



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΟΥΤΣΟΚΕΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2018

Υπεύθυνη δήλωση

Η Βασιλική Κουτσοκέρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος περί σχολικής ηγεσίας: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Βασιλική Κουτσοκέρα

Σε όσους μάχονται με μεράκι στον εκπαιδευτικό στίβο

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται σε τέσσερις διεθνείς οργανισμούς, τον ΟΟΣΑ, την ΕΕ, την Ουνέσκο και την Παγκόσμια Τράπεζα. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν το πραγματικό και το επιθυμητό επίπεδο εφαρμογής του λόγου που έχουν διαμορφώσει οι άνω οργανισμοί για τη σχολική ηγεσία σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με την άποψη των δασκάλων που εργάζονται σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, αναζητάται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι στο σχολείο τους εφαρμόζονται τα διεθνή προτάγματα περί σχολικής ηγεσίας και κατά πόσο θα το επιθυμούσαν. Ακόμη, εξετάζεται το κατά πόσο τα επίπεδα πραγματικής κι επιθυμητής εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας, υπό το πρίσμα των δασκάλων, διαφοροποιούνται στους αντίστοιχους παράγοντες που αποτελούν τον διεθνή λόγο για τη σχολική ηγεσία και κατά πόσο διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν 132 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων των νομών Λάρισας και Μαγνησίας και ακολουθήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδα. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο με δυο κλίμακες Likert, μία για την αντιλαμβανόμενη κατάσταση αναφορικά με τη σχολική ηγεσία και μία για την αντίστοιχη επιθυμητή κατάσταση, οι ερωτήσεις των οποίων διαμορφώθηκαν από την ενδελεχή μελέτη κειμένων των 4 προαναφερθέντων διεθνών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία. Έπειτα από τη συλλογή των δεδομένων έγινε παραγοντική ανάλυση, όπου σχηματίστηκαν οι οχτώ παράγοντες που αποτελούν τον διεθνή λόγο περί σχολικής ηγεσίας στην παρούσα έρευνα. Ακολουθώντας την ποσοτική προσέγγιση και αναλύοντας τα δεδομένα με το στατιστικό πακέτο SPSS 21, διαφάνηκε ότι σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι παράγοντες εφαρμόζονται σε χαμηλό-μέτριο βαθμό και κανένας σε υψηλό. Αντίστοιχα, η επιθυμία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των εν λόγω παραγόντων ήταν σε όλους από αρκετό έως υψηλό βαθμό, δηλώνοντας τη μέτρια επιθυμία τους σε τομείς που άπτονται και δικών τους ευθυνών αναφορικά με την άσκηση σχολικής ηγεσίας και ζητημάτων εποπτείας από τον διευθυντή τους. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της υφιστάμενης και της επιθυμητής κατάστασης σχετικά με την εφαρμογή των διεθνών κελευσμάτων περί σχολικής ηγεσίας και στους οχτώ παράγοντες. Τέλος, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, φάνηκε να διαφοροποιείται περισσότερο ο τύπος σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) σχετικά με την αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου για τη σχολική ηγεσία και η ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων σχετικά με την επιθυμητή κατάσταση εφαρμογής του.

Λέξεις-κλειδιά: δάσκαλοι, διεθνής λόγος, σχολική ηγεσία, εφαρμογή, επιθυμία.

Abstract

In this paper, our interest is about four international organizations: OECD, EU, UNESCO and World Bank. The purpose of this research is to investigate the real and desirable level of application of the international educational discourse regarding school leadership in Greek elementary schools, according to the opinion of general education teachers working in these. More specifically, it is ascertained to what extent primary school teachers believe that the main international school leadership projects are applied to their school and to what extent they would like it. It also examines whether the levels of actual and desirable application of the international school leadership arguments, in the light of teachers, are differentiated into the factors that consist the international discourse regarding school leadership and whether they differ according to demographic and professional characteristics of the sample. The sample of this work consisted of 132 teachers from elementary schools in the prefectures of Larissa and Magnesia, followed by the sampling of avalanche. The tool used was a questionnaire with two Likert scales, one for the current situation regarding school leadership and one for the desired situation, whose questions were shaped by a thorough examination of the texts of the four above-mentioned international organizations, regarding school leadership. After the data collection, a factor analysis took place, where eight factors were formed, which constitute the international discourse for school leadership in this research. By following the quantitative approach and analyzing the data with the SPSS 21 statistical package, it appeared that, according to teachers' opinion, most of the factors concerning the international educational discourse and school leadership are applied to a low or moderate degree and none at high one. Accordingly, the willingness of the primary school teachers to apply these factors was, from a moderate to a large extent, to all the factors and to no one to a low degree, indicating their average and lower desire in areas of their own responsibilities in terms of school leadership and supervisory issues by their manager. There was a statistically significant difference between the current and the desired situation with regard to the application of international discourse about school leadership in all eight factors. Finally, from the demographic characteristics, what seemed to differ more in relation to the perceived application of the international discourse on school leadership is the type of school in which primary-school teachers work (private or public school) and with the desired state of application of this discourse, it appeared that the age and gender of the participants were more differentiated.

Keywords: primary teachers, international discourse, school leadership, implementation, attitude.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα για την καθοδήγηση και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον σύζυγό μου, Δημήτρη, και στην ευρύτερη οικογένειά μου για την πολύτιμη ηθική και ψυχολογική συμπαράστασή τους όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	8
1^ο Κεφάλαιο: Διεθνείς οργανισμοί	11
1.1 Η έννοια του «διεθνούς οργανισμού»	11
1.2 Οι υπό μελέτη διεθνείς οργανισμοί	13
1.2.1 Η Ευρωπαϊκή Ένωση	13
1.2.2 Ο.Ο.Σ.Α.	19
1.2.3 Ουνέσκο	22
1.2.4 Παγκόσμια Τράπεζα	24
2^ο Κεφάλαιο: Διεθνείς οργανισμοί και πολιτικές εκπαιδευτικού παρεμβατισμού	27
2.1 Πολιτική «συγκλίνουσας στοχοθέτησης»	27
2.2 Πολιτική «πινάκων κατάταξης»	28
2.3 Πολιτική «χρυσών χαλιναριών»	30
2.4 Τοπική προσαρμογή διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου	32
3^ο Κεφάλαιο: Διεθνής λόγος περί σχολικής ηγεσίας	35
3.1 Η ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί σχολικής ηγεσίας	35
3.2 Η ατζέντα του Ο.Ο.Σ.Α. περί σχολικής ηγεσίας	38
3.3 Η ατζέντα της Ουνέσκο για τη σχολική ηγεσία	41
3.4 Η ατζέντα της Παγκόσμιας Τράπεζας για τη σχολική ηγεσία	43
3.5 Κοινοί άξονες των διεθνών οργανισμών	45
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	49
4.1 Σημαντικότητα	49
4.2 Σκοπός και ερωτήματα	50
4.3 Ερευνητική προσέγγιση	50
4.4 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων	51
4.5 Δείγμα	53

5° Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	54
5.1 Παραγοντική ανάλυση και αξιοπιστία ερωτηματολογίου	54
5.1.1 Στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας	55
5.1.2 Εκπαιδευτικοί και εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας	59
5.2 Έλεγχος κανονικότητας κλιμάκων	63
5.3 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων	64
5.3.1 Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών	64
5.3.2 Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών	67
5.4 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων	69
5.4.1 Αντιλαμβανόμενη και επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς λόγου	69
5.4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	69
5.4.2.1 Φύλο	70
5.4.2.2 Τύπος σχολείου	70
5.4.2.3 Ηλικία	72
5.4.2.4 Επιπρόσθετες σπουδές	73
5.4.2.5 Προϋπηρεσία	74
5.4.2.6 Μέγεθος σχολείου	75
6° Κεφάλαιο: Συζήτηση	78
Βιβλιογραφία	87
Παραρτήματα	93

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζονται δίκτυα που αναπτύσσονται υπό την αιγίδα υπερεθνικών οργανισμών, όπου το κάθε κράτος συμμετέχει ως μία διακριτή συνιστώσα στην εκπλήρωση κοινών στόχων (Zmas, 2012: 364). Σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή των πολιτών δε λαμβάνονται πλέον από τους αποδυναμωμένους εθνικούς θεσμούς της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, αλλά εντός των διεθνών οργανισμών και θεσμών διακυβέρνησης (Μούτσιος, 2010: 16). Συνεπώς, οργανισμοί, όπως η Ε.Ε., ο ΟΟΣΑ, η Ουνέσκο, η Παγκόσμια Τράπεζα, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών σε πολλούς τομείς, ανάμεσά τους και στην εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση είναι έντονο και μακροχρόνιο, μια και τη θεωρούν πολύ σημαντικό κρίκο για την οικονομική ανάπτυξη. Γνωστός είναι ο στόχος που διατυπώθηκε στο Συμβούλιο της Λισαβόνας για την Ευρώπη να γινόταν μέχρι το 2010 η *πιο ισχυρή οικονομία της γνώσης* διεθνώς (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 93). Τελευταία ειδικά η προσοχή των διεθνών οργανισμών έχει στραφεί συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική ηγεσία, μια και τη θεωρούν τον παράγοντα κλειδί που θα εγγυηθεί την ποιότητα στην εκπαίδευση (Unesco, 2015a: 2). Έτσι, η βελτίωση της σχολικής ηγεσίας αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα σε διεθνές επίπεδο και εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο. Ειδικότερα, ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως *«η σχολική ηγεσία διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, κυρίαρχο ρόλο στη βελτίωση των σχολικών και μαθητικών αποτελεσμάτων επηρεάζοντας τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, όπως και το γενικότερο σχολικό κλίμα και περιβάλλον»* (OECD, 2008: 9). Ακόμη οι σχολικοί ηγέτες θεωρούνται ότι βρίσκονται στο ενδιάμεσο των περίπλοκων εκπαιδευτικών πολιτικών και της εφαρμογής τους στη σχολική πραγματικότητα, η οποία διαρκώς αλλάζει και γίνεται πιο απαιτητική (EC, 2010: 1).

Πράγματι, στην εποχή της πληθώρας πληροφοριών, του διαρκώς μεταβαλλόμενου μαθητικού πληθυσμού, των πιέσεων για υψηλότερες επιδόσεις και εν γένει για αλλαγές, στην οποία ζούμε, η σχολική πραγματικότητα και εν συνεχεία ο ρόλος του σχολικού ηγέτη έχει αλλάξει και έχει γίνει ακόμη πιο σύνθετος. Ο ΟΟΣΑ (2012: 26) αναφέρει πως *«οι ίδιοι οι σχολικοί ηγέτες διαφόρων χωρών δηλώνουν πως το ότι έχουν μια προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικοί δε σημαίνει ότι έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση σε ηγετικές ικανότητες, όπως της διαχείρισης ανθρωπίνων και χρηματικών πηγών ή της σύλληψης και υλοποίησης καινοτόμων δράσεων, για να ηγηθούν ενός σχολείου»*. Για να είναι πιο αποτελεσματική η σχολική ηγεσία, υποστηρίζεται πως πρέπει να συνοδεύεται από «συνεχή και διά βίου εκπαίδευση, τη βοήθεια κι

άλλων μελών του οργανισμού, άλλων σχολικών μονάδων κι εξωτερικών παραγόντων» (OECD, 2012: 20), μια και είναι μια «διαδραστική διαδικασία που διαμορφώνεται κι εξελίσσεται μέσω των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων» (OECD, 2013: 65).

Λόγος γίνεται συχνά και για τη σχολική αυτονομία που δίνει την ευκαιρία στους σχολικούς ηγέτες να ενισχύσουν την απόδοση του οργανισμού τους μέσα από τη δόμηση κοινοτήτων μάθησης (Stoll & Louis, 2007), ηγέτη - εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εκπαιδευτικών –μαθητών, μαθητών μεταξύ τους. Η παροχή στη σχολική μονάδα περισσότερης αυτονομίας για τη χάραξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής έχει όντως αποδειχθεί ότι είναι ένας από τους σημαντικότερους όρους βελτίωσης του σχολείου αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Day, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Όμως, αν η αυτοδιοίκηση του σχολείου συνδεθεί με τη χρηματοδότησή του, οδηγεί το σχολείο σε έναν αγώνα για επιβίωση. Το σχολείο αρχίζει να αναζητά χρήματα και μαθητές στην εκπαιδευτική αγορά, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική του λειτουργία να καθορίζεται εν πολλοίς από τις προτιμήσεις των γονέων και οι εκπαιδευτικοί να μην εξελίσσονται επαγγελματικά, νιώθοντας ανασφάλεια (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών έχει στραφεί στη σχολική ηγεσία, η οποία παράλληλα επιφορτίζεται με επιπρόσθετες ευθύνες και ρόλους. Η παρούσα εργασία έρχεται να εξετάσει τα διεθνή εκπαιδευτικά προτάγματα γύρω από τη σχολική ηγεσία. Στη συνέχεια, επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από αυτά, δηλαδή, αν τα διεθνή προτάγματα περί σχολικής ηγεσίας βρίσκουν -και εάν ναι, και κατά πόσο- εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα. Επίσης, μέσω του εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί επιχειρείται να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, και αν ναι κατά πόσο, με τα προτάγματα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας.

Διαπιστώνοντας την ανάγκη πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας, θα προχωρήσουμε σε μια σύντομη παρουσίαση της δομής της. Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται μια εξέταση της έννοιας του διεθνούς οργανισμού και της φύσης-δομής των τεσσάρων υπό εξέταση διεθνών-υπερεθνικών οργανισμών. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινούμε με τη χρονική ανασκόπηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την περιγραφή της δομής της και του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου, που διαμορφώθηκε από το 1992. Έπειτα προχωρούμε στην παρουσίαση της σύνθεσης και των βασικών χαρακτηριστικών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και την περιληπτική αναφορά της σχέσης του με την Εκπαίδευση, κάτι το οποίο συνεχίζεται τόσο για την Ουνέσκο, όσο και για την Παγκόσμια Τράπεζα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι διεθνείς οργανισμοί «παρεμβαίνουν» στα διάφορα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και τα επηρεάζουν. Πιο αναλυτικά γίνεται λόγος για τις τρεις πολιτικές εκπαιδευτικού παρεμβατισμού των διεθνών οργανισμών αλλά και την επιρροή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία δανείζονται αυτές τις ηχηρές λέξεις και τις ενσωματώνουν, τις «αυτοχθονοποιούν», με τον δικό τους τρόπο.

Στο τρίτο κεφάλαιο προχωρούμε και εξετάζουμε τη σχολική ηγεσία μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού λόγου του καθενός υπό μελέτη διεθνούς-υπερεθνικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα κάνει λόγο για τη σχολική ηγεσία μέσα στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης. Στις επόμενες ενότητες μελετάται η ατζέντα κάθε διεθνούς οργανισμού γύρω από τη σχολική ηγεσία. Αφιερώνεται ξεχωριστή ενότητα για κάθε οργανισμό και δίνεται έμφαση στον λόγο (discourse) που διαμορφώνει για τη σχολική ηγεσία μέσα από κείμενα που εκδίδει, αποτελέσματα ερευνών, άρθρα, συνέδρια και ημερίδες που διοργανώνει ή συμμετέχει ή υποστηρίζει.

Συνεχίζοντας στο τέταρτο κεφάλαιο ξεκινά η παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας. Αποτυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται η αναγκαιότητα και ο σχεδιασμός της έρευνας, το υπό μελέτη δείγμα και ο τρόπος επιλογής του, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη εκτίθενται στο επόμενο κεφάλαιο, το πέμπτο, και τα οποία συζητούνται στο έκτο κεφάλαιο αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή.

1^ο Κεφάλαιο: Διεθνείς οργανισμοί

1.1 Η έννοια του «διεθνούς οργανισμού»

Διεθνής οργανισμός σύμφωνα με τους Τενεκίδη και Τενεκίδου-Φραγκοπούλου (1981: 19) είναι «*μια ομάδα κρατών με δικά της όργανα και δική της βούληση*». Από τον ορισμό αυτό γίνεται εμφανές ότι το θεμελιώδες στοιχείο της έννοιας του διεθνούς οργανισμού είναι η ύπαρξη ξεχωριστών, ανεξάρτητων από τα κράτη οργάνων, που εκφράζουν την ιδιαίτερη βούληση του οργανισμού. Οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν τους διεθνείς οργανισμούς κατά τον Zorgbibe (1991: 9) είναι τρεις: *η πολιτική βούληση για συνεργασία* η οποία καταγράφεται στον καταστατικό τους χάρτη, *το «μόνιμο σύστημα»*, η δομή που προσδίδει μονιμότητα στη λειτουργία του οργανισμού και *οι αρμοδιότητες*, η διαδικασία των αποφάσεων που εκφράζουν την ίδια τη βούληση του οργανισμού, δηλαδή την αυτονομία του ως υποκειμένου μέσα στο διεθνές σύστημα. Επίσης, το ιδιαίτερο στοιχείο των διεθνών οργανισμών, της «*αόρατης ηπείρου*», όπως τους αποκαλεί χαρακτηριστικά ο Galtung (1977: 1), γίνεται ο *μη εδαφικός χαρακτήρας τους* (non-territorial actors) και η απομάκρυνσή τους από το κρατικό σύστημα.

Όταν λοιπόν, τα κράτη αποφασίζουν να οργανώσουν τη συνεργασία τους σε συστηματική βάση και να τη θεμελιώσουν σε μια διεθνή συμφωνία, η οποία θεσπίζει το νομικό πλαίσιο που διέπει τη συνεργασία αυτή, δημιουργείται διεθνής ένωση κρατών, που μπορεί να είναι απλή και θεσμική. Στην περίπτωση των διεθνών διακυβερνητικών οργανισμών - που κατά τον Zorgbibe (1991: 9), από νομική άποψη προσδιορίζονται μόνον αυτοί ως διεθνείς οργανισμοί, διότι εμφανίζουν μια νομική προσωπικότητα μέσα στη διεθνή έννομη τάξη- έχουμε θεσμικές διακρατικές ενώσεις. Αυτό συμβαίνει, διότι σε αντίθεση με την απλή, τα συμμετέχοντα κράτη δεν περιορίζονται απλώς στο να συντονίσουν τις δραστηριότητές τους, αλλά επιπλέον επιδιώκουν την υλοποίηση στόχων που καθιστά αναγκαία την ανάληψη από την ένωση δράσης αυτόνομης έναντι των κρατών, μέσω της δικής της οργανωτικής δομής, τη σύσταση της οποίας προβλέπει η προαναφερθείσα διεθνή συμφωνία με την οποία ιδρύεται η ένωση (Σπηλιόπουλος, 2004: 73-74).

Αναλύοντας τη σύνθεση των μελών ενός διεθνούς διακυβερνητικού οργανισμού, ο Μπρεδήμας (1990: 98-103) παραθέτει ότι συνιστά ένωση υποκειμένων του Διεθνούς Δικαίου, δηλαδή κρατών και άλλων διεθνών οργανισμών ή εξαρτημένων εδαφών που δε διαθέτουν πλήρη διεθνή νομική προσωπικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι δεν αποκλείεται να συμμετέχουν ως μέλη σε τεχνικού χαρακτήρα διεθνείς οργανισμούς οντότητες που δεν είναι κράτη και εξαρτώνται στα θέματα των εξωτερικών σχέσεων από ένα κράτος-μητρόπολη, αλ-

λά που μπορούν να γίνουν μέλη, γιατί παρουσιάζουν μια τεχνική αυτονομία, όπως ο Παγκόσμιος Μετεωρολογικός Οργανισμός, οικονομική, όπως η Διεθνής Τράπεζα ή άλλη αυτονομία. Διευκρινιστικά ο Σπηλιόπουλος (2004: 75-76) επισημαίνει πως πρωταρχικά και κύρια μέλη των διεθνών διακυβερνητικών οργανισμών είναι τα κράτη και γι' αυτό μπορούν να αποκαλούνται και διακρατικοί οργανισμοί. Ακόμη τονίζει ότι η διακυβερνητική διάσταση των διεθνών οργανισμών συνίσταται στην κρατική ιδιότητα των μελών του, με την έννοια ότι διακυβερνητικός είναι κι ένας οργανισμός, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα όργανα του οποίου συμμετέχουν άλλα πρόσωπα (λ.χ. κοινοβουλευτικοί αντιπρόσωποι), αρκεί τα μέλη του να είναι κράτη.

Επίσης οι Τενεκίδης και Τενεκίδου-Φραγκοπούλου (1981: 142-143) αναφέρουν ότι σε κοινότητες όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης που οι ιδρυτικές συνθήκες απονέμουν τη νομική προσωπικότητα είναι διεθνείς οργανισμοί, αφού συγκεντρώνουν όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια αυτή: είναι ενώσεις κρατών με νομική προσωπικότητα, έχουν το στοιχείο της διάρκειας, ιδιαίτερα όργανα και την ικανότητα να εκφράζουν τη δική τους βούληση. Η ιδιαιτερότητά τους με τους υπόλοιπους διεθνείς οργανισμούς έγκειται στους στόχους, τις μεθόδους και την αποτελεσματικότητα, μια και τα κοινοτικά τους όργανα διαθέτουν αυτόνομες εξουσίες και εκδίδουν νομοθετικές πράξεις, οι οποίες μπορεί να έχουν άμεση εφαρμογή στα κράτη-μέλη τους. Τα στοιχεία αυτά τις κατατάσσουν και στην κατηγορία των υπερεθνικών οργανισμών.

Η μελέτη των διεθνών οργανισμών ξεκινά συνήθως από το έτος 1815, χρονολογία της Τελικής Πράξης του Συνεδρίου της Βιέννης, όπου δημιουργήθηκε η *Κεντρική Επιτροπή για τη ναυσιπλοΐα του Ρήνου* για την κοινή διαχείριση των διεθνών ποταμών από τα παρόχθια κράτη Zorgbibe (1991: 10). Η αρχή της μελέτης των διεθνών οργανισμών οριοθετείται το 1815, διότι τότε εμφανίζονται στην πράξη οι πρώτοι πυρήνες της διεθνούς οργάνωσης και μπορεί να λεχθεί ότι από το έτος αυτό το διεθνές δίκαιο παίρνει τη μορφή την οποία διατηρεί από τότε, τη μορφή θετικού δικαίου, που διακρίνεται με σαφήνεια από την ηθική, την πολιτική και το φυσικό δίκαιο (Τενεκίδης & Τενεκίδου-Φραγκοπούλου, 1981: 21).

Από τις αρχές της ιστορικής εμφάνισής τους κατά τον 19^ο αιώνα, οι διεθνείς οργανισμοί ανταποκρίνονται σε δυο διαφορετικές μεταξύ τους ανάγκες: στη γενική επιθυμία για την παγίωση της ειρήνης και την προαγωγή των ειρηνικών σχέσεων μεταξύ των κρατών και στην ανάγκη αντιμετώπισης σειράς ειδικών ζητημάτων. Η ικανοποίηση της πρώτης ανάγκης απαιτεί την ύπαρξη οργανισμού με οικουμενικό χαρακτήρα από την άποψη της γεωγραφικής έκτασης και του περιεχομένου, ενώ η ικανοποίηση της δεύτερης πραγματοποιείται με τη σύ-

σταση περισσότερων ειδικών οργανισμών (περιφερειακών), από την άποψη κυρίως του περιεχομένου αλλά και της συμμετοχής κρατών (Τενεκίδης & Τενεκίδου- Φραγκοπούλου, 1981: 19).

Έτσι, έχει δημιουργηθεί ένας πολυάριθμος κατάλογος διεθνών οργανισμών, με διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο, διαφορετική σύσταση κρατών, διαφορετικούς στόχους. Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε την προσοχή μας στους εξής διεθνείς-υπερεθνικούς διακυβερνητικούς οργανισμούς, την Παγκόσμια Τράπεζα, τον ΟΟΣΑ και την Ουνέσκο, καθώς και την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία μας επηρεάζει τα μέγιστα έπειτα κι από τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού χώρου. Στόχος της επόμενης ενότητας θα είναι μια σύντομη σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών του κάθε οργανισμού.

1.2 Οι υπό μελέτη διεθνείς οργανισμοί

1.2.1 Η Ευρωπαϊκή Ένωση

Παρά το γεγονός του ότι οι ρίζες της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης χρονολογούνται πολύ βαθιά στους αιώνες, μέχρι τον Μεσαίωνα, τα πιο δυναμικά βήματα για τη δημιουργία και την εξέλιξη της έγιναν την περίοδο των δύο παγκοσμίων πολέμων. Ως πρώτο τέτοιο βήμα ήταν η ίδρυση της «Πανευρωπαϊκής Ένωσης», της οποίας πρόεδρος το 1927 έγινε ο Aristi de Briand. Μετά την οικονομική και κοινωνική εξουθένωση που υπέστησαν οι χώρες της Ευρώπης από τους δύο παγκοσμίους πολέμους, είχαν μειωμένο ρόλο να διαδραματίσουν στη διεθνή πολιτική σκηνή. Σε αυτό το πλαίσιο αποστροφής κατά του εθνικισμού και συνεχούς ενδιαφέροντος από πολίτες της Ιταλίας, της Γερμανίας και της Γαλλίας για μια ευρωπαϊκή ομοσπονδιακή προοπτική διαμορφώθηκε το 1946 η «Ευρωπαϊκή Ένωση Φεντεραλιστών», που προετοίμασε το 1948 το Συνέδριο της Ευρώπης στη Χάγη, στις 7-10 Μαΐου του 1948 (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 2, 4).

Τελικά αυτό που προέκυψε από τη Χάγη ήταν το Συμβούλιο της Ευρώπης, ένας οργανισμός που δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και στους στόχους της δημιουργίας του, μια και δεν επετεύχθη ο αναγκαίος βαθμός συναίνεσης μεταξύ των συμμετεχόντων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 5). Όμως, με την εμφάνιση του Ψυχρού Πολέμου, η οικονομική βοήθεια της Αμερικής στην Ευρώπη, με στόχο τη διασφάλιση της απομάκρυνσής της από τη Ρωσία, αλλά και τις μελλοντικές εμπορικές σχέσεις της Αμερικής με την Ευρώπη σε συνδυασμό με την υποβαθμισμένη εικόνα της Ευρώπης, έκαναν εντονότερη την ανάγκη για μια ευρωπαϊκή οικονομική ενοποίηση. Έτσι, ιδρύθηκε τον Απρίλιο του 1948 ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας, ο οποίος έβαλε τα ευρωπαϊκά κράτη σε μια ενοποιη-

τική λογική αλλά έπεισε γρήγορα ότι από μόνη της δεν μπορούσε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην οικονομική ολοκλήρωση της Δυτικής Ευρώπης (Στεφάνου, 2002).

Το επόμενο σημαντικό βήμα έγινε με τη σύλληψη της ιδέας να τεθεί η διαχείριση της αγοράς άνθρακα και χάλυβα στην Ευρώπη υπό μια ανεξάρτητη, υπερεθνική αρχή. Αυτή την ιδέα είχε ο ανώτερος δημόσιος υπάλληλος της Γαλλίας Jean Monnet, ο οποίος την επικοινωνήσε στον Γάλλο υπουργό εξωτερικών Robert Schuman και ο οποίος με τη σύμφωνη γνώμη των ΗΠΑ την προώθησε και σε άλλα κράτη. Έτσι, τον Απρίλιο του 1951, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, το Λουξεμβούργο, ιδρύουν στο Παρίσι την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ). Μετεξέλιξη της ΕΚΑΧ ήταν η ίδρυση δυο κοινοτήτων το 1957 στο Καπιτώλιο της Ρώμης, της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας (ΕΥΡΑΤΟΜ). Συστάθηκε ακόμη η Συνέλευση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, η οποία τον Μάρτη του 1958 μετονομάστηκε σε *Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο*. Απαρτιζόταν από 142 μέλη τα οποία ορίζονταν από τα εθνικά κοινοβούλια και ήταν αρμόδια για την ΕΚΑΧ, την ΕΟΚ και την ΕΥΡΑΤΟΜ.

Η θεσμική λειτουργία της ΕΟΚ βασιζόταν σε εκείνη της ΕΚΑΧ, με τον παράλληλο περιορισμό, όμως, του υπερεθνικού χαρακτήρα της ΕΚΑΧ, ο οποίος ενσαρκωνόταν από την Ανωτάτη Αρχή, η οποία αντικαταστάθηκε από την *Ευρωπαϊκή Επιτροπή*. Στόχος της ΕΟΚ ήταν μια μεγάλη, ελεύθερη και ανοιχτή αγορά, όπου θα διακινούνταν τα προϊόντα των κρατών-μελών. Αιτία της επιτυχίας της ήταν η ισορροπία που επετεύχθη μεταξύ του υπερεθνικού και διεθνικού χαρακτήρα της. Οι ιδρυτές της όρισαν ένα γενικό πλαίσιο στόχων για την ΕΟΚ, μια και διέβλεπαν την πορεία σταδιακής ολοκλήρωσής της. Έτσι, η δυναμική σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον υπερκρατικό/υπερεθνικό χαρακτήρα της Επιτροπής και του διακρατικού/διεθνικού χαρακτήρα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, οργάνου της Κοινότητας, βοηθούσαν τα κράτη-μέλη να προσαρμόζουν τις πολιτικές τους στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Η δεκαετία του '60 χαρακτηρίστηκε από στασιμότητα σε σχέση με την ευρωπαϊκή πολιτική ενοποίηση και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 δεν είχαν γίνει σημαντικά βήματα. Η Μεγάλη Βρετανία, η Δανία και η Ιρλανδία εισήχθησαν στην ΕΟΚ το 1973 και το 1981 η Ελλάδα. Μέσα σε αυτή τη δεκαετία θα γίνουν δυναμικές ενέργειες για την ευρωπαϊκή ενωσιακή πορεία, διότι η παρουσία του οπαδού της ενοποίησης και Γάλλου Jacques Delors στην κεφαλή της Επιτροπής, η εικόνα της ανόδου των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας, η συνεχώς περιοριζόμενη διεθνής επιρροή των δυτικών χωρών και ο φόβος μιας ισχυρής Γερμανίας έπειτα

από την επανένωσή της, ήταν παράγοντες που έκαναν την πολιτική ενοποίηση της Ευρώπης πιο επιτακτική.

Έτσι, το 1986 υπογράφηκε η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, με την οποία ορίστηκε η 1^η Ιανουαρίου 1993 ως ημερομηνία ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς. Στις 7 Φεβρουαρίου του 1992 υπογράφηκε η Συνθήκη του Μάαστριχτ, η οποία έδωσε νέα τροπή στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα, στον βαθμό που πρόκειται για το καταστατικό κείμενο της μετεξέλιξης της ΕΟΚ σε Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Το πρωτοποριακό ήταν ότι από μια περίοδο που οι αποφάσεις λαμβάνονταν σε επίπεδο πολιτικής συναίνεσης (διεθνικά) περνάμε σε μια περίοδο που οι αποφάσεις θα λαμβάνονταν σε νομικό περιβάλλον υπερεθνικής βάσης. Ακόμη καθιερώνονται η ευρωπαϊκή ιθαγένεια και η ιδιότητα του πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έστω κι αν εξυπηρετούν κυρίως τον οικονομικό προσανατολισμό της Ένωσης. Η προαναφερθείσα Συνθήκη φυσικά είχε και αντιδράσεις. Αυτές οι αντιδράσεις περί των νεοφιλελεύθερων τάσεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ προσδοκούσαν να δικαιωθούν με την ψήφιση της Συνθήκης του Άμστερνταμ, τον Οκτώβρη του 1997, πράγμα το οποίο δεν επετεύχθη, μια και η υπάρχουσα οικονομική πολιτική δεν επηρεάστηκε. Η ΕΕ εν τω μεταξύ συνέχιζε να διευρύνεται και να επεκτείνεται και πιο ανατολικά, πράγμα που διευκολύνθηκε και με τη Συνθήκη της Νίκαιας της Γαλλίας τον Δεκέμβρη του 2000. Την 1^η Ιανουαρίου του 2002 το κοινό ευρωπαϊκό νόμισμα, το ευρώ, τέθηκε σε κυκλοφορία (στις 12 από τις 15 χώρες) και μαζί με τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας μπορεί να λεχθεί πως η Ευρώπη ενηλικιώθηκε οικονομικά (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 9-14).

Η Ε.Ε. συνέχισε να επεκτείνεται, να μεγαλώνει αλλά συνέχιζαν και συνεχίζουν οι σκέψεις περί των ιδιαιτεροτήτων των οργάνων της, που κατά άλλους η ιδιαιτερότητα αυτή αποσοβεί πολλά προβλήματα και κατά άλλους έχει θεσμικά ελλείμματα. Έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί πως η Ε.Ε. αποτελεί είτε ένα δυνάμει ομοσπονδιακό κράτος είτε μία χαλαρή συνομοσπονδία με στοιχεία διεθνούς οργανισμού. Η πρώτη άποψη στηρίζεται στο γεγονός πως οι αποφάσεις που λαμβάνονται -αρκετές φορές χωρίς ομοφωνία- είναι δεσμευτικές για όλα τα κράτη-μέλη και τους πολίτες τους, ενώ η δεύτερη στο ότι όλες οι συνθήκες υπογράφονται από κυρίαρχα κράτη (Κανελλόπουλος, 1993: 70-71). Αναφερόμενοι σύντομα στα όργανα της Ε.Ε. θα δούμε πως υπάρχουν τα διακρατικά-διακυβερνητικά και συγκροτούνται από εκπροσώπους των κρατών-μελών. Αυτά είναι το Συμβούλιο Υπουργών (Συμβούλιο), το Συμβούλιο αρχηγών κρατών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο) και η Επιτροπή μονίμων αντιπροσώπων (COREPER). Από την άλλη υπάρχουν τα υπερεθνικά/υπερκρατικά όργανα, τα οποία διαθέτουν σημαντική αυτονομία απέναντι στα προηγούμενα διακυβερνητικά κι αυτά είναι το Ευ-

ρωπαϊκό Κοινοβούλιο (ΕΚ), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ) με το Πρωτοδικείο, η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή καθώς και η Επιτροπή των Περιφερειών.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στην ΕΕ συνίσταται στη λεγόμενη κοινοτική μέθοδο, η οποία αποτελείται από:

- Την αρμοδιότητα υποβολής προτάσεων από την Επιτροπή,
- Τη συναπόφαση ΕΚ -Συμβουλίου Υπουργών στους τομείς νομοθεσίας- προϋπολογισμού,
- Την εκτελεστική εξουσία της Επιτροπής,
- Τον έλεγχο του ΔΕΚ προκειμένου να διασφαλιστούν τα δικαιώματα όλων.

Τελικά, η υλοποίηση πολιτικής στην Ένωση προϋποθέτουν την επίτευξη συμβιβασμών μεταξύ πλήθους ετερόκλητων φορέων, όπου τρεις είναι οι σπουδαιότεροι: α) οι πολιτικοί-ΕΚ, Συμβούλιο, β) οι τεχνοκράτες, γραφειοκράτες, γ) ομάδες συμφερόντων ή/και συνδικαλιστές (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 15, 17, 19, 22). Τα βασικά θεσμικά ελλείμματα που έχουν διατυπωθεί για την Ε.Ε. είναι:

- Ότι της δίνεται η νομιμοποίηση από τη νομιμοποίηση των κυβερνήσεων που τη συγκροτούν,
- Υπάρχει σύγχυση λειτουργιών, μια και την εκτελεστική εξουσία ασκούν το Συμβούλιο και η Επιτροπή, αλλά και το Συμβούλιο είναι παράλληλα φορέας άσκησης και νομοθετικής εξουσίας και η Επιτροπή διαθέτει δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών,
- Το ΕΚ θεωρείται πως βρίσκεται μακριά από τους πολίτες της Ένωσης, μια και οι Ευρωπαίοι δεν ψηφίζουν εκπροσώπους για το ΕΚ αλλά κόμματα κι έτσι τα μέλη του στα περισσότερα κράτη δε λογοδοτούν στους ψηφοφόρους του (Στεφάνου, 1999).

Αν θέλαμε να κάνουμε μια αναδρομή στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ) θα διακρίναμε τρεις σημαντικές περιόδους: α) 1957-1976, όπου η ανάγκη για την ύπαρξή της δημιουργείται και συγκεκριμενοποιείται, β) 1976-1992, όπου αναπτύσσεται υπό τη μορφή πολιτικών αποφάσεων σε διεθνές επίπεδο και γ) 1992 έως σήμερα, όπου η συγκεκριμένη πολιτική επισημοποιείται βάσει του νομικού υποβάθρου της Συνθήκης του Μάαστριχτ κι έτσι παγιώνεται σε υπερεθνικό επίπεδο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 49). Συνεπώς από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και την ΕΕΠ μιλούμε για την επιδίωξη διαμόρφωσης ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Το νομικό πλαίσιο της ΕΕΠ διατυπώνεται στον τίτλο VII της Συνθήκης ο οποίος τιτλοφορείται «Κοινωνική Πολιτική, Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία» και

περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, στα οποία υπάρχουν διατάξεις για την παιδεία, την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση (άρθρα 118, 123, 126 και 127). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης έχει καταρχάς, όπως είναι φυσικό έναν ενδο-ενωσιακό χαρακτήρα, μια και αποδέκτες της είναι οι χώρες-μέλη της. Επιδιώξή της είναι η προώθηση της διεθνικής εκπαιδευτικής συνεργασίας μεταξύ των φορέων που παρέχουν εκπαιδευτικό έργο στις χώρες αυτές. Υπάρχει, όμως, και μια διεθνής εκπαιδευτική πολιτική που επιχειρεί παράλληλα η ΕΕ. Πρόκειται για μια πολιτική εκπαιδευτικής συνεργασίας με τρίτες χώρες και με Διεθνείς Οργανισμούς, η οποία θεμελιώνεται στα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ και αφορά την άμεση και έμμεση συνεργασία της ΕΕ με τον υπόλοιπο κόσμο.

