότητάς του. 3.Επιθυμούν την επαγγελματική εξέλιξη/επιμόρφωση/ενίσχυση του κύρους τους και τη μείωση της γραφειοκρατίας.
Σαΐτης, Τσιαμάσης & Χατζής (1997)	<i>Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης</i>	1. Το πνεύμα των αποτελεσματικών σχολείων απαιτεί δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, νέες μεθόδους διοικητικής συμπεριφοράς 2. Ο διευθυντής πρέπει να αναβαθμιστεί σε ηγέτη-manager με στόχο: α) αποτελεσματική αξιοποίηση υλικών και άυλων πόρων, β) ανάληψη πρωτοβουλιών για συντονισμένη συλλογική δράση

Τύπας (1999)	<i>Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής</i>	1. Οι αυξημένες ευθύνες των διευθυντών των σχολείων βρίσκονται σε αναντιστοιχία με την ανύπαρκτη ουσιαστικά εξουσία τους με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα άσκησης ηγετικού ρόλου.
Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000)	<i>Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο</i>	1. Γνωρίσματα επιτυχημένου σχολικού ηγέτη: α) παράδειγμα προς μίμηση, β) στήριξη προσωπικού, γ) δημιουργία οργανωτικού κλίματος, δ) μεθόδευση αγαστής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ε) άσκηση καθοδηγητικού και συμβουλευτικού ρόλου στ) επίτευξη ισορροπίας μεταξύ δυναμικής ηγεσίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών 2. Χαρακτηριστικά ηγετικής φυσιογνωμίας διευθυντή: α) όραμα, β) παροχή ευκαιριών στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου για κοινή συμμετοχή στη διοίκηση, γ) επαγγελματική ενδυνάμωση, δ) έμφαση στις εκπαιδευτικές καινοτομίες
Γιαννακοπούλου (2002)	<i>Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου</i>	1. Η οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιόμορφα γραφειοκρατική 2. Ο διευθυντής υπόκειται ταυτόχρονα σε ένα πλέγμα εξουσιών, χωρίς ο ίδιος να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου και συγχρόνως σε απαίτηση (από τη διοίκηση, το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς) να διαδραματίζει έναν ηγετικό ρόλο, διαμορφώνοντας το οργανωτικό περιβάλλον και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου.
Χριστοδούλου (2007)	<i>Η διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου</i>	1. Η πλειονότητα των Διευθυντών αναλώνουν τον χρόνο τους : α) περισσότερο σε γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου που είναι δυσανάλογα πολλά, β) αρκετό στην επικοινωνία τους με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς
Ράπτη & Βασιλάκη (2007)	<i>Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων-η ταυτότητα του διευθυντή</i>	1. Ένας διευθυντής σχολείου, για να ανταπεξέλθει στο έργο του, πρέπει να έχει διοικητικές αλλά και ηγετικές ικανότητες. Η συνδικαλιστική δραστηριότητα και οι πολιτικές διασυνδέσεις δεν πρέπει να αποτελούν προσόντα για μια θέση στελέχους εκπαίδευσης. 2. Μία από τις κύριες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών που διεκδικούν διευθυντική θέση είναι η δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγές, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία δε

	<i>πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i>	θεωρεί λόγο διεκδίκησης της θέσης του διευθυντή την εξουσία
Κουτούζης (2008)	<i>Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης</i>	1.Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό το ρόλο τους ως διαχειριστικό-διεκπεραιωτικό, ενώ και τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά, και όσα αφορούν τη διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων της λειτουργίας των μονάδων.
Μπρίνια (2010)	<i>Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων</i>	1.Η απουσία ηγετικών ικανοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε αφαίρεση πρωτοβουλιών από τους διευθυντές σχολικών μονάδων και σε ακραίες λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων. 2. Η ανάγκη καταμερισμού εργασιών και αποκέντρωσης της διοικητικής πυραμίδας είναι απαραίτητη, προκειμένου ο διευθυντής να εκπληρώσει τον πολυσύνθετο ρόλο του και να μην οδηγηθεί σε επαγγελματική εξουθένωση. 3. Η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των διευθυντών δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα των Dimopoulos et al. (2015) στοχεύει στην διερεύνηση του έργου των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε καθημερινή βάση, προκειμένου να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει τις πρακτικές τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο σε συνάρτηση με την ισχύουσα νομοθεσία και τη διοικητική παράδοση διαμορφώνει τις δραστηριότητες των διευθυντών σε μεγάλο βαθμό. Η σχολική διοίκηση, η σχολική οργάνωση και οι εσωτερικές σχέσεις είναι οι πιο σημαντικοί τομείς των δραστηριοτήτων των διευθυντών. Τα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά ζητήματα αποτελούν μόνο μια περιθωριακή περιοχή των δραστηριοτήτων τους.

Στην ίδια έρευνα φάνηκε πως η ομογενοποίηση των δραστηριοτήτων των διευθυντών είναι τόσο υψηλή ώστε φαίνεται πως δεν επηρεάζεται ούτε από το συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν ή από τα ατομικά προσωπικά τους

χαρακτηριστικά. Ωστόσο, εντοπίστηκαν στοιχεία που δείχνουν μια κατεύθυνση προς ένα πιο μετασχηματιστικό-παιδαγωγικό μοντέλο της ηγεσίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: (α) ο δημοκρατικός-συμμετοχικός χαρακτήρας της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, (β) οι στενές σχέσεις που υπάρχουν στα περισσότερα σχολεία και (γ) η κινητοποίηση ορισμένων διευθυντών προς τη δημιουργία μιας μοναδικής ταυτότητας για το σχολείο τους και η μετάδοση αυτής της ταυτότητας στην ιεραρχία και την κοινότητα.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία σταθερότητα στις συνήθειες των διευθυντών τη στιγμή που η Πολιτεία διαγράφει γι' αυτούς έναν πολυδύναμο και πολυεπίπεδο ρόλο. Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως αναδεικνύουν ότι όσο διευρύνεται ο διεκπεραιωτικός- γραφειοκρατικός ρόλος των διευθυντών τόσο συρρικνώνονται τα περιθώρια ηγεσίας. Μόνο όταν αξιολογείται η σχετική αυτονομία και διαμορφώνεται εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική δημιουργούνται προϋποθέσεις ηγεσίας. Υποδεικνύεται έτσι η ανάγκη μεγαλύτερης αυτονομίας και μετασχηματισμού των σχολείων προς μια κατεύθυνση αλλαγής, στοιχείο που συναρτάται άμεσα με το ρόλο των διευθυντών-ηγέτων.

Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους

Η σχολική ηγεσία αποτελεί το θεμέλιο λίθο στη δημιουργία ενός αποδοτικού και επιτυχημένου σχολείου, καθώς οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, στην κινητροδότηση του προσωπικού, στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στη βελτιστοποίηση της ποιότητας της διαδικασίας της μάθησης, στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και στην αναβάθμιση του ρόλου τους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας ένα έργο που αναλύεται σε πολλές και διαφορετικές λειτουργίες και είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας. Η διερεύνηση, ωστόσο, του ζητήματος της ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως ένας «κρίκος» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με φορέα το διευθυντή της σχολικής μονάδας και με στόχο την προώθηση της μάθησης, όφειλε να εξεταστεί μέσα στο πλαίσιο και στο σύνολο αυτού του συστήματος, όπως προκύπτει από τη

συσχέτιση των μερών του και λαμβάνοντας πάντα υπόψη την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από αυτό.

Συγκεκριμένα, εξαιτίας του συγκεντρωτισμού, συντηρείται μια δυσκίνητη και ανελαστική γραφειοκρατία που δεν ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών και την ένταση του ανταγωνισμού. Δυσχεραίνει δε, τη διαμόρφωση τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες. Τελικά, το γραφειοκρατικό πρότυπο διοίκησης στην εκπαίδευση παρουσιάζει μειονεκτήματα εφόσον οι αυστηροί κανόνες και τα πρότυπα διοικητικής συμπεριφοράς μετατρέπονται με ευκολία σε αυτοσκοπό και οι πραγματικές ανάγκες του οργανισμού παραγκωνίζονται εφόσον κυριαρχεί η γραφειοκρατεία και όχι το όφελος των μαθητών. Τα μειονεκτήματα αυτά έχουν οδηγήσει πολλούς μελετητές του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης να χαρακτηρίζουν τη γραφειοκρατική οργάνωση αναποτελεσματική, ότι καταχράζεται εξουσία και είναι ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία προωθούν την καινοτομία, τη διαδραστικότητα, τη δημιουργικότητα και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχίας των σχολείων αυτών είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται, υπερβαίνοντας τη γραφειοκρατική, διαχειριστική διάσταση του ρόλου του, να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος, αποσκοπώντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που, παρά τις όποιες βελτιώσεις, παραμένει συγκεντρωτικό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πολύ λίγα περιθώρια αυτονομίας έχει στο έργο του. Ωστόσο, μπορεί, αποκτώντας βασικές δεξιότητες, να υποδέχεται κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και να συνδιαμορφώνει με το σύλλογο διδασκόντων την εσωτερική πολιτική της σχολικής του μονάδας, εξυπηρετώντας τόσο τις ανάγκες των μαθητών για διδασκαλία, μάθηση και διαπαιδαγώγηση, όσο και τις ποικίλες απαιτήσεις που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον της περιοχής.

