

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ  
ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ  
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΑΛΛΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ**

της  
Καλογεροπούλου Ανδρονίκης

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική  
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη  
«Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος Οργάνωσης και  
Διαχείρισης Αθλητισμού του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση  
«Μάνατζμεντ Αθλητικών Οργανισμών & Επιχειρήσεων»

Σπάρτη  
2024

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Τραυλός Αντώνιος, Καθηγητής
2. Μέλος: Ιωάννης Δουβής, Καθηγητής
3. Μέλος: Ανδρέας Παπαδόπουλος, ΕΕΠ

## **Υπεύθυνη Δήλωση**

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 28/ 09/2024

Η Δηλούσα

ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ Θ. ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΥ

(Υπογραφή)

**Copyright © Καλογεροπούλου Ανδρονίκη, 2024**

**Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.**

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανδρονίκη Καλογεροπούλου: Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ως διευθυντές στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Συνέργεια και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς άλλως ειδικοτήτων.

(Με την επίβλεψη του κ. Αντωνίου Τραυλού, Καθηγητή)

Στη σημερινή εποχή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των διοικητικών στελεχών των σχολείων έχει αλλάξει δραστικά, επηρεαζόμενος από τις ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες. Οι διευθυντές σχολείων αναλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, ασκώντας στρατηγική ηγεσία και αντιμετωπίζοντας ποικίλες προκλήσεις. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα ηγετικό στυλ που επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση των συναδέλφων και στη δημιουργία ενός κοινού οράματος που εμπνέει και κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους. Ο σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις ικανότητες μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) εντοπίζοντας διαφορές ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκε το προσαρμοσμένο στην Ελληνική ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire (PLQ)). Συνολικά συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί, από όλες τις ειδικεύσεις και καθεστώς απασχόλησης, από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Λακωνίας που διοικούνται από εκπαιδευτικούς ΦΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι διευθυντές που θεωρούνται θετικό πρότυπο είναι εκείνοι που εφαρμόζουν στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η προώθηση της ομαδικότητας, του αλληλοσεβασμού και του ομαδικού οράματος. Οι διευθυντές ΦΑ οι οποίοι θεωρούνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς πρότυπο, είναι εκείνοι που εμπνέουν τους υφιστάμενούς τους να συνεργάζονται και να είναι δημιουργικοί.

Λέξεις κλειδιά: *Μετασχηματιστική ηγεσία, Εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, Προφίλ σχολικών διευθυντών, Αποτελεσματικότητα διευθυντών*

## ABSTRACT

Androniki Kalogeropoulou: Physical education teachers as principals in primary schools:  
Synergy and interaction with teachers from other fields.  
(With the supervision of Professor Antonios Travlos)

Nowadays, the role of teachers and school administrators has changed drastically, influenced by rapidly changing social, economic and technological conditions. School principals assume a central role in shaping the school environment, exercising strategic leadership and facing a variety of challenges. Transformational leadership is a leadership style that focuses on empowering colleagues and creating a shared vision that inspires and motivates stakeholders. The purpose of this study was to investigate the views of primary school teachers on the transformational leadership skills of school principals who are physical education (PE) teachers by identifying differences according to the demographic characteristics and job characteristics of the teachers. The Greek version of the Principal Leadership Questionnaire (PLQ) was used to conduct the study. One hundred thirteen teachers, permanent and substitute, of all specialties, serving in primary education school units in the prefecture of Laconia and managed by PE teachers, participated. According to the results of the study, principals who are considered positive role models are those who apply transformational leadership strategies, such as promoting teamwork, mutual respect and team vision. PE principals who are seen by other teachers as role models are those who inspire their subordinates to collaborate and be creative.

*Keywords: Transformational leadership, Physical education teachers, School principals' profile, Principals effectiveness*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά :

- Τον Καθηγητή κ. Τραυλό για τη βοήθεια, επίβλεψη, υπομονή και συμπαράσταση κατά την εκπόνηση και τη συγγραφή της παρούσας μελέτης. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Δουβή και το μέλος ΕΕΠ κ. Παπαδόπουλο για την ανάγνωση και αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.
- Τον σύζυγό μου Ηλία και τα παιδιά μου Θοδωρή και Μυρτώ για τη συμπαράσταση, κατανόηση και ανοχή καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου.
- Τέλος, τους γονείς μου Θεόδωρο και Αναστασία που υπήρξαν ένα ακλόνητο στήριγμα σε όλη αυτή τη διαδρομή.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας.....	1
Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.....	2
Σημαντικότητα της μελέτης.....	3
Πρωτοτυπία της μελέτης.....	3
Σκοπός της μελέτης.....	4
Ερευνητικές υποθέσεις.....	4
Μηδενικές υποθέσεις.....	5
Οριοθετήσεις-Περιορισμοί.....	6
Ορισμοί όρων και συντομεύσεις.....	6
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	8
Ηγεσία.....	8
Σχολική Ηγεσία.....	8
Θεωρίες ηγεσίας – Μοντέλα.....	9
Κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership).....	10
Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership).....	12
Η μετασχηματιστική ηγεσία ως κατάλληλη μορφή ηγεσίας.....	13
Μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο.....	14
Οι διευθυντές στην εκπαίδευση.....	16
Ρόλοι των σχολικών διευθυντών.....	16
Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών σχολικών διευθυντών.....	17
Χαρακτηριστικά κατά τους Katzenmeyer και Moller (2001).....	18
Χαρακτηριστικά σχολικού διευθυντή στα ελληνικά δεδομένα.....	19
Χαρακτηριστικά κατά τον Μπουραντά (2012).....	21
Αποτελεσματική σχολική μονάδα.....	22
Η επίδραση των ηγετών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	22
Πρότυπα για την ανάπτυξη προσωπικού.....	24

Η καθοδήγηση (mentoring) στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	25
Φυσική αγωγή (ΦΑ).....	25
Η διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ.....	26
Η εκπαίδευση των διευθυντών ΦΑ στη διοικητική ικανότητα.....	26
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	30
Δείγμα.....	30
Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	30
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	31
Στατιστική ανάλυση.....	32
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	34
Πρότυπα συμπεριφοράς.....	35
Ενίσχυση αφοσίωσης.....	37
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης.....	39
Θέση υψηλών προσδοκιών.....	40
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	41
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	44
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	46
Διεθνής Βιβλιογραφία.....	46
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	61

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	30
Πίνακας 2. Εργασιακά στοιχεία συμμετεχόντων.....	34
Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας (N = 113). 35	
Πίνακας 4. Συσχέτιση διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	35
Πίνακας 5. Μέσες τιμές (M) τυπικές Αποκλίσεις (TA) και στατιστικοί δείκτες (U και H) της διάστασης «Πρότυπα συμπεριφοράς» ως προς το δημογραφικό και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων.....	36
Πίνακας 6. Μέσες τιμές (M) τυπικές Αποκλίσεις (TA) και στατιστικοί δείκτες (U και H) της διάστασης «Ενίσχυση αφοσίωσης» ως προς το δημογραφικό και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων.....	38
Πίνακας 7. Μέσες τιμές (M) τυπικές Αποκλίσεις (TA) και στατιστικοί δείκτες (U and H) της διάστασης «Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης» ως προς το δημογραφικό και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων .....	39
Πίνακας 8.Περιγραφικά στοιχεία διάστασης «Θέση υψηλών προσδοκιών» α ως προς το δημογραφικό και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων .....	40

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Θηκόγραμμα (boxplot) τιμών στη διάσταση προτύπων συμπεριφοράς ανάλογα με την ειδικότητα των συμμετεχόντων .....	37
Σχήμα 2. Θηκόγραμμα (boxplot) τιμών στη διάσταση προτύπων συμπεριφοράς ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων.....	37
Σχήμα 3. Θηκόγραμμα (boxplot) τιμών στη διάσταση ενίσχυσης αφοσίωσης ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων. ....	38

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας

Σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να εκπληρώσει πλήρως την αποστολή που έχει ορίσει και να συνεισφέρει προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά η εκπαιδευτική δομή. Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, όπου συμμετέχουν άτομα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα σε ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη σχολική μονάδα διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αντιμετωπίζει έναν ιδιαίτερα δύσκολο και πολύπλοκο ρόλο. Αυτός δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία, αλλά διαθέτει και πολλές άλλες ευθύνες (Πασιαρδής, 2014).

Στην προσπάθεια του σχολείου για ανάπτυξη και ποιοτική βελτίωση σημαντικό ρόλο κατέχει η εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή<sup>1</sup>, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας ως διευθυντής-ηγέτης, είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Al-Mekhlafi & Osman, 2019).

Οι Al-Mekhlafi και Osman (2019), Gómez-Fernández και Mediavilla (2018), και Edmonds (2020) τονίζουν τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, στις αρχές του 21ου αιώνα, για τη διασφάλιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώνουν ότι η σχολική διοίκηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κατά συνέπεια και της «σχολικής αποτελεσματικότητας». Ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα» περιλαμβάνει πολύπλοκες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά, καθιστώντας τον ακόμη και σήμερα ασαφή (Babadjanova, 2020; Kaffenberger & Pritchett, 2021; Wheldall & Merrett, 2017).

Οι Ismail, Don, Husin, και Khalid (2018), και Sfakianaki (2019) επισημαίνουν την ανάγκη μετασχηματισμού του διευθυντή-«συναλλασσόμενου» σε διευθυντή-ηγέτη, προκειμένου να καταφέρει να ανταποκριθεί καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση. Η δυνατότητα διεκδίκησης θέσεων διοίκησης από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τέθηκε για πρώτη φορά ως θέμα συζήτησης το 2001. Σήμερα, η κατάκτηση ηγετικής θέσης στο σχολείο από εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) διαθέτει καλύτερες συνθήκες διεκδικώντας τη θέση με ίσους όρους

---

<sup>1</sup>Στην παρούσα εργασία, η χρήση του όρου «ο διευθυντής», «ο ηγέτης», «ο εκπαιδευτικός» αναφέρεται και στα δύο φύλα. Επίσης, οι όροι «διευθυντής» και «ηγέτης» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και έχουν την ίδια σημασία.

(Αλατζόγλου, 2014).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (theory of transformational leadership) έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση στο πεδίο της ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) στο σχολείο είναι μια προσέγγιση ηγεσίας που στοχεύει στην έμπνευση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, προκειμένου να επιτευχθούν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης και δέσμευσης (Chang, Hsieh, Chou, & Huang, 2021; Tosh & Doss, 2020).

## **Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος**

Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι τον προσδοκούν όσο και από την αντίληψη αυτού του ρόλου από τον εαυτό του. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται προς τον διευθυντή του σχολείου επηρεαζόμενοι από τις δικές τους αντιλήψεις για τον ρόλο της διεύθυνσης. Σύμφωνα με τους Boyce και Bowers (2018), Chen και Guo (2020), και Redding (2019), στην πιθανότητα σύγκλισης των αντιλήψεων και των δύο πλευρών (του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή) το σχολείο λειτουργεί ομαλά, καθώς σε κάθε άλλη όμως περίπτωση (π.χ., ασυμφωνία στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή), προκύπτουν προβλήματα τόσο στη συνεργασία τους όσο και σε αποτυχίες στην οργάνωση του σχολείου. Η μελέτη των Tosh και Doss (2020) εξετάζει τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας καταλήγοντας ότι οι διευθυντές συνήθως αξιολογούν τους εαυτούς τους ως πολύ αποτελεσματικούς, ενώ ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών διαφωνεί. Επιπλέον, η πρόσφατη μελέτη των Chang, Hsieh, Chou, και Huang (2021) εξετάζει την αντίληψη των καθηγητών ΦΑ για τη μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών και πώς αυτή επηρεάζει τη δημιουργική διδασκαλία, φανερώνοντας ότι η θετική αντίληψη για τον διευθυντή συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας στους εκπαιδευτικούς.

Για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, από μελέτες που διεξήχθησαν σε άλλες χώρες διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Aronsson et al., 2017; Lee, Chiang, & Kuo, 2019), παρατηρήθηκε ότι δεν αντιμετωπιζόταν ως σημαντικός παράγοντας στον εκπαιδευτικό χώρο και παρόμοια εικόνα εμφανίζεται και στο ελληνικό σχολείο. Είναι αξιοσημείωτο ότι για πολλά χρόνια ο εκπαιδευτικός ΦΑ, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είχε αποκτήσει κανέναν ηγετικό ρόλο (ανάληψη διευθυντικών θέσεων και την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας) και δε λάμβανε συμμετοχή στις αποφάσεις για τα σχολεία (Aronsson et al., 2017).

## Σημαντικότητα της μελέτης

Αναζητώντας συναφείς έρευνες τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρήθηκε ένα περιορισμένο εύρος εστιασμένων ερευνών που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά της άσκησης ηγεσίας εκπαιδευτικών ΦΑ σε σχολικές μονάδες. Παρά την αφθονία ερευνητικών εργασιών που διερευνούν την εκπαιδευτική ηγεσία αλλά και τον βαθμό επιρροής της άσκησης ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, δεν υπάρχουν πολλές αναφορές στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός ΦΑ σε ηγετικές θέσεις. Ενώ ο ρόλος του έχει μελετηθεί εκτενώς ως ηγετική μορφή, αυτές οι μελέτες περιορίζονται κυρίως στο πλαίσιο του αθλητισμού και της άσκησης (Μιχαηλίδου, 2016).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία υιοθετείται από διευθυντές ΦΑ, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που εμπνέουν και κινητοποιούν τους συναδέλφους τους, θέτοντας οραματικούς στόχους και καλλιεργώντας ένα περιβάλλον υποστήριξης και συνεργασίας. Τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ηγεσία του διευθυντή ΦΑ επιδρά στη σχέση με συναδέλφους, με στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, κρίνεται σημαντικό να κατανοηθούν και να διερευνηθούν οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αναφορικά με τη συνέργεια και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την ειδικότητα της ΦΑ, όταν κατέχει διευθυντική θέση.

## Πρωτοτυπία της μελέτης

Η μελέτη των Alatzoglou, Athanailidis, Proios, Arvanitidou, και Jovanović (2013) διερευνά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ ως διευθυντές σε ελληνικά δημοτικά σχολεία. Το ίδιο θέμα επανεξετάζεται από τους Alatzoglou, Athanailidis, Laios, και Derrì (2017) με νέα έρευνα που αφορά ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, η έρευνα των Deligiannidou, Athanailidis, Laios, και Stafyla (2019) ερευνά τη διακύμανση των αντιλήψεων των καθηγητών ΦΑ σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ως διευθυντές, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και το στάδιο της υπηρεσίας.

Όπως αναφέρει ο Αλατζόγλου (2014) οι έννοιες της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της εκπαιδευτικής ηγεσίας προσεγγίζονται από πλήθος ερευνών. Ωστόσο, υπάρχουν ελάχιστες αναφορές που να συμπεριλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό ΦΑ ως σχολικό ηγέτη. Έτσι αναδεικνύεται η σημασία της εξέτασης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών από τον κλάδο της ΦΑ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενσωματώνοντας νέες

διαστάσεις που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στην προηγούμενη βιβλιογραφία (όπως για παράδειγμα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων). Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στη μελέτη δεδομένων που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών από τον κλάδο της ΦΑ όπως και η συνεργασία τους με άλλες ειδικότητες, μέσα από το πρίσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

## **Σκοπός της μελέτης**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνέργεια και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των διευθυντών με ειδικότητα ΦΑ και των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Η συνέργεια και η αλληλεπίδραση των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αποτελεί τη λέξη-κλειδί για τη μετασχηματιστική ηγεσία (Πράττου, 2020).

Για την ποσοτική αυτή μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire–PLQ) των Jantzi και Leithwood (1996), όπως αυτή προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από την Γκόλια (2014). Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 113 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, με καθεστώς απασχόλησης μόνιμο ή ορισμένου χρόνου που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Λακωνίας και βρίσκονται υπό την ηγεσία εκπαιδευτικών ΦΑ.

## **Ερευνητικές υποθέσεις**

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (*πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών*), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας.

H<sub>2</sub>: Υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (*πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών*), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το φύλο τους.

H<sub>3</sub>: Υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (*πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση*

υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την ειδικότητά τους.

H<sub>4</sub>: Υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση.

H<sub>5</sub>: Υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την ηλικία τους.

H<sub>6</sub>: Υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

### **Μηδενικές υποθέσεις**

H<sub>01</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας.

H<sub>02</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το φύλο τους.

H<sub>03</sub>: Δεν υπάρχει στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την ειδικότητά τους.

H<sub>04</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση.

H<sub>05</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης,

*θέση υψηλών προσδοκιών*), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την ηλικία τους.