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ διαμορφώνεται και εφαρμόζεται από όργανα και με διαδικασίες που καθορίζονται από τη Συνθήκη. Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωσή της παίζουν το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και η Επιτροπή, που έχουν αποφαντικές αρμοδιότητες. Στη διαμόρφωση της πολιτικής αυτής συμμετέχουν και άλλα δύο όργανα, η Κοινωνική και Οικονομική Επιτροπή και η Επιτροπή των Περιφερειών, που έχουν συμβουλευτικές αρμοδιότητες. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά περίπτωση με τις διαδικασίες των άρθρων 189B (άρθρο 126) και 189Γ (άρθρα 125 και 127). Ο τρόπος με τον οποίο μορφοποιείται η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και οι προβληματισμοί που προκύπτουν κατά την άσκησή της κι επιβάλλουν την ανάληψη παραπέρα πρωτοβουλιών εκ μέρους της ΕΕ, διατυπώνεται με ειδικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που εκδίδονται με τη μορφή Ανακοινώσεων, Υπομνημάτων, Πράσινων και Λευκών Βίβλων κ.λπ. τα κείμενα αυτά δεν έχουν πάντα δεσμευτικό χαρακτήρα, αλλά έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της κοινοτικής πολιτικής, των επιμέρους σκοπών που επιδιώκει και των τάσεων που διαμορφώνονται. Στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της ΕΕΠ η ΕΕ ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας (άρθρο 3B), «σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους ιδιομορφία (άρθρο 126) και την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Τα προγράμματα που θεμελιώνονται στα άρθρα 126 και 127 εμπίπτουν στη γενική-δηλαδή σχετική με το εκπαιδευτικό έργο και τις αντίστοιχες υπηρεσίες από όλους τους φορείς-και τυπική- δηλαδή με συγκεκριμένους θεσμοθετημένους στόχους, μέσω επίσημων εκπαιδευτικών φορέων και με επαγγελματικούς τίτλους- ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Τα προγράμματα που θεμελιώνονται στα άρθρα 118 και 123 εμπίπτουν κατά κύριο λόγο στην ειδική εκπαιδευτική πολιτική, που σχετίζεται με ειδικά θέματα, όπως π.χ. με την εξ αποστάσε-

ως εκπαίδευση, τις νέες τεχνολογίες, με ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού, ανταλλαγή πληροφοριών (πρόγραμμα ΕΥΡΥΔΙΚΗ) και ειδικά θέματα εν γένει. Εκτός από γενική/ειδική, η ΕΕΠ διακρίνεται και σε τυπική-που προαναφέρθηκε- και άτυπη, δηλαδή σχετική με παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν οδηγούν σε κάποιον ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τίτλο σπουδών και προσφέρονται υπό την εποπτεία κρατικών ή εξουσιοδοτημένων από το κράτος φορέων με αρμοδιότητες συντονισμού και ελέγχου (π.χ. ΝΕΟΛΑΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΙΙΙ) (Τσαούσης, 1998: 11-16).

Πιο συγκεκριμένα, στο υποσύστημα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου για την υποχρεωτική εκπαίδευση προωθείται η *παιδεία υψηλού επιπέδου*, όπως την ευαγγελίζεται το άρθρο 126 της Συνθήκης, όπου θα κοινωνικοποιείται ο Ευρωπαίος πλέον πολίτης. Στο δεύτερο υποσύστημα της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης το ζήτημα των ενιαίων ευρωπαϊκών κριτηρίων για την αξιολόγηση της ποιότητας των σπουδών τίθεται έντονα στους κόλπους της Ένωσης αναδεικνύοντας ένα ακόμη πεδίο επέκτασης των αρμοδιοτήτων της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β). Στο δεύτερο υποσύστημα προωθείται επιπλέον η απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων -ευελιξία, προσαρμοστικότητα- ώστε το αντίστοιχο εργατικό δυναμικό να είναι αποδοτικό στην αγορά εργασίας, κινητήριος μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης. Από το 1996 κι έπειτα οι εκπαιδευτικές δομές του δεύτερου υποσυστήματος επιφορτίστηκαν και με την ευθύνη διάδοσης και προώθησης των νέων τεχνολογιών στα κράτη-μέλη. Επίσης, κυριαρχούν μορφές εξειδίκευσης, κατάρτισης, επανεκπαίδευσης διαφόρων ειδών και επιπέδων, τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης στη λογική της διά βίου παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενθαρρύνοντας τη συνεχή επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996· 2000β· Eurydice, 2000).

Σημαντικός σταθμός στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί και η ενοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), διαδικασία που ξεκίνησε από τη διακήρυξη της Σορβόνης τον Αύγουστο του 1998 με τη συμμετοχή των τεσσάρων μεγάλων κρατών (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο) και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 1999 με την υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια από 29 χώρες της ΕΕ. Τα βασικότερα σημεία της Διακήρυξης ήταν η προώθηση σύνδεσης της ανώτατης εκπαίδευσης με την οικονομία, η προώθηση διασφάλισης ποιότητας με τη χρήση δεικτών, η προώθηση κινητικότητας των φοιτητών και του ακαδημαϊκού προσωπικού, η προώθηση της διά βίου μάθησης, η κατάτμηση των προγραμμάτων σπουδών σε διακριτούς κύκλους και η τελειοποίηση του συστήματος διδακτικών μονάδων (ECTS) αλλά και η ενίσχυση μεταφοράς τους για τη σύγκριση δεξιοτήτων της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και για τη διευκόλυνση της κινητικότητας που

προαναφέραμε (Gutiérrez-Cortines, 2002). Έτσι, η ΕΕ ευελπιστεί ότι ο ακαδημαϊκός της χώρας θα γίνει πιο ανταγωνιστικός, ειδικά προς τις ΗΠΑ, ότι θα ανταποκριθεί στις προκλήσεις της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και της ανάπτυξης των τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνίας. Θέτοντας, όμως, πραγματιστικά κριτήρια στον τρόπο οργάνωσής του, τείνει να απομακρυνθεί από τις ιδεαλιστικές του καταβολές (Ζμας, 2007: 103).

Χαρακτηριστικός είναι κι ο στόχος που διατυπώθηκε στο Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000 για την ΕΕ του 2010: «να γίνει η ΕΕ η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή», όπου οι παράγραφοι 24-27 αφιερώνονται ειδικά στο ανθρώπινο κεφάλαιο και την εκπαίδευση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 93). Ανάλογη έμφαση στη σύνδεση οικονομίας και εκπαίδευσης διαφαίνεται και στους στόχους για την ΕΕ του 2020, όπου για μια «Έξυπνη, Πράσινη και Χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη» δύο από τις τρεις προτεραιότητες που τίθενται είναι: –Έξυπνη ανάπτυξη, με την ανάπτυξη μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και την καινοτομία και –Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, με την ενίσχυση μιας οικονομίας με υψηλό ποσοστό απασχόλησης που εξασφαλίζει οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 12).

1.2.2 Ο.Ο.Σ.Α.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης ήταν ο διάδοχος του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας, ο οποίος ιδρύθηκε το 1948, για να διαχειρισθεί την οικονομική βοήθεια των ΗΠΑ προς την κατεστραμμένη από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο Ευρώπη (σχέδιο Μάρσαλ), με απώτερο στόχο τη μη εξάπλωση της Ρωσίας στην Ευρώπη. Την ιδρυτική συνθήκη του Ευρωπαϊκού Οργανισμού υπέγραψαν η Αυστρία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, το Λουξεμβούργο, η Δανία, η Γαλλία, η Ελλάδα, η Ιρλανδία, η Ισλανδία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Πορτογαλία, η Βρετανία, η Σουηδία και η Τουρκία.

Μετά από μια δεκαετία, έχοντας επιτελέσει τη βασική του αποστολή, έχοντας δηλαδή συμβάλει στην οικονομική ανάκαμψη της Ευρώπης και στην απελευθέρωση μεταξύ του εμπορίου των κρατών-μελών του, μετεξελίσσεται τον Δεκέμβριο του 1960, στον σημερινό Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Τη νέα αυτή Σύμβαση (convention) υπέγραψαν επιπρόσθετα η Γερμανία, η Ελβετία, η Ισπανία αλλά και κράτη εκτός Ευρώπης, όπως οι ΗΠΑ και ο Καναδάς. Εκτός από τα ιδρυτικά μέλη, προσχωρούν στους κόλπους του τα επόμενα χρόνια κράτη κι από άλλες γωνιές του πλανήτη, όπως η Ιαπωνία, η Νότιος Κορέα, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Φινλανδία, το Μεξικό, η Τσεχία, η

Σλοβακία, η Πολωνία, η Ουγγαρία, το 2010 η Χιλή, η Σλοβενία, το Ισραήλ, το 2011 η Εσθονία και το 2016 η Λεττονία (www.oecd.org/about/membersandpartners/). Μετασχηματίζεται από έναν αμιγώς ευρωπαϊκό σε έναν οργανισμό με μικτό χαρακτήρα, διεθνή και ευρωπαϊκό. Βέβαια ειδικό καθεστώς αναγνωρίζεται στην ΕΕ, η οποία συμμετέχει στις εργασίες του ΟΟΣΑ μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Σπηλιόπουλος, 2004: 310). Συμπερασματικά ο ΟΟΣΑ περιλαμβάνει την Ε.Ε. και μη ευρωπαϊκά κράτη, ενώ συνεργάζεται και με διάφορες άλλες χώρες και διεθνείς οργανισμούς (Τσαούσης, 2007: 326).

Κάποια κράτη, όπως η Νότιος Κορέα, αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να γίνουν δεκτά στον Οργανισμό, όμως η στήριξή τους από ισχυρά μέλη τους επέτρεψε την είσοδο. Άλλωστε είναι γνωστός ο τίτλος που αποδίδεται στον ΟΟΣΑ ως η «Λέσχη των Πλουσίων», μια και τα μέλη του εξασφαλίζουν περίπου τα δύο τρίτα της παγκόσμιας παραγωγής αγαθών. Εκτός από τα κράτη μέλη, στις εργασίες του ΟΟΣΑ συμμετέχουν τα τελευταία χρόνια πολλά κράτη μη μέλη, μεταξύ των οποίων η Βραζιλία, η Κίνα, η Ρωσία αλλά και ορισμένες από τις ελάχιστα αναπτυγμένες χώρες, πράγμα που θέτει υπό αμφισβήτηση τον άλλον τίτλο του ως «Ιδιωτική Λέσχη» (Σπηλιόπουλος, 2004: 310-311). Βέβαια το ζήτημα της *ασυμμετρίας στις σχέσεις εξουσίας* των κρατών μελών του ΟΟΣΑ θίγει εύστοχα ο Μούτσιος (2010: 18) αναφέροντας πως το 80% της χρηματοδότησης του Οργανισμού προέρχεται από 7 χώρες (G7) στο σύνολο των τότε 30 κρατών-μελών του, με τις ΗΠΑ μόνο να καταβάλλουν το 25% και την Ιαπωνία το 23%. Και σήμερα, όμως, εξακολουθούν οι ΗΠΑ να είναι ο μεγαλύτερος χρηματοδότης του ΟΟΣΑ καταβάλλοντας το 21% (www.oecd.org/about/budget/).

Ο Κάτσιος (2002) υποστηρίζει ότι ο Ο.Ο.Σ.Α. συγκαταλέγεται στους παγκόσμιους οικονομικούς οργανισμούς, ενώ ο Σπηλιόπουλος (2004: 311) τον εντάσσει στους περιφερειακής διάστασης διεθνείς διακυβερνητικούς οργανισμούς, με την έννοια ότι αποτελεί μια «αφηρημένη περιοχή» ή αλλιώς το σύνολο των βιομηχανικών κατά βάση κρατών. Σύμφωνα με τον Τσαούση (2007: 336-337), είναι ένας μηχανισμός παροχής αμοιβαίας τεχνικής βοήθειας σε κράτη που διέθεταν ήδη έναν κοινό πολιτικό και κοινωνικό πολιτισμό, μία προηγμένη μορφή διοικητικής οργάνωσης και ένα υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας. Αυτό έχει ως συνέπεια την άμεση πρόσβαση του οργανισμού σε στοιχεία, σε πολιτικές και επιδιώξεις, γεγονός που του επιτρέπει να κάνει υποδείξεις, να ελέγχει το βαθμό υλοποίησής τους και να συμβάλλει στη δημιουργία ερευνητικών μεθοδολογιών και εργαλείων που επιτρέπουν τη συγκρισιμότητά. Ειδικότερα, είναι ένας οργανισμός με κύριο αντικειμενικό σκοπό την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Με βάση τις καταστατικές του αρχές, ο Ο.Ο.Σ.Α. προωθεί πολιτικές που έχουν σκοπό να: 1) επιτύχουν τη μέγιστη βιώσιμη οικονομική αύξηση και

απασχόληση και ένα αυξανόμενο επίπεδο ζωής στις χώρες-μέλη διατηρώντας ταυτόχρονα τη νομισματική σταθερότητα και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας, 2) συμβάλλουν στην υγιή οικονομική επέκταση των κρατών-μελών –και μη μελών- στη διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης, 3) συμβάλλουν στην επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου σε πολυμερή και χωρίς διακρίσεις βάση σύμφωνα με τις διεθνείς υποχρεώσεις (Κάτσιος, 2002: 238· Τσαούσης, 2007: 325).

Το ανώτατο όργανο του ΟΟΣΑ είναι το *Συμβούλιο*, το οποίο απαρτίζεται από έναν αντιπρόσωπο κάθε κράτους-μέλους και συνέρχεται σε υπουργικό επίπεδο ή σε επίπεδο μόνιμων αντιπροσώπων. Οι αποφάσεις παίρνονται ομόφωνα, αλλά η αποχή ενός μέλους δεν εμποδίζει τη λήψη απόφασης. Σε δεύτερη μοίρα έρχεται η *Εκτελεστική Επιτροπή*, διακυβερνητικό όργανο που αποτελείται από 10 μέλη που επιλέγονται εκ περιτροπής κάθε χρόνο από το Συμβούλιο, το οποίο επιλέγει και τον πρόεδρο της Επιτροπής. Η Επιτροπή προετοιμάζει και συντονίζει το έργο του Συμβουλίου, στο οποίο διαβιβάζει σχέδια αποφάσεων ή συστάσεων. Το τρίτο όργανο είναι ο *Γενικός Γραμματέας* που διορίζεται από το Συμβούλιο, στο οποίο προεδρεύει όταν συνέρχεται σε επίπεδο μόνιμων αντιπροσώπων. Διευθύνει τη διοίκηση του Οργανισμού, προετοιμάζει τις συνελεύσεις των άλλων δύο οργάνων και τους υποβάλλει προτάσεις. Τέλος παίρνει τα αναγκαία μέτρα, για να εξασφαλίζει την εκτέλεση των αποφάσεών τους, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Συμβουλίου (Τενεκίδη & Τενεκίδου-Φραγκοπούλου, 1981: 70).

Το σύστημα λειτουργίας του Οργανισμού συμπληρώνεται από μια σειρά πολλών και διαφόρων αντικειμένων μηχανισμών ανάμεσα στους οποίους είναι η Διεύθυνση των Επιστημών, της Τεχνολογίας και της Βιομηχανίας, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Απασχόλησης, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, η Επιτροπή Παιδείας (Σπηλιόπουλος, 2004: 315-316). Ασκεί έντονη δραστηριότητα στον τομέα της επιστημονικής πολιτικής, μια και συναισθάνθηκε την αυξανόμενη σημασία της επιστήμης και της εκπαίδευσης για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών αλλά και το ότι η πρόοδος της επιστήμης επηρεάζει και την οικονομία (Τενεκίδη & Τενεκίδου-Φραγκοπούλου, 1981: 69). Στον εκπαιδευτικό τομέα, συγκεκριμένα, μία σημαντική δραστηριότητα του Ο.Ο.Σ.Α. είναι η ερευνητική και συμβουλευτική του συμβολή σε θέματα παιδείας σε επίπεδο Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων, κρατών-μελών –και μη μελών-, καθώς επίσης και της ευρύτερης διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, μέλη της οποίας συμμετέχουν ενεργά στις επιμέρους συμβουλευτικές επιτροπές του και σε διεθνείς συναντήσεις και συνέδρια. Προσφέρει, ακόμη, υπηρεσίες στον τομέα της έρευνας, της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (Τσαούσης, 2007: 335-336) εκδίδοντας εκθέσεις

και στατιστικά στοιχεία, συγκρίνοντας τα εκπαιδευτικά γίνεσθαι των κρατών - συμμετεχόντων στις έρευνές του.

Είναι γνωστός με το PISA (Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών) με το οποίο μετράει τις μαθητικές επιδόσεις όχι μόνο των κρατών-μελών του αλλά και σε άλλες χώρες που συγκροτούν το 90% της παγκόσμιας οικονομίας (Ischinger, 2007). Παράλληλα διεξάγει και τον τρίτο γύρο του προγράμματος αξιολόγησης ικανοτήτων των ενηλίκων PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), όπου σε συνολικά 40 χώρες θα αξιολογηθούν βασικές γνωστικές, χρήσης τεχνολογίας και εργασιακές ικανότητες ατόμων 16-65 ετών (www.oecd.org/skills/piaac/). Με τις συγκρίσεις επιδόσεων, την κατασκευή δεικτών, τις εκθέσεις και τις συστάσεις του περί εκπαιδευτικών θεμάτων ο ΟΟΣΑ επιδρά αποφασιστικά στην παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης και μεταρρυθμιστικών μέτρων, τόσο στις χώρες-μέλη του αλλά και στις υπόλοιπες (Μούτσιος, 2010: 15). Άλλωστε, όπως σημειώνει ένας πρώην υποδιευθυντής του ΟΟΣΑ στον εκπαιδευτικό τομέα *«δεν είναι ποτέ εύκολο να ξεχωρίσει κανείς μεταξύ του τι είναι πολιτική και τι έρευνα»* (Papadopoulos, 1994: 16).

1.2.3 Ουνέσκο

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) αποτέλεσε τον διάδοχο της Κοινότητας των Εθνών. Αποτελεί έναν οργανισμό ειρηνικών σκοπών που ιδρύθηκε κυρίως με την πεποίθηση ότι ο μόνος τρόπος για τη δημιουργία αποτελεσματικού διεθνούς οργανισμού, ήταν η συνέχιση στον καιρό της ειρήνης των στενών δεσμών που συνέδεαν τα νικηφόρα έθνη κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Ο Χάρτης του Οργανισμού υπεγράφη στις 26 Ιουνίου 1945 από τις νικήτριες Δυνάμεις στο Σαν Φρανσίσκο. Πρόθεσή τους κυρίως ήταν πρακτικά να διατηρήσουν το διευθυντήριο της πολεμικής περιόδου και την υπεροχή τους. Βέβαια διατυπώνεται ο τυπικός σεβασμός στην κυριαρχία και την ισοτιμία των κρατών, μια και η Γενική Συνέλευση, ανοιχτή για όλα τα κράτη-μέλη θα ενσαρκώνει τη δημοκρατία σε διεθνή κλίμακα, ωστόσο οι αρμοδιότητές της, αν και θεωρητικά ευρείες, είναι τελικά επιφανειακές. Ο γενικός γραμματέας από την άλλη αποτελεί εκτελεστικό όργανο του Οργανισμού και πάνω από όλα τα κύρια όργανα βρίσκεται το Συμβούλιο Ασφαλείας, το οποίο πρέπει να εμπλακεί για να εκδοθεί οποιαδήποτε απόφαση και αποτελείται από τα πέντε μόνιμα μέλη του ΟΗΕ (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Γαλλία, Κίνα, ΕΣΣΔ) (Zorgbibe, 1991: 32-33).

Με τη δημιουργία του ΟΗΕ άρχισαν να πληθαίνουν και οι ειδικευμένοι οργανισμοί του. Αυτοί οι οργανισμοί είναι αυτόνομοι, έχουν ιδιαίτερη νομική προσωπικότητα, δικό τους καταστατικό χάρτη, δικά τους όργανα, δικό τους προϋπολογισμό αλλά είναι σε στενή σχέση με τον ΟΗΕ. Ανταλλάσσουν πληροφορίες αμοιβαία για τη δραστηριότητά τους, υποβάλλουν ετήσιες εκθέσεις, ανταλλάσσουν παρατηρητές και ασκείται έλεγχος του ειδικευμένου οργανισμού από το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο του ΟΗΕ. Ο ρόλος και το αντικείμενο ενασχόλησής τους ποικίλουν (Τενεκίδη & Τενεκίδου-Φραγκοπούλου, 1981: 31-32).

Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) είναι ο ειδικευμένος οργανισμός του Ο.Η.Ε. για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό με έδρα το Παρίσι. Η ιδρυτική της πράξη υπεγράφη από 37 κράτη στη Διάσκεψη του Λονδίνου στις 16 Νοεμβρίου 1945 και τέθηκε σε ισχύ στις 4 Νοεμβρίου 1946 με την επικύρωση 20 κρατών. Ένα μήνα μετά, στις 14 Δεκεμβρίου 1946, τέθηκε σε ισχύ η συμφωνία μεταξύ Ο.Η.Ε. και UNESCO, η οποία, βάσει του άρθρου 57 του Χάρτη, παρείχε στην τελευταία το καθεστώς της ειδικευμένης οργάνωσης (Τσαούσης, 2007: 51). Τα βασικά όργανα της Unesco είναι: α) η Γενική Διάσκεψη που απαρτίζεται από το σύνολο των κρατών-μελών (195), συνέρχεται κάθε δύο χρόνια και εγκρίνει το Πρόγραμμα και τον Προϋπολογισμό του Οργανισμού, β) το Εκτελεστικό Συμβούλιο, που έχει 58 μέλη που εκλέγονται από τη Γενική Διάσκεψη (προσπαθώντας να είναι ισορροπημένη η αντιπροσώπευση από τα συνολικά κράτη-μέλη της Ουνέσκο σε όλον τον κόσμο, πράγμα που χρειάζεται διαπραγματεύσεις) συνέρχεται δυο φορές τον χρόνο και έχει ως στόχο τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας και την υλοποίηση των αποφάσεων της Γενικής Διάσκεψης, γ) ο Γενικός Διευθυντής, που εκλέγεται κάθε τέσσερα χρόνια από τη Γενική Διάσκεψη, ενώ υπάρχει και το Δίκτυο Εθνικών Επιτροπών για την Unesco, όπως και η αντίστοιχη Ελληνική Επιτροπή (www.en.unesco.org/about-us/unescos-governing-bodies).

Η UNESCO καλύπτει ολόκληρο τον πλανήτη, ενώ παράλληλα διαθέτει ένα ευρύ σύστημα από εντολείς, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς εταίρους –δημόσιους και ιδιωτικούς– και δίκτυα. Δραστηριοποιείται επίσης και μέσω των επιμέρους περιφερειακών της γραφείων. Στόχος της είναι η παγίωση της παγκόσμιας ειρήνης και δικαιοσύνης μέσα από την επικοινωνία και τη διεθνή συνεργασία των λαών δια της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού, ενώ συγχρόνως παρέχει τεχνική βοήθεια και στήριξη στις αναπτυσσόμενες χώρες για την εξάλειψη ή/και τον περιορισμό της φτώχειας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η δραστηριότητά της σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και αντιμετώπισης των προβλημάτων που

συνδέονται με την εξασφάλιση βασικής εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο και την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων (Τσαούσης, 2007: 48-49).

Επιπλέον, μεταξύ των δράσεων της συγκαταλέγονται η ανάπτυξη εθνικών σχεδίων δράσης και η χρηματοδότηση χωρών προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Εξασφαλίζει ακόμη την αξιολόγηση και παρακολούθηση των στρατηγικών εκπαιδευτικής ανάπτυξης διαμορφώνοντας αποδοτικά συστήματα ηγεσίας και διοίκησης, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη δημιουργία ασφαλών και υγιεινών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (UNESCO, 2000). Προσφέρει υπηρεσίες στον τομέα της έρευνας, της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και της ενημέρωσης, καθώς, σύμφωνα με τον Τσαούση (2007: 82), αποτελεί τον «*καθ' ύλην αρμοδιότερο διεθνή οργανισμό σε ζητήματα προώθησης θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο*». Χαρακτηριστικός είναι ο τίτλος της Ουνέσκο για την Εκπαίδευση 2030: «*Διασφάλιση συμπεριληπτικής, δίκαιης και ποιοτικής Εκπαίδευσης προωθώντας ευκαιρίες διά βίου μάθησης για όλους*» τονίζοντας την πρωταρχική σημασία της εκπαίδευσης στην επίτευξη των γενικότερων στόχων για την Ατζέντα της Ουνέσκο για την Ανάπτυξη 2030 (Unesco, 2015: 3).

1.2.4 Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια Τράπεζα συγκαταλέγεται στους παγκόσμιους οικονομικούς οργανισμούς και είναι ένα διεθνές χρηματοπιστωτικό ίδρυμα που συστάθηκε τον Ιούλιο του 1944 με έδρα την Ουάσινγκτον. Η δράση της καλύπτει την (υποσαχάρια) Αφρική, την Ανατολική Ασία και τον Ειρηνικό, τη Νότια Ασία, την Ευρώπη και την Κεντρική Ασία, τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Είναι ένας οργανισμός που δίνει επιχορηγήσεις, δάνεια και συμβουλές σε όλον τον κόσμο προκαλώντας μεγάλη παγκόσμια επιρροή (Klees, 2012: 152). Ο Όμιλος της Παγκόσμιας Τράπεζας περιλαμβάνει τη Διεθνή Τράπεζα Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης, τη Διεθνή Εταιρεία Χρηματοδότησης, τη Διεθνή Ένωση Ανάπτυξης και το Γραφείο Πολυμερούς Εγγύησης Επενδύσεων. Πρόκειται για εξειδικευμένους οργανισμούς που ανήκουν στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών με κοινό στόχο την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών μέσω οικονομικής, κοινωνικής και τεχνικής βοήθειας, χρηματοδότησης αναπτυξιακών προγραμμάτων, παροχής τεχνογνωσίας και επαγγελματικής εκπαίδευσης στις κυβερνήσεις των κρατών-μελών, σε κυβερνητικούς οργανισμούς ή σε ιδιωτικούς φορείς για τους οποίους εγγυώνται οι κυβερνήσεις. Παρόλο που καθένας από τους θεσμούς αυτούς διαθέτει αυτονο-

μία και δική του νομική προσωπικότητα, κοινός διοικητικός τους προϊστάμενος είναι ο Πρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας (Κάτσιος, 2002: 215-217).

Αναλυτικότερα, η Διεθνής Τράπεζα Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης, γνωστή και ως Παγκόσμια Τράπεζα, είναι ένας διεθνής οικονομικός οργανισμός που εδρεύει στην Ουάσινγκτον. Η λειτουργία της άρχισε ουσιαστικά το 1945. Βασικός στόχος της είναι η υποστήριξη της οικονομικής ανασυγκρότησης και ανάπτυξης των κρατών-μελών της μέσω της διάθεσης κεφαλαίων για παραγωγικούς σκοπούς. Αποβλέπει τόσο στην προώθηση του οικονομικού ενδιαφέροντος με την παροχή εγγυήσεων ή τη συμμετοχή σε μακροπρόθεσμες δανειοδοτήσεις και άλλες ιδιωτικές επενδύσεις όσο και στην εντατικοποίηση των διεθνών εμπορικών συναλλαγών (ό.π.: 217-219).

Η Διεθνής Εταιρεία Χρηματοδότησης είναι ένας διοικητικά και οικονομικά ανεξάρτητος οργανισμός, στόχος του οποίου αποτελεί η ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης των αναπτυσσόμενων χωρών μέσω της οικονομικής και τεχνικής ενίσχυσης των ιδιωτικών επιχειρήσεων των κρατών-μελών, ακόμα και με συμμετοχή στο εταιρικό τους κεφάλαιο (ό.π.: 220-221). Όσον αφορά στη Διεθνή Ένωση Ανάπτυξης, αυτή ιδρύθηκε το 1960 ως θυγατρικός οργανισμός της Τράπεζας Διεθνούς Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης αποσκοπώντας στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας και την άνοδο του βιοτικού επιπέδου των αναπτυσσόμενων χωρών. Υπάγεται διοικητικά στη δικαιοδοσία της Τράπεζας και των οργάνων της, ενώ το επιτελείο των συνεργατών της είναι κατανομημένο στους τομείς των επιχειρήσεων, των χρηματοδοτήσεων, της πολιτικής, του σχεδιασμού και της έρευνας (ό.π.: 219-220).

Τέλος, το Γραφείο Πολυμερούς Εγγύησης Επενδύσεων ιδρύθηκε επίσης ως θυγατρικός οργανισμός της Τράπεζας και απολαμβάνει οικονομικής και διοικητικής ανεξαρτησίας. Στόχος του είναι η προώθηση των άμεσων ιδιωτικών παραγωγικών επενδύσεων στις υπό ανάπτυξη χώρες συμπληρώνοντας τις δράσεις της Ομάδας της Παγκόσμιας Τράπεζας με την παροχή εγγυήσεων υπό μορφή ασφαλιστικών και αντιασφαλιστικών καλύψεων για μη εμπορικούς κινδύνους σε επενδύσεις κρατών-μελών σε άλλα κράτη-μέλη (ό.π.: 221-222).

Γνωστός είναι και ο τίτλος που αποδίδεται στην Παγκόσμια Τράπεζα μαζί με το ΔΝΤ, ως «*δίδυμοι οργανισμοί του Bretton Woods*», της τοποθεσίας που ιδρύθηκαν το 1944 (Μούτσιος, 2010:14). Αυτή η ονομασία οφείλεται και στο ότι και οι δύο οργανισμοί λειτουργούν ως ανώνυμες εταιρείες και τα κράτη-μέλη τους ως μέτοχοι. Το ποσοστό των μετοχών που κατέχει κάθε κράτος-μέλος εξαρτάται από το μέγεθος της οικονομίας του και είναι περίπου ίδιο και στους δύο οργανισμούς. Οχτώ χώρες (G8) κατέχουν πάνω από το 47% των μετοχών, ενώ

το 17% από αυτές ανήκει μόνο στις ΗΠΑ. Στο 24μελές συμβούλιο που διευθύνει την Παγκόσμια Τράπεζα, 5 χώρες (ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Γερμανία, Ιαπωνία) διορίζουν από ένα μέλος, ενώ τα άλλα 19 μέλη ορίζονται από τις υπόλοιπες 182 χώρες. Αποτελεί κοινό μυστικό παγκοσμίως ότι ο πρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας ορίζεται από τις ΗΠΑ και του ΔΝΤ από την ΕΕ (ό.π.: 17). Επίσης εξαιτίας της αυξημένης οικονομικής συνεισφοράς τους μπορούν και αυξάνουν και τον αριθμό των ψήφων τους (Σπηλιόπουλος, 2004: 283). Άρα εγείρονται σοβαροί προβληματισμοί και πάλι περί της ισότιμης συμμετοχής και της αντιπροσωπευτικότητας των χωρών σε αυτούς τους οργανισμούς.

Η θεσμική διάρθρωση των δυο «δίδυμων οργανισμών» είναι επίσης αντίστοιχη. Υπάρχει το *Συμβούλιο Διοικητών*, που είναι το πλήρες κύριο όργανο και συνέρχεται σε σύνοδο μια φορά τον χρόνο, για να καθορίσει τη γενική πολιτική της ΔΤΑΑ, να αποφασίσει για την ένταξη νέων κρατών, την αύξηση κεφαλαίου κ.ά. Ακόμη υπάρχει το *Διοικητικό Συμβούλιο*, που είναι το μη πλήρες εκτελεστικό όργανο, δηλαδή περιορισμένης σύνθεσης και ο/η *Πρόεδρος* της ΔΤΑΑ, που έχει καθιερωθεί να προέρχεται από τις ΗΠΑ (ό.π.: 282).

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επισημανθεί το γεγονός πως, παρά τον οικονομικό κατά βάση προσανατολισμό της, η Παγκόσμια Τράπεζα είναι ο «αρχιτέκτονας» της εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα σημαντικό ίδρυμα που προσφέρει συμβουλές και βοήθεια για την ανάπτυξη, δημιουργία, εφαρμογή και επιβολή μίας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Klees, 2008, 2012). Συγκεκριμένα, η Παγκόσμια Τράπεζα είναι ο μεγαλύτερος δανειοδότης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον κόσμο, τα οποία είναι πάντα σε συνεργασία με τα δανειοδοτικά προγράμματα του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ). Από τη στιγμή που η Παγκόσμια Τράπεζα και το ΔΝΤ εγκρίνουν ένα δάνειο, η δανειολήπτρια χώρα θεωρείται οικονομικά και πολιτικά αξιόπιστη διεθνώς κι αυτό κινητοποιεί δάνεια, δωρεές, κονδύλια κι από άλλους οργανισμούς και χώρες σε διμερή βάση, με όρους και προϋποθέσεις που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική της πολιτική (Μούτσιος, 2010:15). Για παράδειγμα σε αδύναμες οικονομικά χώρες, όπου η Παγκόσμια Τράπεζα συμμετείχε στην επιχειρηματική ενίσχυσή τους με Προγράμματα Δομικής Αναπροσαρμογής (SPA) οι δαπάνες για την εκπαίδευση μειώθηκαν έως και 67% (Reimers, 1994).

2^ο Κεφάλαιο: Διεθνείς οργανισμοί και πολιτικές εκπαιδευτικού παρεμβατισμού

2.1 Πολιτική «συγκλίνουσας στοχοθέτησης»

Ανάμεσα στους διάφορους υπερεθνικούς οργανισμούς, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ επιδεικνύουν την πιο έντονη επιρροή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των περισσότερων κρατών, μια και έχουν καταλυτικό ρόλο στη δικτυακή αλληλεπίδρασή τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως οργανισμός με ιδιαίτερη πολιτική δομή εκδηλώνει εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα που ξεπερνούν τα αντίστοιχα των κρατών-μελών της. Ο εκπαιδευτικός της λόγος συστηματοποιείται μέσα από την πολιτική της «*συγκλίνουσας στοχοθέτησης*» (Ζμας, 2007: 23), καθώς τα διάφορα εθνικά συστήματα προσανατολίζονται προς την επίτευξη κάποιων κοινών στόχων, τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν σε καθορισμένα χρονοδιαγράμματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*», που με τους τρεις στρατηγικούς σκοπούς (ποιότητα, προσβασιμότητα, ανοιχτότητα) αποτέλεσε την πρώτη επίσημη απόπειρα σε υπερεθνικό επίπεδο να συγκροτηθεί μια κατευθυντήρια γραμμή για την αναδόμηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η θέσπισή του στόχευε στην υλοποίηση του στόχου που τέθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2001 «να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη συνοχή» (ό.π.).

Μια άλλη πολύ σημαντική στιγμή πολιτικής σύγκλισης ήταν εκείνη των διεργασιών της Διαδικασίας της Μπολόνια, όπου με την αντίστοιχη διακήρυξη του 1999, η οποία και υπεγράφη σταδιακά από τους περισσότερους Ευρωπαίους Υπουργούς Παιδείας, τέθηκε ο κοινός στόχος της εδραίωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, απότοκα του οποίου είναι εν ισχύ στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια (κινητικότητα εκπαιδευτικού πληθυσμού, κοινό σύστημα πιστωτικών μονάδων, δυο κύκλοι σπουδών, Παράρτημα διπλώματος, διευρωπαϊκή και διεθνή συνεργασία ιδρυμάτων κ.ά.) (Τσαούσης, 2007: 395).

Ακολουθώντας πολιτική σύγκλισης στόχων κινείται και το πρόγραμμα «*Ευρώπη 2020*» που είναι σε εξέλιξη τα τρέχοντα έτη, διατυπώνοντας τις τρεις κεντρικές προτεραιότητες στη στρατηγική για την Ευρώπη 2020 που είναι: «1) Έξυπνη ανάπτυξη, με την ανάπτυξη μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και στην καινοτομία, 2) Βιώσιμη ανάπτυξη, με την προώθηση μιας πιο αποτελεσματικής στη χρησιμοποίηση των πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας και 3) Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, με την ενίσχυση μιας οι-

κονομίας με υψηλό ποσοστό απασχόλησης που εξασφαλίζει οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή» (ΕΕ, 2010: 12).

Όλοι αυτοί οι κοινοί και ταυτόχρονα οικονομικά διαπνεόμενοι στόχοι έχουν οδηγήσει και στην ομογενοποίηση του εκπαιδευτικού λόγου της ΕΕ, καθώς προτάσσονται έννοιες, όπως «απασχολησιμότητα», «πολυπολιτισμικότητα», «κατάρτιση», «κινητικότητα», «διά βίου μάθηση». Η συγκρότηση του συγκεκριμένου κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου διευκολύνεται από τακτικές συνόδους των Υπουργών Παιδείας και επιμέρους πρωτοβουλίες των ευρωπαϊκών υπηρεσιών ή ιδρυμάτων, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Κυβερνητικοί εκπρόσωποι, ανώτατοι διοικητικοί υπάλληλοι, πανεπιστημιακοί, στελέχη ιδιωτικών εταιρειών κι εμπειρογνώμονες συμπρωταγωνιστούν με τους γραφειοκράτες των Βρυξελλών στο ευρωπαϊκό δίκτυο εκπαίδευσης. Ρόλος τους αποτελεί η σταθεροποίηση αυτού του κοινού εκπαιδευτικού λόγου, λειτουργώντας διαμεσολαβητικά μεταξύ των διάφορων κόμβων του ευρωπαϊκού δικτύου, δομώντας, ερμηνεύοντας, αναλύοντας και καθιερώνοντας τον εκπαιδευτικό του λόγο (Ζμας, 2007: 23-24).