Τα τελευταία χρόνια, οι συνεχείς κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για την αναβάθμιση των σχολικών δομών και των εκπαιδευτικών πρακτικών, γι' αυτό πολλοί μελετητές έχουν διερευνήσει τον ρόλο

της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως αποτελεσματικής μορφής ηγεσίας, στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, προκρίνοντάς την από άλλες μορφές. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ασκούμενο στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, επιδιώκει τη μετάδοση του οράματος, των αξιών και της αποστολής του σχολείου στους εκπαιδευτικούς καθιστώντας τους συνοδοιπόρους και συν-ηγέτες στην πορεία προς την εκπλήρωση των κοινών στόχων. Όταν αυτοί οι στόχοι αφορούν την προώθηση της ποιοτικής μάθησης τότε μπορεί να γίνει λόγος για τη μετασχηματιστική ηγεσία με έμφαση στη μάθηση. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αποκτά βαρύνουσα σημασία στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα συγκυρία, επειδή, κυρίως λόγω της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, οι ελληνικές σχολικές μονάδες είναι αντιμέτωπες με μία σειρά από προκλήσεις, που αφορούν τόσο την διαδικασία της μάθησης όσο και την αδυναμία τους να εξελιχθούν και να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες συνθήκες.

Θεωρείται όμως ότι για να έχει αξία η πρόταση περί εφαρμογής ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την αντιμετώπιση των παθογενειών του, είναι απαραίτητο να προηγηθεί η στήριξή του σε πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα, σε συνάρτηση με το μικρο και το μακρο-περιβάλλον των σχολικών μονάδων του συστήματος αυτού. Αυτό είναι σημαντικό, για την τεκμηριωμένη ανάδειξη των εμποδίων που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου ηγεσίας, λόγω των υπάρχουσών δομών αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο και τη συμβολή του διευθυντές και εκπαιδευτικοί.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

4.1.1 Σκοπός

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας για το βαθμό που οι διευθυντές τους εφαρμόζουν ή/και θα έπρεπε να εφαρμόζουν πρακτικές

μετασχηματιστικής ηγεσίας και ποιοτικής ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση στους σχολικούς οργανισμούς.

4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στο πλαίσιο αυτού του σκοπού είναι τα εξής:

- Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρατηρούμενη και επιθυμητή μετασχηματιστική συμπεριφορά των διευθυντών τους;
- Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρατηρούμενη και επιθυμητή ποιοτική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ποιοτικής ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση και της μετασχηματιστικής ηγεσίας;
- Σχετίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία με το σχολικό κλίμα;
- Σχετίζεται η ποιοτική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση με το σχολικό κλίμα;
- Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος με τις διαστάσεις της ποιοτικής ηγεσίας;
- Ποιες διαστάσεις της ποιοτικής ηγεσίας μπορούν να προβλέψουν το σχολικό κλίμα;

4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση/διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2017 σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας. Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η μέθοδος ευκολίας (convenience sampling) (Robson, 2007), αφού η επιλογή του δείγματος καθοδηγήθηκε από παράγοντες που σχετίζονταν με την ευκολία πρόσβασης σε ένα μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς περιελάμβανε στο πρώτο μέρος ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και ακολουθούσαν ερωτήσεις και κλίμακες μέτρησης απόψεων (βλ. παράρτημα). Ο χρόνος συμπλήρωσής

του δεν υπερέβαινε τα 15-20 λεπτά της ώρας. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρέλαβαν τα ερωτηματολόγια στον χώρο του σχολείου τους και τα επέστρεψαν συμπληρωμένα έπειτα από διάστημα τριών εβδομάδων. Διανεμήθηκαν συνολικά 200 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν συμπληρωμένα 115 (ποσοστό συμμετοχής 57%).

4.3 Το μέσο συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994, όπ.αναφ. στο Cohen, Manion & Morisson, 2008). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Σαραφίδου (2011: 29), το ερωτηματολόγιο «δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, την άμεση κωδικοποίηση και την αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων», τα οποία «το καθιστούν το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες». Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από 2 μέρη. Το πρώτο μέρος, τα «Δημογραφικά Στοιχεία», παρέχουν πληροφορίες για τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις παρακάτω κλίμακες:

Κλίμακα μέτρησης σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα μετρήθηκε με το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο του Σχολικού Περιβάλλοντος (Revised School Level Environment Questionnaire) των Johnson, Stevens & Zvoch (2007). Το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο που μεταφράστηκε, εφαρμόστηκε πιλοτικά, διορθώθηκε και χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενη έρευνα για το ελληνικό συγκείμενο, αποτελείται από 21 ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται σε πέντε υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα μετράει με έξι ερωτήσεις το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται μεταξύ τους. Η δεύτερη υποκλίμακα μετράει με τέσσερις ερωτήσεις το βαθμό στον οποίο αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών του

σχολείου και οι μαθητές επιδεικνύουν συμπεριφορά που διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η τρίτη υποκλίμακα μετράει με τέσσερις ερωτήσεις το βαθμό στον οποίο υπάρχει επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τέταρτη υποκλίμακα μετράει με τρεις ερωτήσεις το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο. Στην υποκλίμακα αυτή χρειάστηκε να γίνει και αντιστροφή σε μία ερώτηση κατά την επεξεργασία των δεδομένων. Τέλος, η πέμπτη υποκλίμακα μετράει με τέσσερις ερωτήσεις το βαθμό στον οποίο το σχολικό περιβάλλον ευνοεί την δοκιμή και την εφαρμογή καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχτηκε για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος στην παρούσα έρευνα για δύο λόγους. Ο ένας αφορά τη δυνατότητα που παρέχει για μέτρηση διαστάσεων του σχολικού κλίματος που σχετίζονται άμεσα με χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ο άλλος λόγος αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, η οποία διαπιστώθηκε από πολλές σύγχρονες έρευνες (Basak & Ghosh, 2011· Collie et al., 2012).

Η κλίμακα αυτή θεωρείται ότι μετράει με αξιοπιστία τις μεταβλητές της Συνεργασίας ($\alpha=0,90$), της Συμμετοχής στη Λήψη Αποφάσεων ($\alpha=0,76$), της Πρωτοτυπίας ($\alpha=0,85$), της Επάρκειας των Μέσων ($\alpha=0,84$) και των Σχέσεων με τους μαθητές ($\alpha=0,85$) που χαρακτηρίζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας. Οι 21 προτάσεις-δηλώσεις είναι δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1 = Σπάνια, 2 = Λίγες φορές, 3 = Αρκετές φορές, 4 = Πολλές φορές, 5 = Πάντα) και η αξιοπιστία της κλίμακας σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach ήταν 0,92.

Κλίμακα μέτρησης αντιλήψεων για την ποιοτική ηγεσία με έμφαση στη μάθηση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρατηρούμενη και επιθυμητή ποιοτική σχολική ηγεσία που προωθεί της μάθηση μετρήθηκαν με το εργαλείο για την ποιοτική σχολική ηγεσία των Smiths & Andrews (1984), όπως αναφέρεται στο Θεοφιλίδης (2012). Το εργαλείο αυτό ξεχωρίζει 4 διαστάσεις της ηγεσίας που σχετίζονται με την προώθηση της μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς και είναι οι εξής: Α. Εξασφάλιση πόρων για την εργασία των εκπ/κών ($\alpha=0,89$) με 4 ερωτήσεις, Β. Πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας ($\alpha=0,88$) με 4 ερωτήσεις, Γ. Επικοινωνία ($\alpha=0,93$) με 6 ερωτήσεις, Δ. Έντονη παρουσία ($\alpha=0,74$) με 4 ερωτήσεις. Οι συνολικά 18 προτάσεις-δηλώσεις είναι δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου “Likert”

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) και η αξιοπιστία της κλίμακας σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach ήταν 0,96.

Κλίμακα μέτρησης αντιλήψεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρατηρούμενη και επιθυμητή μετασχηματιστική ηγεσία μετρήθηκαν με εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε διπλωματική εργασία (Τραγουδάρα, 2011) για τη μέτρηση της συμπεριφοράς του σχολικού ηγέτη. Στην παρούσα εργασία οι 13 προτάσεις-δηλώσεις που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο εργαλείο κρίθηκαν κατάλληλες για τη μέτρηση της παρατηρούμενης και επιθυμητής μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς, καθώς αυτά που περιγράφουν προσιδιάζουν σε χαρακτηριστικά και δεξιότητες μετασχηματιστικών ηγετών, όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Η αξιοπιστία της κλίμακας σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach ήταν 0,95.

