

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

ΤΙΤΛΟΣ

**Η συμβολή των κοινωνικών & οριζόντιων δεξιοτήτων του διευθυντή στην εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : Νίκου Ευτυχία  
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : Παπαλόη Εύη

ΒΟΛΟΣ, 2021

Η Νίκου Ευτυχία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συμβολή των κοινωνικών & οριζόντιων δεξιοτήτων του διευθυντή στην εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη», 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.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Νίκου Ευτυχία

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες πτυχές των soft skills διευκολύνουν την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Στην έρευνα συμμετείχαν 117 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία συσχετίστηκαν με την αξιοποίηση του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης είναι εμφανείς σε πολλές πτυχές της σχολικής ζωής. Επιπλέον, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των soft skills των διευθυντών και της εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς επίσης μεταξύ των soft skills των διευθυντών και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τέλος, προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες, μετασχηματιστική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη

## **ABSTRACT**

This research has objective to investigate how different aspects of soft skills could facilitate the institution of a transformative leadership model that is social oriented.

In this research, 117 of primary education teachers have been participated from Attica state.

Questionnaires have been used to collect information and data analyzed through statistical analysis using program SPSS.

Research outcomes outline that teachers agree in majority that economic crisis has a great impact on different aspects of educational process/routine/life.

Furthermore, data analysis produced a positive correlation between the enablement of soft skills from school principals and the institution of social justice in schools and also between soft skills and the transformational leadership.

Finally, a positive correlation is observed between social justice in schools and transformational leadership.

**Keywords:** soft skills, transformational leadership, social justice,

## **Περιεχόμενα**

Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή .....	8
Μέρος Α – Θεωρητικό Πλαίσιο.....	10
1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	10
1.1. Διάρθρωση και σκοπός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	10
1.2. Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος .....	11
1.3. Η κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης.....	<b>13</b>
Κεφ. 2 <sup>ο</sup> – Η σχολική ηγεσία και ο ρόλος της.....	17
2.1 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	17
2.2. Η έννοια της ηγεσίας.....	18
2.3. Θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας     21	
2.4. Η Μετασχηματιστική ηγεσία .....	22
Κεφ. 3 <sup>ο</sup> - Κρίσιμες κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) και δεξιότητες κλειδιά των διευθυντών στο χώρο της εκπαίδευσης .....	28
3.1. Κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) .....	28
3.1.1. Προσωπικές δεξιότητες.....	
.....	25
3.1.2. Κοινωνικές Δεξιότητες .....	34
3.2. Δεξιότητες με έμφαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας .....	39
3.3. Συνεργασία και συλλογική εργασία .....	40
3.4. Η διεθνής έρευνα για τις δεξιότητες σταδιοδρομίας σε περίοδο κρίσης .....	41
3.5. Η Διεθνής Έρευνα για τις Δεξιότητες- κλειδιά.....	43

Μέρος Β- Ερευνητικό .....	50
4.Μεθοδολογία έρευνας.....	50
4.1 Σκοπός-Στόχοι της έρευνας.....	50
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση .....	51
4.3. Εργαλείο έρευνας.....	52
4.4. Δείγμα-περίοδος διεξαγωγής έρευνας-Τόπος .....	53
4.5. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	54
4.6. Δυσκολίες Έρευνας.....	54
5. Αποτελέσματα Έρευνας.....	55
5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος .....	55
5.2. Περιγραφική Ανάλυση.....	56
5.2.1. Αποτελέσματα για τη μετασχηματιστική ηγεσία .....	56
5.3. Αποτελέσματα για τα soft skills των διευθυντών .....	66
5.4. Αποτελέσματα για την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών .....	69
5.6.Επαγωγική Ανάλυση.....	72
5.6.1. Συσχέτιση μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα soft skills και την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών .....	72
5.6.2.Μετασχηματιστική ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο.....	72
5.6.3.Soft skills των διευθυντών και κοινωνική δικαιοσύνη .....	72
5.6.4 Συσχετίσεις με δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	72
Μέρος Γ´ – Συμπεράσματα.....	98
6.1. Δεξιότητες μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντή.....	73
6.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και soft skills.....	74
6.3. Κοινωνική δικαιοσύνη .....	76
6.4. Soft skills και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο .....	76

6.5. Μετασχηματιστική ηγεσία, soft skills και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	78
6.6. Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία .....	79
6.7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	79
Επίλογος.....	79
Βιβλιογραφία .....	121
Παράρτημα.....	89

## Εισαγωγή

Ο χώρος εργασίας επαναπροσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς. Η παγκοσμιοποίηση, η ανταγωνιστικότητα και η οικονομική κρίση συμβάλλουν στη συνεχή ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές θα βοηθήσουν το σύγχρονο εργαζόμενο είτε να παραμείνει στην αγορά εργασίας είτε να εισέλθει σε αυτή με επιτυχή τρόπο (Παναγιωτόπουλος & Παναγιωτοπούλου, 2005; Goleman, 2011). Φαίνεται ότι δεν είναι αρκετό στη σύγχρονη πραγματικότητα να διαθέτει κανείς μόνο εκπαιδευτικά εφόδια για να είναι αποτελεσματικός στην δουλειά του, αλλά είναι απαραίτητο να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να μπορεί να διαχειρίζεται τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους. Το σύγχρονο εργασιακό καθεστώς φέρει αβεβαιότητα, γεγονός που σχετίζεται περισσότερο με δεξιότητες παρά με γνώσεις. Οι δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με το συναίσθημα, τον άνθρωπο και τις διαπροσωπικές επαφές ονομάζονται «κοινωνικές» ή «μαλακές» δεξιότητες (soft skills) και αποτελούν τμήμα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2011). Ακόμη, συνδέονται με το θετικό συναίσθημα που βιώνουν οι άνθρωποι κατά την εργασία τους (Abraham, 2000), την επιτυχία τους (Miller, 1999) και την αποτελεσματικότητά τους (Goleman, 1998; Watkins, 2000).

Τα soft skills έχουν συνδεθεί, επίσης, με την ηγεσία, καθώς οι ηγετικές θέσεις απαιτούν συνεργασία μεταξύ των ατόμων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Μάλιστα, κάποιες έρευνες συνδέουν τις δεξιότητες αυτές με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, ηγέτης είναι εκείνος που έχει το «χάρisma» και την ικανότητα να κινητοποιήσει τους υφιστάμενούς του, να αφουγκραστεί τις ανάγκες τους και να τους παρακινήσει να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, πετυχαίνοντας με τον τρόπο αυτό σημαντικές ατομικές και ομαδικές αλλαγές. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ηγέτες με soft skills θα είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο μέλλον, και αυτό διότι έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους υφιστάμενούς τους, γεγονός που μπορεί να τους παρακινήσει ώστε να συνεισφέρουν το μέγιστο για τον οργανισμό (Liddle & Nettle, 2006). Επιπλέον, στο πλαίσιο της νέας παγκόσμιας και ευρωπαϊκής πραγματικότητας, η οποία στοχεύει στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στη συμπερίληψη και στην ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της καταγωγής τους, της θρησκείας τους, των δυνατοτήτων τους και του κοινωνικο-οικονομικού τους υπόβαθρου, και σε μια



χώρα η οποία ταλανίζεται από την οικονομική κρίση οξύνοντας τις ανισότητες και τις διαφορές, η μετατόπιση του σχολείου στο συναίσθημα και στην προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης καθίσταται πλέον επιτακτικής σημασίας.

Πράγματι, με την έναρξη του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στρέφεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και στο συναίσθημα (βλ. ενδεικτικά: Bogotch, Beachum, Blount, Brooks & English, 2008; Marshall & Oliva, 2006; Shoho, Merchang & Lugg, 2005).

Αυτός είναι και ο λόγος, που η κοινωνική δικαιοσύνη θεωρείται βασικός πυλώνας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ηγετών, ως μέρος των «μαλακών» δεξιοτήτων (soft skills), τις οποίες ένας ηγέτης οφείλει να έχει (Shoho, 2006). Ένα από τα ζητήματα που εγείρονται στο χώρο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ηγεσίας, χωρίς να έχει ακόμα διερευνηθεί επαρκώς, είναι εκείνο των κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων του ηγέτη κατά την προσπάθειά του να εφαρμόσει την ισότητα και τη δικαιοσύνη στο σχολείο (Jansen, 2005).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί πώς συγκεκριμένες πτυχές των soft skills (όπως λ.χ. η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση κ.ά.) διευκολύνουν την εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ιστορικής αναδρομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη δημιουργία του μέχρι και σήμερα. Επίσης, αναλύεται η φυσιγνωμία του, η δομή του, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και ο κοινωνικός χαρακτήρας του σχολείου. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο ρόλο του σχολείου, καθώς και στα soft skills, και, πιο συγκεκριμένα, σε εκείνα που σχετίζονται με την επιτυχημένη ηγεσία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι δεξιότητες κλειδιά και οι δεξιότητες σταδιοδρομίας, όπως ορίζονται στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας της ηγεσίας με βάση τη βιβλιογραφία και αναλύονται οι σύγχρονες θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, η ανάλυση της μεθοδολογίας, τα αποτελέσματα και, τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνας.

## **Μέρος Α – Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

#### **1.1. Διάρθρωση και σκοπός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

Αναφορικά με τη διάρθρωση και τη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθείται το γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης. Ως γραφειοκρατία αναφέρεται ο τύπος οργάνωσης ο οποίος είναι σχεδιασμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνει τη διοίκηση και το συστηματικό συντονισμό της εργασίας πολλών ατόμων σε μεγάλη κλίμακα εφαρμογής (Blan & Meyer, 1997). Η τυπική αυτή γραφειοκρατική οργάνωση ακολουθεί, όσον αφορά τη δομή της, πυραμιδοειδή και ιεραρχημένη διάρθρωση, προκειμένου να εξασφαλίζεται η οριζόντια κατανομή της εργασίας. Έτσι, κάθε άτομο στη βαθμίδα της ιεραρχίας που βρίσκεται, εκτελεί συγκεκριμένα καθήκοντα υπό τον έλεγχο του εκάστοτε προϊσταμένου του. Η παραπάνω δομή οργάνωσης χαρακτηρίζεται, σε γενικές γραμμές, από τυποποίηση, συγκεντρωτισμό στη λήψη αποφάσεων, σαφή και ανελαστικό καταμερισμό της εργασίας, καθώς και από απρόσωπες τυπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2004).

Αναφορικά με το σκοπό και την αποστολή της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας), σύμφωνα με το Ν. 1566/85, του άρθρου 1, αυτή οφείλει να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε ψυχικής, σωματικής και διανοητικής δεξιότητας του μαθητή, ανεξαρτήτως των προσωπικών του χαρακτηριστικών, ώστε να εξελιχθεί σε μια χρήσιμη και μοναδική προσωπικότητα. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και τίθεται, επίσης, σαν βασικός στόχος, η επιτυχής ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων. Ως επιμέρους στόχοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τίθενται η παροχή γενικής παιδείας και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές. Ακόμη, δίνεται έμφαση στην

καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων του κάθε μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του. Επιπλέον, επιδιώκεται η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, παράλληλα με το σεβασμό και την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2017).

## **1.2. Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος**

Η εκπαίδευση ως θεσμός, μέσα από τα αγαθά και τις υπηρεσίες που παρέχει καλύπτει βασικές ανάγκες της κοινωνίας. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαίδευση επιτελεί το πολυσήμαντο έργο της κοινωνικοποίησης και της ομαλής ένταξης και ενσωμάτωσης των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των ατόμων στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης, καλείται να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες υποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών στοιχείων του «κοινωνικού γίνεσθαι» (Γκόβαρης, 2001). Τα παραπάνω αποτελούν στόχο του Συντάγματος της Ελλάδας και κατοχυρώνονται μέσα από μια σειρά συμβάσεων και άλλων σχετικών κειμένων, όπως είναι η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού της UNICEF. Μάλιστα, οι εν λόγω συμβάσεις κατοχυρώνουν το δικαίωμα όλων των ανθρώπων, και κυρίως των παιδιών, στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, με σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων και την εξάλειψη κάθε είδους κοινωνικής διάκρισης.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των ανισοτήτων σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, έρευνες καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι δομές του, δύνανται να εγείρουν κοινωνικές ανισότητες (Power & Whitty, 1999), με τη μόνιμη αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση των μαθητών καθώς και, τη διαρκή ροπή προς τον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία, να προάγουν μια κοινωνία διακρίσεων και ανισοτήτων (Ulich, 1980).

Στην πράξη, φαίνεται ότι το σχολείο ως θεσμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τους «κρυφούς» μηχανισμούς που συμβάλλουν στην κατηγοριοποίηση των μαθητών και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική τους επιτυχία, αναιρώντας τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους για την παιδαγωγική αποστολή του. Έτσι, η σχολική κοινω-

νικοποίηση φαίνεται να επηρεάζεται από παραμέτρους, όπως η κοινωνική τάξη, η καταγωγή, οι γλωσσικοί περιορισμοί, ο τύπος κατοικίας, το μορφωτικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο των γονέων, η κουλτούρα, η γεωγραφική προέλευση του παιδιού, το φύλο κ.ά.<sup>1</sup>. Σύμφωνα με τον Helmut Fend (1980, 2006), το σχολείο καταλήγει μέσω των λειτουργιών του να αναπαράγει το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα και ταυτόχρονα να ελέγχεται από αυτό.

Οι δυσλειτουργίες του σχολικού θεσμού γίνονται περισσότερο εμφανείς καθώς επιχειρείται να κατανοηθεί, εκτός του κοινωνικού ρόλου, και ο παιδαγωγικός του στόχος. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συχνά ανήμποροι να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, καθώς η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος τους στερεί την ελευθερία να αυτενεργήσουν και τους μετατρέπει σε απλούς διεκπεραιωτές κοινωνικών επιταγών, τις οποίες δεν είναι σε θέση να τροποποιήσουν ώστε να πρεσβεύουν ταυτόχρονα και τα παιδαγωγικά ιδεώδη. Παιδαγωγικοί προβληματισμοί αποτελούν, μεταξύ άλλων, αμφιλεγόμενες μορφές αξιολόγησης, διακρίσεις σε βάρος μεγάλου μέρους των μαθητών και των μαθητριών και πίεση για επιδόσεις και ανταγωνισμό (Duncker, 2011).

Και, ενώ τίθεται ως αφετηρία στη διαδικασία κοινωνικοποίησης το ζήτημα της ισότητας των μαθησιακών ευκαιριών, στην πράξη διαπιστώνονται “αναπαραγωγικοί” μηχανισμοί και φαινόμενα διάκρισης των οποίων τις συνέπειες υφίστανται κυρίως παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα» (Ulich, 1980, σελ. 469), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες της PISA (Baumet, 2001; PISA-Consortium, 2004).

Ιδιαίτερα για τα ελληνικά δεδομένα, η διαφορετικότητα φαίνεται να οδηγεί σε ανισότητες, εγείροντας ως αναγκαιότητα το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας δηλαδή των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Συμπερασματικά, το σχολείο οφείλει να αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των μαθητών και όχι μόνο των προνομιούχων (Κυρίδης, 1996). Σημαντικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα διαδραματίζει, μεταξύ

<sup>1</sup> Σε κάποιες δε περιπτώσεις, οι πρώτες αναπαραστάσεις που αποκτά ένα παιδί εντός της κοινωνίας, καθώς και οι προσδοκίες που έχει από αυτήν, συνδέονται με τις ανισότητες της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας που το περιβάλλει, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τον παιδαγωγικό και μορφωτικό ρόλο του σχολείου.

άλλων, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να έχει να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Lumby & Coleman, 2007).

### **1.3. Η κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης**

Η κοινωνική δικαιοσύνη έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο μιας σειράς θεωριών. Αρχικά, με βάση τον Rawls (1971, όπ. αναφ. στο Starratt, 1991), η συγκεκριμένη έννοια προσδιορίζεται ως η δίκαιη διανομή των πόρων και των αγαθών μιας κοινωνίας, με σκοπό την μείωση των κινδύνων που αφορούν την ευημερία των πολιτών, αποβλέποντας στην αύξηση ωφέλιμων συνθηκών για τα λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα.

Ακόμη, όπως υποστηρίζει ο Nozick (1974, όπ. αναφ. στο Κουράκης, 2016), ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη, αναφέρεται στο δικαίωμα απόκτησης και μεταβίβασης από ένα άτομο σε κάποιο άλλο των αγαθών που προέκυψαν έπειτα από επίπονη εργασία και τα οποία κατοχυρώνονται μέσα από πιστοποιημένους τίτλους δικαιώματος. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αναδιανομή των οικονομικών πόρων αντιβαίνει στις αρχές της βούλησης των ατόμων με ελεύθερο τρόπο και συνιστά καταπάτηση περιουσίας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη θέση του Rawls. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη συνιστά αναγκαίο αίτημα όλων των ατόμων απέναντι στο ζήτημα της κοινωνικής αδικίας και συνδέεται με τις θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατίας που πλαισιώνουν την προστασία των ατόμων, όπως λ.χ. η παροχή κοινωνικής ισότητας, ισονομίας, αξιοκρατίας, κ.ά. (Διαμαντόπουλος, 2002, σελ. 268-269).

Μετάπειτα ορισμοί για την κοινωνική δικαιοσύνη εστιάζουν και αναδεικνύουν στοιχεία που σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν την πολιτισμική ταυτότητα και τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ατόμων (Young, 1990). Ειδικότερα, σύμφωνα με την Young (1990), η έμφαση δίνεται στο κομμάτι της αναγνώρισης των διαφοροποιήσεων που εγείρονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, καθώς και των επιπτώσεων που απορρέουν από αυτές, χωρίς, ωστόσο, να παραγνωρίζεται η σημασία της αναδιανομής του πλούτου και των πολιτισμικών πόρων ως μέσο εξάλειψης των κοινωνικών αδικιών.

Ακόμη, η Young (2006) εστιάζει στην αναγνώριση της επίδρασης που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις στην έγερση κοινωνικής αδικίας σε βάρος των λιγότερο κοινωνικά ευνοημένων πληθυσμιακών ομάδων. Υπό αυτή την οπτική, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη συμβάλει στην προάσπιση των πολιτισμικών δικαιωμάτων των παραπάνω ομάδων (Arneil, 2007).

Τέλος, μία σύγχρονη άποψη αναφορικά με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με το γεγονός της εμπλοκής των ίδιων των ατόμων που στέκονται με κοινωνική υπευθυνότητα απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (μακροεπίπεδο) και όχι μόνο στο πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται (μικροεπίπεδο) (Bell, 2007).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις θεμελιώδεις αρχές της έννοιας της δημοκρατίας. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι: εκπαίδευση με δημοκρατικό χαρακτήρα είναι εκείνη που προσφέρει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο σχολείο, με δυνατότητα λήψης από κοινού αποφάσεων για ζητήματα που άπτονται του σχολείου και του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές (Apple & Beane, 2007). Ωστόσο, παρόλο που η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό, η ισότητα στις εκπαιδευτικές παροχές απέχει απ' την πραγματικότητα (Lupton, 2005). Η εκπαίδευση παρέχεται μέσα από θεσμούς άκαμπτους και παρωχημένους με αποτέλεσμα συγκεκριμένες ομάδες να ευνοούνται και άλλες όχι.

Βασική παραδοχή στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί το γεγονός ότι τα δημόσια σχολεία έρχονται πλέον αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία που παρουσιάζει το μαθητικό δυναμικό. Οι προκλήσεις αυτές καθιστούν επιτακτική την αναζήτηση πρακτικών τρόπων πρόσβασης όλων των μαθητών στο αγαθό της μόρφωσης, υπερνικώντας ανισότητες που ενδέχεται να εμφανίζονται λόγω της διαφορετικότητας.

Η ερευνητική «ματιά» έχει στραφεί στην κοινωνική δικαιοσύνη σε μια προσπάθεια να εξαλειφθούν πιθανές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες που εγείρονται στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με την εξάλειψη της άνισης μεταχείρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον αυτό έχει ενταθεί σημαντικά λόγω:

α) του αυξανόμενου πλουραλισμού στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, ο οποίος αντανακλάται ολοένα και σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολεία, με τη διαφορετικότητα να συνιστά κύριο χαρακτηριστικό,

β) του χάσματος μεταξύ των μαθητών του μέσου όρου και σ' αυτούς που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Dowdell, 2009), και,

γ) της αναγκαιότητας προετοιμασίας δημοκρατικών πολιτών για μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία βασίζεται σε μια πλουραλιστική αντίληψη προσεγγίζοντάς την κοινωνική δικαιοσύνη ως μια πολύπλευρη έννοια (Gewirtz & Cribb, 2002). Σύμφωνα με τον Griffiths (2003), πρόκειται για μια δυναμική κατάσταση γεγονότων, η οποία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί ταυτόχρονα για όλους. Ερευνητές όπως οι Ward & Marshall (2004), συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με πτυχές της ισότητας. Σύμφωνα με τους Furman & Shields (2003), η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη δημοκρατικής κοινότητας και επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης και, πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με τη δημιουργία δίκαιων και εξαιρέτων σχολείων.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη ως προς το περιεχόμενό της συνδέεται και με την εκπαιδευτική ηγεσία. Μάλιστα, η ηγεσία αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για εμφανή αποτελέσματα κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία μπορούν να προκύψουν μέσα από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση ορίζεται, λοιπόν, ως μια στοχευμένη παρέμβαση που απαιτεί «ηθική χρήση» της ισχύος (Griffiths, 2003).

Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας έγκειται στη δικαιοδοσία του διευθυντή, με τον ίδιο να αναλαμβάνει την παιδαγωγική και διοικητική ευθύνη, η οποία, ωστόσο, δεν οριοθετείται στο πλαίσιο και μόνο της εφαρμογής κανόνων δικαίου. Ακόμη, ο διευθυντής επωμίζεται την αναβάθμιση σε ποιοτικό επίπεδο της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2008) και ηγείται της προσπάθειας για την παροχή ίσων ευκαιριών σε μαθητές που φέρουν διαφοροποιημένο κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς και πλαίσιο αναγκών (Theoharis, 2007; Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009).

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, ο ρόλος της εκπαίδευσης έγκειται στην προετοιμασία των νέων ατόμων για έναν κόσμο που φέρει έντονα διαφοροποιη-

τικά εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης κρίνεται απαραίτητο από τους διευθυντές - ηγέτες των σχολικών μονάδων να προτάσσουν θέματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές τάξεις, την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, καθώς και άλλων κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, προκειμένου να αμβλυνθούν φαινόμενα αδικίας και ανισοτήτων (Jean-Marie et al., 2009). Για να επιτευχθεί μια κοινωνικά δίκαιη ηγεσία, κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή μιας ηγεσίας που εμφανίζει γνωρίσματα δημοκρατικού χαρακτήρα και στοχεύει στην εμπλοκή μαθητών και γονέων σε δραστηριότητες με περιεχόμενο που αφορούν θέματα λήψης αποφάσεων, συμμετοχή σε καινοτόμες ιδέες, κ.ά., με απώτερο σκοπό την ενίσχυση του αισθήματος της κοινωνικής συνοχής (Litz, 2011).



## **Κεφ. 2<sup>ο</sup> – Η Σχολική Ηγεσία και ο ρόλος της**

### **2.1. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Η διοίκηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου ασκείται μέσω συγκεκριμένων εκλεγμένων οργάνων και διαμέσου συλλογικών οργανώσεων. Ιεραρχικός προϊστάμενος είναι ο Διευθυντής του σχολείου, στον οποίο υπάγεται όλο το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Ο ρόλος του αναφέρεται στην επίβλεψη της ορθής εφαρμογής και της εύρυθμης λειτουργίας των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών. Επίσης, συντονίζει και εφαρμόζει τις αποφάσεις που λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης, 2005). Επιπλέον, ο Διευθυντής είναι εκείνος που οφείλει να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής κοινότητας, στηρίζοντάς το με τη θέσπιση συλλογικών στόχων. Ακόμη, υποστηρίζει και λειτουργεί επικουρικά για τους εκπαιδευτικούς που το έχουν ανάγκη και οφείλει να αποτελεί γι' αυτούς παιδαγωγικό πρότυπο. Λειτουργεί ως πρόσωπο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, διαμορφώνοντας ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοκατανόησης<sup>2</sup>. Ωστόσο, ενώ ο διευθυντής κατέχει μια καίρια θέση στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, το συγκεντρωτικό σύστημα φαίνεται να τον περιορίζει και να του στερεί τη δυνατότητα να ασκεί ενεργητική ηγεσία μέσω πρωτοβουλιών και αυτενέργειας (Πουλής, 2003).

Ο διευθυντής, ενώ προϊστάται της εκπαιδευτικής ομάδας, οφείλει, ωστόσο, να επιδιώκει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση, διασφαλίζοντας παράλ-

<sup>2</sup> Μετά το διευθυντή σχολικής μονάδας, ιεραρχικά δεύτερος βρίσκεται ο υποδιευθυντής, ο οποίος αναπληρώνει το διευθυντή, όταν αυτός δεν είναι σε θέση να ασκήσει τα καθήκοντά του. Στις υπόλοιπες συνθήκες λειτουργεί επικουρικά στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή (Σαΐτης, 2005). Τέλος, ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί βασικό όργανο διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς με τη λειτουργία του επιλύονται βασικά θέματα του σχολείου και επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο σύλλογος διδασκόντων συγκροτείται από όλους τους διδάσκοντες του σχολείου, υπό την προεδρία του διευθυντή (Σαΐτης, 2005). Επικουρικά στο έργο των παραπάνω οργάνων λειτουργούν κάποια συλλογικά όργανα που αποβλέπουν στη διεκδίκηση ορισμένων συμφερόντων. Τα κυριότερα είναι: ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, τα Σχολικά Συμβούλια, οι Μαθητικές Κοινότητες και ορισμένες Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές (Σαΐτης, 2005).

ληλα τη συνοχή και τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων. Οφείλει, επίσης, να αντιλαμβάνεται τις ιδιαίτερες δυνατότητες και κλίσεις του προσωπικού και να τις αξιοποιεί δημιουργικά προς όφελος όλης της σχολικής μονάδας. Ακόμη, ο διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το έργο τους και για την υπάρχουσα νομοθεσία, καθώς επίσης να φροντίζει να εφαρμόζονται στην πράξη οι ισχύουσες διατάξεις και νομοθετικές ρυθμίσεις. Πέρα από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο διευθυντής καλείται να διαμορφώσει μια καλή σχέση και συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, καθώς και με το ίδιο το μαθητικό δυναμικό με σκοπό την οργάνωση της σχολικής ζωής μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης και συνεργασίας.