H<sub>06</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (*πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών*), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

## **Οριοθετήσεις-Περιορισμοί**

Κρίνεται σημαντικό να παρουσιαστούν ορισμένοι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και στην ερμηνεία των ευρημάτων. Αρχικά, η μεθοδολογία του ανώνυμου ερωτηματολογίου, αν και διασφαλίζει την ανωνυμία, βασίζεται στην ειλικρίνεια των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ακρίβεια των δεδομένων, καθώς οι πραγματικές στάσεις και αντιλήψεις τους ίσως να μην αντικατοπτρίζονται πλήρως στις απαντήσεις τους. Επίσης, η χρήση κλίμακας Likert για την αξιολόγηση των απόψεων και αντιλήψεων, ίσως να μην αποτυπώνει με απόλυτη ακρίβεια τις πραγματικές στάσεις των ερωτηθέντων επηρεάζοντας έτσι την αξιοπιστία των δεδομένων. Ακόμα, η έρευνα διεξήχθη σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, άρα τα αποτελέσματα αποτυπώνουν για τη συγκεκριμένη μόνο χρονική περίοδο τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή μιας διαχρονικής έρευνας, με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε βάθος χρόνου, θα μπορούσε να προσφέρει πιο αξιόπιστα και σταθερά ευρήματα. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας ήταν πολύ μικρό καθώς αφορούσε δημοτικά σχολεία του Νομού Λακωνίας που οι διευθυντές τους έχουν την ειδικότητα της ΦΑ. Τέλος, η ολοκληρωμένη αξιολόγηση της ηγετικής αποτελεσματικότητας θα συμπεριλάμβανε τις απόψεις και αντιλήψεις άλλων σημαντικών μερών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως μαθητές/τριες, γονείς, ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ., σύμβουλοι εκπαίδευσης, διευθυντές εκπαίδευσης) αλλά και διευθυντές/τριες με την ειδικότητα της ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε άλλους τύπους σχολείων (ΣΜΕΑΕ, πειραματικών κλπ.) καθώς οι εμπειρίες και οι προκλήσεις ίσως να διαφέρουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

## **Ορισμοί όρων και συντομεύσεις**

*Ηγεσία*: Η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία άσκησης επιρροής σε ένα σύνολο ατόμων με σκοπό την καθοδήγησή τους προς την επίτευξη κοινών στόχων (Kouzes & Posner, 2007).

*Μετασχηματιστική ηγεσία*: Ο ηγέτης που ενεργεί με βάση τη μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται σε υψηλές αξίες, καινοτόμες ιδέες και στην ατομική φροντίδα. Εμπνέει και

κινητοποιεί την ομάδα του να ξεπεράσει τα όριά της και να αποκτήσει μέγιστα αποτελέσματα (Bass, 1985).

*Σχολικός Διευθυντής:* Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, ο ρόλος του σχολικού διευθυντή έχει εξελιχθεί σημαντικά, ξεπερνώντας τα στενά πλαίσια της διοικητικής διαχείρισης. Πλέον, ο/η διευθυντής/ρια καλείται να ηγηθεί της σχολικής μονάδας, υιοθετώντας μια παιδαγωγική και εμπυχωτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη Μυλωνά (2005), ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να εμπνέει και να κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να συνεργαστούν αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων.

*Φυσική Αγωγή:* Η φυσική αγωγή, με το οργανωμένο περιβάλλον, την εστίαση στις αξίες, την προώθηση θετικών χαρακτηριστικών και την ύπαρξη ηθικών προτύπων, αποτελεί τον ιδανικό χώρο για την ηθική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού (Χασάνδρα, 2006).

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### **Ηγεσία**

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται αδυναμία απόδοσης του ορισμού της ηγεσίας εξαιτίας του πλήθους των υπαρχόντων διαφορετικών ορισμών. Η πολυπλοκότητα της ηγεσίας και η έλλειψη ενός οικουμενικά αποδεκτού ορισμού, όπως επισημαίνουν οι Antonakis και Day (2018), Bass (2008) και Bryman (1992), συμβάλλουν σε αυτήν την αδυναμία. Σύμφωνα με τους Κυθραιώτης (2006) και Stogdill (1981), όσα άτομα έχουν επιχειρήσει να αποδώσουν ορισμό για την έννοια της ηγεσίας τόσο διαφορετικοί ορισμοί έχουν δοθεί.

Σύμφωνα με τον Καντά (1998) εντοπίζεται σύγχυση μεταξύ των εννοιών διοίκησης και ηγεσίας καθώς η διαφορά τους έγκειται στο ότι οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα σωστά, εν αντιθέσει με τους ηγέτες οι οποίοι κάνουν τα σωστά πράγματα. Η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διαχείρισης, όπως αναλύεται από τους Bennis και Nanus (2012) και Kotter και Rathgeber (2016), υπογραμμίζει ότι η ηγεσία εστιάζει στο όραμα, την αλλαγή και την έμπνευση, ενώ η διαχείριση στην αποτελεσματικότητα, τη σταθερότητα και τις διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Κάντα (1998) και Κυθραιώτη (2006), το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής των διευθυντών είναι χαμηλό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δεν παρατηρούνται σημάδια έμπνευσης ή αφοσίωσης, καθώς κυριαρχεί η τάση για άσκηση εξουσίας λόγω της θέσης τους και η ενασχόληση με μικρής σημασίας προβλήματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Mertkan (2014) στο πρόσωπο του διευθυντή πρέπει να συνυπάρχει η διοίκηση και η ηγεσία, ώστε να μπορεί να αξιοποιεί και να αξιολογεί το δυναμικό προσωπικό. Επομένως, ένας ηγέτης θεωρείται ικανός όταν μπορεί να εμπνέει συναισθηματικά τους υφισταμένους του και να μεταδίδει αυτήν την έμπνευση (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Αυτή η συναισθηματική διάσταση της ηγεσίας, όπως τονίζεται από τους Goleman et al. (2002), είναι καθοριστική για την αποτελεσματική κινητοποίηση και καθοδήγηση των ομάδων.

### ***Σχολική Ηγεσία***

Η διοίκηση του σχολείου, και ειδικότερα η σχολική ηγεσία, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο καθότι συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται και κατ' επέκταση στο βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hoy & Miskel, 2005). Παραδοσιακά, η ηγεσία στο σχολείο έχει ταυτιστεί με τον διευθυντή. Ωστόσο, σύγχρονες προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής

κοινότητας, προωθώντας έννοιες όπως η κατανομή της ηγεσίας (Bush & Glover, 2014; Bush & Ng, 2019) και η ηγεσία του εκπαιδευτικού (Harris, 2004, 2013; York-Barr & Duke, 2004).

Η πλειονότητα των ερευνών σχετικά με την ηγεσία στον σχολικό χώρο, αναφέρεται στις θέσεις των σχολικών διευθυντών κι όχι στον ηγετικό ρόλο ενός εκπαιδευτικού (Tng, 2009). Ένας σχολικός ηγέτης οφείλει να στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού οράματος, ενός παραγωγικού μοντέλου σχολείου, στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας επιδιώκοντας τόσο τη βελτίωση όσο και την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Leithwood & Jantzi, 2000). Παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις-πεποιθήσεις σχετικά με την άρρηκτη συσχέτιση της ηγεσίας με τη μαθησιακή επίδοση, ένας σχολικός διευθυντής-ηγέτης επιβάλλεται να θέσει στόχο τη διαρκή εξέλιξη μαθησιακών-εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη μαθησιακή βελτίωση καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των συναδέλφων του (Alger, 2008).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για τη σχολική ηγεσία έχει επικεντρωθεί κυρίως στον διευθυντή, αντανakλώντας τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Kararou & Bush, 2015, 2016). Ωστόσο, η ψηφιακή εποχή και οι νέες προκλήσεις που αυτή φέρνει, απαιτούν μια πιο συνεργατική και συμμετοχική προσέγγιση στη σχολική ηγεσία (Κοκκονός Τραυλός, Αντωνοπούλου, & Παυλή Κορρέ, 2022).

## **Θεωρίες ηγεσίας – Μοντέλα**

Οι θεωρίες-μοντέλα ηγεσίας δύνανται να ταξινομηθούν σε παραδοσιακές και σύγχρονες. Στις παραδοσιακές εντάσσονται οι θεωρίες που επικεντρώνονται κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, δίνουν έμφαση στις συνθήκες του περιβάλλοντος και μελετούν τη συμπεριφορά. Οι παραδοσιακές θεωρίες, όπως αναλύονται από τους Northouse (2019) και Yukl και Gardner (2020), περιλαμβάνουν τις θεωρίες των χαρακτηριστικών, τις θεωρίες συμπεριφοράς και τις θεωρίες ενδεχομενικότητας. Σύμφωνα με τους και ερευνητικά πορίσματα των Creighton (2005) και Horn-Turpin (2009), έδειξαν ότι κάποιοι οργανισμοί χρήζουν ηγετών οι οποίοι να δίνουν έμφαση στο έργο, ενώ άλλοι οργανισμοί προτιμούν μια ηγεσία, η οποία να στοχεύει περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας εργαζομένων.

Οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας αποτελούνται από: *τη διαπραγματευτική ηγετική θεωρία ή θεωρία της Συναλλαγής*, δηλαδή την αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και των μελών της ομάδας (Burns, 1978; Chelladurai, 2006), όπου ο ηγέτης ανταλλάσσει ανταμοιβές ή αναγνώριση με την απόδοση των μελών, *τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)*, κατά την οποία οι ηγέτες καθοδηγούν, θέτουν υψηλές προσδοκίες, επιλύουν

προβλήματα με στοχασμό και κάνουν μεγάλες αλλαγές επιδέξια σε όλους τους τομείς του πολιτισμού, των λειτουργιών, της στρατηγικής και διαδραματίζουν καθοριστικής σημασίας ρόλο στη δυναμική ανάπτυξη του οργανισμού και στην καλύτερη ανάπτυξή του, τη *στρατηγική ηγεσία*, όπου ο ηγέτης εστιάζει στο μακροπρόθεσμο όραμα και στη διαμόρφωση της στρατηγικής του οργανισμού και εξετάζει τους εξωτερικούς παράγοντες, εστιάζοντας στους κινδύνους και στις ευκαιρίες που επηρεάζουν την αξία των υπαρχόντων συνεργατών και την *εκπαιδευτική ηγεσία*, η οποία επιζητά ηγέτες με ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν σε ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα (Tng, 2009). Άλλη μορφή ηγεσίας είναι η *ηθική ηγεσία (moral leadership)*, η οποία βασίζεται σε θεμελιώδη είδη ηγεσίας και εδράζεται στις αξίες και στις πεποιθήσεις των ηγετών, οι οποίες καθοδηγούν τις πράξεις και τις αποφάσεις τους (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Η *διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership)* όπως την περιγράφει ο Bush (2005), εστιάζει στην οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων και συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας. Βασίζεται στην αυτογνωσία του ηγέτη και στην ικανότητά του να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους. Ακόμα μία μορφή ηγεσίας που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία είναι η *κατανεμημένη (distributed leadership)* η οποία σχετίζεται με τις αξίες της δημοκρατίας και την ενδυνάμωση (Bush & Glover, 2003 αναφέρεται στον Τζιόλας, 2016), όπως αναλύεται παρακάτω.

### ***Κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership)***

Η κατανεμημένη ηγεσία εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή όλων των μελών ενός οργανισμού στις ηγετικές αποφάσεις, προάγοντας ένα κλίμα συνεργασίας και συλλογικής υπευθυνότητας (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο ενός ατόμου, αλλά μπορεί να αναδυθεί από διάφορα επίπεδα εντός του οργανισμού (Harris, 2004, 2013). Επιπλέον, οι Κοκκονός, Τραυλός, Αντωνοπούλου, και Παυλή Κορρέ (2022, 2023) τονίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την καινοτομία, καθώς αξιοποιεί τις ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες των μελών του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Fullan (2002), η αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολείου απαιτεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών του προσωπικού, τα οποία αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους ανάλογα με τις δεξιότητες και την εμπειρία τους.

Η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία. Καταρχάς, αποκεντρώνει την εξουσία, διαμοιράζοντάς τη μεταξύ των μελών της ομάδας αντί να τη συγκεντρώνει σε ένα μόνο άτομο, γεγονός που προωθεί τη συλλογική δράση και την αλληλεξάρτηση (Gronn, 2002). Επιπρόσθετα, ενθαρρύνει την ανοιχτή και ευέλικτη συμμετοχή

στην ηγεσία, επιτρέποντας σε όλα τα μέλη να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους (Harris, 2009). Τέλος, ένα βασικό πλεονέκτημα της καταναμημένης ηγεσίας είναι ότι αξιοποιεί την ποικιλομορφία των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μελών της ομάδας, καθώς αναγνωρίζει αυτήν την ποικιλομορφία ως βασικό παράγοντα που συμβάλλει στην επίτευξη των συλλογικών στόχων (Spillane & Diamond, 2007).

Αυτά τα βασικά στοιχεία συμβάλλουν στην επίτευξη του κεντρικού ζητούμενου της καταναμημένης ηγεσίας, όπου η δυνατότητα για ηγετική επιρροή δεν περιορίζεται σε ένα άτομο, αλλά διαχέεται σε ολόκληρη την ομάδα ή τον οργανισμό (Spillane, et al., 2004). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενθάρρυνσης της συνεργασίας, της ενδυνάμωσης των μελών και της δημιουργίας ενός κλίματος όπου όλοι/ες αισθάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα να συνδράμουν στη λήψη αποφάσεων και στην επίτευξη κοινών στόχων (Κοκκονός και συν., 2023).

Στο πλαίσιο της καταναμημένης ηγεσίας, ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται. Σύμφωνα με την Μπινιάρη (2012), η καταναμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει μια νέα αντίληψη για την οργανωτική δομή, όπου η ηγεσία αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μελών. Ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται από αυτόν του αποκλειστικού ηγέτη σε αυτόν του συντονιστή και του εμπνευστή, ο οποίος ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη του οργανισμού (Harris, 2009). Οι Κοκκονός και συνεργάτες (2022, 2023) συμπληρώνουν ότι ο διευθυντής λειτουργεί ως καταλύτης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη της καταναμημένης ηγεσίας και την ενδυνάμωση των μελών, προωθώντας την αποκέντρωση της εξουσίας και ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών σε όλα τα επίπεδα. Παρόλο που ο διευθυντής διατηρεί την τελική ευθύνη για τις αποφάσεις, η καταναμημένη ηγεσία προωθεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη διανομή της εξουσίας (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Συνοψίζοντας, η καταναμημένη ηγεσία προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο, ενδυναμώνει τα μέλη, ενισχύει την αυτονομία και τον επαγγελματισμό τους, και βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του ανήκειν (Πισηία-Πιερουλλή, 2015). Σε οργανωτικό επίπεδο, προάγει τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, ενισχύει το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, και οδηγεί σε πιο ευέλικτες και αποτελεσματικές λύσεις μέσω της αξιοποίησης της συλλογικής νοημοσύνης (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012). Οι Κοκκονός και συνεργάτες (2022, 2023), σε συμφωνία με την έρευνα των Κοκκονος και Pavlis Korres (2021), επισημαίνουν ότι η καταναμημένη ηγεσία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς ενθαρρύνει την ανάληψη ευθύνης και την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### ***Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)***

Η μετασχηματιστική ηγεσία ως θεωρία ηγεσίας, σύμφωνα με τους Burns (1978) και Bush και Glover (2003), αναφέρεται στη συνεργασία ηγετών και εργαζομένων όπου αναπτύσσεται μία εποικοδομητική κατεύθυνση για την αναβάθμιση του οργανισμού, με στόχο την ανύψωσή του στο υψηλότερο επίπεδο δράσης και αξιών. Η μετασχηματιστική ηγεσία διακρίνεται για την μεγαλύτερη εστίαση της στον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο στις δομές, και η αλλαγή δεν περιλαμβάνει μόνο τον οργανισμό αλλά και τον ίδιο τον ηγέτη (Sergiovanni, 2001). Οι ερευνητές Hoy και Miskel (2005) συμπληρώνουν με τη σειρά τους ότι η συγκεκριμένη ηγεσία αποτελεί «το πνευματικό κεφάλαιο του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού». Η ύπαρξη άτυπης δύναμης αντλείται από την επιρροή και το χάρισμα του ηγέτη να αλλάζει τις απόψεις που έχουν οι συνάδελφοι του αναφορικά με το ρόλο που ενέχει η αλλαγή αλλά και η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, γεγονός που αλλάζει ολόκληρη την φιλοσοφία και τον τρόπο σκέψης ενός οργανισμού (Day & Leitch, 2001; Fullan, 2002). Οι βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας αντανακλώνονται στο μοντέλο του Leithwood (1994) που αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως την ευθύνη του οργανισμού, στο σύνολό του, παρά ως ατομική ευθύνη (Θεοφιλίδης, 2012).