Η συγκεκριμένη πολιτική εκπαιδευτικού παρεμβατισμού που αναπτύχθηκε, εκτείνεται στο πλαίσιο της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού». Η τελευταία, εμπλέκει τα κράτη-μέλη στην από κοινού επιδίωξη πολιτικών στόχων στη λογική κατευθυντήριων γραμμών, χρονικών ορίων, αξιολογήσεων, δεικτών, επιδόσεων, συγκρίσεων και προώθησης «*βέλτιστων πρακτικών*». Είναι μια διαδικασία που βασίζεται κυρίως στην παραγωγή δεδομένων από δημοσίους και ιδιωτικούς φορείς, χρηματοδοτείται από την ΕΕ, με σκοπό να αξιοποιηθούν αυτά τα δεδομένα ως εργαλεία πολιτικών αποφάσεων (Μούτσιος, 2010: 20). Έτσι, θα δούμε στη συνέχεια πώς η πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» συμπληρώνεται από την πολιτική των «πινάκων κατάταξης», κάτι που εγείρει πολλά ερωτήματα περί του ποια είναι η φύση και ο βαθμός της επέμβασης των ευρωπαϊκών και διεθνών υπηρεσιών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

2.2 Πολιτική «πινάκων κατάταξης»

Σε συνέχεια της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού», που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πολιτική από το 2000, τα δεδομένα που συλλέγονται, χρησιμοποιούνται ως αποδείξεις του ότι κάτι «πάει ή δεν πάει καλά» βάσει των διαφόρων δεικτών που υπάρχουν στις εκθέσεις προόδου της ΕΕ. Σε αυτές τις εκθέσεις μετρούνται επιτυχίες και αποτυχίες αναφορικά και με την εκπαίδευση, συγκρίνονται οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των κρατών-μελών και σε τελικό στάδιο αντιπαρατίθενται με τους θεωρούμενους ανταγωνιστές της ΕΕ: τις ΗΠΑ, την Ιαπωνία,

την Κίνα, την Ινδία. Όλη αυτή η πολιτική προωθείται ανά την Ευρώπη όχι μέσω δημοσίων διαβουλεύσεων σε εθνικά πλαίσια αλλά μέσα από χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα και γραφειοκρατίες που παράγουν ποσοτικούς δείκτες και μετρήσεις επιδόσεων (Μούτσιος, 2010: 20).

Η ΕΕ αλλά και ο ΟΟΣΑ είναι οι πιο ένθερμοι οπαδοί της συγκεκριμένης πολιτικής των «πινάκων κατάταξης» (Ζμας, 2007: 25) των χωρών, κατηγοριοποιώντας τις λίγο έως πολύ σε επιτυχούσες ή μετεξεταστέες ανάλογα με τα κριτήρια απόδοσης που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί. Όσον αφορά στον ΟΟΣΑ, που είναι απόλυτα εξοικειωμένος με αυτή τη διαδικασία και έχουν μεγάλη απήχηση τα πορίσματά του, εκδίδει σχεδόν σε ετήσια βάση την έκθεση «Μια ματιά στην Εκπαίδευση» (Education at a Glance), όπου διαφαίνεται η επίδοση κάθε χώρας ως προς διάφορες παραμέτρους της εκπαίδευσης και της ποιότητάς της συσχετιζόμενες με την οικονομία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις, τους πόρους, τα ποσοστά συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης κάθε χώρας-μέλους του αλλά και χωρών που δεν αποτελούν μέλη του οργανισμού. Έτσι, επιτρέπονται οι συγκρίσεις μεταξύ των χωρών και αξιολογούνται η σημασία που δίδεται στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, το ιδανικό μέγεθος της τάξης ή διάρκειας του σχολικού έτους (Τσαούσης, 2007: 330). Αυτό που έκανε τον ΟΟΣΑ κυρίαρχο στην ταξινόμηση των χωρών σε ενιαίους πίνακες κατάταξης ήταν η κοινή βάση δεικτών που καθιέρωσε, κάτι που δεν είχε πράξει νωρίτερα η Unesco, η οποία ακολουθώντας μια πιο ήπια πολιτική στη δημοσίευση στατιστικών δεδομένων έχασε τον αγώνα δρόμου με τον πιο σκληρό ΟΟΣΑ, ο οποίος παράλληλα είχε και την απόλυτη στήριξη της Παγκόσμιας Τράπεζας, για να ακολουθήσει τη συγκεκριμένη τακτική (Ζμας, 2007: 26).

Με τη συλλογή αυτών των συγκριτικών δεικτών, συχνά, οι εκάστοτε οργανισμοί βρίσκουν αφορμή και τους μετατρέπουν σε πολιτικό όργανο, προωθώντας αλλαγές ωφελιμιστικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, τα στατιστικά δεδομένα που συλλέγονται και αποτυπώνονται στους αντίστοιχους πίνακες κατάταξης οδηγούν στην κάθετη ταξινόμηση των χωρών και μετέπειτα χρησιμεύουν ως αποδεικτικά στοιχεία για οιοσδήποτε μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των χωρών που είχαν χαμηλές επιδόσεις. Απόρροια αυτού είναι το άγχος των εσωπολιτικών παραγόντων του κάθε κράτους να επιτευχθούν αυτά τα διεθνή στάνταρντ, για να βελτιωθεί η θέση τους στους πίνακες, με απώτερο στόχο να αποδείξουν ότι διαθέτουν μια υγιή οικονομία.

Τρανό παράδειγμα επιρροής στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των χωρών ανάλογα με τη σειρά κατάταξής τους σε συγκριτικές έρευνες του ΟΟΣΑ, είναι το περίφημο φινλανδικό μο-

ντέλο. Οι πολύ υψηλές επιδόσεις που παρατηρήθηκαν σε μαθητές της συγκεκριμένης χώρας στο πρόγραμμα PISA (Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών), είχαν ως αποτέλεσμα να πληθύνουν οι επιστημονικές αναφορές σχετικά με το εκπαιδευτικό της μοντέλο. Ωστόσο, η φινλανδική εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνει εδώ και χρόνια υπόψη της τα κειμήματα του ΟΟΣΑ, ανώτατοι δημόσιοι υπάλληλοι της παίρνουν μέρος σε διασκέψεις του συγκεκριμένου οργανισμού και το εκπαιδευτικό λεξιλόγιο που τον χαρακτηρίζει έχει εμποτίσει και τις εσωτερικές εκπαιδευτικές συζητήσεις στη Φινλανδία, όπου συχνά γίνεται λόγος για «λογοδοσία», «ποιότητα στην εκπαίδευση», «κοινωνία της γνώσης» κ.λπ. Συσχετίζοντας τώρα τις επιδόσεις χωρών στο PISA και της οικονομικής τους κατάστασης θα διαπιστώσουμε ότι δεν είναι πάντα δείγμα οικονομικής ευημερίας οι υψηλές μαθητικές επιδόσεις, πράγμα που συνέβη στην Ιαπωνία κατά τη δεκαετία του 1990, όπου η οικονομική της κατάσταση δεν ήταν τόσο καλή αλλά οι μαθητικές της επιδόσεις υψηλές ή στις ΗΠΑ, όπου την αντίστοιχη περίοδο η οικονομία άνθιζε αλλά οι επιδόσεις των μαθητών ήταν μέτριες (ό.π.: 29-30).

Σίγουρα, δεν μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι η ερευνητική, λεπτομερής, εκδοτική, συμβουλευτική δραστηριότητα του ΟΟΣΑ που επισημαίνει ο Τσαούσης (2007: 335-336) στερείται πλήρως αξίας και σημασίας. Από την άλλη όψη του νομίσματος βέβαια, η εμφανής ανταγωνιστική προσέγγιση του ΟΟΣΑ με τις συγκριτικές μελέτες και της ΕΕ με τους δείκτες, οδηγούν στη σταδιακή απομάκρυνση των κρατών από την ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων κι εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο εσωτερικό τους, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η «αυτονομιμοποίηση» (*self-legitimation*) και η «αυτορρύθμιση» (*self-regulation*) (Beck, 2005: 18) της νεοφιλελεύθερης πολιτικής και όχι των εθνικών πολιτικών.

2.3 Πολιτική «χρυσών χαλιναριών»

Σε αυτό το σημείο θα εστιάσουμε στη βασική μορφή άσκησης πολιτικής της ΕΕ, η οποία είναι οι χρηματοδοτήσεις που παρέχει στις χώρες-μέλη της. Αυτή η τυπική πολιτική της Ένωσης προωθείται μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπου ανάμεσα στα υπόλοιπα, υπάρχουν προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση κι επηρεάζουν σημαντικά το τοπίο των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Τα κοινοτικά κονδύλια δίνουν τη δυνατότητα σε αρκετά κράτη-μέλη να ξεπεράσουν προσωρινά προβλήματα οικονομικής στενότητας των δημόσιων ταμείων τους και να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις σχετικές με την εκπαίδευση, οι οποίες είναι στο ίδιο μήκος κύματος με τα ευρωπαϊκά κειμήματα. Έτσι, εδραιώθηκε η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» (Ζμας, 2007: 45), όπου μέσω γενναιόδωρων επιχορηγήσεων ασκούνται πιέσεις στα εθνικά

συστήματα των διαφόρων κρατών-μελών της Ένωσης, ώστε να ωθούνται στην αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού τους γίγνεσθαι.

Την προσοχή μας θα στρέψουμε στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα Socrates και Leonardo, που εκπορεύονται από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Ευρώπης. Αναφορά γίνεται σε αυτά τα δύο, γιατί σχετίζονται άμεσα και αποκλειστικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των κρατών-μελών της Ένωσης. Αυτά τα δυο προγράμματα, λοιπόν, έχουν τη νομική τους βάση στα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ και βασίζονται στην αρχή της επικουρικότητας. Ακόμη, το κείμενο της προκήρυξής τους θεωρείται απόφαση του Συμβουλίου, πράγμα που τα καθιστά πλήρως δεσμευτικά κείμενα γι' αυτούς στους οποίους απευθύνονται. Όσον αφορά το πρόγραμμα Socrates, στοχεύει στην ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση σε υποχρεωτικό και μετα-υποχρεωτικό επίπεδο. Ανάμεσα στα διάφορα συνοδευτικά μέτρα διακρίνεται στις εξής δράσεις: Comenius (για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση), Erasmus (για την κινητικότητα φοιτητικού και διδακτικού δυναμικού), Lingua (για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μαθητές, φοιτητές, γενικά ενήλικες), Minerva (για την προώθηση της ανοιχτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως και της χρήσης τεχνολογιών της πληροφορίας κι επικοινωνίας στην εκπαίδευση). Προχωρώντας στο πρόγραμμα Leonardo da Vinci, εκείνο στοχεύει κυρίως στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση και περιλαμβάνει δράσεις που ενισχύουν τις δεξιότητες των εργαζομένων στην Ευρώπη καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας τους, την κινητικότητα των σπουδαστών, τη διακρατική συνεργασία μέσω αντίστοιχων δικτύων, την ανάπτυξη βάσεων δεδομένων, τη συνεργασία των φορέων παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αγορά εργασίας και γενικότερα τη δημιουργία ενός ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 114-116).

Ωστόσο, η πορεία των δύο προαναφερθέντων Προγραμμάτων δεν ήταν ανέφελη, καθώς χρειάστηκε πολύς χρόνος, ώστε να μειωθούν οργανωτικές δυσκαμψίες, ανισομέρειες, γενικόλογες ασάφειες, συνθετότητα στους σχεδιασμούς, υπερ-γραφειοκρατία και τελικά να «καθιερωθούν». Το ενδιαφέρον, βέβαια, των κρατών για συμμετοχή στις επιμέρους δράσεις των εν λόγω προγραμμάτων διατηρείται έντονο, χωρίς όμως να υπάρχει η ανάλογη συνέπεια στα μέτρα που λαμβάνονται. Η ισότιμη, επίσης, κατανομή των ευρωπαϊκών χορηγήσεων έχει βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν, όμως, οι χρηματοδοτικές διαδικασίες εξακολουθούν να διέπονται από πολυπλοκότητα και γραφειοκρατία, ακόμα κι όταν σχετίζονται με μικρά ποσά. Έτσι, η καθιέρωση της αρχής της αναλογικότητας, δηλαδή αφενός της ισορροπίας μεταξύ διοικητικών και λογιστικών απαιτήσεων και αφετέρου του μεγέθους της επιχορήγησης κρίνο-

νται εκ των ων ουκ άνευ για έναν σωστότερο σχεδιασμό αλλά και υλοποίηση των δύο προγραμμάτων (Ζμας, 2007: 60-61).

Ακόμη, εκτός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ΕΕ προωθεί την πολιτική της μέσω της χρηματοδότησης διαφόρων ενεργειών και εκπορεύονται από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Επιτροπής κι αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στα εκπαιδευτικά ζητήματα των κρατών-μελών. Ανάμεσα σε αυτές γνωστή είναι η e-Learning η οποία στοχεύει στη διασφάλιση της πρόσβασης στην τεχνολογία σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στη χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην κατάρτιση του αντίστοιχου διδακτικού και διδασκόμενου δυναμικού και στη δημιουργία δικτύων ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην άτυπη εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης μπορούμε να συγκαταλέξουμε και τις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες, όπου εκεί η Επιτροπή, με χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, έχει το δικαίωμα να καλεί τα κράτη-μέλη να υποβάλουν προγράμματα εντασσόμενα σε κατευθύνσεις κοινοτικού ενδιαφέροντος και τις οποίες αποφασίζει με δική της πρωτοβουλία η Ένωση. Κοινοτικές Πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι οι Employment, Adapt (1994-1999) και κοντά στο 2000, η Equal και η Intereg (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 118, 123).

Ειδικά μέσω της άμεσης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ένωσης που διαφάνηκε μέσω των δυο εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που παρουσιάστηκαν, αποτυπώνεται ο παρατηρητικός ρόλος των κρατών ως διευκολυντές υλοποίησης των ευρωπαϊκών στόχων. Έτσι, η Ένωση ισχυροποιεί τη δυνατότητά της να συνδιαλέγεται απευθείας με φορείς παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων οποιασδήποτε βαθμίδας στα εθνικά κράτη, προωθώντας τη δική της πολιτική (ό.π.: 115).

2.4 Τοπική προσαρμογή διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Οι πολιτικές εκπαιδευτικού παρεμβατισμού που αναπτύχθηκαν πιο πάνω καταδεικνύουν τη δύναμη επιρροής των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου του κάθε κράτους. Όπως διαφάνηκε μέσω και των τριών πολιτικών καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ των κρατών. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών, συχνά να υιοθετούν πρακτικές και ιδέες άλλων χωρών, οι οποίες είχαν υψηλή θέση κατάταξης από διεθνείς οργανισμούς ή αξιολογούνται γενικότερα θετικά οι πρακτικές τους και προτείνονται από διάφορους διεθνείς οργανισμούς. Έτσι, έχουμε το φαινόμενο του «εκπαιδευτικού δανεισμού», με απώτερο στόχο τη βελτίωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του κύρους μιας χώρας μέσω ερευνών, όπως η PISA. Βέβαια, υπάρχουν κι άλλες

αιτίες για τις οποίες μια χώρα υιοθετεί εκπαιδευτικές τάσεις άλλων χωρών, όπως είναι η προσπάθεια για καταστολή των εσωτερικών πολιτικών συγκρούσεων για εκπαιδευτικές ανεπιθύμητες στο εσωτερικό μεταρρυθμίσεις, χρησιμοποιώντας τις διεθνείς τάσεις ως έγκυρο επιχειρήματα. Άλλος λόγος αποτελεί η διάθεση εκσυγχρονισμού μιας χώρας με το παγκόσμιο εκπαιδευτικό ρεύμα, επιθυμώντας, έτσι, να διαφύγει μιας κακόφημης ή ανεπιθύμητης παρελθοντικής κατάστασης. Ωστόσο, συχνά δεν παρατηρείται η εφαρμογή ριζικών αλλαγών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αλλά μια απλή μετάφραση και μεταφορά του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, η οποία διαφαίνεται ως μεταφορά ενός εκπαιδευτικού μοντέλου (Ζμας, 2007: 35-36).

Σε αυτό το σημείο, θα επιχειρήσουμε να διευκρινίσουμε την έννοια «διεθνής εκπαιδευτικός λόγος». Παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις που έχουν οι απόψεις των διεθνών οργανισμών για τα εκπαιδευτικά θέματα, οι γενικές κατευθύνσεις είναι ίδιες. Αρχικά, αναγιγνώσκουν το μέλλον ως «κοινωνία της πληροφορίας». Επίσης, προωθούν παρόμοιες εκπαιδευτικές αρχές οι οποίες θα πρέπει να διατρέχουν τα εκπαιδευτικά συστήματα της «κοινωνίας της πληροφορίας» και αυτές οι αρχές συγκροτούν στο σύνολό τους ένα πρότυπο εκπαιδευτικό μοντέλο παγκόσμιας εμβέλειας, βάσει του οποίου κρίνονται τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και βάσει του οποίου προτείνονται αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις, όταν αποκλίνουν από τα διεθνή πρότυπα. Με αυτόν τον τρόπο οι διεθνείς οργανισμοί παράγουν τον «διεθνή εκπαιδευτικό λόγο». Βέβαια, αυτή η «παραγωγή» αποτελεί μετάφραση -μέσω υπεραπλούστευσης- του διεθνούς ακαδημαϊκού λόγου (Beech, 2009: 348, 350). Ο διεθνής ακαδημαϊκός χώρος τώρα, διαμορφώνεται από τη ροή ιδεών μέσω κοινωνικών, ακαδημαϊκών και πολιτικών δικτύων· ό,τι χαρακτηριστικά αποκαλεί ο Castells (2000: 408) «χώρο των ροών» (space of flows), ο οποίος διαμορφώνει την αντίστοιχη «κοινωνία των δικτύων» (network society).

Παρότι ο διεθνής λόγος μπορεί να ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο μιας χώρας δε σημαίνει αυτομάτως ότι η χώρα αυτή εισάγει ένα ανανεωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο. Πολλές φορές μπορεί να γίνεται, όπως προαναφέρθηκε, μια απλή μεταφορά του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, το φαινόμενο του «τηλεφωνικού δανεισμού», όπου μέσω αυτού, πολλές φορές εδραιώνονται παλαιές και υπό αμφισβήτηση δομές, οι οποίες αρκεί να μπορούν να υπηρετήσουν τα διεθνή προτάγματα και στην ουσία να μην επιφέρουν κάποια ρηζικέλευθη και ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή (Ζμας, 2007: 36).

Παράδειγμα «τηλεφωνικού δανεισμού» αποτελεί και η χώρα μας, η οποία μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της δεκαετίας του 1990 έκανε εμφανή την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής της με τα ευρωπαϊκά πρότυπα χρησιμοποιώντας δημοφιλείς λέξεις

ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου π.χ. στη νομοθετική πράξη 2525/97, όπως την παραγωγικότητα και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Gounias, 2007: 29), κάτι που, όμως, στην πράξη δεν προωθήθηκε. Το ίδιο, υποτίθεται πως επιζητείται χωρίς πάλι να εφαρμόζεται, και μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια, την οποία επίσης υιοθετήσαμε εφαρμόζοντας τα τυπικά κι εύκολα σημεία της , όπως π.χ. το σύστημα πιστωτικών μονάδων (ECTS), χωρίς να αλλάζει σημαντικά το τοπίο, η διάρθρωση, η οργάνωση, η πρόσβαση στα ελληνικά αλλά και σε άλλα βαλκανικά πανεπιστήμια (Zmas, 2012: 372-373).

Εκτός, όμως, του «τηλεφωνικού δανεισμού» υπάρχει πληθώρα παραγόντων στους οποίους μπορεί να οφείλεται η διαφορά μεταξύ της Θεωρίας και της Εφαρμογής της. Ο κυριότερος είναι οι τοπικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας. Η «τοπική προσαρμογή», με άλλα λόγια, του διεθνούς λόγου στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι κάθε χώρας είναι το κλειδί για τη διερεύνηση αυτής της διάστασης μεταξύ Λόγου και Πράξης. Για παράδειγμα, τη δεκαετία του 1990 στη Βραζιλία και στην Αργεντινή υιοθετήθηκε από κοινού η διεθνής εκπαιδευτική πρόταση της επέκτασης της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευόμενων δασκάλων. Ενώ στη Βραζιλία προϋπήρχε σχετική πρακτική άσκηση στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευόμενων, στην Αργεντινή ο χρόνος πρακτικής άσκησης ήταν πολύ περιορισμένος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η αντίστοιχη επέκταση του χρόνου άσκησης των εκπαιδευόμενων δασκάλων στη Βραζιλία να αποτύχει, μια και θεωρήθηκε στην πράξη υπερβολική και ανέφικτη, ενώ στην Αργεντινή να δώσει λύση σε ένα χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτών των δασκάλων (Beech, 2009: 354).

Το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό, θρησκευτικό πλαίσιο, η εθνική και κατά τόπους σχολική κουλτούρα, μεμονωμένα άτομα και ομάδες ατόμων (Υπουργός Παιδείας, ανώτεροι διοικητικοί υπάλληλοι, ακαδημαϊκοί, συνδικαλιστές, γονείς, εκπαιδευτικοί) ερμηνεύουν, μορφοποιούν, τροποποιούν, υποστηρίζουν ή αντιτίθενται στα εκπαιδευτικά προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να υπηρετούν εθνικές οικονομίες και κοινωνικές απαιτήσεις. Όσο υπάρχουν διαφορές σε αυτούς τους τομείς, θα συνεχίσουν να υπάρχουν και διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, άρα και σύγκρισή τους, άρα και διεθνής εκπαιδευτικός λόγος (Zmas, 2007:41).

3^ο Κεφάλαιο: Διεθνής λόγος περί σχολικής ηγεσίας

3.1 Η ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί σχολικής ηγεσίας

Το Συμβούλιο ήδη από το 1997 στα συμπεράσματά του σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την προώθηση της σχολικής επιτυχίας αναφέρει πως «καθοριστική επίδραση στη σχολική αποτελεσματικότητα έχει η διευθυντική ικανότητα του Διευθυντή ή Επικεφαλής του σχολείου στα εκπαιδευτικά θέματα, η οποία συμπληρώνεται από τις προσπάθειες ολόκληρου του προσωπικού του σχολείου και ο καθορισμός για όλους τους μαθητές φιλόδοξων ατομικών μαθησιακών στόχων που συμπληρώνονται από κατάλληλα προγράμματα και μαθησιακές προσεγγίσεις οι οποίες ικανοποιούν και απευθύνονται σε όλο το φάσμα των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών. Για την επιτυχία της προσέγγισης του σχολείου ως συνόλου, καθοριστικό ρόλο έχει ο σχολικός προγραμματισμός, οι στόχοι ή η αναλυτική κατάσταση των καθηκόντων που καταστρώνεται από τον Διευθυντή ή τον Επικεφαλής του σχολείου, σε συνεργασία με τους συναδέλφους του, τους γονείς, τους μαθητές και τους φορείς διαχείρισης του σχολείου» (ΕΕ, 1997: 3).

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών των σχολείων η ΕΕ κάνει λόγο για τη σημασία αλλά και την υποστήριξη που πρέπει να έχει η σχολική ηγεσία. Χαρακτηριστικά παραθέτει πως «Η αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων συνιστά βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του συνολικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, για τη δημιουργία φιλοδοξιών και τη στήριξη των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού, προωθώντας έτσι υψηλότερα επίπεδα επιτευγμάτων. Είναι, συνεπώς, βασικής σημασίας να διασφαλιστεί ότι τα διευθυντικά στελέχη έχουν, ή μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα προσόντα που χρειάζονται προκειμένου να αναλάβουν τα αυξημένα καθήκοντα τα οποία αντιμετωπίζουν. Εξίσου σημαντικό είναι να διασφαλιστεί ότι τα διευθυντικά στελέχη δεν επιβαρύνονται υπερβολικά με διοικητικά καθήκοντα και ότι επικεντρώνονται στα ουσιαστικά θέματα, όπως είναι η ποιότητα της μάθησης, τα προγράμματα, τα παιδαγωγικά θέματα, καθώς και η απόδοση, τα κίνητρα και η εξέλιξη του προσωπικού» (ΕΕ, 2009: 8).

Σε συνέχεια του ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος για μια καλή σχολική ηγεσία το Συμβούλιο στα συμπεράσματά του σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τόνισε τη σημασία της σχολικής ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη αλλά έκανε και μια σειρά βελτιωτικών προτάσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «ως βασικές κινητήριες δυνάμεις της ανάπτυξης, της ανταγωνιστικότητας και της κοινωνικής συνοχής στην κοινωνία της γνώσης, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρώ-

της απαιτούν ισχυρή και αποτελεσματική ηγεσία σε όλες τις βαθμίδες. Τα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επιφορτίζονται σήμερα με διάφορα καθήκοντα που αποτελούν πρόκληση, και φέρουν την ευθύνη όχι μόνο για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την αύξηση των επιπέδων επιτυχίας, αλλά και για τη διαχείριση ανθρώπινων και οικονομικών πόρων» (ΕΕ, 2014: 2). Η ΕΕ ακόμη, κάνει λόγο για τις αρχές που πρέπει να διέπουν έναν σχολικό ηγέτη. Παραθέτει χαρακτηριστικά πως απαιτείται από μεριάς του σχολικού ηγέτη «επαγγελματική δέσμευση, ικανότητα παροχής κινήτρων και παρότρυνσης, και στέρεες διαχειριστικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες» (ό.π.). Συνεχίζοντας το Συμβούλιο στα συμπεράσματά του αναφέρεται στη σχολική ηγεσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων η οποία θεωρεί πως μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν:

«- τα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι σε θέση να επικεντρώνονται κυρίως στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης εντός των ιδρυμάτων τους, διασφαλίζοντας παράλληλα την ισότητα μεταχείρισης,

- η ηγεσία βασίζεται σε σαφώς καθορισμένους ρόλους,
- υιοθετεί μια συνεργατική και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγιση,
- είναι ικανή να αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τις αρμοδιότητες των μελών του προσωπικού και να τους ορίζει ηγετικούς ρόλους,
- ο ηγέτης λειτουργεί ως υπόδειγμα για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς και συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και ελκυστικού περιβάλλοντος πρόσφορου για μάθηση,
- διαμορφώνει αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, των οικογενειών, του εργασιακού κόσμου και της τοπικής κοινότητας, με κοινό στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων,
- αναπτύσσει ένα στρατηγικό όραμα για τον οργανισμό του,
- είναι σε θέση να κατανέμει πόρους και να διερευνά καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, και
- παραμένει πλήρως υπεύθυνη και έχει την υποστήριξη όχι μόνο των εθνικών αλλά και των τοπικών και περιφερειακών αρχών καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας, ιδιαίτερα όταν προσπαθεί να εισαγάγει αλλαγές» (ΕΕ, 2014: 2-3).

Η ΕΕ προβαίνει και σε μια σειρά προτάσεων βελτίωσης της σχολικής ηγεσίας παρότρυνοντας τα κράτη- μέλη της:

«Α. Να υποστηρίξουν, σύμφωνα με τις εθνικές συνθήκες και με τον απαιτούμενο σεβασμό στην αρχή της δικαιοσύνης, νέους τρόπους ενίσχυσης της αποτελεσματικής και υπεύ-

θυνης αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των διευθυντικών στελεχών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ειδικότερα:

- προωθώντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των διευθυντικών στελεχών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσον αφορά τα παιδαγωγικά θέματα και την εσωτερική κατανομή των πόρων, εξασφαλίζοντας παράλληλα ότι διαθέτουν τα μέσα και τη στήριξη που απαιτούνται για την αποτελεσματική προσαρμογή και ανταπόκριση στις ειδικές και μεταβαλλόμενες τοπικές συνθήκες,

- καθορίζοντας σαφώς τους ρόλους και τις ευθύνες, και προβλέποντας τις ικανότητες που απαιτούνται από τα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για να υποστηρίζονται και να ενισχύονται μέσω διαφόρων τρόπων επαγγελματικής εξέλιξης, συμπεριλαμβανομένης της δικτύωσης μεταξύ αυτών των στελεχών,

- παρέχοντας τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων και αυξημένη ανάληψη ευθύνης, μέσω της χρήσης έξυπνων δεδομένων, προβλέποντας μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και αναπτύσσοντας συγκεκριμένα μέτρα για εκπαιδευτικά ιδρύματα σε μειονεκτικές περιοχές,

- συλλέγοντας στοιχεία για αποτελεσματικές και επιτυχείς εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όσον αφορά την ηγεσία σε διάφορα εθνικά πλαίσια, ιδίως προκειμένου να αναζητηθεί βέλτιστη ισορροπία ανάμεσα στην ευελιξία, την αυτονομία και τη λογοδοσία, καθώς και να μετρηθεί ο αντίκτυπος καινοτόμων προσεγγίσεων στην ποιότητα της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

B. Να καταστήσουν την ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα πιο ελκυστική, ιδίως:

- εξασφαλίζοντας μεγαλύτερο επαγγελματισμό ως μέσο προσέλκυσης των πλέον ικανών υποψηφίων·

- επιτρέποντας στα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να επικεντρώνονται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης εντός των ιδρυμάτων τους, μεταξύ άλλων αναζητώντας καλύτερη ισορροπία μεταξύ των καθαρών διοικητικών καθηκόντων και των βασικών καθηκόντων που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση,

- διερευνώντας και αναπτύσσοντας ελκυστικές μορφές αρχικής κατάρτισης, υποστήριξη της αρχικής σταδιοδρομίας και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για τα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μεταξύ άλλων μέσω διατομεακής συνεργασίας με άλλους φορείς όπως τον επιχειρηματικό κόσμο και τους κοινωνικούς εταίρους,

- προωθώντας την ομαδικότητα και τα ευέλικτα ηγετικά πλαίσια, για παράδειγμα επιτρέποντας τη δημιουργία μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ειδικών ομάδων που αποσκοπούν

στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων καθώς και δικτύων εκτός σχολείων με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και τη συνεργασία,

- προωθώντας ειδικά μέτρα, την αμοιβαία μάθηση και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, με στόχο να ενθαρρύνεται η ισορροπία μεταξύ των φύλων στην ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Γ. Να προωθήσουν, κατά περίπτωση, καινοτόμες προσεγγίσεις για αποτελεσματική ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ειδικότερα:

- λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εφαρμόζοντας τα κατάλληλα κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας κατά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,

- αναγνωρίζοντας και προωθώντας τις ηγετικές δυνατότητες του προσωπικού εντός των ιδρυμάτων, ειδικότερα μέσω «κατανομής ηγεσίας», παρέχοντάς του ευκαιρίες συνεργασίας με συναδέλφους σε άλλα ιδρύματα και ενθαρρύνοντας το προσωπικό, προσφέροντας ευκαιρίες να αναπτύξει τις δυνατότητές του στον τομέα αυτό, προωθώντας τη δημιουργία καινοτόμου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της κατάλληλης χρήσης των ΤΠΕ και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων τόσο ως παιδαγωγικών βοηθημάτων όσο και ως εργαλείων διοίκησης, δημιουργώντας και διατηρώντας δίκτυα με σκοπό την έναρξη και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων όσον αφορά την ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και προωθώντας την αμοιβαία μάθηση μεταξύ διευθυντικών στελεχών» (ΕΕ, 2014: 3-4).

3.2 Η ατζέντα του Ο.Ο.Σ.Α. περί σχολικής ηγεσίας

Ο ΟΟΣΑ αποτελεί τον κατεξοχήν διεθνή οργανισμό που δημοσιεύει συχνά και συστηματικά σειρά αποτελεσμάτων ερευνών που έχει διεξαγάγει στις χώρες-μέλη του αναφορικά με την εκπαίδευση. Σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία έχει δημοσιεύσει πλήθος ερευνών και κατά συνέπεια βελτιωτικών προτάσεων. Ο συγκεκριμένος διεθνής οργανισμός αναγάγει τη σχολική ηγεσία ως παγκόσμια προτεραιότητα, διότι παίζει «ρόλο κλειδί» στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, μέσω της επίδρασής της στα κίνητρα και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, όπως και στο γενικότερο σχολικό κλίμα και περιβάλλον (OECD, 2008: 2).

Ξεκινώντας από το πρόσφατο τεύχος του «Εκπαίδευση με μια ματιά» (Education at a glance 2016), θα εντοπίσουμε ξεχωριστό κεφάλαιο για το «ποιοι είναι οι σχολικοί ηγέτες και τι κάνουν». Γίνεται λόγος πως παρά το γεγονός του ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη ως συνδεδεμένου κρίκου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, επίσημες κρατικές αρχές και την ευρύτερη κοινωνία δεν έχει αλλάξει εδώ και χρόνια, αλλάζουν οι απαιτήσεις και δυσκολίες του

κοινωνικού γίνεσθαι, οι οποίες γίνονται πιο πολλές και περίπλοκες και τις οποίες καλούνται οι σχολικοί ηγέτες να αντιμετωπίσουν. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως «η αυξανόμενη κοινωνική πολυμορφία και διαφορετικότητα, η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύστημα, η έμφαση στο να μην εγκαταλείπουν οι μαθητές τις σπουδές τους και η αγωνία του αν έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στην πολύ απαιτητική πλέον οικονομία της αγοράς εργασίας, είναι μια σειρά παραγόντων που απαιτούν πλήθος δεξιοτήτων από την πλευρά εκείνων που ηγούνται εκπαιδευτικών οργανισμών» (OECD, 2016: 450).

Αναγνωρίζοντας έτσι τη σχολική ηγεσία ως παγκόσμια προτεραιότητα, ήδη από το 2008 ο ΟΟΣΑ εκδίδοντας σε δύο μέρη το «Βελτιώνοντας τη σχολική ηγεσία» (Improving school leadership vol. 1 & 2) πρότεινε τέσσερις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες, όπως χαρακτηριστικά γράφεται, «αν εφαρμοστούν συνδυαστικά, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της σχολικής ηγεσίας». Εκείνες είναι: α) επαναπροσδιορισμός των ευθυνών της σχολικής ηγεσίας, β) ενίσχυση της κατανεμημένης ηγεσίας, γ) ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικών ηγετών, δ) μετατροπή του σχολικού ηγέτη σε δημοφιλές επάγγελμα (OECD, 2008: 9-12). Το ενδιαφέρον του εν λόγω διεθνούς οργανισμού για την σχολική ηγεσία δε σταματά εκεί.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2012: 29) «ο σχολικός ηγέτης μπορεί να κάνει τη διαφορά στη σχολική και μαθητική εικόνα-επίδοση, αν έχει την αυτονομία να παίρνει σημαντικές αποφάσεις. Για να το κάνει αυτό αποτελεσματικά, πρέπει να μπορεί να προσαρμόσει τα διδακτικά προγράμματα στις τοπικές ανάγκες, να προωθή την ομαδική εργασία μεταξύ των δασκάλων, να εμπλέκεται στον έλεγχο-καθοδήγηση των δασκάλων, την αξιολόγησή τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Χρειάζεται σύνεση στο να θέτει στρατηγική κατεύθυνση και πρέπει να είναι ικανός να αναπτύσσει τα σχολικά σχέδια και τους στόχους, να ελέγχει την πρόοδό τους χρησιμοποιώντας δεδομένα, για να βελτιώνει την πρακτική εφαρμογή τους. Επίσης χρειάζεται να έχει επιρροή στην πρόσληψη εκπαιδευτικών, για να βελτιώνει την αντιστοιχία μεταξύ των υποψηφίων και των σχολικών αναγκών». Τελευταίο στην αναφορά αλλά όπως χαρακτηριστικά λέει ο ΟΟΣΑ «όχι ελάχιστο στη σημασία είναι η προετοιμασία και η εκπαίδευση του σχολικού ηγέτη, τα οποία είναι κεντρικής σημασίας, όπως και το να δομεί δίκτυα συνεργασίας σχολείων, ώστε να διεγείρει και να εξαπλώνει την καινοτομία, να αναπτύσσει ποικιλία προγραμμάτων σπουδών, εκτεταμένες υπηρεσίες και επαγγελματική υποστήριξη, πράγματα που μπορούν να φέρουν ουσιαστικά οφέλη» (OECD, 2012: 29).

