



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»
Ειδίκευση Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό
(Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης και ποιος ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους στις
σχολικές μονάδες που διευθύνουν**

ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Κατσής Αθανάσιος, Επιβλέπων Καθηγητής, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Καρακατσάνη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2022

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Αγγελοπούλου Ευγενία, 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η σελίδα του copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματα του συγγραφέα σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάση του Ν.2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (copyright) στην παρούσα εργασία προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Η υπογράφουσα φοιτήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, έχοντας φοιτήσει στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» με ειδίκευση στα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές», Αγγελοπούλου Ευγενία, με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ρητά ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο «Μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποιος ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν». Επίσης δηλώνω ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας, ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της. Οποιαδήποτε μέρη, λέξεις ή ιδέες, της διπλωματικής εργασίας, αν και περιορισμένα, συμπεριλαμβανομένων πινάκων κ.λπ., τα οποία είναι εισηγμένα από (ή με βάση) άλλες πηγές έχουν αναγνωριστεί ως τέτοια χωρίς καμία εξαίρεση.

Η συγγραφέας της εργασίας

Αγγελοπούλου Ευγενία

*Την μεταπτυχιακή μου διατριβή την αφιερώνω
στα παιδιά μου Αθανάσιο-Μάριο και Κυριάκο-Ιωάννη
για την υπομονή που έδειξαν στις δύσκολες στιγμές
και με την προτροπή να μην σταματήσουν ποτέ
το ταξίδι τους στη γνώση.*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαιδευτική πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» με ειδίκευση στα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κατά τη διάρκεια του έτους 2020-2022.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς όλους εκείνους που με στήριξαν και συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στη διεκπεραίωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Είναι χρέος μου να απευθύνω τις θερμές και ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου διατριβής, κ. Αθανάσιο Κατσή, για την επιστημονική του καθοδήγηση, για τις χρήσιμες συμβουλές του και τη διαρκή υποστήριξη που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Ευχαριστώ για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο.

Παράλληλα θέλω να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής την αναπληρώτρια καθηγήτρια κα/ Δέσποινα Τσακίρη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κα. Δέσποινα Καρακατσάνη, αλλά και όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, για τις γνώσεις που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές για τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν για την υλοποίηση αυτής της μελέτης, καθώς αποτέλεσαν το δείγμα για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας και η συμβολή τους ήταν σπουδαία για την διεξαγωγή της έρευνας.

Επιπλέον, εξαιρετικά σημαντικός ήταν και ο ρόλος των φίλων μου τους οποίους ευχαριστώ από καρδιάς για την συνεχή ενθάρρυνση τους μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα αγαπημένα μου πρόσωπα, στους γονείς μου και στην οικογένεια μου, για την κατανόηση που έδειξαν, την υπομονή τους, την υποστήριξη και συμπαράσταση που μου προσέφεραν σε αυτό το ταξίδι καθώς χωρίς αυτούς δεν θα τα κατάφερνα.

Περίληψη

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα πρόσωπο μείζονος σημασίας εξαιτίας του πολύπλευρου ρόλου του και της σημαντικής συμβολής του στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει στόχο να διερευνήσει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών το βαθμό συμβολής του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, τις στρατηγικές και τις πρακτικές που οφείλει να υιοθετεί, καθώς και τις δεξιότητες-ικανότητες που πρέπει να διαθέτει για να διοικήσει επιτυχημένα τη σχολική μονάδα. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων σε δείγμα 128 καθηγητών και διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας.

Τα ευρήματα μεταξύ άλλων υποδεικνύουν ότι το σημαντικότερο έργο ενός διευθυντή είναι η κατάλληλη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας αναδείχθηκαν το σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, καθώς και η συμπεριφορά του διευθυντή. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας είναι η ενσυναίσθηση, ενώ όσον αφορά στις στάσεις και συμπεριφορές του διευθυντή ξεχώρισαν το ότι είναι περήφανος για τον εαυτό του και ότι δείχνει τη δύναμη και την αυτοπεποίθησή του. Επίσης, διαπιστώθηκαν θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας του διευθυντή με το επίπεδο ηγεσίας και ως εκ τούτου, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ηγεσίας στην οργάνωση, τόσο καλύτερο είναι το σχολικό κλίμα και αντίστοιχα καλύτερη η αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Επομένως, είναι σαφές ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος και μιας θετικής ηγεσίας. Απαιτείται μελλοντική έρευνα για τον εντοπισμό παραγόντων που μπορούν να συμβάλουν στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε συνδυασμό με τα στυλ και τις δεξιότητες των διευθυντών.

Λέξεις-κλειδιά: διοίκηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματικό σχολείο, αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης.

Abstract

The school principal is a person of major importance because of his/her multifaceted role and his/her significant contribution to enhancing school effectiveness. The present research paper aims to investigate, through the views of teachers, the degree of the principal's contribution to the effectiveness of the school, the strategies and practices it must adopt, as well as the skills-abilities it must possess in order to successfully manage the school unit. For this purpose, a quantitative survey was conducted using questionnaires on a sample of 128 teachers and principals of secondary education in the prefecture of Corinthia.

Among other things, the findings indicate that the most important task of a principal is the proper management of the school unit. The school climate, cooperation and communication between the principal and teachers, as well as the behavior of the principal, emerged as the most important factors in the effective operation of the school unit. According to the research findings, the most important asset of a positive leadership is empathy, while in terms of the manager's attitudes and behaviors, he/she is proud of himself/herself and shows his/her strength and confidence. Also, positive statistically significant relationships of the school climate and the principal's effectiveness with the level of leadership were found and therefore, the higher the level of leadership in the organization, the better the school climate and correspondingly better the principal's effectiveness. Therefore, it is clear that the school principal is the main indicator of a positive school climate and positive leadership. Future research is needed to identify factors that may contribute to better student learning outcomes in conjunction with principals' styles and skills.

Key-words: school management, educational leadership, effective school, effective principal-leader.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vi
Abstract	vii
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Προβληματική της μελέτης.....	2
Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	4
Ερευνητικά ερωτήματα	5
Δομή της εργασίας.....	5
1. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
1.1 Εκπαιδευτική διοίκηση	6
1.2 Ηγεσία στην εκπαίδευση	8
1.3 Μοντέλα ηγεσίας.....	9
1.3.1 Εκπαιδευτική – Καθοδηγητική ηγεσία	10
1.3.2 Μετασχηματιστική - Συναλλακτική ηγεσία	11
1.4 Το σχολείο ως οργανισμός	13
1.5 Ρόλοι του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	14
1.5.1 Ηγεσία και διαχείριση.....	15
1.5.2 Ο διευθυντής ως (μάντζερ) διοικητικός προϊστάμενος	18
1.5.3 Ο σχολικός διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης.....	20
1.6 Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο	22
1.7 Αποτελεσματικότητα οργανισμών-εκπαιδευτικών οργανισμών.....	28
1.7.1 Αποτελεσματική ηγεσία.....	31
1.7.2 Αποτελεσματικό σχολείο	32

1.8	Αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης	34
1.8.1	Τυπικά προσόντα.....	37
1.8.2	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	37
1.8.3	Ικανότητες και δεξιότητες	38
1.8.4	Στάσεις, συμπεριφορές και ενέργειες	40
1.9	Συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων.....	41
1.10	Ανασκόπηση σχετικών ερευνών	44
1.10.1	Έρευνες για τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη	44
1.10.2	Έρευνες για τη συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στη σχολική αποτελεσματικότητα.....	48
2	ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	52
2.1	Μεθοδολογία της έρευνας	52
2.1.1	Μεθοδολογική προσέγγιση.....	52
2.1.2	Συμμετέχοντες - Δείγμα	53
2.1.3	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	54
2.1.4	Ερευνητική διαδικασία	56
2.1.5	Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	57
2.1.6	Ανάλυση δεδομένων	58
2.2	Αποτελέσματα	59
2.2.1	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	59
2.2.2	Σχέσεις διευθυντή/διευθύντριας και εκπαιδευτικών	63
2.2.3	Σχολικό κλίμα.....	66
2.2.4	Εξωστρέφεια - δικτύωση	69
2.2.5	Η συμπεριφορά των προϊσταμένων	70
2.2.6	Συσχετίσεις	72
2.3	Συζήτηση αποτελεσμάτων	74
2.4	Περιορισμοί έρευνας.....	78

3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	80
3.1	Συμπεράσματα.....	80
3.2	Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις.....	82
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	83
	Ελληνική βιβλιογραφία	92
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	96

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συμπεριφορά των προϊσταμένων	70
Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταβλητών	72
Πίνακας 3: Προσόντα θετικής ηγεσίας ανά έτη προϋπηρεσίας	73
Πίνακας 4: Προσόντα θετικής ηγεσίας ανά θέση εργασίας.....	74

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κατανομή δείγματος ανά φύλο	59
Διάγραμμα 2: Κατανομή δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα	60
Διάγραμμα 3: Κατανομή δείγματος ανά τίτλο σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	60
Διάγραμμα 4: Κατανομή δείγματος ανά θέση εργασίας.....	61
Διάγραμμα 5: Κατανομή δείγματος ανά ειδικότητα	62
Διάγραμμα 6: Κατανομή δείγματος ανά προϋπηρεσία	62
Διάγραμμα 7: Κατανομή δείγματος ανά κατοχή θέσης ευθύνης	63
Διάγραμμα 8: Η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού	63
Διάγραμμα 9: Η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού	64
Διάγραμμα 10: Απόδοση διευθυντή.....	65
Διάγραμμα 11: Σχέση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών	66
Διάγραμμα 12: Συλλογικές αποφάσεις	66
Διάγραμμα 13: Σχολικό περιβάλλον	67
Διάγραμμα 14: Ήρεμο κλίμα	67
Διάγραμμα 15: Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές	68
Διάγραμμα 16: Προσόντα θετικής ηγεσίας	68
Διάγραμμα 17: Διαχείριση λειτουργίας της σχολικής μονάδας vs διασύνδεση με την τοπική κοινωνία	69
Διάγραμμα 18: Τρόποι γνωστοποίησης της παρουσίας και του έργου του σχολείου από τον διευθυντή.....	70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σημερινό πλαίσιο μεταρρύθμισης της παγκόσμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές έρευνες έχουν εστιάσει στις ομάδες των διευθυντικών στελεχών των σχολείων που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και στη διαδικασία μάθησης (Waters & Marzano, 2006; Hallinger & Heck, 2010; Sun & Leithwood, 2015).

Σε όλες τις χώρες υπάρχει ένα κοινό πρότυπο στη δομή του σχολείου, γνωστό ως διευθυντής ή διευθύντρια. Πρόκειται για το πρόσωπο που φέρει την ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου. Τα καθήκοντα του καθορίζονται σε ορισμένες χώρες (Αγγλία, Ιρλανδία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία) με μεγάλη λεπτομέρεια, ενώ σε άλλες περιγράφονται με ευρεία έννοια (Φινλανδία, Γαλλικό Βέλγιο, Δανία, Νορβηγία), ή ακόμη δεν έχουν επισημοποιηθεί σε νομοθετικό πλαίσιο (Ολλανδία) (OECD, 2008). Στη χώρα μας, οι αρμοδιότητες των διευθυντών είναι εκτελεστικής μορφής και ρυθμίζονται από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναγνωρίζοντας τη σημαντική συμβολή της στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων (Bush & Jackson, 2002; Leithwood & Jentzi, 2006; Hallinger & Heck, 2010, 2011; Bush & Glover, 2014; Sun & Leithwood, 2017). Οι όροι «εκπαιδευτική ηγεσία και ηγεσία για τη μάθηση» έχουν αποκτήσει ευρύτερο διεθνές κύρος, ενώ το ενδιαφέρον των μελετητών στρέφεται στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι ηγέτες συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και στη διαδικασία της μάθησης (Waters & Marzano, 2006; Hallinger & Heck, 2011).

Αξιολογώντας τη σπουδαιότητα του διαχρονικά σημαίνοντα ρόλου του διευθυντή-ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θεωρούμε ότι η μελέτη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του είναι ουσιώδης και επίκαιρη. Καθώς οι ανάγκες και οι συνθήκες στα σχολεία αλλάζουν και τα κριτήρια επιλογής διευθυντών αναδιαμορφώνονται συνεχώς, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη στη σχολική αποτελεσματικότητα και παράλληλα να καθοριστούν με νέα δεδομένα τα γνωρίσματα που τον καθιστούν ιδανικό γι' αυτή τη θέση. Το ζήτημα του τρόπου προώθησης μιας αποτελεσματικής ηγεσίας είναι

εξαιρετικά περίπλοκο και περίπλοκο, καθώς τα στοιχεία που καθιστούν τον ηγέτη ικανό και υπεύθυνο για τις διάφορες ομάδες και υποσυστήματα πρέπει να διευκρινιστούν και να διατηρηθούν, διατηρώντας την ισορροπία και την αποτελεσματική τους λειτουργία.

Προβληματική της μελέτης

Η ανάγκη ανταπόκρισης του σχολείου στην αποστολή του, όπως την εννοεί το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, έχει εγείρει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τους στόχους του και τους παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ωστόσο, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας στο σχολείο έχει επικεντρωθεί από νωρίς στη διερεύνηση του παράγοντα «ηγεσία» και στην ανάδειξη της συμβολής του στο θέμα. Ο διευθυντής, εξάλλου, δεν θα μπορούσε να παραμεληθεί, τη στιγμή που ο ρόλος του θεωρείται από πολλούς μελετητές ως ο «βασικός μοχλός» στην προσπάθεια το σχολείο να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά (Hallinger & Huber, 2012).

Ως εκ τούτου, έχοντας σαφή αντίληψη του σημαντικού αυτού ρόλου του διευθυντή, σε διεθνές επίπεδο διενεργούνται ερευνητικά προγράμματα προκειμένου να επανεξεταστεί ο ρόλος του και ο τρόπος που ασκεί ηγεσία ο διευθυντής του σχολείου, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα είναι το International Successful School Principal Project (ISSPP), το οποίο διερευνά τις βασικές μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας Transformational Leadership Behaviors (TLBs) που είναι πολύτιμες σε όλα σχεδόν τα πλαίσια και περιλαμβάνει τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τον επανασχεδιασμό της οργάνωσης και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος (The University of Nottingham, 2015). Παράλληλα, σε πολλές χώρες έχουν καθιερωθεί προδιαγραφές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σε μια προσπάθεια αποτίμησης του έργου των διευθυντών σχολείων. Ενδεικτικά αναφέρονται το National Standards for Headteachers στην Αγγλία που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο αξιολόγησης National Professional Qualification for Headship (NPQH), το Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) στις ΗΠΑ και το National Principal Training Programme στη Νορβηγία, τα κριτήρια των οποίων επικαιροποιούνται κάθε χρόνο (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2002). Το

Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ διεξήγαγε επίσης έρευνα σε αυτό το θέμα με στόχο την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολείων (Davis, Darling-Hammond, LaPointe & Meyerson, 2005).

Ωστόσο, η διαχείριση των σχολικών μονάδων δεν μπορεί να βασίζεται μόνο σε επιστημονικά κριτήρια, αλλά χρειάζεται να έχει και διάφορα άλλα τεχνικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι στις σχολικές μονάδες όπου κυριαρχεί ο ανθρώπινος παράγοντας, τα άτομα διαφέρουν πολύ σε γνώσεις, εμπειρία, ενδιαφέροντα και ανάγκες. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η άσκηση εξουσίας στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο του οποίου η επιτυχία εξαρτάται από τις ενέργειες και την υποκίνηση των εργαζομένων (Σαΐτης, 2007α).

Η επιλογή διερεύνησης του θέματος ξεκίνησε με αφορμή το έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από την ηγεσία στην εκπαίδευση, ένα μείζον ζήτημα προβληματισμού των επιστημόνων καθώς οι προκλήσεις και οι συνεχείς αλλαγές στο κοινωνικοπολιτισμικό παρασκήνιο επηρεάζουν τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία ο διευθυντής καλείται να λειτουργήσει ως ηγέτης. Ο προϊστάμενος της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει καθημερινά ποικίλα θέματα σε μια προσπάθεια να επιτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του. Για το λόγο αυτό απαιτείται μία πιο ολοκληρωμένη και εμπειρισταωμένη εμβάθυνση στη γνώση της διοίκησης και της σχολικής οργάνωσης. Κατά τη γνώμη μας, ο ρόλος που θα αναλάβει στη σχολική μονάδα ο διευθυντής μπορεί πραγματικά να αλλάξει το υπάρχον τοπίο στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη, πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής ασφαλώς και πρέπει να έχει κατάρτιση και θεωρητικό υπόβαθρο στη διοικητική επιστήμη. Ταυτόχρονα όμως, όπως υποστηρίζει ο Barnard (1938), πρέπει να κατέχει και τη «γνώση συμπεριφοράς» (knowledge of behavior), δηλαδή πώς θα μπορέσει να παρέχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για να είναι το σχολείο αποτελεσματικό. Η διοίκηση, λοιπόν, εκτός από επιστήμη είναι και ένα είδος τέχνης. Ασφαλώς βέβαια χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους και προσεγγίσεις αλλά ταυτόχρονα μπορεί να θεωρηθεί τέχνη, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας σε εκείνους που την ασκούν (Ζαβλανός, 2003).

Το θεωρητικό πλαίσιο και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφωτίζει με αναλυτικό τρόπο το πεδίο του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη, προσδιορίζοντας το σύνολο σχεδόν των χαρακτηριστικών του γνωρισμάτων και την ουσιαστική συμβολή του στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Διαπιστώνοντας ότι το πλαίσιο δράσης ενός διευθυντή-ηγέτη είναι ικανό να επιδράσει στο έργο του και αναλογιζόμενοι τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες στα σχολεία, θεωρήθηκε σκόπιμη η υλοποίηση μιας νέας έρευνας για το θέμα που θα καλύπτει τα ερευνητικά κενά, θα αποσαφηνίζει τον σύγχρονο ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων και θα καθορίζει με νέα εμπειρικά δεδομένα τα στοιχεία που καθιστούν αποτελεσματικό τον επικεφαλής της σχολικής μονάδας.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το βαθμό συμβολής του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, τις στρατηγικές και τις πρακτικές που οφείλει να υιοθετεί, καθώς και τις δεξιότητες-ικανότητες που πρέπει να διαθέτει για να διοικήσει επιτυχημένα τη σχολική μονάδα. Στους στόχους της μελέτης περιλαμβάνονται η ανάλυση του ρόλου του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα και των συνθηκών εκείνων κάτω από τις οποίες μπορεί να είναι αποτελεσματικός..

Ειδικότερα, επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας σχετικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και τη διοίκηση των σχολείων. Παράλληλα μελετάται αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Κορινθίας συγκλίνουν με αυτές που έχουν αναδειχθεί από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Παρόμοια έρευνα δεν έχει πραγματοποιηθεί στην Κορινθία και συνεπώς θεωρούμε ότι τα πορίσματα της μελέτης μας θα έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και για τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στη σχολική πρακτική. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα προσδοκά να αποτελέσει πηγή πληροφόρησης για τους αρμόδιους φορείς σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση είναι τα εξής:

- (α) Ποια είναι η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;
- (β) Ποιες στρατηγικές και πρακτικές πρέπει να ακολουθήσει ένας διευθυντής για είναι αποτελεσματικός;
- (γ) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες ενός αποτελεσματικού διευθυντή;

Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία δομείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος (γενικό) παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη σχολική ηγεσία, τη σχολική αποτελεσματικότητα, τα προσόντα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις δεξιότητες και τις στάσεις, συμπεριφορές και ενέργειες του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη, καθώς και τη συμβολή του στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την βιβλιογραφική ανασκόπηση ξένων και ελληνικών ερευνών, παρουσιάζοντας εμπειρικά δεδομένα αφενός για τα γνωρίσματα που προδιαγράφουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και αφετέρου για τη συμβολή του στη σχολική αποτελεσματικότητα. Στο δεύτερο μέρος (ειδικό) περιγράφεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στο τρίτο μέρος αναπτύσσονται τα συμπεράσματα της έρευνας και η παράθεση κατευθύνσεων για μελλοντική διερεύνηση του θέματος. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και του παραρτήματος που περιλαμβάνει το εργαλείο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας (ερωτηματολόγιο).

1. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Εκπαιδευτική διοίκηση

Η διοικητική επιστήμη αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα περνώντας μέσα από τρία φιλοσοφικά στάδια: (α) της επιστημονικής διοίκησης (scientific management) (1900-1920), (β) της διοίκησης μέσω των ανθρώπινων σχέσεων (human relations approach) (1930-1950), (γ) της σύγχρονης διοίκησης ή διοίκησης μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach (1050-σήμερα) (Πασιαρδής, 2004). Οι μελέτες, οι έρευνες και οι αναλύσεις της σύγχρονης διοίκησης των ψυχολόγων και των κοινωνιολόγων αφορούσαν νέες μεθόδους οργάνωσης, με επίκεντρο τον άνθρωπο, διερευνώντας κυρίως τις έννοιες των αναγκών, της ικανοποίησης των αναγκών, των κινήτρων, του κλίματος, της λειτουργίας και των χαρακτηριστικών της ηγεσίας, οι οποίες προσδίδουν μια νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2004).

Μέσα από το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης αναπτύχθηκε ίσως η πιο βασική θεωρία, η θεωρία των συστημάτων. Η συστημική θεωρία περιλαμβάνει επιστημονικές τάσεις που θεωρούν τις οργανώσεις κοινωνικά συστήματα ή υποσυστήματα που εντάσσονται στο γενικότερο σύστημα, την κοινωνία στο σύνολό της. Η εμφάνιση της συστημικής θεωρίας γίνεται κατά τη δεκαετία του 1960. Η θεωρία αυτή επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση και θεωρείται μάλιστα από τις σημαντικότερες θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης, διότι είναι η πρώτη που σύνδεσε την οργανική θέση ενός ιδρύματος με την προσωπικότητα του ατόμου που την κατέχει. Στον τομέα της εκπαίδευσης, το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ένα ανοικτό σύστημα, που επηρεάζει το ευρύτερο περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό καθώς βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Πασιαρδής, 2004). Οι Hallinger & Leithwood (1996) έχουν υποστηρίξει τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος και της κοινωνικής κουλτούρας σε μελέτες εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στον 21ο αιώνα βασική κατεύθυνση για την εκπαιδευτική διοίκηση του σχολείου είναι η διεθνής, πολιτιστική και διαπολιτισμική (Dimmock & Walker, 2000). Η διεθνής κατεύθυνση έχει οδηγήσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος για το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, δημιουργώντας ανάγκες για την ανάπτυξη των εξειδικευμένων (Κατσαρός, 2008) και

διεθνών συνθηκών διοίκησης της εκπαίδευσης (Dimmock & Walker, 2010). Η πολιτιστική κατεύθυνση προσεγγίζει τον πολιτισμό ως επιρροή στο επίπεδο της μακροοικονομικής (κοινωνικής) κουλτούρας, στο οργανωτικό (σχολικό πολιτισμό) και στο ατομικό επίπεδο, αφού η ατομική συμπεριφορά είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ατομικής προσωπικότητας και των κοινωνικών και οργανωτικών πολιτισμών (Dimmock & Walker, 2000). Οι διαφορές της εκπαιδευτικής διοίκησης πηγάζουν, κατά ένα μεγάλο μέρος, από τα διαφορετικά πολιτιστικά, εθνικά και κοινωνιολογικά πλαίσια που διαμορφώνουν την εκπαίδευση σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον (Veeriah, Piaw, Li & Hoque, 2017). Με αυτή την έννοια, τα πολιτιστικά πλαίσια επιδρούν στο σύνολο των αντιλήψεων, των αξιών και των προτύπων στάσεων και συμπεριφορών των σχολικών διευθυντών (Hallinger & Murphy, 1985; Πασιαρδής, 2004; Dimmock & Walker, 2013).

Ο Gunter (2004) επισημαίνει την αγωνιώδη προσπάθεια των ερευνητών να ορίσουν ετικέτα στις δραστηριότητες που αφορούν τα οργανωτικά πλαίσια της εκπαίδευσης, αρχίζοντας με την «εκπαιδευτική διοίκηση» στη συνέχεια την «εκπαιδευτική διαχείριση» και, πιο πρόσφατα την «εκπαιδευτική ηγεσία». Το ζήτημα είναι, εάν η αλλαγή της ετικέτας από τη διοίκηση στην ηγεσία οφείλεται σε μια μετατόπιση των δραστηριοτήτων ή εάν σηματοδοτεί αλλαγές στην ευθύνη και τη λογοδοσία. Ο Bush (2008) διερευνά αν αυτές οι αλλαγές είναι καθαρά σημασιολογικές ή αντικατοπτρίζουν ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από τον ορισμό αυτών των όρων, οι ηγέτες των σχολείων δυσκολεύονται να ισορροπήσουν μεταξύ των καθηκόντων της διοίκησης, των καθημερινών γραφειοκρατικών διαδικασιών, της βελτίωσης των επιδόσεων του προσωπικού και των μαθητών. Ο Πασιαρδής (2004) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως «ομπρέλα», στην οποία υπάγονται τόσο η διοίκηση με την καθημερινή διοικητική διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών εργασιών όσο και η λειτουργία της διεύθυνσης ως καθημερινή διαδικασία για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

1.2 Ηγεσία στην εκπαίδευση

Η ηγεσία αποτελεί μια κεντρική μεταβλητή στη συνάρτηση που περιγράφει την οργανωτική επιτυχία. Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα την εκπαίδευση, η ηγεσία είναι κεντρικό συστατικό και συχνά το βασικό στοιχείο στην επιτυχία του σχολείου και της ευρύτερης περιοχής, όπως αυτά ορίζονται από την άποψη της επίτευξης των επιμέρους στόχων ή ενός ευρύτερου σκοπού (Leithwood, Seashore, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Από τη δεκαετία του 1950 έως τη δεκαετία του 1970, ένας σημαντικός τρόπος διαμόρφωσης της ηγεσίας ήταν η άσκηση της επιρροής για την επίτευξη των στόχων και η διαμόρφωση των ανθρωπίνων σχέσεων. Οι αρχικές μελέτες ηγεσίας του Fleishman (1953) παρείχαν ενδείξεις ότι η άσκηση της επιρροής και η διαμόρφωση των σχέσεων είναι διακριτές διαστάσεις, με αρκετές επακόλουθες θεωρίες να ενσωματώνουν τη σύλληψη των δύο αυτών παραγόντων (Yukl, 2010).

Οι Stoll & Fink (1994) έδωσαν ορισμό της ηγεσίας εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα για ενισχυμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους μαθητές. Οι Greenfield & Ribbins (1993) πρόσθεσαν ότι η ηγεσία αρχίζει με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηγετών που εκφράζουν τις προσωπικές αξίες του ηγέτη και διαμορφώνουν τις αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές.

Οι Bush & Glover (2003) όρισαν την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Τονίζουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό και άλλους ενδιαφερόμενους για το να μοιραστούν. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος.