Υπό αυτή την οπτική, φαίνεται να αναδύονται ορισμένοι συμπληρωματικοί ρόλοι της σχολικής μονάδας, όπως: ο αλληλέγγυος ρόλος του σχολείου, μέσα από την οικονομική ενίσχυση των μαθητών που το έχουν ανάγκη, και ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου, μέσα από συνεργασίες με την ευρύτερη κοινότητα. Τέλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί ταυτόχρονα και όργανο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα καθήκοντά του εμπεριέχεται η πραγματοποίηση συσκέψεων με τα ανώτερα στελέχη, το Σχολικό Σύμβουλο, τον Προϊστάμενο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης για τη βέλτιστη άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τον κοινωνικό χαρακτήρα που καλείται πλέον το σχολείο να υιοθετήσει, αλλά και τον πολύπλευρο ρόλο που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως, προκειμένου να αντεπεξέλθει στο έργο του, είναι απαραίτητο να έχει «οπλιστεί» με μια σειρά από δεξιότητες. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Goleman (2011), η ηγεσία μπορεί να απαιτεί «σκληρές» αποφάσεις, όμως, οι «μαλακές» δεξιότητες είναι εκείνες που κάνουν έναν ηγέτη να ξεχωρίζει. Ωστόσο, ο ίδιος αναφέρεται στα “soft skills”, τις «μαλακές» ή «οριζόντιες» δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η προσαρμοστικότητα, η αξιοπιστία, η καινοτομία κ.ά.. Πρόκειται για δεξιότητες οι οποίες στις μέρες μας φαίνεται να είναι καίριες στο χώρο εργασίας και στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.

## **2.2. Η έννοια της ηγεσίας**

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για το «φαινόμενο» της ηγεσίας, το οποίο φαίνεται να είναι αλληλένδετο με τη φύση του ανθρώπου. Από την αρχαιότητα

συναντάμε ισχυρούς ηγέτες στο χώρο της πολιτικής, της εκκλησίας και του στρατού, οι οποίοι με το έργο τους άσκησαν κοινωνική επίδραση, ενέπνευσαν, κινητοποίησαν ανθρώπους και επέφεραν αλλαγές. Ωστόσο, η επιστημονική μελέτη της ηγεσίας ξεκίνησε αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1930 (House & Aditya, 1997).

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι να ορίσει κανείς τη λέξη «ηγεσία». Πρόκειται για λέξη που μοιάζει με τις λέξεις: «δημοκρατία», «αγάπη» ή «ειρήνη», τις οποίες όλοι γνωρίζουν τη σημασία τους, όμως για τον καθένα που τις προφέρει, αυτή μπορεί να αλλάζει σημαντικά.

Αν και η ποικιλία ορισμών προσδίδει μια αίσθηση υποκειμενικότητας στον όρο, ωστόσο οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η ηγεσία είναι ένα κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός οπαδού και ενός ηγέτη ή μιας ομάδας ατόμων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών. Η ηγεσία είναι η δύναμη που έχει κάποιος να παρακινεί άτομα να εργαστούν προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Ο Cohen (1990) ορίζει την ηγεσία ως την επιδεξιότητα να καθοδηγεί κανείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δε γνωρίζουν ότι είναι σε θέση να τα επιτύχουν ή δεν έχουν την επίγνωση ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα.

Ο Μπουραντάς (2005) ορίζει την ηγεσία ως *«μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*. Ο Bass (1990) αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως μια διαδικασία ομαδικής προόδου. Μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Έτσι, μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, ο ηγέτης τίθεται στο επίκεντρο της ομάδας και είναι εκείνος που ενθαρρύνει και προωθεί την επιθυμία δράσης και αλλαγής στην ομάδα. Σύμφωνα με τον Zaleznik (1977), οι ηγέτες είναι άτομα που εμπλέκονται και δραστηριοποιούνται συναισθηματικά, προσπαθώντας να διαμορφώσουν ιδέες που θα διευρύνουν τις υπάρχουσες επιλογές. Με βάση τον ίδιο, οι ηγέτες είναι εκείνα τα άτομα που θα τροποποιήσουν την άποψη της υπόλοιπης ομάδας ως προς το τι είναι δυνατό και το τι είναι ικανοί να κάνουν. Ηγεσία σημαίνει, σύμφωνα με τον Storey

(2004), στάθμιση ικανοτήτων και οικοδόμηση προσωπικοτήτων απαλλαγμένων από συνηθισμένες ανεπαρκείς και μέτριες επιδόσεις. Σημαίνει αναζήτηση καινοτομιών με «ενάρετο» πειραματισμό, ενθάρρυνση συνεργασίας για την επίτευξη στόχων, ενίσχυση των μελών με διανομή σε αυτούς πληροφοριών και εξουσιών, καθώς και παροχή αναγνώρισης.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι οι όροι «ηγεσία» και «διοίκηση», παρόλο που χρησιμοποιούνταν συχνά σχεδόν ως ταυτόσημοι, δεν αναφέρονται στην ίδια διαδικασία. Ο ρόλος της διοίκησης αντιστοιχεί στην εφαρμογή της πολιτικής ενός οργανισμού, ενώ ο ρόλος της ηγεσίας αντιστοιχεί στο σχεδιασμό της πολιτικής, στην οργανωσιακή βελτίωση και πρόοδο, καθώς και στην ανάλογη προσαρμογή στις μεταβολές.

Οι βασικές αρχές της ηγεσίας και διοίκησης εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και στο χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διοίκηση να αποτελεί ένα ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο. Ωστόσο, δε θα πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι παρά τις ομοιότητες των εκπαιδευτικών οργανώσεων και επιχειρήσεων, ο χώρος του σχολείου αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που εμφανίζει τις δικές του ιδιαιτερότητες.

Καθώς η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα εισροών και εκροών στην ευρύτερη κοινωνία, είναι σαφές πως η εκπαιδευτική ηγεσία συνιστά μια διαδικασία βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία είναι αυτή που μπορεί να εναρμονίζει διοικητικούς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς στόχους μέσω της άριστης συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μελών του σχολικού οργανισμού και των κοινωνικών φορέων (Κατσαρός, 2008).

Οι Bush & Glover (2003) ορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ένα κοινό όραμα στο οποίο δεσμεύονται όλα τα μέλη του σχολείου. Για να καταστεί αυτό εφικτό, ο διευθυντής – ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά από γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, αλλά και ένα ξεκάθαρο όραμα που θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της σχολικής κοινότητας, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος που αυτή ασκείται είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα μαθητικά αποτελέσματα, καθώς επίσης είναι σε θέση να επηρεάσει και το γενικότερο κλίμα, τη συνεργασία και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Καθώς πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο της ηγεσίας, έχουν διατυπωθεί αντίστοιχα αρκετές προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, αλλά και το στυλ του ηγέτη που μπορεί να εξυπηρετήσει καλύτερα το σύνολο των αναγκών ενός σχολικού οργανισμού. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι βασικές θεωρίες ηγεσίας, καθώς και τα επικρατέστερα μοντέλα που εμφανίζονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

### **2.3. Θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας**

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναφερθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία διάφορες θεωρίες ηγεσίας, οι οποίες αποτελούν μια προσπάθεια κατανόησης του πολυδιάστατου αυτού φαινομένου.

- Η γενετική θεωρία:

Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στις ευρωπαϊκές μοναρχίες και αποτελεί χρονολογικά μία από τις πρώτες προσπάθειες ερμηνείας του φαινομένου της ηγεσίας. Βασικό πυλώνα της εν λόγω θεωρίας συνιστά η παραδοχή ότι οι ηγέτες γεννιούνται με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για την άσκηση εξουσίας, τα οποία είναι καθαρά κληρονομικά και δεν μπορούν να καλλιεργηθούν (Wart, 2003). Στη θεωρία αυτή βασίστηκαν και οι υποστηρικτές της θεωρίας του Μεγάλου Ηγέτη (Great Man Theory), η οποία ασχολήθηκε με μεγάλες ηγετικές προσωπικότητες της εποχής, όπως ο Μαχάντμα Γκάντι, ο Ναπολέων Βοναπάρτης, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, κ.ά., οι οποίοι άφησαν το στίγμα τους στο χώρο της πολιτικής.

- Η θεωρία των χαρακτηριστικών:

Η θεωρία των χαρακτηριστικών αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1930-1950. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στα ατομικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τους ηγέτες, όπως είναι η ευφυΐα, η φιλοδοξία, η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα κ.ά., ενώ αποκλείει άλλες ουσιώδεις μεταβλητές που σχετίζονται με την ηγεσία, όπως λ.χ.

το περιβάλλον του ηγέτη, η συμπεριφορά ή η φύση του έργου που έχει να επιτελέσει κ.ά..

- Οι θεωρίες της συμπεριφοράς:

Οι θεωρίες συμπεριφοράς στηρίζονται στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται οι ηγέτες σε συγκεκριμένες καταστάσεις και εστιάζουν στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους υφιστάμενούς τους, αλλά και στη σημασία που προσδίδουν στο έργο τους (Owens, 2001). Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν πως οι μεγάλοι ηγέτες γίνονται και δεν γεννιούνται. Μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές θεωρίες συμπεριφοράς είναι: οι Ενδεχομενικές Συγκυριακές Θεωρίες (Contingency Theories), το μοντέλο πορεία-στόχος (path-goal theory), η περιστασιακή θεωρία (Situational theory)<sup>3</sup>.

- Σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας:

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, η έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας μετατοπίζεται σε νέες προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση κυρίως στους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι είναι σε θέση να επιφέρουν αλλαγές σε βαθιές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μείζονος σημασίας διαδικασίες ή/και στη συνολική δομή της οργάνωσης (Van Wart, 2003). Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), έπειτα από ανάλυση πολυάριθμων άρθρων τα οποία πραγματεύονται τη σχολική ηγεσία, ανέπτυξαν την παρακάτω τυπολογία έξι διακριτών μοντέλων: Διοικητική/Διαχειριστική (managerial), Συμμετοχική (participative), Μετασχηματιστική (transformational), Εν-

<sup>3</sup> Ειδικότερα:

- Οι Ενδεχομενικές, Συγκυριακές Θεωρίες (Contingency Theories): Σύμφωνα μ' αυτές, ο τρόπος ηγεσίας καθορίζεται από μια ομάδα παραγόντων που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας (Burns, 2009).
- Το μοντέλο πορεία-στόχος (path-goal theory): Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στη σαφή διατύπωση των στόχων του οργανισμού και στην προσπάθεια επίτευξής τους από το σύνολο της ομάδας μέσω της παροχής κινήτρων και ανταμοιβών (Daft, 2008).
- Η περιστασιακή θεωρία (Situational theory): Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο ηγέτης καλείται να εστιάσει στα χαρακτηριστικά των οπαδών του και να προσαρμόσει τις συμπεριφορές του και τις προσεγγίσεις του ανάλογα με τις προκλήσεις, τις συνθήκες και τις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στον οργανισμό (Burns, 2009).

δεχομενική/ Προσαρμοστική (Contingency), Ηθική (moral), Διδακτική ή ηγεσία διδασκαλίας της μάθησης (instructional).

Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2002), σε αυτή την τυπολογία μπορούν να προστεθούν τα ακόλουθα μοντέλα ηγεσίας: Διαπροσωπική (interpersonal), Συναλλακτική (transactional)<sup>4</sup>, Μετασχηματιστική (transformative), Μετανεωτερική (post-modern).

Με βάση τα παραπάνω και σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, θα αναπτυχθεί συνοπτικά το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τα οποία έχουν γραφτεί πολλά στο χώρο της εκπαίδευσης.

## 2.5. Η Μετασχηματιστική ηγεσία

Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks, CA

<sup>4</sup> Λόγω του ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο μοντέλο στο χώρο της εκπαίδευσης, θεωρούμε σκόπιμο ότι θα πρέπει να γίνει ευσύνοπτη αναφορά. Σύμφωνα με την συναλλακτική ηγεσία (**transactional leadership**), ο ηγέτης διατυπώνει ξεκάθαρα το στόχο του οργανισμού στους υφιστάμενούς του, ενώ παράλληλα αποσαφηνίζει το ρόλο τους και τα καθήκοντά τους. Ως αντάλλαγμα για την επιτυχή εφαρμογή των απαιτήσεών του ορίζει κάθε φορά αντίστοιχες ανταμοιβές για τους υφιστάμενούς του. Μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του αναπτύσσεται μια περιστασιακή σχέση, που αφορά, κατά κύριο λόγο, διεκπεραιωτικές διαδικασίες και βασίζεται καθαρά στην ανταμοιβή για κάθε προσπάθεια των υφισταμένων. Για την επίτευξη των στόχων του, ο ηγέτης προσπαθεί να κατανοήσει τις ανάγκες των υφισταμένων του και να ορίσει τις κατάλληλες ανταμοιβές για κάθε περίπτωση (Σαϊτης, 2014). Επίσης, ο ίδιος παρέχει διαρκώς κίνητρα με απώτερο σκοπό να πετύχουν το επιθυμητό για τον ηγέτη αποτέλεσμα και παράλληλα οι υφιστάμενοι να επωφεληθούν με τις ανταμοιβές που είχαν διεκδικήσει.

Αυτού του είδους το συναλλακτικό μοντέλο λειτουργούσε για αρκετό καιρό αποτελεσματικά, μέχρι που η κοινωνικο-οικονομική κρίση και η ανάπτυξη του νεοφιλελευθερισμού οδήγησε σε νέες εργασιακές συνθήκες. Οι νέες συνθήκες εργασιακής ρευστότητας απαιτούν την επίτευξη περισσότερων αγαθών με λιγότερους πόρους (moreforless). Επιπλέον, στο χώρο της εκπαίδευσης, διαμορφώθηκαν εθνικές και υπερεθνικές πολιτικές με έμφαση στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η κοινωνική λογοδοσία του σχολείου. Με αυτά τα δεδομένα, κλονίστηκε η εργασιακή δέσμευση των εργαζομένων και άρχισε να εμφανίζεται σταδιακά η ανάγκη ύπαρξης ενός ηγέτη που βασίζεται σε πιο ουσιαστικά κίνητρα, όπως λ.χ. το κοινό όραμα.

Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through*

*Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks, CA

Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through*

*Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks,

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας εισήχθη από τον Burns (1978) και, στην πορεία, ενδυναμώθηκε με κάποιες παρεμβάσεις από τον Bass (1985; Bass & Avolio, 1994). Η εν λόγω θεωρία εδράζεται στην εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ των ηγετών ενός οργανισμού και των υφισταμένων τους, και προσεγγίζει το κάθε άτομο ως ξεχωριστή προσωπικότητα, που προσπαθεί να αναπτύξει τις δυνατότητές του. Συνιστά μια μορφή ηγεσίας που λαμβάνει υπόψη της συναισθήματα, αξίες, ζητήματα ηθικής και μακροχρόνιους στόχους, ενώ παράλληλα προσφέρει κίνητρα στους υφισταμένους και τους αντιμετωπίζει ως ανθρώπους με συγκεκριμένες ανάγκες, τις οποίες ο ηγέτης προσπαθεί να ικανοποιεί. Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται και από τη μεγάλη επιρροή που ο ηγέτης μπορεί να ασκήσει στους υφιστάμενούς του, ενθαρρύνοντάς τους να επιτύχουν περισσότερα από όσα θεωρούσαν ότι μπορούν (Northhouse, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει χαρακτηριστεί ως μια διαδικασία που αλλάζει και μετασχηματίζει τα εμπλεκόμενα άτομα. Οι ηγέτες εστιάζουν στο ριζικό «μετασχηματισμό» του εαυτού τους, καθώς και των οργανισμών στους οποίους είναι επικεφαλής (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, σελ. 9). Ακόμη, ο ηγέτης μεταδίδει δικές του ηθικές αρχές και οράματα, αποβλέποντας στο «μετασχηματισμό» των υφισταμένων του, προκειμένου να είναι σε θέση να «αγγίζουν» υψηλά επίπεδα απόδοσης, να εκπληρώσουν τους στόχους τους και να ενισχύσουν το βαθμό συνείδησής τους (Polychroniou, 2008, σελ. 9-12).

Στη μετασχηματιστική ηγεσία αποτυπώνεται η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στους υφισταμένους του, ούτως ώστε οι τελευταίοι να αποκτήσουν ενισχυμένες ικανότητες, να υποστηρίξουν την εκπλήρωση του οράματος που θέτει ο ηγέτης και να επικεντρωθούν στους στόχους του οργανισμού, στον οποίο απασχολούνται (Bush & Glover, 2003, σελ. 15). Με βάση τον Burns (1998), η μετασχηματιστική ηγεσία υποδηλώνει την υπέρβαση του ενδιαφέροντος για τον εαυτό μας και «μεταφέρεται» στους άλλους,



συμβάλλοντας στην ενοποίηση των κινήτρων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σελ. 67).

Ακόμη, ο Burns (1978) επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα δεσμεύονται μεταξύ τους και δημιουργούν μια σχέση εμπιστοσύνης, η οποία παρέχει περισσότερα κίνητρα και χαρακτηρίζεται από ηθικές αξίες που ενστερνίζονται τόσο ο ηγέτης όσο και οι υφιστάμενοι. Αυτού του είδους οι ηγέτες σέβονται τις ανάγκες των ακολούθων τους και τους παρέχουν διαρκώς κίνητρα να εξελιχθούν και να ξεπεράσουν τον εαυτό τους.

Κάποιες φορές, μάλιστα, καλούνται να μετασχηματίσουν και να τροποποιήσουν τις υπάρχουσες δομές και νόρμες στον οργανισμό τους ή/και να αναθεωρήσουν το υπάρχον όραμα. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό μπορεί να σημαίνει το μετασχηματισμό ολόκληρης της φιλοσοφίας και της κουλτούρας ενός οργανισμού. Η νοηματοδότηση του οράματος προκύπτει από τις αξίες και την ηθική του οργανισμού, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία αυτός εντάσσεται. Η μετασχηματιστική ηγεσία ήταν εκείνη που έθεσε τα θεμέλια για την παραδοχή της ιδέας ότι η ηγεσία μπορεί να χαρακτηρίζεται και να εμπνέεται από ηθικές αξίες (Avolio, 1999).

Σύμφωνα με τον Burns (1978), η ηγεσία οφείλει να είναι συνυφασμένη με έναν απώτερο συλλογικό σκοπό. Θεωρεί πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες θα κριθούν τελικά από την ικανότητά τους να εγείρουν κοινωνικές αλλαγές. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι βαθιά συνδεδεμένη με τις ηθικές αξίες και τα ιδανικά του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει τη μετασχηματιστική ηγεσία με τη δημιουργία σχολείων κοινωνικής δικαιοσύνης, σχολείων, δηλαδή, που αντιμετωπίζουν το κάθε μέλος ισάξια, ανεξάρτητα από οικονομικές, κοινωνικές, ταξικές και φυλετικές διαφορές.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργώντας υγιείς σχέσεις εμπιστοσύνης με τη σχολική κοινότητα μπορεί να διαμορφώσει ένα σχολικό κλίμα που να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά. Βασισμένος στο διάλογο και στο μετασχηματισμό όποιων ιδεών αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης ενδέχεται να υπάρχουν στη σχολική κοινότητα, μπορεί σταδιακά να δημιουργήσει ένα σχολικό οργανισμό κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες με τις κατάλληλες παρεμβάσεις μπορούν να καλλιεργήσουν ένα όραμα που να χαρακτηρίζεται από κανόνες δικαίου, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν με κριτι-

κή «ματιά» τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και χρειάζεται να τις μετασχηματίσουν για την επίτευξη του νέου οράματος. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης κατέχει έναν τέτοιο ρόλο ο οποίος, αν συνδυαστεί με τις κατάλληλες κοινωνικές και διοικητικές δεξιότητες, μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό των υπάρχουσών κοινωνικών αντιλήψεων (Northouse, 2004).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ρόλου που φέρουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, το «χτίσιμο» δεσμών με το υφιστάμενο προσωπικό, η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους υφιστάμενούς τους, και η ώθηση σε υψηλά επίπεδα δέσμευσης ως προς τους στόχους και απόδοσης ως προς την εργασία (Sergiovanni, 1994, σελ. 119). Επίσης, επικεντρώνονται στο να προάγουν ηθικές αξίες και αρχές που έχουν άμεση σχέση με την πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού, αποβλέποντας στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των ενεργειών των υφισταμένων και του τελικού έργου. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνουν να μετατρέψουν το προσωπικό τους όραμα σε «κοινό» (Shamir, Zakay, Breinin, & Popper, 1998).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις: εσωτερικά κίνητρα (Bono & Judge, 2003, όπ. αναφ. στο Michel, Lyons & Cho, 2010), αυτο-αποτελεσματικότητα (McColl-Kennedy & Anderson, 2002, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010), θετικό ψυχολογικό κεφάλαιο για την ενίσχυση της ικανοποίησης του εργαζομένου στο χώρο εργασίας (Gooty, Gavin, Johnson, Frazier, & Snow, 2009, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010), δημιουργικότητα (Howell & Avolio, 1993, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010), εμπλοκή στο εργασιακό περιβάλλον (Zhu, Avolio, & Walumbwa, 2009, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010), απόδοση στο εργασιακό πεδίο (Dvir, Eden, Avolio, & Shamir, 2002; Podsakoff, MacKenzie, & Bommer, 1996, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010) και, αντίληψη περί αισθήματος δικαίου (Cho & Dansereau, 2010, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010). Ακόμη, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να εμφανίζει συνδυαστικό χαρακτήρα με την απόδοση σε οργανωσιακό επίπεδο και με το βαθμό αποτελεσματικότητας που φέρει ο ηγέτης (Judge & Piccolo, 2004, όπ. αναφ. στο Michel et al., 2010).

Οι Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter (1990) προσδιορίζουν το πλήρες φάσμα ηγεσίας μέσω των εξής παραγόντων:

συναλλακτική και μη συναλλακτική ηγεσία και, μέσω των ακόλουθων έξι μετασχηματιστικών παραγόντων:

- διατύπωση ενός οράματος,
- υψηλές προσδοκίες απόδοσης,
- πνευματική διέγερση,
- εξατομικευμένη διατύπωση,
- παροχή ενός κατάλληλου μοντέλου και,
- ενίσχυση των στόχων της ομάδας.

## **Κεφ. 3<sup>ο</sup> - Κρίσιμες κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) και δεξιότητες -κλειδιά των διευθυντών στο χώρο της εκπαίδευσης**

### **3.1. Κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills)**

Η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία προωθεί το μοντέλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος δεν είναι απλώς διεκπεραιωτής και εκτελεστικό όργανο, αλλά αποκτά ένα πιο ενεργητικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), στις επιχειρήσεις, όπως συμβαίνει και στη ζωή, συναντά κανείς διλήμματα, παράδοξα και αντιφατικότητες. Μέσα σε έναν οργανισμό, ο ηγέτης θα πρέπει να διαχειριστεί τις ανθρώπινες σχέσεις, να προωθεί την καινοτομία, να επιζητά τη σταθερότητα, να παρέχει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα με το λιγότερο δυνατό κόστος, να παρέχει ελευθερίες, να μοιράζει την εξουσία του και να είναι συγκεντρωτικός σε ορισμένες περιπτώσεις. Για να επιτύχει όλα τα παραπάνω, ο ηγέτης καλείται να «υποδυθεί» μια σειρά από ρόλους, πολλές φορές αντιφατικούς. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής – ηγέτης οφείλει να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής μονάδας και να το στηρίζει διαμορφώνοντας συλλογικούς στόχους. Αναλαμβάνει, επίσης, το ρόλο του μέντορα και του καθοδηγητή για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για τους οποίους οφείλει να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο. Οφείλει να καθιστά την εκπαιδευτική μονάδα ένα ζωντανό οργανισμό, ο οποίος αλληλεπιδρά με εξωτερικούς παράγοντες, είναι ανοιχτός στην εισροή νέων ιδεών και αποτελεί κέντρο επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί αυτό, σημαντικό είναι ο διευθυντής να αναπτύξει κρίσιμες ηγετικές δεξιότητες καθώς και κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες.

Είναι προφανές ότι, σε μια διαρκώς εξελισσόμενη και αναπτυσσόμενη τεχνολογικά κοινωνία, ο χώρος εργασίας συνεχώς επαναπροσδιορίζεται και αλλάζει. Με αυτά τα δεδομένα, ο χώρος του σχολείου και της εκπαίδευσης δεν μπορεί να μείνει αμέτοχος στις αλλαγές. Η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί από τους εργαζόμενους νέες δε-

ξιότητες και ικανότητες. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή μιας επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας.

Τα soft skills αναφέρονται, αφενός, σε προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και, αφετέρου, σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και έχουν, σε άλλες περιπτώσεις, οριστεί ως η τέχνη του να αλληλεπιδρά κανείς με επιτυχία με άλλα άτομα και να τα «βγάζει πέρα» με τους ανθρώπους (Belzer, 2004).

Η συζήτηση για τις οριζόντιες δεξιότητες φαίνεται να είναι έντονη και στον ευρωπαϊκό χώρο. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις οριζόντιες ικανότητες, η ικανότητα αφορά στη δυνατότητα να ανταποκρινόμαστε σε σύνθετες απαιτήσεις, αξιοποιώντας γνώσεις, δεξιότητες και κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. συμπεριφορές, συναισθήματα, αξίες και κίνητρα) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Ο Goleman (2011), στο βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας», ορίζει τις οριζόντιες ικανότητες ως τις ικανότητες εκείνες που δεν είναι καθαρά γνωστικές αλλά εξαρτώνται από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ως συναισθηματική ικανότητα χαρακτηρίζεται μια εκμαθημένη ικανότητα που βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και έχει ως αποτέλεσμα τη διακεκριμένη επίδοση στην εργασία. Για παράδειγμα, η ευφυΐα από μόνη της δεν είναι αρκετή για να επιτύχει κάποιος, αν αυτός δεν έχει την ικανότητα να αλληλεπιδρά με τους άλλους.

Ο Goleman (2011) προχωράει σε μια κατηγοριοποίηση των soft skills με γνώμονα ορισμένους βασικούς άξονες:

- Τις προσωπικές ικανότητες, οι οποίες καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας. Τέτοιες είναι: η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση που έχει να κάνει με την αξιοπιστία και την ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα και η καινοτομία, καθώς και η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία.
- Τις κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε σχέσεις, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, ο χειρισμός των συγκρούσεων, η ικανότητα δημιουργίας δεσμών και οι ομαδικές ικανότητες.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), για την επιτυχή λήψη δύσκολων αποφάσεων που καθημερινά μπορεί να προκύψουν σε έναν οργανισμό, πολλές φορές δεν αρκεί ο ορθολογικός τρόπος σκέψης. Τέτοιου είδους αποφάσεις είναι, μεταξύ άλλων, η αποδοχή μιας προαγωγής, η επιλογή μιας επαγγελματικής συμφωνίας, μιας συγχώνευσης ή μιας συνεργασίας με άλλους οργανισμούς.

### 3.1.1. Προσωπικές δεξιότητες

Επίγνωση των συναισθημάτων: Η επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματά μας επηρεάζουν τις πράξεις μας αποτελεί μια από τις βασικότερες συναισθηματικές ικανότητες. Αυτού του είδους η επίγνωση είναι εκείνη που μας βοηθά να συντονιζόμαστε για την εκτέλεση κάθε είδους εργασίας, συμβάλει στον καλό συντονισμό με τα συναισθήματα των γύρω μας και στην ανάπτυξη καλών κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που απαιτούνται για την ηγεσία και την ομαδική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η επίγνωση των συναισθημάτων μας αναφέρεται στην ικανότητα να γνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και τις συνέπειές τους.