Ακόμα το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έναν αριθμό μεμονωμένων ερωτήσεων που εξετάζουν τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, για το βαθμό που το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, για τη σύνδεση του θεσμικού πλαισίου με την ανάδειξη διευθυντών-ηγετών, για τη σχέση της ηγεσίας με την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, καθώς και για τα χαρακτηριστικά για τη συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (Οι πίνακες με τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αυτών βρίσκονται στο Παράρτημα Β').

4.4 Στατιστική ανάλυση

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την παρατηρούμενη και επιθυμητή μετασχηματιστική και ποιοτική ηγεσία του διευθυντή τους χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του Paired-Samples T-Test. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r για την πιθανή διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου SPSS 23.

4.5 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 115 εκπαιδευτικοί (ΠΕ 70) Α/θμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Από τους

εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 33 ήταν άνδρες (ποσοστό 28,7%) και οι 82 γυναίκες (ποσοστό 71,3%), ενώ έως 35 ετών ήταν 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,8%), μεταξύ 36 και 45 ετών ήταν 20 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,4%), μεταξύ 46 και 55 ετών ήταν 68 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 59,1%) και πάνω από 56 ετών ήταν οι 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,7%). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 111 (87,8%) ήταν μόνιμοι και οι 37 (12,2%) ήταν αναπληρωτές. Ως προς την επαγγελματική εμπειρία το 5,2% του δείγματος είχε προϋπηρεσία 1 ως 5 έτη, το 13,9% είχε 6 ως 10 έτη, το 19,6% είχε 6 ως 10 έτη, το 46,1% είχε 11 ως 25 έτη και το 34,8% είχε περισσότερα από 25 έτη υπηρεσίας, ενώ το εύρος προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα κυμαινόταν από τους 6 μήνες (2,9%) μέχρι και τα 33 έτη (1%) με μέσο όρο τα 6,90 έτη (T.A.=6,696). Τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί ανήκαν κατά το 85,2% σε μεγάλο αστικό κέντρο, κατά το 11,3% σε μικρή πόλη και κατά το 3,5% σε αγροτική περιοχή και ήταν κυρίως 6/θέσια (ποσοστό 42,6%) και 12/θέσια (ποσοστό 47,8%). Ως προς το μέγεθός τους τα περισσότερα (ποσοστό 72,2%) είχαν από 100 έως 250 μαθητές, ακολουθούσαν τα αρκετά μεγάλα με περισσότερους από 250 μαθητές (ποσοστό 21,7%) και μόνο 7 (ποσοστό 6,1%) είχαν λιγότερους από 100 μαθητές. Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές σε ποσοστό 39,1% και 7,8% είχαν κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση αντίστοιχα, ενώ 11 διέθεταν και δεύτερο πτυχίο, 13 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 2 είχαν και διδακτορικό.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου ανά κατηγορία μεταβλητής.

Πίνακας 4. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

<i>Φύλο</i>		
	N	Ποσοστό %
Αντρες	33	28,7
Γυναίκες	82	71,3
<i>Ηλικία</i>		
	N	Ποσοστό %

έως 35 ετών	17	14,8
36 – 45 ετών	20	17,4
46 – 55 ετών	68	59,1
>56 ετών	10	8,7

Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Έτη	N	Ποσοστό %
έως 5	6	5,2
6-10	16	13,9
11-25	53	46,1
>25	40	34,8

Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο

Έτη	N	Ποσοστό %
έως 5	54	47
6-10	33	28,7
> 10	28	24,3

Τύπος εργασίας

	N	Ποσοστό %
Μόνιμοι	101	87,8
Αναπληρωτές	14	12,2

Πρόσθετες Σπουδές

	N	%
Εξομοίωση	45	39,1
Δεύτερο πτυχίο	11	9,6
Μετεκπαίδευση	9	7,8
Μεταπτυχιακό	13	11,3
Διδακτορικό	2	1,7

Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά του Σχολείου

Τύπος Σχολείου

	N	Ποσοστό %
≤3/θ (Ολιγοθέσιο)	3	2,6
5/θ - 6/θ	50	43,5
> 6/θ (Πολυθέσιο)	62	53,8
<i>Περιοχή Σχολείου</i>		
	N	Ποσοστό %
Μεγάλο αστικό κέντρο	98	85,2
Μικρή πόλη	13	11,3
Αγροτική περιοχή	4	3,5
<i>Μέγεθος Σχολείου</i>		
	N	Ποσοστό %
<100	7	6,1
100 - 250	83	72,2
> 250	25	21,7

5^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας και πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που σχετίζονται με κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών τους

Πίνακας 6. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρατηρούμενη και επιθυμητή μετασχηματιστική ηγεσία

Παρατηρούμενη Επιθυμητή

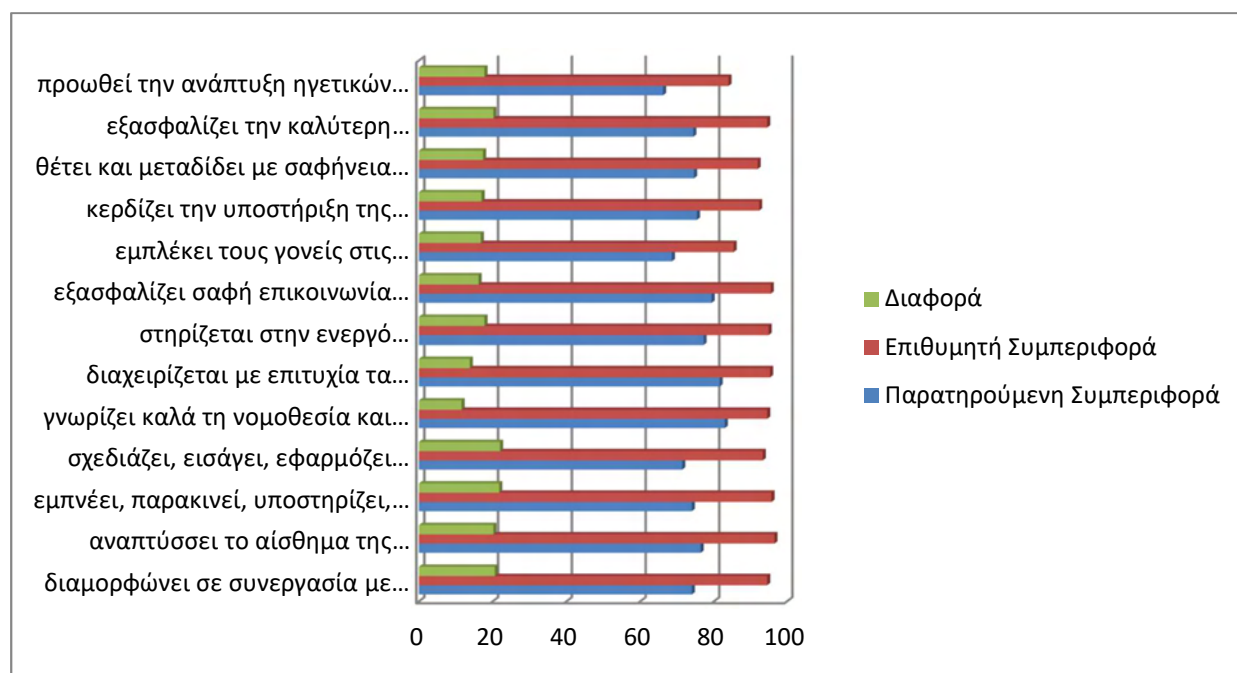
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου	3,70	0,95	4,73	0,48	<0,001
Αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα	3,82	1,09	4,83	0,37	<0,001
Εμπνέει, παρακινεί, υποστηρίζει, επιβραβεύει το διδακτικό προσωπικό ώστε να δώσει τον καλύτερο του εαυτό	3,70	1,12	4,79	0,41	<0,001
Σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο	3,57	1,15	4,67	0,56	<0,001
Γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητές του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους	4,15	0,80	4,73	0,46	<0,001
Διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους	4,08	0,94	4,77	0,42	<0,001
Στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων	3,86	1,03	4,75	0,44	<0,001
Εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου π.χ. ενημέρωση εκπαιδευτικών, σαφήνεια κανονισμών	3,97	0,96	4,78	0,41	<0,001
Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	3,43	0,98	4,27	0,91	<0,001
Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	3,77	0,97	4,62	0,55	<0,001
Θέτει και μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς	3,73	0,95	4,60	0,62	<0,001
Εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή, το ασφαλέστερο και αποδοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον	3,72	1,00	4,73	0,58	<0,001

Πρωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρατηρούμενη και επιθυμητή μετασχηματιστική ηγεσία σε όλες τις προτάσεις. Συγκεκριμένα από το Paired-Samples T-Test προέκυψε ότι για την πρόταση «Διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου» ισχύει [$t(114) = -11,155, p < 0,001$], για την πρόταση «Αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα» ισχύει [$t(114) = -9,918, p < 0,001$], για την πρόταση «Εμπνέει, παρακινεί, υποστηρίζει, επιβραβεύει το διδακτικό προσωπικό ώστε να δώσει τον καλύτερο του εαυτό» ισχύει [$t(114) = -10,403, p < 0,001$], για την πρόταση «Σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο» ισχύει [$t(114) = -9,738, p < 0,001$], για την πρόταση «Γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητές του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους» ισχύει [$t(114) = -7,756, p < 0,001$], για την πρόταση «Διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους» ισχύει [$t(114) = -8,673, p < 0,001$], για την πρόταση «Στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων» ισχύει [$t(114) = -9,531, p < 0,001$], για την πρόταση «Εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου π.χ. ενημέρωση εκπαιδευτικών, σαφήνεια κανονισμών» [$t(114) = -9,305, p < 0,001$], για την πρόταση «Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας» ισχύει [$t(114) = -8,520, p < 0,001$], για την πρόταση «Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας» ισχύει [$t(114) = -9,832, p < 0,001$], για την πρόταση «Θέτει και

μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς» ισχύει [$t(114) = -10,435, p < 0,001$], για την πρόταση «Εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή, το ασφαλέστερο και αποδοτικότερο μαθησιακό» ισχύει [$t(114) = -10,500, p < 0,001$] και για την πρόταση «Προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς» ισχύει [$t(114) = -8,196, p < 0,001$].

Από την εξέταση των Μέσων Τιμών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι διευθυντές τους να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συμβαίνει ως τώρα στα σχολεία τους όλες αυτές τις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Οι Μέσες Τιμές της επιθυμητής μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς κυμαίνονται από 4,20-4,83 και οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ πραγματικού και επιθυμητού εντοπίζονται στις δηλώσεις για την προώθηση της καινοτομίας και την παρακίνηση/επιβράβευση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιθυμητή και πραγματική μετασχηματιστική συμπεριφορά των διευθυντών τους, καθώς και η διαφορά αυτών (μετατροπή Μ.Τ. σε εκατοστιαία μορφή):



Σχήμα 2. Κατανομή των αποκλίσεων μεταξύ πραγματικής και επιθυμητής συμπεριφοράς του διευθυντή ως προς μια σειρά διοικητικών-ηγετικών πρακτικών

5.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιοτική (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσία

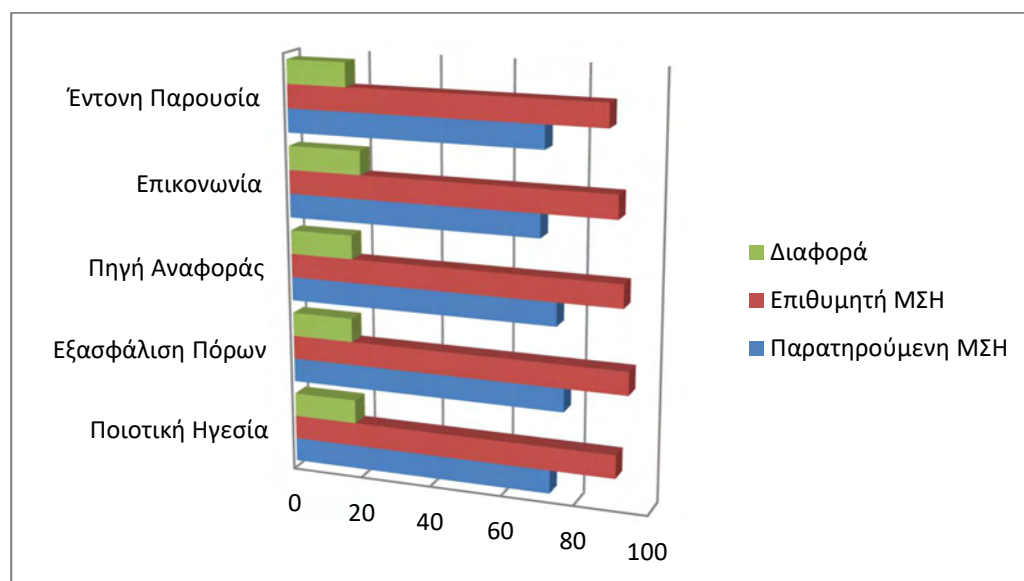
Πίνακας 7. Αντιλήψεις των δασκάλων για την παρατηρούμενη και την επιθυμητή ποιοτική (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσία

	Παρατηρούμενη		Επιθυμητή		P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Εξασφάλιση πόρων για την εργασία των εκπ/κών	3,83	0,81	4,69	0,41	<0,001
Πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας	3,72	0,85	4,60	0,48	<0,001
Επικοινωνία	3,49	0,92	4,51	0,62	<0,001
Έντονη παρουσία	3,54	0,81	4,37	0,59	<0,001
Ποιοτική ηγεσία (σύνολο)	3,65	0,78	4,54	0,48	<0,001

Πραγματοποιήθηκε t-test για εξαρτημένα ή κατά ζεύγη δείγματα και προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρατηρούμενη και επιθυμητή ποιοτική ηγεσία των διευθυντών τόσο στο σύνολο, όσο και στις διαστάσεις αυτής. Συγκεκριμένα για τη διάσταση «Εξασφάλιση πόρων για την εργασία των εκπ/κών» ισχύει [$t(114) = -11,763, p < 0,001$], για τη διάσταση «Πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας» ισχύει [$t(114) = -11,183, p < 0,001$], για τη διάσταση «Επικοινωνία» ισχύει [$t(114) = -12,350, p < 0,001$], για τη διάσταση «Έντονη παρουσία» ισχύει [$t(114) = -10,240, p < 0,001$] και για την Ποιοτική ηγεσία στο σύνολό της ισχύει [$t(114) = -12,111, p < 0,001$].

Από τη μελέτη των Μέσων Τιμών προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι διευθυντές τους να λειτουργούν με βάση αυτές τις διαστάσεις της ποιοτικής ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συμβαίνει ως τώρα. Οι μέσες τιμές της επιθυμητής ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς κυμαίνονται από 4,37-4,69 και είναι σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερες από εκείνες της παρατηρούμενης εφαρμογής της και η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ πραγματικού και επιθυμητού εντοπίζεται σε σχέση με τη διάσταση της επικοινωνίας. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι απόψεις των

εκπαιδευτικών για την επιθυμητή και παρατηρούμενη ποιοτική ηγεσία, καθώς και η διαφορά αυτών (μετατροπή Μ.Τ. σε εκατοστιαία μορφή):



Σχήμα 4. Κατανομή των αποκλίσεων μεταξύ παρατηρούμενης και επιθυμητής άσκησης ποιοτικής ηγεσίας (με έμφαση στη μάθηση) και των διαστάσεων της

5.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση ποιοτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας

Πίνακας 8. Συσχετίσεις της ποιοτικής (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσίας και των διαστάσεών της με τη μετασχηματιστική ηγεσία

<i>Ποιοτική Ηγεσία</i>	<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>	
	R	P
Πηγή αναφοράς	0,762**	<0,01 **
Επικοινωνία	0,784**	<0,01 **
Έντονη παρουσία	0,754**	<0,01 **
Εξασφάλιση πόρων	0,806**	<0,01 **
Ποιοτική ηγεσία (Σύνολο)	0,845**	<0,01 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Παρατηρούνται πολύ σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ποιοτικής ηγεσίας με έμφαση στη μάθηση και των διαστάσεων της με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τις διαστάσεις «Πηγή αναφοράς» [$r=0,762$, $N=115$, $P<0,01$], «Επικοινωνία» [$r=0,784$, $N=115$, $P<0,01$], «Έντονη Παρουσία» [$r=0,754$, $N=115$, $P<0,01$] και «Εξασφάλιση πόρων» [$r=0,806$, $N=115$, $P<0,01$]. Ισχυρή θετική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ της ποιοτικής ηγεσίας στο σύνολό της με τη μετασχηματιστική ηγεσία [$r=0,845$, $N=115$, $P<0,01$].