Παράλληλα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στοχεύουν στην υποστήριξη και στην ενδυνάμωση όλων των μελών της ομάδας, ώστε να ξεπεράσουν τις προσδοκίες (Bass & Avolio, 1997). Σύμφωνα με τον Bass (1998) τέσσερα είναι τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- *Το εμπνευσμένο κίνητρο (inspirational motivation)*. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν σαφείς προσδοκίες, εκφράζουν τη δέσμευσή τους για τους στόχους, έχουν ένα κοινό όραμα και παρακινούν όλα τα μέλη της ομάδας, ώστε να δημιουργείται το αίσθημα της πρόκλησης και να αποκτά νόημα το έργο των υφιστάμενων.
- *Η νοητική διέγερση (intellectual stimulation)*. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προωθούν τη δημιουργικότητα των μελών της ομάδας, δεν κριτικάρουν ή/και διορθώνουν δημόσια και προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους εφαρμόζοντας νέες ιδέες και τρόπους.
- *Η εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence or charisma)*. Για τα μέλη της ομάδας, οι ηγέτες είναι άτομα με όραμα, με στόχους και πρότυπα συμπεριφοράς. Είναι άτομα αποφασιστικά, με επιμονή και ικανότητες που δύνανται να πάρουν ρίσκο και για αυτόν τον λόγο τους σέβονται, τους εμπιστεύονται και τους θαυμάζουν.

- *Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration).* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επικεντρώνονται σε κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά, θεωρώντας τα ως ιδιαίτερα μέλη, τους παρέχουν ενθάρρυνση, υποστήριξη, και ενδιαφέρονται για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προωθήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα τη δεκαετία του 1990 ως απάντηση στις εκπαιδευτικές πολιτικές «από πάνω προς τα κάτω» της περασμένης δεκαετίας. Έτσι, η έμφαση μετατοπίζεται από την ηγεσία της «χαρισματικής ηγεσίας» στη μετασχηματιστική ηγεσία, όπου ο ηγέτης δεν είναι ένας αλλά πολλοί, συνδεδεμένοι ως σύνολο (Dieronitou, 2014). Οι Leithwood και Jantzi (2000) προσάρμοσαν τη γενική αντίληψη του Bass (1985) για την εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία, εντοπίζοντας έξι βασικές διαστάσεις: *εξατομικευμένη υποστήριξη (individualized support), σχολικό όραμα και στόχοι (school vision and goals), νοητική διέγερση (intellectual stimulation), επαγγελματικές πρακτικές και αξίες (professional practices and values), υψηλές προσδοκίες απόδοσης (high performance expectations), και προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις (foster participation in school decisions).*

#### *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως κατάλληλη μορφή ηγεσίας*

Πλήθος ερευνητών υποστηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την πλέον κατάλληλη μορφή ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Arnold, Turner, Barling, Kelloway, και McKee (2007), και Masi και Cooke (2000), η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται στενότερα με το κίνητρο και την ευημερία των εργαζομένων, σε σύγκριση με τη διαπραγματευτική ηγεσία. Οι Kouzes και Posner (2002) επισημαίνουν ένα βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας δηλαδή την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών (ηγέτη, υφισταμένων, συνεργατών) στη λήψη αποφάσεων. Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί τη μετασχηματιστική ηγεσία από άλλες μορφές ηγεσίας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται ιεραρχικά, χωρίς την ενεργή συμμετοχή των μελών της ομάδας.

Για τον Tornsen (2009), αποτελεσματικές συμπεριφορές ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, είναι να θέτει φιλόδοξους στόχους, να εμπνέει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, να καλλιεργεί συνεργασία, να ηγείται του εκπαιδευτικού προγράμματος και να χτίζει ισχυρές σχέσεις με την κοινότητα. Η συμπεριφορά αυτή είναι συνυφασμένη κινητήρια δύναμη για την πρόοδο, και διασφαλίζει ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Η έρευνα των Leithwood και Jantzi (1997) υπογραμμίζει τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την ανάπτυξη θετικών

σχολικών περιβαλλόντων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η σημαντική συμβολή της έγκειται στο γεγονός ότι επηρεάζει θετικά την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και κυρίως από στρατηγικής πλευράς διαμορφώνει την υιοθέτηση θετικών αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την άσκηση της ηγεσίας. Επίσης, οι Barnett, McCormick, και Connors (2001) ανέφεραν ότι στα σχολεία που εφαρμόζεται η μετασχηματιστική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν τους διευθυντές ως αποτελεσματικούς, βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και επιδεικνύουν προθυμία να καταβάλουν περαιτέρω προσπάθειες.

Η μελέτη του Notgrass (2014) έδειξε ότι οι εργαζόμενοι προτιμούν να δουλεύουν για διευθυντές που βρίσκονται πιο κοντά στη μετασχηματιστική ηγεσία. Μια άλλη μελέτη, η οποία εξέτασε 447 εργαζόμενους διαπίστωσε ότι οι συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας συνδέονταν θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία και την απόδοση (Nemanich & Keller, 2007). Η έρευνα των Saitis και Eliophotou (2004) εξέτασε τις αντιλήψεις μελλοντικών και ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα. Τα συμπεράσματα της έρευνας υποστήριξαν το πρότυπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι ερευνητές επισήμαναν τις αδυναμίες των ανωτέρων τους στην έλλειψη κατάρτισης στην εκπαιδευτική διοίκηση και διαχείριση, ενώ οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσαρέσκεια για τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία επιλογής των ηγετών στα σχολεία.

Από την άλλη, οι Avolio και Bass (1988) προτείνουν μια θεωρία δύο παραγόντων όπου και οι δύο μορφές ηγεσίας είναι σημαντικές και μπορούν να είναι συμπληρωματικές για θετική αλλαγή. Συγκεκριμένα, η θεωρία της συναλλαγής αν και είναι σημαντική για την ομαλή λειτουργία, δεν εμπνέει απαραίτητα την αλλαγή. Η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά στην καινοτομία και στη βελτίωση, παρακινεί και εμπνέει τα άτομα, ανεβάζει τον πήχη και τα ενθαρρύνει να αγωνιστούν για περισσότερα. Για σημαντική ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη, χρειάζονται και τα δύο είδη ηγεσίας. Η θεωρία της συναλλαγής παρέχει τα θεμέλια, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία χτίζει πάνω σε αυτά, ωθώντας την πρόοδο. Αυτή η άποψη διαφέρει από αυτή του Burns (1978), ο οποίος θεωρούσε τη θεωρία της συναλλαγής ως σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματική.

#### *Μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο*

Παρά τις ποικίλες πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζονται στα σχολεία, κατά τον Hallinger (2003) ως καταλληλότερη θεωρείται η μετασχηματιστική ηγεσία. Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με τους Jantzi και Leithwood (1996) είναι:

1. *Προσδιορισμός και διατύπωση ενός οράματος.* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τους άλλους, δημιουργούν-κατασκευάζουν όραμα και ευκαιρίες.
2. *Ενίσχυση της αποδοχής του ομαδικού στόχου.* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών στοχεύοντας στην επίτευξη των στόχων τους.
3. *Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δείχνουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον στα μέλη της ομάδας τους, όσον αφορά τα αισθήματα και τις ανάγκες τους, καθώς δείχνουν και σεβασμό προς αυτά.
4. *Νοητική διέγερση.* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προσπαθούν να εγείρουν το σκεπτικό του σχολικού προσωπικού για την επανεξέταση θεμάτων εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον τρόπο εκτέλεσής τους.
5. *Παροχή κατάλληλων προτύπων.* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργώντας σύμφωνα με τις αξίες τους, αποτελούν πρότυπα για τα μέλη του σχολείου, τα οποία τους αποδέχονται και τους ακολουθούν.
6. *Υψηλές προσδοκίες απόδοσης.* Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δε συμβιβάζονται με τη μετριότητα στον εργασιακό τους χώρο, αλλά προσβλέπουν στην καλύτερη δυνατή απόδοση τόσο του σχολείου όσο και των μελών θέτοντας στόχους και προσδοκώντας στην υψηλότερη απόδοση.

Στο μοντέλο ηγεσίας των Jantzi και Leithwood (1996), ο μετασχηματιστικός ηγέτης-διευθυντής σχολείου κατανέμει τη σχολική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς και παρέχει εξατομικευμένη προσέγγιση στο προσωπικό του σε επίπεδο νοητικής διέγερσης, οράματος, υποστήριξης, αυτονομίας, προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στην επίτευξη των κοινών στόχων και δημιουργεί ένα όραμα στο σχολείο.

Οι ισχυρότερες μεταβλητές που επηρεάζουν την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων φαίνεται να είναι ο καθορισμός μιας ξεκάθαρης αποστολής και στόχων προς επίτευξη, η δημιουργία μιας ισχυρής κουλτούρας, η διοικητική δομή, ο βαθμός προγραμματισμού, η διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι παρεχόμενες ευκαιρίες επιμόρφωσης στα πλαίσια του σχολείου. Με λίγα λόγια, αυτοί οι ηγέτες ηγούνται με το παράδειγμα, προσφέροντας ουσιαστική υποστήριξη, ασκώντας ενεργό έλεγχο και καλλιεργώντας ένα περιβάλλον μετασχηματισμού και ανάπτυξης (Αλατζόγλου, 2014).

Η μελέτη των Δημόπουλος και Ιορδανίδης (2019) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κυρίως στον διευθυντή τους χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ σπανιότερα τον αντιλαμβάνονται ως συναλλακτικό ή διεκπεραιωτικό ηγέτη, και πολύ σπάνια ως παθητικό ή αποφεύγοντα. Οι συσχετίσεις που εξετάστηκαν αποκάλυψαν επίσης ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και σε όλες τις επιθυμητές

εκβάσεις. Με άλλα λόγια, οι μετασχηματιστικοί διευθυντές καταφέρνουν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς, προωθώντας την αποτελεσματικότητα και ενισχύοντας την επαγγελματική τους ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η επίτευξη των σχολικών στόχων πρέπει να λειτουργεί ως κριτήριο της σχολικής αποτελεσματικότητας, υποδηλώνοντας τον μετασχηματιστικό ρόλο του σχολικού ηγέτη.

## **Οι διευθυντές στην εκπαίδευση**

Προκειμένου να δημιουργηθεί μια ισχυρή και αποτελεσματική μαθησιακή κοινότητα χρειάζεται συλλογική προσπάθεια, με την συμμετοχή όλων όσων εργάζονται σε μια σχολική ενότητα, επωμίζοντας τον σημαντικό ρόλο που ενέχει ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί. Είναι μια συλλογική επιχείρηση μεταξύ όλου του προσωπικού σε οποιοδήποτε σχολείο. Μια αποτελεσματική ηγεσία των σχολικών διευθυντών θα πρέπει να δίνει την απαραίτητη προσοχή αναφορικά με τις παρεχόμενες ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Από την πλευρά των διευθυντών πρότυπες συμπεριφορές προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και στο μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν την ύπαρξη γνώσεων, διαθέσεις και ικανότητες εστιασμένες στην βελτίωση της απόδοσης καθώς και η συνεχής υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών. Ως συνέπεια αυτών των συμπεριφορών είναι η καλλιέργεια και η διατήρηση μιας σχολικής κουλτούρας και ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εστιασμένα στη τόνωση της μάθησης των μαθητών/τριών αλλά και της συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού (Li, Yamaguchi & Takada, 2018). Επίσης, όπως αναφέρεται και στον Σαϊτή (2005), η σχολική διοίκηση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την οργάνωση των πολύπλοκων δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.

### ***Ρόλοι των σχολικών διευθυντών***

Οι Day και Harris (2002) αναφέρουν πως ο ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην τυπική εφαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών. Αντιθέτως, οφείλει να υιοθετήσει μια πολυδιάστατη προσέγγιση που αγγίζει κάποιες βασικές πτυχές. Συγκεκριμένα, ο ηγέτης λειτουργεί ως γέφυρα, ενώνοντας τις αρχές βελτίωσης του σχολείου σε εφαρμόσιμες πρακτικές στην καθημερινότητα της τάξης. Ακόμα, ο ηγέτης υιοθετεί μια συμμετοχική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας την ενεργή εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών. Συνεργάζεται ενεργά με τους συναδέλφους του, καθοδηγώντας τους προς μια συλλογική κατεύθυνση και υλοποιώντας με επιτυχία τις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου. Επίσης, αποτελεί μια

αξιόπιστη πηγή γνώσεων και πληροφοριών. Έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πόρους και εμπειρογνωμοσύνη, όταν κρίνεται απαραίτητο, και να αναζητήσει εξωτερική βοήθεια, όταν χρειαστεί. Επιπρόσθετα, καλλιεργεί στενές και ουσιαστικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτές τις σχέσεις, προωθεί την αμοιβαία μάθηση και ενδυναμώνει το αίσθημα συλλογικότητας (Day & Harris, 2002).

Στην Ελλάδα, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου διαμορφώνεται με σαφήνεια από την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ., Β'). Σύμφωνα με το άρθρο 27, ο/η διευθυντής/ρια ηγείται της σχολικής κοινότητας, φέροντας διοικητικές και παιδαγωγικές ευθύνες. Ο διευθυντής κατά τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011) διαθέτει έναν πολύπλευρο ρόλο που περιλαμβάνει: τον *οργανωτή* αφού ασχολείται με την οργάνωση όλων των σχολικών εγγράφων και το νομοθετικού υλικού. Περιλαμβάνει τον ρόλο του *επόπτη* καθώς έχει την εποπτεία όλου του προσωπικού και της σωστής λειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος. Ακόμα, λειτουργεί ως *εκπαιδευτής* για τους νέους εκπαιδευτικούς και τέλος αποτελεί τον *ρυθμιστή* ζητημάτων για τη λειτουργία του σχολείου.

Και οι Katzenmeyer και Moller (2001) συζητούν διάφορους άλλους σημαντικούς ρόλους που διαθέτουν οι σχολικοί διευθυντές, όπως: *- μέντορες και εκπαιδευτές που παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, - υπερασπιστές των μαθητών/τριών όπου υπερασπίζονται τα συμφέροντα των μαθητών/τριών και - πρεσβευτές του σχολείου εκπροσωπώντας το σχολείο στην κοινότητα*. Ακόμα, για τον Μπουραντά (2012) πέρα από την αποτελεσματική διαχείριση του διευθυντή που εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την τήρηση των γραφειοκρατικών απαιτήσεων, χρειάζονται και ηγετικές δεξιότητες. Συνεπώς, ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί τόσο ως μάνατζερ όσο και ως ηγέτης.

### ***Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών σχολικών διευθυντών***

Κομμάτι της διαχείρισης του διευθυντή δεν αποτελούν μόνο οι υλικοί και οικονομικοί πόροι αλλά και οι άνθρωποι (Everard & Morris, 1999). Ένα ζήτημα που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής προκειμένου να διατηρηθεί ένα υγιές κλίμα είναι αυτό της *διαχείρισης συγκρούσεων*, καθώς το σχολικό περιβάλλον -όπως και κάθε οργανισμός- έχει συχνές συγκρούσεις, ιδιαίτερα όταν επιχειρούνται αλλαγές (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η *διαχείριση των επικοινωνιακών σχέσεων* είναι θεμελιώδης δεξιότητα για έναν διευθυντή, ο οποίος πρέπει επίσης να διαθέτει *ενσυναίσθηση, αυτοκυριαρχία, αυτοέλεγχο, και αυτογνωσία*. Για τους Hoy και Miskel (2001), οι *επικοινωνιακές δεξιότητες* είναι κρίσιμες για τα διοικητικά στελέχη της σχολικής ηγεσίας,

βοηθώντας τους διευθυντές να καθοδηγούν, να παρακινούν και να λαμβάνουν αποτελεσματικές αποφάσεις.

Μια άλλη πτυχή που εξετάζει η έρευνα των Sabanci, Sahin, και Kasalak (2013) είναι οι ικανότητες των διευθυντών στη *χρήση της τεχνολογίας*. Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες της έρευνας εκτιμούν τη χρήση τεχνολογιών ως το πρωτεύον χαρακτηριστικό ενός ηγέτη και ακολουθεί ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας του ηγέτη. Στη συνέχεια, τα πιο συχνά αναφερόμενα χαρακτηριστικά ηγεσίας για το μέλλον είχαν να κάνουν με τον ανθρώπινο παράγοντα τοποθετώντας τις στρατηγικές παρακίνησης στη βάση, με τις επικοινωνιακές δεξιότητες να ακολουθούν.

Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει αρκετές μελέτες που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως διαδικασία που προσδιορίζει την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και της διοικητικής ικανότητας των διευθυντών. Για παράδειγμα, οι Rhodes και Brundrett (2009) αναδεικνύουν, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τους τέσσερις πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδεικνύουν ηγετικό ταλέντο. Αυτοί ήταν: οι «*δεξιότητες κοινωνικότητας*», οι «*επικοινωνιακές δεξιότητες*», ο «*σεβασμός στο προσωπικό*» και «*η ύπαρξη οράματος*», ενώ παράγοντες όπως «*να είναι ικανός εκπαιδευτικός*», «*να έχει σχετική γνώση*», «*να έχει την εμπειρία ενός προγράμματος ηγεσίας*», «*να έχει θετική διάθεση*», «*να είναι φιλόδοξος*» και «*να συμμετέχει σε μια σειρά μαθημάτων με θέμα την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας*», δε θεωρήθηκαν τόσο σημαντικοί.