Αυτή η επίγνωση των συναισθημάτων αφορά, αφενός, την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα διαμορφώνουν όσα αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε και κάνουμε και, αφετέρου, την αναγνώριση ότι τα συναισθήματά μας επηρεάζουν όλους όσους ερχόμαστε σε επαφή. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφής η σημασία της επίγνωσης του συναισθήματος στο χώρο του σχολείου μέσα στον οποίο ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή με διάφορα άτομα, συνάπτοντας διαφορετικές σχέσεις. Μια άλλη πτυχή της αυτεπίγνωσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι η ικανότητα να γνωρίζει κανείς τα εσωτερικά του αποθέματα, τις ικανότητές του, τις αδυναμίες και τα όρια του: δηλαδή την ικανότητα της ακριβούς αυτοαξιολόγησης. Όπως είναι φυσικό, καθίσταται δύσκολο να δουλεύει κανείς και να αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους, αλλά και να κατανοεί τα συναισθήματά τους, αν δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα. Η αυτεπίγνωση καθίσταται ακόμα πιο αναγκαία όταν κανείς βρίσκεται σε ηγετικές θέσεις, αλλά και σε θέσεις και εργασιακά περιβάλλοντα που αφορούν ανθρώπους, όπως είναι η σχολική κοινότητα. (Goleman, 2011).

Αξιοπιστία και ευσυνειδησία: Μια άλλη ικανότητα που φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία όταν εργάζεται κανείς με ανθρώπους είναι η αξιοπιστία και η ευσυνειδησία, πολύ περισσότερο μέσα στο περιβάλλον και την κοινότητα του σχολικού πλαισίου. Το να διαθέτει, δηλαδή, κανείς ακεραιότητα και να διαχειρίζεται με υπεύθυνο τρόπο τον εαυτό του (Goleman, 2011) αποτελούν δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχή αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, γονείς και μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με αυτή την ικανότητα μπορούν να δρουν με τρόπο ηθικό και να συμπεριφέρονται έντιμα εντός του σχολικού πλαισίου. Έτσι, είναι σε θέση να καλλιεργήσουν μια αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ των υφισταμένων τους, επιδεικνύοντας αξιοπιστία και αυθεντικότητα. Είναι σε θέση να παραδέχονται με ειλικρίνεια τα λάθη τους και να μιλούν ανοιχτά στους άλλους εκπαιδευτικούς για τα συναισθήματά τους. Υιοθετούν σκληρές θέσεις βασισμένες στις αρχές τους, ακόμα κι αν χρειαστεί να τις υπερασπίζονται μόνοι τους (Goleman, 2011). Επιπλέον, είναι συνεπείς στις δεσμεύσεις τους και πιστοί στις υποσχέσεις τους, οργανωτικοί και προσεκτικοί όταν αναλαμβάνουν μια εργασία και θέτουν στόχους στους οποίους «δεσμεύονται» με υπευθυνότητα προκειμένου οι στόχοι αυτοί να διεκπεραιωθούν.

Η αξιοπιστία πηγάζει από την ακεραιότητα. Οι άνθρωποι που διαθέτουν αξιοπιστία στον εργασιακό και, κατ'έκταση, στο σχολικό χώρο είναι ξεκάθαροι αναφορικά με τα πιστεύω και τις αξίες τους και δρουν σύμφωνα με αυτές. Ενισχύουν μ' αυτό τον τρόπο την αίσθηση της αυθεντικότητας που εκπέμπουν, σε αντίθεση με αυτούς που δεν παραδέχονται ποτέ ένα λάθος, παρουσιάζοντας έναν διαφορετικό εαυτό (Goleman, 2011).

Καινοτομία και προσαρμοστικότητα: Το να διαθέτει κανείς τις ικανότητες της καινοτομίας και της προσαρμοστικότητας σημαίνει το να είναι ανοιχτός σε πρωτοποριακές ιδέες και προσεγγίσεις, αλλά και να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται εύκολα σε δύσκολες καταστάσεις (Goleman, 2011). Πιο συγκεκριμένα, όσοι διαθέτουν αυτές τις δεξιότητες μπορούν να αναζητούν διαρκώς καινούριες ιδέες από πολλές πηγές. Μπορούν να βρίσκουν και να δέχονται νέες λύσεις σε προβλήματα. Ακόμη, είναι σε θέση να παράγουν νέες ιδέες και να δέχονται εύκολα καινούριες ιδέες και προοπτικές. Τα άτομα αυτά δε φοβούνται να διακινδυνέψουν πράγματα.

Όσον αφορά την ικανότητα της προσαρμοστικότητας, τα άτομα που τη διαθέτουν, μπορούν να χειρίζονται με ήρεμο τρόπο πολλαπλές απαιτήσεις, την εναλλαγή προτεραιοτήτων και τις γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους. Ακόμη, είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις αντιδράσεις και την τακτική τους, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, σε μαθητές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Τα άτομα που δε διαθέτουν προσαρμοστικότητα, διακατέχονται από φόβο, άγχος και μια βαθιά αίσθηση δυσφορίας σε σχέση με την αλλαγή (Goleman, 2011).

Η προσαρμοστικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη ευελιξίας, ώστε να μπορεί να λαμβάνει κανείς υπόψη του πολλές προοπτικές ταυτόχρονα για μια δεδομένη κατάσταση. Αυτή η ευελιξία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια συναισθηματική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να είναι κανείς χαλαρός ακόμα και σε καταστάσεις αμφιβολίας και να μπορεί να παραμένει άνετος ακόμα και απέναντι σε μη αναμενόμενες καταστάσεις, που συχνά απαντώνται στο χώρο του σχολείου.

Μια άλλη ικανότητα που κρύβεται πίσω από την προσαρμοστικότητα είναι η αυτοπεποίθηση, δηλαδή η σιγουριά εκείνη που επιτρέπει σε κάποιον να προσαρμόζει γρήγορα τις αντιδράσεις του, καθώς η πραγματικότητα συνεχώς μεταβάλλεται (Goleman, 2011).

Το να είναι κανείς ανοιχτός στην αλλαγή, που αποτελεί μια μορφή προσαρμοστικότητας, είναι μια ικανότητα που συνδέεται με μια άλλη, αυτή της καινοτομίας, η οποία φαίνεται, επίσης, να έχει μεγάλη αξία σ' αυτή την μεταβαλλόμενη εποχή (Goleman, 2011).



Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία στο σχολικό πλαίσιο έχει να κάνει κυρίως με την εφαρμογή νέων ιδεών για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος. Είναι σημαντικό διευθυντές και εκπαιδευτικοί, να μπορούν γρήγορα να επεξεργάζονται διάφορα θέματα και να είναι, επίσης, σε θέση να απλοποιούν τυχόν προβλήματα που μπορεί να συναντήσουν. Ωστόσο, η σημαντικότερη ικανότητα που χαρακτηρίζει το καινοτόμο άτομο, είναι να βρίσκει νέες και πρωτότυπες ιδέες και σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα που μέχρι τότε θεωρούνταν αδιανόητα από τους υπόλοιπους ή/και περιφρονούνταν (Goleman, 2011).

Σε αντίθεση με τα καινοτόμα άτομα, εκείνα που φαίνεται να στερούνται καινοτομίας χαρακτηρίζονται από έναν έντονο φόβο απέναντι στην αλλαγή, μπερδεύονται με τα σύνθετα προβλήματα και καταλήγουν να ασχολούνται με ασήμαντες λεπτομέρειες, χάνοντας έτσι πολύτιμο χρόνο, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από τον τελικό εκπαιδευτικό τους στόχο. Τέλος, πολλές φορές ενώ αναζητούν καινούριες λύσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρνούνται να δεχτούν ότι αυτό που ήταν χρήσιμο σε μια αντίστοιχη κατάσταση στο παρελθόν, πλέον μπορεί να είναι εντελώς ανούσιο και αναποτελεσματικό. Οι άνθρωποι αυτοί αποφεύγουν τα ρίσκα, δεν αισθάνονται άνετα με τον κίνδυνο και πολλές φορές μπορεί να αναπτύξουν βλαβερές συμπεριφορές τόσο για τους ίδιους, όσο και για την υπόλοιπη ομάδα (Goleman, 2011).

### 3.1.2. Κοινωνικές Δεξιότητες

Η δεξιότητα της επικοινωνίας: Μια άλλη σημαντική δεξιότητα στο χώρο της επιτυχημένης ηγεσίας είναι αυτή της επικοινωνίας. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου που η εύρυθμη λειτουργία του προϋποθέτει την ομαλή και επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντή αλλά και γονέων και κηδεμόνων η δεξιότητα αυτή είναι υψίστης σημασίας. Ειδικότερα, τα άτομα που διαθέτουν αυτή την ικανότητα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα, μπορούν και αντιλαμβάνονται τα συναισθηματικά «σήματα» που εκπέμπουν οι άλλοι, προκειμένου να εναρμονίσουν τα συναισθήματά τους με αυτά. Είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα ζητήματα με ευθύ και άμεσο τρόπο. Ακόμη, είναι άτομα που διαθέτουν την ικανότητα της καλής ακρόασης, αναζητούν αμοιβαία κατανόηση και δέχονται πρόθυμα να μοιραστούν πληροφορίες με άλλους. Επίσης, ενθαρρύνουν την επικοινωνία και είναι δεκτικοί τόσο στα καλά όσο και στα άσχημα νέα (Goleman, 2011).

Η δεξιότητα της επικοινωνίας στο χώρο εργασίας του σχολείου είναι ιδιαίτερος σημαντική, αφού όταν επικοινωνεί κανείς ανοιχτά, δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους που υπάρχουν γύρω του να του προσφέρουν τον καλύτερό τους εαυτό, την ενέργεια και τη δημιουργικότητά τους. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η ικανότητα για επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο λίθο όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικά, στις ηγετικές θέσεις, η ικανότητα της επικοινωνίας είναι εκείνη που ξεχωρίζει τους αυθεντικούς ηγέτες από τους απλούς διεκπεραιωτές (Goleman, 2011).

Η ικανότητα για καλή και ενεργητική ακρόαση είναι ζωτικής σημασίας για την ικανότητα της επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που είναι σε θέση να θέτουν έξυπνες ερωτήσεις, να έχουν ανοιχτό μυαλό και κατανόηση, να μη διακόπτουν τον συνομιλητή τους και να θέτουν προτάσεις, χαρακτηρίζονται αποτελεσματικά σε θέματα επικοινωνίας (Goleman, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές μεσαίας και ανώτερης βαθμίδας έδειξε πως τα άτομα με τις καλύτερες ικανότητες επικοινωνίας ήταν εκείνα που μπορούσαν να προσαρμοστούν εύκολα στις καταστάσεις με ήρεμο, σταθερό και υπομονετικό τρόπο, ανεξαρτήτως της συναισθηματικής κατάστασης

στην οποία τα ίδια βρίσκονται. Τα εν λόγω άτομα έχουν την ικανότητα να είναι ουσιαστικά διαθέσιμα σ' αυτούς που έχουν απέναντί τους. Με τον τρόπο αυτό, πετυχαίνουν να συλλέγουν ουσιαστικές πληροφορίες από τους γύρω τους και να βρίσκουν τρόπους ώστε να είναι πραγματικά χρήσιμα. Έχουν, επίσης, την ικανότητα να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στα ερεθίσματα που δέχονται και να προσαρμόζονται με ανάλογο τρόπο τις αντιδράσεις τους (Goleman, 2011).

Ενσυναίσθηση: Μια άλλη ικανότητα η οποία δεν μπορεί να λείπει από έναν ικανό ηγέτη είναι η ενσυναίσθηση. Να μπορεί, δηλαδή, κανείς να δει την πραγματικότητα μέσα από την οπτική των άλλων. Η ενσυναίσθηση απαιτεί από το άτομο να είναι ικανό να διαβάζει τα συναισθήματα των άλλων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, σημαίνει να μπορεί κανείς να αισθάνεται και να αντιδρά ακόμα και σε ανησυχίες και συναισθήματα που το άλλο άτομο δεν έχει εκφράσει. Και, σε ένα ανώτερο επίπεδο, η ενσυναίσθηση μπορεί να σημαίνει την κατανόηση των προβληματισμών ή των ανησυχιών που κρύβονται πίσω από τα συναισθήματα ενός τρίτου προσώπου. Αντιπροσωπεύει τη θεμελιώδη δεξιότητα για όλες τις κοινωνικές ικανότητες που είναι σημαντικές στο χώρο εργασίας (Goleman, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, όταν μιλάμε για κατανόηση των άλλων, αναφερόμαστε στην ικανότητα να νιώθει κανείς τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι γύρω του, να κατανοεί την άποψή τους και να μπορεί να δείχνει ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους. Οι διευθυντές που διαθέτουν αυτή την ικανότητα, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθηματικά μηνύματα που εκπέμπουν οι υφιστάμενοί τους, ενώ διαθέτουν παράλληλα και την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης. Πρόκειται για διευθυντές οι οποίοι δείχνουν ευαισθησία, μπορούν και κατανοούν τη θέση των συναδέλφων τους στο σχολείο και δείχνουν προθυμία στην παροχή βοήθειας προς αυτούς, η οποία βασίζεται στην κατανόηση των αναγκών και των συναισθημάτων τους (Goleman, 2011).

Η ενσυναίσθηση είναι βασική διότι αποτελεί το σύστημα της συναισθηματικής «καθοδήγησης» και μας βοηθά να αντιμετωπίζουμε καταστάσεις, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση της σχολικής κοινότητας και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η ενσυναίσθηση είναι εκείνη που ξεχωρίζει τους πολύ ικανούς (διευθυντές) ηγέτες από εκείνους που απλώς διεκπεραιώνουν την εργασία τους (Goleman, 2011).

Διατήρηση της ψυχραιμίας: Η ικανότητα της «διατήρησης της ψυχραιμίας» μάς βοηθά να αφήνουμε στην άκρη τις ανησυχίες μας και να παραμένουμε ευέλικτοι και συναισθηματικά ανοιχτοί. Πράγματι, αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που εκτιμάται γενικότερα, διότι, ειδικά στο χώρο του σχολείου, οι άνθρωποι που μπορούν να παραμένουν συγκεντρωμένοι όταν βρεθούν σε μια δύσκολη κατάσταση ή όταν έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που εγείρουν μια αίσθηση πανικού ή/και ψυχικών μεταπτώσεων, διαθέτουν μια αίσθηση αυτοελέγχου που γίνεται αντιληπτή από τους άλλους (συναδέλφους στο σχολείο) και τους εμπνέει ασφάλεια (Goleman, 2011).

Θα πρέπει, τέλος, να καταστεί σαφές πως η κοινωνικότητα και η εξωστρέφεια δεν αποτελούν εξ ορισμού «εγγύηση» για ουσιαστική επικοινωνία. Ούτε είναι αυτονόητο ότι μια επιτυχημένη επικοινωνία σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό ή σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (λ.χ. σχολικό περιβάλλον) μπορεί να αποδειχθεί εξίσου επιτυχημένη σε διαφορετικές συνθήκες. Επιτυχημένη επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν το άτομο διαθέτει την ικανότητα να προσαρμόζεται και να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (Goleman, 2011).

Η διαχείριση των συγκρούσεων: Ο χειρισμός των συγκρούσεων αποτελεί άλλη μία δεξιότητα μείζονος σημασίας στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, το να μπορεί κάποιος να προτείνει λύσεις και να διαχειρίζεται πιθανές διαφωνίες. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτή που διαθέτουν τα άτομα τους καθιστά ικανούς να διαχειρίζονται διακριτικά και με διπλωματικό τρόπο, ιδιαίτερα δύσκολες καταστάσεις και ανθρώπους. Επίσης, συμβάλλει στο να αποτρέπουν τις συγκρούσεις πριν αυτές εκδηλωθούν, ενεργώντας έγκαιρα και διατηρώντας τις ισορροπίες των διαφωνιών που προκύπτουν. Τα άτομα αυτά, δημιουργώντας ένα πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου και συζήτησης, καταφέρνουν να αποφεύγουν τις εντάσεις στις διαφωνίες, εφαρμόζοντας τεχνικές και λύσεις που τις ελαχιστοποιούν (Goleman, 2011).

Η επίλυση των συγκρούσεων με δημιουργικό τρόπο, ως δεξιότητα, καθίσταται ζωτικής σημασίας για οποιοδήποτε οργανισμό και είναι απαραίτητα και για το χώρο της σχολικής κοινότητας. Συχνά μέσα στο σχολικό πλαίσιο εγείρονται διαφωνίες και εντάσεις ανάμεσα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Καταλαβαίνει, λοιπόν, κανείς πως η ικανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορεί να λει-

τουργήσει σαν «πυροσβεστήρας» και να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ανθρώπων που διαχειρίζονται επιδέξια τις συγκρούσεις, αποτελεί η ικανότητα που έχουν να εντοπίζουν τη ρίζα του προβλήματος, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν μέτρα για τον περιορισμό του, κατευνάζοντας τα εμπλεκόμενα μέρη. Αρωγός σε αυτή την προσέγγιση αποτελεί η ενσυναίσθηση που επιδεικνύουν σε συνδυασμό με την ενεργή ακρόαση των εμπλεκομένων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διευθυντές μιας σχολικής μονάδας που καταφέρνουν να ξεχωρίσουν σε τέτοιες καταστάσεις είναι όσοι δεν προκαλούν έντονα συναισθήματα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ή/και μαθητές και, ταυτόχρονα, σέβονται την προσωπικότητα και την αξιοπρέπειά τους, αναγνωρίζοντας την αξία των συναισθημάτων και των δύο πλευρών. Αυτό επιτυγχάνεται, πέραν της διακριτικότητας, και μέσω της υιοθέτησης μιας ουδέτερης στάσης.

Εκείνοι που γνωρίζουν τις τεχνικές της επιτυχημένης συνδιαλλαγής, αντιλαμβάνονται καλύτερα ποια σημεία είναι καίριας σημασίας για τη μία πλευρά και υποχωρούν σε αυτά, ενώ εμμένουν σε σημεία τα οποία δεν είναι και τόσο συναισθηματικά φορτισμένα (Goleman, 2011).

Πρωτοβουλία και αισιοδοξία: Πρωτοβουλία ορίζεται η ικανότητα να μπορεί κάποιος να εκμεταλλεύεται νέες ευκαιρίες επιδεικνύοντας ετοιμότητα και επιμονή. Με την ικανότητα αυτή τα άτομα καταφέρνουν να επιτυγχάνουν περισσότερους στόχους από αυτούς που οι άλλοι αναμένουν ή από αυτούς που τους επιβάλλουν. Μπορούν, επίσης, να παρακάμπτουν τις διαδικασίες και τους κανόνες με σκοπό να πετύχουν το αποτέλεσμα που επιδιώκουν ή να ολοκληρώσουν μια εργασία. Ακόμη, μπορούν με έξυπνους και ασυνήθιστους τρόπους να κινητοποιήσουν τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που επιδεικνύουν πρωτοβουλία είναι ικανά να ενεργούν προτού τα αναγκάσουν να δράσουν εξωτερικοί παράγοντες. Επιπλέον, είναι σε θέση να δράσουν πριν εμφανιστούν ενδεχόμενα προβλήματα αντιλαμβανόμενοι μια επερχόμενη κατάσταση ή/και να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες πριν τις αντιληφθούν οι υπόλοιποι. Αυτό, επίσης, μπορεί να σημαίνει ότι είναι σε θέση να προχωρήσουν σε βήματα και αποφάσεις, τη στιγμή που οι υπόλοιποι δεν αντιλαμβάνονται πως υπάρχει ανάγκη για κάτι τέτοιο. Μια τέτοια συμπεριφορά αρκετές φορές είναι δυνατόν να προκαλέσει αντιδράσεις σε άλλους. Συνεπώς, άτομα που είναι σε θέση να προβούν σε

τέτοιες δράσεις, διαθέτουν και το αναγκαίο θάρρος να τις πραγματοποιήσουν (Goleman, 2011).

Η πρωτοβουλία συνδέεται, επίσης, στενά με την ελπίδα. Όσοι αισθάνονται απελπισία, θεωρείται σχεδόν απίθανο να επιδείξουν πρωτοβουλία, καθώς θεωρούν πως οι ενέργειές τους δεν θα φέρουν κάποιο αποτέλεσμα, όσο κι αν προσπαθήσουν. Όσοι, όμως, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ξέρουν πως το μέλλον τους καθορίζεται από τις δικές τους ενέργειες. Η στάση αυτή, με τη σειρά της, επηρεάζει το κατά πόσο καλά μπορεί να χειριστεί κανείς μια δύσκολη κατάσταση, ή να προσαρμοστεί στις αλλαγές στην εργασία. Άτομα χωρίς πρωτοβουλία είναι πιο πιθανό να παραιτηθούν από την προσπάθεια στη δουλειά τους ή/και από τον εαυτό τους. Είναι τα άτομα εκείνα που για να δράσουν και να εκτελέσουν κάποια αρμοδιότητα, έχουν συνεχώς ανάγκη να τους καθοδηγεί κάποιος και να τους δίνει κίνητρο. Σε καταστάσεις που ζητούν κάτι παραπάνω από τους ίδιους, οι εργαζόμενοι αυτοί θεωρούν πως αυτό δεν περιλαμβάνεται στις αρμοδιότητές τους και, συχνά, δεν κάνουν κάποιες ενέργειες.

Από την άλλη πλευρά, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία, είναι ικανά να παραμείνουν πιστά στην επιδίωξη των στόχων τους παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν. Βάση τους αποτελεί περισσότερο η πίστη για την επιτυχία και λιγότερο ο φόβος για την αποτυχία. Είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα εμπόδια ως κάτι συγκυριακό που μπορούν να αλλάξουν και όχι σαν προσωπικά λάθη. Η αισιοδοξία, λοιπόν, είναι συνδεδεμένη σε μεγάλο βαθμό με την πρωτοβουλία. Η δυνατότητα αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που ερμηνεύεται μια πιθανή αποτυχία.

Όσοι είναι αισιόδοξοι άνθρωποι, δε θεωρούν ότι η αποτυχία σχετίζεται απαραίτητα με δικούς τους λάθος χειρισμούς, αλλά ότι μπορεί να είναι αποτέλεσμα καταστάσεων τις οποίες δεν μπορούν να αλλάξουν. Με αυτόν τον τρόπο είναι ικανοί να βλέπουν με μια θετική οπτική την αποτυχία και να αντιδρούν πιο αισιόδοξα σ' αυτή. Μπορούν, επίσης, να κρίνουν πιο αντικειμενικά και ρεαλιστικά την αποτυχία και το πόσο συμμετείχαν οι ίδιοι σε αυτήν. Για κάποιον που είναι αισιόδοξος, μια αποτυχία αποτελεί ένα μάθημα ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένος να αντιδράσει πιο αποτελεσματικά την επόμενη φορά. Όσοι ηγούνται, χρειάζεται να το αντιλαμβάνονται αυτό και να βλέπουν τα λάθη τους ως ευκαιρία για μάθηση, καθώς επίσης να επιδεικνύουν ανεκτικότητα στα λάθη των υφισταμένων τους. Η τιμωρία θα πρέπει να αποφεύγεται

από τους ίδιους. Αντίθετα, θα πρέπει να μπορούν να διδάξουν τους υφισταμένους τους μέσα από τα λάθη τους και οι ίδιοι να μαθαίνουν μέσω αυτών (Goleman, 2011).

### **3.2. Δεξιότητες με έμφαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας και την προώθηση της δικαιοσύνης**

Μια άλλη ικανότητα που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για το χώρο του σχολείου, το οποίο διακρίνεται από κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις, είναι αυτή του σωστού χειρισμού της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που διαθέτουν αυτή την ικανότητα είναι σε θέση να δίνουν ευκαιρίες σε διαφορετικούς τύπους ανθρώπων. Επιδεικνύουν σεβασμό και σωστή συμπεριφορά σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο. Είναι σε θέση να δέχονται και να καταλαβαίνουν τις διαφορετικές αντιλήψεις και παρουσιάζουν μια ευαισθησία απέναντι στις διαφορές των ομάδων. Τέλος, τα άτομα με αυτή την δεξιότητα, μπορούν να εκφράζουν ανοιχτά τη δυσαρέσκειά τους απέναντι σε κάθε είδους προκατάληψη και αντιμάχονται την έλλειψη ανοχής στη διαφορετικότητα (Goleman, 2011).

Τα στερεότυπα που προβάλλουν οι διευθυντές μιας σχολικής μονάδας απέναντι σε οποιοδήποτε στοιχείο της ταυτότητας κάποιου, μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στο κλίμα του σχολείου, αλλά και στην επίδοση των εργαζομένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό. Για να είναι επιτυχημένοι οι διευθυντές στο σχολικό πλαίσιο, θα πρέπει να αισθάνονται ότι ανήκουν εκεί, ότι είναι αποδεκτοί και ότι αναγνωρίζεται η αξία τους. Θα πρέπει, επίσης, να νιώθουν ότι έχουν τις δεξιότητες και τα «αποθέματα» που απαιτούνται για να πετύχουν. Όταν τα αρνητικά στερεότυπα υποσκάπτουν αυτές τις πεποιθήσεις, τότε μπορεί να παρεμποδίσουν την επίδοση των ατόμων (εκπαιδευτικών και μαθητών) που πλαισιώνουν το χώρο του σχολείου.

Η ολοένα και μεγαλύτερη ποικιλομορφία που εντοπίζεται μεταξύ των εργαζομένων σε οργανισμούς κάθε τύπου, απαιτεί μεγαλύτερη επίγνωση των ανεπαίσθητων διαστρεβλώσεων που επιφέρουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στους εργασιακούς δεσμούς. Το να έχει ένας διευθυντής την ικανότητα να «διαβάζει» τους ανθρώπους με ακρίβεια, χωρίς να παραπλανάται από τα συναισθηματικά φορτισμένα στερεότυπα, τον κάνει να ξεχωρίζει στο χώρο του. Γενικότερα, δεν είναι εύκολο να διακρίνει ένας διευθυντής αυτά τα ανεπαίσθητα, μη λεκτικά μηνύματα που αντανακλούν

όσοι ανήκουν σε διαφοροποιημένες ομάδες εντός του σχολικού χώρου, είτε πρόκειται για φύλο, εθνικότητα ή εθνοτική ομάδα, και αυτό διότι, κάθε ομάδα έχει τους δικούς τους κώδικες για να εκφράζει συναισθήματα. Αν δεν έχουμε αναπτύξει οικειότητα με αυτούς τους κώδικες, η ενσυναίσθηση καθίσταται πιο δύσκολη. Η ικανότητα για το σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας σχετίζεται με το να μπορεί κανείς να αλληλεπιδρά με θετικό τρόπο και να συνυπάρχει αρμονικά με ανθρώπους που είναι «διαφορετικοί». Πολύ δε περισσότερο, μπορεί να οδηγήσει τον έναν από τους δύο εμπλεκόμενους στην προσέγγιση του άλλου μέσα από το «πρίσμα» του στερεότυπου μιας ομάδας και όχι ως άτομο και, κατ' επέκταση, να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο διευθυντής του σχολείου «οφείλει» να εκτιμά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι άλλοι και να αξιοποιεί κάθε επαγγελματική ευκαιρία που του «προσφέρει» η συνύπαρξη προσεγγίζοντας «διαφορετικούς» ανθρώπους. Η «εκτίμηση» των συνθηκών από την πλευρά των διευθυντών, καθώς και οι γνώσεις που διοχετεύουν στην εργασία άτομα με διαφορετική κουλτούρα, μπορεί να οδηγήσουν σε μια κατάσταση, κατά την οποία το σχολείο γίνεται πιο «ανοιχτό» σε μια διαδικασία μάθησης και προσαρμόζεται γρήγορα στον «παλμό» των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών.