5.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του

Πίνακας 9. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα (διαστάσεις)

	M.T.	T.A.	%
Συνεργασία	3,74	0,70	74,8
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3,80	0,80	76
Πρωτοτυπία	3,30	0,80	66
Επάρκεια των μέσων	3,47	0,80	69,4
Σχέση με μαθητές	3,81	0,55	76,2
Σχολικό κλίμα (σύνολο)	3,62	0,58	72,4

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αξιολογούν με θετικό πρόσημο το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο χώρο εργασίας τους (M.T.=3,62, T.A.=0,58). Ως προς τα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας η σχέση με τους μαθητές, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης με M.T.>3,5, καθώς η επάρκεια των μέσων και η πρωτοτυπία ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά.

5.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της ποιοτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το σχολικό κλίμα

Πίνακας 10. Συσχετίσεις της ποιοτικής (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσίας και των διαστάσεών της με το σχολικό κλίμα

<i>Σχολικό Κλίμα</i>		
<i>Ποιοτική Ηγεσία</i>	R	P
Πηγή αναφοράς	0,684**	<0,01 **
Επικοινωνία	0,649**	<0,01 **
Έντονη παρουσία	0,624**	<0,01 **
Εξασφάλιση πόρων	0,760**	<0,01 **
Ποιοτική ηγεσία (Σύνολο)	0,738**	<0,01 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Ο πίνακας δείχνει τις συσχετίσεις της ποιοτικής ηγεσίας και των διαστάσεών της με το σχολικό κλίμα, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε θετική συσχέτιση των διαστάσεων «Πηγή Αναφοράς» [$r=0,684$, $N=115$, $P<0,01$], «Επικοινωνία» [$r=0,649$, $N=115$, $P<0,01$], «Έντονη Παρουσία» [$r=0,624$, $N=115$, $P<0,01$], «Εξασφάλιση πόρων» [$r=0,760$, $N=115$, $P<0,01$], αλλά και του συνολικού σκορ της μετασχηματιστικής ηγεσίας [$r=0,738$, $N=115$, $P<0,01$], με το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και των διαστάσεών του με τη ποιοτική (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσία

<i>Ποιοτική ηγεσία</i>		
<i>Σχολικό κλίμα</i>	R	P
Συνεργασία	0,608**	<0,01 **
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	0,564**	<0,01 **
Πρωτοτυπία	0,671**	<0,01 **
Επάρκεια των μέσων	0,688**	<0,01 **
Σχέση με μαθητές	0,321**	<0,01**

Σχολικό κλίμα (Σύνολο)	0,738**	<0,01 **
-----------------------------------	----------------	--------------------

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Ο πίνακας δείχνει τις συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και των διαστάσεων του με την ποιοτική ηγεσία, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε θετική συσχέτιση των διαστάσεων «Συνεργασία» [$r=0,608$, $N=115$, $P<0,01$], «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» [$r=0,564$, $N=115$, $P<0,01$], «Πρωτοτυπία» [$r=0,671$, $N=115$, $P<0,01$], «Επάρκεια των μέσων» [$r=0,688$, $N=115$, $P<0,01$], «Σχέση με μαθητές» αλλά και του συνολικού σκορ του σχολικού κλίματος [$r=0,738$, $N=115$, $P<0,01$], με την ποιοτική ηγεσία.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις των διαστάσεων της ποιοτικής (με έμφαση στη μάθηση) ηγεσίας με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος

	<i>Ποιοτική ηγεσία</i>			
	Πηγή αναφοράς	Επικοινωνία	Έντονη παρουσία	Εξασφάλιση πόρων
	R	R	R	R
Συνεργασία	0,576**	0,529**	0,489**	0,641**
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	0,505**	0,463**	0,496**	0,616**
Πρωτοτυπία	0,609**	0,643**	0,581**	0,632**
Επάρκεια των μέσων	0,633**	0,604**	0,597**	0,698**
Σχέση με μαθητές	0,331**	0,259**	0,233*	0,359**

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 95%, **Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 99%

Παρατηρούνται θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων του κλίματος και αυτών της ποιοτικής ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση. Συγκεκριμένα η διάσταση «Πηγή Αναφοράς» σχετίζεται θετικά με τη «Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» [$r=0,576$, $N=115$, $P<0,01$], με τη «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» [$r=0,505$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Πρωτοτυπία» [$r=0,609$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Επάρκεια των μέσων» [$r=0,633$, $N=115$, $P<0,01$] και τη «Σχέση με τους μαθητές» [$r=0,331$, $N=115$, $P<0,01$]. Η διάσταση «Επικοινωνία» σχετίζεται θετικά με τη «Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» [$r=0,529$, $N=115$, $P<0,01$], με τη «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» [$r=0,463$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Πρωτοτυπία» [$r=0,643$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Επάρκεια των μέσων» [$r=0,604$, $N=115$, $P<0,01$] και τη «Σχέση με τους μαθητές» [$r=0,259$, $N=115$, $P<0,01$]. Η διάσταση «Έντονη Παρουσία» σχετίζεται θετικά με τη «Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» [$r=0,489$, $N=115$, $P<0,01$], με τη

«Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» [$r=0,496$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Πρωτοτυπία» [$r=0,581$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Επάρκεια των μέσων» [$r=0,597$, $N=115$, $P<0,01$] και τη «Σχέση με τους μαθητές» [$r=0,233$, $N=115$, $P<0,05$]. Η διάσταση «Εξασφάλιση πόρων» σχετίζεται θετικά με τη «Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» [$r=0,641$, $N=115$, $P<0,01$], με τη «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» [$r=0,616$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Πρωτοτυπία» [$r=0,632$, $N=115$, $P<0,01$], με την «Επάρκεια των μέσων» [$r=0,698$, $N=115$, $P<0,01$] και τη «Σχέση με τους μαθητές» [$r=0,359$, $N=115$, $P<0,01$].

Πίνακας 13. Συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και των διαστάσεών του με τη μετασχηματιστική ηγεσία

Μετασχηματιστική ηγεσία

<i>Σχολικό κλίμα</i>	R	P
Συνεργασία	0,651**	<0,01 **
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	0,714**	<0,01 **
Πρωτοτυπία	0,678**	<0,01 **
Επάρκεια των μέσων	0,635**	<0,01 **
Σχέση με μαθητές	0,297**	<0,01**
Σχολικό κλίμα (Σύνολο)	0,773**	<0,01 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Ο πίνακας δείχνει τις συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και των διαστάσεών του με τη μετασχηματιστική ηγεσία, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε θετική συσχέτιση των διαστάσεων «Συνεργασία» [$r=0,651$, $N=115$, $P<0,01$], «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» [$r=0,714$, $N=115$, $P<0,01$], «Πρωτοτυπία» [$r=0,678$, $N=115$, $P<0,01$], «Επάρκεια των μέσων» [$r=0,635$, $N=115$, $P<0,01$], «Σχέση με μαθητές» [$r=0,297$, $N=115$, $P<0,01$] αλλά και του συνολικού σκορ του σχολικού κλίματος [$r=0,773$, $N=115$, $P<0,01$], με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Πίνακας 14. Πρόβλεψη του σχολικού κλίματος από τις διαστάσεις της ποιοτικής ηγεσίας: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι	t	Σημαντ. P
		b	Σταθ. Σφάλμα	β		
1	(Σταθερός όρος)	1,551	0,171		9,097	<0,001
	Εξασφάλιση πόρων	0,541	0,044	0,760	12,415	<0,001
2	(Σταθερός όρος)	1,452	0,171		8,471	<0,001
	Εξασφάλιση πόρων	0,410	0,068	0,576	6,069	<0,001
	Πηγή αναφοράς	0,162	0,065	0,237	2,501	<0,014

Η «Εξασφάλιση πόρων» αποτελεί κύριο προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού κλίματος (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 57,3\%$) αλλά στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά και η «Πηγή αναφοράς» (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες $R^2=59,2\%$).

6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα-Συζήτηση των αποτελεσμάτων

6.1. Συμπεράσματα-συζήτηση

Η σπουδαιότητα της σχέσης ηγεσίας και μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς αποτέλεσε το ερέθισμα για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η εξέταση των αντιλήψεων των

εκπαιδευτικών ως προς την ηγετική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι διευθυντές τους και σχετίζεται με την προώθηση της μάθησης, καθώς και ως προς το κατά πόσο θα επιθυμούσαν να γίνεται εμφανής μια τέτοια συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών επιτρέπουν την ανάδειξη ορισμένων συμπερασμάτων.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υποδεικνύουν την ύπαρξη διευθυντών που διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικών ηγετών και φανερώνουν τα περιθώρια βελτίωσης ως προς την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία οι μετρήσεις έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σχετικά με το τι παρατηρείται στα σχολεία τους και στο τι θα επιθυμούσαν εκείνοι να συμβαίνει για όλες τις συμπεριφορές/πρακτικές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, για τις οποίες ρωτήθηκαν. Η σημαντική διαφορά μεταξύ πραγματικού και επιθυμητού υπέρ του δεύτερου οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο διευθυντής τους να εμφανίζει μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συμβαίνει σήμερα. Είναι, δηλαδή, θετικά προκείμενοι στο ενδεχόμενο ο προϊστάμενός τους να παρουσιάζει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και δεκτικοί ως προς την ανάληψη εντονότερου ηγετικού ρόλου από το διευθυντή τους. Φαίνεται, έτσι, πως έχουν ακόμα μεγαλύτερες απαιτήσεις από αυτόν· απαιτήσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη και χρήση δεξιοτήτων μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επιπλέον, από τη μελέτη των Μέσων Τιμών βρέθηκε ότι οι σημαντικότερες αποκλίσεις αφορούν τις διαστάσεις που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών, καθώς και την παρακίνηση και επιβράβευση του προσωπικού. Προκύπτει, δηλαδή, πως η καινοτομικότητα και η παρώθηση του προσωπικού είναι δύο από τις δεξιότητες του μετασχηματιστικού ηγέτη, που θα πρέπει ενισχυθούν περαιτέρω.