Οι Handford και Leithwood (2013) υποστηρίζουν πως η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους διευθυντές τους θεμελιώνεται σε ηγετικές πρακτικές που αντικατοπτρίζουν *ικανότητα, συνέπεια, αξιοπιστία, ανοιχτούς ορίζοντες, σεβασμό και ακεραιότητα*. Γενικότερα, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης σχετίζονται με τον αντικειμενικό στόχο που θέτει για την ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός οργανισμού, τις κατευθύνσεις που δίνει και την επιρροή που ασκεί για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων (Leithwood & Jantzi, 2000).

### ***Χαρακτηριστικά κατά τους Katzenmeyer και Moller (2001)***

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται πως για τους ηγέτες στην εκπαίδευση έχει προταθεί ένας αριθμός διαφορετικών ρόλων που παρέχουν έναν σαφέστερο ορισμό και ενισχύουν την κατανόηση του όρου. Οι Katzenmeyer και Moller (2001) επισημαίνουν ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως το πλαίσιο του σχολείου, ο πολιτισμός του σχολείου και οι προσωπικές

ιδιότητες του ηγέτη. Παρουσιάζουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση των διαφορετικών πτυχών της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, το οποίο βασίζεται σε πέντε βασικά στοιχεία:

1. *Όραμα (vision)*: Οι ηγέτες στην εκπαίδευση έχουν ένα σαφές όραμα για το τι θέλουν να πετύχουν το σχολείο τους. Αυτό το όραμα στηρίζεται σε μια βαθιά κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας.
2. *Κίνητρο (motive)*: Οι ηγέτες στην εκπαίδευση εμπνέουν και παρακινούν τους άλλους να εργαστούν για την επίτευξη του κοινού οράματος. Το επιτυγχάνουν δημιουργώντας ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, θέτοντας υψηλούς στόχους και αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματα.
3. *Συνεργασία (cooperation)*: Χτίζουν ισχυρές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. Συνεργάζονται με αυτούς για να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.
4. *Επίλυση προβλημάτων (problem solving)*: Είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικά. Χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους στην κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων για να βρουν λύσεις που ωφελούν όλους τους εμπλεκόμενους.
5. *Αλλαγή (change)*: Είναι σε θέση να οδηγήσουν την αλλαγή στα σχολεία τους, να αναλάβουν ρίσκα, να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να διαχειριστούν την αντίσταση στην αλλαγή και να χτίσουν υποστήριξη για τις πρωτοβουλίες τους.

### **Χαρακτηριστικά σχολικού διευθυντή στα ελληνικά δεδομένα**

Τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή στα ελληνικά δεδομένα παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τη διεθνή βιβλιογραφία. Το τωρινό σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθότι είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας και δράσης στους διευθυντές ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υφιστάμενών τους μέσα από κατάλληλα κίνητρα (Σαΐτης, 2007). Η επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά, η Μπρίνια (2012) τονίζει πως στο επίκεντρο της σχολικής διοίκησης οφείλει να βρίσκεται η συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου αλλά και η ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και διδασκαλίας.

Για την Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2013), ο διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει ένα *όραμα* που στηρίζεται σε βασικές αξίες και πεποιθήσεις. Αυτό το όραμα δεν ανήκει αποκλειστικά στον διευθυντή, αλλά οφείλει να υιοθετείται από όλο το διδακτικό προσωπικό. Μόνο με κοινές αξίες και στόχους μπορεί να επιτευχθεί συλλογική προσπάθεια και

πραγματοποίηση των επιδιώξεων του σχολείου. Η σημασία του κοινού οράματος επισημαίνεται και από τον Ματσαγγούρα (2003), ο οποίος υπογραμμίζει ότι η επιτυχημένη διαχείριση μίας σχολικής μονάδας προϋποθέτει την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος από όλους τους εμπλεκόμενους.

Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός διευθυντής διανέμει κατάλληλα τις αρμοδιότητες στο προσωπικό, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικός στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων, στοχεύοντας παράλληλα στην τόνωση του βαθμού συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Κιρκιγιάννη, 2011; Πασιαρδής, 2014) και στη προώθηση της αίσθησης της συλλογικότητας. Η συνεργασία και η ομαδικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχημένη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Η ενίσχυση αυτών των αξιών πηγάζει από την αυτονομία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, ενώ ο διευθυντής οφείλει να ηγείται ως πρότυπο (Μυλωνά, 2005).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012), για κάθε διευθυντή υπάρχει επιτακτική ανάγκη να διασφαλίσει έναν αποτελεσματικό και αρμονικό τρόπο επικοινωνίας, ο οποίος να επιδιώκει την ομαλή και αποδοτική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, ο διευθυντής πρέπει να εξεύρει κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με στόχο τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων και την προώθηση της επικοινωνίας.

Στο κομμάτι της δημιουργίας ανθρώπινων σχέσεων, ο Πασιαρδής (2014) επισημαίνει τη σημασία της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του προσωπικού ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, στην ενίσχυση του βαθμού στον οποίο συνεργάζονται και παρέχουν αλληλοϋποστήριξη μεταξύ τους στο καθημερινό τους επαγγελματικό τους βίο. Αντίστοιχα, η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος συντελεί με την σειρά του στην αύξηση των προσπαθειών που καταβάλει το εκπαιδευτικό προσωπικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας, στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας του σχολείου.

Η Κιρκιγιάννη (2011) αναφέρεται σε έναν σχολικό ηγέτη που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες, επικοινωνεί (με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές), προλαμβάνει προβλήματα, διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για μελλοντικούς διοικητικούς ρόλους. Άλλο χαρακτηριστικό που αναφέρεται αφορά στην *αποτελεσματική χρήση των υποδομών* του σχολείου (Κουτούζης, 2012; Πασιαρδής, 2014), στη *βαθύτερη γνώση των εκπαιδευτικών* που εργάζονται εκεί, στην *εμπλοκή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων* (Πασιαρδής, 2014; Χατζηπαναγιώτου, 2012), στην

κατάλληλη αξιοποίησή τους (Κουτούζης, 2012) και στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης όλων (Πασιαρδής, 2014). Οι Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και περιλαμβάνουν τον ηγέτη που δημιουργεί ένα θετικό κλίμα, συμβουλεύει σε εκπαιδευτικά θέματα, συνεργάζεται με τα μέλη του σχολείου, επιδιώκει την τάξη, αξιοποιεί τα διαθέσιμα μέσα και τον χρόνο, επιβραβεύει και ενισχύει τη μάθηση.

Συνεπώς, ένας αποτελεσματικός διευθυντής κρίνεται κρίσιμο να πρέπει διαθέτει επαρκές διοικητικό υπόβαθρο τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων προκειμένου να διοικήσει αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011). Οφείλει να δείχνει σεβασμό προς τους άλλους, να παρατηρεί και να στοχάζεται σχετικά με τον εαυτό του και τους άλλους, να ενθαρρύνει και να δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς (Παπαλόη, 2012). Επιπλέον, πρέπει να αξιοποιεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας του για να ευθυγραμμίζει τους στόχους του σχολείου με εκείνους που ορίζει η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας (Κουτούζης, 2012).

### ***Χαρακτηριστικά κατά τον Μπουραντά (2012)***

Για να λειτουργήσουν με αποτέλεσμα οι ρόλοι που συνοψίζονται στο πρόσωπο του διευθυντή απαιτείται η υιοθέτηση ενός κοινού οράματος που περιγράφει με σαφήνεια το ιδανικό σχολείο και επιτρέπει σε κάθε άτομο να βρει τη θέση του σε αυτό. Παράλληλα, ο ηγέτης πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των ανθρώπων για να ενσωματωθεί και να υλοποιηθεί το όραμα αυτό. Για να προκύψουν αυτά, ο Μπουραντάς (2012) επισημαίνει τέσσερα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη:

- *συνέπεια (consistency)* ώστε τα λόγια του να είναι σύμφωνα με τις πράξεις του. Παράλληλα οφείλει να τηρεί τις υποσχέσεις του και να χειρίζεται τις καταστάσεις με εντιμότητα και ευθύτητα λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα για την ανάληψη ατομικών ευθυνών.
- *ευαισθησία για τους ανθρώπους (sensitivity to people)* δηλαδή να διαθέτει αξιοπρεπή μεταχείριση απέναντι τους διαθέτοντας ενσυναίσθηση (empathy).
- *αυστηρή αντιμετώπιση* αρνητικών συμπεριφορών και μέτριων επιδόσεων.
- αντιμετώπιση των καταστάσεων με *ταπεινότητα*, με αναγνώριση των προσωπικών σφαλμάτων και ευθυνών, χωρίς χαρακτηριστικά ναρκισσισμού και αλαζονείας.

## **Αποτελεσματική σχολική μονάδα**

Όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Συμπληρωματικά, ο Bolam (2005) συνέδεσε την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας με τις ικανότητες και το όραμα του διευθυντή της. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2012), η αποδοτικότητα και η αριστεία μιας σχολικής μονάδας εξαρτώνται από όλους τους ανθρώπους της, με τον ρόλο των διευθυντικών στελεχών να είναι καθοριστικός. Ο διευθυντής, βάσει των κανονιστικών ρυθμίσεων, είναι υπεύθυνος για τον σωστό προγραμματισμό, τον έλεγχο, τον συντονισμό, την οργάνωση, την ανάθεση καθηκόντων, την επίβλεψη και την αξιολόγηση του προσωπικού.

## ***Η επίδραση των ηγετών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών***

Ο ραγδαία μεταβαλλόμενος κόσμος, με τις αυξανόμενες απαιτήσεις και τις νέες ανάγκες, έχει επηρεάσει δραστικά και τον τομέα της εκπαίδευσης (Villegas-Reimers, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν έναν πιο ενεργό και πολυδιάστατο ρόλο (Day, 2003; Lieberman, 1996). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαρκή διαδικασία, η οποία δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία διαδραματίζει η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Hargreaves, 1995). Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που λειτουργεί ως «κοινότητα μάθησης» ωφελεί την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006). Παρά τη σημασία των προσπαθειών των διευθυντών να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να δηλωθεί εξ αρχής ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι υπεύθυνοι επαγγελματίες και ελέγχουν τη δική τους μάθηση (Bredeson & Johansson, 2000).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναλογίζονται και να μεταμορφώνουν τις δικές τους αντιλήψεις για την επαγγελματική μάθηση και τη συνεχή ανάπτυξη στην εργασία τους, οι διευθυντές πρέπει αντίστοιχα να συμμετέχουν σε πρακτικές που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως υποστηρικτής καλλιεργώντας και προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αντί να ασκεί αυστηρό έλεγχο ή να επιβάλλει την πρόοδό τους (Bredeson & Johansson, 2000).

Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσονται και να βελτιώνουν την επαγγελματική τους πρακτική είναι ένας τομέας στον οποίο οι διευθυντές ασκούν σημαντική επιρροή. Σύμφωνα με τους Mergendoller, Markham, Ravitz, και Larmer (2013) και τους Walker et al. (2012), τα χαρακτηριστικά των διευθυντών επιδρούν στη διαμόρφωση του μαθησιακού, δομικού,

πολιτικού και πολιτιστικού πλαισίου και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με το να είναι διαχειριστές, να αποτελούν πρότυπα, να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις, να είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες, να είναι επικοινωνιακοί, υποστηρικτές αλλά και να ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα.

Η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες αποφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για το συνολικό σχολικό περιβάλλον. Η ενίσχυση της συνεργασίας, η βελτίωση του κλίματος και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν άμεσες συνέπειες της συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη, την πρόοδο και την προσαρμογή των ατόμων. Κάθε σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα που επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική εμπειρία και τη συνολική εξέλιξη (Κωνσταντίνου, 2015). Το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο εξαρτάται από το πώς συμπεριφέρονται τα μέλη του, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτικά και οικογενειακά υπόβαθρα (Hallinger & Heck, 2010).

Κατά τη Golde (1998, όπως αναφέρεται στους Bredeson & Johansson, 2000), η κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αντίστοιχη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών, αποτελεί βασική δεξιότητα για τους σχολικούς διευθυντές. Βάσει αυτής της κατανόησης, οι διευθυντές καλούνται να ενσωματώσουν τη δια βίου μάθηση στην καθημερινή ζωή τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζοντας ότι η δια βίου μάθηση εμπλουτίζει το σχολικό περιβάλλον, το μεταμορφώνει σε εστία ενθουσιασμού, ενέργειας και κατεύθυνσης, οι διευθυντές μπορούν να καλλιεργήσουν ένα περιβάλλον όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες ακμάζουν, ωθώντας την ατομική και συλλογική ανάπτυξη προς όφελος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Μέσα στο σχολείο, οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι η επιτυχημένη σχολική αλλαγή και η σχολική βελτίωση απαιτεί εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους DuFour και Berkey (1995), η εστίαση στους ανθρώπους και η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ατομική ανάπτυξη αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την επίτευξη ουσιαστικής και βιώσιμης αλλαγής σε οποιοδήποτε οργανισμό.

### ***Πρότυπα για την ανάπτυξη προσωπικού***

Το Εθνικό Συμβούλιο Ανάπτυξης Προσωπικού (National Staff Development Council's, 2001) στις Ηνωμένες Πολιτείες ενέκρινε 12 πρότυπα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα κείμενο τεκμηρίωσης σχετικά με τον αναλυτικό τρόπο εφαρμογής αυτών των επιμέρους προτύπων, όπου κυρίαρχο ρόλο εφαρμογής αλλά και επιτυχίας των προτύπων ενέχει ο ίδιος ο διευθυντής. Ουσιαστικά είναι εκείνος που διαμέσου μιας ισχυρής ηγεσίας παρέχει τον απαραίτητο βαθμό υπεράσπισης και υποστήριξης των μελών της σχολικής κοινότητας και ασκεί μεγάλο βαθμό επιρροής στις αντιλήψεις τους αλλά και στις προσπάθειες που καταβάλουν. Πιο συγκεκριμένα τα πρότυπα είναι τα εξής:

1. Ανάπτυξη του προσωπικού με στόχους και οράματα ευθυγραμμισμένους με το σχολείο.
2. Αξιοποίηση ικανών σχολικών ηγετών που στοχεύουν στη συνεχή διδακτική βελτίωση, διασφαλίζοντας την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών.
3. Επένδυση σε πόρους που υποστηρίζουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συνεργασία και την αλληλεγγύη.
4. Αξιολόγηση ώστε να καθορίζονται οι προτεραιότητες, να παρακολουθείται η πρόοδος και να διασφαλίζεται η διαρκής βελτίωση.
5. Άντληση πληροφοριών από ποικίλες πηγές ώστε να εμπλουτίζεται η λήψη αποφάσεων και να τεκμηριώνεται ο αντίκτυπος των προσπαθειών.
6. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή ερευνητικών ευρημάτων στην τάξη ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.
7. Επιλογή κατάλληλων στρατηγικών μάθησης.
8. Κατανόηση των μηχανισμών μάθησης και αλλαγής ώστε να γίνουν οι βέλτιστες παρεμβάσεις.
9. Ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς.
10. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια ασφαλών, συμμετοχικών και υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.
11. Καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών.
12. Ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο που διδάσκουν.

Οι Bredeson και Johansson (2000) θεωρούν ύψιστης σημασίας την εστίαση στον ανθρώπινο παράγοντα δηλαδή στους ίδιους τους ανθρώπους και τις ξεχωριστές τους ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό οι διευθυντές συμβάλουν αποτελεσματικά στο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης και βελτίωσης των ικανοτήτων του προσωπικού, και αυτός

ο αναπτυξιακός προσανατολισμός με την σειρά του να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από τη σχολική μονάδα. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα παρέχετε η κατάλληλη υποστήριξη τόσο από άτυπους ηγέτες όσο και από θεσμοθετημένες διοικητικά θέσεις διευθυντικών ευθυνών. Η ηγετική αυτή υποστήριξη παρέχεται μέσω της υπεροχής τους σε επίπεδο τεχνογνωσίας, νομιμοποιεί και προωθεί τις οποιοσδήποτε αλλαγές χρειάζεται να γίνουν, παρέχει τους απαραίτητους πόρους και δημιουργεί τον απαραίτητο βαθμό προσδοκιών για την πραγματοποίηση των αλλαγών (Bredeson & Johansson, 2000).

### ***Η καθοδήγηση (mentoring) στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης***

Στο πλαίσιο της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, εντάσσεται μια άλλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, ο θεσμός της καθοδήγησης. Η καθοδήγηση (mentoring) πρόκειται για μια διαδικασία συλλογικής υποστήριξης, όπου έμπειροι εκπαιδευτικοί (μέντορες) οδηγούν και υποστηρίζουν νεότερους και λιγότερο έμπειρους συναδέλφους (Pol, 2007). Η αποτελεσματική καθοδήγηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ωφελώντας τους σε κάθε στάδιο της καριέρας τους (Jonson, 2008). Σύμφωνα με τους Evertson και Smithey (2000), η καθοδήγηση (mentoring) έχει σημαντική συμβολή στην υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας θετικά τόσο την ατομική τους πορεία, όσο και το συνολικό σχολικό περιβάλλον. Η υιοθέτηση του θεσμού αυτού αποτελεί επένδυση για ποιοτική εκπαίδευση και ένα ευημερούν σχολείο.