### **3.3. Συνεργασία και συλλογική εργασία**

Οι δεξιότητες της συνεργασίας και της ομαδικότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος στη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, τα άτομα που διαθέτουν τη δεξιότητα της συνεργασίας, είναι σε θέση να εξισορροπούν την προσοχή τους ανάμεσα στην εργασία και στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Μπορούν να συνεργάζονται εύκολα, ανταλλάσσοντας με τους άλλους σχέδια, πληροφορίες και πηγές γνώσεων. Ακόμη, έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν, αλλά και να προωθούν ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας, αξιοποιώντας κάθε ευκαιρία για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων (Goleman, 2011) .

Αντίστοιχα, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ομαδικές ικανότητες είναι εκείνα που μπορούν να καλλιεργήσουν ένα πνεύμα συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Άτομα με αυτή την δεξιότητα, διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός,



η διάθεση για παροχή βοήθειας και η συνεργασία. Ταυτόχρονα, μπορούν να μεταδίδουν τον ενθουσιασμό τους σε όλα τα μέλη του οργανισμού και να τα παρακινούν για ενεργό συμμετοχή. Μπορούν να καλλιεργήσουν στην ομάδα μια αίσθηση ταυτότητας, ομαδικού πνεύματος και να εμπνεύσουν τη δέσμευση για ένα κοινό όραμα. Είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με την ομάδα, έχουν μια διάθεση προστασίας και ένα ενδιαφέρον για τη σύσταση και τη φήμη της ομάδας. Τέλος, δεν διστάζουν να επαινέσουν αυτούς που το αξίζουν και να παρέχουν μια θετική ανατροφοδότηση στα μέλη της ομάδας (Goleman, 2011).

<b>SOFT SKILLS</b>	
<u>Προσωπικές δεξιότητες</u>	<u>Κοινωνικές δεξιότητες</u>
<i>Επίγνωση των συναισθημάτων</i>	<i>Η δεξιότητα της επικοινωνίας</i>
<i>Αξιοπιστία και ευσυνειδησία</i>	<i>Ενσυναίσθηση</i>
<i>Κατανόηση και προσαρμοστικότητα</i>	<i>Διατήρηση ψυχραιμίας</i>
	<i>Η διαχείριση των συγκρούσεων</i>
	<i>Πρωτοβουλία και αισιοδοξία</i>
	<i>Συνεργασία και συλλογικότητα</i>
	<i>Κατάλληλος χειρισμός της διαφορετικότητας</i>

### 3.4. Η διεθνής έρευνα

#### ✓ δεξιότητες σταδιοδρομίας σε περίοδο κρίσης

Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα σε όλους τους τομείς των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, επηρεάζουν καθοριστικά τη σταδιοδρομία και γενικότερα την κοινωνική και οικογενειακή ζωή. Υπό το πλαίσιο των νέων συνθηκών οικονομικής και υγειονομικής κρίσης και κοινωνικής αστάθειας, ο σύγχρονος εργαζόμενος καλείται να αναλάβει με την ανάλογη υπευθυνότητα πρωτοβουλίες και να επιδείξει μεγαλύτερη ευθύνη, προκειμένου να κατευθύνει τη ζωή του και να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο την σταδιοδρομία του. Για να μπορέσει το άτομο να αντεπεξέλθει στις ταχύτατες αυτές μεταβολές και στο κλίμα ρευστότητας που κυριαρχεί, χρειάζεται να διαθέτει μια ευρεία κλίμακα δε-

ξιοτήτων, οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο διαρκώς μεταβαλλόμενο χώρο εργασίας.

✓ **Cedefop**

Σύμφωνα με το Cedefop (2010), στην έκδοση «Access to Success», γίνεται αναφορά στις δεξιότητες σταδιοδρομίας (career management skills), οι οποίες μπορούν να «εξοπλίσουν» αποτελεσματικά το σύγχρονο εργαζόμενο και να ενισχύσουν την απασχόλησή του, ιδιαίτερα σε περίοδο κρίσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραπάνω έκθεση, ως δεξιότητες σταδιοδρομίας ορίζονται: «οι δεξιότητες που μας βοηθούν σε κάθε ηλικία να συλλέξουμε, να αναλύσουμε, να συνθέσουμε και να οργανώσουμε τις πληροφορίες για τον εαυτό, την εκπαίδευση και τα επαγγέλματα, καθώς και δεξιότητες προκειμένου να πάρουμε αποφάσεις, να υλοποιήσουμε μεταβάσεις και να είμαστε ευέλικτοι και προσαρμοστικοί. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται σημαντικά εφόδια για την αποτελεσματική διαχείριση της σταδιοδρομίας, βοηθούν το άτομο στην εξεύρεση προσφορότερης εργασίας και δύνανται να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά επαγγελματικά πλαίσια».

Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες σταδιοδρομίας ή αλλιώς οι δεξιότητες δια βίου σταδιοδρομίας σχετίζονται με τις ακόλουθες έννοιες:

- Ετοιμότητα στο τυχαίο: τα άτομα που διαθέτουν αυτή τη δεξιότητα μπορούν να αντιμετωπίζουν με ψυχραιμία και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις τυχαίες καταστάσεις που προκύπτουν στη ζωή τους. Έτσι, τα άτομα αυτά μπορούν να μετατρέπουν τις τυχαίες καταστάσεις σε επαγγελματικές ευκαιρίες και να μην στέκονται απέναντί τους με φόβο και ανασφάλεια. Είναι ανοιχτά σε κάθε διαδικασία μάθησης και δεν φοβούνται τα λάθη και την αποτυχία.
- Δημιουργία εναλλακτικών προοπτικών για τη σταδιοδρομία: ο σύγχρονος εργαζόμενος θα πρέπει να μπορεί να αναλάβει μεγαλύτερη ευθύνη για την ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων για τον εαυτό του, αντί να περιμένει να εμφανιστούν νέες θέσεις εργασίας και ευκαιρίες απασχόλησης. Είναι αναγκαίο πολλές φορές ο ίδιος να μπορεί να δημιουργήσει καινούριες εργασιακές συνθήκες, αφού πλέον οι «έτοιμες» δουλειές δε βρίσκονται σε αφθονία. Η σύγχρονη αγορά εργασίας δείχνει ότι υπάρχει χώρος για μεγαλύτερη επιχειρηματική δράση και αυτονομία.

- **Επαγγελματική προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα:** οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ικανότητα του σύγχρονου εργαζομένου να προσαρμόζεται στις ταχύτερες αλλαγές στο χώρο εργασίας με επιτυχία, αλλάζοντας αρκετές φορές θέσεις εργασίας στην επαγγελματική του πορεία, αλλά και στη δυνατότητα να αντεπεξέρχεται στις υψηλές απαιτήσεις μιας θέσης.
- **Κοινωνική ευαισθητοποίηση:** τα άτομα που είναι κοινωνικά ευαίσθητα, μπορούν να συνειδητοποιούν καλύτερα τη σημασία της αλληλεξάρτησης. Επίσης, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και λειτουργούν πιο αποτελεσματικά ως αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού συνόλου.
- **Η αυτό-αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας:** αναφέρεται στην δεξιότητα του ατόμου να προβαίνει στις κατάλληλες ενέργειες για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα ζητήματα που προκύπτουν στην επαγγελματική του σταδιοδρομία.
- **Ο θετικός προσανατολισμός στο μέλλον:** ο σχεδιασμός μιας θετικής εικόνας πλαισιωμένης από θετικά συναισθήματα για την επαγγελματική πορεία σε βάθος χρόνου, μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει θετικά τα διαφορετικά σενάρια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

#### ✓ **Δεξιότητες- κλειδιά**

Η μετατόπιση από τις βασικές δεξιότητες στις «δεξιότητες-κλειδιά» αντικατοπτρίζει την τάση που κυριαρχεί στο διεθνή χώρο εξέλιξης του ατόμου, πέρα από τη γνώση και τις ικανότητες. Έτσι, το άτομο θα είναι κατάλληλα εξοπλισμένο προκειμένου να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα των νέων συνθηκών, αξιοποιώντας τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που κατέχει (Παπαβασιλείου - Αλεξίου, 2005).

#### ✓ **Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων**

Πιο συγκεκριμένα, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) αρχίζει να χρησιμοποιεί τον όρο «δεξιότητες -κλειδιά» με σκοπό να τονίσει την ευρύτητα του όρου και την καταλληλότητά του στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, ο όρος χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί ο συνδυασμός των γνώσεων και των δεξιοτή-

των, καθώς και των στάσεων που χρησιμεύουν στη μάθηση και στην κατάκτηση της τεχνογνωσίας.

### ✓ Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006) υπογραμμίζει την ανάγκη με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, όχι μόνο για την προσωπική ολοκλήρωση και αλληλεπίδραση του κάθε ατόμου με την κοινωνία, αλλά και για να καταστεί το άτομο ικανό να αντιμετωπίσει τον ασταθή σύγχρονο κόσμο εργασίας. Οι «δεξιότητες-κλειδιά», όπως ορίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, εφοδιάζουν τους πολίτες με προσωπική ολοκλήρωση, κοινωνική συμπερίληψη, ενεργητική συμμετοχή στα κοινά και απασχόληση στην κοινωνία της γνώσης. Ως «δεξιότητες-κλειδιά» ορίζονται:

*Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα:* η έκφραση του ατόμου σε προφορική και γραπτή μορφή και η ικανότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

*Η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες:* η κατανόηση και η έκφραση των εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων και απόψεων σε προφορικό και γραπτό επίπεδο.

*Η μαθηματική ικανότητα, οι βασικές δεξιότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία και οι γνώσεις στις τηλεπικοινωνίες:* η ανάπτυξη και η εφαρμογή της μαθηματικής σκέψης για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, καθώς και η εξήγηση του φυσικού κόσμου. Η ικανοποιητική χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας.

*«Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»:* η επιμονή στην μάθηση, η σωστή οργάνωση και διαχείριση του χρόνου και των πληροφοριών σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο.

*«Οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες του πολίτη»:* η προσωπική, διαπροσωπική και διαπολιτισμική δεξιότητα για την επιτυχή και δομημένη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική, εργασιακή και αστική ζωή, στο πλαίσιο των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνιών, καθώς και για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων.

*«Η αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας»:* η μετατροπή των ιδεών σε δράση, μέσα από τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη κινδύνου, αλλά και το σχεδιασμό και τη διαχείριση πλάνων ώστε να φτάσει το άτομο στον επιδιωκόμενο στόχο.

«*Η πολιτισμική συνειδητοποίηση και έκφραση*»: η εκτίμηση της αξίας της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα ευρύ φάσμα μέσων, όπως λ.χ. μουσικής, χορού, λογοτεχνίας, θεάτρου, εικαστικής τέχνης κ.ά..

## ✓ ILO

Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO, 2008) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων θα ενισχύσει τις οικονομίες των χωρών, ώστε να επιτύχουν δυναμική ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό, παρουσίασε τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το άτομο στη σύγχρονη αγορά εργασίας, οι οποίες, πέραν του ατόμου, θα ενισχύσουν την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των χωρών. Αναφέρονται οι παρακάτω δεξιότητες:

*Κοινωνικές δεξιότητες*: η ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους, η εργασία σε ομάδες και η ηγεσία.

*Επικοινωνία*: αφορά τόσο την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, όσο και την ικανότητα συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, καθώς και την αποτελεσματική χρήση Η/Υ.

*Επίλυση προβλημάτων*: οι ικανότητες ανάλυσης και επίλυσης τεχνικών ή επιχειρησιακών προβλημάτων εφαρμόζοντας υψηλού επιπέδου συλλογισμούς και πρακτικές.

*Ηθική*: οι κατάλληλες προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις και αξίες, η ικανότητα για ορθή κρίση και λήψη αποφάσεων.

*Μάθηση* : η ικανότητα αναζήτησης νέας γνώσης, η μάθηση από την εμπειρία, η «ανοιχτότητα» (openness) για λύσεις και καινοτομίες.

*Η προσωπική συμπεριφορά και ηθική*: οι κατάλληλες προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις, αλλά και αξίες, καθώς και η ικανότητα για ορθή χρήση και λήψη αποφάσεων.

### • Έρευνες για την ηγεσία

Κάποιες πρώτες έρευνες που προσεγγίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία καθιερώθηκε από τον Burns (1978), έδειξαν ότι αναγνωρίζεται μια σειρά από ηγετικές

συμπεριφορές που έστρεφαν τους οργανισμούς σε αλλαγές και μετασχηματισμό (Barnett, McCormick & Conners, 2000).

Οι Bass & Avolio (1997) διαμόρφωσαν ένα πλήρες μοντέλο ηγεσίας και διέκριναν πέντε (5) παράγοντες που απεικονίζουν τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν τη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

A) «*Εξιδανικευμένη επιρροή*» (ως γνώρισμα): απαντάται στην περίπτωση που τα μέλη μιας ομάδας ταυτίζονται με τον ηγέτη και διακρίνουν ότι αυτός φέρει μια αποστολή.

B) «*Εξιδανικευμένη επιρροή*» (ως συμπεριφορά): πρόκειται για τη συμπεριφορά του ηγέτη, που οδηγεί στην αναγνώριση και ταύτιση των υφισταμένων σε αυτόν.

Γ) «*Εμπνευσμένη παρακίνηση*»: προσδιορίζει τη συμπεριφορά του ηγέτη ενεργοποιώντας τα μέλη της ομάδας και δίνοντάς τους κίνητρο στο πλαίσιο της εργασίας τους.

Δ) «*Διανοητική διέγερση*»: απαντάται στις περιπτώσεις που ο ηγέτης λειτουργεί ενθαρρυντικά στα μέλη της ομάδας προκειμένου να είναι δημιουργικά και να υποστηρίζουν καινοτόμες ιδέες, να προσδιορίζουν τα προβλήματα σε νέα βάση και να πραγματοποιούνται τις καταστάσεις μέσω διαφορετικών τρόπων.

Ε) «*Εξατομικευμένη φροντίδα*»: εμφανίζεται όταν ο ηγέτης συνδιαλέγεται με τα μέλη της ομάδας προκειμένου να φέρει στην επιφάνεια τους στόχους τους και να συμβάλει στην προώθηση των ικανοτήτων τους.

#### • Έρευνες για την κοινωνική δικαιοσύνη

Οι Τσότρας & Κουτούζης (2014), σε έρευνα που διεξήγαγαν στο δήμο Καβάλας μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, αποβλέπουν στην παρουσίαση των αντιλήψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σχετικά με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και την παρουσίαση των δράσεων τους ενάντια στις διακρίσεις. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές του δείγματος προσδιορίζουν το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε συνάρτηση με την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το γενικότερο πλαίσιο σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ακόμη, αναγνωρίζουν στον διευθυντή ένα πολυσύνθετο ρόλο, υπό την οπτική ενός δίκαιου κοινωνικά ηγέτη, ο οποίος φέρει κοινωνικές ευαισθησίες, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και παρακινεί αντίστοιχα τους εκπαιδευτικούς να «κινούνται» με τον ίδιο τρόπο, καθώς επίσης και ενεργοποιεί την ευαισθητοποίη-

ση σε ποικίλα θέματα, τόσο σε μαθητές, όσο και στους γονείς τους, στη σχολική μονάδα που υπηρετεί.

Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Ουζούνη (2017) σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης (Ιανουάριος- Φεβρουάριος 2017), μέσω συνεντεύξεων σε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάστηκε η έννοια της ηγεσίας σε συνάρτηση με την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν εμφανίζουν μια σαφή εικόνα ως προς το περιεχόμενο του όρου κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά και για τους μη ευνοημένους κοινωνικά πληθυσμούς, εντούτοις, προέκυψε ότι αναγνωρίζουν τα φαινόμενα των κοινωνικών ανισοτήτων που υφίστανται στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Επίσης, οι ίδιοι φάνηκε να αντιλαμβάνονται την απουσία ενημέρωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών θεσμών σχετικά με την πρόταξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο, υπογραμμίζοντας, ταυτόχρονα, τη σημασία του ρόλου που φέρει το Υπουργείο Παιδείας ως αρωγός στο εγχείρημα αυτό.

Ο Theoharis (2007), μέσω συνεντεύξεων σε επτά διευθυντές, οι οποίοι εστιάζουν στην ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, πραγματοποίησε έρευνα αποβλέποντας στη διαμόρφωση μιας θεωρίας αναφορικά με το ρόλο της ηγεσίας στην εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στις μεθόδους που οι ίδιοι υιοθετούν. Η πρωτοτυπία της έρευνας αυτής έγκειται, σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, στην «εστίαση» στον ίδιο τον διευθυντή και όχι στους εκπαιδευτικούς συνολικά. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύονται οι εξής τέσσερις τρόποι αναφορικά με την υιοθέτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης: α) ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων του μαθητικού πληθυσμού, β) υλικοτεχνική υποστήριξη και εξοπλισμός των σχολικών μονάδων, γ) επιπλέον κατάρτιση του προσωπικού σε ζητήματα ρατσισμού, διακρίσεων και κοινωνικών αδικιών με πρόταγμα το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, και, δ) ενίσχυση της κουλτούρας εντός σχολικού πλαισίου.

Αντίστοιχη έρευνα διεξήγαγε ο Μιχαήλ (2013) σε δημοτικό σχολείο της Κύπρου για ένα έτος, αποσκοπώντας στην ανίχνευση του πώς οι μαθητές θα έχουν ισότιμη πρό-

σβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάδειξη πρακτικών αναφορικά με την παροχή κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων προέκυψε ότι είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας πολυεπίπεδης και συγκροτημένης δράσης προσανατολισμένης στην εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε συνάρτηση με τον ηθικό και αξιακό κώδικα και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού status.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Taysum & Gunter (2008), στην Αγγλία κατά το χρονικό διάστημα 2003-2005, μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε δεκατέσσερις διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι προσωπικές εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις των διευθυντών στο σχηματισμό της κοινωνικής δικαιοσύνης και στις μεθόδους ηγεσίας που υιοθετούν για την επίτευξή της.

Η Wasonga (2009), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και το σχηματισμό (σχολικής) κοινότητας με δημοκρατικά χαρακτηριστικά, διαπίστωσε ότι για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι απαραίτητη προϋπόθεση η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμη, όσον αφορά τους διευθυντές, κρίνεται αναγκαίο να ενθαρρύνουν, τη διεξαγωγή συζητήσεων αναφορικά με την πορεία της σχολικής επίδοσης των μαθητών, τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών και την παροχή μιας σειράς ευκαιριών για την ενίσχυση της συλλογικότητας εντός σχολικού πλαισίου.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση και η σημασία τους για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτέλεσαν το επίκεντρο της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Jacobs, Yamamura, Guerra & Nelson (2013). Στην έρευνα αυτή, η εστίαση δεν έγινε στην περίπτωση των διευθυντών, αλλά σε δώδεκα αποφοίτους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, και ειδικότερα μεταξύ διαφορετικών φορέων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας εν γένει, όπως λ.χ. των εκπαιδευτικών και των θεσμών, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας, και επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της έρευνας του Theoharis (2007).



Ακόμη, σε έρευνα που διεξήχθη στο Quebec του Καναδά κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Μαρτίου 2014, εξετάστηκε η θέση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Sballil (2015), μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς, καθώς και σε συνδυασμό με τη μελέτη εγγράφων και την παρατήρηση. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι διευθυντές προσλαμβάνουν το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης ως «ευαίσθητο» και πολύπλοκο ταυτόχρονα, η επίτευξη της οποίας συναντά δυσκολίες, καθώς προσκρούει σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από την πλευρά των γονέων των μαθητών. Ωστόσο, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, αναγνωρίζεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων για την «ανάδυση» των ανισοτήτων με σκοπό την καταπολέμηση και την εξάλειψή τους.

#### **Δεξιότητες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο**

Αναφορικά με τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου, αυτές, με βάση τον Furman (2012), είναι η ενσυναίσθηση και η αυξημένη αντιληπτική ικανότητα για την προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, αποβλέποντας ταυτόχρονα στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών για το σύνολο των παιδιών. Ακόμη, είναι σημαντικό να διαμορφώνει και να καλλιεργεί ένα αμοιβαίο αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και τοπικής κοινότητας (OECD, 2012). Επίσης, έρευνες κατέδειξαν το σημαντικό ρόλο που παίζει, αφενός η κριτική σκέψη των ηγετών, ούτως ώστε να αντιμάχονται και να ανατρέπουν σχέσεις καταπίεσης και δύναμης, και αφετέρου, οι προσωπικές αξίες, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, καθώς και οι τρόποι συμπεριφοράς, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άμβλυνση των ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης (Brown, 2004; Preskill & Brookfield, 2009).

## **Μέρος Β- Ερευνητικό**

### **4.Μεθοδολογία έρευνας**

#### **4.1 Σκοπός-Στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει πώς συγκεκριμένες πτυχές των soft skills (όπως λ.χ. η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, κ.ά.) διευκολύνουν την εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη.

Με βάση τις απόψεις του δείγματος, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές έχουν αναπτύξει soft skills και ποιες δεξιότητες αναδεικνύονται κυρίως;
- Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται σήμερα ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο;
- Ποιες δεξιότητες του διευθυντή αναφορικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο αναδεικνύονται;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει διασύνδεση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και των κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων των διευθυντών;

#### **4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, που θα πραγματοποιηθεί, θα αξιοποιηθεί η ποσοτική προσέγγιση και τα αριθμητικά δεδομένα, που θα προκύψουν, θα τα επεξεργαστούμε μέσω κατάλληλου λογισμικού στατιστικής. Ο Creswell (2001, σελ. 66) αναφερόμενος

στην ποσοτική προσέγγιση υποστήριξε ότι αποτελεί έκφραση εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία τα δεδομένα που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες, έπειτα από τον ορισμό του θέματος και τη δημιουργία ερωτημάτων περιορισμένης έκτασης, μπορούν να απεικονιστούν και να κωδικοποιηθούν αριθμητικά. Αυτή η αριθμητική απεικόνιση των αποτελεσμάτων υλοποιείται με χρήση κατάλληλων τεχνικών της στατιστικής. Αναφέρει, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη ενός αμερόληπτου περιβάλλοντος στο οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα. Ο ερευνητής στην ποσοτική προσέγγιση ξεκινάει καθορίζοντας μία υπόθεση (hypothesis), ή/και περισσότερες, και προσπαθεί να την απορρίψει ή να την επαληθεύσει. Ένα άλλο στοιχείο που μπορούμε να εξετάσουμε αν ισχύει μέσω της ποιοτικής προσέγγισης είναι ο έλεγχος της σχέσης αιτίου και αιτιατού. Η αντικειμενικότητα της ποσοτικής προσέγγισης, τέλος, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της, καθώς και κύριο πλεονέκτημά της έναντι της ποιοτικής (προσέγγισης) (Singh, 2007).

### 4.3 Εργαλείο έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες. Στην ενότητα Α καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Στην ενότητα Β καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που αφορούν τη μετασχηματιστική ηγεσία. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Principal Leadership Questionnaire (PLQ) των Jantzi & Leithwood (1996). Το εργαλείο αποτελείται από 20 ερωτήσεις που αξιολογούν χαρακτηριστικά των διευθυντών που συνάδουν με τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας και, συγκεκριμένα, αξιολογεί 6 διαστάσεις της: όραμα, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης και θέση υψηλών προσδοκιών. Οι ερωτήσεις αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κυμαίνεται από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Στην ενότητα Γ καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα soft-skills των διευθυντών. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Personal Characteristic Skills Questionnaires (PSQ) και το εργαλείο του Rahim (1992). Το εργαλείο αποτελείται από 11 ερωτήσεις που αξιολογούν τα soft-skills των διευθυντών. Οι ερωτήσεις αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κυμαίνεται από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Στην ενότητα Δ καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών. Για το σκοπό αυτό βασιστήκαμε στο ερωτηματολόγιο ESTDI scale (Singh & Stoloff, 2008). Το εργαλείο αποτελείται από 55 ερωτήσεις που αξιολογούν χαρακτηριστικά των διευθυντών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 7 ερωτήσεις που αφορούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ερωτήσεις αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κυμαίνεται από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα.

#### **4.4 Δείγμα – Περίοδος διεξαγωγής έρευνας - Τόπος**

Στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με την διαδικασία επιλογής του δείγματος, αξιοποιήθηκε η «βολική» δειγματοληψία, καθώς η συγκεκριμένη έχει τα βασικά πλεονεκτήματα του μικρού κόστους και της γρήγορης διεξαγωγής της έρευνας. Στην περίπτωση αυτή, το δείγμα απαρτίζεται από άτομα που είναι εύκολα προσβάσιμα και έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης συμμετοχής (Visser et al., 2000). Ωστόσο, αυτή η τεχνική επιλογής δείγματος εγείρει κινδύνους ως προς την αντικειμενικότητα της έρευνας και στο κατά πόσο τα συμπεράσματα είναι γενικεύσιμα σε όλο τον πληθυσμό. Παρόλο που η αντιπροσωπευτικότητα μιας τέτοιας τεχνικής μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση, η συγκεκριμένη έχει μεγάλη απήχηση στις κοινωνικές επιστήμες (Kingery & Glasgow, 1989). Τέλος, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από έρευνα που βασίζεται σε «βολική» δειγματοληψία, μπορούν να γενικευθούν σε αντίστοιχους πληθυσμούς που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 117 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019-2020.

## 4.5 Έλεγχος Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία συνιστά βασική ιδιότητα μιας έρευνας και σχετίζεται με τη συνέπεια ή/και τη σταθερότητα που εμφανίζουν οι απαντήσεις στο πλαίσιο μιας κλίμακας. Προκειμένου να θεωρείται ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο, θα πρέπει ο συνολικός δείκτης του Cronbach να είναι μεγαλύτερος της τιμής 0,70 (Creswell, 2016).

Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha για το σύνολο των ερωτήσεων της παρούσας έρευνας είναι 0.972 ( $> 0.70$ ). Με βάση τα παραπάνω, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εμφανίζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
.972	61

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που αφορούν τη μετασχηματιστική ηγεσία, φαίνεται ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha είναι 0.955 ( $> 0.70$ ). Συνεπώς, οι συγκεκριμένες ερωτήσεις εμφανίζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
.955	6

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα soft-skills των διευθυντών, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha είναι 0.911 ( $> 0.70$ ). Άρα, οι συγκεκριμένες ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

.911	11
------	----

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha είναι 0.884 ( $> 0.70$ ). Επομένως, οι εν λόγω ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

#### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
.884	7

## 4.6 Δυσκολίες Έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας. Η έρευνα στηρίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να υποκρύπτει κάποια υποκειμενικότητα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν, αρνήθηκαν να συμμετάσχουν και δεν γνώριζαν τους όρους “soft skills”, “μετασχηματιστική ηγεσία” και “κοινωνική δικαιοσύνη”. Ενδεχομένως, η συμμετοχή τους στην έρευνα και η καταγραφή των απόψεων και αυτής της μερίδας των εκπαιδευτικών θα επέφερε διαφορετικά αποτελέσματα στην έρευνα.