Οι Spillane, Haverson & Diamond (2004) ανέφεραν την ηγεσία ως διαδικασία προσδιορισμού κατεύθυνσης του σχολείου, απόκτησης, κατανομής, συντονισμού και χρήσης των κοινωνικών υλικών και πολιτιστικών πόρων που είναι αναγκαία στον καθορισμό των προϋποθέσεων της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι ίδιοι προσθέτουν ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την κινητοποίηση του προσωπικού του σχολείου για την αξιοποίηση των απαιτούμενων πόρων στη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ο Fullan (1992) υποστήριξε ότι οι ηγετικές προσωπικότητες μπορούν να βλάψουν παρά να βελτιώσουν τα σχολεία τους, με την επιμονή στην υλοποίηση του οράματος, μέσω της χειραγώγησης των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τη σημαντικότητα της διαχείρισης του υπάρχοντος πολιτισμού. Στον 21ο αιώνα το πολιτισμικό περιβάλλον διαμορφώνει την ηγεσία και τη διαχείριση του σχολείου. Για παράδειγμα, στις δυτικές κοινωνίες η ηγεσία θεωρείται ότι στηρίζεται σε μια σειρά τεχνικών δεξιοτήτων, ενώ στις αντίστοιχες κινεζικές θεωρείται περισσότερο ως διαδικασία ενδυνάμωσης σχέσεων (Dimmock & Walker, 2000).

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας ερμηνεύουν την υπόθεση ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την κοινωνική επιρροή ως διαδικασία κατά την οποία η εκ προθέσεως επιρροή ασκείται από ένα άτομο (ή ομάδα) πάνω σε άλλα άτομα (ή ομάδες) για τη δομή των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στην ομάδα ή οργάνωση (Yukl, 2010). Αυτή η ευρέως αποδεκτή προσέγγιση περιλαμβάνει ως κεντρική ιδέα την επιρροή και όχι τη θέση εξουσίας. Με αυτή την έννοια, η ηγεσία είναι ανεξάρτητη της θέσης, ενώ η διοίκηση συνδέεται άμεσα με αυτήν. Η επίδραση μπορεί να ασκείται τόσο από ομάδες όσο και από άτομα. Αυτή η ιδέα παρείχε υποστήριξη για τα μοντέλα της κατανεμημένης ηγεσίας (Mehra, Smith, Dixon & Robertson, 2006; Bush, 2008), που επαναπροσδιορίζονται και αναπτύσσονται περαιτέρω (Bush & Glover, 2014), βασιζόμενα στην επιρροή που προσανατολίζεται στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων, με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση, τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση (Bush, 2008).

1.3 Μοντέλα ηγεσίας

Μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας έχουν συγκεντρώσει τα μοντέλα της εκπαιδευτικής-καθοδηγητικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφού στοχεύουν στη μάθηση των μαθητών (Leithwood & Sun, 2015). Τα εκπαιδευτικά μοντέλα ηγεσίας υποθέτουν ότι οι σχολικοί ηγέτες, συνήθως διευθυντές, έχουν τόσο την εξειδικευμένη γνώση όσο και την επίσημη εξουσία να ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Μελέτες ηγεσίας υποδεικνύουν ότι η διοίκηση ως συμπεριφορά επηρεάζεται έντονα από το οργανωτικό και κοινωνικό πλαίσιο με το οποίο αλληλεπιδρά ο εκπαιδευτικός οργανισμός (Leithwood & Jantzi, 1999).

1.3.1 Εκπαιδευτική – Καθοδηγητική ηγεσία

Ο όρος «καθοδηγητική ηγεσία» (instructional leadership) προέρχεται από τη Βόρεια Αμερική και έχει αντικατασταθεί στην Αγγλία και σε άλλες χώρες με την έννοια «learning-centred leadership». Η καθοδηγητική ηγεσία είναι η πλέον εδραιωμένη έννοια που συνδέει την ηγεσία με τη μάθηση, καθώς η ηγεσία επικεντρώνεται στον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στοχεύει στη μάθηση των μαθητών μέσω της οδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Hallinger & Heck, 2010; Bush & Glover, 2014).

Ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία ξεκίνησε ως μέρος της αποτελεσματικής σχολικής κίνησης της δεκαετίας του 1970. Με την πάροδο των ετών, η εστίαση αυτής της προσέγγισης στην ηγεσία μετατοπίστηκε από τη διοίκηση στην καθοδήγηση, στα προσωπικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών και αργότερα στις συμπεριφορές ή στις πρακτικές των διευθυντών στα αποτελεσματικά σχολεία. Ο καθορισμός της σχολικής αποστολής είναι μία από τις τρεις διαστάσεις αυτού του μοντέλου ηγεσίας, με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικής σχολικής κουλτούρας να αποτελούν τις άλλες δύο (Sun & Leithwood, 2015).

Ο Sheppard (1996) ισχυρίζεται ότι υπάρχουν «ευρείες» και «στενές» αντιλήψεις για την εκπαιδευτική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, η ευρεία προσέγγιση περιλαμβάνει τη σχολική κουλτούρα με σημαντικές συνέπειες στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καινοτομία. Η στενή προσέγγιση επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική ηγεσία ως ξεχωριστή οντότητα από τη διοίκηση με ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, με παρατηρήσεις στις συμπεριφορές και την εποπτεία της τάξης. Η καθοδηγητική ηγεσία συνήθως υποθέτει την κριτική εστίαση των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Bush & Glover, 2003).

Η έρευνα των Hallinger & Murphy (1985) επισήμανε τον καθοδηγητικό ρόλο των διευθυντών, αλλά πρόσθεσε την έλλειψη σαφούς ορισμού του ρόλου ως εμπόδιο στην άσκηση της ηγετικής θέσης. Οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει τον καθορισμό της σχολικής αποστολής με σαφή διατύπωση των σχολικών στόχων, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος με επίβλεψη και

αξιολόγηση της διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και το καλό κλίμα. Οι Smith & Andrews (1989) αναγνωρίζουν τέσσερις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής-καθοδηγητικής ηγεσίας: την παροχή πόρων, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία και την ορατή παρουσία.

Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία, στη διαδικασία της μάθησης, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η επιρροή των ηγετών στοχεύει στη μάθηση των μαθητών μέσω της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την επίδραση της επιρροής και όχι στην ίδια την επιρροή. Επιπλέον, το μοντέλο δεν αποδίδει επαρκώς τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες ασκούν την επιρροή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση και μπορεί να υπερεκτιμούν την ετοιμότητα των ηγετών στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών ηγετικών συμπεριφορών (Bush & Glover, 2014).

1.3.2 Μετασχηματιστική - Συναλλακτική ηγεσία

Τα τελευταία έτη πολυάριθμες μελέτες έχουν διερευνήσει τις δομές της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, με συνέπεια να υπάρχουν ευρήματα από ένα σημαντικό πεδίο έρευνας, καθώς και σχολιασμός των δομών αυτών (Bass, 1999a; Leithwood & Jantzi, 2005; Bush & Glover, 2014).

Η ηγεσία χαρακτηρίστηκε για πρώτη φορά από τον Burns (1978) ως μετασχηματιστική και συναλλακτική. Με βάση τη νοητική σύλληψη του Burn ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η οικοδόμηση ενός ενιαίου ενδιαφέροντος μεταξύ ηγετών και οπαδών (followers), ο Bass (1999b) με μερικές τροποποιήσεις και επεξεργασίες ανέπτυξε ένα νέο μοντέλο αργότερα. Υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι εννοιολογικά ανεξάρτητες και δεν εκπροσωπούν αντίθετα άκρα ενός ενιαίου συνεχούς άξονα, γεγονός που υποδηλώνει ότι ένας ηγέτης μπορεί να αποδείξει χαμηλά ή υψηλά επίπεδα σε μία ή και στις δύο μορφές ταυτόχρονα (Bass, 1999b). Η μετασχηματιστική ηγεσία του περιλαμβάνει εξατομικευμένη φροντίδα, πνευματική διέγερση, εξιδανικευμένη επιρροή (χάρισμα) και εμπνευσμένο κίνητρο. Αντίστοιχα, η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει την ενδεχόμενη συμπεριφορά ανταμοιβής, την παθητική διαχείριση εξαιρέσεων και την ενεργή διαχείριση κατά εξαίρεση (μορφή παρακολούθησης) (Yukl, 2010).

Ο Miller (2001) εξηγεί αυτά τα δύο μοντέλα ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε βραχύχρονες σχέσεις ανταλλαγής και αξιολόγησης ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και πολύπλοκη και συμβαίνει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τον ηγέτη. Μέσω της διαδικασίας μετασχηματισμού τα κίνητρα του διευθυντή-ηγέτη και των εκπαιδευτικών συγχωνεύονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι διευθυντές (ηγέτες) και οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, συνεργασίας και ηθικής. Η ενδυνάμωση των σχέσεων επιτρέπει την ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, την ελεύθερη συνεργασία, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της ποιότητας, της ασφάλειας και της πραγματικής απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος (Miller, 2001).

Ο Sergiovanni (1991) κάνει μια παρόμοια διάκριση μεταξύ της συναλλαγής και της έννοιας που αποκαλεί «μετασχηματιστική» ηγεσία. Στη συναλλακτική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί ανταλλάσσουν ανάγκες και υπηρεσίες για την επίτευξη ανεξάρτητων στόχων και δίνεται θετική ενίσχυση για αυξημένες επιδόσεις. Αντιθέτως, στη μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί ενώνονται για την επιδίωξη στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και στους δύο (Bush & Glover, 2003). Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής δίνοντας έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές, καθώς και στην αλλαγή της κουλτούρας (Sergiovanni, 1998).

Οι Leithwood & Jantzi (1999) δίνουν ένα πιο λεπτομερή ορισμό: «Αυτή η μορφή ηγεσίας υποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις δεσμεύσεις και στις ικανότητες των οργανωτικών μελών. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερη ικανότητα για την επίτευξή αυτών των στόχων υποτίθεται ότι θα οδηγήσουν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα», περιγράφοντας τη μετασχηματιστική ηγεσία με τρεις διαστάσεις: τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού και την αναδόμηση-επανασχεδιασμό του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2006).

Οι Leithwood & Jantzi (2006) προσδιορίζουν με περισσότερες λεπτομέρειες τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας προσθέτοντας μία ακόμη διάσταση, τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης (Hendriks & Scheerens, 2013).

1.4 Το σχολείο ως οργανισμός

Ο όρος οργάνωση, στο χώρο της διοικητικής επιστήμης απαντά με δύο σημασίες: ως οντότητα (όπως ένα σχολείο) και ως βασική λειτουργία της διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Ο Σαΐτης αναφέρεται στη λέξη «οργάνωση» άλλοτε ως δράση του οργανώνειν, δηλαδή εκλαμβάνεται ως μία από τις λειτουργίες της διοίκησης και άλλοτε νοείται ως οντότητα, δηλαδή ως ένας οργανισμός που ενεργεί στον κοινωνικό χώρο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Για τους επιστήμονες της συστημικής ανάλυσης, η οργάνωση θεωρείται ως λειτουργική διαδικασία και δραστηριότητα για την επίτευξη αντικειμενικού στόχου. Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, απαιτείται «οργανωτική δομή» η οποία εμπεριέχει σχέσεις εξουσίας. Για τους επιστήμονες των ανθρωπίνων σχέσεων μπορεί να οριστεί η οργάνωση, ο προσχεδιασμένος συντονισμός των δραστηριοτήτων ενός αριθμού ανθρώπων για την επίτευξη κάποιου κοινού, εμφανούς σκοπού ή στόχου, μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας, των λειτουργιών και την ιεράρχηση εξουσίας και ευθυνών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2004).

Τα μοντέλα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από την ιεραρχική οργάνωση. Επιπλέον, το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ένα ανοικτό σύστημα καθώς υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του πληρώντας τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος: (α) τις εισροές που εισέρχονται από το εξωτερικό του περιβάλλον και είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η γνώση, ο υλικός εξοπλισμός, (β) την επεξεργασία ή τον μετασχηματισμό των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον που σχετίζονται με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την απόδοση και (γ) τις εκροές, δηλαδή τη διοχέτευση του τελικού προϊόντος (ή υπηρεσίας) στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο και επηρεάζει (Πασιαρδής, 2004). Παράλληλα, στον εκπαιδευτικό οργανισμό του σχολείου υπάρχουν δίκτυα άτυπων σχέσεων και ανεπίσημων κανόνων και διαδικασιών που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων εντός του οργανισμού (Τάκη, 2009).

Η Gutierrez (2013) προσεγγίζει το σχολείο ως κλειστό σύστημα, ως οργάνωση που αποτελείται από μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται μαζί για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με έντονα τα χαρακτηριστικά στοιχεία της γραφειοκρατικής

οργάνωσης, όπως τον υψηλό βαθμό εξειδίκευσης (ειδικευμένο προσωπικό), το ιεραρχικό σύστημα εξουσίας (υπουργείο-διευθυντής-εκπαιδευτικοί-μαθητές) και τον μεγάλο βαθμό τυποποίησης εγγράφων που συστηματοποιούν την οργάνωση των σχολείων.

Οι μελετητές της οργάνωσης αναφέρονται στην γραφειοκρατική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων ως δύο μεγάλες προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Διευκρινίζεται ότι οι πιστοί του γραφειοκρατικού μοντέλου ελέγχουν τα μέλη της οργάνωσης υιοθετώντας τους εξής πέντε μηχανισμούς: (α) τον ιεραρχικό έλεγχο της εξουσίας και τη στενή εποπτεία, (β) τη δημιουργία και διατήρηση κατάλληλης κάθετης επικοινωνίας, (γ) την ανάπτυξη γραφειοκρατικών κανόνων και διαδικασιών για την καθοδήγηση των δράσεων, (δ) την προβολή των σαφών σχεδίων και κατευθυντήριων γραμμών που πρέπει να τηρούνται και (ε) την προσθήκη διοικητικών θέσεων στην ιεραρχία, όποτε ανακύπτει. Αντιθέτως, το οργανωτικό μοντέλο των ανθρωπίνων σχέσεων συντονίζει τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης για να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να υιοθετήσουν τις αξίες και να αποδεχτούν τους στόχους του οργανισμού (Gamage, 2006). Προτείνεται η εστίαση στους ανθρώπους ως ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την αλλαγή οποιαδήποτε οργάνωσης. Στην πραγματικότητα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι οργανώσεις δεν αλλάζουν, αλλά μόνο τα άτομα αλλάζουν (Bredeson, 2000)

Στο πλαίσιο επίσης του συστημικού μοντέλου οργάνωσης, προωθείται κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα και η δράση για το αποτελεσματικό σχολείο που τονίζει τις διαδικασίες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου ως προς τις διαδικασίες, τις αλληλεξαρτήσεις των μελών του οργανισμού, τη δυναμική των σχέσεων με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, καθώς και τα αποτελέσματα της μάθησης.

1.5 Ρόλοι του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η θεωρία των ρόλων παρέχει ένα σύνολο εννοιών το οποίο έχει αποδειχθεί χρήσιμο για τη μελέτη του έργου των διοικητικών στελεχών. Ο όρος «ρόλος» προέρχεται από το χώρο του θεάτρου και διαμέσου των επιστημών της συμπεριφοράς έχει μεταφερθεί στο χώρο της διοίκησης. Πολλές φορές οι όροι «ρόλος» και «θέση» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αλλά η ταύτιση των εννοιών δεν είναι ορθή. Ο ρόλος περιλαμβάνει μια

δυναμική διάσταση και είναι η έκφραση μιας θέσης ή αξιώματος, καθώς ορίζεται ως το πρότυπο με μορφές συμπεριφοράς που αντιστοιχούν σε μια προσδιορισμένη θέση ή αξίωμα και οι οποίες αναμένεται να ασκηθούν από τον κάτοχο της θέσης ή του αξιώματος. Η διοίκηση στο πλαίσιο των οργανισμών ασκείται διαμέσου ενός συστήματος αλληλοεξαρτώμενων ρόλων οι οποίοι με τη σειρά τους βασίζονται σε θέσεις και αξιώματα. Η προσωπικότητα του ατόμου που αναλαμβάνει έναν ρόλο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ασκείται. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το πρόσωπο το οποίο προΐσταται και συνδυάζει πολλούς και ποικίλους ρόλους, είναι γνωστό ως ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας (Λαΐνας, 2004).

Οι διευθυντές των σχολείων αγωνίζονται να εξασφαλίσουν την ισορροπία μεταξύ των σπουδαιότερων καθηκόντων που αποσκοπούν στη βελτίωση των επιδόσεων του προσωπικού και των μαθητών (ηγεσία), τη συνήθη συντήρηση των σημερινών λειτουργιών (διαχείριση) και τις γραφειοκρατικές υπηρεσίες (διοίκηση) (Bush, 2008). Για την καλύτερη κατανόηση των νέων υποχρεώσεων του διευθυντή-ηγέτη, απαιτείται η διευκρίνιση των εννοιών της ηγεσίας, της διαχείρισης (διεύθυνσης) και της διοίκησης.

1.5.1 Ηγεσία και διαχείριση

Ο όρος της ηγεσίας διαδέχτηκε τους όρους της διαχείρισης και της διοίκησης. Ο όρος «διαχείριση» χρησιμοποιείται ευρέως στη Βρετανία, την Ευρώπη και την Αφρική, ενώ ο όρος «διοίκηση» προτιμάται στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά και την Αυστραλία (Bush & Glover, 2003; Bush, 2008). Η διαχρονική ενσωμάτωση των όρων στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια φαίνεται από την αλλαγή στην ονομασία της BELMAS (British Educational Leadership Management and Administration Society). Η BELMAS ακολούθησε τις μεταβαλλόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και μετονομάστηκε από BEAS (British Educational Administration Society) το 1971, σε BEMAS το 1980 με την ενσωμάτωση της λέξης «Διαχείριση-Management» στον τίτλο της, ενώ το 2001 ενσωματώθηκε η λέξη «Ηγεσία-Leadership» στον τίτλο της BELMAS. Τα στάδια ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης χρονολογούνται από την επιστημονική βιβλιογραφία, με τις παραπάνω έννοιες να διαδέχονται η μία την άλλη. Έτσι από το 1944 έως το 1974 έχουμε τη λέξη-έννοια «Administrator», από το 1974 έως το 1988 έχουμε τη λέξη-έννοια «Manager» και από το 1988 συναντάμε τον όρο «Leader» (Tomlinson, 2004).

Στη βιβλιογραφία για τη μελέτη της ηγεσίας, πολλοί ορισμοί και μοντέλα από μελετητές διαχώρισαν την ηγεσία (leadership) από τη διοίκηση (administration) και την διεύθυνση-διαχείριση (management). Το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείρισης είναι πλουραλιστικό, με πολλές ανταγωνιστικές έννοιες. Η εκπαιδευτική ηγεσία και η διοίκηση ασχολούνται κυρίως με τον σκοπό ή τους στόχους της εκπαίδευσης που παρέχουν την κρίσιμη έννοια της κατεύθυνσης για τη στήριξη της διαχείρισης των σχολείων (Bush, 2007). Οι ενέργειες που αποσκοπούν στην προώθηση της αλλαγής μπορεί να εξαρτώνται, σε σημαντικό βαθμό, από την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων διοίκησης του διευθυντή (Spillane et al., 2004).

Ο Sergiovanni (1991) επισημαίνει ότι η «διαχείριση» είναι μια «ηθική τέχνη». Ο Cuban (2009) παρείχε ξεκάθαρες διακρίσεις μεταξύ ηγεσίας και διαχείρισης-διεύθυνσης, αφού συνέδεσε τη διαχείριση με την καθοδήγηση και την εποπτεία. Ο Bush (1998) σύνδεσε την ηγεσία με την αλλαγή, μέσω της επιρροής, ενώ τη διαχείριση με θέματα εφαρμογής ή τεχνικά ζητήματα.

Ο Yukl (2010) διευκρίνισε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ασκώντας διοίκηση, προσανατολίζεται προς τη σταθερότητα και τη βραχυπρόθεσμη αποδοτικότητα, ενώ ως ηγέτης προσανατολίζεται προς την αλλαγή και τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα. Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 22) ορίζουν τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».

Ο Bennis (2016) αναφερόμενος στη διαφορά μεταξύ μάνατζερ και ηγετών, τονίζει πως οι πρώτοι είναι αντίγραφα μικρής εμβέλειας που διατηρούν τη σταθερότητα βασιζόμενοι στον έλεγχο και κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι δεύτεροι είναι πρωτότυποι, αμφισβητούν τη σταθερότητα, εμπνέουν εμπιστοσύνη, έχουν μεγάλη εμβέλεια και προοπτική με τα μάτια στον ορίζοντα και κάνουν τα σωστά πράγματα.

Η ηγεσία επηρεάζει τις ενέργειες των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών στόχων. Οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων. Συχνά δρομολογούν αλλαγές για να επιτύχουν υπάρχοντες και νέους στόχους. Η ηγεσία προϋποθέτει εφευρετικότητα, καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη συμμετοχή, την ανταλλαγή ιδεών, τις αρετές της ειλικρίνειας, της

κοινωνικότητας και της ευελιξίας, ενώ η διαχείριση διατηρεί αποτελεσματικά τις οργανωτικές ρυθμίσεις παρουσιάζοντας πολύ συχνά δεξιότητες ηγεσίας (Sergioanni, 1998; Bush & Glover, 2003; Bush, 2008; Bush & Glover, 2014).

Ο Μπουραντάς (2005: 197) ορίζει την ηγεσία ως τη «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Ο Πασιαρδής (2004: 209) με τη σειρά του θεωρεί ότι η ηγεσία είναι «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».

Η ηγεσία περιλαμβάνει την έμπνευση του οράματος στους εκπαιδευτικούς και βασίζεται σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Η διαχείριση είναι η εφαρμογή των σχολικών πολιτικών και η αποδοτική και αποτελεσματική συντήρηση των τρεχουσών δραστηριοτήτων του σχολείου. Τόσο η ηγεσία όσο και η διαχείριση απαιτούνται προκειμένου τα σχολεία να είναι επιτυχημένα (Bush & Glover, 2003).

Ο Bush (2007) έχει κατηγοριοποιήσει τις θεωρίες της εκπαιδευτικής διεύθυνσης-διαχείρισης και ηγεσίας σε εννέα βασικά μοντέλα διεύθυνσης-διαχείρισης και τα αντίστοιχα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ηγεσία της διαχείρισης αντιστοιχίζεται στο μοντέλο της επίσημης διοίκησης με επτά διευθυντικές λειτουργίες: τον καθορισμό του στόχου, τον εντοπισμό αναγκών, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, τον σχεδιασμό, τον προϋπολογισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση. Το μοντέλο της «συλλογικής» διαχείρισης αντιστοιχίζεται με τρία μοντέλα της ηγεσίας: τη συμμετοχική, τη μετασχηματιστική και τη διαπροσωπική ηγεσία. Το μοντέλο της «πολιτικής» διαχείρισης αντιστοιχίζεται με τη συναλλακτική ηγεσία. Η μεταμοντέρνα ηγεσία ευθυγραμμίζεται στενά με το δικό της «υποκειμενικό» μοντέλο διαχείρισης που υποθέτει ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Το μοντέλο της διαχείρισης, το «πολιτισμικό», αντιστοιχίζεται με την ηθική και την καθοδηγητική ηγεσία. Αναφέρεται και το μοντέλο «διαχείριση με ασάφεια» που ερμηνεύεται με το ενδεχόμενο μοντέλο ηγεσίας παρέχοντας μια εναλλακτική προσέγγιση στη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων (Bush, 2007).

Σημείο κοινής αποδοχής, στους περισσότερους ορισμούς και στα μοντέλα, είναι ο διαχωρισμός της έννοιας της ηγεσίας από τη διαχείριση-διεύθυνση, ενώ παραμένει η σύνδεση της διοίκησης και διαχείρισης με τη σταθερότητα και της ηγεσίας με την αλλαγή. Η ηγεσία ορίζεται ως διαδικασία άσκησης επιρροής, όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων (Bush, 2008; Cuban, 2009; Yukl, 2010; Bush & Glover, 2014).

1.5.2 Ο διευθυντής ως (μάνατζερ) διοικητικός προϊστάμενος

Σε όλες τις χώρες υπάρχει ένα κοινό πρότυπο στη δομή του σχολείου. Κάθε σχολείο διευθύνεται από ένα μόνο άτομο, γνωστό ως διευθυντής. Αυτό το πρόσωπο φέρει την ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου, η οποία εξαρτάται από τις δομές διακυβέρνησης της χώρας. Σε ορισμένες χώρες (Αγγλία, Ιρλανδία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία) η ηγεσία καθορίζεται με μεγάλη λεπτομέρεια, ενώ σε άλλες χώρες τα καθήκοντα περιγράφονται μόνο με ευρεία έννοια (Φινλανδία, γαλλικό Βέλγιο, Δανία, Νορβηγία), ή ακόμη δεν έχουν επισημοποιηθεί σε νομοθετικό πλαίσιο (Ολλανδία). Στην Αυστρία, τα καθήκοντα των διευθυντών καθορίζονται από το νόμο, αλλά με ελάχιστες λεπτομέρειες (OECD, 2008). Στην Ελλάδα, οι διευθυντές των σχολείων αποβλέπουν στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης, στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας, ο όρος «διευθυντής» ταυτίζεται με τις έννοιες «προϊστάμενος σχολικής μονάδας» ή «στέλεχος εκπαίδευσης». Η δύναμη επιρροής και εξουσίας βασίζεται στη διοικητική θέση που κατέχει ο διευθυντής στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Ασκεί τα καθήκοντα που αναγράφονται στη νομοθεσία και διαχειρίζεται τους πόρους της σχολικής μονάδας με ακρίβεια. Τα διευθυντικά καθήκοντα έχουν σχεδιαστεί για να παράγουν σταθερότητα και να διατηρούν την οργανωτική δομή και ρουτίνα του σχολείου (Spillane et al., 2004). Ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται στη διαχείριση και υλοποίηση των εξωτερικά σχεδιασμένων πρωτοβουλιών (Bush & Glover, 2014).

Ανασκόπηση πολυάριθμων άρθρων σχετικά με τη λειτουργία και τα καθήκοντα του διευθυντή «μάνατζερ» του σχολείου αποκαλύπτει ως πρώτο καθήκον του διευθυντή την ανάπτυξη των στόχων και τις πολιτικές του σχολείου μέσω ισχυρής ηγεσίας. Η διοικητική προσέγγιση αναγνωρίζει τον διευθυντή ως τοπικό διαχειριστή που συνεπικουρεί στη λειτουργία της εποπτείας του επιθεωρητή και ως διοικητικό που υλοποιεί τις εντολές, αποφάσεις των ανώτερων στελεχών (Bolton & Howard, 2015). Ο διευθυντής μάνατζερ εφαρμόζοντας το μοντέλο της επίσημης διαχείρισης ασκεί τις επτά διευθυντικές λειτουργίες: (α) τον καθορισμό του στόχου, (β) τον εντοπισμό των αναγκών, (γ) την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, (δ) τον σχεδιασμό, (ε) τον προϋπολογισμό, (στ) την εφαρμογή και (ζ) την αξιολόγηση (Bush, 2007).