Ακόμα, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι γνωστό πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά το κλίμα ενός σχολείου (Bass & Riggio, 2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάζει σημαντικές θετικές συσχετίσεις με το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, καθώς παράλληλα συμφωνούν με τα ευρήματα ερευνών που απέδειξαν ότι

οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν αντίκτυπο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα (Hallinger & Heck, 1998· Owens, 2004· Vos et al., 2012). Ισχύει, δηλαδή, πως ένας ηγέτης που αποτελεί πρότυπο για το προσωπικό και συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις αξίες που προωθεί μπορεί εύκολα να οικοδομήσει δέσμευση στο σχολείο και τους στόχους του, διαμορφώνοντας έτσι θετικές αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς για το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύεται πως η εμφάνιση μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει θετικά διαστάσεις του σχολικού κλίματος που συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, Πρωτοτυπία, Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, Επάρκεια μέσων, Σχέση με μαθητές) ενισχύοντας έτσι τις θέσεις που υποστηρίζουν την αξία εφαρμογής του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως η μεγαλύτερη συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Ποιοτική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση

Η μέτρηση της ποιοτικής ηγεσίας με έμφαση στη μάθηση φανέρωσε στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής συμπεριφοράς, για όλες τις διαστάσεις της ποιοτικής ηγεσίας. Προκύπτει έτσι το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο διευθυντής τους να ασκεί σε μεγαλύτερο βαθμό όλες αυτές τις πρακτικές που σχετίζονται άμεσα με την προώθηση της μάθησης, δηλαδή να προωθεί την «Επικοινωνία», την «Εξασφάλιση πόρων» και να αποτελεί «Έντονη παρουσία» και «Πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας» στο σχολικό οργανισμό. Από τη μελέτη των Μέσων Τιμών βρέθηκε ότι η σημαντικότερη απόκλιση αφορά τη διάσταση της «Επικοινωνίας», γεγονός που συνεπάγεται την επιθυμία των εκπαιδευτικών για περαιτέρω βελτίωση των προϊσταμένων τους ως προς αυτόν τον τομέα. Όλα τα παραπάνω δίνουν την αίσθηση πως εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως αρκετά σημαντικό το ρόλο του διευθυντή τους ως προς την προώθηση της ποιοτικής μάθησης. Επιθυμούν δηλαδή ένα διευθυντή που είναι ηγέτης, παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητευόμενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπινιάρη, 2012: 60).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν επιπλέον τη σημαντική σχέση που υπάρχει μεταξύ του συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Βρέθηκαν, δηλαδή σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ της ποιοτικής ηγεσίας και των διαστάσεων του σχολικού κλίματος, όσο και των διαστάσεων της ποιοτικής ηγεσίας με το σχολικό κλίμα, καθώς και ξεχωριστά μεταξύ των διαστάσεων των δύο μεταβλητών. Η «Εξασφάλιση των πόρων» από τους διευθυντές είναι εκείνη η διάσταση που ξεχώρισε από τις αναλύσεις, καθώς βρέθηκε πως παρουσιάζει τις σημαντικότερες συσχετίσεις με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (εκτός από την «Πρωτοτυπία» που σχετίζεται κυρίως με την «Επικοινωνία») και μάλιστα αποτελεί και τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού κλίματος. Προκύπτει έτσι η σημαντικότητά της, καθώς φαίνεται πως τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν είναι κρίσιμα για την προώθηση της μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως παρατηρήθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και της ποιοτικής ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση, γεγονός που φανερώνει την ισχυρή σύνδεση μεταξύ των δύο μοντέλων. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στην προώθηση της μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς.

Τέλος, στο πλαίσιο της συζήτησης και συμπληρωματικά προς τα προηγούμενα ευρήματα μπορούν να αναφερθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήματα που ανιχνεύουν τις απόψεις τους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το ρόλο του σημερινού σχολείου και τη σχέση θεσμικού πλαισίου και ηγεσίας, παρέχοντας ενδεικτικά αποτελέσματα. Από αυτά τα ενδεικτικά αποτελέσματα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί βασικό παράγοντα αναβάθμισης του εκπαιδευτικού της έργου και γενικότερα της εκπαίδευσης μιας χώρας (Πασιαρδή, 2001· Στραβάκου, 2003). Διαπιστώθηκε ακόμα, πως αξιολογούν πολύ θετικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν οι διευθυντές τους-επικοινωνιακές, παιδαγωγικές, διοικητικές, δεξιότητες συντονισμού και καθοδήγησης ομάδας – και πως κρίνουν επιθυμητή σε γενικές γραμμές την ενασχόληση των διευθυντών μαζί τους με τη μορφή της κινητοποίησης και της αξιοποίησής τους ως προς την εκπλήρωση των στόχων του σχολικού συστήματος. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με τη δήλωση που αναφέρει ότι ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί μόνο σε κάποιο βαθμό να

ισορροπήσει τη γραφειοκρατική δομή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και να πετύχει μόνο ορισμένους από τους στόχους του, φανερώνοντας δηλαδή έμμεσα αδυναμίες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου και σχετίζονται με την οργάνωση και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τον τρόπο επιλογής των διευθυντών και τις ανεπαρκείς αρμοδιότητες των τελευταίων.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας-Προεκτάσεις

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της και είναι οι εξής (Heppner & Heppner, 2004): α) Τα πορίσματα της μελέτης καθορίζονται από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. β) Τα αποτελέσματα της μελέτης καθορίζονται από την ακρίβεια και την αντίληψη των συμμετεχόντων κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. γ) Λόγω του μικρού μοναδικού δείγματος που είναι διαθέσιμο για την έρευνα, τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα πέραν του συγκεκριμένου πληθυσμού από τον οποίο προέκυψε το δείγμα. ε) Τα ευρήματα αυτής της μελέτης βασίζονται σε ερωτήσεις τύπου Likert που δεν επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να επιχειρηματολογήσουν/δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους και δε δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή για περισσότερη διορατικότητα. Ένας επιπλέον περιοριστικός παράγοντας είναι ότι η μέθοδος ευκολίας αποτελεί έναν τρόπο δειγματοληψίας, ο οποίος, μπορεί να μη δώσει αντιπροσωπευτικά ευρήματα (Robson, 2007).

Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αναπαραχθεί με ορισμένες αλλαγές όπως: (α) μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία διαφόρων νομών της χώρας, (β) τη συμμετοχή σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μια συγκριτική μελέτη, (γ) τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας επί του θέματος, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις απόψεις τους (δ) τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών ώστε να διαπιστωθεί αν συγκλίνουν ή όχι με εκείνες των εκπαιδευτικών ως προς τα εξεταζόμενα ζητήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahamad, Z., & Hazim, L. (2016). The effects of transformational leadership towards teachers' innovative behavior in schools. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6 (5), 283-286.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α., & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor

- Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I' s of transformational leadership. *Journal of European industrial training*, 15(4).
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1990). Instructional Leadership, School Goals, and Student Achievement: Exploring the Relationship between Means and Ends.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industry, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*. 3rd Edition. New York, London: Free Press/Collier Macmillan.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–643
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of social psychology*, 145 (1), 19-34.
- Bollington, R. (1999). Leadership. In M. Brundrett (Ed.), *Principles of school leadership* (pp. 153-183). The Old School House. Norfolk: Peter Francis.
- Bollington, R. (2004). Leadership for middle managers. Learning to lead in the secondary school. Becoming an effective head of department, 115-130.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318.
- Brymer, E., & Gray, T. (2006). Effective leadership: Transformational or transactional?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10(2), 13.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row Publishers.

- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition. London: Sage.
- Bush, T. (2014). Instructional Leadership in Centralized Contexts: Rhetoric or Reality?.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. Report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44* (6), 473-490.
- Chiang, L. H. (2003). Shaping Positive School Culture: Judgments of School Administrators.
- Chirichello, M. P. (1998). A study of the preferred leadership styles of principals and the organizational climates in successful public elementary schools in New Jersey.
- Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal, 37*, 535–597.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education, 4*(1), 39–56.
- Day, S. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Dempster, N., Robson, G., & Gaffney, M. (2011). Leadership for learning: Research findings and frontiers from down under. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 143-163). Springer Netherlands.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education, 18*(2), 197-224.
- DuBrin, A., Dalglish, C. L., & Miller, P. (2006). *Leadership [2nd Asia-Pacific ed.]*. John Wiley and Sons.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΥΡΥΔΙΚΗ-CEDEFOP (2005) Δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και εισαγωγικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Λουξεμβούργο.
- Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership. Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 391–418.
- Finnigan, K. S., & Stewart, T. J. (2009). Interdistrict Choice as a Policy Solution: Examining Rochester's Urban-Suburban Interdistrict Transfer Program (USITP). *National Center on School Choice, Vanderbilt University (NJI)*.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. McGraw-Hill Education (UK).
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83–93.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1–17.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 97–117.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Guo, P., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011, October). *The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and*

academic outcomes. Paper presented at the Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2009). Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. Στο B. Davies & M. Brundrett (Eds.), *Developing Successful Leadership*. London: Springer.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences*, 14, 58-63.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organisational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The leadership quarterly*, 21(5), 867-885.
- Heppner, P. P., & Heppner, M. J. (2004). *Writing and publishing your thesis, dissertation, and research: A guide for students in the helping professions*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Hopkins, D. (2003). *School improvement for real*. routledge.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 5th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372.

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Jensen, C. L. (1995). A study of the relationship between transformational leadership and school climate.
- Jovanovica, D., & Ciricb, M. (2016). Benefits of Transformational Leadership in the Context of Education.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Koontz, H., O'Donnell, C., (1986). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*, Τόμος Α',Β',Γ', (μετ. Χρήστος Βαρδάκος), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *The leadership challenge* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Krüger, M. (2009). The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.
- Κωτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα: Έλλην.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ 19, σσ. 254-294
- Λαΐνας, Α. (2000). «Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο: Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη*

θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria: ASCD.

Lane, E. S. (2016). Examining the Relationship Between Principal Leadership and School Climate.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30 (4), 498-518.

Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. Corwin Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences student learning*. Research Report 800. London, UK: Department for Education.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Leithwood, 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), 201-227.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.

Leithwood, 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., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.

- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Springer Netherlands.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241 – 261). San Francisco: Barrett-Koehler.
- MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, 2.
- Malakolunthu, S., McBeath, J., & Swaffield, S. (2014). Improving the quality of teaching and learning through leadership for learning: Changing scenarios in basic schools of Ghana. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 701-717.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martin, S. T. (2009). *Relationship Between the Leadership Styles of Principals and School Culture*.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2003). *Being and Becoming a Principal: Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 116.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a Way of Thinking. *Educational Leadership*, 49(5), 30-35.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση I Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670.

- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.
- Morrison, K., Manion, L., & Cohen, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΘΑΙΝΕΙ: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπινιάρη, Α. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. *Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (4^η έκδοση συμπληρωμένη: 2002)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Mulford, B. (2003). Leadership for Organisational Learning in Schools and Improved Student Outcomes, Networks Of Innovation, Towards new models for managing schools and systems, OECD.
- Mulford, B. (2006). Leadership for school and student learning—what do we know. *School Leadership Centre—BC Educational Leadership Research Ejournal*, (4).

- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Murgatroyd, S., & Gray, H. L. (1996). Leadership and the effective school. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 91-99). London: The Open University.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 65-82.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1986). The superintendent as instructional leader: Findings from effective school districts. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 213-236.
- Myers, E. & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 14- 37.
- Naidoo, L., Muthukrishna, N., & Hobden, S. (2012). The leadership behaviour of the school principal: An exploratory study in five special schools in kwazulu-natal. *Gender & Behaviour*, 10(2), 4883.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th.Ed.). London, GB: Sage.
- Owens, R. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform*. New York, NY: Pearson
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή στο Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση, Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς συνεδρίου, ηλεκτρονική δημοσίευση, Ναύπλιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational administration quarterly*, 38(2), 213-232.

- Portin, B.S. (1999). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eric.ed.gov/?id=ED437737> (20/05/2016)
- Πουλής, Π. (2003). *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Αντ. Ν.Σάκκουλα.
- Raihani, R. (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(4):481-496.
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., & Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711-724.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of educational administration*, 46(2), 241-256.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44,635-674.
- 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*, 17(2), 179-199.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first Century*. New York, NY: Praeger.
- Sahin, S., & Şahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (İzmir case). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1920– 1927.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων – Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Sergiovanni, T. (1998). *Rethinking Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. Psychology Press.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. 4th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1–2), 19–31.
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002a). Leadership and school results. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Springer Netherlands.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002b). Schools as learning organisations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Simić, I. (1998). *Transformational leadership-the key to successful management of transformational organizational changes*.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229–239.
- Snowden, P. E., & Gorton R. A. (1998). *School Leadership and Administration: Important concepts, case studies & simulations*. New York: McGraw Hill.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools: The work of headteachers and deputy heads*. Psychology Press.
- Southworth, G. (2000). How primary schools learn. *Research Papers in Education*, 15(3), 275-291.
- Sterbinksky, A., Ross, S. M., & Redfield, D. (2006). Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 367–397.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5(3), 566-582.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 43 No. 2, pp. 221-258.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Τραγουδάρα, Σ. (2011). *Η ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή του Λυκείου. Η περίπτωση των Λυκείων του Νομού Ιωαννίνων*. Ιωάννινα, Διπλωματική Εργασία.
- Τσαούσης, Δ. (1983). *Κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή Α.Α. (2001). «Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών». Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Van Roekel, N. (2008). Changing Role of School Leadership. *NEA Education Policy Brief*.
- Van Velzen, W. G. (1985). *Making school-improvement-work: a conceptual guide to practice*. Acco.
- Vos, D., van der Westhuizen, P., Mentz, P., & Ellis, S. (2012). Educators and the quality of their work environment: An analysis of the organizational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32(1), 56-68.
- Φασουλής, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα). *Μέντορας*, 13, 22-41.

Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of educational administration*, 40(4), 368-389.

Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (επιμ. Α.Σ. Αντωνίου, 6η έκδοση). Αθήνα: Κλειδάριθμος (1η έκδοση 2006).

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90 (3), 238-249.

Πηγές-Νομοθεσία

Νόμοι:

N. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Υπουργικές Αποφάσεις:

Υ. Α. Φ/353.1./3/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. & ΦΕΚ 1340 τ.β'16-10-2002. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄
(Ερωτηματολόγιο έρευνας)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’



Αγαπητέ /ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Διαμαντοπούλου Χριστίνα (ΠΕ 70)

x.diamant13@gmail.com

Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ:

Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 36-45 46-55 56 και πάνω

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 5 6 – 10 11 – 25 25 και πάνω

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση Δεύτερο πτυχίο Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: _____)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ : ___/θέσιο σχολείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός μαθητών)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ: _____

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Μεγάλο αστικό κέντρο Μικρή πόλη Αγροτική περιοχή
(100.000 και άνω)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η Αναπληρωτής / τρια

Ερωτηματολόγιο

Β) Παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις με βάση την ακόλουθη κλίμακα βάζοντας Χ στην απάντηση που σας εκφράζει:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο:										
4. Για να υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχτούν ηγέτες-διευθυντές σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει:										
	1	2	3	4	5					
α) να γίνει κεντρικό θέμα πολιτικής παιδείας										
β) να αλλαχθεί το κίνημα επιλογής διευθυντών										
γ) να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών										
δ) να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων										
ε) να αξιολογηθεί το έργο τους										
στ) να αλλάξει γενικότερα η νοοτροπία των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5					
5. Από τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε μόνο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο:										
α) η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τον βασικότερο παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου σε όλα τα επίπεδα										
β) ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί μόνο σε κάποιο βαθμό να ισορροπήσει τη γραφειοκρατική δομή και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και να πετύχει μόνο ορισμένους από τους στόχους του										
6. Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου σας διαθέτει:										
	1	2	3	4	5					
α) Διοικητικές δεξιότητες	1	2	3	4	5					
β) Επικοινωνιακές δεξιότητες του ελληνικού γλωσσικού συστήματος										
γ) Γνωστικές γνώσεις										
δ) Δεξιότητες συντονισμού και καθοδήγησης ομάδας										
ε) ο σημερινός τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων επηρεάζει την τοποθέτηση ηγετικών στελεχών										
ζ) στους γραφειοκρατικά και ιεραρχικά δομημένους οργανισμούς όπως το σχολείο δεν είναι αναγκαίοι οι διευθυντές-ηγέτες	Σε ποιο βαθμό ισχύει					Σε ποιο βαθμό θα έπρεπε να ισχύει				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
α) αλληλεπίδραση διαχειριστικής και διοικητικής ποιότητας διευθυντή (ικανός σχελικώς μετρίαστικά) να ανδείξει ηγετική συμπεριφοράς										
β) ο ιδιαιτέρως χώρος του ελληνικού σχολείου μπορεί παρά τους οργανωτικούς (αναδοξολογικούς) να αξιολογήσει διευθυντές-ηγέτες										
γ) στη δημιουργία ανοικτού κλίματος και στη συνεργασία στο σχολείο										