Ο ΟΟΣΑ σε δημοσίευση που έκανε το 2016 βασισμένη στην έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2013) έχοντας ως δείγμα σχολικούς ηγέτες και εκπαι-

δευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ασχολήθηκε με τέσσερις τύπους σχολικής ηγεσίας. Αναφέρει την «ολοκληρωμένη ηγεσία» (integrated leadership), η οποία σχετίζεται τόσο με την κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) όσο και με τη διδακτική-καθοδηγητική (instructional leadership) και αναφέρεται σε ηγέτες οι οποίοι αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα προγράμματα σπουδών των σχολείων τους, όπως και στα σχετικά με τα διδασκαλικά καθήκοντα του σχολείου. Ο δεύτερος τύπος ηγέτη που θίγει είναι ο «συμπεριληπτικός ηγέτης» (inclusive leader), ο οποίος εμπλέκει το προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς/κηδεμόνες τους στις αποφάσεις του σχολείου, χωρίς, όμως, να ασχολείται τόσο συχνά με τα προγράμματα σπουδών και όσα σχετίζονται με τα διδασκαλικά καθήκοντα. Τρίτον αναφέρει τον «εκπαιδευτικό ηγέτη» (educational leader), ο οποίος ασχολείται πολύ ενεργά με τα διδασκαλικά θέματα και πολύ λιγότερο με τα των αποφάσεων του σχολείου, διοικητικά θέματα. Τέταρτον, αναφέρεται η «διαχειριστική-διοικητική ηγεσία» (administrative leadership), η οποία αφορά ηγέτες που δαπανούν μεγάλη μερίδα του χρόνου τους σε θέματα σχολικής διοίκησης και διαχείρισης. Αναφορικά με αυτούς τους τύπους ηγεσίας ο ΟΟΣΑ στην εν λόγω έρευνά του εξέτασε το πώς αυτοί οι τύποι σχετίζονται με τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και γενικότερα ενός κλίματος μάθησης στο σχολείο (OECD, 2016: 15).

Αιτιολογεί τη σημασία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης λέγοντας ότι η γνώση που παράγεται μέσω της καθημερινής εμπειρίας των δασκάλων γίνεται καλύτερα κατανοητή μέσω της κριτικής σκέψης από την επικοινωνία τους με άλλους εκπαιδευτικούς που μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες. Ακόμη, προσθέτει, πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε τέτοιες κοινότητες αυξάνουν την επαγγελματική τους γνώση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της σχολικής μάθησης. Οι κοινότητες αυτές χαρακτηρίζονται από στοχαστικό διάλογο μεταξύ του προσωπικού, συλλογικό ενδιαφέρον στη σχολική μάθηση, κοινοποίηση καλών πρακτικών, αμοιβαία παρακολούθηση διδασκαλιών και ανατροφοδότηση, συνεργασία και ένα κοινό αίσθημα του σκοπού. Με τον όρο «κλίμα μάθησης» αναφέρεται στην εδραίωση ενός ομαλού κλίματος για μάθηση και θετικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών μέσα στο σχολείο (ό.π.).

Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας (TALIS, 2013) διαφάνηκε ότι στις περισσότερες χώρες οι ηγέτες είναι αναμειγμένοι με τα διδασκαλικά θέματα με δράσεις όπως το να υποστηρίζουν συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, έτσι ώστε να αναπτύσσουν νέες διδακτικές πρακτικές και να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την ευθύνη για τα μαθητικά αποτελέσματα των μαθητών τους και για τη βελτίωση των δικών τους δεξιοτήτων (OECD, 2016: 15). Διαφάνηκε ότι οι ηγέτες που ισορροπούσαν ανάμεσα στα χαρακτηριστικά

της καθοδηγητικής και κατανομημένης ηγεσίας (ολοκληρωμένη ηγεσία) σχετίζονταν πιο πολύ με τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους ηγεσίας. Επίσης, σε αυτούς πιο συχνό ήταν η προώθηση του αισθήματος συλλογικής εστίασης στη σχολική μάθηση ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου (OECD, 2016: 16).

Στην αξιολόγηση που εξέδωσε ο ΟΟΣΑ το καλοκαίρι του 2017 αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, κάνει αναφορά σε ξεχωριστό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική ηγεσία. Εκεί χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι σχολικοί μας ηγέτες δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι, μια και δεν είναι υποχρεωτικό βάσει νόμου να έχουν λάβει κάποια περαιτέρω εκπαίδευση. Ακόμη, εκφράζει την άμεση ανάγκη το εκπαιδευτικό μας σύστημα να χαρακτηρίζεται από περισσότερη αυτονομία, μια και ο σχολικός ηγέτης, ενώ αναφέρεται ως διοικητικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος του σχολείου του, στην πράξη έχει πολύ περιορισμένες ευθύνες και αυτενέργεια εξαιτίας του ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο Υπουργείου. Επιπρόσθετα, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει πως ο σχολικός ηγέτης βελτιώνει τα αποτελέσματα του οργανισμού του, όταν μοιράζεται την άσκηση εξουσίας με μέλη του οργανισμού του και όταν συνεργάζεται και με άλλους σχολικούς ηγέτες. Τέλος, σημειώνει πως με την υπάρχουσα οικονομική κρίση αλλά και άλλα απαιτητικά ζητήματα, όπως το μεταναστευτικό, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να δρουν άμεσα κι επιτυχημένα σε απρόβλεπτες συνθήκες, κάτι που χρειάζεται, όπως επισημάνθηκε και πριν, την απαραίτητη εκπαίδευση αλλά και τη μέριμνα από την πολιτεία να κάνει το επάγγελμα του σχολικού ηγέτη πιο ελκυστικό, βελτιώνοντας για παράδειγμα τις οικονομικές του απολαβές (OECD, 2017: 44-48).

3.3 Η ατζέντα της Ουνέσκο για τη σχολική ηγεσία

Η Ουνέσκο θεωρεί με τη σειρά της πως η σχολική ηγεσία έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια από διάφορες διεθνείς αναφορές ως ένας παράγοντας-κλειδί στην εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση, αν και θα δούμε πως ο λόγος της είναι πιο γενικός και ανθρωπιστικός, αποφεύγοντας να δίνει σαφείς οδηγίες-απαιτήσεις, όπως οι υπόλοιποι διεθνείς οργανισμοί που είδαμε έως τώρα. Κάνει λόγο για τις σύγχρονες αλλαγές και προκλήσεις στον χώρο της σχολικής ηγεσίας αναφέροντας πως «εκτός από τον ιστορική σχέση της σχολικής ηγεσίας με τη διαχείριση του σχολείου, την τελευταία δεκαετία έχει ενταθεί η συζήτηση σε παγκόσμιο επίπεδο από αναφορές διεθνών οργανισμών και ακαδημαϊκών εργασιών ότι η ηγεσία περιέχει μια κοινή κουλτούρα προσδοκιών, στην οποία καθένας είναι υπεύθυνος για την ατομική του συνεισφορά στο συλλογικό αποτέλεσμα». Συνεχίζει λέγοντας πως «ενώ στη δεκαετία του 2000 οι προκλήσεις της σχολικής ηγεσίας είχαν να κάνουν με το «τι» (πρόσωπα, δομές,

ρόλοι) τώρα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο «πώς» των πρακτικών και των λειτουργιών». Παράλληλα με αυτά η Ουνέσκο επικαλείται κοινή προσέγγισή της με εκείνη του ΟΟΣΑ για τη σχολική ηγεσία αναφέροντας ότι συντάσσεται με την προσέγγισή του στην «ηγεσία του μαθάνειν» (learning leadership), η οποία βασίζεται στη μαθησιοκεντρική προσέγγιση και στα μαθησιακά επιτεύγματα μέσα κι έξω από το σχολείο, στα οποία εμπλέκεται η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, δεν παραλείπει να τονίσει ότι είναι πολύ σημαντικό να εκπαιδεύονται και να επανεκπαιδεύονται οι σχολικοί ηγέτες, διότι είναι εκείνοι που εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές στα σχολεία. Αν είναι ελλιπώς εκπαιδευμένοι ή υποστηριζόμενοι η οποιαδήποτε πολιτική σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο δε θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά (Unesco, 2015: 2-4).

Από την έρευνα που πραγματοποίησε στην Αυστραλία, τη Χιλή, τη Δημοκρατία της Κορέας και τη Νότια Αφρική, παραθέτει πως «παρότι το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο είχε τη δική του αρκετά διαφορετική δομή και υπήρχε ετερογένεια, τρεις πολιτικές φαίνεται να έχουν κοινά θετικά αποτελέσματα. Πρώτον, είναι απαραίτητο οι ευθύνες της σχολικής ηγεσίας να μπαίνουν σε πλαίσιο. Η σχολική ηγεσία δε βελτιώνει αυτόματα το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σημαντικό οι ευθύνες των σχολικών ηγετών να είναι σαφώς καθορισμένες σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσουν. Αυτές οι ευθύνες πρέπει να καθοριστούν καταλαβαίνοντας τις πρακτικές εκείνες που πιθανώς θα οδηγήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεύτερον, επειδή οδηγούμαστε στις διαρκώς αυξανόμενες ευθύνες της σχολικής ηγεσίας, όταν θα αναφερόμαστε στην ηγεσία δε θα πρέπει να έχουμε κατά νου μόνο τον διευθυντή, αλλά και άλλους από το περιβάλλον του σχολείου, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη να αναπτυχθεί η βιώσιμη ηγεσία στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά πρέπει να βελτιωθεί η υπάρχουσα ηγεσία, από την άλλη, όμως, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να τυγχάνουν της απαραίτητης αμοιβής και υποστήριξης εξαιτίας του φόρτου εργασίας κι ευθυνών που έχουν» (Unesco, 2015: 10).

Σε άλλη έρευνα που δημοσίευσε η Ουνέσκο το 2016 σε 6 περιοχές ανά τον κόσμο αναφορικά με τη σχολική ηγεσία (Αραβικά κράτη, ανατολική Ασία, νοτιοδυτική Ασία, υποσαχάρια Αφρική, ανατολική Ευρώπη και Κεντρική Ασία, Λατινική Αμερική και τα κράτη της Καραϊβικής), διαπίστωσε πάρα πολλές διαφορές και ετερογένειες. Παρατηρήθηκε πως στις περισσότερες χώρες η υπάρχουσα κατάσταση παραμένει αδιάφορη για τα οφέλη της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Παρότι υπάρχει παγκόσμια εστίαση στην αναμόρφωση των ρόλων και των ευθυνών του σχολικού ηγέτη, η εστίαση αυτή δεν είναι πάντα προς την «ηγεσία που μαθαίνει». Συχνά παρατηρείται η διαχειριστική διάσταση του σχολικού ηγέτη, όπως

και η ελλιπής εκπαίδευση και υποστήριξή του. Επίσης στις περισσότερες χώρες διαφάνηκε πως σχολικοί ηγέτες γίνονται οι εκπαιδευτικοί που είναι κοντά στη συνταξιοδότηση, χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί στις απαιτούμενες ηγετικές δεξιότητες. Ακόμη, συχνά παρατηρήθηκε πως ο ρόλος του σχολικού ηγέτη δεν ήταν τόσο δημοφιλής εξαιτίας των χαμηλών χρηματικών απολαβών. Έτσι, η πρόταση της Ουνέσκο έγκειται στο να αναπτυχθούν εθνικά και υπερεθνικά ισχυρά δίκτυα συνεργασίας, να μοιράζονται οι καλές πρακτικές αλλά και οι όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές να γίνονται έχοντας υπόψη τις τοπικές ανάγκες, την εθνική οικονομική κατάσταση, την εθνική/τοπική κουλτούρα και τις όποιες ομάδες επιρροής (Unesco, 2016: 216-217).

3.4 Η ατζέντα της Παγκόσμιας Τράπεζας για τη σχολική ηγεσία

Έντονο είναι και το ενδιαφέρον της Παγκόσμιας Τράπεζας αναφορικά με τη σχολική ηγεσία και την επιρροή της σε διάφορους τομείς. Παρόμοιες είναι οι παρατηρήσεις που κάνει κι ο εν λόγω διεθνής οργανισμός με τους άλλους δυο που είδαμε μέχρι τώρα, αν και αρκετές φορές ο λόγος της Παγκόσμιας Τράπεζας γίνεται λίγο πιο οξύς. Σύμφωνα με πολύ πρόσφατη δημοσίευσή της η Παγκόσμια Τράπεζα θεωρεί πως *«η σχολική ηγεσία έχει επίπτωση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, στις συνθήκες και στο περιβάλλον, όπου η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνουν χώρα, όπως και στην αλληλεπίδραση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι μακριά από ό,τι συμβαίνει κατά κανόνα. Πολλές χώρες απλώς υποθέτουν ότι οι σχολικοί ηγέτες θα αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Μην υπολογίζοντας το αν έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να είναι αποτελεσματικοί. Ακόμη, προγράμματα τα οποία προετοιμάζουν ή υποστηρίζουν σχολικούς ηγέτες είτε εκλείπουν είτε είναι αναποτελεσματικά»* (World Bank, 2017: 4).

Λίγα χρόνια πριν, το 2010, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση στο Κουβέιτ, η Παγκόσμια Τράπεζα συνεργάστηκε με το τοπικό Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Κέντρο εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Ο ένας από τους τέσσερις τομείς στους οποίους έδρασαν βελτιωτικά κι εκσυγχρονιστικά ήταν η σχολική ηγεσία. Στα σαράντα οχτώ σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα την περίοδο 2010-2014 παρουσιάστηκαν τα εξής αποτελέσματα: οι ομάδες των σχολικών ηγετών υιοθέτησαν συμμετοχικές και ομαδικές προσεγγίσεις όσον αφορούσε στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Επίσης η σχολική ηγεσία επαναπροσδιορίστηκε και επαναοργανώθηκε με νέες και βελτιωμένες διαδικασίες. Ακόμη έγιναν σαφείς και ξεκάθαροι οι ρόλοι και οι ευθύνες του διευθυντή, όπως και των βοηθών του. Τέλος, οι ομάδες των εκπαιδευτικών εξασκήθηκαν στην αξιοποίηση των δε-

δομένων, την ενασχόληση με τα της ομάδας και τον σχεδιασμό για σχολική επιτυχία (World Bank, 2014: 6). Στη δημοσίευσή της η Παγκόσμια Τράπεζα σχετικά με μεταρρυθμίσεις που έκανε η Τζαμάικα στον τομέα της σχολικής ηγεσίας δομώντας το Εθνικό Κολλέγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, με στόχο την εκπαίδευση και την εξέλιξη σχολικών ηγετών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρει πως «η θετική επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα σχολικά αποτελέσματα έρχεται μέσα από δυο μονοπάτια: α) μέσω της υποστήριξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μεθόδων και β) μέσω διαδικασιών που επηρεάζουν τις οργανωσιακές συνθήκες του σχολείου» (World Bank, 2017: 5).

Παράλληλα, γίνεται λόγος για τις επιρροές που δέχεται και η σχολική ηγεσία, αναφέροντας ότι «οι κυβερνητικές πολιτικές, το οικογενειακό υπόβαθρο, η ευρύτερη κοινωνία (ΜΜΕ, επαγγελματικές ομάδες, επιχειρηματικός κόσμος) επηρεάζουν τη σχολική ηγεσία, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις συνθήκες στο σχολείο, στην τάξη και τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζονται από τη δική τους επαγγελματική εμπειρία και από το μαθητικό και οικογενειακό υπόβαθρο. Αυτό που κάνει τη σχολική ηγεσία να μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα είναι η διαμόρφωση των σχολικών συνθηκών (στόχους, κουλτούρα, κτηριακές υποδομές) αλλά και των συνθηκών των σχολικών τάξεων (περιεχόμενο διδασκαλίας, μέγεθος τάξης και διδακτικές μεθόδους)» (ό.π.: 6).

Στη δημοσίευση που έκανε η Παγκόσμια Τράπεζα (2017) για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Τζαμάικα παρουσιάζει και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν πάρει μέρος στο εν λόγω πρόγραμμα του Εθνικού Κολλεγίου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας της Τζαμάικα. Μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων σε 385 συμμετέχοντες διαφάνηκε ότι σε όλες τις παραμέτρους που είχαν συμπεριληφθεί στα ερωτηματολόγια οι ερωτώμενοι δήλωσαν πολύ ενισχυμένοι και βελτιωμένοι στις συγκεκριμένες παραμέτρους που ερωτήθηκαν μετά την εκπαίδευσή τους σε σχέση με πριν. Πιο συγκεκριμένα οι παράμετροι εκείνες που υπήρχαν στα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες είχαν να κάνουν με την εμπλοκή του ηγέτη (παρακολούθηση στην τάξη, έλεγχος μαθητικής προόδου, συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, συνάντηση με εκπαιδευτικούς για να τους δώσει ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, συνεργασία με σχολικούς ηγέτες άλλων σχολείων, παροχή πληροφοριών σε γονείς για τη μαθητική και σχολική εικόνα, ενίσχυση συνεργασίας εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη νέων διδακτικών πρακτικών, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση σχολικών προβλημάτων, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για βραχυπρόθε-

σμούς στόχους, σχεδιασμός δραστηριοτήτων για σχολική βελτίωση, οργάνωση δραστηριοτήτων για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών).

Η δεύτερη παράμετρος σχετικά με τη σχολική ηγεσία ήταν οι *στρατηγικές σχολικής βελτίωσης* (δόμηση κοινής συναίνεσης μεταξύ του προσωπικού για τους στόχους του σχολείου, ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας, αξιοποίηση των μαθητικών επιδόσεων για να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν οι σχολικοί στόχοι, επιβεβαίωση ότι η μάθηση βρίσκεται στο κέντρο του στρατηγικού σχεδιασμού και της διαχείρισης των πόρων, ενθάρρυνση κατανομής της ηγεσίας, εργασία των δασκάλων σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου, ενθάρρυνση δασκάλων να χρησιμοποιούν τις μαθητικές επιδόσεις για να σχεδιάζουν τη διδασκαλία, διευκόλυνση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συζήτηση ηγέτη-εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ώστε να εντοπίζονται δυνατά και αδύνατα σημεία).

Η τρίτη παράμετρος σχετικά με τη σχολική ηγεσία ήταν το *σχολικό κλίμα και οι σχολικές συνθήκες* (δημιουργία μιας ατμόσφαιρας προσανατολισμένη στην εργασία, διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι αναμένεται από εκείνους και νιώθουν υπεύθυνοι για τη μάθηση των εκπαιδευομένων, ορισμός υψηλών προτύπων για μαθητές και προσωπικό, ενθάρρυνση συνεργασίας στην επίλυση σχολικών προβλημάτων, εμπλοκή της σχολικής κοινότητας) (ό.π.: 40-41).

3.5 Κοινοί άξονες των διεθνών οργανισμών

Έπειτα από τη βιβλιογραφική μελέτη που προηγήθηκε για τον καθέναν από τους τέσσερις υπό εξέταση διεθνείς οργανισμούς θεωρείται σκόπιμο να εντοπιστούν τα κοινά και πιο βασικά σημεία που προκύπτουν από την ατζέντα του καθενός υπερεθνικού οργανισμού σχετικά με τη σχολική ηγεσία. Αρχικά, διαφάνηκε πως οι διεθνείς οργανισμοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία της σχολικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αν ενοποιήσουμε τα βασικότερα σημεία των διεθνών οργανισμών σχετικά με τον εν λόγω άξονα θα δούμε πως συνοψίζονται στο εάν ο σχολικός ηγέτης:

- Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας.
- Συναντιέται με τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.
- Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών.
- Εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

- Δημιουργεί ένα ελκυστικό κι αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους.
- Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.
- Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων.
- Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών.
- Συμμετέχει σε δίκτυα (τοπικά, εθνικά, υπερεθνικά) με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις.

Ένας άλλος κοινός άξονας μεταξύ των διεθνών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία είναι οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση αυτού του άξονα προκύπτει από το εάν ο σχολικός ηγέτης:

- Εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών.
- Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση προς τα μέλη του προσωπικού.
- Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το προσωπικό.
- Εμπνέει και κινητοποιεί το προσωπικό του σχολείου.
- Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ένας επιπρόσθετος άξονας που περιλαμβάνεται στα λεγόμενα των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με τη σχολική ηγεσία είναι η στρατηγική του ηγέτη και οι ικανότητές του. Υπόάξονες του συγκεκριμένου άξονα αποτελούν το εάν ο σχολικός ηγέτης:

- Έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο.
- Διακρίνει τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του προσωπικού και τους αναθέτει αντίστοιχους ηγετικούς ρόλους.
- Διαθέτει τις ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους.
- Έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία.
- Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ιδιαιτερότητες/δυσκολίες.
- Έχει μετεκπαίδευση σχετική με την οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης.

Λόγος πολύ συχνά στους διεθνείς οργανισμούς γίνεται και για το άνοιγμα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται αν ο σχολικός ηγέτης:

- Κοινοποιεί το όραμα του σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόοδό του.
- Συνεργάζεται με τους διευθυντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους.
- Μοιράζεται πόρους (χρηματικούς, ανθρώπινους, πνευματικούς) με άλλους σχολικούς διευθυντές.
- Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα.
- Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως νοιάζεται για το δικό του.
- Έχει καλές σχέσεις με τα σχολεία και τους παράγοντες της ευρύτερης περιοχής.
- Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολείων.
- Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη.
- Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία.

Ακόμη ένας κοινός τόπος στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο περί της σχολικής ηγεσίας είναι η συλλογική άσκηση ηγεσίας. Όσον αφορά στον συγκεκριμένο άξονα, οι συνιστώσες του που εξετάζονται είναι το εάν:

- Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο.
- Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντανακλούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας (δηλαδή συλλογικής άσκησης της διοίκησης).
- Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας (δηλαδή εμπειρότερα-υψηλότερα στελέχη, μεσαία/χαμηλότερα στελέχη) .
- Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης.
- Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας».
- Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού.

Σημαντικός άξονας για τους διεθνείς οργανισμούς κρίνεται και εκείνος των κινήτρων και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από την άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Πολύ συχνά στα κείμενά τους, όπως είδαμε, γίνεται λόγος για το εάν:

- Τα χαμηλότερα στελέχη και άλλοι πιθανοί μελλοντικοί ηγέτες έχουν τις ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη.
- Στο προσωπικό δίνονται κίνητρα για να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας».

- Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές.
- Τα μέλη του σχολείου έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία.

Παρά τις πολλές και ποικίλες θέσεις που διατυπώνονται στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο για τη σχολική ηγεσία, όλοι οι διεθνείς οργανισμοί συμφωνούν πως η σχολική ηγεσία είναι άκρως απαιτητική με τις παρούσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, δηλαδή η σχολική ηγεσία έχει πολλές προκλήσεις. Πιο συγκεκριμένα, όταν εξετάζουμε τη σχολική ηγεσία καλό θα είναι να διερευνούμε εάν:

- Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα.
- Η αμοιβή και η υποστήριξη του διευθυντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας.
- Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους.
- Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Σημαντικότητα

Η σχολική ηγεσία, όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, είναι στην ατζέντα όλων των σημαντικότερων διεθνών οργανισμών, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Ο ΟΟΣΑ είναι εκείνος, από τους τρεις άλλους υπό εξέταση διεθνείς οργανισμούς, που επιδεικνύει έντονη ερευνητική δραστηριότητα σε οικονομικά κι εκπαιδευτικά θέματα εξετάζοντας την υφιστάμενη κατάσταση στις (περισσότερες) χώρες μέλη του.

Τα πρόσφατα δεδομένα που εξέθεσε ο ΟΟΣΑ (2016: 458·2017: 44-48) αναφορικά με τη σχολική ηγεσία και παρουσιάστηκαν πιο πάνω, βασίζονται στις έρευνες PISA (2012) και TALIS (2013). Στην πρώτη, συμμετείχε η Ελλάδα μέσω ερωτηματολογίων, που συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους διευθυντές σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικής φύσης. Ακόμη, οι διευθυντές που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα ανήκαν στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και στις περισσότερες έρευνες του ΟΟΣΑ που σχετίζονται με τη σχολική ηγεσία. Στην έρευνα TALIS (2013) η χώρα μας δε συμμετείχε καθόλου, αν και εκεί συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μαζί με διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ΕΕ από την άλλη στις εκθέσεις που δημοσιεύει σχετικά με την εκπαίδευση στα ευρωπαϊκά συστήματα και αναφέρεται και στη σχολική ηγεσία, αξιοποιεί δεδομένα της Eurostat και του δικτύου Ευρυδίκη και κυρίως ερευνητικά δεδομένα του ΟΟΣΑ, συμπεριλαμβάνοντας και σχολιάζοντας τα στοιχεία των χωρών-μελών της, όπου και πάλι σε αρκετές μετρήσεις η χώρα μας δεν έχει συμμετάσχει (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 12).

Εκτός από τους διεθνείς οργανισμούς, οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί στον ελληνικό χώρο με αντικείμενο τον ευρωπαϊκό/διεθνή εκπαιδευτικό λόγο αναφορικά με τη σχολική ηγεσία είναι ελάχιστες και αφορούν κυρίως τις απόψεις των ίδιων των διευθυντών (Τσαπαδά, 2014). Υπάρχουν έρευνες στην Κύπρο που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους (Πασιαρδή, 2001) και στην Ελλάδα (Γιαννακοπούλου, 2002) χωρίς όμως να είναι συσχετιζόμενες με τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο περί σχολικής ηγεσίας. Ακόμη, ερευνητές όπως ο Κακαβούλης (1993) μελέτησαν τις στάσεις και τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση γενικότερα.

Έτσι, αντιλαμβανόμαστε πως θα είχε εξαιρετικά σημαντικό ενδιαφέρον να ερευνήσουμε τον βαθμό εφαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου για τη σχολική ηγεσία μέσα από τα μάτια εκείνων που τη βιώνουν άμεσα, των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκ-

παίδευσης. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο περί σχολικής ηγεσίας.

4.2 Σκοπός και ερωτήματα

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας αποσκοπεί να εξετάσει τον βαθμό εφαρμογής του υπερεθνικού λόγου ως προς τη σχολική ηγεσία, σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσω των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και τη στάση των τελευταίων απέναντι στον συγκεκριμένο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο. Απώτερος στόχος είναι να οδηγηθούμε σε μια καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ επίσημου λόγου και εκπαιδευτικής πράξης στο ελληνικό συγκείμενο. Ο εν λόγω ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο βαθμός εφαρμογής των κύριων προταγμάτων των διεθνών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.
- Ποια είναι η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα κύρια προτάγματα των διεθνών οργανισμών αναφορικά με τη σχολική ηγεσία.
- Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της υπάρχουσας και της επιθυμητής κατάστασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θέσεις των διεθνών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία.
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο δημογραφικό - επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και στις κρίσεις/στάσεις τους απέναντι στις θέσεις των υπερεθνικών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία.

Τα ερωτήματα αυτά καθόρισαν την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή τη λήψη αποφάσεων ως προς την επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής, τον τρόπο εξασφάλισης του εμπειρικού υλικού, την εκτέλεση του ερευνητικού σχεδίου και τη χρήση των ενδεδειγμένων στατιστικών μεθόδων και τεχνικών.

4.3 Ερευνητική προσέγγιση

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα εδράζεται στις φιλοσοφικές αρχές του θετικισμού, σύμφωνα με τις οποίες «η επιστημονική μέθοδος απαιτεί συστηματική συλλογή απτών στοιχείων, τα οποία να μπορούν να μετρηθούν, όπως συμβαίνει και στις φυσικές επιστήμες. Σύμφωνα με τους θετικιστές, τα πάντα είναι μετρήσιμα και οι

κοινωνικές διαδικασίες ανάγονται σε σχέσεις ανάμεσα στις δράσεις των ανθρώπων που είναι παρατηρήσιμες» (Σαραφίδου, 2011: 14). Έτσι, η ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική, και συγκεκριμένα, η μέθοδος της επισκόπησης με αυτοσυμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου.

Μέσω των επισκοπήσεων «συγκεντρώνονται δεδομένα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή με σκοπό την περιγραφή της φύσης των υπαρχουσών συνθηκών ή τον ορισμό σταθερών βάσει των οποίων μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή τον προσδιορισμό σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων» (Cohen et al. 2000: 169). Έτσι, «οι επισκοπήσεις μπορούν να ποικίλλουν ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους, ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας μέχρι εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων» (Cohen & Manion, 1994: 122), κάτι το οποίο θα επιχειρήσουμε και στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τον Robson (2007:275) «πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί το ότι προσφέρει μια απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων», κάτι το οποίο μας απασχολεί έντονα στην παρούσα έρευνα.

4.4 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχτηκε για την παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο, κατά τη Σαραφίδου (2011:29) «καθίσταται ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες, μια και μέσω αυτού παρέχεται η δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, η άμεση κωδικοποίηση και η αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων». Ακόμη, «το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται, για να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με μια πραγματική κατάσταση ή πληροφορίες σχετικές με τη στάση των ερωτώμενων ή για τον συνδυασμό και των δύο» (Briggs & Coleman, 2007: 127), στα οποία εστιάζει έντονα η εν λόγω έρευνα. Αναλυτικότερα, «μέσω ενός αυτό-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου έχουμε τον μόνο ή ευκολότερο τρόπο για την ανάκληση πληροφοριών σχετικά με την παρελθούσα ιστορία ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων. Ακόμη βοηθούν στην παραγωγή μεγάλων συνόλων δεδομένων, με σχετικά χαμηλό κόστος, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, επιτρέπουν την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια, ειδικά όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα» (Robson, 2007: 275), κάτι που στην εν λόγω έρευνα κρίνεται σημαντικό.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου για την παρούσα έρευνα, τα ερωτήματα του οποίου προέκυψαν από την ανάλυση των σχετικών επίσημων κειμένων των διεθνών οργανισμών, όπως συνοψίστηκαν στην υποενότητα 3.5, υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις κατευθύνσεις

της Σαραφίδου (2011: 29-32) και του Robson (2007: 284-300). Το αρχικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια ακολούθησαν κάποιες μικρές διορθώσεις που αφορούσαν στη διατύπωσή του.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α1), αποτελείται από οχτώ ενότητες. Η πρώτη σελίδα του περιλαμβάνει συνοδευτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες, στην οποία παρουσιάζονται το θέμα που διερευνά το ερωτηματολόγιο, καθώς και οδηγίες και διευκρινίσεις σχετικά με τη συμπλήρωσή του και την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Όλες οι ενότητες περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων, όπου καλούνται να επιλέξουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει καλύτερα. Οι υπόλοιπες επτά ενότητες αποτελούνται από δηλώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας και επιθυμίας τους, σύμφωνα με ερωτήσεις της κλίμακας τύπου Likert, στις οποίες «οι βαθμοί συμφωνίας/επιθυμίας παρουσιάζονται σε ένα συνεχές συνήθως 5 ή 7 αριθμών, όπου το ένα άκρο δηλώνει απόλυτη συμφωνία και το άλλο απόλυτη διαφωνία, ενώ ο ενδιάμεσος αριθμός εκφράζει την ουδέτερη θέση. Η επιλογή ζυγού αριθμού εναλλακτικών απαντήσεων αποκλείει τη δυνατότητα να μην πάρει καθόλου θέση ο ερωτώμενος, κάτι που σε μερικές περιπτώσεις είναι προτιμητέο» (Σαραφίδου, 2011: 25). Στη συγκεκριμένη έρευνα παραλείφθηκε η ουδέτερη απάντηση, για να μην επιλεγεί από ερωτώμενους που αποφεύγουν να λάβουν σαφή θέση, μια και δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς που τέθηκαν. Οι ερωτήσεις δέχονται απαντήσεις με 1, 2, 3 και 4 βαθμούς, όπου η αύξηση της βαθμολογίας δηλώνει εντονότερη αποδοχή για την υφιστάμενη κατάσταση στην αριστερή στήλη του ερωτηματολογίου και θετικότερη στάση/αξιολόγηση στη δεξιά στήλη του ερωτηματολογίου. Στην εν λόγω έρευνα οι προτεινόμενες επιλογές ήταν *καθόλου*, *σε μικρό βαθμό*, *σε κάποιο βαθμό*, *σε μεγάλο βαθμό*. Σε κάθε ερώτηση, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντούν στα αριστερά τον βαθμό στον οποίον πιστεύουν ότι συμβαίνει η αντίστοιχη δήλωση στο σχολείο τους και στη δεξιά στήλη τον βαθμό στον οποίον θα ήθελαν να συμβαίνει η αντίστοιχη δήλωση στο σχολείο τους αναφορικά με τη σχολική ηγεσία.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των επτά αυτών εννοιών, η ενότητα Β (9 ερωτήσεις) σχετίζεται με την εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στη μαθησιακή διαδικασία, η ενότητα Γ (7 ερωτήσεις) αναφέρεται στη σχέση σχολικού ηγέτη κι εκπαιδευτικών, η ενότητα Δ (8 ερωτήσεις) αφορά τη στρατηγική και τις ικανότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας, η ενότητα Ε (9 ερωτήσεις) σχετίζεται με το άνοιγμα του σχολείου μέσω του σχολικού ηγέτη, η ενότητα ΣΤ (6 ερωτήσεις) αναφέρεται στην περίπτωση συλλογικής άσκησης της ηγεσίας στη σχολική

μονάδα, η ενότητα Z (4 ερωτήσεις) εξετάζει τις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και η ενότητα Η (4 ερωτήσεις) ασχολείται με τα κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας.

Το ερωτηματολόγιο εκτός από έντυπο δόθηκε και σε ηλεκτρονική μορφή, με τη μορφή υπερσυνδέσμου στους ερωτώμενους, αφού είχε δημιουργηθεί με τη βοήθεια της φόρμας google docs. Η χορήγηση του οριστικού ερωτηματολογίου έγινε κατά το χρονικό διάστημα από 14 έως 30 Ιουνίου 2017 και η συλλογή των απαντήσεων ολοκληρώθηκε μέχρι τα μέσα του επόμενου μήνα. Ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έντυπη μορφή ή εστάλησαν ηλεκτρονικά σε δασκάλους γενικής αγωγής δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων των νομών Λάρισας και Μαγνησίας. Η συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20-25 λεπτά. Οι 5 εκπαιδευτικοί στους οποίους εστάλη πιλοτικά το ερωτηματολόγιο για επισημάνσεις ασαφειών, δυσνόητων σημείων και γενικές παρατηρήσεις δε συμπεριελήφθησαν στο τελικό δείγμα. Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

4.5 Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, *«κατά την οποία ο ερευνητής εντοπίζει έναν αριθμό ατόμων τα οποία έχουν τα χαρακτηριστικά που αναζητά. Αυτοί οι άνθρωποι κατόπιν χρησιμοποιούνται ως πληροφοριοδότες, προκειμένου να εντοπίσουν άλλους οι οποίοι έχουν τα προσόντα για να συμπεριληφθούν στο δείγμα, και αυτοί με τη σειρά τους εντοπίζουν κι άλλους»* (Cohen & Manion, 1994: 131).

Το τελικό μέγεθος του δείγματος είναι 132 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 109 είναι γυναίκες (82,6%) και οι 23 άντρες (17,4%). Το 59,1% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας από 22 έως 30 ετών, το 15,9% είναι από 31 έως 40 ετών και το 16,7% είναι 41 έως 50 ετών και το 8,3% είναι άνω των 50 ετών. Αναφορικά με την προϋπηρεσία, το 50% του δείγματος έχει προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 28% 6-15 έτη, το 12,9% 16-25 έτη και το 9,1% έχει προϋπηρεσία 26-35 έτη. Όσον αφορά στις σπουδές το 47% δεν έχει κάποιο επιπρόσθετο πτυχίο, το 47% έχει μόνο μεταπτυχιακό, το 3% έχει μόνο δεύτερο πτυχίο και το 3% έχει μεταπτυχιακό και δεύτερο πτυχίο. Σε σχέση με τον τύπο του σχολείου, το 64,4 % του δείγματος εργάζεται σε δημόσιο δημοτικό σχολείο και το 35,6% σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο. Τέλος, αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το 21,2% του δείγματος εργάζεται σε σχολείο με λιγότερους από 100 μαθητές, το 28,8% σε σχολείο με 101-200 μαθητές, το 22,7% σε σχολείο με 201-300 μαθητές και το 27,3% σε σχολείο με περισσότερους από 300 μαθητές.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται οι στατιστικές αναλύσεις των συλλεχθέντων δεδομένων και παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα. Αρχικά, παρουσιάζεται η μελέτη της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, οι δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας των κλιμάκων μέτρησης καθώς και ο έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS 21 (IBM Corp, 2013) και ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις που αναπτύχθηκαν.

5.1 Παραγοντική ανάλυση και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Πριν προχωρήσουμε στις κυρίως αναλύσεις της έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, καθώς ήταν απόρροια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και δεν είχε σταθμιστεί. Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας των κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis), η οποία εφαρμόζεται, για να διαπιστωθεί εάν η συμπεριφορά της κάθε μεταβλητής (ερώτησης/ διατύπωσης) συμβαδίζει με την ομαδοποίηση των δεδομένων σε επιμέρους παράγοντες (Nunnally, 1978: 111-113· Thompson, 2008: 4-5). Για την εξαγωγή παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης βασικών συνιστωσών (Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, μια από τις δημοφιλέστερες μεθόδους ορθογώνιας περιστροφής (Thompson, 2008: 42· Κατσή κ.ά., 2010: 256). Ο προσδιορισμός παραγόντων έγινε με βάση το κριτήριο «κρυμμένης ρίζας» (*latent root*) ή Kaiser, το κριτήριο ποσοστού της διακύμανσης, τη γραφική αναπαράσταση του *Scree plot* και το κριτήριο της ερμηνευτικότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 246-252· Κατσή κ.ά., 2010: 259-262· Thompson, 2008: 31-34).

Επιπλέον, για την πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων του δείγματος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνολικής δειγματικής καταλληλότητας με τη χρήση του μέτρου K.M.O. (Kaiser–Meyer–Olkin, $KMO > 0.6$) (Κατσή κ.ά., 2010: 255). Επίσης, έγινε ο έλεγχος σφαιρικότητας (Bartlett's test of sphericity, $p < .05$), όπου εξετάστηκε η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών με επιθυμητό επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του 5%. Τέλος, για τη μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας (*internal consistency*) και της αξιοπιστίας (*reliability*) των ερωτημάτων της κάθε κλίμακας/ ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης

αξιοπιστίας (*reliability coefficient*) Cronbach's *alpha* των εργαλείων, τα αποτελέσματα του οποίου είναι και αναλυτικά διαθέσιμα στο (Παράρτημα Β1).