Ο Sergiovanni (1998) υποστήριξε πως η γραφειοκρατική ηγεσία απαιτεί τις λειτουργίες της εποπτείας, της αξιολόγησης και των κινήτρων, ώστε να έχουν τα σχολεία τα επιθυμητά αποτελέσματα. Παρά τη διαδεδομένη εφαρμογή του διευθυντή μάνατζερ, τα σχολεία δεν είχαν βελτιώσει την απόδοσή τους (Sergiovanni, 1998). Ο διευθυντής με τη δημιουργία καλού κλίματος ενεργοποιεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους της σχολικής μονάδας, τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και την υπεύθυνη συμπεριφορά τους ως μέλη εκπαιδευτικού οργανισμού (Sun & Leithwood, 2017).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό, ότι ο διευθυντής ως μάνατζερ προΐσταται σε μία συνεχή διαδικασία που προϋποθέτει την ανασκόπηση και την αξιολόγηση κάθε διαδικασίας για ανατροφοδότηση και βελτίωση.

Η παραπάνω προσέγγιση της διοίκησης αναπτύχθηκε μέχρι το 1988, που προστέθηκε ο όρος «Leader» (Tomlinson, 2004). Η διοικητική προσέγγιση με τον διευθυντή μάνατζερ ενείχε τον κίνδυνο της μετατροπής του ηγέτη σε έναν τυπικό γραφειοκράτη, που αγνοούσε τη δυναμική της ομάδας και λειτουργούσε περισσότερο μηχανικά. Οι αδυναμίες αυτές στον ρόλο του σχολικού διευθυντή ως μάνατζερ, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ρόλου του παιδαγωγικού ηγέτη που θα επένδυε στην ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών οδηγώντας στην αποτελεσματικότητα της τάξης (Sergiovanni, 1998).

1.5.3 Ο σχολικός διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, οι αντιλήψεις της ηγεσίας έφεραν αλλαγές στα σχολεία τα οποία θεωρήθηκαν ως μονάδες υπεύθυνες για την έναρξη της αλλαγής, και όχι ως μονάδες που εφαρμόζουν την αλλαγή με εξωτερική καθοδήγηση. Αυτό οδήγησε σε έννοιες μετασχηματιστικής ηγεσίας, με τους διευθυντές να επιδιώκουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων στην υλοποίηση των σχολικών αλλαγών. Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του σχολικού διευθυντή-μετασχηματιστικού ηγέτη στη σύγχρονη εποχή είναι η αντιμετώπιση των νέων συνθηκών σε ένα σχολείο που διαρκώς καλείται να ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Το μέλλον του σχολείου βασίζεται στην ικανότητα του διευθυντή-ηγέτη να συνεργαστεί με το προσωπικό και τους άλλους ενδιαφερόμενους για να παράγει υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στην επίτευξη των στόχων της οργάνωσης που συνδέονται με το όραμα (Leithwood & Jantzi, 1999; Bush & Glover, 2014).

Η υλοποίηση του οράματος, ως πράξη καινοτομίας, είναι γνωστική και ταυτόχρονα συναισθηματική διαδικασία. Η δημιουργική ενόραση αποτελεί γνωστική πράξη, αλλά για να συνειδητοποιηθεί η αξία της, να καλλιεργηθεί και να ακολουθηθεί, απαιτούνται συναισθηματικές ικανότητες όπως η αυτοπεποίθηση, η επιμονή και η ικανότητα της πειθούς. Από την αρχή μέχρι το τέλος η δημιουργικότητα απαιτεί ικανότητες αυτορρύθμισης για να ξεπεραστούν οι εσωτερικοί περιορισμοί που επιβάλλονται από τα συναισθήματα (Coleman, 1999).

Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι η μεταμόρφωση του ηγέτη σε μετασχηματιστικό επιτυγχάνεται όταν εμπλέκεται με τους άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ηγέτες και οι οπαδοί να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής. Ο Yukl (2010) συμπληρώνει ότι ο ρόλος του διευθυντή ως μετασχηματιστικός ηγέτης είναι να τονίζει τα συναισθήματα, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν συμπεριφορές και συμβάλλουν στην επίτευξη του οράματος. Η ύπαρξη συναισθηματικών ικανοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον ηγέτη, έναν ρόλο του οποίου η ουσία έγκειται στη δυνατότητα κινητοποίησης των άλλων για την επίτευξη των σκοπών (Coleman, 1999).

Οι Leithwood & Jantzi (1999) περιέγραψαν τον ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που βοηθούν στην οικοδόμηση του σχολικού οράματος, στην παροχή πνευματικής διέγερσης και στην προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης. Οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές του ηγέτη πηγάζουν από τις αξίες που έχει υιοθετήσει, και επιδεικνύει υψηλή απόδοση του σχολικού οργανισμού μέσα από την ανάπτυξη των δομών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις σχολικές αποφάσεις (Leithwood & Jantzi, 1999).

Οι Bass & Avolio (1994) υποστήριξαν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει τις ικανότητες άσκησης της εξιδανικευμένης επιρροής, της έμπνευσης, της πνευματικής διέγερσης και της εξατομικευμένης φροντίδας προς τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012), ο μετασχηματιστικός ηγέτης-διευθυντής των σχολείων δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις αξίες και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία, ενώ θεωρεί καθαρή υποχρέωσή του τη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς που έχουν ανάγκη προκειμένου να επανακαθορίσουν τη στάση και να βρουν νόημα στα καθημερινά γεγονότα. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης-διευθυντής στην πράξη επισημαίνει τις ανάγκες των μελών του διδακτικού προσωπικού, δείχνει το απαραίτητο ενδιαφέρον και παρεμβαίνει θεραπευτικά, επανεξετάζει προβλήματα του παρελθόντος με νέες προσεγγίσεις, είναι μία δυναμική παρουσία η οποία παραδειγματίζει με τη συμπεριφορά και τη στάση του (Θεοφιλίδης, 2012).

Συνεπώς, ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει κοινωνικές δεξιότητες που τον βοηθούν να συνεργάζεται ευχάριστα με το προσωπικό και τους άλλους ενδιαφερόμενους ή εμπλεκόμενους φορείς. Έχει υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης, οι οποίες, με τη σειρά τους, συνδέονται με το όραμα. Παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, δημιουργεί πνευματική εγρήγορση, γίνεται πρότυπο συμπεριφοράς. Παραδειγματίζει με τις αξίες που διαμορφώνουν δράσεις και συμπεριφορές. Διακρίνεται για την αποφασιστικότητά του στη δημιουργία δομών (Leithwood & Jantzi, 2005).

1.6 Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο

Οι παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές, στην πλειοψηφία τους, αντανακλούν την αγγλοαμερικανική πραγματικότητα όπου οι διευθυντές διευθύνουν αυτορρυθμιζόμενες σχολικές μονάδες με αρμοδιότητες ουσιαστικές σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τη στελέχωση, τον προϋπολογισμό λειτουργίας κ.λπ. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας χαρακτηρίζεται κατά βάση από συγκεντρωτική δομή, σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο και τα θέματα σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων, τα οποία συγκροτούν την εκπαιδευτική νομοθεσία (Λαΐνας, 2004).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα είναι διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, όπως ήταν παλιότερα, αλλά έχει πολλούς και ποικίλους ρόλους στη σημερινή κοινωνία, στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Ευθύνεται για τη λειτουργία της σχολικής του μονάδας με έναν πολλαπλό ρόλο, να οργανώνει και να διοικεί μία σχολική μονάδα, να συντονίζει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, που μπορεί να έχουν και διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα, να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003).

Οι αρμοδιότητες εκτελεστικής μορφής, ρυθμίζονται από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις, στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού. Ο Νόμος 1566/1955 ορίζει τα καθήκοντα με ένα τρόπο γενικό και αφηρημένο: «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και τήν εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».

Το ισχύον νομικό πλαίσιο προέβλεψε ότι ο σύλλογος των διδασκόντων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του

σχολείου (Ν. 1566/1055, Δ' Καθήκοντα, ΣΤ, 3). Ο ρόλος του διευθυντή στη συνολική λειτουργία του σχολείου δεν μειώθηκε. Μειώθηκε μόνο ο παραδοσιακός του ρόλος που τον χαρακτήριζε η ιεραρχική εξάρτηση σε κάθε σχολική δραστηριότητα. Εξακολουθεί να παραμένει υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, με αρμοδιότητες πολύ περιορισμένες, που αφορούν την τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων. Σε σχέση δε με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου παραμένει σχεδόν ισότιμος, αφού όργανο διοίκησης είναι και ο Σύλλογος διδασκόντων, άρθρο 11. «Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων».

Στο ΦΕΚ 1340/2002, Κεφ. Δ', άρθρα 27, 28, 29, αναγράφονται αναλυτικά το έργο και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ενδεικτικά αναφέρονται για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας:

1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
2. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα
3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
4. Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.
6. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.
7. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
8. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

9. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων.
10. Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
11. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.
12. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
13. Προωθεί, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου και τους σχολικούς συμβούλους, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία τους.
14. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
15. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
16. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
17. Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.
18. Είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.
19. Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου, το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.
20. Χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προϊστάται τις άδειες που προβλέπονται (ειδικές, παρακολούθησης σχολικής επίδοσης, αναρρωτικές, εξετάσεων), όπως ισχύουν ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο διευθυντή εκπαίδευσης.

21. Προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει σε άλλον εκπαιδευτικό την εισήγηση των θεμάτων.
22. Εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών, αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού.
23. Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
24. Ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής.
25. Μεριμνά μαζί με το σύλλογο διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
26. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
27. Ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
28. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.
29. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
30. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.
31. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο και τους κοινοποιεί.
32. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.
33. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες, ώστε να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και, όταν κρίνεται απαραίτητο, απευθύνει συστάσεις με πνεύμα αλληλεγγύης.

34. Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους ή τον διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας και τους ενημερώνει για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων.
35. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών των μαθητών του σχολείου του, συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας και συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
36. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
37. Σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σε αυτά, έχοντας ο ίδιος την ευθύνη της οργάνωσής τους.
38. Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους ή τον διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς, για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
39. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
40. Ενημερώνει έγκαιρα το διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Τα προαναφερθέντα καθήκοντα είναι δύσκολο να ενταχθούν σε κατηγορίες όπως οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά και παιδαγωγικά, δεδομένου ότι όλα συνυπάρχουν και συγκλίνουν στο ίδιο σκοπό, δηλαδή στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Από την παράθεση των γενικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του διευθυντή των ελληνικών σχολείων αναδεικνύονται διευρυμένες οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο νομοθέτης φιλοδόξησε να αποδώσει στον έλληνα διευθυντή τα χαρακτηριστικά ενός μετασηματιστικού ηγέτη, καθιστώντας τον οραμματιστή και καθοδηγητή της σχολικής μονάδας και κύριο υπεύθυνο για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Ωστόσο, ο ίδιος νόμος αναίρεσε αυτή τη διάσταση του ρόλου του, καθώς επιμένει να τον αντιμετωπίζει ως παθητικό εκτελεστή νόμων και εγκυκλίων που υπάγεται στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι άξιο παρατήρησης ότι ενώ, σύμφωνα με τη νομοθεσία, η θέση του έλληνα διευθυντή τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ίδιος παρουσιάζεται ως διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου, βάσει της Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, στην πραγματικότητα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων, δεδομένου ότι το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων (Ν. 1566/1985) (Αλατζόγλου, 2014).

Σημαντική παράμετρος που καθορίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή είναι οι ώρες απασχόλησης σε διδακτικά καθήκοντα. Περιορίζεται ο διαθέσιμος χρόνος με τα διοικητικά καθήκοντα, παρέχεται όμως η ευκαιρία για άμεση αντίληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κατσαρός, 2008), την οποία μπορεί να βελτιώσει με την εισαγωγή καινοτομιών. Όπως προαναφέρθηκε, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την προώθηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται από την κεντρική ηγεσία, το πρόγραμμα όμως της ευέλικτης ζώνης και των διαθεματικών διδασκαλιών είναι στη δικαιοδοσία του σχολείου, γεγονός που προϋποθέτει την παρουσία ισχυρής και αποτελεσματικής διοίκησης (Ματσαγγούρας, 2012).

Η σχολική μονάδα καθίσταται υπεύθυνη για την εισαγωγή και υλοποίηση των καινοτομιών, με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή να βρίσκονται στη βάση της προσπάθειας για τη βελτίωση. Συνεπώς, αναδεικνύεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κύριος ρυθμιστής της καινοτομίας, ο οποίος παύει να αποτελεί έναν απλό γραφειοκράτη, διεκπεραιωτή διοικητικών υποθέσεων και υιοθετεί τα χαρακτηριστικά ενός αληθινού ηγέτη που στοχεύει στην αλλαγή και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στο ελληνικό σχολείο, οι σχολικοί ηγέτες (διευθυντές σχολικών μονάδων) ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία ως μαχόμενοι εκπαιδευτικοί της τάξης (τουλάχιστον για δέκα έτη) και προχωρούν στη διεύθυνση του σχολείου, με ανάληψη ηγετικών καθηκόντων και ρόλων που ορίζονται μέσα από θεσμικές διαδικασίες (Στραβάκου, 2003). Δεν υπάρχει μέριμνα της πολιτείας για αρχική επιμόρφωση και ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας και των ηγετικών ικανοτήτων των σχολικών διευθυντών στα ελληνικά σχολεία. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι προσωπική επιλογή και επαφίεται στην ατομική ευσυνειδησία του κάθε διευθυντή.

Στην Ελλάδα, το σύστημα επιλογής των διευθυντών χαρακτηρίζεται από τον έλεγχο της πολιτείας στην πλειοψηφία των Περιφερειακών Συμβουλίων Επιλογής, τα οποία είναι πενταμελή και συγκροτούνται με απόφαση του Υπηρεσιακού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας (Ν. 4823/2021, άρθρο 37). Η αρχαιότητα και η συνέντευξη είναι δύο σταθερές αξίες στην επιλογή των διευθυντών, δίνοντας προβάδισμα στους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Η αναγκαιότητα προσαρμογής της σχολικής διοίκησης στα νέα ερευνητικά δεδομένα οδήγησε σε κάποιες αλλαγές κριτηρίων στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο Ν. 4823/2021, άρθρο 32, για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης ορίζει ως κριτήρια επιλογής την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση, τη διδακτική, συμβουλευτική-καθοδηγητική και διοικητική-υποστηρικτική εμπειρία, αξιολόγηση, προσωπικότητα και γενική συγκρότηση.

Στο κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης μοριοδοτείται το διδακτικό-επιμορφωτικό έργο. Πιο συγκεκριμένα, το συγγραφικό έργο και οι εισηγήσεις σε συνέδρια, η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων ή βιβλίων, η δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, οι εισηγήσεις σε πρακτικά συνεδρίων, η συμμετοχή σε ομάδα σύνταξης Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών - Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ) ή αναμόρφωσης-εξορθολογισμού Προγραμμάτων Σπουδών και διδακτικής ύλης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ). Η αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης γίνεται με τη διενέργεια προσωπικής συνέντευξης (Ν. 4823/2021, άρθρο 33).

1.7 Αποτελεσματικότητα οργανισμών-εκπαιδευτικών οργανισμών

Η αποτελεσματικότητα (effectiveness) και η αποδοτικότητα (efficiency) αναφέρονται στην απόδοση, αλλά είναι εντελώς ξεχωριστές έννοιες. Η αποδοτικότητα αναφέρεται στην αναλογία ή σύγκριση εισροών-εκροών, ενώ η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην απόκτηση πόρων ή στην επίτευξη των αποτελεσμάτων (Ostroff & Schmitt, 1993). Οι Gross & Etzioni (1985), στο «Organizations in Society», δήλωσαν ότι οι οργανισμοί έχουν συσταθεί για να επιτύχουν ορισμένους σκοπούς ή να ικανοποιήσουν ορισμένες κοινωνικές ανάγκες, και γι' αυτό πρέπει να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους. Οι συντάκτες προτείνουν δύο βασικές προσεγγίσεις στην

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας: (α) το μοντέλο ολοκλήρωσης του στόχου και (β) το μοντέλο των κανονιστικών κοινωνικών συστημάτων. Το μοντέλο ολοκλήρωσης του στόχου θέτει το ερώτημα της ολοκληρωτικής επίτευξης των στόχων, ενώ το το μοντέλο των κανονιστικών κοινωνικών συστημάτων θέτει το ερώτημα της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άλλους όμοιους οργανισμούς. Μέρος της λογικής της κοινωνικής προσέγγισης είναι η άποψη ότι οι οργανισμοί είναι περίπλοκοι και οι προσδοκίες ποικίλες (Bamburg & Andrews, 1991).

Ο Cameron (1986) παρουσίασε οχτώ μοντέλα της αποτελεσματικότητας των οργανισμών με τη συνεισφορά της διοίκησης, καθώς αποδεικνύεται καθοριστική η επίδραση της διοίκησης στην οργάνωση και εφαρμογή της διαδικασίας. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα τα μοντέλα είναι: (α) το μοντέλο των στόχων το οποίο χρησιμοποιείται όταν οι στόχοι είναι ξεκάθαροι, μετρήσιμοι, και δεσμευτικοί σε χρονική διάρκεια, (β) το μοντέλο των πόρων του συστήματος που απαιτεί την ύπαρξη σαφούς σύνδεσης μεταξύ εισροών και απόδοσης, (γ) το μοντέλο των εσωτερικών διαδικασιών που χαρακτηρίζεται από την ομαλή εσωτερική λειτουργικότητα δίνοντας έμφαση στην αξιοποίηση και ικανοποίηση των μελών, καθώς υπάρχει σύνδεση οργανωτικών διαδικασιών και απόδοσης, (δ) το μοντέλο των ανταγωνιστικών αξιών, με έμφαση στο σύστημα αξιών της οργάνωσης, (ε) το μοντέλο των ομάδων συμφερόντων ή μοντέλο στρατηγικών επιλογών, όπου όλες οι στρατηγικές επιλογές πραγματοποιούνται τουλάχιστον στο ελάχιστο και οι ομάδες συμφερόντων ασκούν ισχυρή επίδραση στον οργανισμό, (στ) το μοντέλο υψηλής απόδοσης, το οποίο συγκρίνει την απόδοση όμοιων οργανισμών, (ζ) το νόμιμο μοντέλο και (η) το μοντέλο των σφαλμάτων.

Το μοντέλο των στόχων εκτιμά την αποτελεσματικότητα των οργανισμών με τη χρήση ενός κριτηρίου, του βαθμού επίτευξης των στόχων. Η επίτευξη των στόχων είναι μια σημαντική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, των σχολείων, βάσει των σχολικών εγχειριδίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών άρχισε να ερευνάται στην Αμερική με τη δημοσίευση των ευρημάτων της μελέτης των Coleman, Hobson, McPartland, Mood, Weingeld & York (1966), με τίτλο «Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» που υποβάθμισε τη συνεισφορά του σχολείου στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Το δείγμα της έρευνας ήταν και από τις έξι φυλετικές-εθνοτικές ομάδες των Ηνωμένων Πολιτειών και διερεύνησε τον διαχωρισμό της φοίτησης των

παραπάνω ομάδων στα δημόσια σχολεία, τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς και τις ακαδημαϊκές τους φιλοδοξίες (Coleman et al., 1966). Έξι χρόνια αργότερα ακολούθησε η έρευνα του Jencks (1972), η οποία επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της έρευνας του Coleman και των συνεργατών του, ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των σχολείων οφείλονται κυρίως στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, στις ικανότητες, στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και μόνο κατά ελάχιστο μέρος στην επίδραση της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012).

Η έρευνα του Weber (1971) ενίσχυσε τη θέση του σχολείου παρουσιάζοντας ως καθοριστικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες για την επίτευξη των μαθητών την ισχυρή ηγεσία με καθορισμό κατεύθυνσης, τη διανομή πόρων, τις υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, το καλό κλίμα και όχι τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που παρουσίασαν οι Coleman και Jencks. Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα συνεχίστηκε στην Αμερική με τους Brookover & Lezotte (1977), που ενίσχυσαν τη σχέση του σχολικού κλίματος με το σχολικό επίτευγμα (Edmonds, 1979). Η συγκυρία των ερευνών ανέδειξε ότι υπήρχε δυνατότητα δημιουργίας ενός επιστημονικού τομέα «της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση» (Θεοφιλίδης, 2012: 174).

Οι Creemers & Scheerens (1994) ταξινόμησαν τη σχολική αποτελεσματικότητα σε τρία μοντέλα: σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (educational effectiveness), σε επίπεδο σχολείου (school effectiveness) και σε επίπεδο διδασκαλίας (instructional effectiveness). Η αποτελεσματικότητα σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές σπουδών, το σύστημα αξιολόγησης, τις εγκαταστάσεις, τους πόρους, το σύστημα υποστήριξης σχολείων. Αντίστοιχα, η αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολείου περικλείει τις λειτουργίες της οργάνωσης και διοίκησης, ενώ σε επίπεδο διδασκαλίας, τις τεχνικές διδασκαλίας και άλλες μεταβλητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τη μελέτη των ερευνών ο Edmonds (1979) πρότεινε ως απαραίτητα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων: (α) την ισχυρή ηγεσία, (β) τις υψηλές προσδοκίες για τα επίπεδα επίτευξης όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις, (γ) την έμφαση και ευελιξία στη διδασκαλία και το ήρεμο κλίμα στο σχολικό πρόγραμμα, (δ) την καθοδήγηση για την απόκτηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων σε σχέση με όλες τις άλλες σχολικές δραστηριότητες, (ε) την εξασφάλιση

των πόρων του σχολείου για την προώθηση των θεμελιωδών στόχων και (στ) τη συχνή αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία που προωθούν με επιτυχία το ακαδημαϊκό επίτευγμα όλων των μαθητών, έχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Ανάμεσα τους είναι: (α) η παρουσία μιας σαφούς και εστιασμένης αποστολής, (β) η καθοδηγητική ηγεσία από τον διευθυντή, (γ) οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και το προσωπικό, (δ) η συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, (ε) η παρουσία ενός θετικού κλίματος μάθησης, (στ) η συμμετοχή γονέων/κοινότητας και (ζ) η έμφαση στην επίτευξη των μαθητών. Ενώ το καθένα θεωρείται σημαντικό για την ανάπτυξη τέτοιων σχολείων, η συνεισφορά που αποδίδεται κάθε φορά στα επιτεύγματα των σπουδαστών είναι λιγότερο καθορισμένη (Bamburg & Andrews, 1991).

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα του σχολείου χαρακτηρίζεται από διαφορετικές έννοιες με πολλές προσεγγίσεις και μοντέλα, καθώς η ίδια η έννοια της αποτελεσματικότητας αποτελεί πεδίο διαμάχης μεταξύ των σχετικών επιστημόνων ως προς τον ορισμό και τη χρήση των διαφόρων μοντέλων, αλλά κυρίως ως προς την επιλογή των μεταβλητών που την προσδιορίζουν.

1.7.1 Αποτελεσματική ηγεσία

Οι έρευνες από το 1980 εμφάνισαν εννοιολογικά μοντέλα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας που συνδέθηκαν με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Δύο από τα σημαντικότερα μοντέλα, όπως συμπεραίνεται από τον αριθμό των εμπειρικών μελετών, είναι η εκπαιδευτική ηγεσία και η μετασχηματιστική ηγεσία (Hallinger & Heck, 1999). Σε αντίθεση με τα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόστηκαν στη σχολική διοίκηση τις προηγούμενες δεκαετίες και επικεντρώθηκαν σε εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα (στις θεωρίες γνώσεων, στη θεωρία έκτακτης ανάγκης), αυτά τα μοντέλα επικεντρώθηκαν ρητά στον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιφέρουν βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hallinger & Heck, 1999; Hallinger, 2003). Τα πρότυπα καθοδηγητικής-εκπαιδευτικής ηγεσίας εμφανίστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 από τις πρώτες έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία.

Οι έρευνες εντόπισαν παράγοντα αποτελεσματικότητας την ισχυρή ηγεσία η οποία επικεντρώθηκε στο πρόγραμμα σπουδών ως χαρακτηριστικό των δημοτικών σχολείων που ήταν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των παιδιών σε φτωχές αστικές περιοχές (Hallinger, 2003). Τα τελευταία χρόνια υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία που συσχετίστηκε θετικά με τη μάθηση και συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη της θεωρίας με νέα μοντέλα ηγεσίας που επαναπροσδιορίζονται και αναπτύσσονται περαιτέρω (Bush & Glover, 2014).

Η έρευνα των Leithwood & Jantzi (2006) υποστήριξε ότι η ηγεσία, το κίνητρο των εκπαιδευτικών και το εργασιακό περιβάλλον αιτιολογούν περίπου το 25-35% της μεταβολής των πρακτικών στην τάξη των εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα παρέχει εμπειρική υποστήριξη και ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την αποτελεσματική ηγεσία που υλοποιεί ο διευθυντής και τη σχέση της με τη μάθηση. Ομοίως, η μετα-ανάλυση της έρευνας των Robinson, Hohera & Lloyd (2015) έδειξε ότι ο ρόλος του ηγέτη έχει σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα, συνδέθηκε η άμεση συμμετοχή του ηγέτη στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών και η επαγγελματική του ανάπτυξη με μέτριες ή μεγάλες επιπτώσεις της ηγεσίας στη διαδικασία της μάθησης. Παρά τη γνώση που εκλαμβάνεται από θεωρητικές αναλύσεις και εμπειρικές έρευνες, παραμένει καίριο το ερώτημα σχετικά με το ποιες διαστάσεις της ηγεσίας μετατρέπουν τον διευθυντή-ηγέτη σε αποτελεσματικό.

1.7.2 Αποτελεσματικό σχολείο

Στο πλαίσιο της έρευνας για το αποτελεσματικό σχολείο, διαμορφώθηκαν ποικίλες προτάσεις βασισμένες στην παραδοχή ότι ως οργάνωση περιλαμβάνει δραστηριότητες με μετρήσιμα αποτελέσματα. Ο Lezotte (1989, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014) δίνει έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στις ίσες ευκαιρίες. Ο Mortimore (1991) υποστηρίζει ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο στο οποίο οι μαθητές έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα. Ο Gaskell (1995, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001) προτείνει ότι το αποτελεσματικό σχολείο ικανοποιεί τους στόχους επίδοσης των μαθητών, που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες. Μία πιο σύγχρονη άποψη για το αποτελεσματικό σχολείο είναι ότι αυτό κατορθώνει να επιτύχει τους στόχους που θέτει, ανάλογα κάθε φορά με το μαθητικό υλικό που διαθέτει, τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτό και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο δρα (Λιακοπούλου, 2014).

Ωστόσο, ακόμα και μετά από τις διάφορες προσπάθειες οριοθέτησης του πεδίου της σχολικής αποτελεσματικότητας, δεν προκύπτει, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007α), κάποια συγκεκριμένη θεωρία που να προσδιορίζει το αποτελεσματικό σχολείο καθώς οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν είναι πάντα μετρήσιμοι. Η πρόοδος των μαθητών μπορεί να συντελείται σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο ή να αναφέρεται σε στάσεις και συμπεριφορές.