δ) στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

8. Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας:

	Σε ποιο βαθμό ισχύει					Σε ποιο βαθμό θα έπρεπε να ισχύει				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
α) διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου										
β) αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα										
γ) εμπνέει, παρακινεί, υποστηρίζει, επιβραβεύει το διδακτικό προσωπικό ώστε να δώσει τον καλύτερο του εαυτό										
δ) σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο										
ε) γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητές του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους										
στ) διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους										
ζ) στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων										
η) εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου π.χ. ενημέρωση εκπαιδευτικών, σαφήνεια κανονισμών										
θ) εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας										
ι) Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας										
κ) θέτει και μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς										
λ) εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή, το ασφαλέστερο και αποδοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον										
μ) προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς										

9. Κατά την άποψή σας, πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω στο σχολείο σας:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1.Σ' αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων					
2.Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς σ' αυτό το σχολείο					

3.Σ' αυτό το σχολείο τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία, εποπτικά, ΤΠΕ) είναι άμεσα διαθέσιμα					
4.Σ' αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων					
5.Νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας δοκιμάζονται σ' αυτό το σχολείο					
6.Σ' αυτό το σχολείο υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών					
7.Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς σ' αυτό το σχολείο					
8.Στη σχολική βιβλιοθήκη βρίσκω υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
9.Ο διευθυντής αποφασίζει από μόνος του για ό,τι αφορά το σχολείο					
10. Σ' αυτό το σχολείο ευνοείται η καινοτομία					
11. Σ' αυτό το σχολείο μου δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς					
12. Οι μαθητές σ' αυτό το σχολείο έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς					
13. Σ' αυτό το σχολείο έχουμε στη διάθεσή μας σύγχρονα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας					
14.Ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη τους πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο					
15.Σ' αυτό το σχολείο είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις					
16.Σ' αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων					
17.Οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση και συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα					
18.Σ' αυτό το σχολείο έχουμε στη διάθεσή μας όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειαζόμαστε					
19.Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτό το σχολείο εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις					
20.Σ' αυτό το σχολείο οι δάσκαλοι των τμημάτων συνεργάζονται μεταξύ τους					
21.Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται σ' αυτό το σχολείο					

10. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν πρακτικές ποιοτικής ηγεσίας. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν ή θα έπρεπε να ισχύουν για τη διεύθυνση στο σχολείο σας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ):

	Σε ποιο βαθμό ισχύει					Σε ποιο βαθμό θα έπρεπε να ισχύει				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Προωθεί επιμορφωτικές δράσεις για το διδακτικό προσωπικό										
2. Γνωρίζει αρκετά για τα διδακτικά μέσα και τους εκπαιδευτικούς πόρους										

του σχολείου (υλικά, πληροφορίες, ευκαιρίες)										
3. Εξασφαλίζει βοήθεια/απαραίτητους πόρους για να προωθήσει την πραγμάτωση ακαδημαϊκών στόχων όταν υπάρχουν ελλείψεις										
4. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους										
5. Ενθαρρύνει τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών και κατάλληλων προσεγγίσεων στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς										
6. Στηρίζει εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικά προβλήματα και τους ενθαρρύνει να απευθύνονται σ' αυτόν										
7. Παρακολουθεί και αξιολογεί εποικοδομητικά το εκπαιδευτικό έργο										
8. Βοηθά τα μέλη του διδακτικού προσωπικού να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα των δοκιμών αξιολόγησης										
9. Αλληλεπιδρά με τα μέλη του διδακτικού προσωπικού με τρόπο που βελτιώνει τη διδακτική πρακτική										
10. Οργανώνει επίσημες συζητήσεις για θέματα διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων										
11. Κάνει σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης του διδακτικού προσωπικού										
12. Περιγράφει με σαφήνεια το όραμα του σχολείου										
13. Επεξηγεί με σαφήνεια διδακτικά ζητήματα										
14. Παρέχει συχνά ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται στην αίθουσα διδασκαλίας										
15. Επισκέπτεται συστηματικά τις τάξεις και παρακολουθεί μαθήματα										
16. Είναι έτοιμος και προσιτός στους εκπ/κούς για να συζητήσουν θέματα διδασκαλίας										
17. Είναι «ορατός» τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές										
18. Συμμετέχει ενεργητικά σε δραστηριότητες ανάπτυξης του προσωπικού										

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄
(Συμπληρωματικοί πίνακες αποτελεσμάτων)

Πίνακας 15. Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης

	M.T.	T.A.	%
Συγκεντρωτική δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	3,79	1,06	75,8
Εκπαιδευτικοί	4,35	0,89	87
Υλικοτεχνική υποδομή	4,17	0,80	83,4
Διευθυντής σχολείου	3,86	1,01	77,2
Γονείς	3,35	1,07	67
Σχολικός Σύμβουλος	3,10	1,03	62

Πίνακας 16. Ανταπόκριση σημερινού σχολείου στις προσδοκίες των εκπ/κών

	M.T.	T.A.	%
Περιεχόμενο σπουδών	3,23	0,79	64,6
Στόχοι/αποστολή του σχολείου	3,29	0,79	65,8
Διδακτικές πρακτικές	3,23	0,73	64,6
Αξίες που προωθεί	3,36	0,90	67,2
Σχέση με τις ανάγκες της κοινωνίας	3,10	0,92	62

Πίνακας 17. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση ηγεσίας-θεσμικού πλαισίου

	M.T.	T.A.	%
--	-------------	-------------	----------

Η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπουν την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικών μονάδων	2,67	0,90	53,4
Ο σημερινός τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων επιτρέπει την τοποθέτηση ηγετικών στελεχών	2,69	1,02	53,8
Στους γραφειοκρατικά και ιεραρχικά δομημένους οργανισμούς όπως το σχολείο δεν είναι αναγκαίοι οι διευθυντές-ηγέτες αλλά οι διευθυντές-διαχειριστές	3,29	1,32	65,8
Οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς	2,84	1,00	56,8
Ο ιδιαίτερος χώρος του ελληνικού σχολείου μπορεί παρά τους οργανωτικούς περιορισμούς να αναδείξει διευθυντές-ηγέτες	3,09	1,00	61,8

Πίνακας 18. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάδειξη ηγετών-διευθυντών

	M.T.	T.A.	%
Να αποκεντρωθεί η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	3,41	1,07	68,2
Να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών	3,70	1,08	74
Να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών	4,05	0,80	81
Να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	3,63	1,10	72,6
Να αξιολογείται το έργο τους	4,37	0,80	87,4
Να αλλάξει γενικότερα η νοοτροπία των εκπαιδευτικών	4,07	1,08	81,4

Πίνακας 19. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσον ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με την ηγεσία και τους στόχους του σχολείου

	N	%
Η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τον βασικότερο παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου σε όλα τα επίπεδα	39	33,9
Ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί μόνο σε κάποιο βαθμό να ισορροπήσει τη γραφειοκρατική δομή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και να πετύχει μόνο ορισμένους από τους στόχους του	76	66,1

Πίνακας 20. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν οι διευθυντές τους

	M.T.	T.A.	%
Διοικητικές δεξιότητες	3,93	1,02	78,6
Επικοινωνιακές δεξιότητες	4,00	1,04	80
Παιδαγωγικές γνώσεις	4,16	0,90	83,2
Δεξιότητες συντονισμού και καθοδήγησης ομάδας	3,82	1,07	76,4

Πίνακας 21. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του διευθυντή στα επιμέρους στοιχεία του σχολικού συστήματος

	Ισχύει		Θα έπρεπε να ισχύει		
	M.T. (%)	T.A.	M.T. (%)	T.A.	Διαφορά
Στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (ικανότητες, ανάγκες, κίνητρα, φιλοδοξίες)	3,49 (69,8)	1,05	4,53 (90,6)	0,69	1,04
Στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών (ανάθεση αρμοδιοτήτων)	3,60 (72)	1,02	4,53 (90,6)	0,72	0,93
Στη δημιουργία ανοικτού κλίματος και στη συνεργασία στο σχολείο	3,83 (76,6)	1,11	4,77 (95,4)	0,57	0,94
Στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	4,07 (81,4)	0,94	4,83 (96,6)	0,40	0,76