5.1.1 Στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας

Το μέτρο Kaiser–Meyer–Olkin επιβεβαίωσε την επάρκεια του δείγματος (KMO=.808), ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ήταν στατιστικά σημαντικός [$\chi^2(1081)=4389,856, p<.000$]. Η ανάλυση βασικών συνιστωσών (principal component analysis) με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax) της Κλίμακας «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» έδειξε ότι όλες οι προτάσεις ήταν θετικά φορτισμένες στην πρώτη συνιστώσα, επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι η κλίμακα μετράει έναν ενιαίο παράγοντα που ορίστηκε ως «Γενικός παράγοντας Στάσης Εκπαιδευτικών έναντι Διεθνούς Λόγου περί Σχολικής Ηγεσίας».

Σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των προτάσεων/ δηλώσεων που συνδέονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα προτάγματα των διεθνών οργανισμών περί σχολικής ηγεσίας, τα στοιχεία ομαδοποιούνται σε οχτώ παράγοντες που ερμηνεύουν το 65.072 % της συνολικής διακύμανσης, ποσοστό το οποίο θεωρείται αρκετά σημαντικό (Κατσή κ.ά., 2010: 262). Ο δείκτης αξιοπιστίας (*reliability coefficient*) Cronbach's *alpha* για την Κλίμακα «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» στο σύνολό της ήταν $\alpha=.936$. Η πλήρης λίστα των προτάσεων/ δηλώσεων, καθώς και οι φορτίσεις τους σε κάθε παράγοντα, με κατώτερη φόρτιση το .30 (Κατσή κ.ά., 2010: 258· Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 250) παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Α2. Ακόμη στο προαναφερόμενο παράρτημα βρίσκονται το μέτρο Kaiser–Meyer–Olkin για την επάρκεια του δείγματος και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's. Οι παράγοντες/ διαστάσεις που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα ήταν οι εξής:

Παράγοντας 1: Αποτελείται από 7 προτάσεις (ιδιοτιμή=13,027, Cronbach's $\alpha=.913$) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 27,717% της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Άνοιγμα σχολείου*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου να....*

- Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολείων ... (.837)
- Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία (.835)

- Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη...(.790)
- Συνεργάζεται με δ/ντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους ...(.781)
- Μοιράζεται πόρους με άλλους σχολικούς διευθυντές...(.757)
- Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως για το δικό του...(.744)
- Έχει καλές σχέσεις με σχολεία και παράγοντες της ευρύτερης περιοχής...(.532)

Παράγοντας 2: Αποτελείται από 10 προτάσεις (ιδιοτιμή=4,038, Cronbach's alpha=.837) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 8,592% της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες του ηγέτη*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου να....*

- Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία ...(.718)
- Έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο ...(.688)
- Διαθέτει τις ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας ...(.631)
- Έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ...(.601)
- Κοινοποιεί το όραμα του σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόδοό του ...(.570)
- Διακρίνει τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του προσωπικού και να τους αναθέτει αντίστοιχους ηγετικούς ρόλους ...(.569)
- Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ...(.493)
- Ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ιδιαιτερότητες ... (.459)
- Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα ... (.442)
- Έχει μετεκπαίδευση σχετική με την οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης ...(.356)

Παράγοντας 3: Αποτελείται από 4 προτάσεις (ιδιοτιμή=3,512, Cronbach's alpha=.915) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 7,472 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα*

- Τα μέλη του σχολείου να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία... (.838)
- Οι εκπ/κοί να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές ...(.821)

- Στο προσωπικό να δίνονται κίνητρα για να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»...(.790)
- Τα χαμηλότερα στελέχη και άλλοι πιθανοί μελλοντικοί ηγέτες να έχουν τις ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη...(.762)

Παράγοντας 4: Αποτελείται από 6 προτάσεις (ιδιοτιμή=2,842, Cronbach's alpha=.897) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 6,047 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα*

- Οι μηχανισμοί λογοδοσίας να αντιστακτούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας (δηλαδή συλλογικής άσκησης της διοίκησης) ...(.802)
- Το ηγετικό έργο να διανέμεται ευρέως στο σχολείο ...(.765)
- Οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού ...(.718)
- Ο διευθυντής να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης ...(.708)
- Η δομή του σχολείου να ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας» ...(.592)
- Να υπάρχουν ομάδες ηγεσίας (δηλαδή εμπειρότερα-υψηλότερα στελέχη, μεσαία/χαμηλότερα στελέχη) ...(.525)

Παράγοντας 5: Αποτελείται από 5 προτάσεις (ιδιοτιμή=2,342, Cronbach's alpha=.796), όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 4,983 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Εμπλοκή ηγέτη στην πορεία/έργο του εκπαιδευτικού*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου να....*

- εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών ...(.781)
- λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ...(.777)
- εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας ...(.715)
- συναντιέται με τους εκπ/κούς προσφέροντας ανατροφοδότηση για τη διδ/λία τους ...(.638)
- εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων ...(.540)

Παράγοντας 6: Αποτελείται από 5 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,789, Cronbach's alpha=.847) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 3,806 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να

οριστεί ως «*Εργασιακές σχέσεις ηγέτη- εκπαιδευτικών*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου να....*

- Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό ...(.839)
- Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό ...(.823)
- Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση στα μέλη του εκπ/κού προσωπικού ...(.710)
- Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπ/κό προσωπικό ...(.628)
- Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπ/κό προσωπικό του σχολείου ...(.548)

Παράγοντας 7: Αποτελείται από 6 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,563, Cronbach's alpha=.786) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 3,326% της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου να....*

- Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών ...(.784)
- Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων ..(.648)
- Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων ... (.629)
- Συμμετέχει σε δίκτυα με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις ...(.538)
- Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών ...(.439)
- Δημιουργεί ένα ελκυστικό κι αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους ...(.365)

Παράγοντας 8: Αποτελείται από 4 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,470, Cronbach's alpha=.826) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 3,128 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας* » και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Θα ήθελα*

- Η αμοιβή και η υποστήριξη του διευθυντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας... (.806)
- Δίνονται κίνητρα σ' όσους ηγούνται, να αφιερώσουν χρόνο στην εξέλιξή τους (.773)
- Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση...(.619)
- Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα ...(.597)

5.1.2 Εκπαιδευτικοί και εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας

Το μέτρο Kaiser–Meyer–Olkin επιβεβαίωσε την επάρκεια του δείγματος (KMO=.918), ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett’s ήταν στατιστικά σημαντικός [$\chi^2(1081)=5177,194, p<.000$]. Η ανάλυση βασικών συνιστωσών (principal component analysis) με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax) της Κλίμακας εκπαιδευτικοί και αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας έδειξε ότι όλες οι προτάσεις ήταν θετικά φορτισμένες στην πρώτη συνιστώσα, επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι η κλίμακα μετράει έναν ενιαίο παράγοντα που ορίστηκε ως «Γενικός παράγοντας Εκπαιδευτικοί και αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας».

Σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των προτάσεων/ δηλώσεων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό εφαρμογής των προταγμάτων των διεθνών οργανισμών περί σχολικής ηγεσίας, τα στοιχεία ομαδοποιούνται σε οχτώ παράγοντες που ερμηνεύουν το 71,404 % της συνολικής διακύμανσης, ποσοστό το οποίο θεωρείται πολύ σημαντικό (Κατσή κ.ά., 2010:262). Ο δείκτης αξιοπιστίας (reliability coefficient) Cronbach’s *alpha* για την Κλίμακα *Εκπαιδευτικοί και αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας* στο σύνολό της ήταν $\alpha=.969$. Η πλήρης λίστα των προτάσεων/ δηλώσεων, καθώς και οι φορτίσεις τους σε κάθε παράγοντα, με κατώτερη φόρτιση το .30 (Κατσή κ.ά., 2010:258· Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 250) παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Α2. Ακόμη στο προαναφερόμενο παράρτημα βρίσκονται το μέτρο Kaiser–Meyer–Olkin για την επάρκεια του δείγματος και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett’s. Οι παράγοντες/ διαστάσεις που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα ήταν οι εξής:

Παράγοντας 1: Αποτελείται από 7 προτάσεις (ιδιοτιμή=20,042, Cronbach’s $\alpha=.924$) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 42,642 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Άνοιγμα σχολείου*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου*

- Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία ...(.799)
- Συνεργάζεται με δ/ντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους ...(.784)
- Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη...(.772)
- Μοιράζεται πόρους (χρηματικούς, ανθρώπινους, πνευματικούς) με άλλους σχολικούς διευθυντές...(.759)

- Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολείων ... (.706)
- Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως για το δικό του...(.681)
- Έχει καλές σχέσεις με τα σχολεία και τους παράγοντες της ευρύτερης περιοχής..(.651)

Παράγοντας 2: Αποτελείται από 10 προτάσεις (ιδιοτιμή=3,461, Cronbach's alpha=.936) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 7,364% της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες του ηγέτη*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου ...*

- Έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ...(.696)
- Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία ...(.628)
- Ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ιδιαιτερότητες/δυσκολίες ...(.584)
- Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ...(.572)
- Διαθέτει τις ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας ...(.491)
- Διακρίνει τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του προσωπικού και να τους αναθέτει αντίστοιχους ηγετικούς ρόλους ...(.469)
- Έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο ...(.450)
- Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα ... (. 378)
- Έχει μετεκπαίδευση σχετική με την οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης ...(.363)
- Κοινοποιεί το όραμα του σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόοδό του ...(.308)

Παράγοντας 3: Αποτελείται από 6 προτάσεις (ιδιοτιμή=3,097, Cronbach's alpha=.895) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 6,590% της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου*

- Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων ...(.705)
- Δημιουργεί ένα ελκυστικό κι αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους ...(.687)

- Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων ...(.665)
- Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών ...(.559)
- Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών ...(.550)
- Συμμετέχει σε δίκτυα με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις ...(.383)

Παράγοντας 4: Αποτελείται από 4 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,867, Cronbach's alpha=.909) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 3,973 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Στο σχολείο μου*

- Τα μέλη του σχολείου έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία... (.808)
- Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές...(.779)
- Τα χαμηλότερα στελέχη και άλλοι πιθανοί μελλοντικοί ηγέτες έχουν τις ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη...(.769)
- Στο προσωπικό δίνονται κίνητρα για να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»...(.733)

Παράγοντας 5: Αποτελείται από 5 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,616, Cronbach's alpha=.815) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 3,438 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Εμπλοκή ηγέτη στην πορεία/έργο του εκπαιδευτικού*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου*

- εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών ...(.827)
- λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ...(.787)
- εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων ...(.695)
- συναντιέται με τους εκπ/κούς δίνοντας ανατροφοδότηση για τη διδ/λία τους ...(.475)
- εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας ...(.365)

Παράγοντας 6: Αποτελείται από 6 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,387, Cronbach's alpha=.853) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 2,952 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Στο σχολείο μου*.....

- Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας» ...(.714)

- Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού ...(.660)
- Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο ...(.653)
- Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντανακλούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας (δηλαδή συλλογικής άσκησης της διοίκησης) ...(.636)
- Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης ...(.635)
- Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας (δηλαδή εμπειρότερα-υψηλότερα στελέχη, μεσαία/χαμηλότερα στελέχη) ...(.479)

Παράγοντας 7: Αποτελείται από 5 προτάσεις (ιδιοτιμή=1,129, Cronbach's alpha=.881) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 2,403 % της συνολικής διακύμανσης. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Εργασιακές σχέσεις ηγέτη- εκπαιδευτικών*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου*

- Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπ/κό προσωπικό ...(.475)
- Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό ...(.420)
- Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπ/κό προσωπικό του σχολείου ...(.384)
- Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό ...(.371)
- Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση στα μέλη του εκπ/κού προσωπικού ...(.349)

Παράγοντας 8: Αποτελείται από 4 προτάσεις (ιδιοτιμή=.960, Cronbach's alpha=.777) όπως τα ταξινομήσαμε και στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και ερμηνεύει το 2,042 % της συνολικής διακύμανσης. Συμπεριελήφθη ο συγκεκριμένος παράγοντας, παρ' ότι είχε ιδιοτιμή κάτω του 1 εξαιτίας της πολύ μικρής του απόστασης από το 1 και της εννοιολογικής του σημασίας για την έρευνά μας. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να οριστεί ως «*Κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας*» και οι προτάσεις που είχαν την υψηλότερη φόρτιση ήταν οι εξής: *Πιστεύω πως.....*

- Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους...(.773)
- Η αμοιβή και η υποστήριξη του διευθυντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας...(.772)
- Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση...(.709)

- Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα ...(.363)

Παρατηρούμε πως οι προτάσεις και των δυο ερωτηματολογίων ομαδοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό σύμφωνα με την αρχική θεματική τους κατανομή από τη βιβλιογραφική μελέτη. Ο παράγοντας *εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία της μάθησης διδασκαλίας* «γέννησε» δυο παράγοντες, εκείνον της *εμπλοκής του σχολικού ηγέτη στην πορεία/έργο του εκπαιδευτικού* και του *ενδιαφέροντος του σχολικού ηγέτη για ενίσχυση του κλίματος μάθησης*. Αναδιατάχθηκαν έτσι οι αντίστοιχες ερωτήσεις από την πρώτη ομαδοποίηση του αρχικού ερωτηματολογίου. Επίσης, δύο προτάσεις που είχαμε στην ομάδα «άνοιγμα σχολείου» μεταφέρθηκαν στον παράγοντα «στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες του σχολικού ηγέτη» και δύο προτάσεις που είχαμε στον παράγοντα «εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη – εκπαιδευτικών» μεταφέρθηκαν στον νέο παράγοντα *εμπλοκής του σχολικού ηγέτη στην πορεία/έργο του εκπαιδευτικού*. Ακόμη, στην παραγοντική ανάλυση και των δυο ερωτηματολογίων οι προτάσεις φορτίστηκαν με διαφορετικές τιμές και σειρά αλλά στους ίδιους 8 παράγοντες. Τέλος, προτάσεις που είχαν ικανές/αρκετά ικανές φορτίσεις σε παραπάνω από έναν παράγοντα συγκατελέγησαν σε εκείνον που ήταν πιο κοντά εννοιολογικά (Παράρτημα Α2).

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στην προκειμένη έρευνα η σύνθεση των επιμέρους παραγόντων των διαστάσεων των δυο ερωτηματολογίων μπορεί να οφείλεται στο μέγεθος του δείγματος, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, καθώς και στους γενικότερους πολιτισμικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες που οδήγησαν του εκπαιδευτικού του συγκεκριμένου δείγματος να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν κατ' αυτόν τον τρόπο τις αντίστοιχες προτάσεις που τους τέθηκαν αναφορικά με τον διεθνή λόγο περί σχολικής ηγεσίας.

5.2 Έλεγχος κανονικότητας κλιμάκων

Στις στατιστικές αναλύσεις που θα ακολουθήσουν για την επιβεβαίωση των υποθέσεων της έρευνας, προϋπόθεση εφαρμογής παραμετρικών μεθόδων ανάλυσης (π.χ. δοκιμασίες t-test και ANOVA) αποτελεί η ύπαρξη κανονικής κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών. Οι μεταβλητές μας στον έλεγχο κανονικής κατανομής με το στατιστικό κριτήριο των Shapiro-Wilk έχουν συντελεστή μεγαλύτερο του .800 (Παράρτημα Β2), δηλαδή κοντά στο 1, οπότε δύναται να θεωρηθεί η κατανομή κανονική (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011: 153).

5.3 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

5.3.1 Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών

Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών της κλίμακας «εκπαιδευτικοί κι αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» και της κλίμακας «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας». Η διακύμανση των τιμών είναι από 1 έως 4, επομένως η τιμή 2,5 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι Πίνακες 5.1-5.8 (παράρτημα Γ) παρουσιάζουν τη μέση τιμή (Mean), τη διάμεσο (median) και την τυπική απόκλιση (Std. Deviation) των μεταβλητών που αποτελούν την κλίμακα «εκπαιδευτικοί κι αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας». Οι Πίνακες 5.9.-5.16 παρουσιάζουν τη μέση τιμή (Mean), τη διάμεσο (median) και την τυπική απόκλιση (Std. Deviation) των μεταβλητών που αποτελούν την κλίμακα «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας». Όλοι οι πίνακες των αποτελεσμάτων βρίσκονται στο παράρτημα Γ.

Παρατηρώντας τις μέσες τιμές στον πίνακα 5.1 στον παράγοντα «εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία και το έργο των εκπαιδευτικών» και συγκρίνοντάς τες με την τιμή 2,5, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή είναι κάτω του 2,5, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ηγέτης τους εμπλέκεται στην πορεία και στο έργο τους σε μικρό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση με τη μικρότερη μέση τιμή είναι το «Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας» (M.T.= 1,59, T.A.= .720) και η πρόταση με τη μεγαλύτερη μέση τιμή το «Συναντιέται με τους εκπαιδευτικούς προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους» (M.T.=2,13, T.A.= .868).

Όσον αφορά στον παράγοντα «ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης» φαίνεται ότι όλες οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι λίγο πιο πάνω από το 2,5. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση με τη μικρότερη μέση τιμή είναι το «αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων» (M.T.=2,51, T.A.= .969), ενώ οι προτάσεις με τη μεγαλύτερη μέση τιμή είναι οι «Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων» (M.T.=2,81, T.A.= .917) και «Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών» (M.T.=2,81, T.A.= .950) (πίνακας 5.2).

Αναφορικά με τον παράγοντα «εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών», όλες οι προτάσεις εμφανίζουν τιμή μεγαλύτερη του 2,5. Εκείνο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό είναι ότι «ο ηγέτης έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό» (M.T.=2,96, T.A.= .920), ενώ εκείνο που θεωρούν ότι συμβαίνει λιγότερο εί-

ναί ότι ο σχολικός ηγέτης «εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου» (Μ.Τ.=2,63, Τ.Α.= .968) (πίνακας 5.3).

Σχετικά με τις «στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες του ηγέτη» οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στις 7 από τις 10 προτάσεις ότι οι άνω δεξιότητες υπάρχουν σε βαθμό άνω του μέσου 2,5. Πιο αναλυτικά, η πρόταση με την υψηλότερη τιμή είναι το ότι «αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα» (Μ.Τ.=3,17, Τ.Α.= .815). Αντίστοιχα η χαμηλότερη τιμή αντιστοιχεί στην πρόταση «έχει μετεκπαίδευση στην οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης» (Μ.Τ.= 2,27, Τ.Α.= 1,047) (πίνακας 5.4).

Προχωρώντας στο «άνοιγμα του σχολείου» βλέπουμε πως μόνο μία πρόταση έχει τιμή πάνω από 2,5. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο σχολικός τους ηγέτης δεν προσπαθεί να συνεργάζεται με άλλα σχολεία και να «ανοίγει» τα όρια του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση με την υψηλότερη τιμή είναι το ότι «Ο ηγέτης έχει καλές σχέσεις με τους τοπικούς παράγοντες και φορείς» (Μ.Τ.=3,17, Τ.Α.= .763), ενώ η πρόταση με τη χαμηλότερη τιμή είναι το ότι «ο ηγέτης μοιράζεται πόρους με άλλους σχολικούς διευθυντές» (Μ.Τ.=2,09, Τ.Α.= 1.007) (πίνακας 5.5).

Σχετικά με τη «συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας» μόνο μια πρόταση έχει τιμή ελάχιστα πάνω από 2,5. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι σε μικρό έως αρκετό βαθμό «ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, να επιλύσουν διοικητικής φύσης προκλήσεις» (Μ.Τ.=2,55, Τ.Α.= .927), ενώ η χαμηλότερη τιμή αντιστοιχεί στην πρόταση «Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη ομάδων ηγεσίας» (Μ.Τ.=2,14, Τ.Α.= .926) (πίνακας 5.6).

Συνεχίζοντας στον παράγοντα «ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών» και οι 4 προτάσεις έχουν τιμή κάτω του 2,5, κάτι το οποίο υποδηλώνει τον μικρό βαθμό με τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβαίνει στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα, η χαμηλότερη τιμή αντιστοιχεί στην πρόταση «στο προσωπικό δίνονται κίνητρα να συμμετέχει σε ομάδες ηγεσίας» (Μ.Τ.=1,98, Τ.Α.= .810), ενώ η υψηλότερη τιμή αντιστοιχεί στην πρόταση «τα χαμηλότερα στελέχη έχουν ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη» (Μ.Τ.=2,23, Τ.Α.= .816) (πίνακας 5.7).

Τέλος, όσον αφορά στα «κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας» ο εκπαιδευτικοί φαίνεται να κρίνουν ότι υπάρχουν κάποιες ευκολίες στην άσκηση σχολικής ηγεσίας, μια και οι 2 από τις 4 προτάσεις έχουν τιμή άνω του 2,5. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη τιμή είναι ότι «οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα» (Μ.Τ.=2,73, Τ.Α.= .874), είναι κάτι δηλαδή που πιστεύ-

ουν ότι συμβαίνει σε αρκετό σχεδόν βαθμό. Αντίθετα, ως μεγαλύτερη δυσκολία αξιολογούν το αν «δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους» (Μ.Τ.= 2,25, Τ.Α.= .850) (πίνακας 5.8).

Αναφορικά με την «εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία και το έργο των εκπαιδευτικών», η επιθυμία των τελευταίων είναι μοιρασμένη στις προτάσεις, μια και 2 προτάσεις έχουν τιμή μικρότερη του 2,5. Εκείνο που επιθυμούν περισσότερο είναι ο ηγέτης να «συναντιέται με τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους» (Μ.Τ.=3,08, Τ.Α.= .752), ενώ η πρόταση που αντιστοιχεί στη μικρότερη επιθυμία τους είναι το να τους «εποπτεύει ο σχολικός ηγέτης κατά την ώρα της διδασκαλίας» (Μ.Τ.=1,99, Τ.Α.= .945) (πίνακας 5.9).

Σχετικά με το «ενδιαφέρον του σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης», η επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαρα θετική, μια και όλες οι προτάσεις έχουν τιμές άνω του 3. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση που υποδηλώνει την πιο ισχυρή επιθυμία αναφέρεται στο να «αξιοποιεί ο σχολικός ηγέτης τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων» (Μ.Τ.=3,80, Τ.Α.= .474), ενώ εκείνη με τη χαμηλότερη επιθυμία είναι «να ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών» (Μ.Τ.=3,28, Τ.Α.= .691) (πίνακας 5.10).

Σε ό,τι έχει να κάνει με τις «εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών» η πολύ ισχυρή επιθυμία των εκπαιδευτικών γι' αυτόν τον παράγοντα είναι εμφανής, μια και όλες οι προτάσεις έχουν τιμή άνω του 3,7, δηλαδή τείνουν στον μεγάλο βαθμό. Η πρόταση που υποδηλώνει τη μεγαλύτερη επιθυμία είναι το να έχει ο σχολικός ηγέτης «ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό» (Μ.Τ.=3,87, Τ.Α.= .336) (πίνακας 5.11).

Προχωρώντας στον παράγοντα «στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες ηγέτη», παρατηρούμε πως η επιθυμία των εκπαιδευτικών συνεχίζει να είναι έντονη, αφού όλες οι προτάσεις έχουν τιμή άνω του 3. Οι 3 προτάσεις με την υψηλότερη τιμή είναι «θέλω ο ηγέτης να ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ιδιαιτερότητες» (Μ.Τ.=3,86, Τ.Α.= .373), «θέλω ο ηγέτης μου να δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές» (Μ.Τ.=3,85, Τ.Α.= .381), «θέλω ο σχολικός ηγέτης μου να έχει διοικητικές, παιδαγωγικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες» (Μ.Τ.=3,85, Τ.Α.= .400) (πίνακας 5.12).

Αναφορικά με το «άνοιγμα του σχολείου» και τη συνεργασία με άλλα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση, μια και πάλι όλες οι προτάσεις έχουν τιμές άνω του 3. Η πρόταση με την υψηλότερη τιμή αντιστοιχεί στην επιθυμία των εκπαιδευτικών ο σχολικός ηγέτης τους να «έχει καλές σχέσεις με τοπικούς παράγοντες και φορείς» (Μ.Τ.=3,65,

T.A.= .509) και επίσης αρκετά υψηλή είναι και η επιθυμία των εκπαιδευτικών ο ηγέτης τους «να μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία» (M.T.=3,63, T.A.= .585) (πίνακας 5.13).

Όσον αφορά στη «συλλογική άσκηση της σχολικής ηγεσίας» η στάση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι θετική, λίγο πιο συγκρατημένα βέβαια, μια και οι τιμές των προτάσεων κυμαίνονται γύρω από το 3. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση που αντιστοιχεί στην υψηλότερη τιμή είναι «θέλω ο διευθυντής να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης» (M.T.=3,41, T.A.= .676), ενώ η πρόταση με τη χαμηλότερη τιμή είναι «θέλω να υπάρχουν ομάδες ηγεσίας» (M.T.=2,83, T.A.= 1,037) (πίνακας 5.14).

Αναφορικά με τις «ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών», η στάση των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαρα θετική, μια και όλες οι προτάσεις έχουν τιμή άνω του 3, με υψηλότερη τιμή να αντιστοιχεί στην πρόταση «θα ήθελα τα μέλη του σχολείου να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία (M.T.=3,37, T.A.= .714) και με χαμηλότερη τιμή να αντιστοιχεί στην πρόταση «θα ήθελα στο προσωπικό να δίνονται κίνητρα να συμμετέχει σε ομάδες ηγεσίας» (M.T.= 3,17, T.A.= .812) (πίνακας 5.15).

Τέλος, σχετικά με τα «κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας» η στάση των εκπαιδευτικών είναι πολύ θετική, μια και όλες οι προτάσεις έχουν τιμές άνω του 3,5, δηλώνοντας έτσι πως θα ήθελαν σε μεγάλο βαθμό να υπάρχουν ευκολίες και κίνητρα στην άσκηση σχολικής ηγεσίας. Ανάμεσα στις 4 προτάσεις εκείνη που επιθυμούν περισσότερο να επιτευχθεί, είναι η πρόταση «θα ήθελα οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή να ορίζονται έτσι, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα» (M.T.=3,67, T.A.= .519) (πίνακας 5.16).

5.3.2 Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών

Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση όσον αφορά στις σύνθετες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν από τη μέση τιμή των μεταβλητών των κλιμάκων «εκπαιδευτικοί κι αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» και «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας».

Έτσι, στην κλίμακα «εκπαιδευτικοί κι αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» προέκυψαν οι σύνθετες μεταβλητές «αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη», «αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης», «αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών», «αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη», «αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου», «αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση

σχολικής ηγεσίας», «αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών» κι «αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας».

Όσον αφορά στην κλίμακα «στάσης εκπαιδευτικών έναντι του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» οι σύνθετες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν ήταν «επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη», «επιθυμητό ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης», «επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών», «επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη», «επιθυμητό άνοιγμα σχολείου», «επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας», «επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών» κι «επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας». Η συγκεκριμένη ανάλυση βοηθάει στο να απαντηθούν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα.

Ο Πίνακας 5.17 παρουσιάζει τη μέση τιμή (Mean), τη διάμεσο (median) και την τυπική απόκλιση (Std. Deviation) της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών που αφορούν την «αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας», ενώ ο Πίνακας 5.18 περιλαμβάνει τα αντίστοιχα στοιχεία των σύνθετων μεταβλητών της «στάσης των εκπαιδευτικών έναντι του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» (Παράρτημα Γ).

Όσον αφορά στην «αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας» οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι εφαρμόζονται σε σχετικά μικρό βαθμό, κάτω του 2,5, οι παράγοντες «εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού» (M.T.=1,90, T.A.= .710), «ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών» (M.T.=2,09, T.A.= .704), «συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας» (M.T.=2,26, T.A.= .664) και «άνοιγμα σχολείου» (M.T.=2,44, T.A.= .788). Επίσης, θεωρούν ότι οι ευκολίες και τα «κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας» υπάρχουν σε ελαφρώς υψηλότερο από τον μικρό βαθμό (M.T.=2,53, T.A.= .656). Σε ακόμη λίγο υψηλότερο βαθμό αξιολογούν τις «στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες του σχολικού ηγέτη» (M.T.=2,656, T.A.= .731) και το «ενδιαφέρον του για κλίμα μάθησης» (M.T.=2,66, T.A.= .767). Εκείνον τον παράγοντα που αξιολογούν σε αρκετά θετικό βαθμό, κοντά στο 3, είναι οι «εργασιακές σχέσεις του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών» (M.T.=2,83, T.A.= .758) (πίνακας 5.17).

Όσον αφορά στη «στάση των εκπαιδευτικών έναντι του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας», βλέπουμε ότι είναι σε όλους τους παράγοντες αρκετά υψηλή, άνω του 3, εκτός του παράγοντα «εμπλοκή σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού». Πιο συγκεκριμένα, η επιθυμία των εκπαιδευτικών στους παράγοντες που εξετάστηκαν ιεραρχείται κατ' αύξουσα σειρά ως εξής: «εμπλοκή παρέμβαση σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού» (M.T.=2,565, T.A.= .707), «συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας» (M.T.=3,12,

T.A.= .700), «ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών» (M.T.=3,3, T.A.= .668), «άνοιγμα σχολείου» (M.T.=3,5, T.A.= .525), «ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης» (M.T.=3,619, .401), «κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας» (M.T.=3,619, T.A.= .467), «στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες σχολικού ηγέτη» (M.T.=3,7, T.A.= .344) και «εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη-εκπαιδευτικών» (M.T.=3,83, T.A.= .313) (πίνακας 5.18).

5.4 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

5.4.1 Αντιλαμβανόμενη και επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς λόγου

Η παρούσα υποενοότητα έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αντιλαμβανόμενης και επιθυμητής εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας. Όπως προαναφέραμε στην υποενοότητα 5.2 η κατανομή των μεταβλητών δύναται να θεωρηθεί κανονική, οπότε εφαρμόζεται ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος paired t-test. Όλοι οι πίνακες των αποτελεσμάτων παρατίθενται στο παράρτημα Γ.

Πρόέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής εφαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας σε όλους τους παράγοντες (πίνακας 5.19, Παράρτημα Γ). Συγκεκριμένα, στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία και στο έργο του εκπαιδευτικού [$t(131)=-11,918, P<0,001$], στο ενδιαφέρον του σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης [$t(131)=-14,572, P<0,001$], στις εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη κι εκπαιδευτικών [$t(131)=-15,385 P<0,001$], στις στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη [$t(131)=-16,192, P<0,001$], στο άνοιγμα του σχολείου [$t(131)=-15,367, P<0,001$], στη συλλογική άσκηση της σχολικής ηγεσίας [$t(131)=-11,671, P<0,001$], στις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών [$t(131)=-16,648, P<0,001$] και στα κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας [$t(131)=-15,983, P<0,001$]. Κι από την περιγραφική ανάλυση των σύνθετων μεταβλητών στους πίνακες 5.17 και 5.18 (παράρτημα Γ) μπορούμε να δούμε πως η αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας υπολείπεται κατά μέση τιμή από την επιθυμητή εφαρμογή του σε όλους τους παράγοντες (τρίτο ερευνητικό ερώτημα).

5.4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Σε αυτή την υποενοότητα με την εφαρμογή των κατάλληλων ελέγχων απαντάται το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αν εξαρτώνται τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης κι επιθυμητής εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι αντίστοιχοι πίνακες εκτίθενται αναλυτικά στο παράρτημα Γ.

5.4.2.1 Φύλο

Με τη διενέργεια του t – test γίνεται προσπάθεια να συγκριθεί η αντιλαμβανόμενη κι επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας των αντρών και των γυναικών και στους 8 παράγοντες. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t -test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N= 132$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ο μόνος παράγοντας στον οποίον φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας αναφορικά με το φύλο είναι η εμπλοκή –παρέμβαση του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού [$t(41,494)=- 2,466, P= 0,018$] (Πίνακας 5.20). Οι άντρες θεωρούν ότι ο σχολικός ηγέτης εμπλέκεται-παρεμβαίνει στο έργο-πορεία τους λιγότερο ($M.T.= 1,63$) από ό,τι οι γυναίκες ($M.T.= 1,96$).

Ο Πίνακας 5.21 παρουσιάζει τη στάση των εκπαιδευτικών στον διεθνή λόγο περί σχολικής ηγεσίας σε σχέση με το φύλο. Εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t -test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N= 132$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού [$t(130)=- 2,868, P= 0,005$], στις εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη κι εκπαιδευτικών [$t(25,364)=- 2,519, P= 0,018$], στις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών [$t(130)=- 2,408, P= 0,017$] και στα κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας [$t(130)=- 2,242, P= 0,027$] αναφορικά με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν πιο θετική στάση στους προαναφερόμενους παράγοντες σε σχέση με τους άντρες στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη ($M.T.= 2,64 > 2,19$), στις εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη-εκπαιδευτικών ($M.T.= 3,87 > 3,63$), στις ηγετικές ευκαιρίες εξέλιξης ($M.T.= 3,36 > 3$) και στα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας ($M.T.= 3,66 > 3,42$).

5.4.2.2 Τύπος σχολείου

Σε αυτή την υποενότητα επιχειρείται να συγκριθεί η αντιλαμβανόμενη κι επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικό και δημόσιο σχολείο. Εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t -test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N= 132$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές.

Παρατηρώντας τον πίνακα 5.22 διαπιστώνουμε ότι εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην εμπλοκή που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει ο ηγέτης στο έργο τους και στο εάν το σχολείο που εργάζονται είναι δημόσιο ή ιδιωτικό [$t(72,886)=- 12,295, P= 0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού σχολείου δηλώνουν σε αρκετά υψηλότερο βαθμό την παρέμβαση

του ηγέτη τους στην πορεία και το έργο τους (M.T.=2,63> M.T.= 1,5). Ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στο ενδιαφέρον του ηγέτη για κλίμα μάθησης και στον τύπο του σχολείου [t(130)= -2,601, P= 0,010]. Πιο αναλυτικά, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος του σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης συγκριτικά με τους δημόσιους εκπαιδευτικούς (M.T.=2,90>M.T.=2,53). Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά στο εν λόγω παράγοντα σημειώνεται αναφορικά με τις στρατηγικές δεξιότητες και ικανότητες του ηγέτη [t(130)= -3,832, P= 0,000]. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ηγέτης τους έχει σε μεγαλύτερο βαθμό τις συγκεκριμένες ικανότητες από τους δημοσίους συναδέλφους τους (M.T.=2,97>M.T.=2,48). Ακόμη εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τύπου σχολείου και της αντιλαμβανόμενης συλλογικής άσκησης σχολικής ηγεσίας [t(130)= -4,488, P= 0,000]. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο σχολείο τους ασκείται πιο συλλογικά η σχολική ηγεσία σε σχέση με τους δημοσίους εκπαιδευτικούς (M.T.=2,56>M.T.=2,08). Ο επόμενος παράγοντας που εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τον τύπο σχολείου είναι οι ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών [t(130)= -3,762 P= 0,000]. Πιο αναλυτικά, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ηγετικές ευκαιρίες εξέλιξης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δημοσίους συναδέλφους τους (M.T.=2,39>M.T.=1,93). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στον τύπο σχολείου και στα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας [t(130)= -3,699 P= 0,000]. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ηγέτης τους έχει περισσότερες τέτοιες ευκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου σχολείου (M.T.=2,80>2,38).

Ο Πίνακας 5.23 παρουσιάζει τη στάση των εκπαιδευτικών στον διεθνή λόγο περί σχολικής ηγεσίας σε σχέση με τον τύπο σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, δημόσιο ή ιδιωτικό. Εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t-test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Σημειώθηκαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού [t(130)= -6,194, P= 0,000]. Συγκεκριμένα, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί έχουν πολύ πιο θετική στάση στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία και στο έργο τους απ' ό,τι οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί (M.T.=3,02>M.T.=2,32). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε στις στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες του σχολικού ηγέτη [t(130)= -2,040, P= 0,043]. Πιο αναλυτικά, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν ισχυρότερα έναν σχολικό ηγέτη με στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο (M.T.=3,78>M.T.=3,65).

5.4.2.3 Ηλικία

Στη συνέχεια, εξετάζεται αν οι ομάδες διαφορετικής ηλικίας διαφοροποιούνται αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες εκτός των ευκαιριών για ηγετική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Sig.= 0,001<0,05), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια σε όλους τους παράγοντες εκτός εκείνου (πίνακας 5.24). Όσον αφορά στους επτά παράγοντες βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων μόνο ως προς την εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού [F(3,128)= 2,995 P= 0,033] (πίνακας 5.25). Πιο αναλυτικά, στον πίνακα 5.26, φάνηκε ότι η υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (M.T.=1,55) που θεωρεί πως ο σχολικός ηγέτης παρεμβαίνει σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευτικών 31-40 ετών (M.T.=2,10). Σχετικά με τον παράγοντα ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Tamhane και Dunnnett T3 από τα οποία διαφάνηκε στον πίνακα 5.27 πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και της αντιλαμβανόμενης εφαρμογής των ευκαιριών ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Sig>0,05).