### **Φυσική αγωγή (ΦΑ)**

Ο βασικός στόχος της ΦΑ είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη του ατόμου σχετικά με το σώμα και τον ψυχικό του κόσμο μέσα από όλες τις μορφές και τους τύπους σωματικής άσκησης. Η ΦΑ αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, προσφέροντας πολύτιμα εφόδια για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αποτελούν μια διακριτή επαγγελματική ομάδα στην Ελλάδα, η οποία έχει τα θεσπισμένα από το κράτος τυπικά προσόντα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία του μαθήματος της ΦΑ στα δημοτικά, στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια της χώρας (Αλατζόγλου, 2014). Όσοι εργάζονται στα δημοτικά σχολεία αναγνωρίζονται ως ειδικότητες και αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τον επαγγελματικό τους ρόλο να εξελίσσεται συνεχώς και να προσαρμόζεται διαρκώς (Αλατζόγλου, 2014).

Η εποικοδομητική διδασκαλία της ΦΑ απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα πλούσιο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που αγγίζουν πέρα από την αθλητική εξειδίκευση. Η κατανόηση της ψυχολογίας των μαθητών, η ικανότητα θέσπισης στόχων, η εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, η αποτελεσματική επικοινωνία και η οργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων αποτελούν τα βασικά εφόδια για την υλοποίηση μίας ουσιαστικής και απολαυστικής μαθησιακής εμπειρίας για τους/τις μαθητές/τριες (Γούδας, Θεοδωράκης, & Παπαϊωάννου, 1999).

### ***Η διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ***

Για να καθοριστούν οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός ΦΑ ώστε να γίνει αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής, απαιτείται να ληφθούν υπόψη οι κοινωνικο-πολιτισμικές μεταβολές που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτές οι μεταβολές καθορίζουν τον νέο ρόλο και τις εργασίες του αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή, περιλαμβάνοντας επίσης διαφορετικούς τύπους σχολικής ηγεσίας (DfES, 2004; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Παπαγεωργίου, 2002; Σαΐτης, 2000, όπως αναφέρεται στον Αλατζόγλου, 2014).

Ο εκπαιδευτικός ΦΑ στον χώρο του αθλητισμού και της άσκησης καλείται να ασκήσει έναν ρόλο πολυδιάστατο, συνδυάζοντας δεξιότητες λήψης αποφάσεων, παρακίνησης, επικοινωνίας, δημιουργίας σχέσεων και ηγεσίας, με στόχο την υποστήριξη και την καθοδήγηση ατόμων και ομάδων στην επίτευξη των αθλητικών και προσωπικών τους στόχων (Αλατζόγλου, 2014).

### ***Η εκπαίδευση των διευθυντών ΦΑ στη διοικητική ικανότητα***

Η βελτίωση της προπτυχιακής εκπαίδευσης των φοιτητών στη ΦΑ είναι ακόμη πιο επιτακτική, εξαιτίας της παραμέλησής της στα σχολεία (Bain, 1990). Στην Ευρώπη, εδώ και αρκετά χρόνια, παρατηρείται μια έντονη ερευνητική κινητικότητα γύρω από τον προσανατολισμό, τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Αυτό έχει οδηγήσει σε πλήθος συγκριτικών μελετών που εστιάζουν σε διάφορες πτυχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της ίδρυσης του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), ο Χατζηχαριστός (1987) πραγματοποίησε μια σημαντική συγκριτική μελέτη. Η μελέτη αυτή εστίασε σε τριάντα προγράμματα σπουδών ΦΑ από διάφορες χώρες, με στόχο να τεκμηριώσει τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών για το νεοϊδρυθέν τμήμα. Το

μάθημα της «οργάνωσης και διοίκησης αθλητισμού» αποτελεί βασικό κομμάτι των προγραμμάτων σπουδών στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Θεσσαλίας. Στόχος του μαθήματος είναι η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις θεωρίες και τις αρχές διοίκησης που εφαρμόζονται στον αθλητισμό και στην αναψυχή (Αλατζόγλου, 2014).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, όλες οι σχολές στην Ελλάδα από όπου αποφοιτούν πιθανοί εκπαιδευτικοί ΦΑ και διευθυντές σχολείων, προσφέρουν προπτυχιακά μαθήματα στη διοίκηση αθλημάτων στα προγράμματα σπουδών τους. Ωστόσο, αυτά τα ίδια προγράμματα σπουδών δεν περιλαμβάνουν προπτυχιακά μαθήματα στη διοίκηση σχολείων. Ειδικότερα, απόφοιτοι της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α), οι οποίοι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πριν από την αναβάθμιση της Ακαδημίας σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, δεν παρακολούθησαν κανένα προπτυχιακό μάθημα διοίκησης (Αλατζόγλου, 2014).

Παρόλα αυτά, η απλή απαρίθμηση των μαθημάτων που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί ΦΑ στα πανεπιστήμια δεν αρκεί για να πιστοποιήσει πλήρως τη διοικητική τους επάρκεια, πόσο μάλλον τη διοικητική τους ετοιμότητα για τον πραγματικό κόσμο (Αλατζόγλου, 2014). Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών ΦΑ στο ελληνικό σχολείο έχει διανύσει μια μακρά πορεία, η οποία κατοχυρώνεται τόσο σε νομοθετικό όσο και σε καθημερινό επίπεδο διδακτικής πρακτικής. Η νέα πρόκληση που αντιμετωπίζει αφορά τη διοίκηση σχολείων, καθώς ο αριθμός των εκπαιδευτικών ΦΑ που αναλαμβάνουν διοίκηση σχολικών μονάδων συνεχώς αυξάνεται. Η αποδοχή τους ως αποτελεσματικών ηγετών στο ελληνικό σχολείο δεν ήταν αυτονόητη και αντιμετωπίστηκε με προκλήσεις, καθώς η εμπιστοσύνη της Πολιτείας για την ανάληψη διοίκησης σχολικών μονάδων από εκπαιδευτικών ΦΑ δεν ήταν ιδιαίτερα δεδομένη όπως για άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών (Αλατζόγλου, 2014).

Παρά τη μεγάλη σημασία της διοίκησης στα σχολεία, στην Ελλάδα –σε αντίθεση με άλλες χώρες της ΕΕ– δεν έχουν γίνει ακόμη οι κατάλληλες προσπάθειες για την ανάπτυξη ηγετών στην εκπαίδευση. Η μελέτη των Γεωργογιάννης, Λάγιος, και Κουνέλη (2005) θέτει ένα σημαντικό ζήτημα σχετικά με την εκπαίδευση των διευθυντών σχολείων στην Ελλάδα. Η έλλειψη τυπικής εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητά τους να ηγούνται αποτελεσματικά. Αυτή η έλλειψη διοικητικής κατάρτισης και εκπαίδευσης (Γκούσια-Ρίζου, 2002) των Ελλήνων διευθυντών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ΦΑ, επιφέρει έναν αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητά τους (Theofilidis & Stylianidis, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των καθηγητών ΦΑ, που επιλέγονται για τη διοίκηση σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συχνά δεν

διαθέτουν τη διοικητική ετοιμότητα λόγω έλλειψης διοικητικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Αυτό το συμπέρασμα υποστηρίζεται από πολλές έρευνες στον ελληνικό χώρο, ενισχύοντας την άποψη ότι οι Έλληνες διευθυντές σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζονται επαρκή διοικητική κατάρτιση (Γκούσια-Ρίζου, 2002; Γουρναρόπουλος, 2009; Zavlanos, 1981, όπως αναφέρεται στον Αλατζόγλου, 2014).

Το μάθημα της ΦΑ στα σχολεία στον ελλαδικό χώρο δε λαμβάνει την πρέπουσα σημασία και παρόμοιες αναφορές εκφράζονται σε μελέτες πολλών χωρών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Fejgin, Ephraty, & Ben-Sira, 1995; Smith & Leng, 2003, όπως αναφέρεται στον Αλατζόγλου, 2014). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ελλιπή κατάρτιση των φοιτητών/τριών σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας, οδήγησαν όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς ΦΑ) να έχουν χαμηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες σχετικά με την αποτελεσματική άσκηση οποιονδήποτε διοικητικών καθηκόντων (Αλατζόγλου, 2014).

Η μελέτη των Alatzoglou, Athanailidis, Laios, και Derri (2017) είχε ως στόχο την προσδιορισμό και τη σύγκριση των διοικητικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα των καθηγητών ΦΑ που διευθύνουν γυμνάσια και λύκεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διευθυντών γυμνασίων και λυκείων σε ορισμένες διοικητικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές λυκείων πιστεύουν περισσότερο από τους συναδέλφους τους στα γυμνάσια ότι επιδεικνύουν δεξιότητες διαχείρισης του σχολείου σε θέματα όπως η συμμετοχή των γονέων, η επαγγελματική ανάπτυξη και το πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα, οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους για τις δεξιότητες των διευθυντών τους σε θέματα όπως η πρόοδος των μαθητών και οι παράγοντες του σχολικού κλίματος (Alatzoglou, Athanailidis, Laios, & Derri, 2017)

Παράλληλα, σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010) σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών στο οποίο συμμετείχαν 3.435 διευθυντές σχολείων, οι καθηγητές ΦΑ ήταν η τέταρτη σε πληθυσμό ειδικότητα μεταξύ των διευθυντών (130 άτομα). Από τους 130 Διευθυντές καθηγητές ΦΑ, το 53,1 % απασχολούνταν στα γυμνάσια και το 24,6 % στα λύκεια. Το γεγονός αυτό, υποδηλώνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της συγκεκριμένης ειδικότητας εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται πως κατακτά όλο και περισσότερο χώρο στη διοίκηση του σχολείου. Στην παρούσα βιβλιογραφία δεν έχει μελετηθεί η διοικητική ικανότητα των διευθυντών εκπαιδευτικών ΦΑ γενικά αλλά και σε διαφορετικά σχολικά επίπεδα. Έχουν προκύψει αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των καθηγητών ΦΑ. Ως εκ τούτου, η παρούσα

μελέτη επεκτείνει την προηγούμενη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση από διευθυντές σχολείων που είναι εκπαιδευτικοί ΦΑ σε διαφορετικά σχολικά επίπεδα, στο γυμνάσιο και το λύκειο, εξετάζοντας τις αντιλήψεις όχι μόνο των εκπαιδευτικών ΦΑ, αλλά και των άλλων ειδικοτήτων.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Δείγμα

Στη μελέτη συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε οκτώ (8) σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Λακωνίας. Οι διευθυντές ΦΑ που αφορούσε η έρευνα ήταν οκτώ (8) (5 άνδρες και 3 γυναίκες). Από το δείγμα, οι γυναίκες ήταν 77 (68.1%) και οι 36 άνδρες (31.9%) όπου κατανεμήθηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα την ηλικία τους. Στην πρώτη ηλικιακή κατηγορία 18-29 έτη ανήκουν 10 άτομα (8.9%), στη δεύτερη 30-39 έτη κατατάσσονται 56 άτομα (50%), στην τρίτη ηλικιακή κατηγορία 40-49 έτη 23 άτομα (20.5%), και στην τελευταία κατηγορία  $\geq 50$  έτη ανήκουν 23 άτομα (20.5%). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τα 55 άτομα (48.7%) ήταν άγαμοι, ενώ τα 58 (51.3%) ήταν έγγαμοι. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, 46 άτομα (40.7%) είχαν Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ 67 άτομα (59.3%) κατείχαν και Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Βλ. Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.

		N	%
Φύλο	Άνδρας	36	31.9
	Γυναίκα	77	68.1
Ηλικία	18-29	10	8.9
	30-39	56	50.0
	40-49	23	20.5
	$\geq 50$	23	20.5
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	55	48.7
	Έγγαμος/η ή σύμφωνο συμβίωσης	58	51.3
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	46	40.7
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	67	59.3

### Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire (PLQ) των Jantzi και Leithwood (1996), όπως αυτή προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από την Γκόλια (2014). Για τη χρήση του ζητήθηκε και έπειτα δόθηκε άδεια και συναίνεση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από την κ. Γκόλια. Το προσαρμοσμένο PLQ έχει

15 ερωτήσεις και τέσσερις διαστάσεις–παράγοντες (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α): (1) *πρότυπα συμπεριφοράς* (ερωτήσεις 1-3), (2) *ενίσχυση αφοσίωσης* (ερωτήσεις 4-8), (3) *παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης* (ερωτήσεις 9-12), και (4) *θέση υψηλών προσδοκιών* (ερωτήσεις 13-15). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 5 = συμφωνώ απόλυτα).

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο PLQ επελέγη καθώς αφορά το σχολικό περιβάλλον και έχει λίγες ερωτήσεις ώστε να μειώνεται ο χρόνος συμπλήρωσης. Επίσης, το προσαρμοσμένο PLQ έχει πολύ καλή αξιοπιστία και συγκεκριμένα για τη συνολική κλίμακα (Cronbach's  $\alpha = 0.94$ ) και για τις επιμέρους διαστάσεις (Cronbach's  $\alpha > 0.8$ ) (Γκόλια, 2014). Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, καταγράφονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, ειδικότητα εκπαιδευτικού, ειδικότητα διευθυντή κ.ά.).

### **Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η επιλογή του δείγματος επικεντρώθηκε στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι διευθυντές είχαν την ειδικότητα της ΦΑ. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν πρόθυμοι/ες να συμμετάσχουν στη μελέτη. Η ερευνήτρια διασφάλισε ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ότι οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν πλήρη επίγνωση της διαδικασίας και των δικαιωμάτων τους. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε δια χειρός στους/στις συμμετέχοντες/ουσες σε έντυπη μορφή. Η προσωπική παράδοση του ερωτηματολογίου διασφάλισε την άμεση επαφή με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τη δυνατότητα επίλυσης οποιονδήποτε αποριών. Οι συμμετέχοντες/ουσες, μετά από προφορική άδεια των ιδίων και των διευθυντών τους, ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τον σκοπό της έρευνας. Τονίστηκε η σημασία της ανωνυμίας της συμμετοχής τους και η τήρηση όλων των δεοντολογικών αρχών.

Πριν από τη συμμετοχή στην έρευνα, οι συμμετέχοντες/ουσες έλαβαν τη συνοδευτική επιστολή (Παράρτημα Β). Αυτή η φόρμα περιλάμβανε πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τα δικαιώματά τους ως συμμετέχοντες/ουσες, και τις διαδικασίες που θα ακολουθούσαν για την προστασία της ανωνυμίας τους και την τήρηση των δεοντολογικών αρχών. Μετά την ανάγνωση της φόρμας, οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και τα εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών αλλά και ερωτήσεις σχετικές με τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή τους. Μόλις ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες/ουσες το επέστρεψαν στην ερευνήτρια η οποία ήταν διαθέσιμη για την επίλυση

οποιονδήποτε αποριών ή δυσκολιών. Για τη διανομή των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε ο μήνας Ιούνιος του 2024, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο φόρτο εργασίας σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολικές περιόδους. Η επιλογή του μήνα εξασφαλίζει ότι η συλλογή δεδομένων δεν έρχεται σε σύγκρουση με τον βασικό ρόλο των εκπαιδευτικών, που είναι η διδασκαλία. Σε διάστημα δύο εβδομάδων συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια και των οκτώ (8) σχολείων.

## Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την έρευνα διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.28. Οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες (N, %) υπολογίστηκαν για τις μεταβλητές των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών. Η αξιοπιστία της κλίμακας PLQ και των διαστάσεων της διερευνήθηκε με τον δείκτη Cronbach's  $\alpha$ . Προέκυψαν νέες μεταβλητές από τον μέσο όρο των απαντήσεων σε κάθε υποκλίμακα- διάσταση. Υπολογίστηκαν οι περιγραφικοί δείκτες των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ασυμμετρία, κύρτωση). Ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών, με εξέταση των τιμών ασυμμετρίας και κύρτωσης στο εύρος -2έως +2 (George & Mallery, 2019).

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο PLQ, μελετήθηκαν οι τέσσερις διαστάσεις – παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας (*πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών*) που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα *έτη διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικού, το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, και η οικογενειακή κατάσταση*.

Για τον έλεγχο της κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες λοξότητας και κυρτότητας και το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Για τις μεταβλητές που ακολούθησαν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκαν ο μέσος όρος (M) και η τυπική απόκλιση (TA) για την περιγραφή τους. Για τις μεταβλητές που δεν ακολούθησαν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον ο διάμεσος ( $\Delta\mu$ ) και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (interquartilerange) για την περιγραφή τους. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες για να περιγραφούν οι ποιοτικές μεταβλητές. Λόγω του ότι τα δεδομένα δεν πληρούσαν τις αρχές της κανονικότητας έγινε χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney για να συγκριθούν οι ποσοτικές μεταβλητές μεταξύ δύο ομάδων, ενώ για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis και οι αντίστοιχες *post hoc* αντιπαραθέσεις ζευγών. Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών

μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman ( $\rho$ ). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  $p > .05$  για όλες τις στατιστικές αναλύσεις.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, βασίστηκαν σε μη-παραμετρικές μεθόδους. Επιπρόσθετα, στα περιγραφικά στατιστικά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, επισημαίνεται ότι το 66.4% των συμμετεχόντων ήταν δάσκαλοι, το 8.8% ήταν γυμναστές και το 24.8% ανήκαν σε άλλες ειδικότητες. Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, το επικρατέστερο γκρουπ με 50.4% (57 άτομα) δίδασκε το πολύ έως 10 έτη, το 23.9% (27 άτομα) δίδασκε 11-20 έτη, ενώ το 25.7% (29 άτομα) είχαν πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Εργασιακά στοιχεία συμμετεχόντων.