Η πανδημία του Covid – 19 διαμόρφωσε ένα νέο πλαίσιο συνθηκών διεισδύοντας με ταχύτερους ρυθμούς στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, με την εξ αποστάσεως διδασκαλία να συνιστά το μοναδικό «δρόμο» για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η απουσία της δια ζώσης επαφής και «συνδιαλλαγής» μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών φέρνει στο προσκήνιο δυσκολίες αναφορικά με τη δυνατότητα της αποτελεσματικής εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, στο πλαίσιο των συνθηκών πανδημίας, ανακύπτουν δυσκολίες ως προς την αποτελεσματική υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας, οι οποίες συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την έλλειψη της φυσικής παρουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα και του ερευνητή, γεγονός που αναχαιτίζει τη δυνατότητα για αμεσότητα στην επικοινωνία και

την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (Caharapay, 2020; Carrillo & Flores, 2020; Foti, 2020; Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020).

## 5. Αποτελέσματα Έρευνας

### 5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 117 (86.7%) γυναίκες και 18 (13.3%) άντρες. Ακόμη, προέκυψε ότι το 77.8% (n=105) των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας έως 35 ετών. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 36 έως 45 ετών (n=18, 13.3%), 46 έως 55 ετών (n=9, 6.7%) και άνω των 56 ετών (n=3, 2.2%). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 55.6% (n=75) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης και το 44.4% (n=60) είχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, προέκυψε ότι το 77.8% (n=105) είχε προϋπηρεσία έως 10 έτη, το 15.6% (n=21) είχε προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και το 6.7% (n=9) είχε προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 64.4% (n=87) των εκπαιδευτικών ήταν αναπληρωτές, το 31.1% (n=42) ήταν μόνιμοι και το 4.4% (n=6) ήταν ωρομίσθιοι.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

		v	%
Φύλο	Άντρας	18	13.3%
	Γυναίκα	117	86.7%
Ηλικία	<35 ετών	105	77.8%
	36-45 ετών	18	13.3%

	46-55 ετών	9	6.7%
	>56 ετών	3	2.2%
Επίπεδο εκπαίδευσης	ΑΕΙ-ΤΕΙ	60	44.4%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	75	55.6%
Έτη προϋπηρεσίας	<10 έτη	105	77.8%
	11-20 έτη	21	15.6%
	21-30 έτη	9	6.7%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος Εκπαιδευτικός	42	31.1%
	Αναπληρωτής	87	64.4%
	Ωρομίσθιος	6	4.4%

---

## 5.2. Περιγραφική Ανάλυση

### 5.2.1. Αποτελέσματα για τη μετασχηματιστική ηγεσία

Στην επόμενη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα από το εργαλείο αξιολόγησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το οποίο υποδιαιρείται σε 6 υποκλίμακες: όραμα, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης και θέση υψηλών προσδοκιών.

#### ➤ Όραμα

Αρχικά, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις δηλώσεις που αξιολογούν το όραμα. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το γεγονός ότι ο διευθυντής τους εμπνέει εμπιστοσύνη (Μ.Τ.=3.84, Τ.Α.=0.95) και έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια (Μ.Τ.=3.73, Τ.Α.=0.88). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ουδέτεροτητα για το αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζονται κάνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αισθάνονται και να λειτουργούν ως ηγέτες (Μ.Τ.=3.18,



T.A.=0.98). Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές έχουν την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνούν τα περισσότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (71,12%, M.T.=3.73, T.A.=0.88), καθώς και να εμπνέουν εμπιστοσύνη (68,89%, M.T.=3.84, T.A.=0.95). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια θετική τάση της τάξης του 42,23%, θεωρώντας ότι οι διευθυντές κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται και να λειτουργούν ως ηγέτες (M.T.=3.18, T.A.=0.98).

**Πίνακας 2.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις της διάστασης «Όραμα»

Θεωρώ ότι στο σχολείο μου, ο/η διευθυντής/ διευθύντριά μου:	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση Τιμή (M.T.)	Τυπική Απόκλιση (T.A.)
1. έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.	13,33	15,56	<b>71,12</b>	<b>3.73</b>	.88
2. εμπνέει εμπιστοσύνη.	11,11	20,00	<b>68,89</b>	3.84	.95
3. κάνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αισθάνονται και να λειτουργούν ως ηγέτες.	28,89	28,89	42,23	3.18	.98

➤ πρότυπα συμπεριφοράς

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις δηλώσεις που αξιολογούν τα πρότυπα συμπεριφοράς. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μικρό βαθμό με το γεγονός ότι ο διευθυντής τους συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό (Μ.Τ.=3.63, Τ.Α.=0.97) και ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του (Μ.Τ.=3.49, Τ.Α.=1.09). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ουδετερότητα για το αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση (Μ.Τ.=3.13, Τ.Α.=1.21). Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές ηγούνται περισσότερο με τις 'πράξεις' τους παρά με τα 'λόγια' τους (62,22%, Μ.Τ.=3.49, Τ.Α.=1.09), καθώς και να συμβολίζουν τους πετυχημένους εκπαιδευτικούς (60,00%, Μ.Τ.=3.63, Τ.Α.=0.97). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια θετική τάση της τάξης του 42,22%, θεωρώντας ότι οι διευθυντές αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση (Μ.Τ.=3.13, Τ.Α.=1.21).

**Πίνακας 3.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις της διάστασης «Πρότυπα συμπεριφοράς»

Θεωρώ ότι στο σχολείο μου, ο/η διευθυντής/ διευθύντρια μου:	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)
1. ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	20,00	17,78	<b>62,22</b>	3.49	1.09
2. συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	15,56	24,44	60,00	3.64	.97
3. αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	31,11	26,67	42,22	3.13	1.21

➤ ενίσχυση αφοσίωσης

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις δηλώσεις που αξιολογούν την ενίσχυση αφοσίωσης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το γεγονός ότι ο διευθυντής τους ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων (Μ.Τ.=3.98, Τ.Α.=0.88), χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών (Μ.Τ.=3.69, Τ.Α.=1.05) και προνοεί για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου (Μ.Τ.=3.64, Τ.Α.=1.10). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζονται επιδιώκει τη γενική ομοφωνία και τη συναίνεση για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου (Μ.Τ.=3.36, Τ.Α.=1.12) και συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου (Μ.Τ.=3.49, Τ.Α.=0.96). Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 4 βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές προνοούν για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου (68,89%, Μ.Τ.=3.64, Τ.Α.=1.10), ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων (84,44%, Μ.Τ.=3.98, Τ.Α.=0.88) και χρησιμοποιούν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών (68,89%, Μ.Τ.=3.69, Τ.Α.=1.05). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς τάσσεται θετικά ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές επιδιώκουν τη γενική ομοφωνία και τη συναίνεση για να καθορίσουν τις προτεραιότητες του σχολείου (51,11%, Μ.Τ.=3.36, Τ.Α.=1.12), και ότι ενθαρρύνουν συχνά τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου (51,11%, Μ.Τ.=3.49, Τ.Α.=0.96).

**Πίνακας 4.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις της διάστασης «Ενίσχυση αφοσίωσης»

Θεωρώ ότι στο σχολείο μου, ο/η διευθυντής/διευθύντρια μου:	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)

1. προνοεί για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	13,33	17,78	<b>68,89</b>	3.64	1.10
2. ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	8,89	6,67	<b>84,44</b>	3.98	.88
3. χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	15,55	15,56	<b>68,89</b>	3.69	1.05
4. επιδιώκει τη γενική ομοφωνία και τη συναίνεση για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	20,00	28,89	51,11	3.36	1.12
5. συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	17,78	31,11	51,11	3.49	.96

➤ Εξιδανικευμένη υποστήριξη

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις δηλώσεις που αξιολογούν την παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το γεγονός ότι ο διευθυντής λαμβάνει

υπόψη του τη γνώμη τους όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους (Μ.Τ.=3.80, Τ.Α.=0.96). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, παρέχει ευκαιρίες επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Μ.Τ.=3.56, Τ.Α.=0.94), τους αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες (Μ.Τ.=3.56, Τ.Α.=1.05), παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος (Μ.Τ.=3.40, Τ.Α.=1.19) και σκέφτεται τις προσωπικές τους ανάγκες (Μ.Τ.=3.40, Τ.Α.=1.05). Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των εκπαιδευτικών όταν παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους (75,56%, Μ.Τ.=3.80, Τ.Α.=0.96) και παρέχουν ευκαιρίες επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (60,00%, Μ.Τ.=3.56, Τ.Α.=0.94). Αξίζει να σημειωθεί ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος τάσσονται θετικά ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές παρέχουν τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος (55,56%, Μ.Τ.=3.40, Τ.Α.=1.19), καθώς και ότι αντιμετωπίζονται από τους διευθυντές ως άτομα με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες (53,34%, Μ.Τ.=3.56, Τ.Α.=1.05). Τέλος, σημειώνεται σχετικά μικρή θετική τάση της τάξης του 46,67% με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι οι διευθυντές σκέφτονται τις προσωπικές τους ανάγκες (Μ.Τ.=3.40, Τ.Α.=1.05).

**Πίνακας 5.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις της διάστασης «Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης»

Θεωρώ ότι στο σχολείο μου, ο/η διευθυντής/ διευθύντριά μου:	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)
1. παρέχει ευκαιρίες επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και	11,11	28,89	<b>60,00</b>	3.56	.94

δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.					
2. παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	26,67	17,78	55,56	3.40	1.19
3. με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	13,33	33,33	53,34	3.56	1.05
4. λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	13,33	11,11	<b>75,56</b>	3.80	.96
5. σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	17,77	35,56	46,67	3.40	1.05

➤ Πνευματική διέγερση

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις δηλώσεις που αξιολογούν την παροχή πνευματικής διέγερσης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το γεγονός ότι ο διευθυντής παρέχει πληροφορίες οι οποίες τους βοηθούν να σκεφτούν τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος (Μ.Τ.=3.73, Τ.Α.=1.02). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, τους παρακινεί να επανεξετάζουν τις βασικές αρχές που έχουν αναφορικά με τη δουλειά τους στο σχολείο (Μ.Τ.=3.53, Τ.Α.=1.11), ενώ υιοθετούν

ουδέτερη στάση ως προς το αν τους παρακινεί να αναλογιστούν για το τι κάνουν για τους μαθητές τους (Μ.Τ.=3.24, Τ.Α.=1.06). Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 6 βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές παρέχουν πληροφορίες οι οποίες τους βοηθούν να σκεφτούν τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος (68,89%, Μ.Τ.=3.73, Τ.Α.=1.02) και τους παρακινούν να επανεξετάζουν τις βασικές αρχές που έχουν για τη δουλειά τους στο σχολείο (57,78%, Μ.Τ.=3.24, Τ.Α.=1.06). Τέλος, σημειώνεται σχετικά μικρή θετική τάση της τάξης του 44,44% με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι οι διευθυντές τους παρακινούν να αναλογιστούν τι κάνουν για τους μαθητές τους (Μ.Τ.=3.24, Τ.Α.=1.06).

**Πίνακας 6.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις της διάστασης «Παροχή πνευματικής διέγερσης»

Θεωρώ ότι στο σχολείο μου, ο/η διευθυντής/ διευθύντριά μου:	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)
1. με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.	20,00	22,22	57,78	3.53	1.11
2. με παρακινεί να αναλογιστώ για το τι κάνω για τους μαθητές μου.	26,66	28,89	44,44	3.24	1.06
3. μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για	15,55	15,56	<b>68,89</b>	3.73	1.02

την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.					
--	--	--	--	--	--

➤ Υψηλές προσδοκίες

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις δηλώσεις που αξιολογούν την θέση υψηλών προσδοκιών. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά τους (M.T.=3.69, T.A.=1.05), δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς ως επαγγελματίες (M.T.=3.67, T.A.=1.04) και εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου (M.T.=3.56, T.A.=1.11). Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 7 βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές δεν συμβιβάζονται με τη μετριότητα στη δουλειά τους (64,45%, M.T.=3.69, T.A.=1.05), δείχνουν ότι έχουν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες (62,23%, M.T.=3.67, T.A.=1.04) και εστιάζουν στην καλύτερη απόδοση του σχολείου (60,00%, M.T.=3.56, T.A.=1.11).

**Πίνακας 7.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις της διάστασης «Θέση υψηλών προσδοκιών»

Θεωρώ ότι στο σχολείο μου, ο/η διευθυντής/ διευθύντριά μου:	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ- Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση τιμή (M.T.)	Τυπική απόκλιση (T.A.)
1. εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	20	20	60	3.56	1.11
2. δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως	15,55	22,22	<b>62,23</b>	3.67	1.04

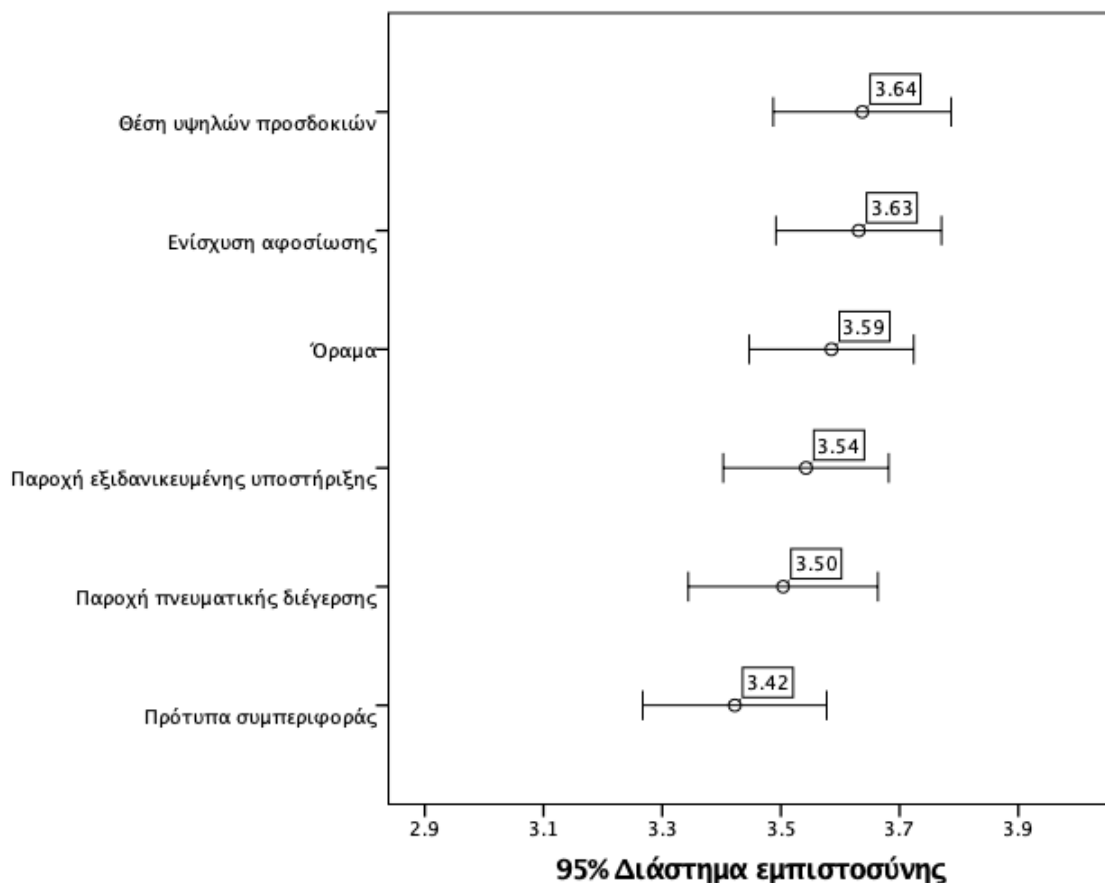


επαγγελματίες.					
3. δεν συμβιβάζεται με τη μετρίότητα στη δουλειά μας.	13,33	22,22	<b>64,45</b>	3.69	1.05

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι η αξιοπιστία των 6 διαστάσεων του εργαλείου PLQ σχετικά με τις στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι αρκετά υψηλή (τιμές άνω του 0.775). Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται υιοθετούνται μέτρια προς αρκετά στρατηγικές που τους δίνουν όραμα (M.T.=3.59, T.A.=0.81), μέτρια προς αρκετά στρατηγικές που ενισχύουν την αφοσίωσή τους (M.T.=3.63, T.A.=0.82) και μέτρια προς αρκετά στρατηγικές που αφορούν την επίτευξη υψηλών προσδοκιών (M.T.=3.64, T.A.=0.88). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι στο σχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών υιοθετούνται μέτρια προς αρκετά στρατηγικές που αφορούν πρότυπα συμπεριφοράς (M.T.=3.42, T.A.=0.91) και στρατηγικές που αφορούν την πνευματική διέγερση των εκπαιδευτικών (M.T.=3.50, T.A.=0.94). Τέλος, υιοθετούνται μέτρια προς αρκετά στρατηγικές που αφορούν την εξιδεικευμένη υποστήριξη (M.T.=3.54, T.A.=0.82).

**Πίνακας 8.** Ανάλυση αξιοπιστίας για τις διαστάσεις του εργαλείου PLQ

Διάσταση Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	$\alpha$ Cronbach	Μέση (M.T.)	Τιμή Τυπική Απόκλιση (T.A.)
Όραμα	0.839	3.59	.81
Πρότυπα συμπεριφοράς	0.775	3.42	.91
Ενίσχυση αφοσίωσης	0.855	3.63	.82
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	0.848	3.54	.82
Παροχή πνευματικής διέγερσης	0.853	3.50	.94
Θέση υψηλών προσδοκιών	0.765	3.64	.88



**Διάγραμμα 1.** Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις 6 διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας

### 5.3. Αποτελέσματα για τα soft skills των διευθυντών

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων έχει σκοπό να καταγράψει τα soft skills των διευθυντών. Τα περιγραφικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Με βάση αυτά, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν σε κάποιο βαθμό στο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, έχει δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν (M.T.=3.80, T.A.=1.03), τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων (M.T.=3.80, T.A.=0.98) και το ρόλο του στο σχολείο (M.T.=3.78, T.A.=1.01). Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε κάποιο βαθμό ότι ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας, στην οποία εργάζονται, έχει δεξιότητες αναφορικά με την επικοινωνία (με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς) (M.T.=3.69, T.A.=1.12), την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν (M.T.=3.62, T.A.=1.01), την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου (M.T.=3.51, T.A.=0.96), τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και τη δημιουργία καλού κλίματος (M.T.=3.51, T.A.=0.98). Τέλος, αναγνωρίζουν σε μέτριο βαθμό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, έχει δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (θετικών και αρνητικών) (M.T.=3.29, T.A.=1.09), την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων (M.T.=3.22, T.A.=1.12), αναφορικά με θέματα που αφορούν την κατάρτιση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (M.T.=3.22, T.A.=1.03), καθώς και θέματα νέων τεχνολογιών και καινοτομίας (M.T.=3.36, T.A.=1.04). Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 9 προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σημαντική θετική τάση ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές έχουν γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν (75,56%, M.T.=3.80, T.A.=1.03), την επικοινωνία (με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς) (66,68%, M.T.=3.69, T.A.=1.12), το ρόλο τους στο σχολείο (66,68%, M.T.=3.78, T.A.=1.01), την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν (66,67%, M.T.=3.62, T.A.=1.01), τον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων (64,45%, M.T.=3.80, T.A.=0.98) και την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου (60,00%, M.T.=3.51, T.A.=0.96).

**Πίνακας 9.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις δηλώσεις που αξιολογούν τα soft skills των διευθυντών.

	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική		
	Τάση (%)	Τάση (%)	Τάση (%)		
Θεωρώ ότι, στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/διευθύντριά μου έχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με:	(Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφω-	(Ούτε διαφωνώ- Ούτε συμφω-	(Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυ-	Μέση τιμή (M.T.)	Τυπική απόκλιση (T.A.)

	<b>νώ=2)</b>	<b>νώ)</b>	<b>τα=5)</b>		
1. την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου	17,78	22,22	<b>60,00</b>	3.51	.96
2. την επικοινωνία (με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς)	17,77	15,56	<b>66,68</b>	3.69	1.12
3. την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν	13,33	11,11	<b>75,56</b>	3.80	1.03
4. την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν	15,55	17,78	<b>66,67</b>	3.62	1.02
5. τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	15,55	31,11	53,34	3.51	.98
6. την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	24,45	26,67	48,89	3.29	1.09
7. τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων	8,89	26,67	<b>64,45</b>	3.80	.98
8. το ρόλο του στο σχολείο	8,88	24,44	<b>66,68</b>	3.78	1.01
9. την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων	31,12	24,44	44,44	3.22	1.12
10. θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	28,89	28,89	42,22	3.22	1.03
11. θέματα νέων τεχνολογιών και καινοτομίας	22,22	33,33	44,45	3.36	1.04

#### 5.4. Αποτελέσματα για την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών

Θεωρώ ότι, στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/διευθύντριά μου	Αρνητική Τάση (%) (Διαφωνώ απόλυτα=1 + Διαφωνώ=2)	Ουδέτερη Τάση (%) (Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ)	Θετική Τάση (%) (Συμφωνώ=4 + Συμφωνώ απόλυτα=5)	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)
1. επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη	8,89	11,11	<b>80,00</b>	4.00	.95
2. προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών	20,00	24,44	55,56	3.51	1.17
3. καταβάλλει προσπάθειες για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές	0,00	20,00	<b>80,00</b>	3.89	.53
4. κατανοεί πως οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση	11,11	26,67	<b>62,22</b>	3.78	.97
5. καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους	11,11	8,89	<b>80,00</b>	3.87	.84

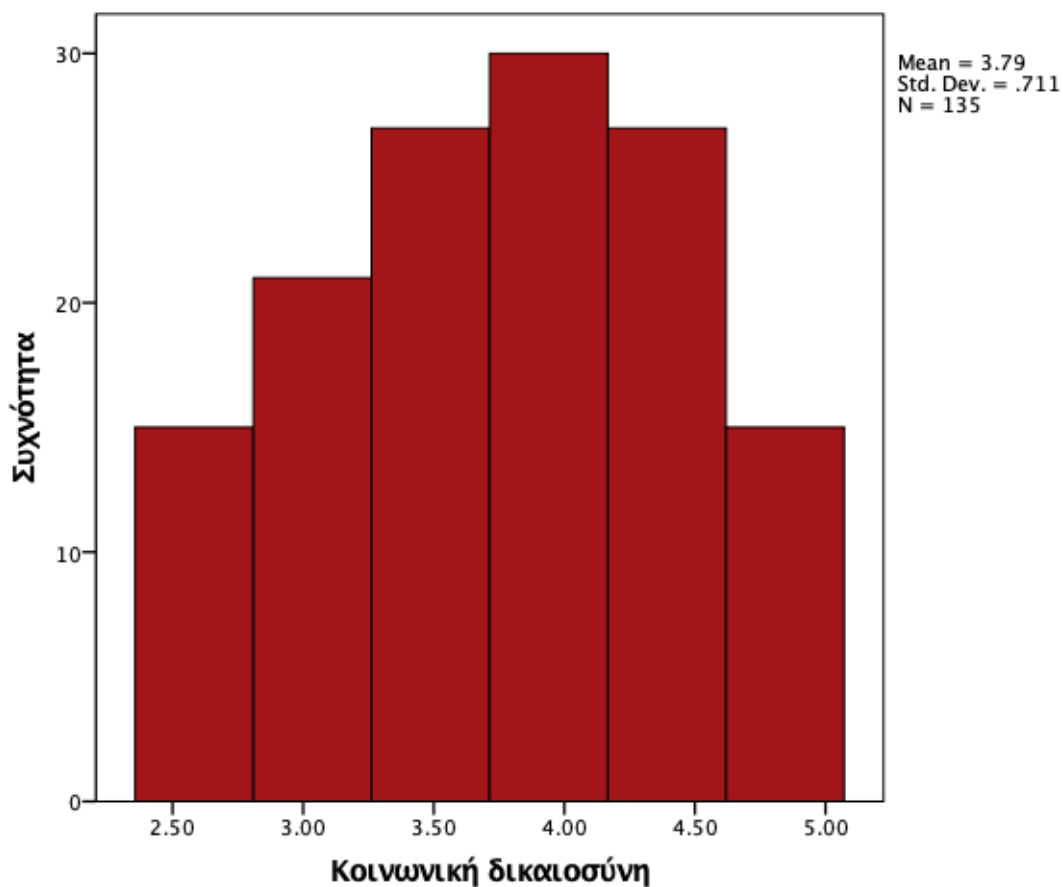
τους μαθητές					
6. προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο	0,00	28,89	<b>71,11</b>	3.89	.68
7. επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών	28,89	8,89	<b>62,22</b>	3.60	1.17

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν με το γεγονός ότι ο διευθυντής τους επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη (M.T.=4.00, T.A.=0.95), καταβάλλει προσπάθειες για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (M.T.=3.89, T.A.=0.53), προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο (M.T.=3.89, T.A.=0.68) και, τέλος, καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές (M.T.=3.87, T.A.=0.84). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν ότι ο διευθυντής τους κατανοεί πως οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση (M.T.=3.78, T.A.=0.97), επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών (M.T.=3.60, T.A.=1.17) και προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών (M.T.=3.51, T.A.=1.17). Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 10 προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ισχυρή θετική τάση ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές επιδεικνύουν και ενθαρρύνουν τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη (80,00%, M.T.=4.00, T.A.=0.95), καταβάλλουν προσπάθειες για να προωθήσουν την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (80,00%, M.T.=3.89, T.A.=0.53), καταβάλλουν προσπάθειες για την προώθηση της

ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές (80,00%, M.T.=3.87, T.A.=0.84). Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε σημαντική θετική τάση από τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας ότι οι διευθυντές προωθούν τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο (71,11%, M.T.=3.89, T.A.=0.68).

**Πίνακας 10.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις δηλώσεις που αξιολογούν την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών

Η κατανομή της συνολικής κοινωνικής δικαιοσύνης παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2. (M.T.=3.79, T.A.=0.711). Με βάση το αποτέλεσμα προκύπτει ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, εμφανίζει μέτριο προς υψηλό βαθμό κοινωνική δικαιοσύνη.



**Διάγραμμα 2.** Κατανομή της κλίμακας κοινωνικής δικαιοσύνης

## 5.6.Επαγωγική Ανάλυση

### 5.6.1. Συσχέτιση μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα soft skills και την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε κατά πόσο οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται με τα soft skills των διευθυντών. Τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 12. Τα αποτελέσματα δείχνουν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των soft skills των διευθυντών και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών σχετικά με την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου σχετίζονται θετικά με το κατά πόσο ο



διευθυντής παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη,  $r=0.732$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες,  $r=0.635$ ,  $p<0.01$ .

Ακόμη, προέκυψε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών αναφορικά με την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν σχετίζονται θετικά με το κατά πόσο ο διευθυντής δίνει όραμα στους εκπαιδευτικούς,  $r=0.658$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών,  $r=0.630$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη,  $r=0.736$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες,  $r=0.686$ ,  $p<0.01$ .

Βρέθηκε, επίσης, ότι οι δεξιότητες των διευθυντών αναφορικά με την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν σχετίζονται θετικά με το κατά πόσο ο διευθυντής δίνει όραμα στους εκπαιδευτικούς,  $r=0.645$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς,  $r=0.631$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών,  $r=0.716$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη,  $r=0.664$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει πνευματική διέγερση,  $r=0.691$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες,  $r=0.618$ ,  $p<0.01$ .

Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών αναφορικά με την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων σχετίζονται θετικά με το κατά πόσο ο διευθυντής δίνει όραμα στους εκπαιδευτικούς,  $r=0.631$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς,  $r=0.740$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών,  $r=0.777$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη,  $r=0.745$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες,  $r=0.723$ ,  $p<0.01$ .

Προέκυψε, ακόμη, ότι οι δεξιότητες των διευθυντών αναφορικά με τον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων σχετίζονται θετικά με το κατά πόσο ο διευθυντής ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών,  $r=0.681$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη,  $r=0.719$ ,  $p<0.01$ .

Τέλος, βρέθηκε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών αναφορικά με το ρόλο τους στο σχολείο σχετίζονται θετικά με το κατά πόσο ο διευθυντής δίνει όραμα στους εκπαιδευτικούς,  $r=0.648$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών,  $r=0.765$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη,  $r=0.762$ ,  $p<0.01$ , με το κατά πόσο παρέχει πνευματική διέγερση,  $r=0.646$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες,  $r=0.654$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 11.** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των soft skills των διευθυντών

	Όραμα	Πρότυπα συμπεριφοράς	Ενίσχυση αφοσίωσης	Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Παροχή πνευματικής διέγερσης	Θέση υψηλών προσδοκιών
την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν	<b>.658</b>	.602	<b>.630</b>	<b>.736</b>	.516	<b>.686</b>
	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	135	135	135	135	135	135
την επίλυση των προβλημάτων που απασχολούν	<b>.645</b>	<b>.631</b>	<b>.716</b>	<b>.664</b>	<b>.691</b>	<b>.618</b>
	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	135	135	135	135	135	135
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	<b>.631</b>	<b>.740</b>	<b>.777</b>	<b>.745</b>	.608	<b>.723</b>
	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	135	135	135	135	135	135
τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων	.558	.537	<b>.681</b>	<b>.719</b>	.547	.605
	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	135	135	135	135	135	135
το ρόλο του στο σχολείο	<b>.648</b>	.613	<b>.765</b>	<b>.762</b>	<b>.646</b>	<b>.654</b>
	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	135	135	135	135	135	135

### 5.6.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο

Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών. Τα αποτελέσματα του συ-

ντελεστή συσχέτισης του Pearson παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 13. Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης που επιδεικνύουν οι διευθυντές και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών και με το κατά πόσο ο διευθυντής ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών,  $r=0.660$ ,  $p<0.01$  και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες,  $r=0.645$ ,  $p<0.01$ . Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι όσο υψηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν οι διευθυντές, τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα κοινωνικής δικαιοσύνης που φέρουν.

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης

		Κοινωνική δικαιοσύνη
Ενίσχυση αφοσίωσης	r	<b>.660</b>
	p	.000
	n	135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r	<b>.645</b>
	p	.000
	n	135

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται με τις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ειδικότερα, με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.1 έδειξαν ισχυρή προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδειξης και της ενθάρρυνσης της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης στην τάξη και της ενίσχυσης αφοσίωσης των διευθυντών,  $r=0.815$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης,

$r=0.757$ ,  $p<0.01$ . Επίσης, σημειώνεται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.672$ ,  $p<0.01$ , του οράματος,  $r=0.649$ ,  $p<0.01$ , των προτύπων συμπεριφοράς,  $r=0.641$ ,  $p<0.01$  και της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.639$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.1 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη».

		«επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη»	
Όραμα	R	<b>.649</b>	
	P	.000	
	N	135	
Πρότυπα συμπεριφοράς	R	<b>.641</b>	
	P	.000	
	N	135	
Ενίσχυση αφοσίωσης	R	<b>.815</b>	
	P	.000	
	N	135	
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	R	<b>.757</b>	
	P	.000	
	N	135	
Παροχή πνευματικής διέγερσης	R	<b>.639</b>	
	P	.000	
	N	135	
Θέση υψηλών προσδοκιών	R	<b>.672</b>	
	P	.000	
	N	135	

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προσδοκία της επιτυχίας όλων των μαθητών», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.2, έδειξαν ισχυρή προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ενίσχυσης αφοσίωσης των διευθυντών,  $r=0.773$ ,  $p<0.01$  και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.710$ ,  $p<0.01$ . Επίσης, σημειώθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης,  $r=0.689$ ,  $p<0.01$ , των προτύπων συμπεριφοράς,  $r=0.686$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.648$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.2 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών».

			«προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών»
Πρότυπα συμπεριφοράς	R		<b>.686</b>
	P		.000
	N		135
Ενίσχυση αφοσίωσης	R		<b>.773</b>
	P		.000
	N		135
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	R		<b>.689</b>
	P		.000
	N		135
Παροχή πνευματικής διέγερσης	r		<b>.648</b>
	p		.000
	n		135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r		<b>.710</b>
	p		.000

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβολή προσπαθειών για την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.3, έδειξαν χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.394$ ,  $p<0.01$ , της ενίσχυσης αφοσίωσης,  $r=0.340$ ,  $p<0.01$ , της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.340$ ,  $p<0.01$ , καθώς και των προτύπων συμπεριφοράς,  $r=0.331$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.3 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβάλλει προσπάθεια για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση προς όλους τους μαθητές».

		«καταβάλλει προσπάθεια για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση προς όλους τους μαθητές».
Πρότυπα συμπεριφοράς	r	<b>.331</b>
	p	.000
	n	135
Ενίσχυση αφοσίωσης	r	<b>.340</b>
	p	.000
	n	135
Παροχή πνευματικής διέγερσης	r	<b>.340</b>
	p	.000
	n	135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r	<b>.394</b>
	p	.000

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «κατανόηση πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.4, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.422$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ενίσχυσης αφοσίωσης,  $r=0.393$ ,  $p<0.01$ , της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.388$ ,  $p<0.01$ , καθώς και των προτύπων συμπεριφοράς,  $r=0.319$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.4 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση».

		«κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση»
Πρότυπα συμπεριφοράς	r	<b>.319</b>
	p	.000
	n	135
Ενίσχυση αφοσίωσης	r	<b>.393</b>
	p	.000
	n	135
Παροχή πνευματικής διέγερσης	r	<b>.388</b>
	p	.000
	n	135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r	<b>.422</b>
	p	.000

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβολή προσπαθειών για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.5, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.410$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των προτύπων συμπεριφοράς,  $r=0.359$ ,  $p<0.01$ , της ενίσχυσης αφοσίωσης,  $r=0.327$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.315$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.5 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης :«καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές».

		«καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές»
Πρότυπα συμπεριφοράς	r	<b>.359</b>
	p	.000
	n	135
Ενίσχυση αφοσίωσης	r	<b>.327</b>
	p	.000
	n	135
Παροχή πνευματικής διέγερσης	r	<b>.315</b>
	p	.000
	n	135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r	<b>.410</b>



p	.000
n	135

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προώθηση των δημοκρατικών διαδικασιών και της διαφάνειας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.6, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.470$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της ενίσχυσης αφοσίωσης,  $r=0.435$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των προτύπων συμπεριφοράς,  $r=0.380$ ,  $p<0.01$ , της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.360$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης,  $r=0.312$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.6 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο».

		«προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο»
Πρότυπα συμπεριφοράς	r	<b>.380</b>
	p	.000
	n	135
Ενίσχυση αφοσίωσης	r	<b>.435</b>
	p	.000
	n	135
Παροχή εξιδανικευμένης	r	<b>.312</b>

υποστήριξης	p	.009
	n	135
Παροχή πνευματικής διέγερσης	r	<b>.360</b>
	p	.000
	n	135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r	<b>.470</b>
	p	.000
	n	135

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επίδειξη ευαισθησίας και σεβασμού στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.7, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και της ενίσχυσης αφοσίωσης,  $r=0.412$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της θέσης υψηλών προσδοκιών,  $r=0.402$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της παροχής πνευματικής διέγερσης,  $r=0.390$ ,  $p<0.01$ .

Πίνακας 13.7 Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών».

		«επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών»
Ενίσχυση αφοσίωσης	r	<b>.412</b>
	p	.000
	n	135
Παροχή πνευματικής διέγερσης	r	<b>.390</b>

	p	.000
	n	135
Θέση υψηλών προσδοκιών	r	<b>.402</b>
	p	.000
	n	135

### 5.6.3 Soft skills των διευθυντών και κοινωνική δικαιοσύνη

Τέλος, διερευνήθηκε κατά πόσο τα soft skills των διευθυντών σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη των διευθυντών. Τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 14. Τα αποτελέσματα φανερώνουν θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης που επιδεικνύουν οι διευθυντές και των soft skills που παρουσιάζουν. Ειδικότερα, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης που επιδεικνύουν οι διευθυντές και με το κατά πόσο έχουν δεξιότητες στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων,  $r=0.618$ ,  $p<0.01$ . Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι όσο περισσότερα soft skills έχουν οι διευθυντές, τόσο υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής δικαιοσύνης φέρουν.

**Πίνακας 13.** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και κοινωνικής δικαιοσύνης

	Κοινωνική δικαιοσύνη
την κατανόηση των συναισθημάτων R	<b>.618</b>
(θετικών και αρνητικών) των άλλων p	.000
n	135

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε κατά πόσο τα soft skills των διευθυντών σχετίζονται με τις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών. Ειδικότερα, με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.1, έδειξαν ισχυρή προς μέτρια θετική

συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των soft skills των διευθυντών. Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδειξης και της ενθάρρυνσης της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης στην τάξη και του ρόλου του διευθυντή στο σχολείο  $r=0.818$ ,  $p<0.01$ . Ισχυρή θετική συσχέτιση παρουσιάζεται, επίσης, μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ικανότητας επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα  $r=0.741$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της ικανότητας των διευθυντών να ελέγχουν τα συναισθήματά τους  $r=0.722$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, σημειώνεται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και των δεξιοτήτων για διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο,  $r=0.673$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της ικανότητας του διευθυντή να κατανοεί τα συναισθήματα (θετικά και αρνητικά) των άλλων,  $r=0.607$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 14.1** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επιδεικνύει και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση στην τάξη»

		«επιδεικνύει και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση στην τάξη»
την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν	R	<b>.741</b>
	P	.000
	N	135
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	R	<b>.673</b>
	P	.000
	N	135
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	R	<b>.607</b>
	P	.000
	N	135
τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων	R	<b>.722</b>
	p	.000
	n	135
το ρόλο του στο σχολείο	R	<b>.818</b>

p	.000
n	135

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προσδοκία της επιτυχίας όλων των μαθητών», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.2, έδειξαν ισχυρή προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των soft skills των διευθυντών. Ειδικότερα, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της κατανόησης, από την πλευρά των διευθυντών, των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων,  $r=0.724$ ,  $p<0.01$ , ενώ, σημειώθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και των διαπροσωπικών σχέσεων και της δημιουργίας καλού κλίματος,  $r=0.607$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 15.2** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών»

		«προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών»
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	R	<b>.607</b>
	p	.000
	n	135
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	R	<b>.724</b>
	p	.000
	n	135

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβολή προσπαθειών για την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.3, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των soft skills των διευθυντών. Ειδικότερα, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση με-

ταξύ της εν λόγω διάστασης και της ικανότητας των διευθυντών για διαπροσωπική επικοινωνία με σκοπό τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολικό χώρο,  $r=0.412$ ,  $p<0.01$  και της κατανόησης των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων,  $r=0.406$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης μεταβλητής και της αποτελεσματικής επίβλεψης όλων των δράσεων του σχολείου,  $r=0.378$ ,  $p<0.01$ , του ρόλου των διευθυντών στο σχολείο,  $r=0.372$ ,  $p<0.01$ , των θεμάτων νέων τεχνολογιών και καινοτομίας,  $r=0.358$ ,  $p<0.01$ , καθώς και του ελέγχου των δικών τους συναισθημάτων,  $r=0.302$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 16.3** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβάλλει προσπάθειες για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές»

		«καταβάλλει προσπάθειες για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές»
την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου	R	<b>.378</b>
	P	.000
	N	135
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	R	<b>.412</b>
	P	.000
	N	135
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	R	<b>.406</b>
	P	.000
	N	135
τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων	R	<b>.302</b>
	P	.000
	N	135
το ρόλο του στο σχολείο	R	<b>.372</b>
	P	.000
	N	135

θέματα νέων τεχνολογιών και καινο- R		<b>.358</b>
τομίας	P	.000
	N	135

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «κατανόηση πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.4, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των soft skills των διευθυντών. Ειδικότερα, προέκυψε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της κατανόησης, από την πλευρά των διευθυντών, των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων,  $r=0.400$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση, μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της αποτελεσματικής επίβλεψης όλων των δράσεων του σχολείου,  $r=0.316$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της ικανότητας για διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος,  $r=0.308$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 17.4** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση»

		«κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση»
την αποτελεσματική επίβλεψη όλων R		<b>.316</b>
των δράσεων του σχολείου	p	.000
	n	135
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος R		<b>.308</b>
	p	.000
	n	135
την κατανόηση των συναισθημάτων R (θετικών και αρνητικών) των άλλων		<b>.400</b>
	p	.000

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβολή προσπαθειών για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.5, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των soft skills των διευθυντών. Ειδικότερα, προέκυψε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της κατανόησης, από την πλευρά των διευθυντών, των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων,  $r=0.411$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ικανότητας των διευθυντών για διαπροσωπική επικοινωνία με σκοπό τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο,  $r=0.329$ ,  $p<0.01$ , της αποτελεσματικής επίβλεψης όλων των δράσεων του σχολείου από τους ίδιους,  $r=0.336$ ,  $p<0.01$ , για θέματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και την καινοτομία,  $r=0.338$ ,  $p<0.01$ , καθώς και του ρόλου που έχουν οι διευθυντές στη σχολική μονάδα,  $r=0.309$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 18.5** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές».

		«καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές»
την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου	R	<b>.336</b>
	P	.000
	N	135
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	R	<b>.329</b>
	P	.000
	N	135



την κατανόηση των συναισθημάτων R		<b>.411</b>
(θετικών και αρνητικών) των άλλων P		.000
	N	135
<hr/>		
το ρόλο του στο σχολείο R		<b>.309</b>
	P	.000
	N	135
<hr/>		
θέματα νέων τεχνολογιών και καινο- R		<b>.338</b>
τομίας P		.000
	N	135
<hr/>		

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προώθηση των δημοκρατικών διαδικασιών και της διαφάνειας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.6, έδειξαν μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των soft skills των διευθυντών. Ειδικότερα, προέκυψε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της κατανόησης, από την πλευρά των διευθυντών, των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων,  $r=0.468$ ,  $p<0.01$ ,  $r=0.380$ ,  $p<0.01$ , της αποτελεσματικής επίβλεψης από τους διευθυντές όλων των δράσεων του σχολείου,  $r=0.432$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της ικανότητας των ίδιων για διαπροσωπική επικοινωνία με σκοπό τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο,  $r=0.422$ ,  $p<0.01$ . Ακόμη, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εν λόγω διάστασης και των θεμάτων που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και την καινοτομία από τους διευθυντές,  $r=0.343$ ,  $p<0.01$ , της ικανότητας να κατανοούν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που ενδεχομένως υπάρχουν,  $r=0.386$ ,  $p<0.01$ , καθώς και του ελέγχου των συναισθημάτων τους,  $r=0.336$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 19.6** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο».

			«προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο»
την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου	R	<b>.432</b>	
	P	.000	
	N	135	
την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν	R	<b>.386</b>	
	P	.000	
	N	135	
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	R	<b>.422</b>	
	P	.000	
	N	135	
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	R	<b>.468</b>	
	P	.000	
	N	135	
τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων	R	<b>.336</b>	
	P	.000	
	N	135	
θέματα νέων τεχνολογιών και καινοτομίας	R	<b>.343</b>	
	P	.000	
	N	135	

Με βάση τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επίδειξη ευαισθησίας και σεβασμού στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών», τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.7, έδειξαν χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης

και των soft skills των διευθυντών. Ειδικότερα, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της κατανόησης, από την πλευρά των διευθυντών, των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων,  $r=0.337$ ,  $p<0.01$ , καθώς και της ικανότητας διαπροσωπικών σχέσεων για τη δημιουργία καλού κλίματος στη σχολική μονάδα που υπηρετούν,  $r=0.316$ ,  $p<0.01$ .

**Πίνακας 20.7** Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ soft skills των διευθυντών και της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης: «επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών».

		«επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών».
τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	δη- R	<b>.316</b>
	p	.000
	n	135
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	R	<b>.337</b>
	p	.000
	n	135

### Συσχετίσεις με δημογραφικό παράγοντα φύλο

#### Soft skills και φύλο

Διερευνήθηκε κατά πόσο τα soft skills των διευθυντών σχετίζονται με το φύλο των συμμετεχόντων. Από τα στοιχεία του πίνακα 15.1 και 15.2 φαίνεται ότι ο μέσος όρος ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M:3,38, SD:1,06) έναντι των ανδρών (M:2,67, SD:1,14). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων και του φύλου (Sig.=0,009,  $t= -2,655$ ).

Πίνακας 15.1 Στατιστικός έλεγχος μεταξύ των soft skills των διευθυντών και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου	Equal variances assumed	1,605	,207	-,052	133	,958	-,01282	,24420	-,49584	,47020
	Equal variances not assumed			-,062	26,046	,951	-,01282	,20653	-,43732	,41168
την επικοινωνία (με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς)	Equal variances assumed	9,785	,002	-,770	133	,443	-,21795	,28302	-,77775	,34185
	Equal variances not assumed			-,579	19,448	,569	-,21795	,37632	1,00436	,56846
την κατανόηση των προβλημάτων	Equal variances assumed	,822	,366	-,590	133	,556	-,15385	,26090	-,66990	,36221

των και των συ- Equal γκρούσεων που variances ενδεχομένως υ- not πάρχουν assumed			-,487	20,21	,632	-	,3159	-	,50483
				7		,15385	8	,81253	
την επίλυση των Equal προβλημάτων variances που ανακύπτουν assumed	16,79	,000	-,544	133	,587	-	,2592	-	,37171
	9					,14103	3	,65377	
			-,377	18,91	,710	-	,3736	-	,64135
				6		,14103	9	,92340	
τις διαπροσωπι- Equal κές σχέσεις και variances τη δημιουργία assumed	,433	,511	-	133	,111	-	,2476	-	,09245
			1,605			,39744	7	,88732	
καλού κλίματος Equal variances not assumed			-	21,18	,161	-	,2736	-	,17126
			1,453	4		,39744	1	,96613	
την κατανόηση Equal των συναισθημά- variances των (θετικών και assumed	,632	,428	-	133	,009	-	,2703	-	-
			2,655			,71795	9	1,2527	,18312
							7		
αρνητικών) των Equal άλλων variances not assumed			-	21,76	,020	-	,2854	-	-
			2,516	3		,71795	0	1,3102	,12570
							0	0	
τον έλεγχο των Equal δικών του συναι- variances assumed	2,830	,095	-,616	133	,539	-	,2495	-	,33980
						,15385	7	,64749	

σθημάτων	Equal variances not assumed			-,545	20,90 5	,592	- ,15385	,2824 8	- ,74146	,43377
το ρόλο του στο σχολείο	Equal variances assumed	18,76 2	,000	- 2,024	133	,045	- ,51282	,2534 0	- 1,0140 4	- ,01160
	Equal variances not assumed			- 1,383	18,82 6	,183	- ,51282	,3709 3	- 1,2896 7	,26403
την αποτελεσμα- τική λήψη απο- φάσεων	Equal variances assumed	,347	,557	- 1,595	133	,113	- ,44872	,2813 1	- 1,0051 4	,10771
	Equal variances not assumed			- 1,611	22,71 5	,121	- ,44872	,2785 3	- 1,0253 1	,12787
θέματα κατάρτι- σης και ανάπτυ- ξης των εκπαι- δευτικών	Equal variances assumed	30,19 1	,000	-,244	133	,808	- ,06410	,2627 8	- ,58387	,45566
	Equal variances not assumed			-,471	70,83 3	,639	- ,06410	,1361 7	- ,33563	,20742
θέματα νέων τε- χνολογιών και	Equal variances assumed	,951	,331	- 1,566	133	,120	- ,41026	,2618 9	- ,92827	,10776

καινοτομίας	Equal			-	20,95	,179	-	,2952	-	,20375
	variances			1,390	1		,41026	1	1,0242	
	not								6	
	assumed									

Πίνακας 15.2 Στατιστικός έλεγχος μεταξύ των soft skills των διευθυντών και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δρασεων του σχολείου	Άντρας	18	3,5000	,78591	,18524
	Γυναίκα	117	3,5128	,98799	,09134
την επικοινωνία (με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς)	Άντρας	18	3,5000	1,54349	,36380
	Γυναίκα	117	3,7179	1,04094	,09623
την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν	Άντρας	18	3,6667	1,28338	,30250
	Γυναίκα	117	3,8205	,98799	,09134
την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν	Άντρας	18	3,5000	1,54349	,36380
	Γυναίκα	117	3,6410	,92346	,08537
	Άντρας	18	3,1667	1,09813	,25883

τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία καλού κλίματος	Γυναίκα	117	3,5641	,95939	,08870
	Άντρας	18	2,6667	1,13759	,26813
την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων	Γυναίκα	117	3,3846	1,05737	,09775
	Άντρας	18	3,6667	1,13759	,26813
τον έλεγχο των δικών του συναισθημάτων	Γυναίκα	117	3,8205	,96146	,08889
	Άντρας	18	3,3333	1,53393	,36155
το ρόλο του στο σχολείο	Γυναίκα	117	3,8462	,89650	,08288
	Άντρας	18	2,8333	1,09813	,25883
την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων	Γυναίκα	117	3,2821	1,11298	,10290
	Άντρας	18	3,1667	,38348	,09039
θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	Γυναίκα	117	3,2308	1,10160	,10184
	Άντρας	18	3,0000	1,18818	,28006
θέματα νέων τεχνολογιών και καινοτομίας	Γυναίκα	117	3,4103	1,00990	,09337

### Μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο

Διερευνήθηκε κατά πόσο οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται με το φύλο των συμμετεχόντων. Από τα στοιχεία του πίνακα 16.1 και 16.2 φαίνεται ότι ο μέσος όρος ως προς τα πρότυπα συμπεριφοράς είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M:3,51, SD:0,87) έναντι των ανδρών (M:2,83, SD:0,94). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προτύπων συμπεριφοράς και του φύλου (Sig.=0,003, t= -3,039). Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος ως προς



την ενίσχυση αφοσίωσης είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M:3,70, SD:0,76) έναντι των ανδρών (M:3,13, SD:1,03). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προτύπων συμπεριφοράς και του φύλου (Sig.=0,005, t= -2,844). Τέλος, προέκυψε ότι ο μέσος όρος ως προς τη θέση υψηλών προσδοκιών είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M:3,70, SD:0,88) έναντι των ανδρών (M:3,22, SD:0,81). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προτύπων συμπεριφοράς και του φύλου (Sig.=0,031, t= -2,177).

Πίνακας 16.1 Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper	
Όραμα	,937	,335	-,787	133	,433	-,16239	,20637	-	,24579
					-,917	25,664	,368	-,16239	,17707
Πρότυπα συμπεριφοράς	,547	,461	-3,039	133	,003	-,67949	,22360	-	-,23722
					-2,869	21,716	,009	-,67949	,23683
Ενίσχυση αφοσίωσης	5,744	,018	-2,844	133	,005	-,57436	,20193	-	-,17495

			-2,280	19,952	,034	-,57436	,25194	- 1,0999 8	-,04873
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	5,607	,019	-1,352	133	,179	-,27949	,20675	- ,68844	,12946
			-1,018	19,460	,321	-,27949	,27448	- ,85307	,29409
Παροχή πνευματικής διέγερσης	2,250	,136	-,827	133	,410	-,19658	,23762	- ,66657	,27341
			-1,032	27,627	,311	-,19658	,19057	- ,58718	,19401
Θέση υψηλών προσδοκιών	,611	,436	-2,177	133	,031	-,47863	,21988	- ,91354	-,04373
			-2,311	23,597	,030	-,47863	,20708	- ,90641	-,05085

Πίνακας 16.2 Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Όραμα	Άντρας	18	3,4444	,67640	,15943
	Γυναίκα	117	3,6068	,83347	,07705
Πρότυπα συμπεριφοράς	Άντρας	18	2,8333	,94454	,22263
	Γυναίκα	117	3,5128	,87378	,08078
Ενίσχυση αφοσίωσης	Άντρας	18	3,1333	1,02670	,24200
	Γυναίκα	117	3,7077	,75819	,07009

Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Αντρας	18	3,3000	1,12564	,26532
	Γυναίκα	117	3,5795	,76085	,07034
Παροχή πνευματικής διεγερσης	Αντρας	18	3,3333	,71401	,16829
	Γυναίκα	117	3,5299	,96704	,08940
Θέση υψηλών προσδοκιών	Αντρας	18	3,2222	,80845	,19055
	Γυναίκα	117	3,7009	,87689	,08107

### Κοινωνική Δικαιοσύνη και φύλο (T-Test)

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε κατά πόσο η κοινωνική δικαιοσύνη από την πλευρά των διευθυντών σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων. Από τα στοιχεία του πίνακα 16.α και 16.β φαίνεται ότι ο μέσος όρος ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M:3,84, SD:0,67) έναντι των ανδρών (M:3,45, SD:0,87). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών και του φύλου (Sig.=0,030, t= -2,197).

Πίνακας 16.α Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Κοινωνική δικαιοσύνη	,766	,383	-2,197	133	,030	-,39011	,17756	-,74132	-,03890	
			-,917	25,664	,368	-,16239	,17707	-,52660	,20182	

Πίνακας 16.β Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
					Mean
Κοινωνική δικαιοσύνη	Άντρας	18	3,4524	,87138	,20539
	Γυναίκα	117	3,8425	,67278	,06220

### Διαστάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης και φύλο (T-Test)

**1)Επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη.** Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την επίδειξη και ενθάρρυνση της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης στην τάξη από την πλευρά των διευθυντών σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 16.1α και 16.1β ως προς την επίδειξη και ενθάρρυνση της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, ο μέσος όρος είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M: 4,08, SD: 0,86) έναντι των ανδρών (M: 3,50, SD: 1,29). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών και του φύλου (Sig =0,015, t = -2,453).

Πίνακας 16.1α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη	Equal variances assumed	14,147	,000	-2,453	133	,015	-,57692	,23523	-1,04220	,11164
	Equal variances not assumed			-1,829	19,387	,083	-,57692	,31543	-1,23624	,08239

Πίνακας 16.1α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

επιδεικνύει και ενθαρρύνει τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη	Άντρας	18	3,5000	1,29479	,30518
	Γυναίκα	11	4,0769	,86257	,07974
		7			

## 2) Προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών.

Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την προσδοκία από την πλευρά των διευθυντών αναφορικά με την επιτυχία όλων των μαθητών σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 16.2α και 16.2β, ο μέσος όρος ως προς την προσδοκία της επιτυχίας όλων των μαθητών είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M: 3,61, SD: 1,13) έναντι των ανδρών (M: 2,83, SD: 1,25). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών και του φύλου (Sig =0,008, t = -2,699).