Στη συνέχεια, εξετάζεται αν οι ομάδες διαφορετικής ηλικίας διαφοροποιούνται αναφορικά με την επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες (Sig.>0,05), όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5.28, επομένως, υπάρχει ομοιογένεια σε όλους τους παράγοντες. Όσον αφορά τους οχτώ παράγοντες, παρατηρώντας τον πίνακα 5.29, βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ως προς την εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού [F(3,128)= 6,402 P= 0,000], ως προς τις ικανότητες του σχολικού ηγέτη [F(3,128)= 3,788 P= 0,012] κι ως προς το άνοιγμα του σχολείου [F(3,128)= 3,621 P= 0,015]. Πιο αναλυτικά, παρατηρώντας τον πίνακα 5.30 φάνηκε ότι η ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών διαφοροποιείται σε σχέση με τις άλλες τρεις ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα όσοι ανήκουν στην ηλικία 22-30 ετών επιθυμούν πιο πολύ την εμπλοκή του

σχολικού ηγέτη στην πορεία και στο έργο τους (M.T.=2,77) σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικία 31-40 (M.T.=2,32) ακόμη πιο πολύ σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικία 41-50 ετών (M.T.=2,25) και ακόμη περισσότερο σε σχέση με εκείνους που είναι άνω των 50 ετών (M.T.=2,16). Στις ικανότητες του σχολικού ηγέτη βρέθηκαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα των 22-30 ετών (M.T.=3,75) με εκείνη άνω των 50 ετών (M.T.=3,39), με τους πρώτους να επιθυμούν πιο έντονα τις συγκεκριμένες ηγετικές ικανότητες. Στο άνοιγμα του σχολείου βρέθηκε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 22-30 ετών (M.T.=3,56) και 31-40 ετών (M.T.=3,16), όπου παρατηρούμε πως επιθυμεί η πρώτη ηλικιακή ομάδα περισσότερο το άνοιγμα του σχολείου και τη συνεργασία του με άλλα σχολεία σε σχέση με τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα.

5.4.2.4 Επιπρόσθετες σπουδές

Σ' αυτό το σημείο, εξετάζεται αν οι επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες επομένως, υπάρχει ομοιογένεια (πίνακας 5.31). Όσον αφορά τους οχτώ παράγοντες βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπρόσθετων σπουδών μόνο ως προς τις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης [$F(2,67) = 4,470$ $P = 0,015$] (πίνακας 5.32). Πιο αναλυτικά, στον πίνακα 5.33, φάνηκε ότι η υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους κατόχους δευτέρου πτυχίου και στους κατόχους μεταπτυχιακού, με τους πρώτους να θεωρούν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης (M.T.=1,19) σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού (M.T.=2,13).

Σ' αυτό το σημείο, εξετάζεται αν οι επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται αναφορικά με την επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες επομένως, υπάρχει ομοιογένεια (πίνακας 5.34). Όσο αφορά τους οχτώ παράγοντες βρέθηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπρόσθετων σπουδών και της επιθυμητής εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας (πίνακας 5.35).

5.4.2.5 Προϋπηρεσία

Σ' αυτό το σημείο, εξετάζεται αν τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=132$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες εκτός των ευκαιριών για ηγετική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ($Sig.=0,003<0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια σε όλους τους παράγοντες εκτός εκείνου (πίνακας 5.36). Όσον αφορά στους επτά παράγοντες βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας ως προς το άνοιγμα του σχολείου [$F(3,128)=4,931$ $P=0,003$] και τη συλλογική άσκηση ηγεσίας [$F(3,128)=4,835$ $P=0,003$] (πίνακας 5.37). Πιο αναλυτικά, στον πίνακα 5.38, φάνηκε ότι η υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 1-5 ετών ($M.T.=2,53$) και των 6-15 ετών ($M.T.=2,07$), όπου οι πρώτοι θεωρούν ότι το σχολείο τους ανοίγεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία και μεταξύ των 6-15 ετών ($M.T.=2,07$) και των 16-25 ετών ($M.T.=2,85$), όπου οι τελευταίοι θεωρούν ότι το σχολείο τους ανοίγεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με εκείνους που έχουν προϋπηρεσία 6-15 έτη. Ακόμη από τον πίνακα 5.38 διαφαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στον παράγοντα συλλογική άσκηση ηγεσίας ανάμεσα στην προϋπηρεσία 6-15 ($M.T.=1,95$) ετών και 1-5 ετών ($M.T.=2,39$), όπου η ομάδα με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει μικρότερο βαθμό εφαρμογή της συλλογικής άσκησης σχολικής ηγεσίας και ανάμεσα στα 6-15 έτη ($M.T.=1,95$) και στα 16-25 έτη ($M.T.=2,5$), όπου πάλι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-15 έτη δηλώνουν ότι η συλλογική ηγεσία ασκείται σε μικρότερο βαθμό στο σχολείο τους σε σχέση και με εκείνους που έχουν προϋπηρεσία 16-25 ετών. Σχετικά με τον παράγοντα ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Tamhane και Dunnnett T3 από τα οποία διαφάνηκε στον πίνακα 5.39 πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προϋπηρεσιών 1-5 ετών και 6-15 ετών και της αντιλαμβανόμενης εφαρμογής των ευκαιριών ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ($Sig=0,024<0,05$). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως η προϋπηρεσία 1-5 ετών συνοδεύεται με υψηλότερα επίπεδα ευκαιριών ηγετικής εξέλιξης ($M.T.=2,14$), σε σχέση με την προϋπηρεσία 6-15 ετών ($M.T.=1,80$).

Σ' αυτό το σημείο, εξετάζεται αν τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται αναφορικά με την επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί

σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες εκτός των ευκολιών-κινήτρων άσκησης της σχολικής ηγεσίας (Sig.= 0,009<0,05), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια σε όλους τους παράγοντες εκτός εκείνου (πίνακας 5.40). Όσον αφορά στους επτά παράγοντες βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας ως προς την εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο των εκπαιδευτικών [F(3,128)= 4,977 P= 0,003] και τις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών [F(3,128)= 2,948 P= 0,035] (πίνακας 5.41). Πιο αναλυτικά, στον πίνακα 5.42, φάνηκε ότι η υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 1-5 ετών (M.T.=2,76) και των 16-25 ετών (M.T.=2,23) ετών και ανάμεσα στα 1-5 έτη (M.T.=2,76) και στα 26-35 έτη προϋπηρεσίας (M.T.= 2,13). Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία τα 1-5 έτη εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επιθυμίας εμπλοκής του σχολικού ηγέτη σε σχέση με τις άλλες δυο κατηγορίες προϋπηρεσίας. Όσον αφορά στις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις προϋπηρεσίες 16-25 ετών (M.T.=3,65) και 26-35 ετών (M.T.=3,02), όπου οι πρώτοι εκδηλώνουν ισχυρότερη επιθυμία για ηγετική εξέλιξη σχετικά με τους δεύτερους. Σχετικά με τον παράγοντα κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας διενεργήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Tamhane και Dunnnett T3 από τα οποία διαφάνηκε στον πίνακα 5.43 πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της επιθυμητής εφαρμογής των ευκολιών-κινήτρων άσκησης της σχολικής ηγεσίας (Sig>0,05).

5.4.2.6 Μέγεθος σχολείου

Σ' αυτό το σημείο, εξετάζεται αν το μέγεθος του σχολείου διαφοροποιείται αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες εκτός της εμπλοκής του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού (Sig.= 0,010<0,05) και των στρατηγικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων του σχολικού ηγέτη (Sig.= 0,007<0,05), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια σε όλους τους παράγοντες εκτός εκείνων (πίνακας 5.44). Όσον αφορά στους έξι παράγοντες βρέθηκε

πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών μεγεθών σχολείου και της αντιλαμβανόμενης εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας ως προς αυτούς τους παράγοντες (πίνακας 5.45). Σχετικά με τους παράγοντες εμπλοκή του σχολικού ηγέτη και στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες του σχολικού ηγέτη διενεργήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Tamhane και Dunnnett T3. Από αυτά διαφάνηκε στον πίνακα 5.46 πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μεγέθους άνω των 300 μαθητών και των υπόλοιπων κατηγοριών μεγέθους σχολείου και της εμπλοκής του σχολικού ηγέτη. Πιο αναλυτικά, διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία άνω των 300 μαθητών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο τους (M.T.=2,38) σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές (M.T.=1,74), με 101-200 μαθητές (M.T.= 1,57) και 201-300 μαθητές (M.T.=1,89). Ακόμη σχετικά με τις στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες του σχολικού ηγέτη διαφάνηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία 101-200 μαθητών και σε σχολεία περισσότερων των 300 μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους από 300 μαθητές (M.T.=2,95) δηλώνουν πως οι σχολικοί ηγέτες τους διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εν λόγω ικανότητες σε σχέση με την κατηγορία σχολείων 101-200 μαθητών (M.T.=2,44).

Σ' αυτό το σημείο, εξετάζεται αν το μέγεθος του σχολείου διαφοροποιείται αναφορικά με την επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας στους οχτώ παράγοντες με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 132) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά σε όλους τους παράγοντες εκτός των εργασιακών σχέσεων ηγέτη κι εκπαιδευτικών (Sig.= 0,011<0,05) και των ευκολιών-κινήτρων άσκησης σχολικής ηγεσίας (Sig.= 0,011<0,05), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια σε όλους τους παράγοντες εκτός εκείνων (πίνακας 5.47). Όσον αφορά στους έξι παράγοντες βρέθηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών μεγεθών σχολείου και της επιθυμητής εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας ως προς αυτούς τους παράγοντες (πίνακας 5.48). Σχετικά με τους παράγοντες διενεργήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Tamhane και Dunnnett T3. Από αυτά διαφάνηκε στον πίνακα 5.49 πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη κι εκπαιδευτικών (Sig.>0,05) αλλά υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας (Sig.= 0,038<0,05). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία 101-200 μαθη-

τών επιθυμούν λιγότερο να υπάρχουν ευκολίες – κίνητρα στην άσκηση σχολικής ηγεσίας (Μ.Τ.=3,53) σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε σχολείο 201-300 μαθητών (Μ.Τ.=3,82).

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Μέσα από την προσπάθεια αποκρυστάλλωσης των θέσεων τεσσάρων από τους πιο σημαντικούς διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, ΕΕ, ΠΤ, Ουνέσκο) αναφορικά με τη σχολική ηγεσία, παρατηρήθηκε η κοινή ρητορική τους, η οποία αναδύει τον καίριο ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην εικόνα και στην επίδοση του σχολικού οργανισμού και η οποία αναζητά τον «διαρκώς μαθητευόμενο, επόπτη, σύμβουλο, ανταγωνιστή, μέντορα, συνεργάτη, πρότυπο εκπαιδευτικό, μάνατζερ σχολικό ηγέτη». Αναλύοντας κείμενα των άνω διεθνών οργανισμών διαπιστώθηκε η ομογενοποίηση του εκπαιδευτικού τους λόγου για την επιθυμητή σχολική ηγεσία, κάτι που καταδεικνύει την πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» (Ζμας, 2007: 23), την οποία ακολουθούν οι συγκεκριμένοι διεθνείς οργανισμοί. Ο εκπαιδευτικός τους λόγος για τη σχολική ηγεσία έπειτα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, ομαδοποιήθηκε σε οχτώ παράγοντες. Οι κοινοί στόχοι που διαμορφώνουν οι διεθνείς οργανισμοί είναι διαπνεόμενοι από την επιθυμία των τελευταίων να εφαρμοστούν και να επιτευχθούν παγκοσμίως, μια και όπως συμπεραίνουν, στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας υπάρχει μεγάλη ετερογένεια μεταξύ των κρατών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 111).

Η χαμηλή αξιολόγηση της χώρας μας σε σχέση με τους στόχους των διεθνών οργανισμών αναφορικά με τη σχολική ηγεσία (ΟΟΣΑ, 2017: 44, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 122) επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα από μεριάς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνουν να εφαρμόζεται σε υψηλό βαθμό κανένας από τους οχτώ παράγοντες του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας. Η χαμηλή εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πρόσληψη, στην εξέλιξη και στο έργο του εκπαιδευτικού, είναι κάτι το οποίο ίσως αιτιολογείται από τον χαμηλό βαθμό αυτονομίας του σχολικού ηγέτη, ειδικά στα δημόσια σχολεία της χώρας μας, την οποία διαπιστώνει και ο ΟΟΣΑ, όπως θα αναμέναμε εξαιτίας του οικονομικού-ανταγωνιστικού προφίλ του, εκφράζοντας την άμεση ανάγκη το εκπαιδευτικό μας σύστημα να χαρακτηρίζεται από περισσότερη αυτονομία, μια και ο σχολικός ηγέτης, ενώ αναφέρεται ως διοικητικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος του σχολείου του, στην πράξη έχει πολύ περιορισμένες ευθύνες και αυτενέργεια εξαιτίας του ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο Υπουργείου (OECD, 2017: 44-48).

Επίσης, οι χαμηλές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης που αναφέρουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι κάτι που αποτελεί απόρροια της γενικότερης χαμηλής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μας και συμβαίνει και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου σύμφωνα με

δηλώσεις των ίδιων των διευθυντών διαφάνηκε πως η εξασφάλιση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι σε χαμηλότερα ποσοστά (40 % περίπου) σε σχέση με άλλων ευρωπαϊκών κρατών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 122). Η συλλογική άσκηση ηγεσίας που επίσης φαίνεται να μη λαμβάνει χώρα τόσο συχνά στα δημοτικά σχολεία μας, είναι κάτι που έχει διαπιστωθεί και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, στα οποία η ηγεσία των σχολείων είναι συχνά επιμερισμένη με παραδοσιακή μορφή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 20). Τέλος, το σε χαμηλό βαθμό «άνοιγμα» του σχολείου στη χώρα μας, εστιάζοντας στη συνεργασία με άλλα σχολεία και διευθυντές άλλων σχολείων, φαίνεται κι αυτό να μη συμβαδίζει με την προτροπή όλων των διεθνών οργανισμών στο να αναπτυχθούν εθνικά και υπερεθνικά ισχυρά δίκτυα συνεργασίας, για να μοιράζονται οι καλές πρακτικές (Unesco, 2016: 216-217).

Σε αυτό το σημείο έχει έντονο ενδιαφέρον να προβληματιστούμε πάνω σε αυτά τα ευρήματα, μια και η συνεχιζόμενη κατηγοριοποίηση της χώρας μας σε λίγο επιτυχούσα ή ελάχιστα σε σχέση με τα κριτήρια επίδοσης των διεθνών οργανισμών, αποτελεί μια καλή κι εύκολη αφορμή να μετατραπούν αυτές οι επιδόσεις σε πολιτικό όργανο προώθησης ποικίλων αλλαγών. Έτσι, μέσα από την πολιτική των «πινάκων κατάταξης» (Ζμας, 2007: 25) των χωρών δικαιολογείται η παρέμβαση έξωθεν, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στη σταδιακή απομάκρυνση από την ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων κι εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο εσωτερικό της χώρας μας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η «αυτο-νομιμοποίηση» (*self-legitimation*) και η «αυτορρύθμιση» (*self-regulation*) (Beck, 2005: 18) της νεοφιλελεύθερης πολιτικής και όχι της εθνικής πολιτικής. Αν δεν επιτευχθούν καίριες αλλαγές και βελτιώσεις στον τομέα της σχολικής ηγεσίας, έγκαιρα, στοχευμένα, σε εθνικό πρώτα επίπεδο, θα καταλήξει και ο χώρος της σχολικής ηγεσίας κάτω από το άγχος των εσωπολιτικών παραγόντων για βελτίωση της θέσης της χώρας μας σε διεθνείς κρίσεις και αξιολογήσεις, να οικειοποιείται μόνο του λεξιλόγιο του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί σχολικής ηγεσίας και να έχουμε το φαινόμενο του αποσπασματικού «εκπαιδευτικού δανεισμού» (Ζμας, 2007: 35) από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών με υψηλές επιδόσεις στα διεθνή στάνταρντ, χωρίς καμία ουσιαστική αλλαγή και πρόοδο στη σχολική ηγεσία των ελληνικών σχολείων.

Για παράδειγμα, όπως είδαμε, λέγεται και από τους ίδιους τους διεθνείς οργανισμούς ότι οι σχολικοί ηγέτες αρκετών χωρών, ανάμεσά τους και της Ελλάδας, δεν αμείβονται επαρκώς για όσα καλούνται να φέρουν αποτελεσματικά εις πέρας. Επίσης, η επιμόρφωση του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο δεν είναι υποχρεωτική. Συνεπώς, ίσως ήταν εξαιρετικά ωφέλιμο να προωθηθούν άμεσα σε εθνικό επίπεδο πολιτικές που να αναδιαμορφώνουν και να βελτιώνουν αρχικά αυτούς τους δύο τομείς.

Από την άλλη μεριά, αλληλένδετος παράγοντας με την άσκηση της σχολικής ηγεσίας είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η στάση απέναντι στα κελεύσματα των διεθνών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μια και είναι εκείνοι που βιώνουν άμεσα τις ενέργειες της σχολικής ηγεσίας άρα μπορούν να τις αποτυπώσουν, η επαγγελματική ζωή τους επηρεάζεται από την εφαρμογή των αντίστοιχων πολιτικών, αλλά ταυτόχρονα μπορούν να αποτελέσουν φορείς και συνδιαμορφωτές αλλαγών σε επίπεδο σχολείου ή ακόμη και ευρύτερης πολιτικής.

Είναι γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική που καθορίζει με λεπτομέρεια την παιδαγωγική πράξη, χωρίς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της πολιτικής αυτής ή στην αξιολόγησή της. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως οι διαδικασίες και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων τους ελέγχονται από εξωτερικές δυνάμεις με τέτοιο τρόπο, που οι ίδιοι δεν έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής και ποιοτικής παρέμβασης σε πολύ σημαντικούς τομείς που πλαισιώνουν το έργο τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003: 273). Ένας από αυτούς τους τομείς είναι και η σχολική ηγεσία και γι' αυτό είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα διεθνή προτάγματα για εκείνη.

Συχνά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετικές στάσεις σε έννοιες όπως η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, συνδέοντάς την άμεσα με την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τους στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τη διοίκηση των σχολείων και τα εκπαιδευτικά μέσα. Θεωρούν επίσης πως η ευρωπαϊκή διάσταση θα πρέπει να συμβάλει στην άμβλυνση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς ωστόσο να επιδιώκεται η απόλυτη ομοιομορφία. Κάποιοι μάλιστα εκφράζουν την προσδοκία ότι η Ευρωπαϊκή Διάσταση μπορεί να ωθήσει την αναβάθμιση της ελληνικής παιδείας στους τομείς που υστερεί και να συντελέσει στον εκσυγχρονισμό της (Κακαβούλης, 1993: 51-52).

Διαφαίνεται και στην παρούσα έρευνα η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον διεθνή λόγο περί σχολικής ηγεσίας, μια και ο μέσος όρος των επιθυμιών των εκπαιδευτικών δε βρίσκεται σε κανέναν παράγοντα σε χαμηλό βαθμό, όμως δεν είναι το ίδιο διαβαθμισμένη σε όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα, η υψηλότερη δήλωση συμφωνίας τους σε παράγοντες, όπως το «άνοιγμα σχολείου», το «ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης», τα «κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας», τις «στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες του σχολικού ηγέτη» και τις «εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη-εκπαιδευτικών» δικαιολογούν τη θετική στάση τους στους περισσότερους παράγοντες, που, όμως, αν τους παρατηρήσουμε, σχετίζονται με ανάληψη περισσότερων ευθυνών κυρίως από μέρους του διευθυντή.

Ωστόσο, η σε χαμηλότερο βαθμό συμφωνία τους με την εφαρμογή διαστάσεων των παραγόντων, όπως, «εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία και στο έργο τους», «συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας» και «ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών», υποδηλώνουν την επιφυλακτικότητά τους σε τομείς που σχετίζονται και με την ανάληψη ευθυνών από τους ίδιους.

Αξιοσημείωτο αποτελεί το ότι η χαμηλότερη επιθυμία τους απαντάται στον παράγοντα «εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία και στο έργο τους», κάτι το οποίο έχει πολλές αναγνώσεις. Από τη μια οι εκπαιδευτικοί ίσως το βλέπουν ως παράγοντα ανασφάλειας για τη θέση τους, ως κρίση- αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους ή ίσως από την άλλη, ως απουσία εμπιστοσύνης για το πώς θα επιτελεστεί. Ειδικά, όπως διαφάνηκε στην περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, το στοιχείο του εν λόγω παράγοντα με τη χαμηλότερη επιθυμία εφαρμογής είναι η «εποπτεία του σχολικού ηγέτη κατά την ώρα της διδασκαλίας».

Ο έλεγχος σε έναν οργανισμό, όμως, είναι αναγκαίος για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς του αλλά είναι και υποβοηθητικός για τη βελτίωση επιτέλεσης των στόχων του. Ωστόσο, είναι συχνό το φαινόμενο αντίδρασης κατά της διαδικασίας ελέγχου. Παράγοντες στους οποίους οφείλεται αυτό σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005: 271-2) μπορεί να είναι η *κακή εφαρμογή του συστήματος ελέγχου*, όπου συνειδητά ή ασυνείδητα χρησιμοποιείται για να ασκηθεί πίεση και πειθάρχηση των ανθρώπων για να συμμορφωθούν σε σύγκριση με πρότυπα που έχουν οριστεί από εξωτερικούς παράγοντες. Άλλος λόγος αποτελεί η *υπόθεση από μέρους του εργαζομένου ότι ο προϊστάμενός του αμφιβάλλει* για την ικανότητα απόδοσής του και τον τρόπο εργασίας του. Επιπρόσθετος λόγος αποτελεί ο *φόβος των εκπαιδευτικών ότι θα κατηγορηθούν για τη μη επίτευξη στόχων-προτύπων* απόδοσης, όταν αυτά έχουν οριστεί χωρίς τη συμμετοχή τους σε υψηλά επίπεδα και μπορεί οι εκπαιδευτικοί να μην ευθύνονται για την «αποτυχία» επίτευξης αυτών των στόχων. Ακόμη, ένα σύστημα ελέγχου *δημιουργεί αίσθημα υπευθυνότητας* και όσοι δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα καθήκοντά τους είναι λογικό να μην επιθυμούν τον έλεγχο. Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι ο *τρόπος μέτρησης και αξιολόγησης της απόδοσης των ανθρώπων*, αφού σε πολλές περιπτώσεις είναι υποκειμενικές κι επιφανειακές, εστιάζοντας στις αποκλίσεις κι όχι στη συνολική προσπάθεια των εργαζομένων. Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση αντιλαμβανόμαστε ότι ο τελευταίος παράγοντας είναι πολύ σύνθετος, μια και η μέτρηση επίτευξης κοινωνικών συμπεριφορών από τους μαθητές είναι ένας στόχος που είναι από τη φύση του δύσκολος, εξαρτάται άμεσα και από τους μαθητές αλλά απαιτεί και αρκετό χρόνο, για να αξιολογηθεί.

Ο McBeath (2001:220-1) αναφέρει ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη ενός δημοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με την εσωτερική αξιολόγηση να κατέχει κεντρική θέση στο εθνικό σχέδιο, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς με κριτικό πνεύμα κι εποικοδομητικό τρόπο στις συζητήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης της μονάδας τους και τα εργαλεία μέτρησης.

Η υψηλή επιθυμία τους για «άνοιγμα» του σχολείου δικαιολογείται από τα οφέλη που μπορούν να έχουν από αυτά τα δίκτυα συνεργασίας, όπως *«η διέγερση και η εξάπλωση της καινοτομίας, η ανάπτυξη ποικιλίας προγραμμάτων σπουδών, πράγματα που μπορούν να φέρουν ουσιαστικά οφέλη»* (OECD, 2012: 29). Στη συνέχεια, η υψηλή επιθυμία των δασκάλων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα για έναν ηγέτη με ενδιαφέρον για κλίμα μάθησης στο σχολείο τους είναι λογική συνέπεια του ότι έχει άμεση σχέση με τη βελτίωση της δουλειάς τους, την πνευματική τους αναπέρωση. Ακόμη, πρέπει να αποτελεί κύρια εστία προσοχής του ηγέτη *η ποιότητα της μάθησης, τα προγράμματα σπουδών και τα παιδαγωγικά θέματα, μη θυσιάζοντάς τα στα διοικητικά του καθήκοντα* (ΕΕ, 2009: 8). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μας φαίνεται να επιθυμούν πολλά περισσότερα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας, κάτι που μοιάζει λογικό αν αναλογιστούμε για παράδειγμα τις απολαβές ενός σχολικού διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο τεκμηριώνεται και από ευρωπαϊκές εκθέσεις, όπου αναφέρεται πως οι διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στην Ισπανία, στη Λιθουανία, στην Πολωνία, στη Σλοβακία, στη Φινλανδία και στην Τουρκία μπορεί νατύχουν μισθολογικής αύξησης όχι μεγαλύτερης του 30% κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 124).

Εν συνεχεία, η υψηλή τους επιθυμία για έναν σχολικό ηγέτη με στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες είναι σημαντική, γνωρίζοντας πως στη χώρα μας η επιμόρφωση του σχολικού ηγέτη είναι προαιρετική σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και πως οι προϋποθέσεις για μια διευθυντική θέση σε σχολείο είναι η διδακτική και διοικητική για λίγα χρόνια εμπειρία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 111).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σταθούμε στον παράγοντα που οι ενεργοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν την πιο έντονη επιθυμία για την εφαρμογή του. Είναι ο παράγοντας *«εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών»*, που υποδηλώνει την ισχυρή επιθυμία τους για ένα ασφαλές και ξεκάθαρο εργασιακό καθεστώς. Στα κείμενα των διεθνών οργανισμών παρατηρούμε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας σχετίζεται κυρίως με την *ισοτιμία διαχείρισης του προσωπικού, το πόσο ξεκάθαρη είναι η φύση τους, πόσο μοιράζεται ο σχολικός ηγέτης το όραμα του σχολείου με τους εκ-*

παιδευτικούς και πόσο ο ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του. Σαφώς, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με ξεκάθαρους όρους, η εκτίμηση, είναι τα επαγγελματικά κι αποτελεσματικά εν πολλοίς στοιχεία άσκησης της ηγεσίας, όμως απουσιάζουν τα πιο ανθρώπινα χρωματισμένα στοιχεία των αντίστοιχων σχέσεων και της επικοινωνίας στο μεγαλύτερο μέρος του διεθνούς λόγου για τη σχολική ηγεσία. Δε συναντούμε δηλώσεις, όπως «ο σχολικός ηγέτης ενδιαφέρεται για τις στάσεις, τις σκέψεις και τα αισθήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού», πράγμα το οποίο είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων εκ μέρους της διοίκησης, στον εντοπισμό οποιωνδήποτε τριβών ή δυσλειτουργιών και στη δόμηση ενός ουσιαστικού συλλογικού κλίματος (Χατζηπαντελή, 1998: 24).

Απουσιάζει αυτό που θα λέγαμε «θεωρία της διοίκησης μέσω των ανθρώπινων σχέσεων» (Πασιαρδής, 2004: 9), η οποία μετατοπίζει το κέντρο βάρους του οργανισμού από την αύξηση της παραγωγικότητας με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων στην παρώθηση και ικανοποίηση του εργαζόμενου, καθώς και στο ηθικό της ομάδας. Η θεωρία αυτή πρεσβεύει ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί εάν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες τους στον χώρο εργασίας. Πρόκειται για μία αναγνώριση ότι τα ανθρώπινα όντα είναι πολύπλοκα, ότι αποτελούν μία εισροή με επιρροή στην απόδοση του οργανισμού και ότι τελικά ο άνθρωπος δεν είναι μία μηχανή (ό.π.). Δηλαδή, η διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ υφισταμένων – προϊσταμένου είναι το θεμέλιο και το αρχικό στοιχείο πάνω στο οποίο θα διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα, όπου οι εκπαιδευτικοί θα χαρακτηρίζονται από την ανοιχτή επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ τους στη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους, θα επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή, για να πετύχουν τους διακηρυγμένους στόχους τους και συνεπώς θα συνεργάζονται όλοι στον προγραμματισμό και στον συντονισμό της σχολικής εργασίας, καθώς και στην εισαγωγή νέων τεχνικών διδασκαλίας. Γενικά, «το κλίμα είναι για έναν κοινωνικό οργανισμό ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο». Συνεπώς, είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός σχολείου που δίνει το στίγμα της ίδιας της ύπαρξής του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 25-26).

Εν συνεχεία, θα λέγαμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του σχολικού ηγέτη όσο και του εκπαιδευτικού παίζουν καταλυτικό ρόλο στην υπάρχουσα αλλά και στην επιθυμητή κατάσταση στη χώρα μας αναφορικά με τη σχολική ηγεσία. «Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία που αποκτώνται α) από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε διάφορα θεσμοθετημένα προγράμματα σχετικά με: το γνωστικό αντικείμενο ή/και τη διδακτική του, παιδαγωγικά ζητήματα, β) την άσκηση καθηκόντων σε διάφορες θέ-

σεις ευθύνης που οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε απόκτηση ιδιαίτερων επαγγελματικών εμπειριών και γ) συμμετοχή σε γενικές εκπαιδευτικές δράσεις όπως άσκηση επιμορφωτικού έργου, συγγραφή βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων, συμμετοχή σε επιστημονικά ή εκπαιδευτικά συνέδρια είτε ως ακροατής είτε ως εισηγητής» (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014: 236). Για παράδειγμα, η απουσία εμπλοκής των εκπαιδευτικών με το δεύτερο στοιχείο, τις διάφορες θέσεις ευθύνης, οδηγεί όπως διαπιστώθηκε στη χαμηλή επιθυμία εφαρμογής παραγόντων που έχουν και οι ίδιοι περισσότερες ευθύνες και από την άλλη ο φαύλος κύκλος συνεχίζεται με την απουσία επιμόρφωσης του διευθυντή σε ζητήματα σχολικής ηγεσίας.

Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι δάσκαλοι στα ελληνικά σχολεία φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από το υπάρχον σκηνικό όσον αφορά την άσκηση της σχολικής ηγεσίας αναφορικά με τους άξονες των διεθνών οργανισμών κι ότι θα ήθελαν σε περισσότερο βαθμό την εφαρμογή όλων αυτών. Αυτό είναι ένα σημείο, που παρά τις όποιες κριτικές μπορούν να γίνουν σε επίπεδο φύσης των διεθνών οργανισμών, όπως και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εν λόγω δείγματος, οδηγεί σε έντονο προβληματισμό περί της κατάστασης της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας. Παρόμοια θετική στάση των εκπαιδευτικών στο ερώτημα κατά πόσο θεωρούν απαραίτητη την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση, έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Κακαβούλης, 1993: 53).

Τέλος, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετιζόταν με το αν υπάρχει διαφορά στα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στον βαθμό αντιλαμβανόμενης κι επιθυμητής εφαρμογής των διεθνών προταγμάτων περί σχολικής ηγεσίας, αξίζει να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που φάνηκε να επηρεάζουν αρκετούς παράγοντες. Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι το μέγεθος του δείγματος, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως και ο τρόπος δειγματοληψίας είναι παράγοντες που σαφώς επηρεάζουν τα εξαχθέντα αποτελέσματα. Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε πως ο ισχυρότερος διαφοροποιητικός παράγοντας αναφορικά με την εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας ήταν η υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικό ή δημόσιο δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα τα δημογραφικά στοιχεία που διαφοροποιούνταν περισσότερο αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των διεθνών προταγμάτων για τη σχολική ηγεσία ήταν το φύλο και η ηλικία.

Η ξεκάθαρα θετική στάση του γυναικείου φύλου σε αρκετούς τομείς της σχολικής ηγεσίας σε σχέση με το αντρικό, όπως στις εργασιακές σχέσεις σχολικού ηγέτη-εκπαιδευτικών, στις ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και στα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας, στην εμπλοκή του σχολικού ηγέτη στην πορεία-έργο του εκπαιδευτικού ήταν εμφανής

στην παρούσα εργασία με τον τελευταίο παράγοντα να διαφαίνεται και σε άλλες έρευνες (Γιαννακοπούλου, 2002: 178). Ακολούθως, η διαπίστωση της παρούσας έρευνας για υψηλότερες επιθυμίες εκπαιδευτικών μικρότερης ηλικίας σε τομείς, όπως εμπλοκή του ηγέτη τους στο έργο τους, (ό.π.) οι στρατηγικές ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη τους και το άνοιγμα του σχολείου τους σε σχέση με μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς μπορεί να δικαιολογηθεί με τα λίγα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, πράγμα που τους οπλίζει με περισσότερες προσδοκίες για την επαγγελματική τους καριέρα.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία διαφοροποιούνται σε πολλούς παράγοντες, μια και διαφάνηκε πως θεωρούν ότι η εμπλοκή του σχολικού ηγέτη τους στην πορεία και στο έργο τους, το ενδιαφέρον του ηγέτη για κλίμα μάθησης, οι στρατηγικές ικανότητες και δεξιότητες του ηγέτη, οι ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας και τα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας εφαρμόζονται σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Τα συγκεκριμένα ευρήματα φαίνονται λογικά, μια και η εξοικείωση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών με έννοιες όπως η αξιολόγηση ή η συνεχής εποπτεία του προϊσταμένου τους είναι στοιχεία που τους κάνουν πιο θετικά διακείμενους προς τις συγκεκριμένες έννοιες και τις διαστάσεις τους. Σημαντικός παράγοντας που παίζει ρόλο εδώ είναι και η μικρότερη αυτονομία ειδικά στο δημόσιο σχολείο, την οποία διαπιστώνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Καραγιάννη, 2015: 119-120).

Όπως διαφάνηκε και από την παρούσα εργασία, το σκηνικό στη χώρα μας σχετικά με τη σχολική ηγεσία, όπως στοιχειοθετείται στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο, είναι αρκετά νεφελώδες. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι περισσότερες διαστάσεις του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας εφαρμόζονται σε χαμηλό βαθμό στα σχολεία τους και ότι θα ήθελαν να εφαρμόζονται όλοι οι παράγοντες που αποτελούν τα κοινά προτάγματα των διεθνών οργανισμών για τη σχολική ηγεσία σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εφαρμόζονται. Παράλληλα, οι διαστάσεις του διεθνούς λόγου που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζονται σε χαμηλότερο βαθμό είναι εκείνοι που απαιτούν και τη δική τους πιο υπεύθυνη συμμετοχή σε θέσεις διοίκησης ή άσκησης ηγεσίας. Είναι σαφές ότι από τη μία οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν, μορφοποιούν, τροποποιούν, υποστηρίζουν ή αντιτίθενται στα εκπαιδευτικά προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών, όπως για παράδειγμα σε εκείνο της εποπτείας του σχολικού τους διευθυντή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Από την άλλη τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να υπηρετούν εθνικές οικονομίες και κοινωνικές απαιτήσεις (Ζμας, 2007:41).

Αντιλαμβανόμαστε έτσι, ότι η εξισορρόπηση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πόλους είναι ιδιαίτερα απαιτητική, όμως και αναγκαία, αν αναλογιστούμε την αδιαμφισβήτητη δύναμη επιρροής των διεθνών οργανισμών στο οικονομικό κι εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών. Διαφαίνεται, λοιπόν ότι είναι αναγκαίες εκείνες οι εσωτερικές πολιτικές ενέργειες που θα ωθήσουν στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολικού ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύγκειμενο, αναφορικά με την υποχρεωτική επιμόρφωσή του, τα κίνητρα που θα κάνουν την άσκηση ηγεσίας πιο ελκυστική αλλά και την ευελιξία στην άσκηση των καθηκόντων του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Γιαννακοπούλου, Ε.** (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Ένωση** (1997). Συμπεράσματα του Συμβουλίου. *Η αποτελεσματικότητα του σχολείου: αρχές και στρατηγικές για την προώθηση της σχολικής επιτυχίας*. 10.1.1997. Ανακτήθηκε στις 30/5/2017 από: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31997Y0110\(01\)&qid=1496150531293&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31997Y0110(01)&qid=1496150531293&from=EN)
- Ευρωπαϊκή Ένωση** (2009). Συμπεράσματα του Συμβουλίου. *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών*. 12.12.2009. Ανακτήθηκε στις 30/5/2017 από: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&rid=20](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&rid=20)
- Ευρωπαϊκή Ένωση** (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου. *Η αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση*. 1.2.2014. Ανακτήθηκε στις 30/5/2017 από [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)&rid=11](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(01)&rid=11)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (1996). *Πράσινο Βιβλίο: Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Έρευνα. Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2000). Κοινή Έκθεση για την Απασχόληση 2000. COM (2000) 551 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. COM (2011) 220 τελικό, της 03.03.2010.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurydice** (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zorgbibe, C.** (1991). *Διεθνείς Οργανισμοί*. Αθήνα: Το Ποντίκι.