	N	%
	75	66.4
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	10	8.8
	28	24.8
Ετη δικής σας διδακτικής εμπειρίας:	57	50.4
	27	23.9
	29	25.7

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις διαστάσεις της μετασημματιστικής ηγεσίας. Οι διαστάσεις αυτές είναι τέσσερις, τα «Πρότυπα συμπεριφοράς», η «Ενίσχυση αφοσίωσης», η «Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης» και η «Θέση υψηλών προσδοκιών» και κυμαίνονται από 1 έως 5 μονάδες. Υψηλότερο σκορ συνεπάγεται καλύτερο πρότυπο συμπεριφοράς του διευθυντή, μεγαλύτερη προσπάθεια για αφοσίωση χωρίς συγκρούσεις, παροχή (από τον διευθυντή) μεγαλύτερης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς και ύπαρξη υψηλότερων προσδοκιών.

Οι διάφορες διαστάσεις που μελετήθηκαν παρουσίασαν σταθερά αποτελέσματα με μέση τιμή 4.2 μονάδες. Συγκεκριμένα, η διάσταση «Πρότυπα συμπεριφοράς» κυμαινόταν από 2 έως 5 μονάδες με μέση τιμή 4.2 μονάδες και τυπική απόκλιση 0.7 μονάδες. Παρόμοια, η διάσταση «Ενίσχυση αφοσίωσης» κυμαινόταν από 1.6 έως 5 μονάδες με την ίδια μέση τιμή και τυπική απόκλιση 0.7 μονάδες. Η διάσταση «Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης» είχε εύρος τιμών από 1.8 έως 5 μονάδες με μέση τιμή επίσης 4.2 μονάδες και τυπική απόκλιση 0.7 μονάδες. Τέλος, η διάσταση «Θέση υψηλών προσδοκιών» κυμαινόταν από 2 έως 5 μονάδες, με μέση τιμή 4.2 μονάδες και ελαφρώς χαμηλότερη τυπική απόκλιση 0.6 μονάδες.

Επιπρόσθετα, ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach ήταν μεγαλύτερος από 0.70 για όλες τις διαστάσεις, υποδεικνύοντας αποδεκτή αξιοπιστία (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Περιγραφικά στοιχεία διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας (N = 113).

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (TA)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	Cronbach's $\alpha$
Πρότυπα συμπεριφοράς	2.00	5.00	4.18 (0.71) <sup>1</sup>	4.33 (4.00 – 4.67) <sup>2</sup>	0.80
Ενίσχυση αφοσίωσης	1.60	5.00	4.23 (0.65)	4.40 (4.00 – 4.60)	0.86
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	1.80	5.00	4.17 (0.66)	4.25 (3.75 – 4.75)	0.77
Θέση υψηλών προσδοκιών	2.00	5.00	4.23 (0.64)	4.33 (4.00 – 4.67)	0.71

<sup>1</sup>Τυπική απόκλιση <sup>2</sup>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Η συσχέτιση Spearman για τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας έδειξε ότι όλες ήταν θετικά και σημαντικά συσχετισμένες μεταξύ τους ( $p < .001$ ). Επομένως, όταν ένας διευθυντής προσπαθούσε σε μεγαλύτερο βαθμό να κερδίσει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, παρείχε υποστήριξη, και έθετε υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς, τότε θεωρούνταν και καλύτερο πρότυπο συμπεριφοράς. Επίσης, μεγαλύτερη υποστήριξη σχετιζόταν με μεγαλύτερη προσπάθεια αφοσίωσης και υψηλότερες προσδοκίες (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Συσχέτιση διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας.

	Ενίσχυση αφοσίωσης	Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Θέση υψηλών προσδοκιών
Πρότυπα συμπεριφοράς	.71***	.67***	.64***
Ενίσχυση αφοσίωσης		.72***	.70***
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης			.68***

\* $p < .05$  \*\* $p < .010$  \*\*\* $p < .001$

### Πρότυπα συμπεριφοράς

Η διάσταση «Πρότυπα συμπεριφοράς» ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων (Πίνακας 5) βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση ( $U = 1.198$ ,  $p = .021$ ), την ειδικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών ( $H = 8.37$ ,  $p = .015$ ) και τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας ( $H = 17.07$ ,  $p = .001$ ). Συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί ήταν άγαμοι είχαν υψηλότερο σκορ από τους έγγαμους, άρα θεωρούσαν ότι ο

διευθυντής τους λειτουργεί καλύτερα σαν πρότυπο. Μετά τις διορθώσεις κατά Bonferroni (Armstrong, 2014) βρέθηκε επιπλέον ότι οι άλλες ειδικότητες πέραν των γυμναστών και των δασκάλων θεωρούσαν τους διευθυντές τους καλύτερα πρότυπα συμπεριφοράς από ότι τους θεωρούσαν οι γυμναστές ( $p = .005$ ) (βλ. και Σχήμα 1). Τέλος, όσοι είχαν έως και δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας θεωρούσαν τους διευθυντές τους καλύτερα πρότυπα συμπεριφοράς από ότι τους θεωρούσαν όσοι είχαν 11-20 έτη εμπειρίας ( $p < .001$ ) (βλ. και Σχήμα 2). Οι υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις (βλ. και Πίνακα 5) και αντιπαραθέσεις ζευγών αναφορικά με το φύλο ( $U = 1360, p > .871$ ), το επίπεδο εκπαίδευσης ( $U = 13676, p = .328$ ), και την ηλικία ( $H = 3.02, p = .221$ ) δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα ( $p > .05$ ).

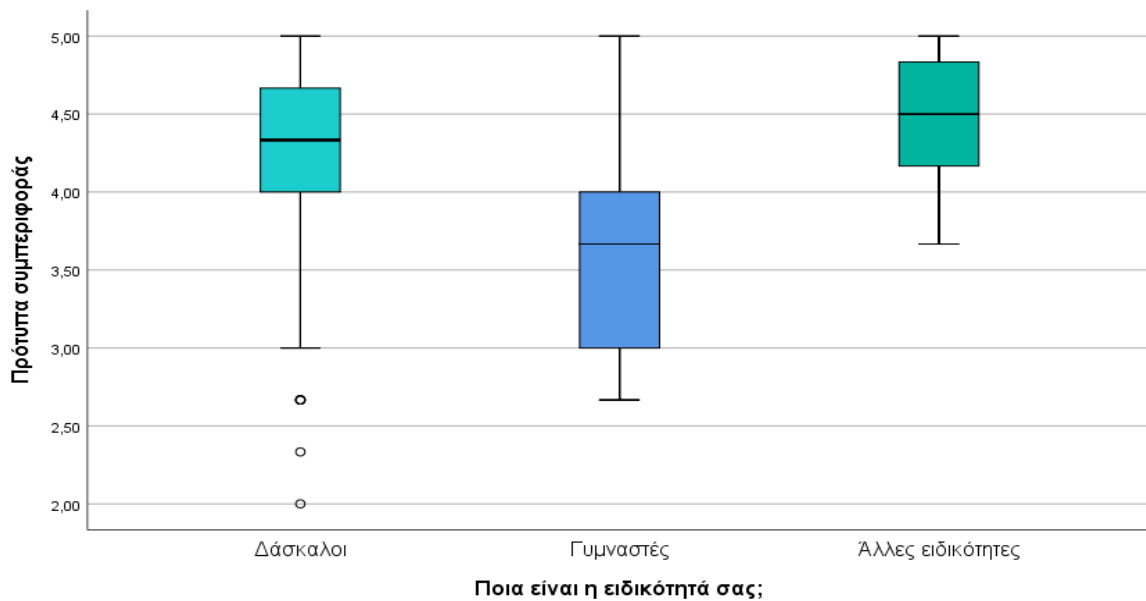
**Πίνακας 5.** Μέσες τιμές (Μ) τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και στατιστικοί δείκτες (U και H) της διάστασης «Πρότυπα συμπεριφοράς» ως προς το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων.

		Πρότυπα συμπεριφοράς		U +
		Μέση τιμή (ΤΑ)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Ανδρας	4.23 (0.61) <sup>1</sup>	4.33 (4.00 – 4.67) <sup>2</sup>	1360
	Γυναίκα	4.16 (0.75)	4.33 (3.67 – 4.67)	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4.11 (0.72)	4.33 (3.67 – 4.67)	1376
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4.23 (0.70)	4.33 (4.00 – 4.67)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	4.35 (0.59)	4.33 (4.00 – 5.00)	1.198*
	Έγγαμος/η ή σύμφωνο συμβίωσης	4.02 (0.77)	4.00 (3.67 – 4.67)	
H++				
Ηλικία	Έως 39	4.18 (0.74)	4.33 (4.00 – 4.67)	3.02
	40-49	4.33 (0.62)	4.33 (4.00 – 5.00)	
	≥50	4.00 (0.68)	4.33 (3.33 – 4.67)	
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Δάσκαλοι	4.15 (0.73)	4.33 (4.00 – 4.67)	8.37*
	Γυμναστές	3.67 (0.80)	3.67 (3.00 – 4.00)	
	Άλλες ειδικότητες	4.46 (0.44)	4.50 (4.17 – 4.83)	
Έτη δικής σας διδακτικής εμπειρίας	Έως 10	4.43 (0.48)	4.33 (4.00 – 4.67)	17.07**
	11-20	3.72 (0.89)	4.00 (2.67 – 4.33)	
	Πάνω από 20	4.13 (0.68)	4.33 (3.67 – 4.67)	

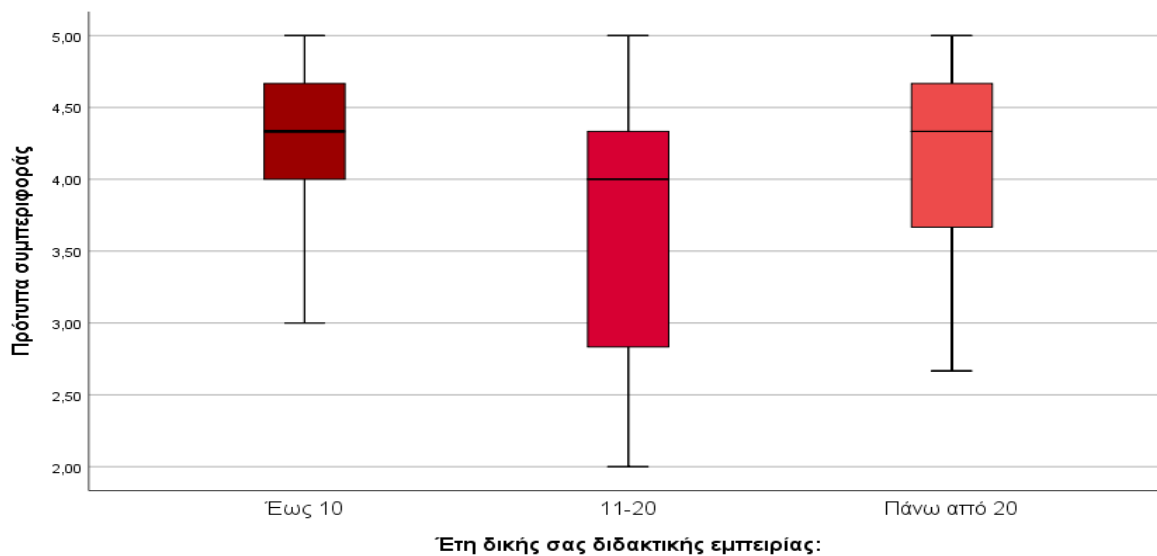
<sup>1</sup> Τυπική απόκλιση <sup>2</sup>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

+Mann Whitney test ++Kruskal-Wallis test

\* $p < .05$  \*\* $p < .010$  \*\*\* $p < .001$



**Σχήμα 1.** Θηκόγραμμα (boxplot) τιμών στη διάσταση προτύπων συμπεριφοράς ανάλογα με την ειδικότητα των συμμετεχόντων



**Σχήμα 2.** Θηκόγραμμα (boxplot) τιμών στη διάσταση προτύπων συμπεριφοράς ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων.

### Ενίσχυση αφοσίωσης

Η διάσταση «Ενίσχυση αφοσίωσης» βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ( $H = 7.5, p = .021$ ) (Πίνακας 6). Μετά τις διορθώσεις κατά Bonferroni (Armstrong, 2014) βρέθηκε ότι όσοι είχαν έως και δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας θεωρούσαν ότι οι διευθυντές τους προσπαθούν περισσότερο να ενισχύσουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με όσους είχαν 11-20 εμπειρίας ( $p = .024$ ) (βλ. και Σχήμα 3).

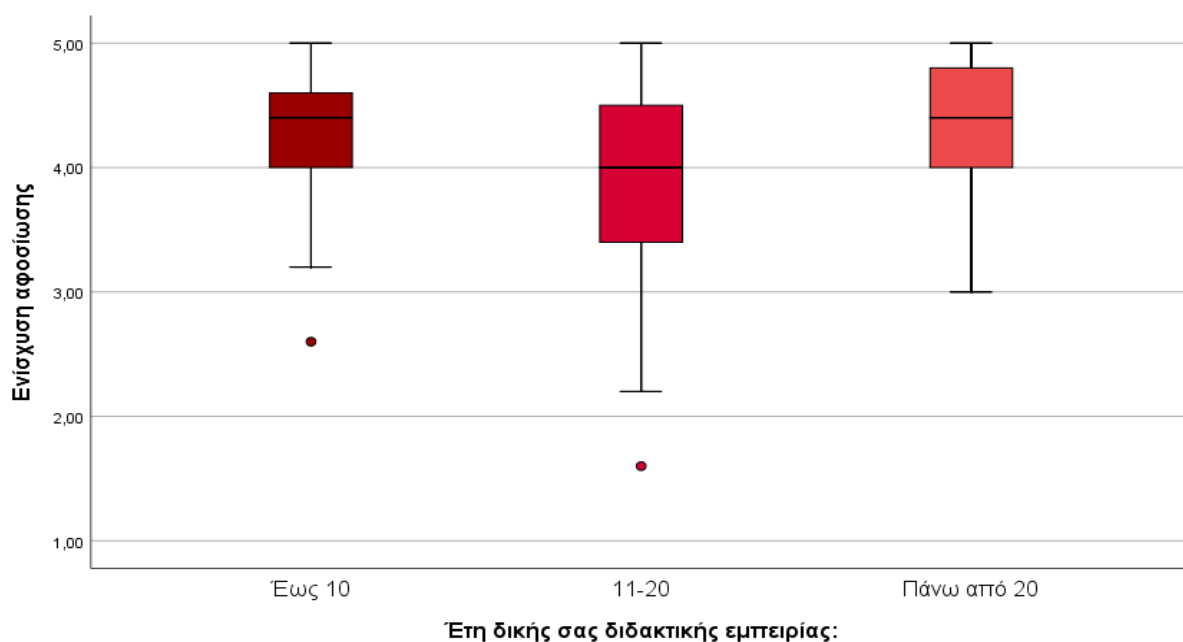
**Πίνακας 6.** Μέσες τιμές (Μ) τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και στατιστικοί δείκτες (U και H) της διάστασης «Ενίσχυση αφοσίωσης» ως προς το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων.

		Ενίσχυση αφοσίωσης		U+
		Μέση τιμή (ΤΑ)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Ανδρας	4.31 (0,53) <sup>1</sup>	4.40 (4.00 – 4.60) <sup>2</sup>	1286.5
	Γυναίκα	4.19 (0,70)	4.20 (4.00 – 4.60)	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4.26 (0.59)	4.20 (4.00 – 4.80)	1526.0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4.20 (0.69)	4.40 (4.00 – 4.60)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	4.32 (0.54)	4.40 (4.00 – 4.80)	1418.0
	Έγγαμος/η ή σύμφωνο συμβίωσης	4.14 (0.74)	4.2 (4.00 – 4.60)	
H++				
Ηλικία	Έως 39	4.18 (0.69)	4.20 (4.00 – 4.60)	0.77
	40-49	4.32 (0.59)	4.40 (4.00 – 4.80)	
	≥50	4.23 (0.60)	4.40 (3.80 – 4.60)	
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Δάσκαλοι	4.18 (0.71)	4.20 (4.00 – 4.60)	1.46
	Γυμναστές	4.12 (0.69)	4.20 (3.60 – 4.60)	
	Άλλες ειδικότητες	4.39 (0.42)	4.40 (4.00 – 4.70)	
Έτη δικής σας διδακτικής εμπειρίας:	Έως 10	4.36 (0.45)	4.40 (4.00 – 4.60)	7.50*
	11-20	3.87 (0.83)	4.00 (3.40 – 4.60)	
	Πάνω από 20	4.29 (0.63)	4.40 (4.00 – 4.80)	

<sup>1</sup>Τυπική απόκλιση <sup>2</sup>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

+Mann Whitney test ++Kruskal-Wallis test

\*p < .05 \*\*p < .010 \*\*\*p < .001



**Σχήμα 3.** Θηκόγραμμα (boxplot) τιμών στη διάσταση ενίσχυσης αφοσίωσης ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Οι υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις (βλ. και Πίνακα 6) σχετικά με το φύλο ( $U = 1286.5$ ,  $p = .536$ ), το εκπαιδευτικό επίπεδο ( $U = 1526$ ,  $p = .930$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $U = 1418$ ,  $p = .305$ ), την ηλικία ( $H = 0.77$ ,  $p = .681$ ), αλλά και την ειδικότητα ( $H = 1.46$ ,  $p = .483$ ) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p > .05$ ).

### Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης

Η διάσταση σχετικά με την «Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης» δεν βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι στατιστικές αναλύσεις σχετικά με το φύλο ( $U = 1379.5$ ,  $p = .968$ ), το εκπαιδευτικό επίπεδο ( $U = 1449.5$ ,  $p = .589$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $U = 1331.5$ ,  $p = .126$ ), την ηλικία ( $H = 0.77$ ,  $p = .654$ ), την ειδικότητα ( $H = 6.5$ ,  $p = .068$ ) και τη διδακτική εμπειρία ( $H = 5.4$ ,  $p = .061$ ) δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Μέσες τιμές (M) τυπικές Αποκλίσεις (TA) και στατιστικοί δείκτες (U and H) της διάστασης «Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης» ως προς το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων.

		Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης		U+
		Μέση τιμή (TA)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άνδρας	4.20 (0.54) <sup>1</sup>	4.25 (4.00 – 4.63) <sup>2</sup>	1379.5
	Γυναίκα	4.16 (0.71)	4.25 (3.75 – 4.75)	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4.20 (0.69)	4.25 (3.75 – 4.75)	1449.5
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4.16 (0.64)	4.25 (3.75 – 4.75)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	4.29 (0.59)	4.25 (4.00 – 4.75)	1331.5
	Έγγαμος/η ή σύμφωνο συμβίωσης	4.06 (0.71)	4.25 (3.75 – 4.50)	
H++				
Ηλικία	Έως 39	4.15 (0.68)	4.25 (4.00 – 4.50)	0.85
	40-49	4.30 (0.53)	4.25 (4.00 – 4.75)	
	≥50	4.08 (0.71)	4.25 (3.25 – 4.75)	
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Δάσκαλοι	4.14 (0.69)	4.25 (3.75 – 4.75)	6.50
	Γυμναστές	3.83 (0.76)	3.75 (3.25 – 4.25)	
	Άλλες ειδικότητες	4.38 (0.45)	4.38 (4.00 – 4.75)	
Έτη δικής σας διδακτικής εμπειρίας:	Έως 10	4.32 (0.54)	4.25 (4.00 – 4.75)	5.40
	11-20	3.90 (0.78)	4.00 (3.25 – 4.25)	
	Πάνω από 20	4.15 (0.69)	4.25 (3.50 – 4.75)	

<sup>1</sup>Τυπική απόκλιση <sup>2</sup>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

+Mann Whitney test ++Kruskal-Wallis test

\* $p < .05$  \*\* $p < .010$  \*\*\* $p < .001$

## Θέση υψηλών προσδοκιών

Η διάσταση σχετικά με τις υψηλές προσδοκίες βρέθηκε να διαφέρει, μόνο, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση ( $U = 1151.5, p = .010$ ). Οι άγαμοι θεωρούσαν ότι οι διευθυντές τους είχαν υψηλότερες προσδοκίες από αυτούς, σε σχέση με τους έγγαμους (Πίνακας 8). Οι υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις αναφορικά με το φύλο ( $U = 111.5, p = .085$ ), το επίπεδο εκπαίδευσης ( $U = 1425, p = .490$ ), την ηλικία ( $H = 1.88, p = .391$ ), την ειδικότητα ( $H = 5.38, p = .068$ ) και τη διδακτική εμπειρία ( $H = 4.24, p = .120$ ) δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα ( $p > .05$ ).

**Πίνακας 8.** Περιγραφικά στοιχεία διάστασης «Θέση υψηλών προσδοκιών» ως προς το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων.

		Θέση υψηλών προσδοκιών		U+
		Μέση τιμή (ΤΑ)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άνδρας	4.38 (0.53)	4.50 (4.17 – 4.67)	1111.5
	Γυναίκα	4.16 (0.68)	4.33 (4.00 – 4.67)	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	4.30 (0.56)	4.33 (4.00 – 4.67)	1425.0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4.17 (0.69)	4.33 (4.00 – 4.67)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	4.40 (0.51)	4.33 (4.00 – 4.67)	1151.5*
	Έγγαμος/η ή σύμφωνο συμβίωσης	4.06 (0.71)	4.17 (3.67 – 4.67)	
<b>H++</b>				
Ηλικία	Έως 39	4.21 (0.69)	4.33 (4.00 – 4.67)	1.88
	40-49	4.36 (0.50)	4.67 (4.00 – 4.67)	
	≥50	4.12 (0.62)	4.33 (3.67 – 4.67)	
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Δάσκαλοι	4.18 (0.69)	4.33 (3.00 – 4.33)	5.38
	Γυμναστές	4.00 (0.54)	4.00 (3.67 – 4.33)	
	Άλλες ειδικότητες	4.44 (0.47)	4.67 (4.33 – 4.67)	
Έτη δικής σας διδακτικής εμπειρίας:	Έως 10	4.37 (0.5)	4.33 (4.00 – 4.67)	4.24
	11-20	4.00 (0.8)	4.00 (3.67 – 4.33)	
	Πάνω από 20	4.15 (0.6)	4.33 (4.00 – 4.67)	

<sup>1</sup>Τυπική απόκλιση <sup>2</sup>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Mann Whitney test ++Kruskal-Wallis test

\* $p < .05$  \*\* $p < .010$  \*\*\* $p < .001$

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει και να αξιολογήσει πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των διευθυντών τους, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) με έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία. Οι υποθέσεις της μελέτης αφορούσαν στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών ΦΑ (*πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών*) σε σχέση με δημογραφικές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και εργασιακές μεταβλητές (διδασκτική εμπειρία, ειδικότητα, επίπεδο εκπαίδευσης).

Όσον αφορά στις δημογραφικές μεταβλητές, το φύλο δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα του Αλατζόγλου (2014), το φύλο των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούσε τις απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Παρόμοια, η έρευνα των Crossman και Harris (2006) εντόπισε σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο σχολείου (θηρσκευτικά, κοινοτικά, ανεξάρτητα), αλλά όχι βάσει του φύλου τους. Αντίθετα, έρευνες όπως αυτές των Pashardi (2000) και Wahlstrom και Louis (2008) υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν θετικότερα την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Επιπλέον, η μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης βρέθηκε να σχετίζεται με τα πρότυπα συμπεριφοράς, καθώς οι άγαμοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής τους λειτουργεί ως πρότυπο όπως και η έρευνα των Ταρσιιάδου και Πλατσίδου (2009), η οποία έδειξε υψηλότερη ικανοποίηση για τη φύση της εργασίας στους άγαμους νηπιαγωγούς. Εν αντιθέσει, η μελέτη των Leung, Siu, και Spector (2000), υποστήριξε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι ενώ η μελέτη του Μυλωνά (2018) δεν εντόπισε καμία τέτοια σχέση. Παράλληλα, στην παρούσα μελέτη η διάσταση των προσδοκιών βρέθηκε να συσχετίζεται με την οικογενειακή κατάσταση του πληθυσμού, διότι όσοι εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι θεωρούσαν ότι οι διευθυντές τους είχαν χαμηλότερες προσδοκίες από αυτούς, σε σχέση με τους άγαμους.

Κλείνοντας με τις δημογραφικές μεταβλητές, η ηλικία δε φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν μικρές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, με την κατηγορία 40-49 ετών να εμφανίζει ελαφρώς υψηλότερη μέση και διάμεση τιμή. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη μελέτη του

Αλατζόγλου (2014), η οποία έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες του διευθυντή τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα. Συγκεκριμένα, η έρευνα ανέδειξε την ομάδα 30-39 ετών ως αυτή που πιστεύει σε μεγαλύτερο βαθμό στις ικανότητες του ηγέτη σε σύγκριση με την ομάδα 50-59 ετών.

Σχετικά με τα εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων οι ειδικότητες, θεωρούν τους διευθυντές τους καλύτερο πρότυπο συμπεριφοράς από ότι τους θεωρούν οι γυμναστές, αν και προέρχονται από τον ίδιο κλάδο. Η έρευνα του Αλατζόγλου (2014) δείχνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών ΦΑ δε διαφοροποιείται σημαντικά με βάση το γνωστικό τους αντικείμενο.

Επιπρόσθετα, η διάσταση που αφορά στα επίπεδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Ωστόσο, η μελέτη της Πεταλιά (2022) εντόπισε μια θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Abdullah, Uli & Parasuraman, 2009; Shaukat, Vishnumolakala, & Al Bustami, 2019). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά αντιβαίνουν σε μια σειρά από μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα τυπικά προσόντα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Akhtar, Hashmi, & Naqvi, 2010; Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009; Jyoti & Sharma, 2006).

Τέλος, όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 10 έτη εμπειρίας, θεωρούν ότι οι διευθυντές προσπαθούν περισσότερο να ενισχύσουν την αφοσίωσή τους, σε σχέση με τους παλαιότερους που δεν υποστηρίζουν αυτή την άποψη. Ακόμη οι νεότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές τους, τους στηρίζουν περισσότερο σε σχέση με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν πιστεύουν ότι λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία πάνω από 10 έτη θεωρούν ότι ο διευθυντές τους είναι χειρότερα πρότυπα συμπεριφοράς σε σχέση με εκείνους που έχουν εμπειρία λιγότερα από 10 έτη. Όπως αναφέρουν οι Gebczynski και Kutsyuruba (2022), επειδή οι σχολικές κουλτούρες αποτελούνται από επίπεδα που είναι ξεκάθαρα και σιωπηρά, οι βετεράνοι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως βαθύτερη κατανόηση των σχολικών πολιτισμών. Οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τους διευθυντές σε σχέση με τους νεότερους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Αλατζόγλου (2014), όπου υπάρχει μια αξιοσημείωτη διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών τους. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν αρνητικότερα τις ικανότητες των διευθυντών, ενώ οι

νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική άποψη για την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Οι Deligiannidou, Athanailidis, Laios, και Stafyla (2019) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι πιο έμπειροι καθηγητές ΦΑ (με πάνω από 20 χρόνια εμπειρίας) θεωρούν τους διευθυντές τους πιο ικανούς στην ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Όπως αναφέρουν οι Kareem et al. (2023) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες σχολείων είναι οι βασικοί συντελεστές προώθησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της σχολικής αναδιάρθρωσης. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός και εστιάζει κυρίως σε πτυχές όπως η δημιουργία ενός ξεκάθਾਰου οράματος της θέσης του σχολείου στο μέλλον, η διαμόρφωση μιας κουλτούρας βασισμένης σε υψηλά επίπεδα συνεργασίας και η παροχή υψηλού βαθμού ενδυνάμωσης των συναδέλφων προκειμένου να ανακαλύψουν τις δικές τους πτυχές ηγεσίας και άσκησης επιρροής. Ο τρόπος με τον οποίο ασκούν την ηγεσία επιτυγχάνεται μέσω της παροχής υψηλού βαθμού έμπνευσης και παρακίνησης προσανατολισμένης σε έναν κοινό στόχο, της υιοθέτησης των απαραίτητων θετικών αλλαγών αλλά και της παροχής επαρκών ευκαιριών ανάπτυξης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Μελετητές όπως οι Avolio και Bass (2002) έχουν αναπτύξει το πιο ευρέως γνωστό και ερευνημένο μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (MLQ) για να αξιολογήσει μετασχηματιστικές, συναλλακτικές και μη ηγετικές συμπεριφορές και τα αποτελέσματα που σχετίζονται με αυτές τις συμπεριφορές.

Υπάρχουν πολλά στοιχεία σχετικά με τον ρόλο των διευθυντών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθώς έχει επισημανθεί η θετική σχέση του με τους παράγοντες σχολικής απόδοσης. Ωστόσο δεν υπάρχουν μελέτες που να διερευνούν τη συνέργεια και αλληλεπίδραση των διευθυντών αυτών με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Επίσης ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη θετική γνώμη των λοιπών εκπαιδευτικών προς τον διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με την Dieronitou (2014), τα τελευταία έτη έχει σημειωθεί μία έντονη μετακίνηση από τον θεσμό του χαρισματικού ηγέτη, ο οποίος διαθέτει προσόντα και ικανότητες όπως ευφυΐα, συναισθηματική σταθερότητα και εργατικότητα, προς τον τύπο μιας μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας, κατά την οποία ο ηγέτης δε λειτουργεί μόνος του αλλά ως μέρος της ομάδας. Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι όλες οι διαστάσεις σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία ήταν θετικά και σημαντικά συσχετισμένες μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετικές συνέπειες στη σχέση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού.

Βασιζόμενοι/ες στα αποτελέσματα της μελέτης μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι διευθυντές που κατέβαλαν μεγαλύτερες προσπάθειες να κερδίσουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ήταν εκείνοι οι οποίοι είχαν υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές αυτοί θεωρούνταν καλύτερο πρότυπο συμπεριφοράς, κατά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της μελέτης. Η συνέργεια και η μετασχηματιστική ηγεσία υλοποιούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση από τη στιγμή που ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί μία στρατηγική κατά την οποία ο ίδιος και οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη της ίδιας ομάδας ηγεσίας και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός αιώτερου σκοπού. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι ικανοποιητικά υποστηρικτικός ταυτόχρονα αποτελεί και καλύτερο πρότυπο συμπεριφοράς. Επομένως ένας σημαντικός παράγοντας για τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών προς το έργο του διευθυντή τους, είναι ο τελευταίος να είναι υποστηρικτικός, με φαντασία και καινοτόμες στρατηγικές συνεργασίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ο πυρήνας της ηγεσίας, καθώς αποδεικνύεται ότι ο ρόλος του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη του σχολείου. Ιδιαίτερα, η συνεργασία μεταξύ σπιτιού και σχολείου αναδεικνύει τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην πορεία βελτίωσης του δεύτερου. Ο μετασχηματιστικός διευθυντής οφείλει να κατέχει κεντρικό ρόλο στη διάρκεια κρίσιμων περιόδων ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη την πραγματική κατάσταση των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής περιόδου, προκειμένου να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις (Yang, 2014).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η ιδεαλιστική επίδραση είναι κύριο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής, δηλαδή να κάνει τους εκπαιδευτικούς να ταυτίζονται μαζί του, να νιώθουν έμπνευση και σεβασμό. Επίσης ο διευθυντής που θεωρείται σωστό πρότυπο θα πρέπει να διακατέχεται από έμπνευσμένη παρώθηση και να προωθεί το ομαδικό πνεύμα. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του διευθυντή-προτύπου είναι το νοητικό ερέθισμα, σύμφωνα με το οποίο ένας διευθυντής-πρότυπο θα πρέπει να καταβάλει προσπάθειες έτσι ώστε να ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για καινοτομία και δημιουργικότητα, αλλά και προσωπική ανάπτυξη.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα μελέτη έφερε στο φως ευρήματα αναφορικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τα πρότυπα ηγεσίας, την ικανότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα, και τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή-προτύπου. Τα συμπεράσματα της μελέτης δύναται να αξιοποιηθούν ως πολύτιμο εργαλείο από τους

εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην υιοθέτηση βελτιωμένων στρατηγικών συνεργασίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Άλλες πτυχές της μελλοντικής έρευνας που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο ερευνητικών υποθέσεων είναι: Ποια ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ., ενθουσιασμός, προσανατολισμός στην ομάδα, ανθεκτικότητα) συμβάλλουν στην επιτυχία των εκπαιδευτικών ΦΑ ως διευθυντών; Ποιες μορφές συνεργασίας είναι πιο αποτελεσματικές μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων; Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ ως διευθυντές; Πώς διαφέρουν αυτές οι προκλήσεις από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν διευθυντές άλλων ειδικοτήτων; Ενδιαφέρουσα επίσης, θα είναι και η σύγκριση των ευρημάτων του ελλαδικού χώρου με άλλες χώρες εστιάζοντας σε κοινές προκλήσεις και καλές πρακτικές.

Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την κατάρτιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ΦΑ που επιθυμούν να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις. Για την εμβάθυνση στην κατανόηση του θέματος, η μελλοντική έρευνα μπορεί να αφορά αυξημένου μεγέθους πληθυσμό που θα επιτρέψει τη συλλογή ευρύτερου φάσματος απόψεων (π.χ., σε περιφερειακό επίπεδο), ενισχύοντας την αξιοπιστία των συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, η διεύρυνση της μελέτης σε περιφερειακό επίπεδο αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενός πιο ολοκληρωμένου πλαισίου για την κατανόηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων κατάρτισης για την ενίσχυση της ηγετικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση των απαραίτητων ενεργειών που οφείλει να υιοθετήσει ένας διευθυντής για αποτελεσματική εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα προσφέρει χρήσιμες πρακτικές. Ακόμα και η μελέτη των «αρνητικών» χαρακτηριστικών ενός διευθυντή και των αντίστοιχων ενεργειών που οφείλει να υιοθετήσει για αποτελεσματική ηγεσία θα προσφέρει μια πιο σφαιρική οπτική.

Επίσης, η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα μελετά την κατάσταση της ηγεσίας πριν και μετά την υλοποίηση απαραίτητων ενεργειών, καταγράφοντας τις μεταβολές στις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα προσφέρει πολύτιμα δεδομένα όπως και η επέκτασή της στους εκπαιδευτικούς ΦΑ σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή μιας έρευνας με συνδυαστικές μεθόδους (π.χ., ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) θα προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τους τρόπους υλοποίησής της.

Τέλος, η υλοποίηση των προαναφερθέντων ερευνητικών κατευθύνσεων θα συμβάλει στην εμπλουτισμένη κατανόηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του ρόλου των διευθυντών-προτύπων στην εκπαίδευση. Αυτό με τη σειρά του θα οδηγήσει στην υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών για την ενίσχυση της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Διεθνής Βιβλιογραφία

- Abdullah, M. M., Uli, J., & Parasuraman, B. (2009). Job Satisfaction Among Secondary School Teachers. *Jurnal Kemanusiaan*, 13, 11-18.
- Akhtar, S. N., Hashmi, M. A., & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228.
- Alatzoglou, A., Athanailidis, J., Proios, M., Arvanitidou, V., & Jovanović, J. (2013). The physical education teacher as a principal and identification of the need to improve administrative competence towards an effective school. *Physical Culture*, 67(1), 18-23. <https://doi.org/10.5937/fizkul1301018A>
- Alatzoglou A., Athanailidis, I., Laios, A., & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers - principals: The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742-752. <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.123.18>
- Alger, G. (2008). Transformational leadership practices of teacher leaders. *Academic Leadership: The Online Journal*, 6(2). 10.58809/DGOF3541.
- Al-Mekhlafi, A. M., & Osman, M. E. T. (2019). The effect of a holistic school improvement model in enhancing school effectiveness in Oman. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(2), 187-200. DOI:10.32890/mjli2019.16.2.7
- Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (3rd ed., pp. 3-26). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506395029.n1>
- Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 34(5), 502-508. doi:10.1111/opo.12131
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of

- meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., ... & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17(1), 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 29–49). Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for the curriculum of the 21st century. *Science and Education*, 1, 281-285.
- Bain, L. L. (1990). Physical education teacher education. In W. R Houston, (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 758-781). New York: Macmillan.
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools – Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24–46. doi:10.1108/09578230110366892.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership (4<sup>th</sup> ed.)*. Free Press.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1997). *Full range leadership development manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2012). *Leaders: The strategies for taking charge*. HarperCollins eBooks.
- Bolam, R. (2005). Models of leadership development: learning from international experience and research. In: M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp.74-89). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446215036>
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064>

- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385–401. doi:10.1080/13674580000200114
- Bryman, A., (1992). *Charisma and leadership in organizations*. SAGE Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Ng, A. Y. M. (2019). Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: From prescription to partial school-based enactment in a highly centralized context. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 279-295. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0206>
- Bush, T. (2005). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Pub.
- Chang, C. M, Hsieh, H. H, Chou, Y. H, & Huang, H. C. (2021). The relationship between physical education teachers' perceptions of principals' transformational leadership and creative teaching behavior at junior and senior high schools: a cross-level moderating effect on innovative school climates. *Sustainability*, 13(15), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13158184>
- Chelladurai, P. (2006). *Human resource management in sport and recreation*. Human Kinetics.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. DOI:10.1177/1741143218781066
- Creighton, T. B. (2005). *Leading from below the surface. A non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29–46. doi:10.1177/1741143206059538
- Day, C. (2003). *Professional development of teachers: Theory and practice*. Routledge Falmer.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration, Part 2* (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer.

- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8).
- Deligiannidou, T., Athanailidis, I., Laios, A., & Stafyla, A. (2019). Effective school leadership according to the perceptions of principals and physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 936–944. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s3135>
- Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5(1), 37-43.
- DuFour, R., & Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. *Journal of Staff Development*, 16(4), 2-6.
- Edmonds, R. (2020). Characteristics of effective schools. In: U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children* (pp. 93-104). New York: Routledge.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304. <https://doi.org/10.1080/0022067000959872>
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396052090.pdf>
- Gebczynski, M., & Kutsyuruba, B. (2022). Veteran Teachers' Perceptions of Principals' Leadership Influence on School Culture. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 265–304. <https://doi.org/10.29173/ijll13>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step: A Simple Guide and Reference (15th ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης- Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gómez-Fernández, N., & Mediavilla, M. (2018). Do information and communication technologies (ICT) improve educational outcomes? Evidence for Spain in PISA 2015. *SSRN Electronic Journal*. Retrieved from <https://ieb.ub.edu/wp-content/uploads/2018/11/2018-IEB-WorkingPaper-20.pdf>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-352. DOI:10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110. DOI:10.1080/13632431003663214
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Springer.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Horn-Turpin, F. D. (2009). *A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers*. (Doctoral Dissertation, faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University). Available from Virginia Tech. (Corpus ID: 152247383)
- Hoy, W., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: The McGraw – Hill Companies.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). McCraw-Hill.
- Ismail, S. N., Don, Y., Husin, F., & Khalid, R. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135-152. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11310a>
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538. <https://doi.org/10.1177/0013161X9603200404>

- Jonson, K. F. (Ed.) (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Corwin Press.
- Jyoti, J., & Sharma, R. D. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4), 349-363.
- Kaffenberger, M., & Pritchett, L. (2021). Effective investment in women's futures: Schooling with learning. *International Journal of Educational Development*, 86, 102464. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102464>
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1041489>
- Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894-912. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2015-0025>
- Kareem, J., Patrick, H. A., Prabakaran, N., B, V., Tantia, V., Pramod Kumar, M.P.M, & Mukherjee, U. (2023). Transformational educational leaders inspire school educators' commitment. *Frontiers in Education*, 8. doi: 10.3389/feduc.2023.1171513.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kokkonos, A., & Pavlis Korres, M. (2021). IT opportunities for teacher training and support: An action research during the COVID-19 pandemic in Greece. In P. O. de Pablos, M. N. Almunawar, K. T. Chui, & M. Kaliannan, (Eds.), *Handbook of research on analyzing IT opportunities for inclusive digital learning* (pp. 192–214). IGI Global.
- Kotter, J., & Rathgeber, H. (2016). *That's not how we do it here! A story about how organizations rise, fall – and can rise again*. Penguin Random House.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge (4th Ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lee, H. F., Chiang, H. Y., & Kuo, H. T. (2019). Relationship between authentic leadership and nurses' intent to leave: The mediating role of work environment and burnout. *Journal of Nursing Management*, 27(1), 52–65. <https://doi.org/10.1111/jonm.12648>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perception of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331. <https://doi.org/10.1108/09578239710171910>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>

- Leithwood, K., Jantzi, N., & Steinbach, S. (1999). Leadership in schools: A conceptual framework. In K. Leithwood, K. Seashore, S. Jantzi, & N. Wahlstrom (Eds.), *Second handbook of research on school administration* (pp. 25-49). East Lansing, MI: Michigan State University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leung, T.-w., Siu, O.-l., & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121–138. <https://doi.org/10.1023/A:1009584202196>
- Li, S., Yamaguchi S., & Takada Junichi, (2018). Understanding factors affecting primary school teachers' use of ICT for student-centered education in Mongolia. *IJEDICT*, 14(1), 103-117.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Masi, R. J., & Cooke, R. A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity. *The International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16–47. <https://doi.org/10.1108/eb028909>
- Mergendoller, J. R., Markham, T., Ravitz, J., & Larmer, J. (2013). Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and facilitators. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 583–615). New York: Routledge.
- Mertkan, S. (2014). In search of leadership: what happened to management? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 226-242. <https://doi.org/10.1177/1741143213499252>
- National Staff Development Council (2001). *Standards for staff development (revised edition)*. Oxford: National Staff Development Council.
- Nemanich, L. A., & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 49–68. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.003>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: theory and practice*. Western Michigan University.

- Notgrass, D. (2014). The relationship between followers' perceived quality of relationship and preferred leadership style. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(7), 605-621. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2012-0096>
- Pashiardi, G. (2000). School climate in elementary and secondary school : Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237. <https://doi.org/10.1108/09513540010373162>
- Pol, M. (2007). Škola v proměnách. *Orbis Scholar*, 156, 33-37.
- Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student–teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 499–535. <https://doi.org/10.3102/0034654319853545>.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361–374. <https://doi.org/10.1080/00131910903403949>
- Sabancı, A., Şahin, A., & Kasalak, G. (2013). Understanding school leaders' characteristics and estimating the future. *Open Journal of Leadership*, 2, 56-62. [doi:10.4236/ojl.2013.23007](https://doi.org/10.4236/ojl.2013.23007).
- Saitis, C. & Eliophotou, M. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157. <https://doi.org/10.1076/lpos.3.2.135.27843>
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sfakianaki, E. (2019). A measurement instrument for implementing total quality management in Greek primary and secondary education. *International Journal of Educational Management*, 33(3). DOI:10.1108/IJEM-08-2018-0245
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of leadership: A follow-up to 1970. In B. Bass & R.M. Stodgill's (Eds.), *Handbook of leadership* (pp. 73-97). New York: Free Press.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Theofilidis, C., & Stylianidis, M. (2002). Shortages in the administration of primary schools on Cyprus. *Paidiki Epitheorisi*, 33, 137-156.
- Tng, C. (2009). An educational leadership framework based on traditional and contemporary leadership theories. *E-Leader Kuala Lumpur*. 1-7.
- Tornsen, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes* (doctoral thesis, Umeåuniversitet). Available from Swedish University Dissertations (No. 2006092).
- Tosh, K., & Doss, C.J. (2020). *Perceptions of school leadership: Implications for principal effectiveness*. Retrieved from: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2575z5-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2575z5-1.html).
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the Literature*. Paris: UNESCO.
- Wahlstrom, K.L. & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Walker, A., Recker, M., Ye, L., Robertshaw, M. B., Sellers, L., & Leary, H. (2012). Comparing technology-related teacher professional development designs: A multilevel study of teacher and student impacts. *Educational Technology Research and Development*, 60(3), 421-444. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9243-8>
- Wheldall, K., & Merrett, F. (2017). Effective classroom behavior management: Positive teaching. In K. Wheldall & F. Merrett (Eds.), *Discipline in schools* (pp. 46-65). UK: Routledge.
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279–288. doi:10.1108/ijem-04-2013-0063
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yukl, G. A., & Gardner, W. L. (2020). *Leadership in Organizations*. Pearson Education.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αλατζόγλου, Α. (2014). *Ο καθηγητής φυσικής αγωγής, ως διευθυντής και η διοικητική του ικανότητα για ένα αποτελεσματικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών Τεκμηρίωσης (Κωδ. 35101). 10.12681/eadd/35101
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων. Στο Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με τίτλο: *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/μιας εκπαίδευσης*. Άρτα.
- Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012, Ιούνιος). *Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας*. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών Τεκμηρίωσης (Κωδ. 37096). 10.12681/eadd/37096
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2002, Νοέμβριος). *Διευθυντές Γυμνασίων: Ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον*. Ανακοίνωση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αθήνα.
- Γούδας, Μ., Θεοδωράκης, Γ., & Παπαϊωάννου, Α. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα: Σάλτο.
- Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 18-27.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Ανακτήθηκε από: <http://www.taekpaideutika.gr>
- Κοκκονός, Α., Τραυλός, Α., Αντωνοπούλου, Π., & Παυλή Κορρέ, Μ. (2022). Η προσέγγιση της ηγεσίας και των πρακτικών της στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, από μια κατανεμημένη οπτική. *Πρακτικά Εργασιών του Διεθνούς Συνεδρίου Για Την Προώθηση Της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (ΕΕΠΕΚ) (Β΄ Τόμος)*, 102–111.

- Κοκκονός, Α., Τραυλός, Α., Αντωνοπούλου, Π., & Παυλή Κορρέ, Μ. (2023). Η ηγεσία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή: Μοντέλα για την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Πρακτικά Εργασιών του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Νέες Προοπτικές Και Σύγχρονες Προκλήσεις Στα Επαγγέλματα Του Αθλητισμού»*, 59–60. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σελ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου* (Διδακτορική Διατριβή.: Πανεπιστήμιο Κύπρου) Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό αποθετήριο του Πανεπιστημίου Κύπρου (Κωδ. LB2965.C93K97 2006).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος (Τόμος Α)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχαηλίδου, Μ. (2016). Η ηγετική δεινότητα του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονική Επιθεώρηση Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, 20(3), 399-414.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πατρών. <http://hdl.handle.net/10889/5534>
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή - ηγέτη. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σελ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μυλωνάς, Γ. (2018). *Εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4206>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Ημερομηνία ανάκτησης: 5-7-2013. [http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap\\_anagk/pdf/2\\_dieuthintes.pdf](http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/2_dieuthintes.pdf)
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων – Πρακτικές ηγεσίες, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σελ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Νέα αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πεταλιά, Δ. (2022). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Διαθέσιμη από τη Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14136>
- Πισιήα-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 33-39.
- Πράττου, Α. (2020). Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το προφίλ του μετασχηματιστικού διευθυντή – ηγέτη και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 202-212.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο/η διευθυντής/ρια στο σύγχρονο σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη (3<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009) Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τζιόλας, Δ. Η. (2016). *Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από το Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμος Β'.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β716.10.2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων κι αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων»
- Χασάνδρα, Μ. (2006). Η ανάπτυξη του «ευ αγωνίζεσθαι» στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 211–224. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.ispe.2006.1136>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σελ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηχαριστός, Δ. (1987). *Ανώτατες σπουδές φυσικής αγωγής αθλητισμού*. Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Μέρος Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

#### Principal Leadership Questionnaire – PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996)

Για το χρονικό διάστημα που ο/η διευθυντής/ντριά σας εργάζεται ως διευθυντής/ντριά στο συγκεκριμένο σχολείο, κυκλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	1	2	3	4	5
2. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
3. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	1	2	3	4	5
4. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	1	2	3	4	5
5. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	1	2	3	4	5
6. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	1	2	3	4	5
7. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5
8. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	1	2	3	4	5
9. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μας παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	1	2	3	4	5
10. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	1	2	3	4	5
11. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
12. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	1	2	3	4	5
13. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	1	2	3	4	5
14. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.	1	2	3	4	5
15. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας.	1	2	3	4	5

**Μέρος Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ  
ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ**

**Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα

**Ηλικία :**

18–29	<input type="checkbox"/>
30–39	<input type="checkbox"/>
40–49	<input type="checkbox"/>
50–59	<input type="checkbox"/>
60+	<input type="checkbox"/>

**Επίπεδο εκπαίδευσης:**

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	<input type="checkbox"/>
Διδακτορικό δίπλωμα	<input type="checkbox"/>

**Οικογενειακή κατάσταση:**

Άγαμος/η	<input type="checkbox"/>
Έγγαμος/η ή σε σύμφωνο συμβίωσης	<input type="checkbox"/>
Άλλο	<input type="checkbox"/>

**Ποια είναι η ειδικότητά σας;**

ΠΕ71 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΑΕ)	<input type="checkbox"/>
ΠΕ70.50 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΑΕ)	<input type="checkbox"/>
ΠΕ70 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ)	<input type="checkbox"/>
ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	<input type="checkbox"/>
Άλλο: .....	

**Έτη δικής σας διδακτικής εμπειρίας: .....**

**Ποια είναι η ειδικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;**

ΠΕ71 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΑΕ)	<input type="checkbox"/>
ΠΕ70.50 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΑΕ)	<input type="checkbox"/>
ΠΕ70 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ)	<input type="checkbox"/>
ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	<input type="checkbox"/>
Άλλο: .....	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Καλογεροπούλου Ανδρονίκη και είμαι εκπαιδευτικός. Εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με τίτλο: «Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ως Διευθυντές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Συνέργεια και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων» στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής ως διευθυντές, καθώς και για τον βαθμό της συνέργειας και αλληλεπίδρασης με αυτούς.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα μελέτη είναι προαιρετική και τα ερωτηματολόγια ανώνυμα. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών σας είναι διασφαλισμένη. Παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο στην παρούσα μελέτη. Χρειάζονται περίπου 5-10 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από το συγκεκριμένο έντυπο θα αναλυθούν και θα επεξεργαστούν έτσι ώστε να προκύψουν αποτελέσματα που θα συμβάλλουν στη διερεύνηση του ζητήματος.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας, τον χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσφέρετε.

Με εκτίμηση,  
Καλογεροπούλου Ανδρονίκη  
Εκπαιδευτικός Φυσικής αγωγής (ΠΕ11)