Ο Πασιαρδής (2014), σε μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των προσεγγίσεων για το αποτελεσματικό σχολείο, παρουσιάζει τρεις θεωρήσεις αποτελεσματικότητας: (α) τη στοχοκεντρική θεώρησή που δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων και στα αποτελέσματα κάθε σχολείου, (β) τη θεώρηση της προστιθέμενης αξίας που επικεντρώνεται στην εξελικτική πρόοδο των μαθητών μέσα στο χρόνο και όχι στα άμεσα αποτελέσματά τους και (γ) τη διαφορική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με την οποία, η αποτελεσματικότητα διαφοροποιείται τόσο ανάμεσα σε δύο υποομάδες του ίδιου του σχολείου όσο και ανάμεσα σε δύο σχολεία, ανάλογα με το υπόβαθρο των υποκειμένων και αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Το συνδυαστικό μοντέλο των παραπάνω, προσδιόρισε κριτήρια αποτελεσματικότητας για το σχολείο που σχετίζονται τόσο με τα αποτελέσματα, όσο και με τις δομές και τις διαδικασίες του σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

Γενικά λοιπόν διαπιστώθηκε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία ενέχουν κάποια γνωρίσματα που διέπουν τη λειτουργία τους και τα διαφοροποιούν από τα μη αποτελεσματικά (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Έτσι αν και οι έρευνες δεν κατάφεραν να καθορίσουν με ακρίβεια και μετρήσιμα στοιχεία ποιο σχολείο είναι αποτελεσματικό, προσδιόρισαν κάποιους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Saitis & Saiti, 2018).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλοι οι αυτοί παράγοντες, καθώς σχετίζονται και με την οργάνωση της σχολικής μονάδας, βρίσκονται σε απόλυτη εξάρτηση από το θεσμικό, νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο που ισχύει στο σχολικό σύστημα κάθε χώρας (Saitis & Saiti, 2018). Όπως διαπιστώνει και η Λιακοπούλου (2014), δε δρουν ανεξάρτητα αλλά ολιστικά και δυναμικά, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, ενώ η συνταγή για το αποτελεσματικό σχολείο δεν είναι μία. Κάθε μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες δράσης της, θα πρέπει να προσδιορίσει το δικό της πλαίσιο παραγόντων το οποίο οφείλει, μέσα από διαρκή αξιολόγηση, να το αναμορφώνει και να το τροποποιεί ακολουθώντας τις εξελίξεις και τις αλλαγές (Λιακοπούλου, 2014).

Ωστόσο, σταθερή και κοινή διαπίστωση όλων των μελετητών, είναι ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και η ηγετική του δράση αποτελούν σημαντικό και πρωταρχικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής-ηγέτης αναδεικνύεται σε πρόσωπο μείζονος σημασίας. Όπως όμως αναφέρει και ο Κουτούζης (1999), ένας διευθυντής μπορεί να είναι ηγέτης χωρίς να είναι απαραίτητα και αποτελεσματικός. Το ζητούμενο είναι λοιπόν ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης.

1.8 Αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης

Αποτελεσματικός είναι κάποιος που μέσα από συγκεκριμένες δράσεις και ενέργειες επιτυγχάνει κάποιον σκοπό, φέρνοντας το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Μπαμπινιώτης, 2002). Στην εκπαίδευση, αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής που φέρνει σε πέρας τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί, προάγοντας τον γενικότερο σκοπό του σχολείου, που δεν είναι άλλος από την πρόοδο των μαθητών. Αν παράλληλα έχει και ηγετική συμπεριφορά τότε καθίσταται αποτελεσματικός ηγέτης. Ο Bass (1960, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999) διακρίνει τον επιτυχημένο ηγέτη από τον αποτελεσματικό, υποστηρίζοντας ότι ο πρώτος κατορθώνει με την προσπάθεια του να αλλάξει τη συμπεριφορά των άλλων, ενώ ο δεύτερος πετυχαίνει το ίδιο αποτέλεσμα εξασφαλίζοντας την ικανοποίησή τους, την ανταμοιβή τους ή την επίτευξη κάποιων στόχων.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) ο προσδιορισμός του αποτελεσματικού ηγέτη βασίστηκε ιστορικά σε τέσσερις θεωρίες: (α) τη γενετική θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι ηγετικές ικανότητες κληρονομούνται, (β) τη θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες γεννιούνται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, (γ) τις προσεγγίσεις της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις οποίες ο ηγέτης αναπτύσσει στάσεις και χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί και να μάθει, (δ) τις προσεγγίσεις εξάρτησης, σύμφωνα με τις οποίες ο αποτελεσματικός ηγέτης δρα με διαφορετικές συμπεριφορές κατά περίπτωση.

Ωστόσο, αν και μέσα από τις παραπάνω θεωρίες, το πεδίο της αποτελεσματικής ηγεσίας διαφωτίστηκε αρκετά, δεν προέκυψαν κάποια σαφή προσδιοριστικά κριτήρια για τον αποτελεσματικό ηγέτη (Κουτούζης, 1999). Αντίστοιχα, οι έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο πρότειναν πληθώρα χαρακτηριστικών και συμπεριφορών γι'

αυτόν, χωρίς να συστήνουν ένα πρότυπο εφαρμόσιμο σε κάθε περίπτωση (Λαΐνας, 2004). Όπως διαπιστώνουν οι Saitis & Saiti (2018) κάθε μελετητής, ανάλογα με το πλαίσιο έρευνάς του, όρισε τον αποτελεσματικό ηγέτη διαφορετικά.

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000) προτείνουν ως βασικά συστατικά της αποτελεσματικότητας του διευθυντή-ηγέτη το όραμα, τις ικανότητες μετασχηματισμού των στόχων σε έργο, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών, τη σταθερότητα και την ευσυνειδησία του, τη δημιουργικότητα, την ευαισθησία του, την επαγγελματική του πληρότητα. Ο Λαΐνας (2004) αναγνωρίζει ως κοινές πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών-ηγετών τη διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος και αποστολής για όλο το σχολείο, την εστίασή τους στη μόρφωση των μαθητών και στη διδασκαλία, τη διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για την αποτελεσματική διεξαγωγή της, την επικέντρωση στον ανθρώπινο παράγοντα και την επιδίωξη συνεχούς βελτίωσης του σχολείου. Αντίστοιχα ο Πασιαρδής (2014) αναφέρεται στον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη ως τον άνθρωπο που δίνει κατεύθυνση στο σχολείο μέσα από ένα κοινό όραμα, στόχους και προσδοκίες για το μέλλον, φροντίζει να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και διάχυσης πληροφοριών που προάγει τη μάθηση, εξασφαλίζει υλικά και υποδομές, βοηθά και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, προωθεί την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανέλιξη, πιστεύει σε αυτούς και στους μαθητές τους και προσδοκεί υψηλές επιδόσεις. Ο ίδιος είναι καινοτόμος, γνωρίζει τις δυνατότητές του και φροντίζει να αναπτύσσεται δια βίου σε όλα τα επίπεδα, με την παρουσία του να είναι ορατή σε κάθε διάσταση του σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

Οι Day & Sammons (2013) αναφέρουν οχτώ σημαντικές διαστάσεις για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη: είναι αυτός που καθορίζει το όραμα, την κατεύθυνση και τις αξίες του σχολείου, βελτιώνει τις συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας, αξιοποιεί και προτείνει νέες πρακτικές, αναδιαμορφώνει την οργανωσιακή δομή, κατανέμει ρόλους και αρμοδιότητες, εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, χτίζει θετικές και βιώσιμες σχέσεις στο εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου και προωθεί τη μαθητική πρόοδο, εξασφαλίζοντας την εμπιστοσύνη όλων.

Οι Hoy & Miskel (2014) προσδιορίζουν την αποτελεσματική ηγεσία μέσα από ένα πλέγμα γνωρισμάτων προσωπικότητας, κινήτρων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με αυτό, ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει αυτοπεποίθηση, αντοχή στην πίεση,

συναισθηματική ωριμότητα, ακεραιότητα και εξωστρέφεια, διαθέτει τεχνικές, νοητικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, έχει υψηλές προσδοκίες, είναι προσηλωμένος στους ανθρώπους και στο έργο του, επιδιώκει υψηλά επιτεύγματα, του αρέσει να επηρεάζει και να κατευθύνει τους άλλους και πιστεύει στις δυνατότητες του.

Επιπλέον, προτείνεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης κατανέμει δημοκρατικά εργασίες, παρακινεί, ενθαρρύνει και δίνει πρωτοβουλίες, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τα προβλήματα και αναγνωρίζει τη σχολική πραγματικότητα και τις ευκαιρίες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Βελεγράκη, Ευθυμιόπουλος & Πέτσιου, 2015). Έχει ποιότητα χαρακτήρα, είναι δίκαιος, αληθινός και σέβεται τους άλλους, διαχειρίζεται σωστά το χρόνο και ρισκάρει (Manders, 2008). Είναι αυστηρός, ευπροσάρμοστος, ταπεινός και ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους (Μπουραντάς, 2005), έχει γνώσεις, γενικές και ειδικές (Σαΐτης, 2007β) και παράγει βιώσιμο έργο (Saiti, 2012). Ως τυπικά κριτήρια που τον προσδιορίζουν αναφέρονται η επιστημονική του κατάρτιση, η υπηρεσιακή και διδακτική του εμπειρία και η διοικητική του ικανότητα (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015). Ο αποτελεσματικός διευθυντή-ηγέτης εντέλει είναι εκείνος που ευέλικτα αναδεικνύει όλα τα παραπάνω γνωρίσματά του ανάλογα με τις συνθήκες (Mullins, 2005).

Διαπιστώνεται γενικά ότι δεν είναι εύκολο να απαριθμηθούν, μέσα από τη βιβλιογραφία, όλα τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν έναν διευθυντή-ηγέτη αποτελεσματικό. Είναι όμως εφικτό να εντοπιστούν κάποια σημαντικά κοινά γνωρίσματά του. Καθώς η παρούσα μελέτη οριοθετείται ως προς τη διερεύνηση του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη θα εστιάσουμε βιβλιογραφικά σε τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις του: (α) στα τυπικά του προσόντα, (β) στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, (γ) στις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει και (δ) στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις ενέργειές του.

Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, σύμφωνα με τον Mullins (2005) δεν εξαρτάται μόνο από αυτά τα στοιχεία αλλά και από το μέγεθος της εξουσίας που διαθέτει ο διευθυντής, το έργο που καλείται να εκτελέσει, την ομάδα που διοικεί και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τις σχέσεις που ενυπάρχουν στην ομάδα, τη γενικότερη κουλτούρα της, την επιρροή του εξωτερικού περιβάλλοντος και τη διαθεσιμότητα πόρων. Όπως αναφέρει και ο Λαΐνας (2004), η αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη εξαρτάται και από το

πλαίσιο αναφοράς του (εκπαιδευτικό σύστημα, μέγεθος, θέση και τύπος σχολικής μονάδας, σύνθεση εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού).

1.8.1 Τυπικά προσόντα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015; Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016; Argyropoulou & Symeonidis, 2017), ένας διευθυντής για να καταστεί αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται σε πρώτο βαθμό να έχει ορισμένα τυπικά προσόντα που θα του επιτρέπουν να ανταποκριθεί καλύτερα στο έργο του, ενισχύοντας τις ικανότητες του.

Συγκεκριμένα είναι απαραίτητο να έχει γνώσεις στον τομέα της διοίκησης και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, να είναι έμπειρος σε κάποιον βαθμό στην άσκηση διοικητικού έργου και παράλληλα να είναι επιστημονικά καταρτισμένος στο πεδίο του (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016). Οι Σαγρή & Βουρνούκα (2015) συμπληρώνουν αυτά τα προσόντα θεωρώντας επίσης ουσιαστικό για έναν αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη να κατέχει παιδαγωγικές, διδακτικές γνώσεις και αντίστοιχη εμπειρία.

Αυτά τα τυπικά προσόντα δεν προσδιορίζουν από μόνα τους έναν αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη, αλλά αποτελούν πολύτιμα εφόδια που σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα άλλα γνωρίσματά του μπορούν να τον οδηγήσουν στον δρόμο της επιτυχίας.

1.8.2 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Ο πρώτος που αναφέρθηκε σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ηγέτη και τα ομαδοποίησε στο πλαίσιο της γενετικής θεωρίας ήταν ο Stogdill (1948, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014). Αν και η θεωρία της κληρονομικότητας αυτών των ηγετικών χαρακτηριστικών δεν τελεσφόρησε, δεν αμφισβητείται ότι ο διευθυντής-ηγέτης που διακρίνεται από ένα πλήθος θετικών στοιχείων προσωπικότητας έχει σημαντικές πιθανότητες να είναι αποτελεσματικός (Yukl, 2010). Συγκεντρώνοντας αυτά τα χαρακτηριστικά από τη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2007β; Manders, 2008; Saiti, 2012; Hoy & Miskel, 2014; Parylo & Zepeda, 2014; Πασιαρδής, 2014; Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016; Argyropoulou & Symeonidis, 2017) μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης είναι ευφυής, ενσυνείδητος και ηθικός,

ακέραιος και σταθερός, ευέλικτος και προσαρμοστικός, συναισθηματικά ώριμος και ευαίσθητος, έντιμος και ειλικρινής, δίκαιος, αντικειμενικός και αμερόληπτος, εργατικός και δραστήριος, εξωστρεφής και επικοινωνιακός, φιλόδοξος και οραματιστής, ριψοκίνδυνος και καινοτόμος, ανθεκτικός στην πίεση, φιλομαθής και ταπεινός, δυναμικός και αποφασιστικός, υποστηρικτικός. Επίσης, έχει αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, υψηλές αξίες και προσδοκίες επίτευξης, πειθαρχία και αφοσίωση. επιθυμία εξουσίας και δύναμης, υψηλή αίσθηση ευθύνης, υπομονή, διορατικότητα, ενθουσιασμό και αισιοδοξία.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν εξαντλούν όλα όσα καταγράφονται στη βιβλιογραφία και σίγουρα δεν αποτελούν κριτήρια για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη, καθώς όπως αναφέρει και ο Σαΐτης (2007β), έχουν αναδειχτεί αποτελεσματικοί ηγέτες που δεν πληρούσαν τέτοιου είδους χαρακτηριστικά. Από την άλλη πλευρά, όπως διαπίστωσε ο Stogdill όσοι διακρίνονται από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι απαραίτητο να γίνουν και ηγέτες, καθώς έχει σημασία το πλαίσιο αναφοράς (Hoy & Miskel, 2014). Ωστόσο, κατά τους Hoy & Miskel (2014), αυτή η προσέγγιση αποτελεσματικότητας με βάση τη προσωπικότητα του ηγέτη έχει νόημα, καθώς η ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού εκ των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών, αυξάνει την πιθανότητα δέσμευσης του διευθυντή σε συμπεριφορές και ενέργειες που ενισχύουν τη σχολική μονάδα.

1.8.3 Ικανότητες και δεξιότητες

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης εκτός από τα τυπικά προσόντα και την προσωπικότητα, πρέπει να διαθέτει ικανότητες και να αναπτύσσει δεξιότητες που τον βοηθούν να επιτύχει το έργο του.

Σύμφωνα με τον Katz (1974, όπ. αναφ. στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) κάθε ηγετικό στέλεχος χρειάζεται να έχει τεχνικές, ανθρώπινες και νοητικές δεξιότητες, ενώ σύμφωνα με μία αντίστοιχη κατηγοριοποίηση των Σαΐτη & Σαΐτης (2012) ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να έχει ικανότητα συνεργασίας, επαγγελματική ικανότητα και αντιληπτική ικανότητα.

Οι Hoy & Miskel (2014) αναφερόμενοι στον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη προτείνουν ένα ανάλογο σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει τις: (α) τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή εξειδικευμένες γνώσεις του επιστημονικού του πεδίου και της

διοίκησης που τον καθιστούν ικανό να διεκπεραιώνει γραφειοκρατικά, διοικητικά θέματα και να κατευθύνει παιδαγωγικά το διδακτικό έργο, (β) διαπροσωπικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τη δυνατότητα του να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους ανθρώπους, να συναισθάνεται και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους και εντέλει να δημιουργεί σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης, (γ) νοητικές ή αντιληπτικές δεξιότητες, που του δίνουν την ικανότητα να κατανοεί το σύνθετο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, τις λειτουργίες της και τις σχέσεις που διαμορφώνονται και τελικά να αναλύει, να οργανώνει και να επιλύει τα προβλήματα της.

Ο Στιβακτάκης (2006, όπ. αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 2011) προσδιορίζει με πιο συγκεκριμένο τρόπο το πεδίο, αναφέροντας ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης οφείλει να έχει δεξιότητες: καθοδήγησης, εστίασης στον εκπαιδευτικό, στους μαθητές και στις ανάγκες τους, απόκτησης νέων γνώσεων, αντίληψης και λήψης αποφάσεων, συνεργασίας με τους γονείς και την κοινότητα, διαμόρφωσης αξιών, μάρκετινγκ, μετάδοσης του προσανατολισμού του σχολείου, κατανόησης του εκπαιδευτικού κλίματος και προσαρμογής σε αυτό.

Οι Παπάζογλου & Κουτούζης (2016) αναγνωρίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει επικοινωνιακές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες (υποστήριξης, ενσυναίσθησης, κατανόησης και σεβασμού των άλλων), καθώς και ηγετικές ικανότητες (καθοδήγησης, πειθούς, λήψης αποφάσεων και διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων). Οι Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης (2017) προσδιορίζουν την ηγετική-διοικητική ικανότητα των διευθυντών στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων, της άσκησης εξουσίας, της δημιουργίας προτύπου, της καθοδήγησης, της αλληλεπίδρασης με την ομάδα και της παροχής πληροφόρησης.

Επιπλέον ως στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας αναφέρονται η ικανότητα διαχείρισης χρόνου, δημιουργίας και συντονισμού ομάδων, επίλυσης των προβλημάτων (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011). Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000) επισημαίνουν επίσης την ικανότητα μετασχηματισμού πηγών, πόρων και στόχων, ώστε να επιτευχθεί συγκεκριμένο έργο. Τέλος, η Σιδηροπούλου (2015) θεωρεί σημαντική την ικανότητα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς οπλίζει τον αποτελεσματικό διευθυντή με κίνητρα, αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες.

1.8.4 Στάσεις, συμπεριφορές και ενέργειες

Τα προσόντα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη αποκτούν υπόσταση μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές που επιδεικνύει και κατευθύνουν τις δράσεις και τις ενέργειές του, στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης. Έτσι λοιπόν, ένας διευθυντής που διοικεί ηγετικά και αποτελεσματικά το σχολείο του (Λαΐνας, 2004; Manders, 2008; Parsons & Beauchamp, 2012; Day & Sammons, 2013; Parylo & Zepeda, 2014; Πασιαρδής, 2014; Kransnoff, 2015; Σαγρή & Βουρνούκα, 2015; Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016; Saitis & Saiti, 2018):

- Αγαπά το επάγγελμα του και ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών.
- Διαμορφώνει και προωθεί ένα όραμα για τη σχολική μονάδα και το μεταδίδει σε όλη τη κοινότητα, καθιστώντας το κοινό. Εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη των στόχων και δίνει έτσι κατεύθυνση στο σχολείο και προοπτική για το μέλλον. Εμπνέει τους πάντες.
- Κατανέμει αρμοδιότητες και διδμοιράζει το έργο του σχολείου, δίκαια και δημοκρατικά. Δημιουργεί, συντονίζει, οργανώνει και καθοδηγεί ομάδες εργασίας.
- Συντονίζει τη λειτουργία του σχολείου και διεκπεραιώνει αποτελεσματικά τα διοικητικά του καθήκοντα και τη γραφειοκρατία.
- Πιστεύει στις δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών και έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς.
- Υποστηρίζει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς. Κατανοεί τις ανάγκες τους, τους βοηθά και τους ανταμείβει. Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών. Ενδυναμώνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τους δραστηριοποιεί.
- Ενισχύει την ποιότητα των εκπαιδευτικών, στηρίζοντας την επιμόρφωσή τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Δημιουργεί συνθήκες μάθησης για όλους.
- Διαχέει γνώσεις και πληροφορίες σε όλο το σχολείο. Στηρίζει την οργανωσιακή μάθηση.
- Επικοινωνεί και συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης.

- Διαχειρίζεται, αξιοποιεί συγκρούσεις και επιλύει προβλήματα. Δημιουργεί ένα θετικό κλίμα συνοχής και ασφάλειας μέσα στη σχολική μονάδα.
- Είναι προσανατολισμένος στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης, διαμορφώνει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη και αποτελεσματικότερη επίτευξή τους. Συνδράμει στη διδακτική πράξη, βελτιώνει το αναλυτικό πρόγραμμα, βρίσκει πηγές, διαθέτει πόρους και ενισχύει τις υποδομές.
- Κατανοεί και αντιλαμβάνεται την υπάρχουσα κατάσταση και τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου. Αναγνωρίζει τις ευκαιρίες. Προωθεί και υποστηρίζει την καινοτομία και την αλλαγή. Ρισκάρει.
- Παρακολουθεί και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών και ολόκληρης της σχολικής μονάδας και λαμβάνει διορθωτικά μέτρα.
- Δίνει έμφαση στη διαρκή και βιώσιμη βελτίωση του σχολείου.
- Καλλιεργεί κουλτούρα αλλαγής και αποτελεσματικότητας.

Οι παραπάνω συμπεριφορές και δράσεις δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση απарίθμηση αναλυτικών οδηγιών για την εφαρμογή της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ωστόσο, σε συνδυασμό με τα προσόντα, τα στοιχεία προσωπικότητας και τις κατάλληλες δεξιότητες που αναλύθηκαν προηγουμένως, μπορούν να προσδιορίσουν έναν ηγέτη ο οποίος, κάτω από κατάλληλες συνθήκες και για ένα συγκεκριμένο έργο, είναι πολύ πιθανό να διευθύνει αποτελεσματικά την σχολική του μονάδα (Mullins, 2005; Σαΐτης, 2007β) και να συμβάλει στην επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητά της (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

1.9 Συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων

Η ισχυρή ηγεσία κατατάσσεται, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες που προδιαγράφουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές του πεδίου, ο ρόλος της αποτελεσματικής ηγεσίας του διευθυντή στην επίτευξή της είναι καθοριστικός (Μυλωνά, 2005; Leithwood & Sammons, 2008; Κιρκιγιάννη, 2011; Hullinger & Huber, 2012; Day & Sammons, 2013; Ζιάκα, 2014; Iordanidis, Lazaridou & Babaliki, 2018; Saitis & Saiti, 2018). Καθώς η αποτελεσματικότητα της

εκπαιδευτικής μονάδας είναι στενά συνδεδεμένη με την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών, συνήθως στις έρευνες ελέγχεται σε ποιο βαθμό τα ηγετικά μοντέλα που χρησιμοποιεί ο διευθυντής επιδρούν στο μαθητικό επίτευγμα, με τα ευρήματά τους να καταδεικνύουν μία θετική σχέση.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης ενισχύει με έμμεσο συνήθως τρόπο το μαθητικό επίτευγμα (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010; Krasnoff, 2015; Day, Gu & Sammons, 2016). Ουσιαστικά μόνο ο δάσκαλος και η διδακτική πράξη, έρχονται πρώτοι μετά τον διευθυντή σε αυτήν την επιρροή (Mendels, 2012; Bush & Glover, 2014). Ωστόσο, ο διευθυντής-ηγέτης ενισχύοντας και την αποτελεσματικότητα του δασκάλου (Konsolas, Anastasiou & Loukeri, 2014) επιδρά έμμεσα σε αυτό. Διαμορφώνοντας ένα καλό ανοιχτό κλίμα και διαθέτοντας όλους τους απαραίτητους πόρους συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και ουσιαστικά στην πρόοδο των μαθητών (Lazaridou & Iordanides, 2011). Προωθώντας ένα στρατηγικό όραμα, κατανέμοντας εργασίες και εστιάζοντας στη διαρκή βελτίωση των μαθητών διαμορφώνει αποτελεσματικά σχολεία (Penlington, Kington & Day, 2008).

Γενικά ο διευθυντής-ηγέτης, με όλα τα γνωρίσματα που προδιαγράψαμε στις προηγούμενες ενότητες, αξιοποιώντας και συνδυάζοντας κατά περίπτωση τόσο το μετασχηματιστικό, το διδακτικό και το κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας (Day et al., 2016) όσο και το θετικό (Chen et al., 2016) επιδρά καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα.

Κάποιες έρευνες ωστόσο προσδιορίζουν δυσκολίες σε αυτήν τη σχέση. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Κελέση (2005), η γραφειοκρατία εμποδίζει τον διευθυντή να ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα, ενώ στην Κύπρο, κατά τους Κουτσούλη & Χαραλάμπους (2012), η διοίκηση δεν φαίνεται να έχει τόσο μεγάλη επίδραση στην αποτελεσματικότητα, όσο η διδασκαλία και οι ίσες ευκαιρίες.

Η πλειοψηφία των μελετών βέβαια, αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και στην επίτευξη των σκοπών του (Μυλωνά, 2005). Αυτό συμπυκνώνεται στη φράση που αναφέρει ο Λαΐνας (2004: 167) «αποτελεσματικός διευθυντής, αποτελεσματικό σχολείο». Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007β, 2008) η οργάνωση και λειτουργία μίας σχολικής μονάδας καθρεπτίζει την προσωπικότητα του διευθυντή, καθώς είναι

εκείνος που, προωθώντας το όραμα και τις αξίες του, ενώνει όλα τα διαφορετικά στοιχεία του σχολείου και τα καθιστά ένα αρμονικό σύνολο.

Έτσι, αν και οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι αρκετοί (ηγεσία, προσδοκίες επίδοσης, έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, αξιολόγηση, διαθέσιμοι πόροι, καλή επικοινωνία με οικογένεια, σχολικό κλίμα συνεργασίας) η ηγεσία θεωρείται μείζονος σημασίας καθώς ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης είναι εκείνος που έχει τη βασική ευθύνη για τον συντονισμό και την ενίσχυση όλων των μεταβλητών που βελτιώνουν το σχολείο. Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης εξασφαλίζει βιώσιμη αποτελεσματικότητα για τη σχολική μονάδα όταν αντιλαμβάνεται τις ανάγκες της, μεταδίδει αξίες και υιοθετεί στρατηγικές βελτίωσης, συνδέοντας μεταξύ τους όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας (Day et al., 2016).

Ο διευθυντής-ηγέτης αφήνοντας πίσω του τον διευθυντή γραφειοκράτη και αναλαμβάνοντας πολυπλοκότερους ηγετικούς ρόλους διαμορφώνει ένα ευνοϊκό κλίμα μάθησης, προάγοντας έτσι τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Ζιάκα, 2014). Εστιάζοντας σε δράσεις που ενισχύουν τη μάθηση, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και κατανέμοντας ευθύνες και ρόλους, συνδράμει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην πολυπόθητη αποτελεσματικότητα (Iordanidis, Lazaridou & Babaliki, 2018).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δεν είναι δεδομένη και δεν επιτυγχάνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα, το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και η σημασία που προσδίδεται κάθε φορά στην αποτελεσματικότητα διαμορφώνει τις ιδιαίτερες μεταβλητές που μπορεί να χειριστεί ο διευθυντής-ηγέτης για την επίτευξή της (Θωμά, 2010). Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται εμφανής, από έρευνα σε έρευνα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί.