- Κακαβούλης, Α.** (1993). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία: Ερευνητική προσέγγιση – προβληματισμοί*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κανελλόπουλος, Π.** (1993). *Εισαγωγή στο Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (τόμ Α')*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Καραγιάννη, Α. Σ.** (2015). *Υπερεθνικοί Οργανισμοί και Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικών: μία συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.** (επιμ.) (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κατσίης, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α.** (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κάτσιος, Σ. Α.** (2002). Διεθνείς Οικονομικοί Οργανισμοί. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (επιμ.). *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη* (σσ. 162-267). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.** (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., & Κουλουμπαρίτση, Α.** (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- McBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μούτσιος, Σ.** (2010). Διεθνής Εκπαίδευση και νεοφιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.15, 13-32.
- Μπρεδήμας, Α.** (1983). *Διεθνείς Οργανισμοί: Γενική θεωρία (τεύχ. Ι)*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.** (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Robson, C.** (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ρούσσοι, Π. & Τσαούσης, Γ.** (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαϊτής, Χ.** (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ. Ό.** (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α.** (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπηλιόπουλος, Ο.** (2004). *Διεθνείς Οικονομικοί Οργανισμοί*. Αθήνα: Διόνικος.
- Στεφάνου, Κ. Α.** (1999⁴). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Τόμος Α': Γενικά και Θεσμικά χαρακτηριστικά μετά τη Νίκαια*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Στεφάνου, Κ. Α.** (2002⁶). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Τόμος Α': Γενικά και Θεσμικά χαρακτηριστικά μετά τη Νίκαια*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Τενεκίδης, Γ. & Τενεκίδου-Φραγκοπούλου, Α.** (1981). *Διεθνείς Οργανισμοί, Α' Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (1998) (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαπαδά, Ι.** (2014). *Σχολική Διεύθυνση και Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης: Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χατζηπαντελή, Π.** (1998). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Beck, U.** (2005). *Power in the Global Age: A new Global Political Economy*. Cambridge: Polity Press.
- Beech, J.** (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In: R. Cowen & A. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, pp. 341-357.
- Briggs, A. & Coleman, M.** (2007). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Castells, M.** (2000). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

- Cohen, L. & Manion, L. & Morisson, K.** (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Day, C.** (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145-158.
- European Commission**, (2010). Education and Training 2020 Programme. Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus. “*School Leadership for Learning*”. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/learning-leader_en.pdf.
- Eurydice**, (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*.
- Galtung, J.** (1977). *Non-territorial actors: The invisible continent. Towards a typology of International Organizations*. Oslo: University of Oslo.
- Gouvias, D.** (2007). The ‘response’ of the Greek State to global trends of educational policy making, *European Educational Research Journal*, 6, 25–38.
- Guttiérrez-Cortines, C.** (2002). *Les universités et l’enseignement supérieur en Europe*. Rapport de travail, Parlement Européen.
- Ischinger, B.** (2007). “*Launch of PISA 2006*”. Παρουσίαση από τη Διευθύντρια του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση, Λονδίνο, 4 Δεκεμβρίου 2007. Διαθέσιμο στο: www.oecd.org/dataoecd/60/1/39727764.ppt.
- Klees, S. J.** (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.
- Klees, S. J.** (2012). World Bank and education: Ideological premises and ideological conclusions. *International Perspectives on Education and Society*, 16, 151-171.
- Nunnally, J. C.** (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- OECD** (2008). *Education and Training Policy: Improving School Leadership – Volume 1: Policy and practice*. Retrieved from OECD: <http://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>
- OECD** (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD.
- OECD** (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- OECD** (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.
- OECD** (2016). *Education at a glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD. Retrieved from OECD: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a)

glance-2016/indicator-d6-who-are-our-school-leaders-and-what-do-they-do_eag-2016-34-en#.WDl0mn0pGZZ#page2

- OECD** (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Paris: OECD.
- Papadopoulos, G.** (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Reimers, F.** (1994). Educational and Structural Adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 14(2), 119-129.
- Stoll, L. & Louis, K. S.** (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Thompson, B.** (2008). *Exploratory and Confirmatory Analysis*. Washington: American Psychological Association.
- Unesco** (2000). *World Education Forum. Education for All 2000 Assessment. Global Synthesis*. Dakar, Senegal. Paris: UNESCO.
- Unesco** (2015a). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: "achievements and challenges"*. Retrieved from: www.unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf .
- Unesco** (2015b). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: Unesco.
- Unesco** (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*. "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges". Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf>
- Unesco** (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices* . January 2016. Retrieved from: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/leadership-report.pdf>
- World Bank** (2017). *Building Capacity of School Leaders. Strategies that work. Jamaica's Experience*. Retrieved from: <http://documents.worldbank.org/curated/en/878201492753100462/pdf/114464-20-4-2017-16-28-6-JamaicaLeadershipMarch.pdf>
- World Bank** (2014). *Kuwait Education Program Achievement Report. School Education Quality Improvement Program*. Retrieved from: <http://documents.worldbank.org/curated/en/530491468090852907/pdf/937090WP0P119500Final000Jan01102015.pdf>

Zmas, A. (2012). The Transformation of European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-378.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

www.oecd.org/about/membersandpartners/

www.oecd.org/about/budget/

www.oecd.org/skills/piaac/

www.en.unesco.org/about-us/unescos-governing-bodies

Παραρτήματα

Παράρτημα Α1: Το εργαλείο

Αγαπητές / Αγαπητοί,

το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας που διενεργείται για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις θέσεις διεθνών οργανισμών σχετικά με ζητήματα σχολικής ηγεσίας. Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, διευκρινίζονται τα εξής:

- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.
- Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταγραφή της προσωπικής σας γνώμης.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Η φοιτήτρια,

Κουτσοκέρα Βασιλική

vassiliki_koutsokera@hotmail.com

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: μέχρι και 30 ετών από 31 έως 40 ετών

από 41 έως 50 ετών πάνω από 50 ετών

3. Επιπλέον σπουδές (σημειώστε όλα όσα από τα παρακάτω ισχύουν):

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Δεύτερο Πτυχίο

4. Τύπος σχολείου: Δημόσιο Ιδιωτικό

5. Έτη Προϋπηρεσίας: 1-5 έτη 6-15 16-25 26-35 >35

6. Μέγεθος Σχολικής Μονάδας :

< 100 μαθητές 100-200 201-300 > 300

Τι συμβαίνει (Παρούσα κατάσταση)					Τι θα ήθελα (Επιθυμητή κατάσταση)				
Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό		Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Απαντήστε στις ακόλουθες δηλώσεις που αφορούν τις θέσεις των διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Ουνέσκο, Παγκόσμια Τράπεζα) πάνω σε ζητήματα σχολικής ηγεσίας. Στην αριστερή στήλη δηλώστε τι πιστεύετε ότι συμβαίνει και σε ποιον βαθμό στην παρούσα χρονική περίοδο στο σχολείο σας. Στη δεξιά στήλη συμπληρώστε αντίστοιχα τι θα θέλατε να συμβαίνει και σε ποιον βαθμό στο σχολείο σας.									
Εμπλοκή του διευθυντή στη μαθησιακή διαδικασία					<i>Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου.....</i>				
1	2	3	4	Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας	1	2	3	4	
1	2	3	4	Συναντιέται με τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους	1	2	3	4	
1	2	3	4	Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών	1	2	3	4	
1	2	3	4	Εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	
1	2	3	4	Δημιουργεί ένα ελκυστικό κι αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους	1	2	3	4	
1	2	3	4	Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων	1	2	3	4	
1	2	3	4	Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	
1	2	3	4	Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών	1	2	3	4	
1	2	3	4	Συμμετέχει σε δίκτυα (τοπικά, εθνικά, υπερεθνικά) με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις	1	2	3	4	

Εργασιακή σχέση ηγέτη κι εκπαιδευτικών					<i>Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου...</i>				
1	2	3	4		Εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
1	2	3	4		Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
1	2	3	4		Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση προς τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4
1	2	3	4		Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπ/κό προσωπικό	1	2	3	4
1	2	3	4		Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπ/κό προσωπικό του σχολείου	1	2	3	4
1	2	3	4		Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2	3	4
1	2	3	4		Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2	3	4
Στρατηγική-Ικανότητες σχολικού ηγέτη					<i>Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου...</i>				
1	2	3	4		Έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο	1	2	3	4
1	2	3	4		Διακρίνει τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του προσωπικού και να τους αναθέτει αντίστοιχους ηγετικούς ρόλους	1	2	3	4
1	2	3	4		Διαθέτει τις ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους	1	2	3	4
1	2	3	4		Έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες	1	2	3	4
1	2	3	4		Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία	1	2	3	4
1	2	3	4		Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές	1	2	3	4
1	2	3	4		Ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ιδιαιτερότητες/δυσκολίες	1	2	3	4
1	2	3	4		Έχει μετεκπαίδευση σχετική με την οργάνωση/διοίκηση της	1	2	3	4

					εκπαίδευσης				
Άνοιγμα σχολείου					Ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής μου...				
1	2	3	4		Κοινοποιεί το όραμα του σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόοδό του	1	2	3	4
1	2	3	4		Συνεργάζεται με τους διευθυντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους	1	2	3	4
1	2	3	4		Μοιράζεται πόρους (χρηματικούς, ανθρώπινους, πνευματικούς) με άλλους σχολικούς διευθυντές	1	2	3	4
1	2	3	4		Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα	1	2	3	4
1	2	3	4		Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως νοιάζεται για το δικό του	1	2	3	4
1	2	3	4		Έχει καλές σχέσεις με τα σχολεία και τους παράγοντες της ευρύτερης περιοχής.	1	2	3	4
1	2	3	4		Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολείων	1	2	3	4
1	2	3	4		Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη	1	2	3	4
1	2	3	4		Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία	1	2	3	4
Συλλογική άσκηση ηγεσίας									
1	2	3	4		Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο	1	2	3	4
1	2	3	4		Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντιστακτούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας (δηλαδή συλλογικής άσκησης της διοίκησης)	1	2	3	4
1	2	3	4		Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας (δηλαδή εμπειρότερα-υψηλότερα στελέχη, μεσαία/χαμηλότερα στελέχη)	1	2	3	4

1	2	3	4		Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης	1	2	3	4
1	2	3	4		Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας»	1	2	3	4
1	2	3	4		Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού	1	2	3	4
Ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών									
1	2	3	4		Τα χαμηλότερα στελέχη και άλλοι πιθανοί μελλοντικοί ηγέτες έχουν τις ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη	1	2	3	4
1	2	3	4		Στο προσωπικό δίνονται κίνητρα για να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»	1	2	3	4
1	2	3	4		Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές	1	2	3	4
1	2	3	4		Τα μέλη του σχολείου έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία	1	2	3	4
Κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας						1	2	3	4
1	2	3	4		Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα	1	2	3	4
1	2	3	4	❖	Η αμοιβή και η υποστήριξη του διευθυντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας	1	2	3	4
1	2	3	4	❖	Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους	1	2	3	4
1	2	3	4	❖	Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση	1	2	3	4

Παράρτημα Α2: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίων

Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας»

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,808
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4389,856
	df	1081
	Sig.	0,000

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολείων	,837	,015	,094	,122	-,009	,173	-,006	,150
Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία	,835	,112	,072	,063	-,023	,136	,185	,043
Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη	,790	,172	,157	,023	,069	,204	,090	,060
Συνεργάζεται με τους διευθυντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους	,781	,256	-,009	,148	,006	-,024	-,018	,066
Μοιράζεται πόρους (χρηματικούς, ανθρώπινους, πνευματικούς) με άλλους σχολικούς διευθυντές	,757	,115	,104	,157	,162	-,091	,184	,100
Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως νοιάζεται για το δικό του	,744	-,014	,142	,226	,083	-,100	,154	,239

Έχει καλές σχέσεις με τα σχολεία και τους παράγοντες της ευρύτερης περιοχής.	,532	,459	,117	,309	,126	,127	-,020	,172
Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία	-,021	,718	,252	,100	,104	,113	,062	,136
Έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο	,119	,688	,146	,152	,153	,139	,335	-,001
Διαθέτει τις ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους	,076	,631	,140	,248	,356	,172	,079	,058
Έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες	-,057	,601	,386	-,084	-,028	,311	,020	,071
Κοινοποιεί το όραμα του σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόδοό του	,405	,570	,016	,270	,044	,034	,272	,043
Διακρίνει τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του προσωπικού και να τους αναθέτει αντίστοιχους ηγετικούς ρόλους	,306	,569	-,060	,171	,254	,113	,065	,063
Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές	,159	,493	,292	-,170	-,163	,144	,095	,187
Ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ειδικαιτερότητες/δυσκολίες	,310	,459	-,110	,006	-,130	,078	,216	,224
Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα	,424	,442	,026	,138	,111	-,113	,053	,032
Έχει μετεκπαίδευση σχετική με την οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης	,170	,356	-,051	-,052	,169	,093	-,078	,268
Τα μέλη του σχολείου έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία	,125	,141	,838	,207	,072	,153	-,014	,019
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές	,078	,034	,821	,234	,105	,054	,054	,170
Στο προσωπικό δίνονται κίνητρα	,081	,067	,790	,307	,124	-,046	,071	,193

τρα για να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»

Τα χαμηλότερα στελέχη και άλλοι πιθανοί μελλοντικοί ηγέτες έχουν τις ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη	,137	,181	,762	,186	,062	,052	,034	,086
Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντανακλούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας (δηλαδή συλλογικής άσκησης της διοίκησης)	,225	,002	,232	,802	,080	,024	,086	,037
Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο	,081	,080	,231	,765	,124	,057	,147	,037
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού	,273	,065	,356	,718	,081	,058	,000	,192
Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης	,176	,188	,065	,708	,092	,134	,206	,260
Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας»	,151	,226	,473	,592	,286	,001	-,070	,083
Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας (δηλαδή εμπειρότερα-υψηλότερα στελέχη, μεσαία/χαμηλότερα στελέχη)	,152	,233	,457	,525	,288	-,020	-,025	,046
Εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών	-,104	,243	,079	,101	,781	,013	-,052	-,023
Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	,042	,145	,132	,009	,777	,003	-,085	,191
Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας	-,035	,090	,085	,150	,715	,001	-,066	-,019
Συναντιέται με τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους	,209	-,024	,058	,187	,638	,051	,267	,144
Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών	,252	-,024	-,112	,200	,568	,026	,439	,076

Εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών	,259	-,071	,168	-,041	,540	-,024	,446	-,020
Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπ/κό προσωπικό του σχολείου	,030	,081	,013	-,009	,058	,839	,013	,078
Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό	,050	,086	,057	,042	,105	,823	,088	,073
Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση προς τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού	,180	,210	-,078	,115	-,043	,710	,235	,162
Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπ/κό προσωπικό	,047	,117	,175	,117	-,087	,628	,352	,075
Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	-,088	,319	,312	-,004	-,027	,548	,377	,118
Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών	,016	,104	-,021	,167	-,084	,198	,784	,084
Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων	,132	,118	,132	,017	,376	,120	,648	,099
Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων	,113	,186	-,045	,046	-,099	,285	,629	-,028
Συμμετέχει σε δίκτυα (τοπικά, εθνικά, υπερεθνικά) με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις	,236	,129	,074	,101	,108	,072	,538	,427
Δημιουργεί ένα ελκυστικό κι αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους	,280	,205	,023	,004	,139	,307	,365	,203
Η αμοιβή και η υποστήριξη του διευθυντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας	,156	,006	,116	,153	,075	,183	,114	,806
Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους	,026	,058	,287	,123	,141	,050	,184	,773

Ο διευθυντής έχει επαρκή αυ- τονομία να ηγηθεί των πρακτι- κών που είναι πιθανό να βελ- τιώσουν τη σχολική μάθηση	,273	,363	,160	,041	,017	,131	,010	,619
--	------	------	------	------	------	------	------	------

Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγι- στα δυνατά μαθητικά επιτεύγ- ματα	,195	,363	,032	,190	,020	,112	,025	,597
--	------	------	------	------	------	------	------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου «εκπαιδευτικοί κι αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας»

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,918
--	------

Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi- Square	5177,194
-------------------------------------	---------------------------	----------

df	1081
----	------

Sig.	0,000
------	-------

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία	,799	,078	,257	,162	,076	,200	,212	,110
Συνεργάζεται με τους διευθυντές άλλων σχο- λείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους	,784	,123	,194	,115	,022	,151	,250	,078
Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνερ- γασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη	,772	,147	,164	,273	,048	,201	,254	,155
Μοιράζεται πόρους (χρηματικούς, ανθρώπι-	,759	,168	,167	,262	,160	,139	,097	,117

νους, πνευματικούς) με άλλους σχολικούς διευθυντές

	,706	,184	,159	,293	-,023	,182	,280	,085
Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολείων								
	,681	,194	,066	,352	,043	,221	,206	,099
Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως νοιάζεται για το δικό του								
	,428	,363	,110	-,061	,188	,263	-,029	,333
Έχει μετεκπαίδευση σχετική με την οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης								
	,179	,696	,189	,239	,203	,155	,352	,156
Έχει διοικητικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες								
	,215	,628	,132	,225	,298	,113	,367	,250
Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία								
	,283	,584	,232	,140	,093	,257	,312	,190
Ενσωματώνει ομαλά στη σχολική κοινότητα μαθητές με ιδιαιτερότητες/δυσκολίες								
	,249	,572	,359	,146	,191	,234	,355	,201
Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές								
	,113	,541	,331	,323	-,177	,086	,371	,055
Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό								
	,258	,529	,203	,242	-,073	-,003	,420	,193
Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό								
	,075	,504	,451	,243	-,230	,198	,349	,033
Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση προς τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού								
	,173	,491	,193	,134	,440	,222	,202	,212
Διαθέτει τις ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους								
	,171	,467	,402	,253	,291	,185	,201	,114
Διακρίνει τα δυνατά κι αδύναμα σημεία του προσωπικού και τους αναθέτει αντίστοιχους ηγετικούς ρόλους								

	,208	,450	,286	,039	,373	,147	,386	,274
Έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο								
Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων	,270	,197	,705	,122	,135	,160	,226	,035
Δημιουργεί ένα ελκυστικό κι αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους	,191	,183	,687	,246	,092	,225	,276	,164
Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων	,233	,178	,665	,092	,331	,043	,178	,283
Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών	,308	,422	,559	,215	,041	,165	,252	,081
Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών	,125	,151	,550	,081	,280	,300	,231	,191
Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου	,263	,425	,467	,159	,289	,188	,384	,224
Συμμετέχει σε δίκτυα (τοπικά, εθνικά, υπερεθνικά) με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις	,278	,251	,383	,093	,344	,092	,179	,301
Τα μέλη του σχολείου έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχολική ηγεσία	,196	,113	,031	,808	,103	,236	,056	,240
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές	,220	,154	,156	,779	,143	,315	,148	,133
Τα χαμηλότερα στελέχη και άλλοι πιθανοί μελλοντικοί ηγέτες έχουν τις ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη	,091	-,017	,101	,769	,193	,078	,138	,101
Στο προσωπικό δίνονται κίνητρα για να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»	,218	,197	,080	,733	,080	,348	,019	,186
Εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών	-,118	-,008	-,058	,184	,827	,159	,060	,128

	,084	,053	,023	,138	,787	,123	,198	,049
Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών								
	,006	-,019	,437	,116	,695	-,003	-,001	,134
Εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών								
	,204	,166	,438	,059	,475	,418	-,114	,189
Συναντιέται με τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους								
	,252	,308	,253	,006	,432	,160	,362	,390
Κοινοποιεί το όραμα του σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόοδό του								
	,082	,207	-,124	,300	,148	,714	,047	,163
Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας»								
	,324	,191	,180	,338	,099	,660	,136	,070
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού								
	,121	-,042	,239	,131	,022	,653	,179	,263
Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο								
	,138	-,016	,179	,259	,274	,636	,031	,186
Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντανakλούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας (δηλαδή συλλογικής άσκησης της διοίκησης)								
	,238	,204	,226	,205	,037	,635	,152	,081
Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις διοικητικής φύσης								
	-,014	-,095	-,116	,343	,318	,479	,080	,319
Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας								
	,136	,651	,058	,121	,128	,102	,090	,213
Έχει καλές σχέσεις με τους τοπικούς παράγοντες και φορείς								
	,227	,378	,239	,075	,257	,029	,490	,271
Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα								

Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα της διδασκαλίας	-,107	,251	,243	,096	,365	,270	-,486	,318
Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπαιδευτικό προσωπικό	,070	,360	,429	,040	,280	,201	,475	,200
Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους	,086	,003	-,020	,327	,067	,197	,193	,773
Η αμοιβή και η υποστήριξη του διευθυντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας	-,076	-,157	,014	,031	,130	,135	,248	,772
Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση	,088	,262	,110	,148	,015	,050	-,046	,709
Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα	,182	,358	,334	,259	,282	,237	,274	,363

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 25 iterations.

Παράρτημα Β1: Δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίων και σύνθετων μεταβλητών
Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου «στάση εκπαιδευτικών έναντι διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,936	,940	47

Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου «εκπαιδευτικοί κι αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,969	,969	47

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη στην πορεία- έργο του εκπαιδευτικού»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,815	,816	5

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη στην πορεία- έργο του εκπαιδευτικού»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,796	,796	5

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,895	,896	6

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητό ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για ενίσχυση κλίμα μάθησης»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,786	,794	6

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,881	,880	5

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,847	,850	5

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,936	,938	10

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,837	,844	10

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,924	,920	7

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητό άνοιγμα σχολείου»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,913	,918	7

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,853	,854	6

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,897	,902	6

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,909	,910	4

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,915	,916	4

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,777	,777	4

Δείκτης αξιοπιστίας σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,826	,826	4

Παράρτημα Β2: Έλεγχος κανονικότητας σύνθετων μεταβλητών

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	,132	132	,000	,927	132	,000
Επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	,085	132	,021	,977	132	,025
Αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	,111	132	,000	,968	132	,003
Επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	,214	132	,000	,838	132	,000
Αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,098	132	,003	,961	132	,001
Επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,385	132	,000	,801	132	,000
Αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη	,063	132	,200	,978	132	,029
Επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	,195	132	,000	,832	132	,000
Αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	,125	132	,000	,960	132	,001
Επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	,202	132	,000	,859	132	,000
Αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση	,110	132	,000	,973	132	,009

σχολικής ηγεσίας

Επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	,115	132	,000	,936	132	,000
Αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	,204	132	,000	,925	132	,000
Επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	,171	132	,000	,871	132	,000
Αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	,085	132	,021	,983	132	,089
Επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	,255	132	,000	,792	132	,000

Παράρτημα Γ: Πίνακες αποτελεσμάτων

Πίνακας 5.1 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενη εμπλοκή του σχολικού ηγέτη»

	Εποπτεύει τους εκπ/κούς κατά την ώρα της διδασκαλίας	Συναντιέται με τους εκπ/κούς, προσφέροντας ανατροφολόγηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδ/λία	Εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών	Εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών	Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	
N	Έγκυρο	132	132	132	132	132
	Ελ. τιμές	0	0	0	0	0
M.T.		1,59	2,13	1,85	2,03	1,92
Διάμεσος		1,00	2,00	2,00	1,00	2,00
T.A.		,720	,868	,937	1,185	,917

Πίνακας 5.2 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης»

	Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών	Δημιουργεί ένα ελκυστικό και αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους	Αναζητά κι εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτομών διδακτικών προσεγγίσεων	Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων	Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών	Συμμετέχει σε διάκτυα με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις	
N	Έγκυρο	132	132	132	132	132	
	Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	
M.T.		2,64	2,64	2,51	2,81	2,57	
Διάμεσος		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	
T.A.		,803	1,013	,969	,917	,950	1,013

Πίνακας 5.3 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών»

	Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση προς τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού	Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπαιδευτικό προσωπικό	Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου	Έχει ξεκάθαρους σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	Έχει ξεκάθαρους απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό
N	Έγκυρο	132	132	132	132

Ελ. τιμές	0	0	0	0	0
M.T.	2,84	2,85	2,63	2,96	2,86
Διάμεσος	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
T.A.	,948	,895	,968	,920	,872

Πίνακας 5.4 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενες στρατηγικές σχολικού ηγέτη»

	Έχει ένα όραμα για το σχολείο	Διακρίνει αδύναμα σημεία του προσωπ. και θέτει ηγετικούς ρόλους	Διαθέτει ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί εκπ/κούς αναφορικά με την ποιότητα διδ/λίας τους	Έχει διοικητικές και εκπαιδευτικές δεξιότητες	Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγησή τους και λογοδοσία	Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές	Ενσωματώνει ομαλά μαθητές με ιδιαίτερο-τητες	Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα	Κοινοποιεί το όραμα σχολείου σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόδο του	Έχει μετεκπ/ση σχετική με οργανω-γάνο-ση/διοίκηση εκπ/σης
Έγκυρο	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Ελ. τι- μές	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.T.	2,82	2,47	2,36	2,83	2,68	2,54	2,74	3,17	2,67	2,27
Διάμεσος	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00
T.A.	,836	,903	,858	,901	,894	,984	,938	,815	,977	1,047

Πίνακας 5.5 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου»

	Συνεργάζεται με τους διευθυντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους	Μοιράζεται πόρους με άλλους σχολικούς διευθυντές	Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως νοιάζεται για το δικό του	Έχει καλές σχέσεις με τους τοπικούς παράγοντες και φορείς	Δομεί κι ενισχύει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχ.	Ενισχύει την άποψη στο σχολείο ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη	Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία
N	132	132	132	132	132	132	132
Ελ. τι- μές	0	0	0	0	0	0	0
M.T.	2,45	2,09	2,19	3,17	2,45	2,38	2,38
Διάμεσος	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00
T.A.	,935	1,007	1,012	,763	,919	,969	1,030

Πίνακας 5.6 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας»

	Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο	Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντανακλούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας	Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας	Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπ/κούς να διαχειριστούν διάφορες διοικητικές προκλήσεις	Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας»	Οι εκπ/κοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολ. ηγεσία, ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχ. σχεδιασμού
N Έγκυρο	132	132	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0
M.T.	2,34	2,16	2,15	2,55	2,14	2,23
Διάμεσος	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
T.A.	,799	,809	,912	,927	,926	,870

Πίνακας 5.7 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών»

	Τα χαμηλότερα στελέχη έχουν ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη	Στο προσωπικό δίνονται κίνητρα να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»	Οι εκπ/κοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές	Τα μέλη του σχ. έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχ. ηγεσία
N Έγκυρο	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0
M.T.	2,23	1,98	2,08	2,08
Διάμεσος	2,00	2,00	2,00	2,00
T.A.	,816	,810	,768	,782

Πίνακας 5.8 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας»

	Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του δ/ντή ορίζονται ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα	Η αμοιβή και η υποστήριξη του δ/ντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας	Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους	Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση
N Έγκυρο	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0

M.T.	2,73	2,50	2,25	2,65
Διάμεσος	3,00	2,00	2,00	3,00
T.A.	,874	,852	,850	,810

Πίνακας 5.9 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη»

	Εποπτεύει τους εκπ/κούς κατά την ώρα της διδασκαλίας	Συναντιέται με τους εκπ/κούς, προσφέροντας ανατροφοδότηση για το πώς θα βελτιώσουν τη διδ/λία τους	Εμπλέκεται στην τροποποίηση των διδακτικών εργασιδίων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών	Εμπλέκεται στις αποφάσεις πρόσληψης των εκπαιδευτικών	Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
N Έγκυρο	132	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0
M.T.	1,99	3,08	2,92	2,17	2,66
Διάμεσος	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
T.A.	,945	,752	,874	1,088	1,062

Πίνακας 5.10 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητό ενδιαφέρον σχολικού ηγέτη για κλίμα μάθησης»

	Ενημερώνεται συχνά για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών	Δημιουργεί ένα ελκυστικό και αποτελεσματικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση για όλους	Αναζητά και εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων	Αξιοποιεί τους πόρους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων	Ενισχύει μια συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδασκαλιών	Συμμετέχει σε δίκτυα με στόχο τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις
N Έγκυρο	132	132	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0
M.T.	3,28	3,74	3,59	3,80	3,73	3,58
Διάμεσος	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
T.A.	,691	,456	,617	,474	,581	,607

Πίνακας 5.11 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη εκπαιδευτικών»

	Διακρίνεται για την ισότιμη μεταχείριση προς τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού	Μοιράζεται το όραμα του σχολείου με το εκπαιδευτικό προσωπικό	Εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου	Έχει ξεκάθαρες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	Έχει ξεκάθαρες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό	
N	Έγκυρο	132	132	132	132	132
	Ελ. τιμές	0	0	0	0	0
M.T.		3,85	3,79	3,83	3,87	3,83
Διάμεσος		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
T.A.		,381	,446	,431	,336	,381

Πίνακας 5.12 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητές στρατηγικές ικανότητες σχολικού ηγέτη»

	Έχει ένα όραμα για το σχολείο	Διακρίνει δυνατά σημεία του προσωπ. και να θέτει ηγετικούς ρόλους	Διαθέτει ικανότητες να εποπτεύει και αξιολογεί εκπ/κούς αναφορικά με την ποιότητα διδ/λίας τους	Έχει διοικητ. παιδαγωγ. και επικοιν. δεξιότητες	Διαθέτει ικανότητες για καθορισμό στόχων, αξιολόγηση τους και λογοδοσία	Δρα ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές	Ενσωματώνει ομαλά μαθητές με ειδικές ανάγκες	Αισθάνεται υπεύθυνος προς τους γονείς για τη σχολική εικόνα	Κοινοποιεί το όραμα σχ. σε γονείς-μαθητές-κοινωνία και τους ενημερώνει για την πρόοδο του	Έχει μετεκπ/ση σχετική με οργάνωση/διοίκηση εκπ/σης
N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Έγκυρο										
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.T.	3,66	3,69	3,45	3,85	3,67	3,85	3,86	3,65	3,65	3,63
Διάμεσος	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
T.A.	,550	,526	,714	,400	,575	,381	,373	,538	,579	,659

Πίνακας 5.13 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητό άνοιγμα σχολείου»

	Συνεργάζεται με τους διευθυντές άλλων σχολείων και τους υποστηρίζει στο έργο τους	Μοιράζεται πόρους με άλλους σχολικούς διευθυντές	Νοιάζεται για την επιτυχία των άλλων σχολείων, όπως νοιάζεται για το δικό του	Έχει καλές σχέσεις με τους τοπικούς παράγοντες και φορείς	Δομεί κι ενισχύει μια κοινότητα εμπιστοσύνης συνεργασίας μεταξύ των	Ενισχύει την άποψη ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι σημαντική και πολύτιμη	Μοιράζεται καλές πρακτικές με άλλα σχολεία
N	132	132	132	132	132	132	132
Έγκυρο							
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0	0
M.T.	3,66	3,69	3,45	3,85	3,67	3,85	3,63
Διάμεσος	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
T.A.	,550	,526	,714	,400	,575	,381	,659

		δ/ντών δια- φόρων σχ.						
N	Έγκυρο	132	132	132	132	132	132	132
	Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0	0
	M.T.	3,51	3,26	3,28	3,65	3,57	3,59	3,63
	Διάμεσος	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	T.A.	,612	,797	,813	,509	,569	,579	,585

Πίνακας 5.14 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας»

	Το ηγετικό έργο διανέμεται ευρέως στο σχολείο	Οι μηχανισμοί λογοδοσίας αντανακλούν κανονισμούς κατανεμημένης ηγεσίας	Υπάρχουν ομάδες ηγεσίας	Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπ/κούς να διαχειριστούν διάφορες διοικητικές προκλήσεις	Η δομή του σχολείου ενθαρρύνει την ανάπτυξη «ομάδων ηγεσίας»	Οι εκπ/κοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολ. ηγεσία, ώστε να ισχυροποιείται η επιτυχία του σχολικού σχεδιασμού
N	Έγκυρο	132	132	132	132	132
	Ελ. τιμές	0	0	0	0	0
	M.T.	3,10	3,08	2,83	3,41	2,96
	Διάμεσος	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
	T.A.	,828	,829	1,037	,676	,992

Πίνακας 5.15 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπαιδευτικών»

	τα χαμηλότερα στελέχη έχουν ευκαιρίες για ηγετική εξέλιξη	στο προσωπικό δίνονται κίνητρα να συμμετέχει σε «ομάδες ηγεσίας»	οι εκπ/κοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους πρακτικές	τα μέλη του σχ. έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για σχ. ηγεσία
N	Έγκυρο	132	132	132
	Ελ. τιμές	0	0	0
	M.T.	3,31	3,17	3,35
	Διάμεσος	3,00	3,00	3,00
	T.A.	,711	,812	,751

Πίνακας 5.16 : Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας»

	Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του δ/ντή ορίζονται ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά επιτεύγματα	Η αμοιβή και η υποστήριξη του δ/ντή είναι επαρκείς για το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας	Δίνονται κίνητρα σε όσους ηγούνται, έτσι ώστε να αφιερώσουν χρόνο για την εξέλιξή τους	Ο διευθυντής έχει επαρκή αυτονομία να ηγηθεί των πρακτικών που είναι πιθανό να βελτιώσουν τη σχολική μάθηση
N	Έγκυρο	132	132	132
	Ελ. τιμές	0	0	0
	M.T.	3,31	3,17	3,35
	Διάμεσος	3,00	3,00	3,00
	T.A.	,711	,812	,751

N Έγκυρο	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0
M.T.	3,67	3,58	3,63	3,60
Διάμεσος	4,00	4,00	4,00	4,00
T.A.	,519	,618	,598	,564

Πίνακας 5.17 : Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης εφαρμογής του διεθνούς λόγου περί σχολ. ηγεσίας

	αντιλαμ- βανόμενη εμπλοκή σχ. ηγέτη	αντιλαμβανόμε- νο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	αντιλαμβανό- μενη σχέση ηγέτη- εκπ/κών	αντιλαμβα- νόμενες ι- κανότητες σχολ. ηγέτη	αντιλαμβα- νόμενο ά- νοιγμα σχολείου	αντιλαμβανόμε- νη συλλογική άσκηση σχολι- κής ηγεσίας	αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχ. ηγεσίας
N Έγκυρο	132	132	132	132	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0	0	0
M.T.	1,9030	2,6616	2,8288	2,6561	2,4426	2,2626	2,0928	2,5322
Διάμεσος	1,8000	2,8333	3,0000	2,7000	2,2857	2,1667	2,0000	2,5000
T.A.	,71044	,76666	,75771	,73102	,78838	,66448	,70400	,65557

Πίνακας 5.18 : Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι του διεθνούς λόγου περί σχ. ηγεσίας

	επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μά- θησης	επιθυμητή σχέση ηγέτη- εκπαιδευτικών	επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής η- γεσίας
N Έγκυρο	132	132	132	132	132	132	132	132
Ελ. τιμές	0	0	0	0	0	0	0	0
M.T.	2,5652	3,6187	3,8333	3,6955	3,4978	3,1212	3,2992	3,6193
Διάμεσος	2,6000	3,6667	4,0000	3,8000	3,7143	3,1667	3,2500	3,7500
T.A.	,70657	,40119	,31275	,34395	,52466	,69960	,66785	,46691

Πίνακας 5.19: Αντιλαμβανόμενη κι επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας

		Paired Samples Test					t	df	Sig. (2- tailed)
		Paired Differences							
		M.T.	T.A.	T.Σ.	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	αντιλαμβανόμενο εν-	-,95707	,75458	,06568	-1,08700	-,82714	-14,572	131	,000

διαφέρον ηγέτη για
κλίμα μάθησης - επιθυ-
μητό ενδιαφέρον ηγέτη
για κλίμα μάθησης

Pair 2	Αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγήτη-εκπαιδευτικών – επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγήτη-εκπαιδευτικών	-1,00455	,75015	,06529	-1,13371	-,87538	-15,385	131	,000
Pair 3	αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγήτη- επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	-1,03939	,73752	,06419	-1,16638	-,91241	-16,192	131	,000
Pair 4	αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου - επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	-1,05519	,78893	,06867	-1,19104	-,91935	-15,367	131	,000
Pair 5	αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας - επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	-,85859	,84520	,07357	-1,00412	-,71306	-11,671	131	,000
Pair 6	αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών – επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	-1,20644	,83260	,07247	-1,34980	-1,06308	-16,648	131	,000
Pair 7	αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας- επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	-1,08712	,78146	,06802	-1,22167	-,95257	-15,983	131	,000
Pair 8	αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη – επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	-,66212	,63829	,05556	-,77202	-,55222	-11,918	131	,000

Πίνακας 5.20: Αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of M.T.s							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Φύλο	N	M.T.	T.A.	Τυπικό σφάλμα
εμπλοκή σχολικού ηγέτη	equal variances assumed	6,559	,012	-2,016	130	,046	Άνδρας	23	1,6348	,53480	,11151
	equal variances not assumed			-2,466	41,494	,018	Γυναίκα	109	1,9596	,73171	,07008
ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	equal variances assumed	,128	,721	,134	130	,894	Άνδρας	23	2,6812	,83924	,17499
	equal variances not assumed			,125	29,968	,901	Γυναίκα	109	2,6575	,75456	,07227
εργασιακές σχέσεις ηγήτη-εκπαιδευτικών	equal variances assumed	,235	,629	,525	130	,601	Άνδρας	23	2,9043	,71062	,14817
	equal variances not assumed			,553	33,810	,584	Γυναίκα	109	2,8128	,76945	,07370
ικανότητες σχολικού ηγέτη	equal variances assumed	,086	,769	-,560	130	,576	Άνδρας	23	2,5783	,77633	,16188
	equal variances not assumed			-,535	30,601	,596	Γυναίκα	109	2,6725	,72379	,06933
άνοιγμα σχολείου	equal variances assumed	1,477	,226	1,071	130	,286	Άνδρας	23	2,6025	,70771	,14757
	equal variances not assumed			1,163	35,060	,253	Γυναίκα	109	2,4089	,80331	,07694
συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	equal variances assumed	,650	,422	-,186	130	,853	Άνδρας	23	2,2391	,60683	,12653
	equal variances not assumed			-,200	34,648	,843	Γυναίκα	109	2,2676	,67853	,06499
ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	equal variances assumed	,673	,414	-1,769	130	,079	Άνδρας	23	1,8587	,60690	,12655
	equal variances not assumed			-1,970	36,165	,057	Γυναίκα	109	2,1422	,71554	,06854
κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	equal variances assumed	,803	,372	-,433	130	,666	Άνδρας	23	2,4783	,57363	,11961
	equal variances not assumed			-,481	36,036	,634	Γυναίκα	109	2,5436	,67344	,06450