Πίνακας 16.2α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper

προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών	Equal variances assumed	1,476	,227	-	133	,008	-,78205	,28975	-	-,20893
	Equal variances not assumed			2,699					1,35517	
	Equal variances not assumed			-	21,4	,020	-,78205	,31222	-	-,13365
				2,505	91				1,43045	

Πίνακας 16.2β. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών» και του φύλου των συμμετεχόντων.

#### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
προσδοκά την επιτυχία όλων των μαθητών	Άντρας	18	2,8333	1,24853	,29428
	Γυναίκα	117	3,6154	1,12837	,10432

**3)Καταβάλλει προσπάθεια για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση προς όλους τους μαθητές.**

Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την καταβολή προσπαθειών από την πλευρά των διευθυντών αναφορικά με την προώθηση ισότιμης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 16.3α και Πίνακας 16.3β). Από τον έλεγχο T-Test δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης και του φύλου των συμμετεχόντων (Sig =0,633, t = -0,478).

Πίνακας 16.3α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «καταβάλλει προσπάθεια για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση προς όλους τους μαθητές» και του φύλου των συμμετεχόντων.

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
καταβάλλει προσπάθειες για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές	Equal variance assumed	5,775	,018	-,478	133	,633	-,06410	,13403	-,32920	,20099
	Equal variance not assumed			-,371	19,677	,715	-,06410	,17291	-,42516	,29696

Πίνακας 16.3β. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «καταβάλλει προσπάθεια για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση προς όλους τους μαθητές» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
καταβάλλει προσπάθειες για να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές	Άντρας	18	3,8333	,70711	,16667
	Γυναίκα	117	3,8974	,49801	,04604

4)Κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση.



Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την κατανόηση από την πλευρά των διευθυντών αναφορικά με το πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 16.4α και Πίνακας 16.4β). Από τον έλεγχο T-Test δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης και του φύλου των συμμετεχόντων (Sig = 0,192 , t = -1,312).

Πίνακας 16.4α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «**κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση**» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
Equal variances assumed	10,750	,001	-1,312	133	,192	-,32051	,24420	-,80354	,16251
Equal variances not assumed			-1,013	19,642	,323	-,32051	,31647	-,98143	,34041

Πίνακας 16.4β. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «**κατανοεί πώς οι μαθητές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση**» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
κατανοεί πως οι μαθη- τές διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους στη μάθηση	Άντρας	18	3,5000	1,29479	,30518
	Γυναίκα	117	3,8205	,90607	,08377

##### 5) Καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές

Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την καταβολή προσπαθειών από την πλευρά των διευθυντών αναφορικά με την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων. Φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 16.5α και 16.5β ότι ο μέσος όρος ως προς την συγκεκριμένη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι υψηλότερος στις γυναίκες (M: 3,92, SD: 0,77) έναντι των ανδρών (M: 3,50, SD: 1,15). Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της εν λόγω διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης των διευθυντών και του φύλου (Sig =0,045, t = -2,022).

Πίνακας 16.5α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές» και του φύλου των συμμετεχόντων.

## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές	12,148	,001	-2,022	133	,045	-,42308	,20921	-,83688	-,00928
			-1,509	19,394	,147	-,42308	,28029	-1,00893	,16277

Πίνακας 16.5β. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές» και του φύλου των συμμετεχόντων.

### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Άντρας	18	3,5000	1,15045	,27116

καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές	Γυναίκα	117	3,9231	,76737	,07094
--	---------	-----	--------	--------	--------

**6) Προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο.**

Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την προώθηση από την πλευρά των διευθυντών αναφορικά με τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 16.6α και Πίνακας 16.6β). Από τον έλεγχο T-Test δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης και του φύλου των συμμετεχόντων (Sig = 0,135, t = -1,504).

Πίνακας 16.6α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο» και του φύλου των συμμετεχόντων.

**Independent Samples Test**

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper

προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο	Equal variances assumed	2,971	,087	-	133	,135	-,25641	,17049	-,59363	,08081
	Equal variances not assumed			-	21,036	,193	-,25641	,19075	-,65306	,14024

Πίνακας 16.6β. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο» και του φύλου των συμμετεχόντων.

#### Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στο σχολείο	Άντρας	18	3,6667	,76696	,18078
	Γυναίκα	117	3,9231	,65855	,06088

**7)Επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών.**

Διερευνήθηκε κατά πόσο η διάσταση που αφορά την επίδειξη από την πλευρά των διευθυντών αναφορικά με την ευαισθησία και το σεβασμό στις κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών σχετίζεται με το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 16.7α και 16.7β). Από τον έλεγχο T-Test δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης κοινωνικής δικαιοσύνης και του φύλου των συμμετεχόντων (Sig = 0,299, t = -1,042).

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών	Equal variances assumed	7,060	,009	-1,042	133	,299	-,30769	,29530	-,89178	,27639
	Equal variances not assumed			-,881	20,446	,388	-,30769	,34919	-1,03508	,41970

Πίνακας 16.7α. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών» και του φύλου των συμμετεχόντων.

Πίνακας 16.7β. Στατιστικός έλεγχος μεταξύ της διάστασης «επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών» και του φύλου των συμμετεχόντων.

## Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
επιδεικνύει ευαισθησία και σεβασμό στις πολλαπλές κοινωνικο-πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών	Άντρας	18	3,3333	1,41421	,33333
	Γυναίκα	117	3,6410	1,12542	,10405

## Μέρος Γ' – Συμπεράσματα

Οι ανισότητες που επικρατούν στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο είναι ευδιάκριτες σε όλο το φάσμα της καθημερινής ζωής, έχοντας μεγάλο αντίκτυπο στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις (Sballil, 2015). Μάλιστα, οι ανισότητες αυτές επιδεινώνονται σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που ταλανίζει τη χώρα μας τα τελευταία δέκα χρόνια. Είναι εξαιρετικά σημαντικό το σχολείο να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα και να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο κοινωνικής δικαιοσύνης που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους και θα στοχεύει στη δημιουργία αλληλέγγυων πολιτών με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Wang, 2015). Σ' αυτήν την απαιτητική προσπάθεια μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, καίριο ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας, ο οποίος μπορεί να διαμορφώσει την κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής κοινότητας (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2003). Καθώς, όμως, το δημόσιο ελληνικό σχολείο συνεχίζει να αντανάκλα προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Arar, 2017; Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001; Μιχαήλ κ.ά., 2003; Ryan, 2016; Silva, Slater, Gorosave, Cerdas, Torres, Antunez & Briceno, 2017), είναι απαραίτητο να διερευνηθούν περαιτέρω οι πρακτικές των διευθυντών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να διερευνηθεί πώς συγκεκριμένες πτυχές των soft skills διευκολύνουν την εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη.

## 6.1. Δεξιότητες μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντή

Αναφορικά με τις δεξιότητες του ηγέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας, υποστηρίζεται ότι αυτός διαθέτει ξεκάθαρο όραμα που αντανακλά τις ανάγκες και τις αξίες της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, δεσμεύεται απέναντι σε αυτές, ηγείται της αλλαγής και υποστηρίζει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι διευθυντές, στους οποίους οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, διαθέτουν υψηλούς δείκτες και πολλά από τα χαρακτηριστικά των soft skills. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες επικοινωνίας παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με την παροχή προτύπων συμπεριφοράς, την ενίσχυση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, την παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, την πνευματική διέγερση και την θέσπιση υψηλών προσδοκιών.

Ειδικότερα, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στην περίπτωση της διάστασης «Όραμα», προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σημαντική θετική τάση ως προς το γεγονός να θεωρούν ότι οι διευθυντές διαθέτουν την ικανότητα να εμπνέουν εμπιστοσύνη και να υπερπηδούν τα περισσότερα εμπόδια που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Αναφορικά με τη διάσταση «Πρότυπα συμπεριφοράς», προέκυψε σημαντική θετική τάση με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι οι διευθυντές του σχολείου ηγούνται λιγότερο με τα λόγια και περισσότερο πράττοντας.

Ακόμη, από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, για την διάσταση που αναφέρεται στην «Ενίσχυση αφοσίωσης», προέκυψε σημαντική θετική τάση με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι οι διευθυντές μεριμνούν αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου, ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων σε αυτό και χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.

Επιπλέον, αναφορικά με τη διάσταση που σχετίζεται με την «Εξιδανικευμένη υποστήριξη», φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται θετικά σε σημαντικό ποσοστό ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές συνυπολογίζουν τη γνώμη των εκπαιδευτικών κατά τη λήψη αποφάσεων που διαδραματίζουν ρόλο στη δουλειά τους και προσφέρουν τη δυνατότητα για επιμόρφωση, αποβλέποντας στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που συνάδουν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.



Επίσης, στην περίπτωση της διάστασης «Πνευματική διέγερση», τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντική θετική τάση αναφορικά με την παροχή πληροφοριών από τους διευθυντές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση τρόπων βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.

Τέλος, αναφορικά με τη διάσταση «Θέση υψηλών προσδοκιών», διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι διευθυντές δεν συμβιβάζονται με ένα μέτριο αποτέλεσμα στη δουλειά τους και δείχνουν ότι έχουν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες.

Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ερευνητικό «κενό» σε έρευνες που αφορούν τη σχέση συγκεκριμένων πτυχών των soft skills και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και στο εξωτερικό. Το ερευνητικό υλικό που εντοπίζεται, καταδεικνύει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία εμπεριέχει πολλές από τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν τα soft skills. Μάλιστα, οι έρευνες που προαναφέρθηκαν, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη μετασχηματιστική ηγεσία (Lopez-Zafra, Garcia- Retamero & Martos, 2012; Gardner & Stough, 2002; Maudell & Rhermani, 2003).

## **6.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και soft skills**

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντική θετική τάση ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές έχουν γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υπάρχουν, την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό και μαθητικό προσωπικό, καθώς και με τους γονείς, το ρόλο που διαδραματίζουν στο σχολείο, την επίλυση των προβλημάτων που εγείρονται, τον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων και την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων που υλοποιούνται στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών αναφορικά με την αποτελεσματική επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου εμφανίζουν θετική συσχέτιση με το κατά πόσο ο διευθυντής παρέχει εξιδανικευμένου τύπου υποστήριξη, καθώς και με το κατά πόσο διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες.

Επίσης, φάνηκε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών που σχετίζονται με την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ενδεχομένως υφίστανται παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το κατά πόσο ο διευθυντής προσφέρει όραμα στους εκπαιδευτικούς, με το κατά πόσο ενδυναμώνει την αφοσίωσή τους, με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη, καθώς και με το κατά πόσο διαμορφώνει υψηλό πλαίσιο προσδοκιών.

Προέκυψε, ακόμη, ότι οι δεξιότητες των διευθυντών σε σχέση με την επίλυση των προβλημάτων που εγείρονται παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το κατά πόσο ο διευθυντής προσφέρει όραμα στους εκπαιδευτικούς, με το κατά πόσο αντανακλά ο ίδιος πρότυπο συμπεριφοράς, με το κατά πόσο ενδυναμώνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες, αλλά, και με το κατά πόσο τους προσφέρει εξιδανικευμένη υποστήριξη και πνευματική διέγερση.

Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δεξιότητες των διευθυντών που σχετίζονται με την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων εμφανίζουν υψηλή θετική τάση αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής προσφέρει όραμα στους εκπαιδευτικούς, με το κατά πόσο αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, με το κατά πόσο ισχυροποιεί την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, με το κατά πόσο παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη, καθώς και με το κατά πόσο διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες.

Ακόμη, προέκυψε, ότι οι δεξιότητες των διευθυντών σε σχέση με τον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων εμφανίζουν θετική συσχέτιση με το κατά πόσο ο διευθυντής ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και με το κατά πόσο προσφέρει εξιδανικευμένη υποστήριξη.

Τέλος, οι δεξιότητες των διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο έδειξαν θετική συσχέτιση με το κατά πόσο ο διευθυντής παρέχει όραμα στους εκπαιδευτικούς, με το κατά πόσο ενδυναμώνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, με το κατά πόσο τους προσφέρει εξιδανικευμένη υποστήριξη και τους ενεργοποιεί σε πνευματικό επίπεδο και με το κατά πόσο θέτει υψηλές προσδοκίες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι ο διευθυντής αναλαμβάνει την επικοινωνία μεταξύ φορέων που έχουν εμπλοκή στη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετεί, αλλά και μεταξύ του απασχολούμενου σε αυτήν εκπαιδευτικού προσωπικού (Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015; Καψάλης, 2005), γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία της συμβολής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που φέρει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Μαυροσκούφης, 2003; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

### **6.3. Κοινωνική δικαιοσύνη**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σε υψηλό βαθμό ότι οι διευθυντές επιδεικνύουν και ενθαρρύνουν τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη. Ακόμη, υποστηρίζουν σε σχεδόν ανάλογο βαθμό ότι οι διευθυντές καταβάλλουν προσπάθειες για την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης για το σύνολο των μαθητών, καθώς επίσης προωθούν τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, σε σχετικά μικρό βαθμό, ότι οι διευθυντές προσδοκούν την επιτυχία του συνόλου των μαθητών.

Ακόμη, φαίνεται ο θεμελιώδης ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας στη σχολική μονάδα, δομώντας σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς και ενδυναμώνοντας ανάλογες σχέσεις μεταξύ αυτών μέσω της εμπλοκής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία απασχολούνται (Bolman & Deal, 1997). Θα μπορούσε, επομένως, να υποστηριχθεί ότι οι διευθυντές, μέσω της προώθησης της ισότητας και της δημοκρατίας στο σχολικό πεδίο, δύνανται να συμβάλουν στη βίωση της δημοκρατίας σε αυτό, αλλά και να προετοιμάσουν τους μαθητές να την υιοθετήσουν και να την εφαρμόσουν ως πολίτες στο μέλλον, συντελώντας, με τον τρόπο αυτό, στη διαμόρφωση ενός κόσμου με πιο δίκαιο και ανθρώπινο «πρόσωπο» (Freire, 1998).

### **6.4. Soft skills και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο**

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα της κοινωνικής δικαιοσύνης που φέρουν οι διευθυντές αυξάνονται σε συνάρτηση με τα soft skills που

αυτοί διαθέτουν. Ειδικότερα, η κοινωνική δικαιοσύνη που επιδεικνύουν οι διευθυντές φαίνεται να παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με τις δεξιότητες που έχουν ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων.

Οι δεξιότητες που συνδέονται με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχουν να κάνουν περισσότερο με τις «μαλακές» δεξιότητες, τα συναισθήματα, την επικοινωνία, την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων και προβλημάτων. Πράγματι, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των soft skills του διευθυντή και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές που χαρακτηρίζονται σε μέτριο ή/και μεγάλο βαθμό με: τις δεξιότητες δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και του ελέγχου των δικών τους συναισθημάτων, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη δεξιότητα διαχείρισης συγκρούσεων, τις δεξιότητες αποτελεσματικής λήψης αποφάσεων κ.ά., διαθέτουν παράλληλα και τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν έναν κοινωνικά δίκαιο ηγέτη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Smith & Riley (2012), οι οποίοι συσχετίζουν την επιτυχημένη ηγεσία σε περίοδο κρίσης με τη διαχείριση δυσάρεστων καταστάσεων, αλλά και συναισθημάτων.

Το παραπάνω εύρημα περί των δεξιοτήτων αποτελεσματικής λήψης αποφάσεων από την πλευρά των διευθυντών, αλλά και της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, συνάδει με τη μελέτη του Θεοφιλίδη (1994), στη οποία προέκυψε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να διακρίνεται, μεταξύ άλλων, από αποφασιστικότητα και κατανόηση.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης είναι πλέον εμφανείς σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό πως η οικονομική κρίση είχε ως αποτέλεσμα την έλλειψη βασικού εποπτικού υλικού, την αύξηση των παραβατικών συμπεριφορών, τη χαμηλή κρατική χρηματοδότηση για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και την πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες. Αναφορικά με το ρόλο τους, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, ακόμη, μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης. Αφενός, τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης έχουν μειωθεί αισθητά και, αφετέρου, η κυβέρνηση έχει προβεί σε περικοπές διδακτικού προσωπικού, αλλά και οικονομικών απολαβών. Οι εκπαιδευτικοί

συμφώνησαν ότι βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση (burnout), καθώς επίσης φέρουν κακή διάθεση αναφορικά με την εργασία τους.

Όλα αυτά τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν κάνουν επιτακτική την ανάγκη αποτελεσματικής ηγεσίας και μετασχηματισμού του σχολείου σε μια κοινότητα στρέψει τη προσοχή της στα παραπάνω ζητήματα ώστε να διευκολύνει την προσαρμογή του σχολικού πλαισίου στα σημερινά δεδομένα στοχεύοντας παράλληλα στη δημιουργία ενεργών πολιτών, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, αλλά και εφοδιασμένων με τις σύγχρονες δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας.

### **6.5.Μετασχηματιστική ηγεσία, soft skills και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης**

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας που φέρουν οι διευθυντές, και κυρίως οι διαστάσεις που αφορούν: α) την αφοσίωση που δείχνουν στους εκπαιδευτικούς, και, β) την διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών, τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα κοινωνικής δικαιοσύνης που έχουν. Φαίνεται, επομένως, ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των συγκεκριμένων διαστάσεων που εμπεριέχονται στη μετασχηματιστική ηγεσία και των επιπέδων κοινωνικής δικαιοσύνης που φέρουν οι διευθυντές.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ισχυρή θετική τάση αναφορικά με το γεγονός ότι οι διευθυντές επιδεικνύουν και ενθαρρύνουν τη δημοκρατική αλληλεπίδραση στην τάξη, καταβάλλουν προσπάθειες για την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης, της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης του συνόλου των μαθητών της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, βρέθηκε σημαντική θετική τάση από τους εκπαιδευτικούς ως προς το γεγονός ότι οι διευθυντές προάγουν τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διαφάνεια σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής.

Προέκυψε, ακόμη, ότι οι δεξιότητες των διευθυντών σχετικά με την κατανόηση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που πιθανώς υπάρχουν, παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το κατά πόσο ο διευθυντής προσφέρει όραμα στους εκπαιδευτικούς, με το κατά πόσο ενδυναμώνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, με το κατά πόσο προ-

σφέρει εξιδανικευμένη υποστήριξη και με το κατά πόσο διαμορφώνει ένα υψηλό επίπεδο προσδοκιών.

Τέλος, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των soft skills που διαθέτουν οι διευθυντές και της κοινωνικής δικαιοσύνης που αυτοί επιδεικνύουν, όπως και των επιμέρους διαστάσεων αυτής. Ειδικότερα, προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση: μεταξύ του ρόλου που φέρει ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, και της επίδειξης και ενθάρρυνσης της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, ως επιμέρους διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ακόμη, σημειώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση αναφορικά με τις ικανότητες που έχουν οι διευθυντές για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα καθώς και για τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και της παραπάνω διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέλος, αναφορικά με την προσδοκία της επιτυχίας όλων των μαθητών, που συνιστά μία επιπλέον διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης σημειώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση με την κατανόηση, από την πλευρά των διευθυντών, των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων.

## **6.6. Συσχετίσεις με δημογραφικό παράγοντα φύλο**

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από το στατιστικό έλεγχο, αναφορικά με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προτύπων συμπεριφοράς και του φύλου, καθώς ο μέσος όρος στα πρότυπα συμπεριφοράς υπερέρχει στις γυναίκες έναντι των ανδρών. Ακόμη, βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της ενίσχυσης αφοσίωσης και της θέσης υψηλών προσδοκιών σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, με το μέσο όρο των γυναικών να υπερिशύει έναντι του μέσου όρου των ανδρών.

Όσον αφορά τον στατιστικό έλεγχο μεταξύ της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε ένα γενικότερο επίπεδο, από την πλευρά των διευθυντών και του φύλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με το μέσο όρο στην περίπτωση των γυναικών να είναι υψηλότερος σε σχέση με τους άνδρες. Ειδικότερα, αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, προέκυψε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδειξης και ενθάρρυνσης της

δημοκρατικής αλληλεπίδρασης στην τάξη και του φύλου, με τον μέσο όρο να είναι υψηλότερος στην περίπτωση των γυναικών έναντι των ανδρών.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε και στην διάσταση που αφορά τις προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές για την επιτυχία όλων των μαθητών σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, με τους άνδρες να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο από τις γυναίκες. Επιπλέον, στατιστική σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ της διάστασης που αφορά την καταβολή προσπαθειών για την προώθηση της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης για όλους τους μαθητές και του φύλου των συμμετεχόντων. Ο μέσος όρος των γυναικών ήταν και στην περίπτωση αυτή υψηλότερος σε σχέση με τον μέσο όρο που εμφάνιζαν οι άνδρες.

Τέλος, όσον αφορά τον στατιστικό έλεγχο μεταξύ των soft skills των διευθυντών και του φύλου των συμμετεχόντων, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) των άλλων και του φύλου, καθώς ο μέσος όρος της συγκεκριμένης διάστασης εμφανίζεται συγκριτικά υψηλότερος στις γυναίκες έναντι των ανδρών.

## **6.7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Κατά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ερευνητικό κενό σε ζητήματα που αφορούν τα soft skills στο χώρο του σχολείου. Ποια είναι η σχέση τους με τη σχολική ηγεσία και τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας; Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς; Πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί η ανάπτυξη των soft skills στους μαθητές; Ταυτόχρονα και αναφορικά με τους άξονες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας υπάρχουν ζητήματα που δεν έχουν μέχρι στιγμής διερευνηθεί.

## **Επίλογος**

Κλείνοντας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το έργο ενός δημοκρατικού διευθυντή είναι πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο φέροντας ως προϋπόθεση τον προσανατολισμό του σε αξίες και αρχές με δημοκρατικό χαρακτήρα, καθώς και δεξιότητες κοινωνικού περιεχομένου, οι οποίες είναι απαραίτητες για την άσκηση του πολυσχιδούς του έρ-

γου (Ζαβλανός, 1987). Αντίθετα, φαίνεται να προσλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της κουλτούρας που φέρει ο διευθυντής και της θεώρησής του αναφορικά με τη λειτουργία της σχολικής διοίκησης, η οποία ανταποκρίνεται σε ένα σχολείο αξιών για τη δυνατότητα καλλιέργειας του συστήματος συμπεριφοράς και των γνώσεων του μαθητικού πληθυσμού (Γιαννής, 2002).

Επίσης, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας και να μετατραπεί σε ένα σχολείο κοινωνικής δικαιοσύνης που θα προσφέρει ισότητα ευκαιριών αδιακρίτως με απώτερο στόχο τη συγκρότηση ατόμων που θα υιοθετούν το σεβασμό στους διαφοροποιημένους πληθυσμούς (Wang, 2015). Σ' αυτό το εγχείρημα μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων ώστε να αντεπεξέρχονται καλύτερα στο σύγχρονο ελληνικό πλαίσιο, κομβικό ρόλο φέρει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος δύναται να συμβάλει στο σχηματισμό της κουλτούρας του σχολικού περιβάλλοντος (Μιχαήλ κ.ά., 2003).



## Βιβλιογραφία

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, social and general psychology monographs*, 126(3), 269.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Arar, K. (2017). Emotional expression at different managerial career stages: Female principals in Arab schools in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 929-943.
- Arneil, B. (2007). Citizens, wives, latent citizens and non-citizens in the Two Treatises: A legacy of inclusion, exclusion and assimilation. *Eighteenth-Century Thought*, 3, 209–222.
- Ανγίτιδου, Σ. (2016). Βιβλιοπαρουσίαση: Μαρτίδου, Ρ.(Επιμ.) (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 181-183. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.10528>
- Avolio, B.I. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2000). *Leadership behaviour of secondary school principals, teacher outcomes and school culture*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, School of Education, University of New South Wales.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press, New York, NY.**
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-32.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo, Alto, CA: Mind Garden.
- Baumet, K. (2017). *Injuries among the Double Disaster Cohort of Persons in the WTC Health Registry Exposed to Superstorm Sandy* (Doctoral dissertation, Icahn School of Medicine at Mount Sinai).

- Bell, L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook* (pp. 1-4). New York : Routledge.
- Belzer, A. (2004). "It's Not Like Normal School": The Role of Prior Learning Contexts in Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 41-59.
- Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J., & English, F. (2008). *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice*. Brill Sense.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Brown, K. (2004). Assessing Preservice Leaders' Beliefs, Attitudes, and Values Regarding Issues of Diversity, Social Justice, and Equity: a review of existing measures. *Equity and Excellence in Education*, 37(4), 332-342.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Burns, T., Stalker, G. M., Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (2009). *What is contingency theory*. Assessed from [www. businessmate. org/article. php](http://www.businessmate.org/article.php).
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cahapay, M. B. (2020). A reconceptualization of learning space as schools reopen amid and after COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 269-276.
- Calhoun, C., & Derluigan, G. (eds.) (2011). *Business as Usual: the Roots of the Global Financial Meltdown* (vol. 1). New York: NYU Press.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- CEDEFOP (2010). *Skills for green jobs*.
- Cohen, P.A. (1990). Bringing research into practice. *New Directions for Teaching and Learning*, No.43.
- Creswell, C. (2001). A Case of 'Soap Therapy': Using Soap Operas to Adapt Cognitive Therapy for an Adolescent with Learning Disabilities. *Clinical child psychology and psychiatry*, 6(2), 307-315.
- Creswell, J. (2016). *Έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Daft, R.L. (2008). *The leadership experience (4<sup>th</sup> ed.)*. Thomson Corporation, Stamford.

- Dowdell, J. et al. (2009). How Teacher Educators Can Address Our Nation's Financial Crisis. *SRATE*, 18(1), 1-6.
- Duncker, P. (2011). *James Miranda Barry: Reissued*. Bloomsbury Publishing.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek Kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-39.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Furman, G. C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & organization development journal*. 23(2), 68-78.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More than sound.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence*. More than sound.
- Griffiths, L. (2003). Making connections: studies of the social organization of healthcare. *Sociology of Health & Amp*, 25(3), 155-171.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- House, R.J., & Aditya, R.N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis. *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Jacobs, J., Yamamura, E., Guerra, P., & Nelson, S. (2013). Emerging Leaders for Social Justice: Negotiating the Journey Through Action Research. *Journal of School Leadership*, 23, 91-121.
- Jansen, J. (2005). *Ambidextrous organizations : a multiple-level study of absorptive capacity, exploratory and exploitative innovation and performance*. Rotterdam: Erasmus universiteit.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.