1.10 Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Οι έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και τη σχολική αποτελεσματικότητα, συμπληρώνοντας παραπάνω από μισό αιώνα στο εξωτερικό και περίπου τρεις δεκαετίες στην Ελλάδα, προσέφεραν πλήθος ευρημάτων και προσδιόρισαν σημαντικές παραμέτρους του πεδίου. Κάθε μελέτη που διενεργήθηκε, εστιασμένη στο συγκεκριμένο χρονικό αλλά και γεωγραφικό της πλαίσιο, κάτω από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες αλλά και με βάση τα ζητούμενα των ερευνητών, καθόρισε ένα πλέγμα γνωρισμάτων και ενεργειών για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και διαφώτισε τη σχέση του με τη σχολική αποτελεσματικότητα, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις μας. Στην παρούσα ενότητα, χωρίς να επιδιώκεται η εξάντληση του πεδίου, επιχειρείται η παρουσίαση ερευνών της τελευταίας περίπου εικοσαετίας, από τον διεθνή και τον ελληνικό χώρο, που προσεγγίζουν καλύτερα τους στόχους της παρούσας μελέτης.

1.10.1 Έρευνες για τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη

Αναφορικά με τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη ο Πασιαρδής (2014) σε μία ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε το 1998 σε 49 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο διαπίστωσε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής αγαπά το επάγγελμά του, είναι φιλόδοξος και έχει κίνητρα επίτευξης, μαθαίνει δια βίου, έχει επιθυμία επιρροής, είναι καλός γραφειοκράτης, είναι ριψοκίνδυνος και αποφασιστικός, έχει αυτοπεποίθηση και επιθυμεί τον συναγωνισμό, διαχειρίζεται καλά τον χρόνο, ανταμείβει και παρακινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές και χτίζει καλές σχέσεις με τους γονείς.

Σε αντίστοιχη έρευνα των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000) στην Κύπρο, την ίδια περίπου περίοδο, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζουν τον επιτυχημένο διευθυντή-ηγέτη ως τον άνθρωπο που αποτελεί πρότυπο, εμπνέει και καθοδηγεί, υποστηρίζει και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί καλό κλίμα συνεργασίας, διασφαλίζει τάξη και πειθαρχία και στηρίζει τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Έχει όραμα, είναι ευσυνείδητος και ευαίσθητος, δυναμικός, καινοτόμος και δημιουργικός, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, δίνει πρωτοβουλίες και εμπλέκει τους πάντες συμμετοχικά στην επίτευξη των στόχων.

Η Manders (2006), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ για τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό ηγέτη έναν διευθυντή, διαπίστωσε ότι αυτός πρέπει να είναι υποστηρικτικός, επικοινωνιακός και καλός ακροατής. Επιπλέον, πρέπει να είναι δυνατός και ανθεκτικός στην πίεση, να διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο, να είναι αφοσιωμένος στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, να έχει γνώσεις και να μαθαίνει συνεχώς, να είναι πρόθυμος, δίκαιος με κατανόηση και ανθρώπινες ευαισθησίες. Ως ηγέτης να εμπνέει σεβασμό, να έχει όραμα, να παίρνει ρίσκα, να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, να συντελεί στην επαγγελματική τους εξέλιξη, να κατανέμει ευθύνες και αρμοδιότητες και να υποστηρίζει την αλλαγή. Σημαντικό επίσης θεωρείται να είναι ορατός παντού και να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας μία κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας με όλους και ευνοϊκό κλίμα μάθησης στη σχολική κοινότητα.

Οι Αργυρίου & Ανδρεάδου (2011), μελετώντας ποσοτικά τον διευθυντή-ηγέτη μέσα από τις απόψεις των ίδιων των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής, διαπίστωσαν ότι οι γνώσεις διοίκησης, οι ικανότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, η δραστήρια ανάληψη ευθυνών, το όραμα και η ενθάρρυνση του προσωπικού αποτελούν σημαντικά στοιχεία αποτελεσματικής ηγεσίας.

Η μελέτη περίπτωσης σε δύο σχολεία των ΗΠΑ με χαμηλό βιοτικό επίπεδο αλλά υψηλές επιδόσεις που πραγματοποίησε ο Suber (2012), οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές-ηγέτες είναι προσανατολισμένοι στη βελτίωση και ενίσχυση της διδασκαλίας, προσαρμόζοντάς τη στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, ενώ ελέγχουν και αξιολογούν διαρκώς την πρόοδο των μαθητών και το έργο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, τους ανταμείβουν, τους παρακινούν και προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, δημιουργούν μία θετική κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας με όλους, ενισχύοντας τη μάθηση και λειτουργώντας ως πρότυπο.

Οι Parylo & Zepeda (2014) σε μία ποιοτική διερεύνηση των απόψεων διευθυντών εκπαίδευσης δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων των ΗΠΑ για το ίδιο θέμα καταλήγουν σε τέσσερα στοιχεία του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη. Έτσι αυτός χρειάζεται να έχει διοικητική εμπειρία και ικανότητες ώστε να οργανώνει και να διαχειρίζεται σωστά τους πόρους του σχολείου. Πρέπει, αξιοποιώντας τεχνικές γνώσεις και δεδομένα, να είναι αφοσιωμένος στη διδασκαλία και στην πρόοδο των μαθητών. Χρειάζεται να έχει διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας και

συνεργασίας που θα του επιτρέπουν να οργανώνει ομάδες και να κατανέμει αρμοδιότητες, να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης με όλη τη κοινότητα, να υποστηρίζει, να παρακινεί και να εμπνέει το προσωπικό. Επίσης, είναι απαραίτητο να αγαπάει τη δουλειά του και τους μαθητές, να είναι παθιασμένος και να αξιοποιεί τις δυνάμεις του για τη βελτίωση του σχολείου.

Σε μια μικρής κλίμακας, ποσοτική έρευνα επισκόπησης των Σαγρή & Βουρνούκα (2015) σε δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής, διαπιστώθηκε ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης οφείλει να καθιστά κοινό το όραμα και τους στόχους του σχολείου στο προσωπικό, να επιλύει παιδαγωγικά προβλήματα, να επιβάλλει πειθαρχία, να συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς και μαθητές βοηθώντας τη διδακτική πράξη και παρέχοντας τα απαραίτητα εποπτικά μέσα, να συνεργάζεται με τους γονείς, να καθοδηγεί και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς προς τη συνεργατική επίτευξη των στόχων, να τους εμπλέκει στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, να τους ελέγχει διοικητικά και να τους αξιολογεί, ακολουθώντας τη νομοθεσία.

Η Σιδηροπούλου (2015) σε ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε στην Καβάλα, με δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής που διοικεί αποτελεσματικά το σχολείο του καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιβραβεύει και δίνει κίνητρα, επικοινωνεί και συνεργάζεται δημιουργικά με όλους, διαχειρίζεται συγκρούσεις. Στηρίζει δράσεις και προγράμματα που προάγουν τη μάθηση και δημιουργεί ανάλογο κλίμα. Διατυπώνει το όραμά του και το καθιστά κοινό σε όλους. Ενδιαφέρεται για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιεί μεθόδους αξιολόγησης της απόδοσης τους. Ακολουθεί τη νομοθεσία, συντονίζει, προγραμματίζει, διαχειρίζεται σωστά τους πόρους και βελτιώνει τις υποδομές. Επίσης, χτίζει σχέσεις ανοιχτής επικοινωνίας με γονείς και κοινωνικούς εταίρους.

Οι Παπάζογλου & Κουτούζης (2016) διερευνώντας ποιοτικά, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Β' Αθήνας, τον ρόλο του διευθυντή στον μετασχηματισμό του ελληνικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης, διαπιστώνουν ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης χρειάζεται να έχει τυπικά προσόντα (επιστημονικές γνώσεις, γνώσεις διοίκησης, οργάνωσης, νομοθεσίας και διοικητική εμπειρία) και ισχυρή προσωπικότητα (να είναι δυναμικός,

αποφασιστικός, αισιόδοξος, ηθικός, έντιμος και δίκαιος, υπομονετικός, διορατικός, συνεργατικός). Παράλληλα, είναι απαραίτητο να έχει δεξιότητες επικοινωνιακές, κοινωνικές (κατανόηση, ενσυναίσθηση, ευαισθησία) και ηγετικές (καθοδήγηση, πειθώ, διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων). Επίσης, πρέπει να δημιουργεί ένα καλό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, να συντονίζει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και να φροντίζει για τη συνεχή βελτίωση και εξέλιξή τους.

Στην ποσοτική έρευνα των Argyropoulou & Symeonidis (2017) σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην κεντρική Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή ως εύσυνείδητο, ηθικό και τίμιο, καλό συνεργάτη, δίκαιο, αντικειμενικό και αμερόληπτο, οργανωτικό, εργατικό, διαμορφωτή καλού κλίματος και κουλτούρας, αποφασιστικό, καλό δάσκαλο, δημοκρατικό, ηγέτη που εμπνέει, εξωστρεφή και επικοινωνιακό. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τη διδακτική και διοικητική του εμπειρία καθώς και τις γνώσεις του πάνω στη νομοθεσία και στις νέες τεχνολογίες ως σημαντικές.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντικά στοιχεία προέκυψαν για τον επιτυχημένο και αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη μέσα από τις έρευνες του Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας-Διεύθυνσης (International Successful School Principalship Project - ISSPP), που διεξάγεται από το 2001 και στο οποίο συμμετέχουν 25 χώρες. Στην Κύπρο, για παράδειγμα, οι Pashiardis, Kafa & Marmara (2012) μέσα από ποιοτική έρευνα σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν τέσσερις διαστάσεις του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη: τη δημιουργία καλών σχέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον, το όραμα, τη δημιουργία ενός καλού συνεργατικού και δημοκρατικού περιβάλλοντος προσανατολισμένο στη μάθηση και τέλος την αφοσίωσή του στο έργο του. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν οι περισσότερες έρευνες του προγράμματος, χωρίς να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με το πλαίσιο που έλαβαν χώρα.

Από τη παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται αντιληπτό ότι οι έρευνες που αφορούν τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη προσδιορίζουν μια πληθώρα χαρακτηριστικών προσωπικότητας, δεξιοτήτων και συμπεριφορών-δράσεων, χωρίς να καθορίζουν ένα αυστηρό πρότυπο αναφοράς. Ο διαχωρισμός και η κατηγοριοποίηση όλων των παραπάνω δεν είναι εμφανείς σε όλες τις περιπτώσεις και αυτό δυσκολεύει τη σύγκριση των ευρημάτων. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία που προκύπτουν τόσο από τον ελλαδικό χώρο όσο και από το εξωτερικό δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές,

υποδηλώνοντας ότι ο διευθυντής-ηγέτης που επιθυμεί να διοικεί αποτελεσματικά το σχολείο του, κάτω από οποιοδήποτε κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο, χρειάζεται να αναπτύσσει κάποια κοινά γνώρισμα. Οι έρευνες καταδεικνύουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή με στοιχεία δημοκρατικής, ανθρώπινης, κατανεμημένης, διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά δεν κάνουν σαφή αναφορά σε στοιχεία βιώσιμης και θετικής ηγεσίας, αφήνοντας ένα ανοιχτό πεδίο για επιπλέον διερεύνηση. Επιπλέον, καμία έρευνα στην Ελλάδα δεν ελέγχει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θεωρούν τους διευθυντές τους αποτελεσματικούς.

1.10.2 Έρευνες για τη συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στη σχολική αποτελεσματικότητα

Αναφορικά με τον ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι έρευνες, βασισμένες στο ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει υψηλές μαθητικές επιδόσεις, εστιάζουν συνήθως στην έμμεση επίδραση που έχει ο διευθυντής σε αυτό και κατ' επέκταση σε στοιχεία λειτουργίας του σχολείου ή και αντίστροφα.

Η έρευνα της Μυλωνά (2005), μελετώντας ποσοτικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας μέσα από ένα πλήθος παραγόντων και με δείγμα διευθυντές και εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και στην επίτευξη των στόχων του, διαμορφώνοντας ένα καλό κλίμα μάθησης και διδασκαλίας.

Ωστόσο, η ποσοτική έρευνα του Κελέση (2005) για τον ρόλο του διευθυντή στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο, περίπου την ίδια περίοδο, σε δείγμα εκπαιδευτικών, διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης της Αθήνας, διαπίστωσε ότι λόγω αυξημένης γραφειοκρατίας η επίδραση που ασκεί στην αποτελεσματική λειτουργία του είναι μικρή. Η άμεση επίλυση προβλημάτων, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και η καλή συνεργασία και επικοινωνία είναι στοιχεία που ο διευθυντής θα πρέπει να υποστηρίζει για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

Στην ποιοτική έρευνα των Penlington, Kington & Day (2008) που μελετά δεδομένα από 20 σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Impact of School Leadership on Pupil Outcomes, διαπιστώνεται ο καίριος ρόλος του ηγέτη στην πρόοδο των μαθητών

και επομένως στη βελτίωση του σχολείου. Το στρατηγικό όραμα, η κατανοημένη ηγεσία, η επιδίωξη της αλλαγής, η έμφαση στην πρόοδο των μαθητών, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η στήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης συντελούν στη βελτίωση του μαθητικού επιτεύγματος και σε μία βιώσιμη αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα των Kythreotis et al. (2010), μετρώντας με ποσοτικές μεθόδους την επίδραση της ηγεσίας στις επιδόσεις μαθητών δημοτικών σχολείων της Κύπρου, συμπεραίνει ότι οι τρόποι ηγεσίας επιδρούν σημαντικά έμμεσα ή και άμεσα στο μαθητικό επίτευγμα. Ιδιαίτερα τονίζεται η θετική συμβολή της ηγεσίας που προσανατολίζεται στον άνθρωπο.

Η ποσοτική έρευνα των Lazaridou & Iordanidis (2011), μελετώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην κεντρική Ελλάδα σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά σε αυτήν, δημιουργώντας ένα ανοιχτό συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα μάθησης και παρέχοντας όλους τους απαραίτητους πόρους που στηρίζουν τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στο ότι ο διευθυντής επιλύει προβλήματα, ενισχύει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και κατανέμει αρμοδιότητες, τους παρακινεί και διευκολύνει την επαγγελματική τους εξέλιξη, δίνει έμφαση στη μάθηση, υποστηρίζει την προσπάθεια όλων για την επίτευξή της, ενημερώνεται για την πρόοδο και επικοινωνεί συχνά με τους γονείς και τους υπόλοιπους εταίρους. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι διευθυντές προσφέρουν στην αποτελεσματικότητα ασκώντας μετασχηματιστική ηγεσία.

Η μελέτη περίπτωσης των Sammons, Day, Gu & Ko (2011), σε 20 σχολεία και των δύο βαθμίδων της Αγγλίας, διερευνώντας την επίδραση της ηγεσίας στη μαθητική επίδοση και επομένως στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου, ανέδειξε την έμμεση κυρίως επίδραση των διευθυντών στην πρόοδο των μαθητών. Η συμβολή των διευθυντών είναι άμεση στην ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους καθώς και στη διαμόρφωση μίας κουλτούρας υψηλών στόχων, καλών επιδόσεων και ενός κλίματος διαρκούς μάθησης.

Στην ποιοτική έρευνα βέβαια που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο από τους Κουτσούλη & Χαραλάμπους (2012), με δείγμα μαθητές και εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και σκοπό την ανίχνευση της αποτελεσματικότητας, η διοίκηση

του σχολείου φαίνεται να επιδρά λιγότερο από άλλους παράγοντες, όπως η διδασκαλία, το καλό κλίμα και το ενδιαφέρον των γονέων.

Η ποιοτική διερεύνηση των Parsons & Beauchamp (2012) σε 5 αποτελεσματικά δημοτικά σχολεία του Καναδά, επιδιώκοντας να μελετήσει τον ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές επιδρούν ουσιαστικά στο μαθητικό επίτευγμα και προσδιόρισε δράσεις που επηρεάζουν. Η δημιουργία ενός οράματος που καθίσταται κοινό, η εμπλοκή και η παρακίνηση όλου του προσωπικού προς αυτό, η διδακτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών με την παροχή όλων των διαθέσιμων πόρων και η προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, το άνοιγμα του σχολείου προς τη κοινωνία, η επιδίωξη για διαδικασίες διαρκούς μάθησης και ανάπτυξης καθώς και η ηθική δράση καθιστούν την ηγεσία σημαντικό φορέα σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η έρευνα μικτών μεθόδων των Day et al. (2016), στο πλαίσιο των ερευνών IMPACT (Impact of School Leadership on Pupil Outcomes) σε σχολεία της Αγγλίας, διαπιστώνει τη σημαντική συμβολή τόσο της μετασχηματιστικής όσο και της διδακτικής ηγεσίας στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και προσδιορίζει τρόπους επίδρασης. Η βιώσιμη ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολείων επιτυγχάνεται μέσα από μία ηγεσία που κατανοεί τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και έχει υψηλές αξίες που μεταδίδει σε όλη τη σχολική κοινότητα. Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, δίνει έμφαση και προωθεί τη μάθηση για όλους, κατανέμει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς και τους ενισχύει επαγγελματικά.

Τέλος, η ποσοτική εμπειρική έρευνα των Chen et al. (2016) σε εκπαιδευτικούς της Ταϊβάν σε μία προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης της θετικής ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής που ηγείται με θετικό στυλ, επηρεάζει σημαντικά τη σχολική αποτελεσματικότητα, διαμορφώνοντας ουσιαστικά μία ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα που επιδρά στην απόδοση όλων.

Μέσα από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι οι έρευνες αποτυπώνουν τον θεμελιώδη ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στη λειτουργία του σχολείου, τη βελτίωση του μαθητικού επιτεύγματος και εντέλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων. Το πλαίσιο διεξαγωγής των ερευνών όμως έχει σημασία. Στην Ελλάδα για παράδειγμα ελέγχονται έρευνες που αποτυπώνουν

δυσκολίες σε αυτήν τη σχέση διευθυντή-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, ενώ στην πλειοψηφία των ερευνών καθορίζονται τρόποι ενίσχυσης αυτής της σχέσης, υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Έτσι αν και η συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων καταδεικνύεται στις περισσότερες έρευνες, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σε σχέση με τη δυνατότητά του να συνεισφέρει σε αυτήν σε όλες τις περιπτώσεις και τα περιβάλλοντα, αλλά και σε σχέση με τους τρόπους δράσης που χρειάζεται να υιοθετήσει. Θεωρούμε ότι η σημαντικότητα του διευθυντή-ηγέτη στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με νέα εμπειρικά δεδομένα και να καταδειχθεί με σαφήνεια πάνω σε ποιους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας μπορεί να επιδράσει και με ποιους τρόπους.

2 ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

2.1.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την υλοποίηση, τη διεξαγωγή και την παρουσίαση της παρούσας είναι η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα συλλογής ποσοτικών δεδομένων που μπορούν να απαντήσουν σε ερευνητικά ερωτήματα με ακρίβεια και συνέπεια, εφόσον το ερευνητικό εργαλείο είναι σωστά διαμορφωμένο (Sekaran & Bougie, 2016). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), αυτή η ερευνητική προσέγγιση είναι κατάλληλη για τη μελέτη τάσεων ενός πληθυσμού και έτσι ανταποκρίνεται καλύτερα στην επιδίωξη της μελέτης των θεωρήσεων πολλών εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη.

Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων ακολουθείται ένας δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός καθώς προσδιορίζεται ως καταλληλότερος, μεταξύ των υπολοίπων, για τη μελέτη απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων σε ένα πληθυσμό, επιτρέποντας τον έλεγχο διάφορων μεταβλητών που διαφοροποιούν αυτές τις απόψεις (Creswell, 2011). Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία δειγματοληπτικής έρευνας αντιπροσωπευτικού δείγματος, αφού συγκεντρώνει πληροφορίες, μέσω ερωτηματολογίου, σε μία χρονική στιγμή και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, μπορούμε να αποκτήσουμε γνώση για τις τρέχουσες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα μας αλλά και να συγκρίνουμε ή να συσχετίσουμε μεταβλητές-χαρακτηριστικά του δείγματος, που επηρεάζουν τη γνώμη τους (Singh, 2007).

Η δειγματοληπτική έρευνα κατά τον Robson (2010) έχει βασικά πλεονεκτήματα. Δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να προσεγγίσουν σχετικά απλά και άμεσα τις στάσεις ενός πληθυσμού, επιτρέπει την οικονομική, σε σύντομο χρονικό διάστημα, συλλογή ενός συνόλου τυποποιημένων δεδομένων που μπορούν εύκολα να αναλυθούν και τέλος μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση αποτελεσμάτων μέσα από την κατάλληλη επιλογή δείγματος. Όλα τα παραπάνω εξυπηρετούν τις προθέσεις μας σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια και γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε αυτού του είδους ο σχεδιασμός. Στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί, ως αντιπροσωπευτικό δείγμα,

προσφέρουν ένα μεγάλο πλήθος δεδομένων, τα οποία προδιαγράφουν τις μεταβλητές που σχετίζονται με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και τη σχολική αποτελεσματικότητα, ορίζοντας τις θέσεις τους και δίνοντάς μας τη δυνατότητα γενίκευσής τους. Επιπλέον, η ανώνυμη χρήση ερωτηματολογίου που συνήθως χρησιμοποιείται σε αυτή τη μέθοδο ενθαρρύνει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε κρίσιμες απαντήσεις που ουσιαστικά αξιολογούν τη διεύθυνση του σχολείου τους. Επιπλέον, η ποσοτική προσέγγιση θεωρείται πιο αμερόληπτη και αντικειμενική από την ποιοτική (Creswell, 2011).

Επίσης, η παρούσα έρευνα με βάση τους Cohen & Manion (1997) έχει τη μορφή επισκόπησης πεδίου καθώς διεξάγεται σε ένα μικρό χρονικό αλλά και τοπικό πλαίσιο, αξιοποιώντας πληροφορίες από τις συγκεκριμένες συνθήκες δράσεις των υποκείμενων της έρευνας και επιδιώκοντας τη γενίκευση του αποτελέσματος στο σύνολο του υπό μελέτη πληθυσμού. Ως προς το εύρος της προσδιορίζεται ως μικρής κλίμακας, καθώς ο πληθυσμός μελέτης και πιθανής γενίκευσης είναι αρκετά μικρός (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

2.1.2 Συμμετέχοντες - Δείγμα

Πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στο σύνολο των εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν στα 61 σχολεία (29 Γυμνάσια, 16 Γενικά Λύκεια, 7 ΕΠΑΛ, 2 Εργαστηριακά Κέντρα, 7 Ιδιωτικά σχολεία) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού, είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές είτε ως ωρομίσθιοι και οι οποίοι, κατά το σχολικό έτος 2021-2022 ανέρχονται στους 1832, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία κάθε εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας μπορεί να αποτελέσει μέρος του δείγματος.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 128 καθηγητές και διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Κορινθίας.

2.1.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο δεν απαιτεί την παρουσία του ερευνητή και αποτελεί έναν γρήγορο τρόπο συγκέντρωσης πολλών δομημένων, τυποποιημένων, συνήθως αριθμητικών, δεδομένων που μπορούν εύκολα να αναλυθούν στατιστικά (Cohen et al., 2008). Ο Robson (2010) αναφέρει πως ένα καλό ερωτηματολόγιο πρέπει να εκμαιεύει ακριβείς σωστές πληροφορίες, να πετυχαίνει τη συνεργασία των συμμετεχόντων και να συνεισφέρει στην έγκυρη μέτρηση των ερωτημάτων που εξετάζονται. Χωρίς σχεδόν καθόλου κόστος και σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορεί να εξασφαλίσει μεγάλο πλήθος απαντήσεων, που συνήθως λόγω της ανωνυμίας είναι πιο ειλικρινείς και αξιόπιστες (Robson, 2010). Επιπλέον, με το ερωτηματολόγιο καθίσταται πιο εύκολη η κωδικοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας και ο προσδιορισμός των μεταβλητών μέσα από τις απόψεις των ερωτώμενων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Το μειονέκτημα και παράλληλα το ζητούμενο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι να το δει με σοβαρότητα ο ερωτώμενος ώστε να δώσει ακριβείς απαντήσεις για να βγουν με τη σειρά τους ασφαλή συμπεράσματα. Το ερωτηματολόγιο λοιπόν κατά τον (Crewell, 2011) θεωρείται το πιο κατάλληλο εργαλείο μέτρησης στάσεων και απόψεων των υποκειμένων μιας έρευνας, αν και υπάρχουν κάποια ελάχιστα μειονεκτήματα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα και στη προσπάθεια μας να απαντήσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, επιχειρηθήκε η ανάπτυξη ενός πρωτότυπου ερωτηματολογίου το οποίο θα μετρά με συνέπεια και εγκυρότητα τις μεταβλητές της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε παρατίθεται αυτούσιο στο *Παράρτημα*. Περιλαμβάνει μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις, με κατηγορικές ονομαστικές κλίμακες μέτρησης για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συνεχείς ισοδιαστημικές κλίμακες μέτρησης τύπου Likert (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά., 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ) για το κυρίως μέρος του.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να εκμαιεύσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εξεταζόμενο θέμα. Οι ερωτήσεις-δηλώσεις που περιλαμβάνει βασίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο και στην ανασκόπηση της

βιβλιογραφίας που προηγήθηκε και έγινε προσπάθεια να εξαντληθούν όλες οι δυνατές επιλογές απαντήσεων, έτσι ώστε να μπορέσουν να μετρηθούν με μεγαλύτερη εγκυρότητα οι μεταβλητές που διερευνώνται. Γενικά, ως εργαλείο επιδιώκει να μετρήσει συνεπή και έγκυρα αποτελέσματα που απαντούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα ερευνητικά μας ερωτήματα και ικανοποιούν τον κεντρικό σκοπό της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο προτιμήθηκε να εμπεριέχει μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις για να γίνει πιο απλό και προσιτό προς συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα αξιολογήθηκε η κλίμακα Likert καθώς είναι σχετικά πιο εύκολη στη σχεδίασή της, ιδιαίτερα γρήγορη στη συμπλήρωσή της και απλή στην κωδικοποίηση και ανάλυσή της (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, επιλέχθηκε να είναι ανώνυμο προκειμένου να εξασφαλίσει ειλικρινείς αποκρίσεις (Robson, 2010).

Κατά τον σχεδιασμό του και προκειμένου να επιτευχθεί υψηλή αξιοπιστία στις μετρήσεις, ακολουθήθηκαν όλες οι οδηγίες κατασκευής ερωτηματολογίου που προτείνουν οι ειδικοί (Cohen et al., 2008; Robson, 2010; Creswell, 2011). Έτσι αυτό, χαρακτηρίζεται από απλή γλώσσα, σύντομες, κατανοητές μη διφορούμενες ερωτήσεις, σαφήνεια και αντικειμενικότητα. Επιπλέον, πριν την οριστικοποίηση και τελική του χρήση πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος (pilot study). Συμπληρώθηκε από πέντε άτομα του πληθυσμού, που δεν περιλαμβάνονται στο δείγμα, για να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα και διορθώθηκε με βάση την ανατροφοδότηση. Την τελική του μορφή του την έλαβε μετά από τις υποδείξεις και τις επισημάνσεις του επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου επιτεύχθηκε με τη χρήση μερικών συναφών ερωτήσεων, ενώ μετρήθηκε στατιστικά με χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha για όλες τις συνεχούς κλίμακας ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ($n=57$) και διαπιστώθηκε ότι είναι μέσα στα επιτρεπτά όρια ($\alpha=0.914$, δηλαδή πολύ ικανοποιητική).