Πίνακας 5.21: Επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of M.T.s					Φύλο	N	M.T.	T.A.	Τυπικό σφάλμα
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)							
εμπλοκή σχολικού ηγέτη	equal variances assumed	,926	,338	-2,868	130	,005	Άνδρας	23	2,1913	,64801	,13512		
	equal variances not assumed			-3,005	33,597	,005	Γυναίκα	109	2,6440	,69568	,06663		
ενδιαφέρον για κλίμα μάθησης	equal variances assumed	4,911	,028	-1,865	130	,064	Άνδρας	23	3,4783	,52297	,10905		
	equal variances not assumed			-1,484	26,742	,149	Γυναίκα	109	3,6483	,36665	,03512		
εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπ/κών	equal variances assumed	14,573	,000	-3,491	130	,001	Άνδρας	23	3,6348	,44170	,09210		
	equal variances not assumed			-2,519	25,364	,018	Γυναίκα	109	3,8752	,26217	,02511		
ικανότητες σχολικού ηγέτη	equal variances assumed	5,227	,024	-,930	130	,354	Άνδρας	23	3,6348	,44375	,09253		
	equal variances not assumed			-,754	27,028	,458	Γυναίκα	109	3,7083	,32005	,03066		
άνοιγμα σχολείου	equal variances assumed	,451	,503	,489	130	,626	Άνδρας	23	3,5466	,50167	,10461		
	equal variances not assumed			,508	33,255	,615	Γυναίκα	109	3,4875	,53105	,05087		
συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	equal variances assumed	,176	,675	-1,079	130	,283	Άνδρας	23	2,9783	,70407	,14681		
	equal variances not assumed			-1,073	31,797	,291	Γυναίκα	109	3,1514	,69815	,06687		
ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	equal variances assumed	1,501	,223	-2,408	130	,017	Άνδρας	23	3,0000	,78335	,16334		
	equal variances not assumed			-2,082	28,242	,046	Γυναίκα	109	3,3624	,62684	,06004		
κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	equal variances assumed	3,566	,061	-2,242	130	,027	Άνδρας	23	3,4239	,54060	,11272		
	equal variances not assumed			-1,965	28,518	,059	Γυναίκα	109	3,6606	,44164	,04230		

Πίνακας 5.22: Αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και τύπος σχολείου

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of M.T.s								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)		Σχολείο	N	M.T.	T.A.	Τυπικό σφάλμα
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	equal variances assumed	8,713	,004	-13,483	130	,000	Δημόσιο	85	1,5012	,39955	,04334	
	equal variances not assumed			-12,295	72,886	,000	Ιδιωτικό	47	2,6298	,55479	,08092	
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	equal variances assumed	,507	,478	-2,601	130	,010	Δημόσιο	85	2,5353	,75466	,08185	
	equal variances not assumed			-2,614	96,363	,010	Ιδιωτικό	47	2,8901	,74233	,10828	
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	equal variances assumed	,168	,683	-1,604	130	,111	Δημόσιο	85	2,7506	,76152	,08260	
	equal variances not assumed			-1,619	97,611	,109	Ιδιωτικό	47	2,9702	,73777	,10762	
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη	equal variances assumed	,756	,386	-3,832	130	,000	Δημόσιο	85	2,4835	,72175	,07828	
	equal variances not assumed			-3,959	104,343	,000	Ιδιωτικό	47	2,9681	,64508	,09410	
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	equal variances assumed	,018	,893	-1,200	130	,232	Δημόσιο	85	2,3815	,78351	,08498	
	equal variances not assumed			-1,196	94,005	,235	Ιδιωτικό	47	2,5532	,79351	,11574	
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	equal variances assumed	2,571	,111	-4,488	130	,000	Δημόσιο	85	2,0824	,57885	,06279	
	equal variances not assumed			-4,266	81,916	,000	Ιδιωτικό	47	2,5887	,69056	,10073	
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	equal variances assumed	1,645	,202	-3,762	130	,000	Δημόσιο	85	1,9294	,65307	,07084	
	equal variances not assumed			-3,682	89,260	,000	Ιδιωτικό	47	2,3883	,70288	,10253	
αντιλαμβανόμενα κίνητρα	equal variances assumed	,323	,571	-3,699	130	,000	Δημόσιο	85	2,3824	,61187	,06637	

άσκησης σχολικής ηγεσίας	equal variances not assumed			-3,633	90,143	,000	Ιδιωτικό	47	2,8032	,65095	,09495
--------------------------------	--------------------------------------	--	--	--------	--------	------	----------	----	--------	--------	--------

Πίνακας 5.23: Επιθυμητή εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και τύπος σχολείου

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of M.T.s				Σχολείο	N	M.T.	T.A.	T. Σ.
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)						
επιθυμητή ε- μπλοκή σχ. η- γέτη	equal vari- ances as- sumed	,000	,986	-6,194	130	,000	Δημόσιο	85	2,3153	,61827	,06706	
	equal vari- ances not assumed			-6,154	93,236	,000	Ιδιωτικό	47	3,0170	,63222	,09222	
επιθυμητό εν- διαφέρον ηγέ- τη για κλίμα μάθησης	equal vari- ance s assumed	,158	,692	-,794	130	,429	Δημόσιο	85	3,5980	,39782	,04315	
	equal vari- ance s not assumed			-,788	92,838	,433	Ιδιωτικό	47	3,6560	,40885	,05964	
επιθυμητές ερ- γασιακές σχέ- σεις ηγέτη- εκπαιδευτικών	equal vari- ance s assumed	1,887	,172	-1,066	130	,288	Δημόσιο	85	3,8118	,33001	,03579	
	equal vari- ance s not assumed			-1,120	109,293	,265	Ιδιωτικό	47	3,8723	,27796	,04054	
επιθυμητές ι- κανότητες σχ. ηγέτη	equal vari- ances as- sumed	1,441	,232	-2,040	130	,043	Δημόσιο	85	3,6506	,33969	,03684	
	equal vari- ances not assumed			-2,039	94,900	,044	Ιδιωτικό	47	3,7766	,34021	,04963	
επιθυμητό ά- νοιγμα σχολεί- ου	equal vari- ance s assumed	,301	,584	,285	130	,776	Δημόσιο	85	3,5076	,51201	,05553	
	equal vari- ance s not assumed			,279	89,128	,781	Ιδιωτικό	47	3,4802	,55202	,08052	
επιθυμητή συλλογική ά- σκηση σχ. η- γεσίας	equal vari- ances as- sumed	1,208	,274	-1,738	130	,085	Δημόσιο	85	3,0431	,72882	,07905	
	equal vari- ances not assumed			-1,815	107,638	,072	Ιδιωτικό	47	3,2624	,62626	,09135	

επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	equal variances assumed	1,152	,285	-1,626	130	,106	Δημόσιο	85	3,2294	,68380	,07417
	equal variances not assumed			-1,668	102,415	,098	Ιδιωτικό	47	3,4255	,62536	,09122
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχ. ηγεσίας	equal variances assumed	,000	,997	-,540	130	,590	Δημόσιο	85	3,6029	,47292	,05130
	equal variances not assumed			-,545	97,394	,587	Ιδιωτικό	47	3,6489	,45938	,06701

Πίνακας 5.24: Τεστ ομοιογένειας (αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-ηλικία)

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	1,821	3	128	,147
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	1,467	3	128	,227
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,973	3	128	,408
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολ. ηγέτη	,739	3	128	,531
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	,582	3	128	,628
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	,700	3	128	,554
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	5,595	3	128	,001
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	,607	3	128	,611

Πίνακας 5.25: Αντιλαμβανόμενη εφαρμογή του διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και ηλικία

ANOVA						
		Sum of Squares	df	M.T. Square	F	Sig.
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	Between Groups	4,337	3	1,446	2,995	,033
	Within Groups	61,782	128	,483		
	Total	66,119	131			
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	2,729	3	,910	1,568	,200
	Within Groups	74,267	128	,580		
	Total	76,997	131			
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	1,078	3	,359	,620	,603
	Within Groups	74,133	128	,579		
	Total	75,211	131			
αντιλαμβανόμενες ικανό-	Between Groups	,324	3	,108	,198	,897

τητες σχολικού ηγέτη	Within Groups	69,681	128	,544		
	Total	70,005	131			
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	Between Groups	1,679	3	,560	,898	,444
	Within Groups	79,744	128	,623		
	Total	81,423	131			
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	2,167	3	,722	1,661	,179
	Within Groups	55,673	128	,435		
	Total	57,840	131			
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	2,023	3	,674	1,372	,254
	Within Groups	62,902	128	,491		
	Total	64,926	131			
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	Between Groups	,623	3	,208	,478	,698
	Within Groups	55,677	128	,435		
	Total	56,301	131			

Πίνακας 5.26: Αντιλαμβανόμενη εμπλοκή του σχολικού ηγέτη και ηλικία

Multiple Comparisons

Dependent Variable: ANTIΛAMBANOMENH EMPLOKH SCHOLIKOY HGETH									
	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.		N	M.T.	T.A.
Tukey HSD	22-30	31-40	-,13040	,17080	,871	22-30	78	1,9744	,72388
		41-50	,41981	,16771	,064				
		>50	,26527	,22376	,637				
	31-40	22-30	,13040	,17080	,871	31-40	21	2,1048	,78133
		41-50	,55022	,21195	,051				
		>50	,39567	,25858	,423				
	41-50	22-30	-,41981	,16771	,064	41-50	22	1,5545	,55526
		31-40	-,55022	,21195	,051				
		>50	-,15455	,25655	,931				
	>50	22-30	-,26527	,22376	,637	>50	11	1,7091	,52432
		31-40	-,39567	,25858	,423				
		41-50	,15455	,25655	,931				

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.27: Αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών και ηλικία

Multiple Comparisons					
Dependent Variable: ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ					
	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tamhane	22-30	31-40	-,07234	,15639	,998
		41-50	,12733	,19532	,988
		>50	-,38403	,34648	,874
	31-40	22-30	,07234	,15639	,998
		41-50	,19968	,23219	,951
		>50	-,31169	,36853	,959
	41-50	22-30	-,12733	,19532	,988
		31-40	-,19968	,23219	,951
		>50	-,51136	,38666	,747
	>50	22-30	,38403	,34648	,874
		31-40	,31169	,36853	,959
		41-50	,51136	,38666	,747
Dunnnett T3	22-30	31-40	-,07234	,15639	,998
		41-50	,12733	,19532	,985
		>50	-,38403	,34648	,834
	31-40	22-30	,07234	,15639	,998
		41-50	,19968	,23219	,945
		>50	-,31169	,36853	,944
	41-50	22-30	-,12733	,19532	,985
		31-40	-,19968	,23219	,945
		>50	-,51136	,38666	,710
	>50	22-30	,38403	,34648	,834
		31-40	,31169	,36853	,944
		41-50	,51136	,38666	,710

Πίνακας 5.28: Τεστ ομοιογένειας (επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-ηλικία)

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	,602	3	128	,615
επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	1,076	3	128	,362
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,161	3	128	,922
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	,791	3	128	,501
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	,864	3	128	,462

επιθυμητή συλλογική άσκηση σχ. ηγεσίας	,214	3	128	,887
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	,351	3	128	,789
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	,928	3	128	,429

Πίνακας 5.29: Επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσία και ηλικία

		ANOVA					Ηλικία	N	M.T	T.A.	T.Σ.
		Sum of Squares	df	M.T. Square	F	Sig.					
επιθυμητή εμπλοκή σχ ηγέτη	Between Groups	8,533	3	2,844	6,402	,000	22-30	78	2,7744	,66867	,07571
	Within Groups	56,867	128	,444			31-40	21	2,3238	,59153	,12908
	Total	65,400	131				41-50	22	2,2545	,74879	,15964
							>50	11	2,1636	,60543	,18254
επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	,686	3	,229	1,434	,236					
	Within Groups	20,400	128	,159							
	Total	21,085	131								
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	,004	3	,001	,012	,998					
	Within Groups	12,810	128	,100							
	Total	12,813	131								
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	Between Groups	1,264	3	,421	3,788	,012	22-30	78	3,7462	,30267	,03427
	Within Groups	14,233	128	,111			31-40	21	3,6524	,41787	,09119
	Total	15,497	131				41-50	22	3,7091	,34352	,07324
							>50	11	3,3909	,34772	,10484
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	Between Groups	2,821	3	,940	3,621	,015	22-30	78	3,5659	,48918	,05539
	Within Groups	33,239	128	,260			31-40	21	3,1633	,60825	,13273
	Total	36,061	131				41-50	22	3,5325	,51448	,10969
							>50	11	3,5844	,43073	,12987
επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	,831	3	,277	,560	,642					
	Within Groups	63,285	128	,494							
	Total	64,116	131								
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	1,520	3	,507	1,140	,336					
	Within Groups	56,910	128	,445							
	Total	58,430	131								
επιθυμητά κίνητρα	Between Groups	,833	3	,278	1,283	,283					

τρα άσκησης σχολικής ηγεσί- ας	Groups			
	Within Groups	27,725	128	,217
	Total	28,558	131	

Πίνακας 5.30: Επιθυμητή εμπλοκή σχ. ηγέτη, επιθυμητές ικανότητες και άνοιγμα σχολείου και ηλικία

Multiple Comparisons

Dependent Variable		(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.		
ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ Ε- ΜΠΛΟΚΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ	Tukey HSD	22-30	31-40	,45055*	,16386	,034		
			41-50	,51981*	,16090	,008		
			>50	,61072*	,21467	,026		
		31-40	22-30	-,45055*	,16386	,034		
			41-50	,06926	,20335	,986		
			>50	,16017	,24808	,917		
		41-50	22-30	-,51981*	,16090	,008		
			31-40	-,06926	,20335	,986		
			>50	,09091	,24614	,983		
		>50	22-30	-,61072*	,21467	,026		
			31-40	-,16017	,24808	,917		
			41-50	-,09091	,24614	,983		
		ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΙΚΑ- ΝΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ	Tukey HSD	22-30	31-40	,09377	,08198	,663
					41-50	,03706	,08050	,967
					>50	,35524*	,10740	,007
31-40	22-30			-,09377	,08198	,663		
	41-50			-,05671	,10173	,944		
	>50			,26147	,12411	,156		
41-50	22-30			-,03706	,08050	,967		
	31-40			,05671	,10173	,944		
	>50			,31818	,12314	,052		
>50	22-30			-,35524*	,10740	,007		
	31-40			-,26147	,12411	,156		
	41-50			-,31818	,12314	,052		
ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΑΝΟΙΓ- ΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Tukey HSD			22-30	31-40	,40267*	,12528	,009
					41-50	,03347	,12302	,993
					>50	-,01848	,16412	,999
		31-40	22-30	-,40267*	,12528	,009		
			41-50	-,36920	,15547	,087		

	>50	-,42115	,18967	,123
41-50	22-30	-,03347	,12302	,993
	31-40	,36920	,15547	,087
	>50	-,05195	,18818	,993
>50	22-30	,01848	,16412	,999
	31-40	,42115	,18967	,123
	41-50	,05195	,18818	,993

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.31: Τεστ ομοιογένειας (αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-σπουδές)

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχ. ηγέτη	,197	2	67	,822
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	,445	2	67	,643
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,021	2	67	,979
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχ. ηγέτη	,032	2	67	,969
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	,452	2	67	,638
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	,406	2	67	,668
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	,851	2	67	,432
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	,095	2	67	,909

Πίνακας 5.32: Αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσία και επιπρόσθετες σπουδές

		ANOVA					Σπουδές	N	M.T	T.A.	T.Σ.
		Sum of Sq	df	M.T. Sq.	F	Sig.					
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολ. ηγέτη	Between Groups	,606	2	,303	,610	,547					
	Within Groups	33,292	67	,497							
	Total	33,898	69								
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	,495	2	,247	,424	,656					
	Within Groups	39,124	67	,584							
	Total	39,619	69								
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	,364	2	,182	,286	,752					
	Within Groups	42,620	67	,636							
	Total	42,983	69								
αντιλαμβανόμενες	Between Groups	,795	2	,397	,691	,504					

μενες ικανότητες σχολικού ηγέτη	Groups										
	Within Groups	38,512	67	,575							
	Total	39,306	69								
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	Between Groups	1,622	2	,811	1,255	,292					
	Within Groups	43,304	67	,646							
	Total	44,926	69								
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	1,724	2	,862	2,153	,124					
	Within Groups	26,825	67	,400							
	Total	28,549	69								
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	3,360	2	1,680	4,470	,015	2 ^ο πτυχίο	4	1,1875	,23936	,11968
	Within Groups	25,183	67	,376			Μετ/κό	62	2,1352	,61842	,07918
	Total	28,544	69				Μετ/κό, 2 ^ο πτυχίο	4	2,0625	,82601	,41300
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	Between Groups	,202	2	,101	,279	,757					
	Within Groups	24,266	67	,362							
	Total	24,468	69								

Πίνακας 5.33: Αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών κι επιπρόσθετες σπουδές

Dependent Variable: ANTIΛAMBANOMENES EYKAIPIES HGETIKHS EXELIΞHS EKΠ/KΩN

Tukey HSD

(I) Σπουδές	(J) Σπουδές	M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-,94556*	,31628	,011
	Μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο	-,87500	,43352	,116
Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	,94556*	,31628	,011
	Μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο	,07056	,31628	,973
Μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	,87500	,43352	,116
	Μεταπτυχιακό	-,07056	,31628	,973

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.34: Τεστ ομοιογένειας (επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-σπουδές)

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	1,892	2	67	,159

επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	1,379	2	67	,259
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,270	2	67	,764
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	1,325	2	67	,273
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	,143	2	67	,867
επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	1,277	2	67	,286
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	,233	2	67	,793
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	1,740	2	67	,183

Πίνακας 5.35: Επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και επιπρόσθετες σπουδές

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	M.T. Square	F	Sig.
επιθυμητή εμπλοκή σχ. ηγέτη	Between Groups	2,226	2	1,113	2,700	,074
	Within Groups	27,617	67	,412		
	Total	29,843	69			
επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	,193	2	,097	,589	,558
	Within Groups	10,991	67	,164		
	Total	11,185	69			
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	,160	2	,080	,733	,484
	Within Groups	7,304	67	,109		
	Total	7,463	69			
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	Between Groups	,414	2	,207	1,849	,165
	Within Groups	7,492	67	,112		
	Total	7,906	69			
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	Between Groups	,646	2	,323	1,252	,292
	Within Groups	17,270	67	,258		
	Total	17,915	69			
επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	,068	2	,034	,079	,924
	Within Groups	28,748	67	,429		
	Total	28,816	69			
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	,209	2	,104	,350	,706
	Within Groups	19,984	67	,298		
	Total	20,193	69			
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	Between Groups	,225	2	,113	,549	,580
	Within Groups	13,740	67	,205		
	Total	13,965	69			

Πίνακας 5.36: Τεστ ομοιογένειας (αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-προϋπηρεσία)

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	1,448	3	128	,232
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	1,399	3	128	,246
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	,960	3	128	,414
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη	1,649	3	128	,181
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	2,628	3	128	,053
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	,370	3	128	,775
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	4,910	3	128	,003
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχ. ηγεσίας	,623	3	128	,601

Πίνακας 5.37: Αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και προϋπηρεσία

		Sum of Squares	df	M.T. Square	F	Sig.	Προϋπηρεσία	N	M.T	T.A.	T.Σ.
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	Between Groups	2,127	3	,709	1,418	,240					
	Within Groups	63,992	128	,500							
	Total	66,119	131								
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	,149	3	,050	,082	,969					
	Within Groups	76,848	128	,600							
	Total	76,997	131								
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	2,633	3	,878	1,548	,205					
	Within Groups	72,577	128	,567							
	Total	75,211	131								
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη	Between Groups	3,063	3	1,021	1,952	,124					
	Within Groups	66,942	128	,523							
	Total	70,005	131								
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	Between Groups	8,435	3	2,812	4,931	,003	1-5	66	2,5303	,80764	,09941
	Within Groups	72,987	128	,570			6-15	37	2,0734	,64120	,10541
	Total	81,423	131				16-25	17	2,8487	,82757	,20072
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	5,887	3	1,962	4,835	,003	26-35	12	2,5238	,66263	,19129
	Within Groups	51,953	128	,406			1-5	66	2,3939	,61020	,07511
	Total	57,840	131				6-15	37	1,9459	,64317	,10574
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχ ηγεσίας	Between Groups	2,266	3	,755	1,789	,152	16-25	17	2,5000	,76830	,18634
	Within Groups	54,035	128	,422			26-35	12	2,1806	,55713	,16083
	Total	56,301	131								

Πίνακας 5.38: Αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου, συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας και προϋπηρεσία

Multiple Comparisons					
Tukey HSD					
Dependent Variable			M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	1-5	6-15	,45694*	,15508	,020
		16-25	-,31844	,20538	,411
		26-35	,00649	,23698	1,000
	6-15	1-5	-,45694*	,15508	,020
		16-25	-,77538*	,22125	,003
		26-35	-,45045	,25086	,280
	16-25	1-5	,31844	,20538	,411
		6-15	,77538*	,22125	,003
		26-35	,32493	,28471	,665
	26-35	1-5	-,00649	,23698	1,000
		6-15	,45045	,25086	,280
		16-25	-,32493	,28471	,665
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	1-5	6-15	,44799*	,13084	,005
		16-25	-,10606	,17328	,928
		26-35	,21338	,19993	,710
	6-15	1-5	-,44799*	,13084	,005
		16-25	-,55405*	,18667	,019
		26-35	-,23461	,21164	,685
	16-25	1-5	,10606	,17328	,928
		6-15	,55405*	,18667	,019
		26-35	,31944	,24021	,546
	26-35	1-5	-,21338	,19993	,710
		6-15	,23461	,21164	,685
		16-25	-,31944	,24021	,546

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.39: Αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών και προϋπηρεσία

Multiple Comparisons										
Dependent Variable: ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ										
(I) Προϋπηρεσία		M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Προϋπηρεσία	N	M.T.	T.A.	T.S.	
Tamhane	1-5	6-15	,33610*	,11380	,024	1-5	66	2,1402	,63870	,07862
		16-25	-,33044	,26545	,789					
		26-35	-,04735	,22957	1,000					
6-15	1-5	16-25	-,33610*	,11380	,024	6-15	37	1,8041	,50047	,08228
		16-25	-,66653	,26656	,122					

		26-35	-,38345	,23084	,531
16-25		1-5	,33044	,26545	,789
		6-15	,66653	,26656	,122
		26-35	,28309	,33287	,955
26-35		1-5	,04735	,22957	1,000
		6-15	,38345	,23084	,531
		16-25	-,28309	,33287	,955
Dunnett T3	1-5	6-15	,33610*	,11380	,024
		16-25	-,33044	,26545	,760
		26-35	-,04735	,22957	1,000
6-15		1-5	-,33610*	,11380	,024
		16-25	-,66653	,26656	,115
		26-35	-,38345	,23084	,490
16-25		1-5	,33044	,26545	,760
		6-15	,66653	,26656	,115
		26-35	,28309	,33287	,947
26-35		1-5	,04735	,22957	1,000
		6-15	,38345	,23084	,490
		16-25	-,28309	,33287	,947

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.40: Τεστ ομοιογένειας (επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-προϋπηρεσία)

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
επιθυμητή εμπλοκή σχ. ηγέτη	,466	3	128	,707
επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθη- σης	1,691	3	128	,172
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη- εκπαιδευτικών	,340	3	128	,797
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	,385	3	128	,764
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	,442	3	128	,724
επιθυμητή συλλογική άσκηση ηγεσίας	,314	3	128	,815
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκ- π/κών	,723	3	128	,540
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	4,009	3	128	,009

Πίνακας 5.41: Επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και προϋπηρεσία

ANOVA											
		Sum of Squares	df	M.T. Squar e	F	Sig.	Προϋ- πηρεσία	N	M.T	T.A.	T.Σ.
επιθυμητή εμπλοκή σχολικού	Between Groups	6,832	3	2,277	4,977	,003	1-5	66	2,7636	,65905	,08112
	Within	58,568	128	,458			6-15	37	2,5027	,68414	,11247

ηγέτη	Groups										
	Total	65,400	131								
						16-25	17	2,2353	,74912	,18169	
						26-35	12	2,1333	,64008	,18477	
επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	,060	3	,020	,123	,947					
	Within Groups	21,025	128	,164							
	Total	21,085	131								
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	,059	3	,020	,199	,897					
	Within Groups	12,754	128	,100							
	Total	12,813	131								
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	Between Groups	,401	3	,134	1,133	,338					
	Within Groups	15,096	128	,118							
	Total	15,497	131								
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	Between Groups	1,648	3	,549	2,044	,111					
	Within Groups	34,412	128	,269							
	Total	36,061	131								
επιθυμητή συλλογική άσκηση ηγεσίας	Between Groups	2,088	3	,696	1,437	,235					
	Within Groups	62,028	128	,485							
	Total	64,116	131								
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	3,777	3	1,259	2,948	,035	1-5	66	3,3371	,62403	,07681
	Within Groups	54,653	128	,427			6-15	37	3,1622	,72938	,11991
	Total	58,430	131				16-25	17	3,6471	,50820	,12326
							26-35	12	3,0208	,74207	,21422

Πίνακας 5.42: Επιθυμητή εμπλοκή ηγέτη, ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών και προϋπηρεσία

Multiple Comparisons

Tukey HSD										
Dependent Variable			M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.					
επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	1-5	6-15	,26093	,13892	,243					
		16-25	,52834*	,18398	,024					
		26-35	,63030*	,21228	,018					
	6-15	1-5	-,26093	,13892	,243					
		16-25	,26741	,19820	,534					
		26-35	,36937	,22471	,358					
	16-25	1-5	-,52834*	,18398	,024					

		6-15	-,26741	,19820	,534
		26-35	,10196	,25504	,978
	26-35	1-5	-,63030*	,21228	,018
		6-15	-,36937	,22471	,358
		16-25	-,10196	,25504	,978
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκ- π/κών	1-5	6-15	,17496	,13420	,562
		16-25	-,30994	,17772	,305
		26-35	,31629	,20506	,415
	6-15	1-5	-,17496	,13420	,562
		16-25	-,48490	,19146	,060
		26-35	,14133	,21707	,915
	16-25	1-5	,30994	,17772	,305
		6-15	,48490	,19146	,060
		26-35	,62623	,24637	,049
	26-35	1-5	-,31629	,20506	,415
		6-15	-,14133	,21707	,915
		16-25	-,62623	,24637	,049

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.43: Επιθυμητά κίνητρα άσκησης της σχολικής ηγεσίας και προϋπηρεσία

Multiple Comparisons						
Dependent Variable:	ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ					
(I) Προϋπηρεσία			M.T. Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	
Tamhane	1-5	6-15	,21642	,10207	,209	
		16-25	-,10472	,11177	,930	
		26-35	,25189	,16145	,602	
	6-15	1-5	-,21642	,10207	,209	
		16-25	-,32114	,13551	,129	
		26-35	,03547	,17871	1,000	
	16-25	1-5	,10472	,11177	,930	
		6-15	,32114	,13551	,129	
		26-35	,35662	,18442	,342	
	26-35	1-5	-,25189	,16145	,602	
		6-15	-,03547	,17871	1,000	
		16-25	-,35662	,18442	,342	
	Dunnnett T3	1-5	6-15	,21642	,10207	,205
			16-25	-,10472	,11177	,918
			26-35	,25189	,16145	,557
6-15		1-5	-,21642	,10207	,205	
		16-25	-,32114	,13551	,125	
		26-35	,03547	,17871	1,000	

16-25	1-5	,10472	,11177	,918
	6-15	,32114	,13551	,125
	26-35	,35662	,18442	,321
26-35	1-5	-,25189	,16145	,557
	6-15	-,03547	,17871	1,000
	16-25	-,35662	,18442	,321

Πίνακας 5.44: Τεστ ομοιογένειας (αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας-μέγεθος σχολείου)

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχ. ηγέτη	3,952	3	128	,010
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	2,244	3	128	,086
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	1,326	3	128	,269
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη	4,222	3	128	,007
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	1,247	3	128	,295
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχ. ηγεσίας	,985	3	128	,402
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	2,520	3	128	,061
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	2,483	3	128	,064

Πίνακας 5.45: Αντιλαμβανόμενη εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και μέγεθος σχολείου

ANOVA

		Sum of Squares	df	M.T. Square	F	Sig.
αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	3,904	3	1,301	2,279	,083
	Within Groups	73,092	128	,571		
	Total	76,997	131			
αντιλαμβανόμενες εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	Between Groups	3,442	3	1,147	2,046	,111
	Within Groups	71,768	128	,561		
	Total	75,211	131			
αντιλαμβανόμενο άνοιγμα σχολείου	Between Groups	,561	3	,187	,296	,828
	Within Groups	80,862	128	,632		
	Total	81,423	131			
αντιλαμβανόμενη συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	2,789	3	,930	2,161	,096
	Within Groups	55,051	128	,430		
	Total	57,840	131			
αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	3,367	3	1,122	2,334	,077
	Within Groups	61,559	128	,481		

	Total	64,926	131			
αντιλαμβανόμενα κίνητρα άσκησης σχ ηγεσίας	Between Groups	3,450	3	1,150	2,785	,053
	Within Groups	52,851	128	,413		
	Total	56,301	131			

Πίνακας 5.46: Αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη, αντιλαμβανόμενες ικανότητες του και μέγεθος σχολείου

Multiple Comparisons

Dependent Variable				M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Μέγ. σχολείου	N	M.T	T.A.	T.Σ.					
αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολικού ηγέτη	Tamhane	<100	101-200	,16917	,14304	,813	<100	28	1,7429	,67078	,12677					
			201-300	-,15048	,17694	,953										
			>300	-,64048*	,18178	,005										
		101-200	<100	-,16917	,14304	,813						101-200	38	1,5737	,40848	,06626
			201-300	-,31965	,14011	,153										
			>300	-,80965*	,14618	,000										
		201-300	<100	,15048	,17694	,953						201-300	30	1,8933	,67616	,12345
			101-200	,31965	,14011	,153										
			>300	-,49000*	,17949	,048										
	>300	<100	,64048*	,18178	,005	>300	36	2,3833	,78176	,13029						
		101-200	,80965*	,14618	,000											
		201-300	,49000*	,17949	,048											
	Dunnnett T3	<100	101-200	,16917	,14304	,800										
			201-300	-,15048	,17694	,949										
			>300	-,64048*	,18178	,005										
		101-200	<100	-,16917	,14304	,800										
			201-300	-,31965	,14011	,149										
			>300	-,80965*	,14618	,000										
		201-300	<100	,15048	,17694	,949										
			101-200	,31965	,14011	,149										
			>300	-,49000*	,17949	,048										
		>300	<100	,64048*	,18178	,005										
			101-200	,80965*	,14618	,000										
			201-300	,49000*	,17949	,048										
αντιλαμβανόμενες ικανότητες σχολικού ηγέτη		Tamhane	<100	101-200	-,03853	,19347	1,000	<100	28	2,4036	,88464	,16718				
				201-300	-,39976	,20372	,290									
				>300	-,55198	,20230	,052									
	101-200	<100	,03853	,19347	1,000	101-200	38	2,4421	,60028	,09738						

		201-300	-,36123	,15177	,117					
		>300	-,51345*	,14986	,006					
	201-300	<100	,39976	,20372	,290	201-300	30	2,8033	,63761	,11641
		101-200	,36123	,15177	,117					
		>300	-,15222	,16287	,927					
	>300	<100	,55198	,20230	,052	>300	36	2,9556	,68346	,11391
		101-200	,51345*	,14986	,006					
		201-300	,15222	,16287	,927					
Dunnett T3	<100	101-200	-,03853	,19347	1,000					
		201-300	-,39976	,20372	,282					
		>300	-,55198	,20230	,051					
	101-200	<100	,03853	,19347	1,000					
		201-300	-,36123	,15177	,115					
		>300	-,51345*	,14986	,006					
	201-300	<100	,39976	,20372	,282					
		101-200	,36123	,15177	,115					
		>300	-,15222	,16287	,922					
	>300	<100	,55198	,20230	,051					
		101-200	,51345*	,14986	,006					
		201-300	,15222	,16287	,922					

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 5.47: Τεστ ομοιογένειας (επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχ. ηγεσίας-μέγεθος σχολείου)

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
επιθυμητή εμπλοκή σχολικού ηγέτη	1,396	3	128	,247
επιθυμητό ενδιαφέρον ηγέτη για κλίμα μάθησης	,121	3	128	,948
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπαιδευτικών	3,870	3	128	,011
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	2,398	3	128	,071
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	2,243	3	128	,086
επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	,188	3	128	,904
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	1,951	3	128	,125
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	3,880	3	128	,011

Πίνακας 5.48: Επιθυμητή εφαρμογή διεθνούς λόγου περί σχολικής ηγεσίας και μέγεθος σχολείου

		Sum of Squares	df	M.T. Square	F	Sig.
επιθυμητή εμπλοκή σχο-	Between Groups	3,773	3	1,258	2,612	,054

λικού ηγέτη	Within Groups	61,627	128	,481		
	Total	65,400	131			
επιθυμητό ενδιαφέρον η-γέτη για κλίμα μάθησης	Between Groups	,226	3	,075	,461	,710
	Within Groups	20,859	128	,163		
	Total	21,085	131			
επιθυμητές ικανότητες σχολικού ηγέτη	Between Groups	,179	3	,060	,500	,683
	Within Groups	15,318	128	,120		
	Total	15,497	131			
επιθυμητό άνοιγμα σχολείου	Between Groups	1,106	3	,369	1,350	,261
	Within Groups	34,955	128	,273		
	Total	36,061	131			
επιθυμητή συλλογική άσκηση σχολικής ηγεσίας	Between Groups	1,258	3	,419	,854	,467
	Within Groups	62,859	128	,491		
	Total	64,116	131			
επιθυμητές ευκαιρίες ηγετικής εξέλιξης εκπ/κών	Between Groups	,785	3	,262	,581	,628
	Within Groups	57,645	128	,450		
	Total	58,430	131			

Πίνακας 5.49: Επιθυμητές εργασιακές σχέσεις ηγέτη-εκπ/κών , επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας και μέγεθος σχολείου

Multiple Comparisons

Dependent Variable				M.T. Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
επιθυμητές εργασιακές σχέσεις η-γέτη-εκπαιδευτικών	Tamhane	<100	101-200	-,13459	,08855	,583
			201-300	-,09810	,09792	,902
			>300	-,16032	,08562	,346
		101-200	<100	,13459	,08855	,583
			201-300	,03649	,07578	,998
			>300	-,02573	,05904	,999
	201-300	<100	,09810	,09792	,902	
		101-200	-,03649	,07578	,998	
		>300	-,06222	,07235	,950	
	>300	<100	,16032	,08562	,346	
		101-200	,02573	,05904	,999	
		201-300	,06222	,07235	,950	
Dunnett T3	<100	101-200	-,13459	,08855	,569	
		201-300	-,09810	,09792	,895	
		>300	-,16032	,08562	,336	
	101-200	<100	,13459	,08855	,569	

							Μέγ. σχο- λείου	N	M.T	T.A.	T.Σ.
			201-300	,03649	,07578	,997					
			>300	-,02573	,05904	,998					
	201-300	<100		,09810	,09792	,895					
			101-200	-,03649	,07578	,997					
			>300	-,06222	,07235	,946					
	>300	<100		,16032	,08562	,336					
			101-200	,02573	,05904	,998					
			201-300	,06222	,07235	,946					
επιθυμητά κίνητρα άσκησης σχολικής ηγεσίας	Tamhane	<100	101-200	,05639	,11905	,998	<100	28	3,5893	,48693	,09202
			201-300	-,22738	,11363	,269					
			>300	,01984	,12399	1,000					
		101-200	<100	-,05639	,11905	,998	101-200	38	3,5329	,46561	,07553
			201-300	-,28377*	,10074	,038					
			>300	-,03655	,11230	1,000					
		201-300	<100	,22738	,11363	,269	201-300	30	3,8167	,36515	,06667
			101-200	,28377*	,10074	,038					
			>300	,24722	,10654	,133					
		>300	<100	-,01984	,12399	1,000	>300	36	3,5694	,49861	,08310
			101-200	,03655	,11230	1,000					
			201-300	-,24722	,10654	,133					
	Dunnett T3	<100	101-200	,05639	,11905	,997					
			201-300	-,22738	,11363	,262					
			>300	,01984	,12399	1,000					
		101-200	<100	-,05639	,11905	,997					
			201-300	-,28377*	,10074	,037					
			>300	-,03655	,11230	1,000					
		201-300	<100	,22738	,11363	,262					
			101-200	,28377*	,10074	,037					
			>300	,24722	,10654	,131					
		>300	<100	-,01984	,12399	1,000					
			101-200	,03655	,11230	1,000					
			201-300	-,24722	,10654	,131					

*. The M.T. difference is significant at the 0.05 level.