- Jean-Marie, G., Normore, A., & Brooks, J. (2009). Leadership for Social Justice: preparing 21st century school leavers for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kingery, P. M., & Glasgow, R. E. (1989). Self-efficacy and outcome expectations in the self-regulation of non-insulin dependent diabetes mellitus. *Health Education*, 20(7), 13-19.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(3-4), 231-244.
- Litz, D. (2011). Globalization and the Changing Face of Educational Leadership: current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61.
- Lopez-Zafra, E., Garcia-Retamero, R., & Martos, M. P. B. (2012). The relationship between transformational leadership and emotional intelligence from a gendered approach. *The Psychological Record*, 62(1), 97-114.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and Diversity, Challenging theory and practice in education*. London: Sage Publications.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British educational research journal*, 31(5), 589-604.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, 1-15.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harvard University Press.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Ogle, D. (1986) K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Owens, L. (2001). *Mixedblood messages: Literature, film, family, place* (Vol. 26). University of Oklahoma Press.
- Preskill, S., & Brookfield, D. (2009). *Learning as a Way of Leading: lessons from the struggle for social justice*. San Francisco: Wiley.
- Polychroniou, P. (2008). Transformational Leadership and Work Motivation in Model Organizations: A critical analysis. *Advances in Management*, 1(3), 9-12.
- Power, S., & Whitty, G. (1999). New Labour's education policy: First, second or third way?, *Journal of education Policy*, 14(5), 535-546.

- Rahim, W. (1992). *U.S. Patent No. 5,155,683*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sballil, I. (2015). *Le leadership en matière de justice sociale: cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal*. Université de Montréal.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E., & Popper, M. (1998). Correlates of charismatic leader behavior in military units: Subordinates attitudes, unit characteristics and superiors appraisals of leader performance. *Academy of Management Journal*, 41(4), 387–409.
- Shields, P. M. (2003). The community of inquiry: Classical pragmatism and public administration. *Administration & Society*, 35(5), 510-538.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M., & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47–67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shoho, A. (2006). Preparing leaders for social justice [Special issue]. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208.
- Silva, P., Slater, C.L., Lopez Gorosave, G., Cerdas, V., Torres, N., Antunez, S., & Briceno, F. (2017). Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 316-333.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage.
- Singh, D. K., & Stoloff, D. L. (2008). Assessment of teacher dispositions. *College Student Journal*, 42(4), 1169-1181.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Storey, J. (2004). Changing theories of leadership and leadership development. In J. Storey (Ed.), *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends* (pp. 11-37). London : Routledge.
- Taysum, A., & Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.

- Ulich, K. (1980). *Wenn Schüler stören: Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*. Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, B. L. (1980). Improved correction for millimeter-wavelength atmospheric attenuation. *Astrophysical Letters*, 21, 21-28.
- Van Wart, M. (2013). Administrative leadership theory: A reassessment after 10 years. *Public Administration*, 91(3), 521-543.
- Visser, M., Deeg, D. J., Lips, P., Harris, T. B., & Bouter, L. M. (2000). Skeletal muscle mass and muscle strength in relation to lower-extremity performance in older men and women. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48(4), 381-386.
- Wang, K. T. (2015). *Research design in counseling*. Nelson Education.
- Ward, T., & Marsall, T.N. (2004). An international, interdisciplinary forum for research, theory and practice. *Journal of Sexual Aggression*, 10.
- Wasonga, T. (2009). Leadership Practices for Social Justice, Democratic Community, and Learning: School Principals' Perspectives. *Journal of School Leadership*, 19, 200-224.
- Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(2), 89-92.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice: A symposium Response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard Business Review*, 55(3), 67-78.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Αρβανιτά, Α., & Παπαϊωάννου, Μ. (2015). Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου γονεϊκής επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 209-219.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γιαννής, Ν. (2002). *Τι είναι η Κοινωνία Πολιτών*; Αθήνα.: Έκδοση της ΜΚΟ «Κίνηση πολιτών για μια ανοιχτή κοινωνία».

- Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δραγώνα, Θ. Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Χάρτης πορείας για την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών (2006-2010). COM (2006) 92 τελικό, Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 27/9/2019 από: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/2c673c5d-8b92-4a09-8152-506399c1289c>
- Ζαβλανός, Μ. (1987). *Οργάνωση και διοίκηση* (Τόμος Β'). Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουράκης, Ν.Ε. (2016). *Κοινωνική δικαιοσύνη: Μεταλλάσσοντας τις προκλήσεις σε ευκαιρίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα, σελ.109.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2005). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών* (6η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μιχαήλ, Κ. (2013). *Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60 - 81.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρισίμη-Μαράκη, Ε. (2000). *Ένας αιώνας Ελλάδα. Μια διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ουζούνη, Δ. (2017). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: ο ρόλος της ηγεσίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013) Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουλίου 2021, από <http://www.epimorfosi.edu.gr>
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές Δεξιότητες: η Σχέση τους με τον Χώρο της Αγοράς. Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης & Ι. Φραγκούλης (Επιμ.), *2ο Διεθνές συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σελ.113-124). Αθήνα.
- Παπαβασιλείου - Αλεξίου, Ι. (2005). Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων: Λειτουργικά κλειδί στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Στ. Χανής (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή* (σελ. 291-295). Βόλος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουλής, Π. (2003). *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΙ.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσότρας, Δ., & Κουτούζης, Μ. (2014). Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στο ρατσισμό. Στο 9ο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σελ. 1637-1645). Φλώρινα.

### Ηλεκτρονικές πηγές

Δ.Ε.Π.Π.Σ.(2017). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr>



## **Παράρτημα**

### **Οι βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος**

#### *Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνιστά την πρώτη προσέγγιση των ατόμων με το είδος της συστηματικής και οργανωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή αποτελεί μια προσπάθεια εισαγωγής των νέων ατόμων στις πρώτες βασικές γνώσεις, καθώς και αφετηρία για την κοινωνικοποίησή τους. Η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται από τα κεντρικά γραφεία του Υπουργείου Παιδείας και από τις τοπικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Ο ευρύτερος τρόπος πολιτικής προσδιορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ τα ειδικά θέματα διευθετούνται οι τοπικές Διευθύνσεις.

#### *Προσχολική αγωγή*

Η προσχολική αγωγή προσφέρεται από το νηπιαγωγείο. Απώτερος σκοπός του νηπιαγωγείου είναι, αφενός, η εξοικείωση των νηπίων με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως λ.χ. οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, οι νέες τεχνολογίες, κ.ά. και, αφετέρου, σε συνάρτηση με το προηγούμενο, η προετοιμασία τους για τη φοίτηση στο Δημοτικό. Η ένταξη των νηπίων στην εν λόγω βαθμίδα είναι σημαντική, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πώς να λειτουργούν αυτόνομα, αλλά και ως ομάδα. Με αυτόν τρόπο τα νήπια αναπτύσσουν τις σωματικές, συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές ικανότητες, γεγονός που συνιστά ειδικότερο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο είναι δύο έτη και αφορά ποικίλες δραστηριότητες των νηπίων. Ειδικότερα, η φοίτηση σχετίζεται με δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, η μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, οι κατασκευές, το δημιουργικό παιχνίδι, η παρακολούθηση ιστοριών και διδακτικών διηγήσεων. Ακόμη, υπάρχει κι ένας αριθμός εξειδικευμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν την ικανότητα κατανόησης, τα γενικά σύμβολα και κάθε πεδίο της γλώσσας και των μαθηματικών. Έτσι, τα νήπια διευρύνουν τη φαντασία και τους πνευματικούς ορίζοντες, μαθαίνοντας και εκφράζοντας με δημιουργικό τρόπο τον εσωτερικό τους κόσμο.

### *Δημοτικό σχολείο*

Η διάρκεια φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο είναι 6 χρόνια.

Βασικός σκοπός που θέτει το Δημοτικό σχολείο είναι η προσφορά στα παιδιά μιας πολύπλευρης γνώσης για να συντελεστεί η ολόπλευρη πνευματική και ηθική τους ανάπτυξη. Το δημοτικό σχολείο παρέχει ένα σύνολο βασικών γνώσεων αναφορικά με την συνολική εκπαίδευση των νέων ατόμων. Αυτό το σύνολο θα αποτελέσει αρωγών των παιδιών, ώστε να συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων τους, με την παράλληλη ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Φανερός είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας, ο οποίος προσδιορίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς διαφαίνεται ο γενικότερος τρόπος εποπτείας και διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, με αρμόδιο πρόσωπο, για την εποπτεία και την διοίκηση, αυτό του Υπουργού. Τα σημαντικότερα στοιχεία που διαθέτει το σχολικό πρόγραμμα είναι ο εγκυκλοπαιδικός του χαρακτήρας, καθώς και ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε εκείνα τα οποία είναι πρωτεύουσας και δευτερευούσης σημασίας. Αναφορικά με το συγκεκριμένο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κάθε μαθητής χρειάζεται να κατακτήσει το σύνολο των προσφερόμενων γενικών γνώσεων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να αποκτήσει πολυδιάστατη μόρφωση (Κωτσίκης, 1993).

Η συνεχής μέριμνα για την ανανέωση και την εξέλιξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η χρήση νέων πρακτικών στοχεύει στην αύξηση της ποιότητας των γνώσεων που παρέχονται στο Δημοτικό Σχολείο και στην προσφορά μεγαλύτερου αριθμού εφοδίων στα νεαρά άτομα για την ομαλότερη εισαγωγή και ένταξή τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με την ολοκλήρωση της παρουσίας για την δομή και την λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των χαρακτηριστικών της γνωρισμάτων, σημαντική είναι και η αναφορά στον τρόπο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού που απασχολείται σε αυτή την βαθμίδα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στην Δευτεροβάθμια, συνιστά σημαντική προϋπόθεση για μια πιο ποιοτική εκπαίδευση και τη βελτίωση αυτής, καθώς αλλά και για την παροχή «σωστής» εκπαίδευσης και αγωγής σε κάθε μαθητή. Για την ορθή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών υπάρχουν ποικίλα προγράμματα. Τόσο ο δάσκαλος, όσο και ο νηπιαγωγός είναι αναγκαίο να διαθέτουν άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και να είναι

κατάλληλα προετοιμασμένοι για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.

#### *Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Αυτή η βαθμίδα αποτελεί το επακόλουθο της Πρωτοβάθμιας, με διάρκεια φοίτησης τα έξι έτη. Τα τρία πρώτα έτη αφορούν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, ενώ τα υπόλοιπα τρία στο Λύκειο (είτε το Γενικό είτε το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο ή/και άλλες τεχνικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης). Τη διοίκηση και εποπτεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει το Υπουργείο Παιδείας, ενώ σε κατώτερο επίπεδο υπάρχει η Νομαρχία ή/και η Περιφέρεια, με το σύνολο των ευθυνών να κατανέμεται στους Νομάρχες και τους Διευθυντές. Ο υπόλοιπος καταμερισμός στην διοίκηση αναφέρεται σε ποικίλα τμήματα κάθε νομού και τα τοπικά γραφεία που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ στα θεμέλια της διοίκησης υπάρχουν τα διάφορα σχολεία. Έτσι, είναι ξεκάθαρος ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και είναι εμφανής ο τρόπος αυτονομίας ως προς τη διαχείριση κάθε εκπαιδευτικού ζητήματος στην εκάστοτε Περιφέρεια, εντούτοις το Υπουργείο φαίνεται να έχει υπό την εποπτεία και την καθοδήγησή του το σύνολο της Εκπαίδευσης.

Απώτερος στόχος αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, με βάση τις δυνατότητες που έχει ο καθένας ξεχωριστά, σε συνάρτηση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, αλλά και την «ουσιαστική» συνειδητοποίηση του κόσμου που τα περιβάλλει. Ακόμη, θεωρείται σημαντικό να έχουν αναπτύξει κριτική σκέψη και αναστοχασμό, στοιχεία απαραίτητα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, αλλά και της προσωπικότητάς τους συνολικά και, κατ' επέκταση, για το σχηματισμό των μελλοντικών τους επιλογών, αναφορικά με το πεδίο των σπουδών τους και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση στοχεύει στην προσαρμογή της στα νέα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και στο σύνολο των αναγκών των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Ακόμη, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καταβάλλει προσπάθεια να είναι εναρμονισμένη με την πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο και να προσφέρει σε κάθε μαθητή ένα σύνολο εφοδίων, καθιστώντας τα άτομα ικανά, συνυφασμένα με την κοινωνική πραγματικότητα, προσφέροντας σε αυτήν. Επίσης, στοχεύει, μέσω της προσφοράς γνώσεων, στην γαλούχηση των αυριανών ακαδημαϊκών πολιτών, με σκοπό να διαμορφωθούν άτομα ολοκληρωμένα, έχοντας διακρίσεις. Με τον τρόπο αυτό, θα αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες προκειμένου να διαχειριστούν την ζωή τους με αυτονομία, διαθέτοντας επίγνωση των πράξεων και των συνεπειών τους.

### *Γυμνάσιο*

Το Γυμνάσιο συνιστά την αρχή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχοντας διάρκεια τα τρία έτη. Η εγγραφή των μαθητών στο Γυμνάσιο πραγματοποιείται χωρίς εξετάσεις. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που αναφέρεται στο Γυμνάσιο, περιέχει μαθήματα με γενική κατεύθυνση και έχει στόχο να παρέχει σε κάθε μαθητή ένα σύνολο διαφόρων γνώσεων σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολυδιάστατης σκέψης. Ακόμη, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση του «κοινωνικού γίνεσθαι» που τους περιβάλλει, έχοντας διαμορφωμένη άποψη, καθώς και στον κατάλληλο εφοδιασμό τους, προκειμένου να καταστούν μέτοχοι του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Επιπλέον, συντελεί στην αποσαφήνιση των επιθυμιών τους αναφορικά με την πορεία που θα διαγράψουν στο Λύκειο, η οποία αποτελεί βαθμίδα - «βήμα» για τη «μετατροπή» τους σε ενεργούς πολίτες.

### *Λύκειο*

Αυτή η μορφή του δεύτερου κύκλου εκπαίδευσης αναφέρεται στην τριετή μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Σε αυτό τον κύκλο ανήκει η φοίτηση μαθητών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 15 έως 17 ετών. Ωστόσο, σε άλλους κύκλους διαφορετικής μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια γίνονται δεκτοί μαθητές και μεγαλύτερης ηλικίας. Βασικός στόχος του Ενιαίου Λυκείου είναι η ολοκλήρωση των σκοπών του Εκπαιδευτικού συστήματος, με την προσφορά μιας ουσιαστικής συνειδητοποίησης της κοινωνίας σε κάθε μαθητή, αλλά και του εαυτού τους.

Απαραίτητη δεξιότητα που θα πρέπει να αποκτήσουν, είναι να μπορούν να πραγματοποιούν κατάλληλες επιλογές, αναφορικά με τη χάραξη της πορείας που θα ακολουθήσουν στην προσωπική, αλλά και την επαγγελματική τους ζωή. Παράλληλα, μέσω

της διαδικασίας διαμόρφωσης/συγκρότησης της προσωπικότητάς τους, οι μαθητές «μετασχηματίζονται» σε άτομα ικανά, ώστε να προσφέρουν και να ενταχθούν πλήρως στην κοινωνία.

### **Το σχολείο**

Ο όρος «σχολείο» είναι μια έννοια που ορίζεται δύσκολα. Πραγματοποιήθηκαν πολλές προσπάθειες μέσω της βιβλιογραφίας ώστε να αποδοθεί ένα ειδικό είδος «ταυτότητας» στο σχολικό οργανισμό, οι οποίες, όμως, δεν καρποφόρησαν. Κι αυτό διότι ο σχολικός οργανισμός χαρακτηρίζεται ως μια δυναμική διαδικασία ανέλιξης και προσαρμογής, η οποία είναι εξαρτημένη από τις εκάστοτε συνθήκες του κοινωνικού συνόλου, της οικονομίας, της πολιτιστικής ανέλιξης, καθώς και των πολιτικών επιλογών. Ακόμη, το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό, ευέλικτο και εξελισσόμενο κοινωνικό σύστημα, το οποίο φέρει χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης και ο ρόλος του είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο σχολικός οργανισμός αποτελεί πρωτίστως ένα είδος κοινωνικής οργάνωσης, με τον άνθρωπο που το απαρτίζει να συνιστά θεμελιώδες δομικό στοιχείο του, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν σε αυτόν.

Κύρια στοιχεία της οργάνωσης του σχολείου, είναι, αρχικά, οι έμψυχοι πόροι ~~και οι πληροφορίες που περιλαμβάνουν~~ **(μήπως πρέπει να αφαιρεθεί αυτό; Δεν βγάζει νόημα.)**, δηλαδή, το ανθρώπινο δυναμικό και πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που αποτελούν τον πυρήνα του. Ακόμη είναι η υλικοτεχνική υποδομή, όπως τα κτίρια και ο εξοπλισμός. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το σύνολο των προσωπικών στόχων που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Σε αυτούς προστίθενται και κάθε εκπαιδευτικός στόχος που αποβλέπει, όχι μόνο στον εμπλουτισμό της γνώσης, αλλά και στη μεταβολή των στάσεων, των συμπεριφορών και των προκαταλήψεων των μαθητών, και ταυτόχρονα στη μετάδοση αξιών που είναι σύμφυτες με τις επιταγές του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται (Κωνσταντίνου, 2005). .

Το σχολείο συνιστά έναν οργανωμένο θεσμό, εντός του οποίου υφίστανται στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς, όπως είναι η δομή, κ.λπ.. Το διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ σχολείου και οργανισμών συνιστά το γεγονός ότι το σχολείο υποστηρίζει συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, όπως λ.χ. την κοινωνικοποιητική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2005).

Η υπόσταση του σχολείου θεμελιώνεται από την ενδοσχολική και την εξωσχολική πραγματικότητα, και αντανακλάται μέσω των λειτουργιών που επιτελεί. Ως λειτουργίες του σχολείου θεωρούνται οι ακόλουθες: η κοινωνικοποιητική, η τεχνική ή διδακτική, η αξιολογική και η κουστωδιακή λειτουργία (Κωνσταντίνου, 2005).

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία στοιχειοθετείται μέσω των διαδικασιών της αγωγής και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2004). Εντός του σχολείου πραγματοποιούνται και οι δύο διαδικασίες, κατά τις οποίες τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γεγονός που ευνοεί τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κωνσταντίνου, 2005).

Η τεχνική λειτουργία στηρίζεται στις ακόλουθες διαδικασίες: διδασκαλία, αγωγή και αξιολόγηση, στο πλαίσιο των οποίων διοχετεύονται στους μαθητές πολιτισμικού τύπου στοιχεία, όπως λ.χ. η γραφή (Κωνσταντίνου, 2004, 2005).

Η αξιολογική λειτουργία συνδέεται με την αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή, βασισμένη στους στόχους (διδακτικούς και μαθησιακούς) του σχολείου. Η εν λόγω λειτουργία συμβάλλει στο σχηματισμό κριτηρίων που σχετίζονται με διαδικασίες εξεταστικού και βαθμολογικού περιεχομένου, και, κατ' επέκταση, αποβλέπουν στην «αποκατάσταση» του μαθητή σε επαγγελματικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2004, 2005).

Τέλος, επισημαίνεται ο κοινωνικός ρόλος που επιτελεί το σχολείο, ο οποίος συνιστά την κουστωδιακή λειτουργία και σχετίζεται με την «απαλλαγή» των γονέων από την ανάληψη ενός παιδαγωγικού ρόλου που εμπεριέχει και τη φύλαξη, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα απασχόλησης στο εργασιακό πεδίο (Κωνσταντίνου, 2004, 2005).

Επιπλέον, ένα σημαντικό συστατικό της εκπαίδευσης είναι η δομή της, με κάθε στοιχείο του σχολείου να διαθέτει τη δική του δομή και να διακρίνεται από τα υπόλοιπα.

Η δομή των σχολείων αποτελεί, μεταξύ άλλων, στοιχείο προσδιορισμού κάθε μέσου και της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτει ο χώρος, αλλά και του τρόπου διαίρεσης των συμμετεχόντων στη διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου.

Έπειτα, η «συμπεριφορά» του σχολείου προσδιορίζεται από κάθε παράγοντα που απαρτίζει τον εξωτερικό περιβάλλοντα χώρο, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Το περιβάλλον του σχολείου διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τους εσωτερικούς χώρους του σχολείου, παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν το εσωτερικό περιβάλλον. Η δεύτερη περιλαμβάνει τους εξωτερικούς χώρους του σχολείου, παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν το εξωτερικό περιβάλλον. Και, τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά παράγοντες που βρίσκονται εκτός της σχολικής μονάδας, οι οποίοι, ωστόσο, επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία του. Ειδικότερα, οι πόροι του εσωτερικού περιβάλλοντος είναι η ηγεσία της σχολικής μονάδας, ο τόπος που είναι εγκατεστημένο το περιβάλλον, το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, τα μέσα που χορηγούνται από το κράτος και χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης το μέγεθος του σχολείου.

### **Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης**

Τα πρώτα διστακτικά βήματα της θεσμοθέτησης του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έγιναν μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους. Θεμέλιο λίθο αποτέλεσαν τα διατάγματα των ετών 1834, 1836 και 1837 που θεσμοθετήθηκαν επί βασιλείας Όθωνα για την ίδρυση ενός δημοτικού σχολείου πανεθνικής μορφής το οποίο παρείχε δωρεάν εκπαίδευση. Το 1880 επί βασιλείας Γεωργίου ιδρύθηκαν τα διδασκαλεία στα οποία φοιτούσαν οι δάσκαλοι και το σχολείο είχε την μορφή τετραετών κύκλων εκπαίδευσης. Η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού, η οποία επήλθε μετά την καταστροφή της Σμύρνης, οδήγησε σε διπλασιασμό των δημοτικών (1930) και η εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο εξαιτείες κύκλους: το εξατάξιο δημοτικό σχολείο υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το εξατάξιο δευτεροβάθμιας ή γυμνάσιο, το οποίο ακολουθούσε έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Θεσμοθετήθηκε, επίσης, το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή των Πανεπιστημίων (Μπρισίμη – Μαράκη, 2000).

Στα τέλη του 1950, η έμφαση της εκπαιδευτικής πολιτικής είχε στραφεί στον εκσυγχρονισμό και την νεωτερικότητα, ως γενικότερη τάση της κοινωνίας. Καθώς τα προγράμματα οικονομικής ανάπτυξης εντατικοποιούνταν, αρκετές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στόχευαν στην διεύρυνση της τεχνικής εκπαίδευσης και των σχολών επαγγελματικής κατάρτισης. Ως εκ τούτου, δημιουργείται ένα σύστημα τεχνικών ε-

παγγελματικών σχολείων, παράλληλα με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία αρχίζει να φέρει ακαδημαϊκό προσανατολισμό.

Το 1964 η κυβέρνηση επιχειρεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια με στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας και την οικονομική ανάπτυξη. Η δωρεάν εκπαίδευση επεκτείνεται και στο επίπεδο της τριτοβάθμιας. Καταργούνται οι εξετάσεις εισαγωγής στην δευτεροβάθμια και δημιουργείται ένα ενοποιημένο σύστημα εθνικών εξετάσεων για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαιρείται σε δύο ανεξάρτητες σχολικές βαθμίδες: το υποχρεωτικό κατώτερο επίπεδο (Γυμνάσιο) και το ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας (Λύκειο), το οποίο πλέον αποτελείται τόσο από πρακτικούς όσο και από κλασικούς άξονες σε έναν ενιαίο τύπο σχολείου. Μία από τις πιο ριζοσπαστικές αλλαγές αυτής της περιόδου αποτέλεσε η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας.

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές έμελλε να λάβουν άδοξο τέλος, καθώς η στρατιωτική χούντα του 1967 απέσυρε το σύνολο των μεταρρυθμιστικών μέτρων, με πρώτο στην ατζέντα το γλωσσικό ζήτημα. Την περίοδο αυτή θεσμοθετήθηκε ένα νέο τεχνικό-επαγγελματικό τμήμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο παρείχε στο δικτατορικό καθεστώς τεχνικές ανώτατης εκπαίδευσης και κατεύναζε τα αυξανόμενα αιτήματα για εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Τα τμήματα αυτά ονομάστηκαν Κ.Α.Τ.Ε και ως το 1974 ιδρύθηκαν πέντε.

Με την επιστροφή του δημοκρατικού πολιτεύματος το 1974 υλοποιήθηκε άμεσα νομοθετική μεταρρύθμιση η οποία απέσυρε την πλειοψηφία των μεταρρυθμίσεων της στρατιωτικής χούντας. Έτσι, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενική και επαγγελματική, ανασυγκροτήθηκε και οι δύο τύποι θεωρήθηκαν ισότιμοι. Ωστόσο, μόνο οι απόφοιτοι του γενικού λυκείου μπορούσαν να ακολουθήσουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ορίστηκε σε εννιά έτη. Καθιερώθηκε το γυμνάσιο ως κοινό σχολείο γενικής εκπαίδευσης (7-9 έτη) και, τέλος, καθιερώθηκε εκ νέου η δημοτική σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Από το 1981 επί κυβέρνησης ΠΑ.ΣΟ.Κ μεταρρυθμίσεων με στόχο την επίτευξη του εκδημοκρατισμού. Ιδρύθηκε το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο με στόχο την γεφύρωση του χάσματος μεταξύ τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης. Δημιουργήθηκαν θεσμοί με στόχο την αύξηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα σχολικά πλαίσια. Τέλος, ο Ν. 1566/85 έθεσε σε εφαρμογή ρυθμίσεις που ευνοούσαν μια ουσιαστική απο-



κεντρωμένη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Έκτοτε, ακολούθησαν μικρές τροποποιήσεις με τις μεταρρυθμίσεις του 1997-1998, του 2000-2001, καθώς και της περιόδου 2004-2007, με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να έχει την μορφή που γνωρίζουμε μέχρι σήμερα.

Πιο συγκεκριμένα, ο αρχικός σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο λαμβάνει πρώτα για κάθε απόφαση την έγκριση του Πρωθυπουργού και του Υπουργικού Συμβουλίου. Η γενική οργάνωση και διοίκηση ακολουθεί την παρακάτω ιεράρχηση:

- Υ.Π.Π.Ε.Θ
- Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Περιφέρειας
- Διευθύνσεις και Γραφείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε Νομαρχιακό Επίπεδο
- Σχολικές μονάδες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στην κορυφή συγκεντρώνονται οι περισσότερες διοικητικές αρμοδιότητες, οι οποίες όσο κατεβαίνουμε προς τα κάτω μειώνονται, καταλήγοντας στη βάση της ιεραρχίας, στην οποία οι αρμοδιότητες είναι καθαρά εκτελεστικές, με απουσία εξουσίας, για το Διευθυντή Σχολικών Μονάδων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από τρεις βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Αρχικά, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει τα νηπιαγωγεία, με παιδιά ηλικίας έως έξι ετών, και τα δημοτικά σχολεία με παιδιά ηλικίας έως δώδεκα ετών (Σαϊτής, 2008). Έπειτα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει τα γυμνάσια, στα οποία εισάγονται οι εκπαιδευόμενοι με το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου χωρίς εξετάσεις και με διάρκεια φοίτησης 3 έτη<sup>5</sup>. Ακόμη, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει τα Γενικά και τα Επαγγελματικά Λύκεια<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Άξιο αναφοράς είναι ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν Γυμνάσια και Λύκεια Ειδικής Αγωγής. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α-Τ.Ε.Ι.). Ακόμη, λειτουργούν τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια, αλλά και η Ανωτάτη Εκκλησιαστική Ακαδημία, αποτελώντας παραγωγική σχολή της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδος υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Επιπλέον, υπάρχουν τα Μουσικά Σχολεία και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σαϊτής, 2008).

<sup>6</sup> Η διάρκεια φοίτησης στην περίπτωση των Εσπερινών Σχολείων είναι τετραετής.