Η αξιοπιστία του εργαλείου ενισχύει και την εγκυρότητά του (Creswell, 2011). Επιπλέον, η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίστηκε μέσα από το περιεχόμενό του, αφού έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει να καλύπτουν όλο το φάσμα ερωτημάτων που χρειάζονται για να μετρηθούν οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας.

Με βάση όλα τα παραπάνω το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δομήθηκε σε πέντε (5) διακριτά μέρη:

A. Δημογραφικά στοιχεία (7 ερωτήσεις)

B. Σχέσεις διευθυντή/διευθύντριας – εκπαιδευτικών (17 ερωτήσεις)

Γ. Σχολικό κλίμα (5 ερωτήσεις)

Δ. Εξωστρέφεια – Δικτύωση (2 ερωτήσεις)

E. Η συμπεριφορά των προϊσταμένων (36 ερωτήσεις)

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν, ως είθισται από μια εισαγωγική επιστολή που αναφέρονταν σε πληροφορίες για τον ερευνητή, το φορέα που ασκούσε την έρευνα, τον σκοπό της έρευνας, ζητήματα χρόνου, ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, επιδιώκοντας την εξασφάλιση της συνεργασίας και της ειλικρινούς συμπλήρωσης του εργαλείου (Creswell, 2011).

2.1.4 Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το δίμηνο Μάιος-Ιούνιος 2022 και τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν μέσω της υπηρεσίας Google forms της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της Google. Συγκεκριμένα, ο σύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία (e-mails) των 61 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, με παράκληση οι προϊστάμενοι-διευθυντές να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική τους μονάδα προς εθελοντική συμπλήρωση.

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η ηλεκτρονική συγκέντρωση δεδομένων είναι εξαιρετικά δημοφιλής για ποσοτικές έρευνες, αφού μπορεί κάποιος να συγκεντρώσει ταχύτατα τα δεδομένα που χρειάζεται. Την πρώτη εβδομάδα παρατηρήθηκε πολύ μεγάλος αριθμός συμμετοχών στη συμπλήρωσή του, ενώ όσο περνούσε ο καιρός η συμμετοχή αραίωνε.

Σε κάθε περίπτωση, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής, τη χρήση των απαντήσεών τους μόνο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας καθώς και την ανωνυμία της συμμετοχής και των απαντήσεών τους.

2.1.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εξωτερική εγκυρότητα μια έρευνας αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το δείγμα και αποτελεί μια από τις βασικές επιδιώξεις των ποσοτικών προσεγγίσεων (Cohen et al., 2008; Robson, 2010). Η παρούσα έρευνα, αν και έρευνα μικρής κλίμακας, μπορεί να παράγει σημαντικά συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, μιας και στο δείγμα έχουν συμπεριληφθεί εκπαιδευτικοί που ομοιάζουν με εκείνα του συνόλου των εκπαιδευτικών της υπό μελέτης περιοχής, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η εξωτερική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας να θεωρείται ικανοποιητική.

Η εσωτερική εγκυρότητα μιας έρευνας αναφέρεται στην ικανότητά της να μετρά με σωστό και αντικειμενικό τρόπο το θέμα που μελετά, εξάγοντας έγκυρα συμπεράσματα (Cohen et al., 2008). Η εγκυρότητα συνδέεται άμεσα με την αξιοπιστία, δηλαδή τη συνέπεια και τη σταθερότητα των μετρήσεων (Creswell, 2011). Αν μία διαδικασία δεν είναι αξιόπιστη δεν γίνεται να είναι έγκυρη (Robson, 2010). Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί ένας αξιόπιστος ερευνητικός σχεδιασμός, επιλέχθηκε ένα ουδέτερο μη μεροληπτικό δείγμα, ακολουθήθηκαν τυποποιημένες διαδικασίες και χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), όντας ανώνυμο, παροτρύνει την ειλικρίνεια και τη συνέπεια στις απαντήσεις.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας έγινε με τρόπο που ακολουθεί όλους τους προτεινόμενους κανόνες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Cohen et al., 2008; Robson, 2010; Creswell, 2011). Περιελάμβανε σαφείς, ευκολονόητες και απλές ερωτήσεις για να μη μπερδεύει τους ερωτώμενους και ήταν καλά δομημένο και τυποποιημένο, διευκολύνοντας την συμπλήρωσή του. Επιπλέον, ελέγχθηκε ως προς την κατασκευή του με πιλοτική χορήγηση σε πέντε εκπαιδευτικούς, που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα και διορθώθηκε με βάση τις δικές τους παρατηρήσεις αλλά και τις υποδείξεις-κατευθύνσεις του επιβλέποντα καθηγητή της έρευνας. Μέσω της συνοδευτικής επιστολής καλυφθήκαν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, που περιλαμβάνουν την ενημέρωση των ερωτώμενων για την έρευνα, τους σκοπούς της και την ανωνυμία συμμετοχής τους.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ενισχύεται με τη χρήση κλιμάκων Likert και η συνέπεια του ελέγχεται με διατύπωση ερωτήσεων ίδιου περιεχομένου, αλλά με άλλες λέξεις-φράσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επίσης, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha έχει τιμή 0.914 ο οποίος κρίνεται πολύ ικανοποιητικός (Creswell, 2011).

Γενικά, λαμβάνοντας υπόψη το χρονικό πλαίσιο, το εύρος αλλά και το καθεστώς διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια όλες οι απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη μίας έγκυρης και αξιόπιστης έρευνας, προσεγγίζοντας κατά ένα μεγάλο ποσοστό την αντικειμενικότητα και την ειλικρίνεια χρησιμοποιώντας ένα ευρύ πλαίσιο ερωτήσεων για την κάλυψη όλων των μεταβλητών του θέματος.

2.1.6 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 22.0, με όρους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Αφού συμπληρώθηκαν πλήρως όλα τα ερωτηματολόγια, χωρίς να επιτρέπεται να μείνει κάποια ερώτηση αναπάντητη, τότε όλα τα δεδομένα εισήχθησαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

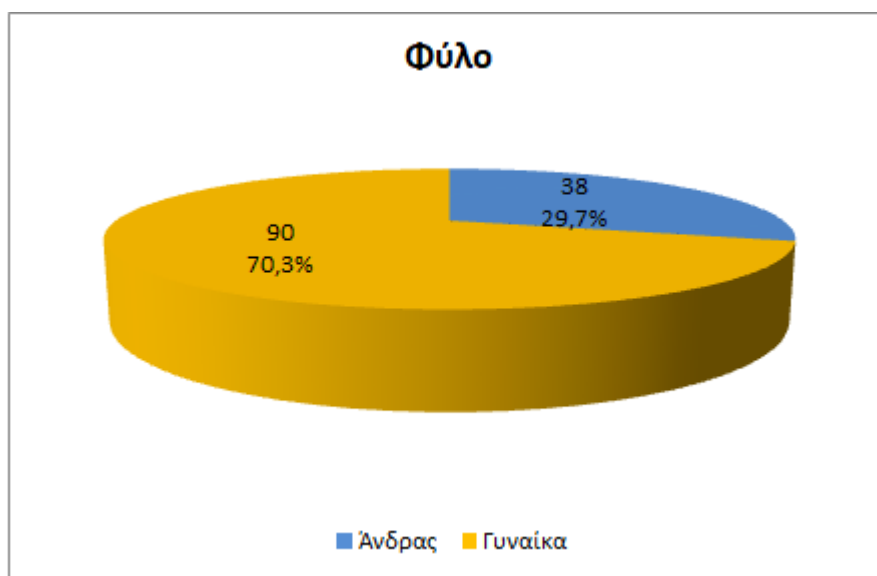
Για την ανάλυση των κατηγορικών μεταβλητών που αναφέρονταν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αλλά και για τις συνεχείς μεταβλητές που σχετίζονταν με τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη και τη συμβολή του στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αξιοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής όπως η συχνότητα (απόλυτη και σχετική) και η μέση τιμή, ενώ για την παρουσιάσή τους χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα.

Για την εκτέλεση της επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-Square test) και ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς μίας κατεύθυνση (One Way ANOVA). Σε κάθε περίπτωση, η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0.05. Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση συμπερασματικών στατιστικών.

2.2 Αποτελέσματα

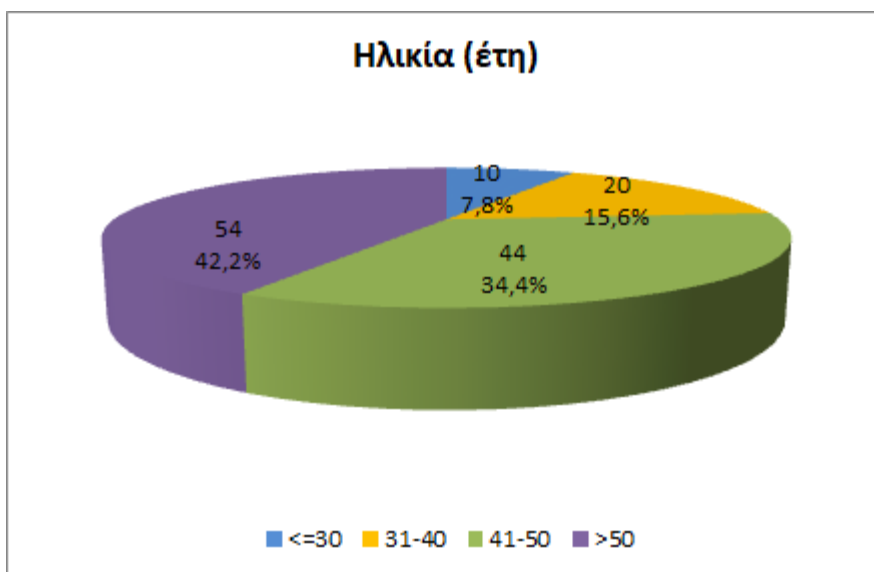
2.2.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 128 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων 38 είναι άνδρες (29.7%) και 90 γυναίκες (70.3%). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην δευτεροβάθμια αλλά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν μια μόνιμη αριθμητική πλειοψηφία, και αυτό φαίνεται και στην παρούσα έρευνα, που οι γυναίκες είναι σχεδόν υπερδιπλάσιες από τους άνδρες.



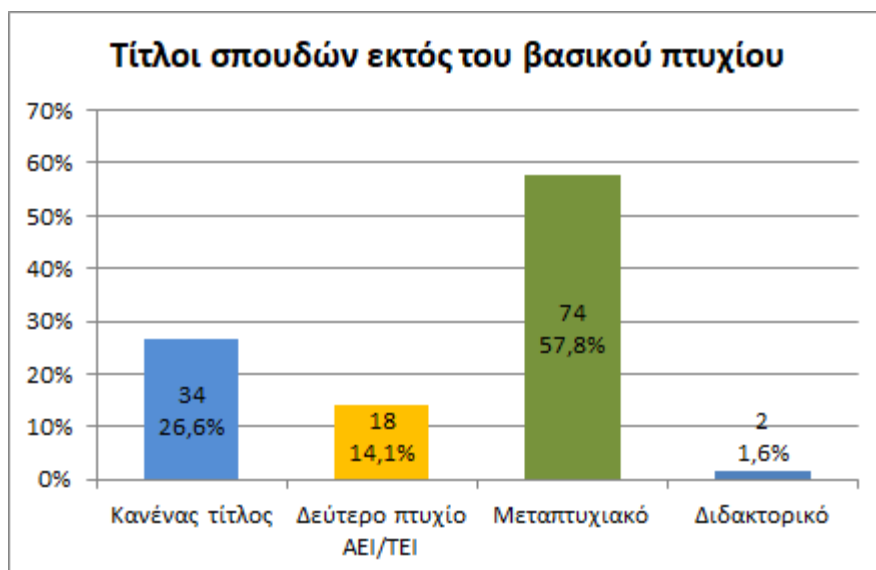
Διάγραμμα 1: Κατανομή δείγματος ανά φύλο

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (42.2%) περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία, αλλά επίσης σημαντική συμμετοχή είχαμε και στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (34.4%). Πολύ χαμηλή (7.8%) ήταν η συμμετοχή νεότερων εκπαιδευτικών έως 30 ετών και ικανοποιητική (15.6%) στις ηλικίες 31-40 ετών.



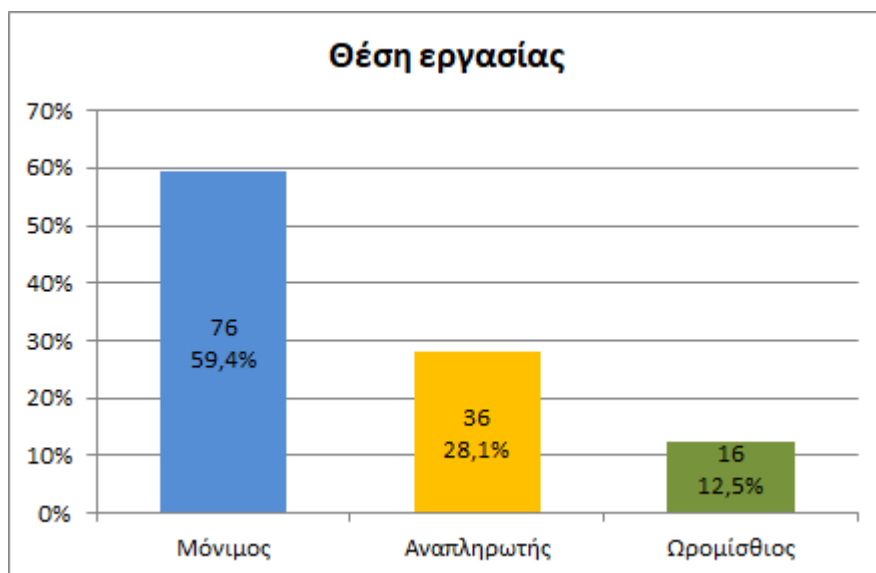
Διάγραμμα 2: Κατανομή δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα

Τα ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα μαρτυρούν πως η πλειοψηφία – περισσότεροι από τους μισούς – είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (57.8%). Στους υπόλοιπους το 26.6% διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο διορισμού, το 14.1% εκτός από το βασικό πτυχίο κατέχουν και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ ελάχιστοι είναι οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (1.6%).



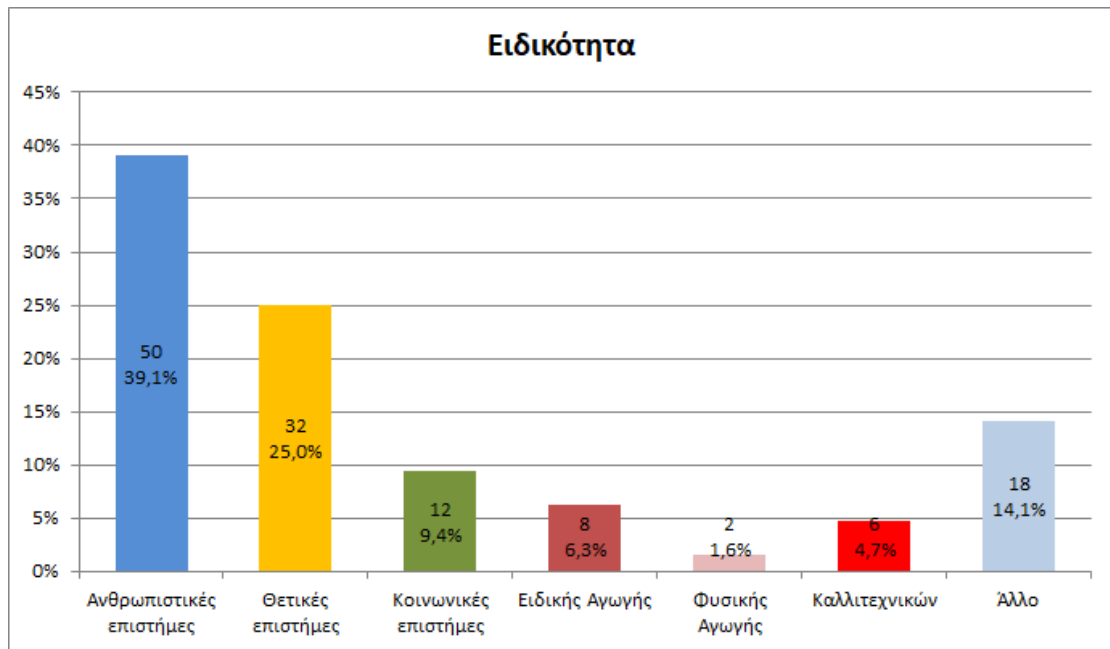
Διάγραμμα 3: Κατανομή δείγματος ανά τίτλο σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου

Περίπου 6 στους 10 ερωτηθέντες (59.4%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεγάλος είναι και ο αριθμός αναπληρωτών που υπηρετεί (28.1%), σχεδόν οι μισοί από τους μόνιμους, ενώ λιγότεροι είναι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (12.5%).



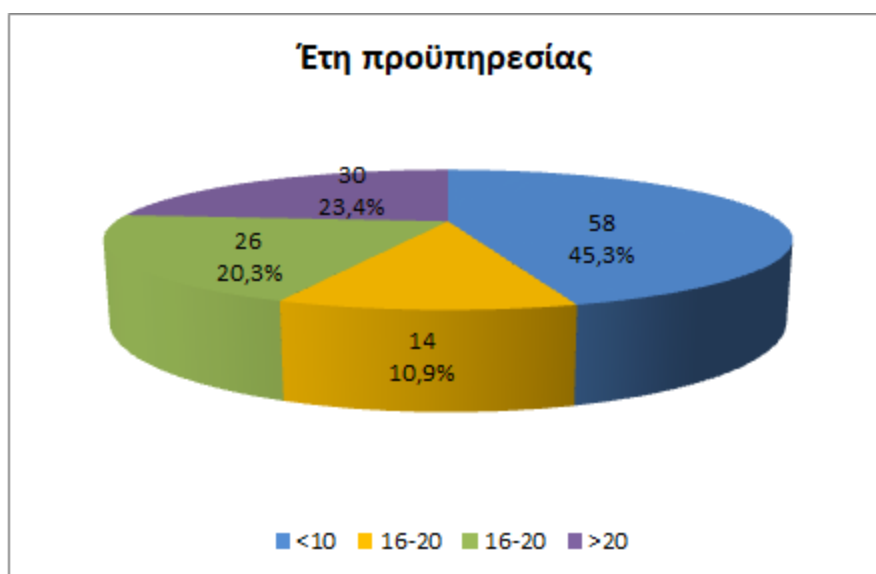
Διάγραμμα 4: Κατανομή δείγματος ανά θέση εργασίας

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (39.1%) ήταν στον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών, το 25% στις θετικές επιστήμες και το 9.4% στις κοινωνικές επιστήμες. Ακολουθούν η ειδική αγωγή (6.3%) και τα καλλιτεχνικά (4.7%), ενώ ελάχιστοι είναι οι καθηγητές φυσικής αγωγής (1.6%). Επίσης, στο δείγμα περιλαμβάνονται ψυχολόγοι, καθηγητές υγείας-πρόνοιας και ξένων γλωσσών, μηχανικοί, καθώς και καθηγητές φυσικού περιβάλλοντος.



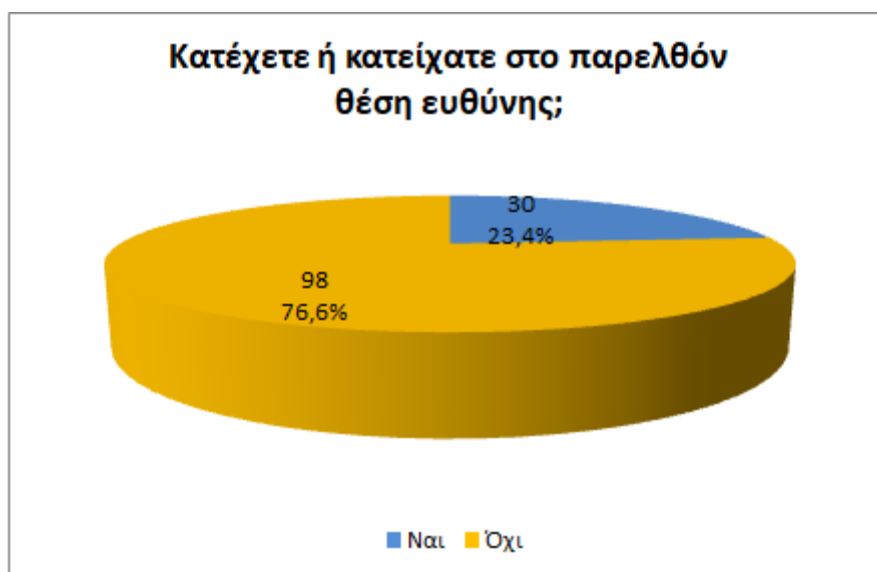
Διάγραμμα 5: Κατανομή δείγματος ανά ειδικότητα

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας (45.3%). Ακολουθούν με μικρή μεταξύ τους διαφορά οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας (23.4%) και αυτοί μεταξύ 16 έως 20 ετών (20.3%), ενώ χαμηλή είναι η συμμετοχή από εκπαιδευτικούς μεταξύ 10 έως 15 έτη υπηρεσίας (10.9%). Συνοπτικά, παραπάνω από τους μισούς ερωτώμενους (56.2%) έχουν μέγιστη προϋπηρεσία τα 15 έτη.



Διάγραμμα 6: Κατανομή δείγματος ανά προϋπηρεσία

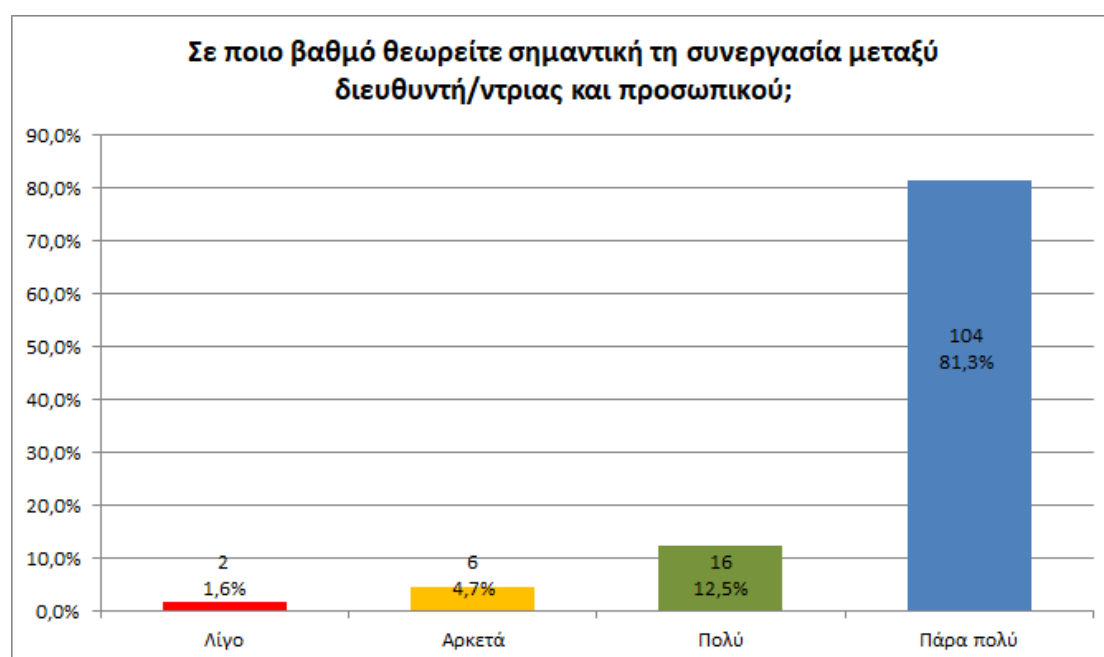
Σύμφωνα με το γράφημα που ακολουθεί η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (76.6%) δηλώνει ότι δεν κατέχει υπεύθυνη θέση ούτε τώρα ούτε στο παρελθόν.



Διάγραμμα 7: Κατανομή δείγματος ανά κατοχή θέσης ευθύνης

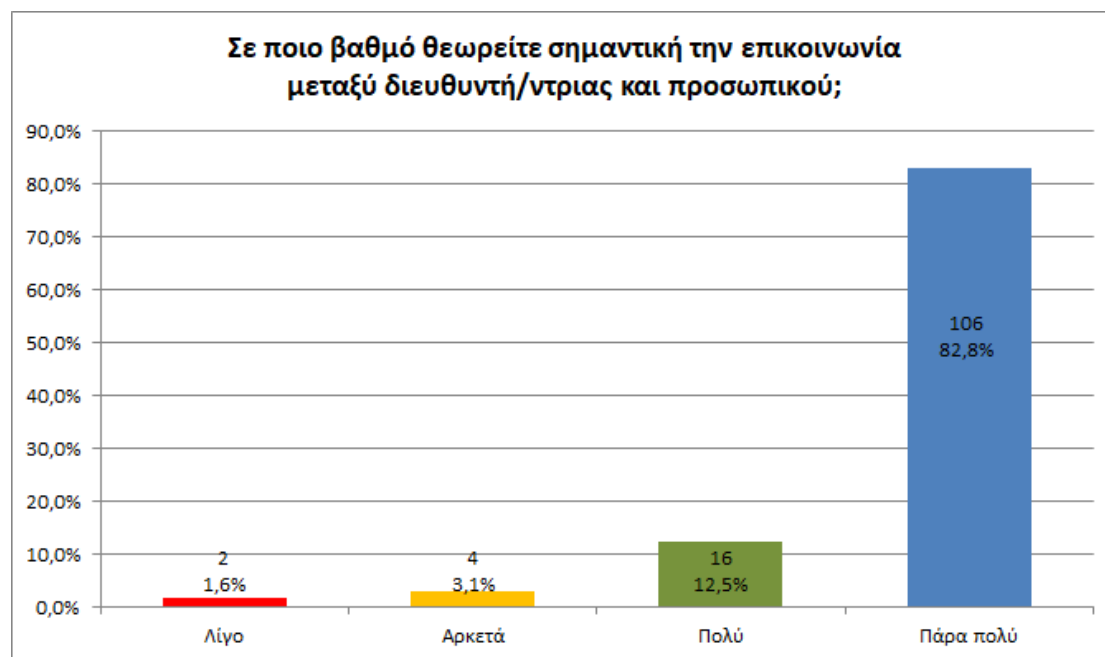
2.2.2 Σχέσεις διευθυντή/διευθύντριας και εκπαιδευτικών

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (81.3%) δηλώνει ότι η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού είναι πάρα πολύ σημαντική.



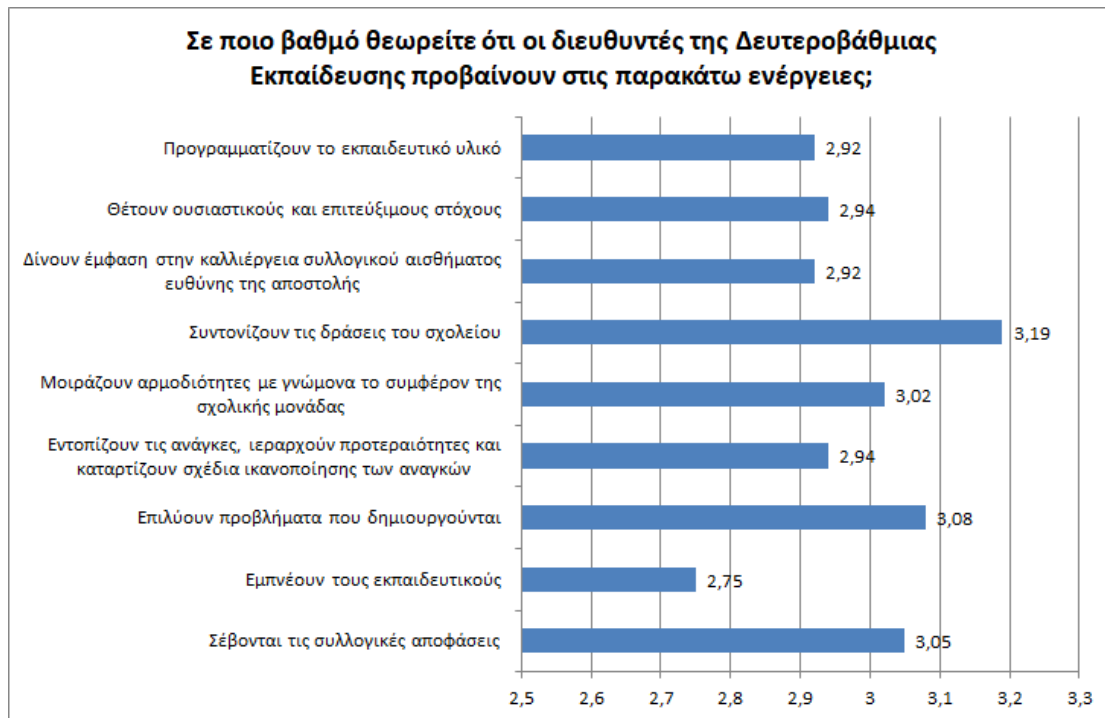
Διάγραμμα 8: Η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού

Ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (82.8%) δηλώνει ότι η επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού είναι πάρα πολύ σημαντική.



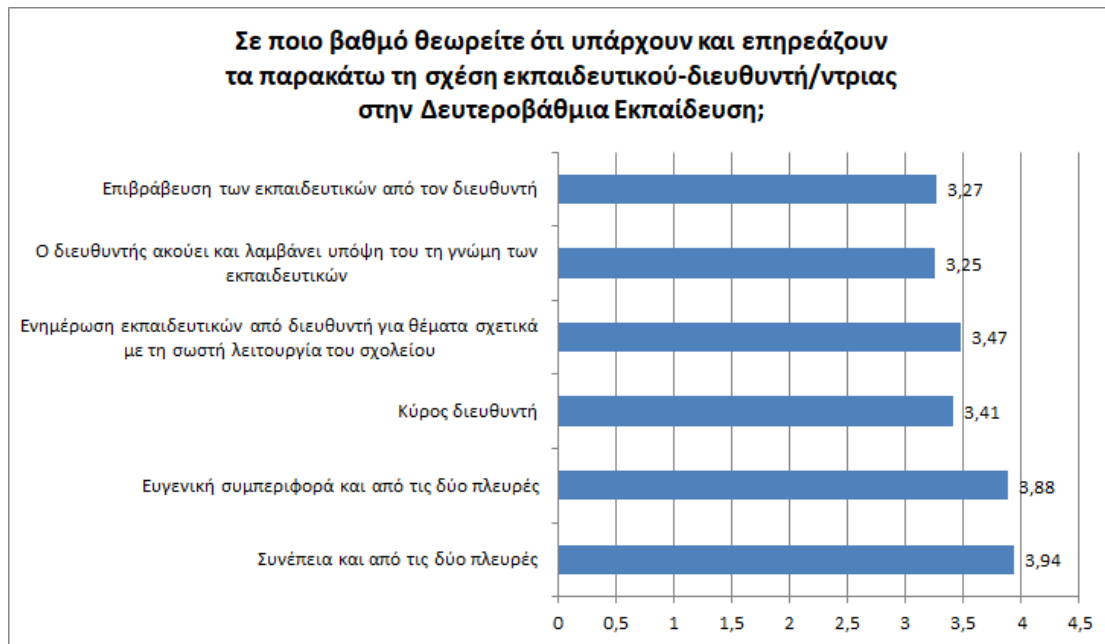
Διάγραμμα 9: Η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού

Σε μεγαλύτερο βαθμό οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συντονίζουν τις σχολικές δράσεις (MT=3.19), επιλύουν προβλήματα που δημιουργούνται (MT=3.08) και σέβονται τις συλλογικές αποφάσεις (MT=3.05). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς (MT=2.75), προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό υλικό (MT=2.92) και δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια συλλογικού αισθήματος ευθύνης της αποστολής.



Διάγραμμα 10: Απόδοση διευθυντή

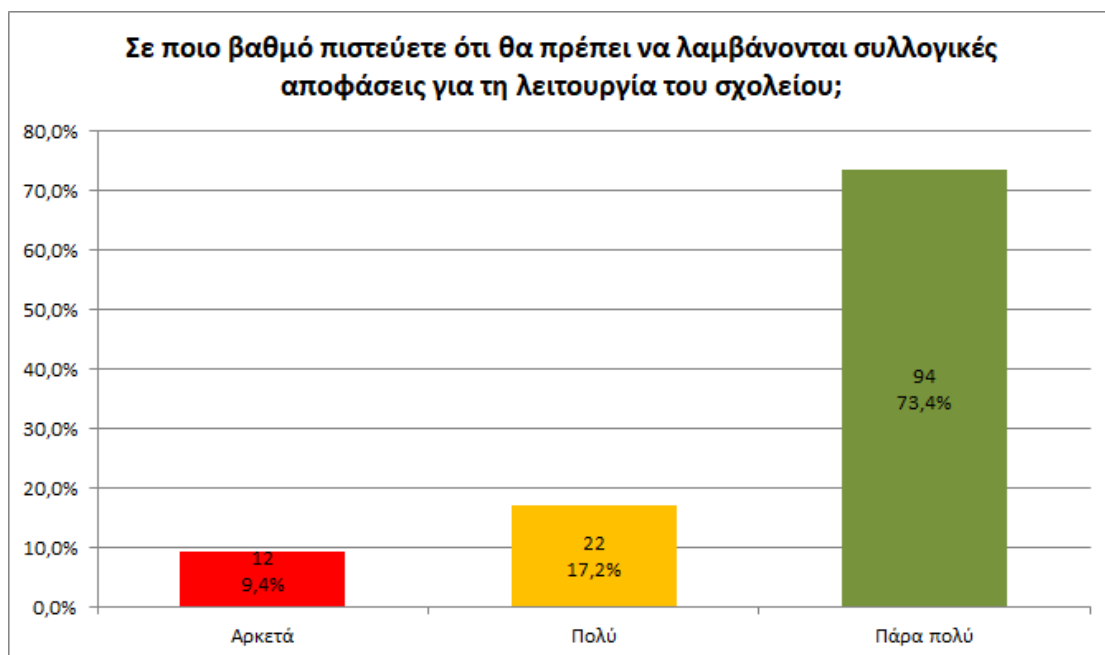
Στην ερώτηση σχετικά με τον αντίκτυπο συγκεκριμένων ενεργειών στη σχέση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, σε μεγαλύτερο βαθμό οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι η σχέση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη συνέπεια και από τις δύο πλευρές (MT=3.94), από την ευγενική συμπεριφορά και από τις δύο πλευρές (MT=3.88) και από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για θέματα λειτουργίας του σχολείου (MT=3.47).



Διάγραμμα 11: Σχέση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών

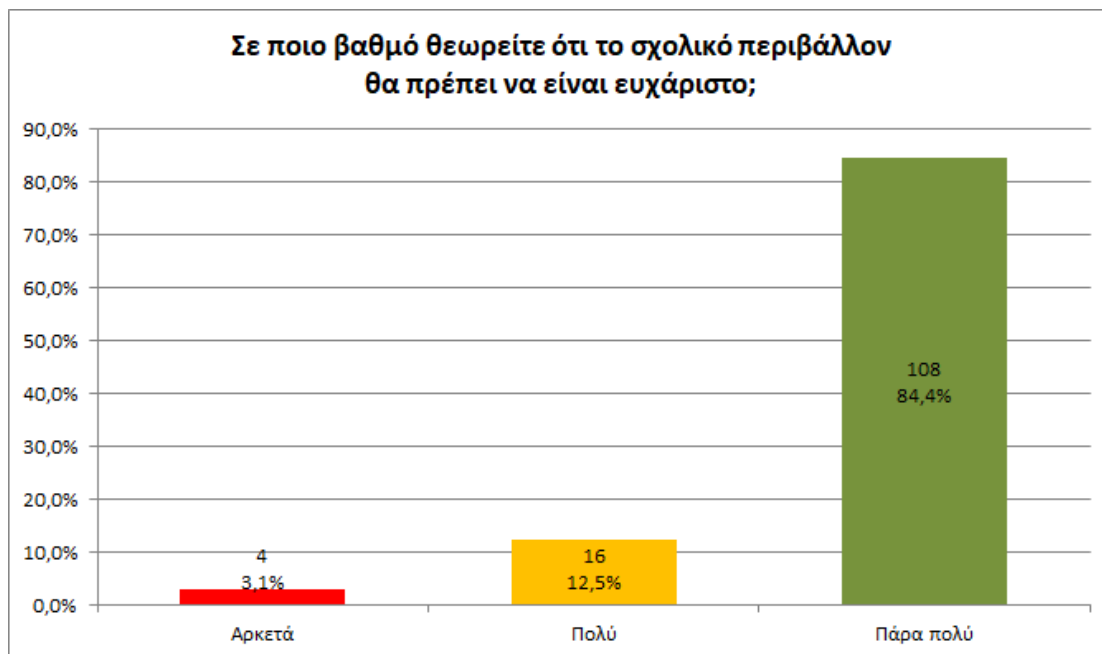
2.2.3 Σχολικό κλίμα

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (73.4%) εκτιμά σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου.



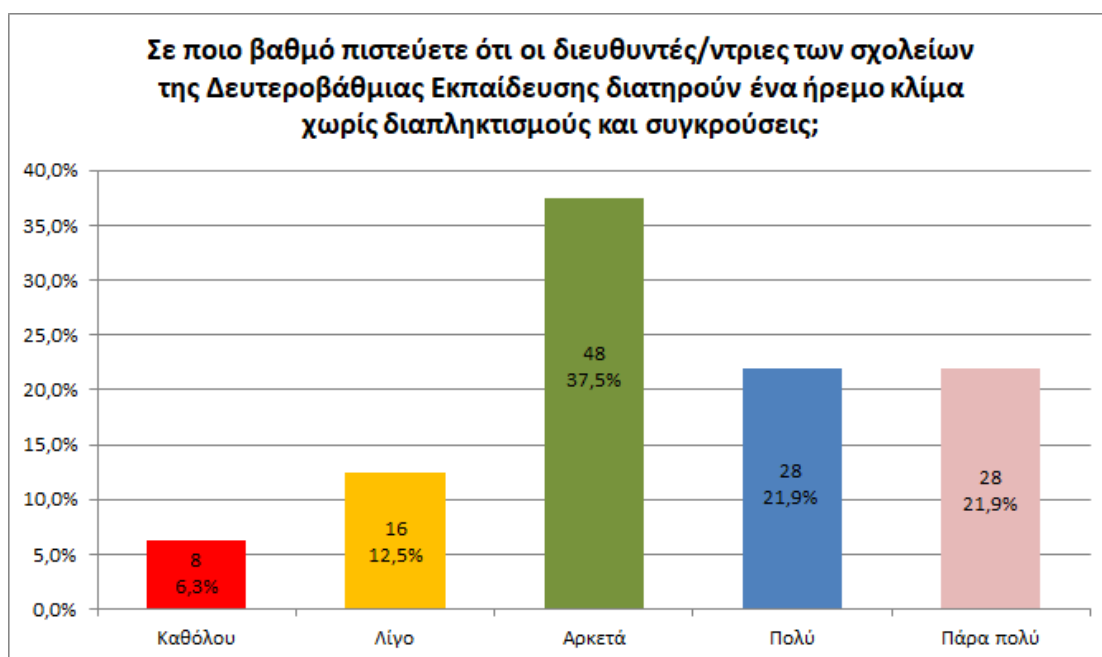
Διάγραμμα 12: Συλλογικές αποφάσεις

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (84.4%) θεωρεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι ευχάριστο.



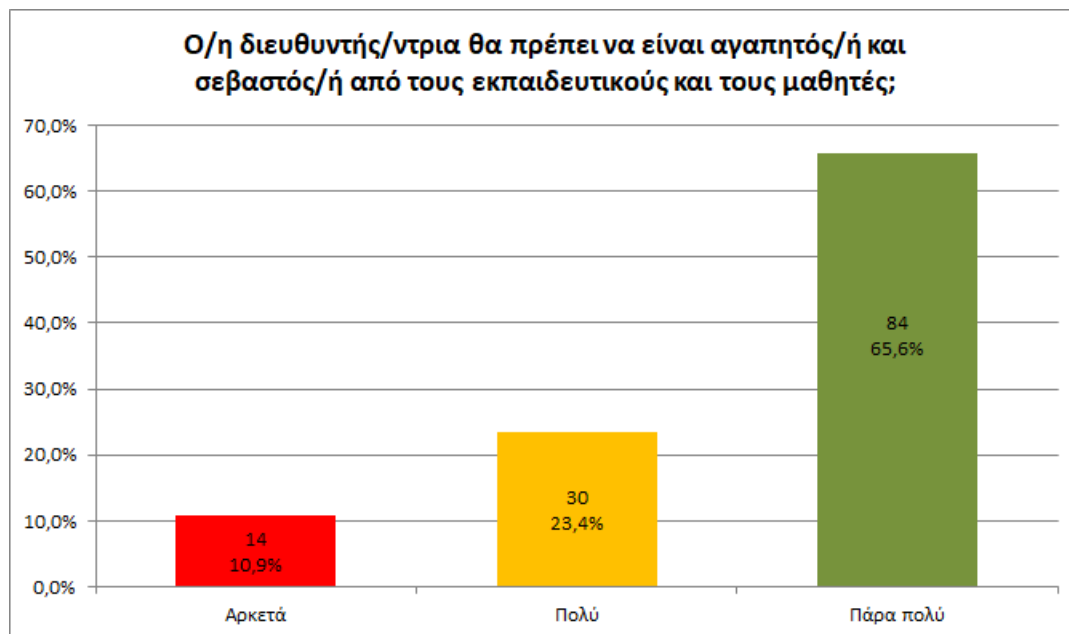
Διάγραμμα 13: Σχολικό περιβάλλον

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (43.8%) απάντησαν «πολύ» και «πάρα» πολύ στο ερώτημα σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν ένα ήρεμο κλίμα χωρίς διαπληκτισμούς και συγκρούσεις. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό (37.5%) απάντησαν στην κατηγορία «αρκετά».



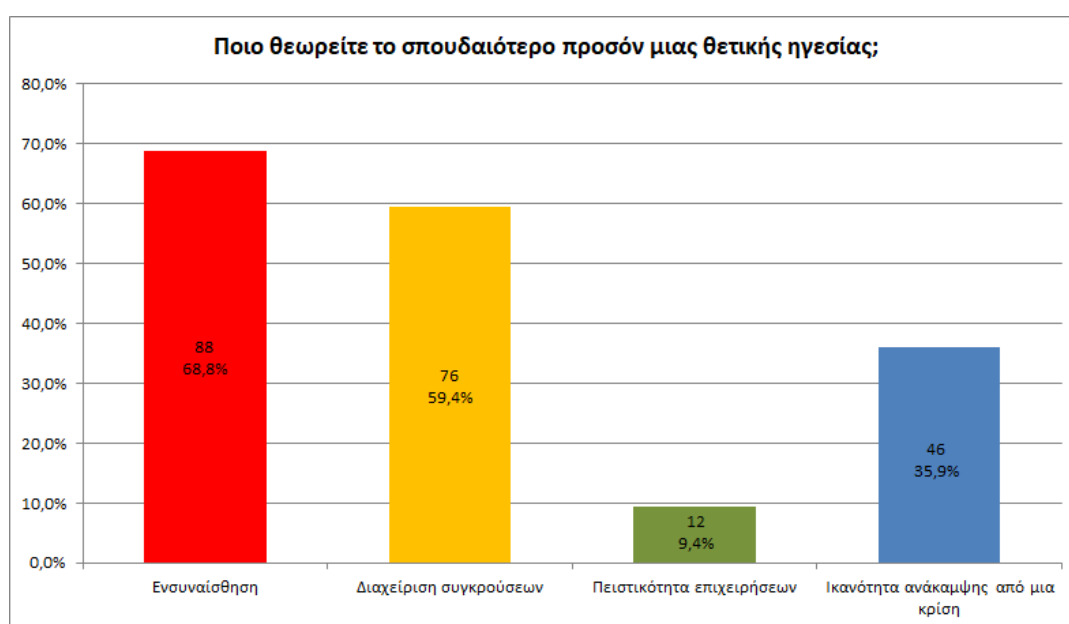
Διάγραμμα 14: Ήρεμο κλίμα

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (65.6%) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι πάρα πολύ αγαπητός και σεβαστός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.



Διάγραμμα 15: Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

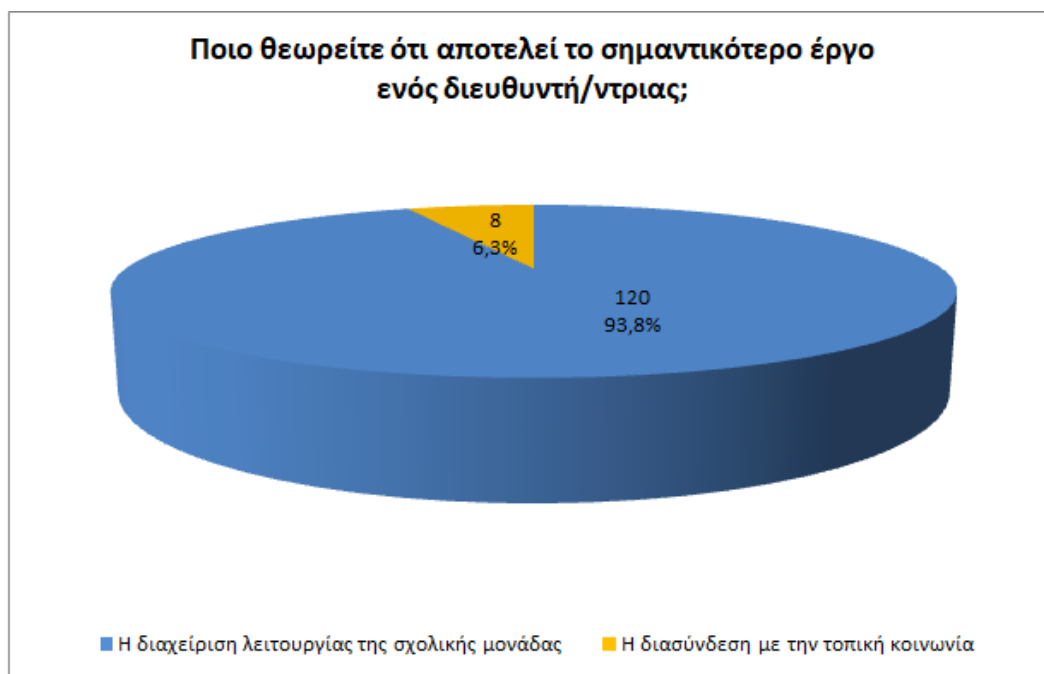
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (68.8%) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας, ακολοθούμενη από τη διαχείριση συγκρούσεων (59.4%) και την ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση (35.9%). Από την άλλη πλευρά, η πειστικότητα των επιχειρήσεων θεωρείται λιγότερο σημαντικό (9.4%), ενώ η ωριμότητα και η γνώση δεν επιλέχθηκε από κανέναν ερωτώμενο.



Διάγραμμα 16: Προσόντα θετικής ηγεσίας

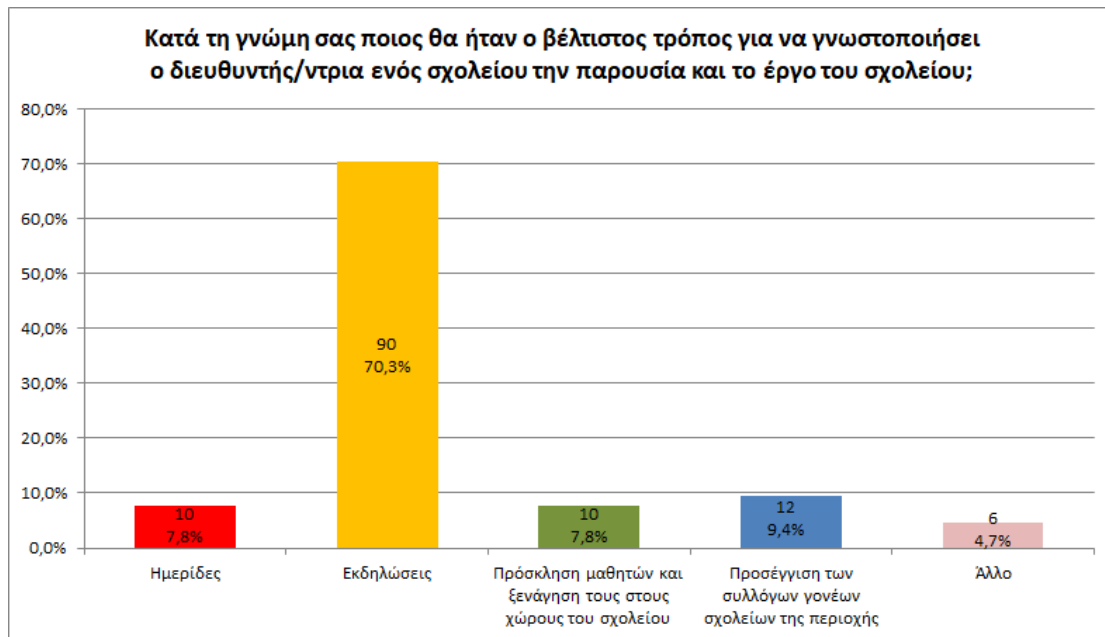
2.2.4 Εξωστρέφεια - δικτύωση

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (93.8%) δηλώνει ότι το σημαντικότερο έργο ενός διευθυντή είναι η διαχείριση λειτουργίας της σχολικής μονάδας, συγκριτικά με τη διασύνδεση με την τοπική κοινωνία (6.3%)



Διάγραμμα 17: Διαχείριση λειτουργίας της σχολικής μονάδας vs διασύνδεση με την τοπική κοινωνία

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (70.3%) δηλώνει ότι οι εκδηλώσεις είναι ο βέλτιστος τρόπος για έναν διευθυντή να γνωστοποιήσει την παρουσία και το έργο του σχολείου του. Ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά η προσέγγιση των συλλόγων γονέων σχολείων της περιοχής (9.4%), οι ημερίδες (7.8%), η πρόσκληση μαθητών και ξενάγηση στους χώρους του σχολείου (7.8%). Επίσης αναφέρθηκαν και άλλοι τρόποι όπως η διάδραση με κοινωνικές δομές και κοινωνικές ομάδες και η σχολική ιστοσελίδα.



Διάγραμμα 18: Τρόποι γνωστοποίησης της παρουσίας και του έργου του σχολείου από τον διευθυντή

2.2.5 Η συμπεριφορά των προϊσταμένων

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την συμπεριφορά των προϊσταμένων, δηλαδή την ηγεσία στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 1: Συμπεριφορά των προϊσταμένων

Ο άμεσος προϊστάμενός μου ...	ΜΤ
1. Είναι περήφανος για τον εαυτό του	3.97
2. Προχωρά πέρα από το προσωπικό του συμφέρον	3.34
3. Έχει τον σεβασμό μου	3.53
4. Δείχνει τη δύναμη και την αυτοπεποίθησή του	3.91
5. Μιλά για αξίες	3.70
6. Διαμορφώνει τους ηθικούς κανόνες με την συμπεριφορά του	3.25
7. Λαμβάνει υπόψη την ηθική διάσταση των πραγμάτων	3.36
8. Δίνει έμφαση στο συλλογικό στόχο	3.30
9. Μιλά με αισιοδοξία	3.73
10. Δείχνει αυτοπεποίθηση	3.91

Ο άμεσος προϊστάμενός μου ...	ΜΤ
11.Μιλά με ενθουσιασμό	3.56
12.Εφιστά την προσοχή σε σημαντικά θέματα	3.50
13.Επανεξετάζει αυτά που οι άλλοι θεωρούν δεδομένα	3.14
14.Αναζητά διαφορετικές απόψεις	2.98
15.Χαράζει νέους δρόμους	3.03
16.Προτείνει διαφορετικές οπτικές γωνίες	2.98
17.Δίνει προσοχή στον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά	3.16
18.Επικεντρώνεται στα δυνατά μας σημεία	3.09
19.Διδάσκει και καθοδηγεί	2.97
20.Μας αντιμετωπίζει ως ξεχωριστά άτομα	3.09
21.Διευκρινίζει το ποιες είναι οι αμοιβές	2.72
22.Βοηθά όταν κάποιος προσπαθεί	3.14
23.Αμείβει τις επιτυχίες μας	2.97
24.Αναγνωρίζει τις επιτυχίες μας	3.30
25.Εστιάζει στα λάθη μας	3.14
26.«Σβήνει φωτιές»	3.33
27.Βρίσκει τα λάθη μας	3.34
28.Επικεντρώνεται στις αποτυχίες μας	2.84
29.Αντιμετωπίζει τα προβλήματα, όταν αυτά συσσωρεύονται	2.84
30.Όταν υπάρχουν αποτυχίες ενεργοποιείται	2.92
31.Πιστεύει ότι «αν κάτι δεν είναι χαλασμένο, δεν χρειάζεται να το φτιάξεις»	2.86
32.Αντιδρά στα προβλήματα, όταν αυτά γίνουν χρόνια	2.86
33.Αποφεύγει να συμμετέχει	2.38
34.Είναι απών όταν τον χρειάζονται	2.36
35.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	2.31
36.Είναι αργός στις αντιδράσεις	2.42

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρει ότι ο άμεσος προϊστάμενός τους είναι περήφανος για τον εαυτό του (MT=3.97), δείχνει τη δύναμη και την αυτοπεποίθησή του (MT=3.91) και δείχνει αυτοπεποίθηση (MT=3.91). Αντίθετα, σε μικρότερο βαθμό αναφέρουν ότι ο άμεσος προϊστάμενός τους αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις (MT=2.31), είναι απών όταν τον χρειάζονται (MT=2.36) και αποφεύγει να συμμετέχει (MT=2.36).

2.2.6 Συσχετίσεις

Αρχικά, έγινε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταβλητών

Μεταβλητές	Ηγεσία	Σχολικό κλίμα	Αποτελεσματικότητα διευθυντή
	R ¹	R ¹	R ¹
Ηγεσία	1		
Σχολικό κλίμα	0.332**	1	
Αποτελεσματικότητα διευθυντή	0.610**	0.386**	1

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson, ** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 2 μπορούμε να πούμε ότι έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που δίνονται παρακάτω:

- Υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου ηγεσίας και του σχολικού κλίματος ($r=0.332$), που σημαίνει ότι αύξηση του επιπέδου ηγεσίας στην οργάνωση οδηγεί σε αύξηση του σχολικού κλίματος. Ως αποτέλεσμα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ηγεσίας στην οργάνωση, τόσο καλύτερο είναι το σχολικό κλίμα.
- Υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ($r=0.610$), που σημαίνει ότι αύξηση του επιπέδου ηγεσίας στην οργάνωση οδηγεί σε αύξηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Ως αποτέλεσμα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ηγεσίας στην οργάνωση, τόσο καλύτερη είναι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή.

- Προκύπτει επίσης χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ($r=0.386$), που ουσιαστικά σημαίνει ότι αύξηση του σχολικού κλίματος οδηγεί και σε αύξηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και του σπουδαιότερου προσόντος μιας θετικής ηγεσίας.

Πίνακας 3: Προσόντα θετικής ηγεσίας ανά έτη προϋπηρεσίας

		Ποιο θεωρείτε το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας;				
		Ενσυναίσθηση	Διαχείριση συγκρούσεων	Πειστικότητα επιχειρήσεων	Ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση	
Έτη προϋπηρεσίας	<10	N (%)	40 (45.5)	34 (44.7)	2 (16.7)	16 (34.8)
	10-15	N (%)	10 (11.4)	10 (13.2)	8 (66.7)	28 (60.9)
	16-20	N (%)	16 (18.2)	16 (21.1)	4 (33.3)	12 (26.1)
	>20	N (%)	22 (25.0)	16 (21.1)	6 (50.0)	10 (21.7)
Σύνολο		N (%)	88 (100.0)	76 (100.0)	12 (100.0)	46 (100.0)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση και η διαχείριση συγκρούσεων είναι τα σπουδαιότερα προσόντα μιας θετικής ηγεσίας. Εξάιρεση αποτελούν αυτοί μεταξύ 10 και 15 ετών, οι οποίοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση είναι το πιο σημαντικό προσόν μιας θετικής ηγεσίας.

Επιπλέον, το τεστ χ^2 δείχνει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και του προσόντος που θεωρείται ως σπουδαιότερο για μια θετική ηγεσία ($\chi^2 = 25.414$, $p < 0.05$).

Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της θέσης εργασίας και του σπουδαιότερου προσόντος μιας θετικής ηγεσίας.

Πίνακας 4: Προσόντα θετικής ηγεσίας ανά θέση εργασίας

		Ποιο θεωρείτε το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας;				
		Ενσυναίσθηση	Διαχείριση συγκρούσεων	Πειστικότητα επιχειρήσεων	Ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση	
Θέση εργασίας	Μόνιμος εκπαιδευτικός	N (%)	60 (68.2)	48 (63.2)	10 (83.3)	20 (43.5)
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	N (%)	16 (18.2)	20 (26.3)	0 (0.0)	22 (47.8)
	Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός	N (%)	12 (13.6)	8 (10.5)	2 (16.7)	4 (8.7)
Σύνολο		N (%)	88 (100.0)	76 (100.0)	12 (100.0)	46 (100.0)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση είναι το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας, ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βαθμολογούν την ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση στην πρώτη θέση.

Επιπλέον, το τεστ χ^2 δείχνει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της θέσης εργασίας και του προσόντος που θεωρείται ως το πιο σημαντικό για μια θετική ηγεσία ($\chi^2 = 22.415$, $p < 0.05$).

2.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού συμβολής του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, των στρατηγικών και των πρακτικών που οφείλει να υιοθετεί, καθώς και των δεξιοτήτων-ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει για να διοικήσει επιτυχημένα τη σχολική μονάδα. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας και τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη, τον ρόλο που θα διαδραματίζει στην σχολική μονάδα, την ύπαρξη τέτοιων διευθυντών στην περιοχή μελέτης και τελικά τους τρόπους δράσης που

μπορούν να αξιοποιηθούν από αυτούς για την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Οι παραπάνω στόχοι διερευνήθηκαν μέσα από τρία ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, τα οποία και κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα στο ερωτηματολόγιο σε ένα σύνολο ερωτήσεων με σκοπό την καταγραφή των απόψεων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτών των ερωτήσεων παρουσιάστηκαν εκτενώς στην προηγούμενη ενότητα και θα συζητηθούν σε αυτή την ενότητα κατά ερευνητικό ερώτημα. Η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας θα προσπαθήσει να αναδείξει σημεία ταύτισης αλλά και διαφοροποίησης με τις έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ή την υπάρχουσα θεωρία, επιχειρώντας να αποσαφηνίσει ή να εξηγήσει αποτελέσματα που είναι πρωτότυπα ή διαφορετικά από τα αναμενόμενα.

Πριν προχωρήσουμε στην συζήτηση των αποτελεσμάτων, χρειάζεται να αναφερθεί ότι αυτά καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας, την τοπικά της έρευνας και τις τρέχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες, χωρίς ωστόσο να διαφοροποιούνται ριζικά από τα αντίστοιχα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού είναι πάρα πολύ σημαντική. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως σύνολο με κοινούς στόχους αντί να έχει διαφορετικές ομάδες σε αυτήν. Επιπλέον, αυτή η συνεργασία μπορεί να είναι επωφελής για όλους και κυρίως για το σχολείο και τους μαθητές του. Ακόμη, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι ευχάριστο και γι' αυτό ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, ειδικά αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν «αρκετά» ένα ήρεμο κλίμα χωρίς διαπληκτισμούς και συγκρούσεις. Ως εκ τούτου, υπάρχουν ακόμη πολλά περιθώρια βελτίωσης και η διαχείριση των συγκρούσεων φαίνεται να αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ο κύριος ρόλος του διευθυντή. Αυτή η αποτελεσματικότητα προκύπτει μέσω των βασικών χαρακτηριστικών και ενεργειών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αντίστοιχα πολλών μελετών όπως αυτή του Κωνσταντίνου (2015), στην οποία αναφέρεται ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο μεσολαβητής για την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, αναφέρει ότι ο μάνατζερ πρέπει να έχει πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού του τις ανάγκες του προσωπικού και των μαθητών του και να παίρνει αποφάσεις για την κάλυψή τους στο ανώτερο επίπεδο. Το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας και επιτυγχάνεται με μια σειρά ενεργειών από τον διευθυντή όπως ο σεβασμός προς όλους, η δίκαιη μεταχείριση, η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Καψάλης, 2005; Σαΐτης, 2007).

Ως αποτέλεσμα, γίνεται αντιληπτό πως ο αποτελεσματικός διευθυντής κατέχει ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων όπως είναι η διαχείριση της αλλαγής, αξιολόγηση, παρακίνηση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, επίτευξη στόχων, προγραμματισμό, οργάνωση, συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχική δραστηριοποίηση, διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και πολλά άλλα. Ωστόσο, για να μπορέσει ο σύγχρονος διευθυντής να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκλήσεις του ρόλου του, θα πρέπει να διαθέτει στρατηγική, γνώσεις μάνατζμεντ και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση (Παπαϊωάννου, 2009). Συμπερασματικά, η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι κυρίαρχη και απαιτεί ένα ευρύ συνδυασμό δεξιοτήτων.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρονταν στις στρατηγικές και πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός. Αναλύοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προκλήσεις ενός αποτελεσματικού διευθυντή, σε μεγαλύτερο βαθμό οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι οι διευθυντές συντονίζουν τις δράσεις του σχολείου, επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν και σέβονται τις συλλογικές αποφάσεις. Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς, προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό υλικό και δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια συλλογικού ασθήματος ευθύνης της αποστολής. Όπως είναι προφανές από αυτά τα ευρήματα, ο ρόλος του διευθυντή αποτελείται από πολλές διαστάσεις που μπορούν να συσχετιστούν με την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους και τη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, σε μεγαλύτερο βαθμό οι

ερωτηθέντες δηλώνουν ότι η σχέση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη συνέπεια και από τις δύο πλευρές, την ευγενική συμπεριφορά και από τις δύο πλευρές και τη λήψη πληροφοριών από τον διευθυντή για θέματα λειτουργίας του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, ένας αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να διατηρεί μια ευεργετική σχέση με τους συνεργάτες του (καθηγητές) και για το λόγο αυτό θα πρέπει να τους αντιμετωπίζει με συνέπεια και ευγένεια. Επίσης, οι εκδηλώσεις αποδείχθηκαν ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για έναν διευθυντή να γνωστοποιήσει την παρουσία και το έργο ενός σχολείου, ενώ ακολούθησαν σε πολύ μικρότερο βαθμό η προσέγγιση των συλλόγων γονέων σχολείων της περιοχής, οι ημερίδες και οι προσκλήσεις μαθητών για ξενάγηση στους χώρους του σχολείου.

Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες που αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές απαιτούν τη δεξιότητα μετατροπής των στόχων και των πληροφοριών, τη διαχείριση των χρημάτων που χρειάζονται, την παρότρυνση των μελών να λαμβάνουν αποφάσεις, την αποφασιστικότητα και την επίγνωση που συνδέονται με τις τροποποιήσεις, την επινοητικότητα με σκοπό τη χρήση επαναστατικών μέσων, καθώς και την επαγγελματική ολοκλήρωση που σχετίζεται με τη δυνατότητα άσκησης διοικητικής και διδακτικής εργασίας στη σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Επιπλέον, οι Harrison & Killion (2007) αναφέρουν ότι ο διευθυντής πρέπει να ενεργεί ως πάροχος υλικού, ως ειδικός στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών και ως διευκολυντής που γνωρίζει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές φιλοδοξίες του προσωπικού του μαζί με τις ψυχολογικές και κοινωνικές του ανάγκες. Αυτή η γνώση μπορεί να έρθει με πολλούς τρόπους, όπως καθημερινή επικοινωνία, εκπαίδευση και πολλαπλά κανάλια αλληλεπίδρασης.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρονταν στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ενός αποτελεσματικού διευθυντή, η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι πάρα πολύ αγαπητός και σεβαστός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επιπλέον, το πιο σημαντικό προσόν για έναν ηγέτη είναι να έχει ενσυναίσθηση, να είναι αποτελεσματικός στη διαχείριση συγκρούσεων, έχοντας την ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι το σημαντικότερο έργο ενός διευθυντή είναι η διαχείριση λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενώ οι περισσότεροι δηλώνουν ότι ο

άμεσος προϊστάμενός τους είναι περήφανος για τον εαυτό του, δείχνει τη δύναμη και την αυτοπεποίθησή του και δείχνει αυτοπεποίθηση.

Επιπλέον, η έρευνα βρήκε θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας του διευθυντή με το επίπεδο ηγεσίας και ως εκ τούτου, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ηγεσίας στην οργάνωση, τόσο καλύτερο είναι το σχολικό κλίμα και αντίστοιχα καλύτερη η αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Επομένως, είναι σαφές ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος και μιας θετικής ηγεσίας.

Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες μελέτες που αναφέρουν πολλαπλά χαρακτηριστικά για έναν αποτελεσματικό διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο Cleveland (1986) δηλώνει ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης διατηρεί γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται έτσι και έχουν προσωπική αίσθηση ευθύνης για τα σχολικά αποτελέσματα και τον αντίκτυπό τους στην κοινωνία γενικότερα. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται από τον Morgan (1996), ο οποίος θεωρεί ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να λειτουργεί ως πηγή και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας σχέσεις ώστε το προσωπικό να μπορεί να τον προσεγγίζει όταν χρειάζεται. Παρακινεί, εμπνυχώνει, κινητοποιεί τους συνεργάτες του και τους αποτρέπει από την αδράνεια (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000), μεταδίδει το όραμα και τις αξίες του οργανισμού (Laine, 2004), οδηγεί και συμμετέχει με το παράδειγμα, διαμορφώνει κατευθύνσεις παραμένοντας ανοιχτός στις απόψεις των άλλων (Σαΐτης, 2005), καθώς επίσης διαμορφώνει και προωθεί ένα κοινό όραμα για το σχολείο και μια κοινή αποστολή για το προσωπικό (Hoy & Miskel, 2008).

2.4 Περιορισμοί έρευνας

Τα συμπεράσματα της έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς που σχετίζονται με το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε, τον τοπικό χαρακτήρα της έρευνας, το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας, καθώς και τις συγκεκριμένες, με βάση τη θεωρία, επιδιώξεις της ερευνήτριας.

Η μέθοδος δειγματοληψίας και το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων μας στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Η διερεύνηση των απόψεων αφορούσε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

μίας συγκεκριμένης περιοχής (νομός Κορινθίας) με συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα άλλων εκπαιδευτικών περιφερειών. Η επέκταση των συμπερασμάτων θα ήταν επισφαλής. Αντίστοιχα, η παρούσα έρευνα έχει περιορισμούς που σχετίζονται με το σύγχρονο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό της χώρας και τις ελευθερίες δράσεων που αφήνει τόσο στον διευθυντή όσο και στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Πιθανόν σε ένα διαφορετικό μελλοντικό πλαίσιο τα αποτελέσματα να ήταν προσανατολισμένα σε άλλες κατευθύνσεις. Αντίστοιχη είναι η δέσμευση των συμπερασμάτων για επέκταση στη διεθνή κοινότητα εξαιτίας της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας την οποία μελέτησε η έρευνα.

Επίσης, ένα πολύ σημαντικό σημείο περιορισμού αναφέρεται στην οριοθέτηση του όρου αποτελεσματικότητα. Καθώς ως έννοια είναι δύσκολα προσδιορίσιμη, η διερεύνησή της, έγινε με βάση ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και με βάση μία συγκεκριμένη δομή που ανταποκρινόταν στις αντιλήψεις και στις επιδιώξεις της ερευνήτριας. Υπό το πρίσμα μιας ποιοτικής διερευνητικής προσπάθειας η ίδια περιοχή μελέτης ίσως να προσέφερε διαφορετικά δεδομένα.

Παρόλα αυτά η σημαντικότητα των ευρημάτων δεν αμφισβητείται. Η παρούσα έρευνα δεν χάνει τον έγκυρο χαρακτήρα της, διότι περιείχε αρκετές ερωτήσεις που κάλυπταν τις πτυχές του αποτελεσματικού διευθυντή και έγινε προσπάθεια να καταγραφούν όσο καλύτερα γίνεται οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι μετρήσεις έγιναν με συνέπεια και αξιοπιστία, οδηγώντας σε χρήσιμα συμπεράσματα που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική περιοχή του νομού Κορινθίας, προσφέροντας παράλληλα σημαντικές ενδείξεις στάσεων και απόψεων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας.

3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1 Συμπεράσματα

Η αποτελεσματικότητα είναι σημείο κλειδί για τη σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα και ο ρόλος του διευθυντή της είναι καίριος (Hullinger & Huber, 2012; Day & Sammons, 2013; Saitis & Saiti, 2018). Εγκαταλείποντας συμβατικές διοικητικές ή απλά γραφειοκρατικές συμπεριφορές θα πρέπει να υιοθετήσει τον πολύπλευρο ρόλο του ηγέτη που θα οδηγήσει το σχολείο του στην επιτυχία (Hoy & Miskel, 2014; Daft, 2015). Για να μπορέσει όμως να τα καταφέρει και ο ίδιος στο πραγματικά δύσκολο αυτό έργο χρειάζεται να έχει στοιχεία που θα τον καθιστούν αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη. Παρότι η απαρίθμηση των στοιχείων αυτών δεν είναι εύκολη, η αναζήτηση και ανεύρεση τους αποτελεί μια διαδικασία ουσιαστική για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που επιδιώκει την εξέλιξή του. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα κατάφερε να προσδιορίσει ένα πλέγμα γνωρισμάτων, ενισχύοντας τα υπάρχοντα δεδομένα και ανιχνεύοντας ουσιαστικά τον αποτελεσματικό ηγέτη που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί.

Έτσι, ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης έχει ένα σύνολο από εκπαιδευτικά και διοικητικά τυπικά προσόντα. Έχει πρωτίστως παιδαγωγικές και διοικητικές γνώσεις αλλά και αντίστοιχες εμπειρίες που τον καθιστούν ικανό να ανταποκριθεί στους στόχους αποτελεσματικότητας. Έχει υψηλού επιπέδου χαρακτήρα και προσωπικότητα όντας κυρίως αντικειμενικός, αμερόληπτος και δίκαιος, υποστηρικτικός, ευέλικτος και προσαρμοστικός, εργατικός και δραστήριος, ευσυνείδητος και ηθικός, έντιμος και ειλικρινής, αποφασιστικός και δυναμικός. Οι ικανότητες του, είναι πολλές και σύνθετες. Προσδιορίζεται κυρίως από διαπροσωπικές αλλά και από ηγετικές, τεχνικές και νοητικές δεξιότητες. Έχει ενσυναίσθηση, είναι ικανός στη διαχείριση συγκρούσεων και κρίσιμων καταστάσεων, στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων, στη συνεργασία και επικοινωνία με όλους. Επίσης, υιοθετεί στάσεις συμπεριφορές και ενέργειες που προάγουν τη σχολική μονάδα. Κατά προτεραιότητα υποστηρίζει και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο παιδαγωγικό τους έργο, δημιουργεί ένα καλό κλίμα συνοχής, εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στο σχολείο, αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν, επικοινωνεί και συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και βρίσκει τρόπους δημιουργικής αξιοποίησης των συγκρούσεων. Αποφασίζει δημοκρατικά και ηγείται

αξιοποιώντας μετασηματιστικές, κατανεμημένες και θετικές προσεγγίσεις. Γενικότερα, έχοντας ένα μεγάλο πλήθος εφοδίων, τα αξιοποιεί ευέλικτα κατά περίπτωση προς όφελος των ανθρώπων και της σχολικής μονάδας.

Η ανάδειξη όλων αυτών στοιχείων αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή-ηγέτη, δεν είναι σίγουρη συνταγή για επιτυχία βέβαια. Όλα είναι σε εξάρτηση από το πλαίσιο δράσης του (Mullins, 2005). Ωστόσο αν συγκεντρώνει αυτά τα στοιχεία, υπάρχει η πιθανότητα να είναι ο ίδιος αποτελεσματικός αλλά και να συμβάλει στη διαμόρφωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η σπουδαιότητα της συμβολής του σε αυτήν την προσπάθεια αποτελεί βασικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας. Ο ρόλος ενός ηγέτη, ενός διευθυντή που μπορεί να επιδράσει σε όλες της πτυχές της σχολικής ζωής και να ενισχύσει εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν ένα σχολείο σε καλύτερες εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρόοδο των μαθητών είναι ουσιαστικός.

Οι τρόποι που διαπιστώνουμε ότι μπορεί να αξιοποιήσει ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης προς αυτήν την κατεύθυνση είναι πολλοί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά και κατά συνθήκη. Η διαμόρφωση καλού και ανοιχτού κλίματος μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας, η μετάδοση θετικών αξιών και η ενίσχυσή τους, η προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά και η ενδυνάμωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν βασικές πρακτικές για την ενίσχυση της αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Η παρούσα έρευνα συνολικά ενισχύει τη θεωρία του πεδίου μελέτης της αλλά έχει και πρακτική αξία. Οι διευθυντές έχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης για να προσεγγίσουν τον αποτελεσματικό ηγέτη και θεωρούμε ότι τα ευρήματά μας μπορούν να αποτελέσουν έναν οδηγό προς την πορεία αυτή. Κατά βάση, προτείνεται η διεξαγωγή επιμορφώσεων προς τους διευθυντές που θα τους ενημερώνουν για νέα ερευνητικά δεδομένα και θα τους επιτρέπουν να κατανοούν και οι ίδιοι τις προϋποθέσεις που ενέχει η αποτελεσματική ηγεσία και η σχολική αποτελεσματικότητα έτσι ώστε αν επιθυμούν, να επιδιώξουν να τις ικανοποιήσουν. Οι επιμορφώσεις αυτές θα βοηθούν τους διευθυντές να αντιληφθούν τα γνωρίσματα εκείνα που πρέπει να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικοί και να συμβάλουν στη βελτίωση των σχολικών τους μονάδων, διεκδικώντας ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και αναβαθμίζοντας συνολικά το εκπαιδευτικό επίπεδο κάθε περιοχής.

Επίσης, το πλέγμα γνωρισμάτων που ανέδειξε η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα κριτήρια επιλογής διευθυντών που αξιοποιούνται σήμερα, προσφέροντας μία νέα βάση στοιχείων, με σύγχρονα δεδομένα, για την επιλογή του κατάλληλου διευθυντή. Η αξιοποίηση της παρούσας έρευνας αλλά και άλλων συναφών μελετών μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη διευθυντών-ηγετών.

3.2 Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις

Με βάση τις διαπιστώσεις που έγιναν στην παρούσα έρευνα και προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της γνώσης για την αποτελεσματική ηγεσία με ακόμα πιο σύγχρονα, μεγαλύτερης εμβέλειας και εφαρμογής δεδομένα, προτείνεται η συνέχεια των ερευνητικών προσπαθειών, για τον εντοπισμό παραγόντων που μπορούν να συμβάλουν στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε συνδυασμό με τα στυλ και τις δεξιότητες των διευθυντών. Ειδικότερα:

- Επανάληψη της μελέτης του θέματος σε μια νέα έρευνα που θα καλύπτει μεγαλύτερες γεωγραφικές περιοχές της χώρας ή και ολόκληρη την επικράτεια, για την εξαγωγή δεδομένων με μεγαλύτερες δυνατότητες αξιοποίησης από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Αξιοποίηση ενός διαφορετικού μεθοδολογικού πλαισίου στην ίδια περιοχή, για την εξαγωγή ποιοτικών δεδομένων ανίχνευσης του πεδίου.
- Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών για την αξιολόγηση ως μέσο αποτελεσματικότητας.
- Μελέτη της σχέσης της θετικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ως βασικό αντικείμενο διερεύνησης.
- Αξιοποίηση της ομαδοποίησης των χαρακτηριστικών προσωπικότητας που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο διερεύνησης του προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή.
- Μελέτη με επίκεντρο το όραμα και τις βιώσιμες πρακτικές ηγεσίας ως προς τη σχέση τους με την αποτελεσματικότητα.

Εν κατακλείδι, σε κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι σημαντικός ο προσδιορισμός σημείων αποτελεσματικής ηγεσίας και δυνατοτήτων διαμόρφωσης αποτελεσματικών σχολείων, προς όφελος και βελτίωση της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bamburg, J.D, & Andrews, R.L. (1991). School Goals, Principals, and Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3): 175-191.
- Barnard, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bass, B.M. (1999a). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1): 9-32.
- Bass, B.M. (1999b). Current developments in transformational leadership. *The Psychologist Manager Journal*, 3(1): 5–21.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. London: SAGE.
- Bennis, W. (2016). Managing the Dream: Leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1): 6-10.
- Bolton, E.B., & Howard, C. (2015). Duties of the elementary-school principal. *Peabody Journal of Education*, 3(3): 139-145.
- Bredeson, V.P. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2): 385-401.
- Brookover, W.B, & Lezotte, W.L. (1977). *Changes in School Characteristics with Changes in Student Achievement*. East Lansing: Michigan University, College of Urban Development, Occasional, 17. Available at: <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op017.pdf>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational*, 36(2): 271–288.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership, Spring.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5): 553-571.

Bush, T., & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. *Educational Management & Administration*, 30(4): 417–429.

Cameron, S.K. (1986). Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness. *Management Science*, 32(5): 539-553.

Chen, C.Y., Tsai, S.S., Chen, H.W., & Wu, H.T. (2016). The relationship between the principal's positive leadership and school effectiveness-take school organizational culture as the mediator. *European Journal of Psychological Research*, Vol, 3(2). Available at: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/07/Full-Paper-THE-RELATIONSHIP-BETWEEN-THE-PRINCIPAL%E2%80%99S-POSITIVE-LEADERSHIP-AND-SCHOOL-EFFECTIVENESS.pdf>

Cleveland, H. (1986). The world we're preparing our school children for. *Social Education*, 30, 416-423.

Coleman, J.S., Campell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, D.F., & York, L.R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Creemers, B.P.M., & Scheerens, J. (1994). Developments in the Educational Effectiveness Research Programme. *International Journal of Educational Research*, 21, 125-140.

Cuban, L. (2009). Principaling: Images and roles. *Peabody Journal of Education*, 63(1): 107-119.

Daft, R. (2015). *The leadership experience (6th edition)*. Stamford: Cengage Learning.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute (SELI). Available at: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/school-leadership-study-developing-successful-principals.pdf>

Day, C., & Sammons, P. (2013). Successful leadership: a review of the international literature. *CfBT Education Trust*. [Online] Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED546806>

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2): 221-258.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Globalisation and Societal Culture: Redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3): 303-312.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2010). Developing Comparative and International Educational Leadership and Management: A crosscultural model. *School Leadership & Management Formerly School Organisation*, 20(2): 143-160.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2013). Insights into Educational Administration: The Need for a Cross-Cultural Comparative Perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2): 11-22.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1): 15-27.
- Fleishman, D. (1953). Leadership Climate, Human Relations Training, and Supervisory Behavior. *Human Resources Research Center, USAF Air Training Commandt*, 205-222.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5): 19–20.
- Gamage, T.D. (2006). *Professional Development for Leaders and Managers of Self-Governing Schools*. Netherlands: Springer Dordrecht
- Greenfield, T., & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*. London and New York: Routledge.
- Gross, E., & Etzioni, A. (1985). *Organizations in Society*. New Jersey: Prentice-Hall,
- Gunter, H. (2004). Labels and Labelling in the Field of Educational. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1): 21-41.
- Gutierrez, M.P. (2013). Citizenship Education and School Organization: Educational Planning. *School and Community Interactions, Springer Fachmedien Wiesbaden*, 159-166.

- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1): 1-27.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1999). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157-191.
- 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.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School Leadership that Makes a Difference: International Perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4): 359-367.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5): 98-116.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2): 217-247.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). *Teachers as leaders: ten roles for teachers leaders*. *Educational Leadership*, 65(1): 74-77.
- Hendriks, M.A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33(4): 373-394.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 8th edition, New York: McGraw Hill.
- Hoy, W.K., & Miskel, G.G. (2014). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 9th edition., New York: McGraw.

Iordanides, G., Lazaridou, A., & Babaliki, M. (2018). *The principal's role in achieving school effectiveness*. Conference paper, [Online] Available at: <https://silo.tips/download/the-principal-s-role-in-achieving-school-effectiveness-conference-paper>

Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Konsolas, E., Anastasiou, O., & Loukeri, P. (2014). The impact of leadership on teachers' effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7): 34-39.

Krasnoff, B. (2015). Leadership qualities of effective principals. *Education Northwest*, 1-10.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2): 218-240.

Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The Principal's Role in Achieving School Effectiveness. *ISEA*, 39 (3): 3-19.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4): 451-479.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3): 177-199.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2): 201-227.

Leithwood, K., & Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4): 499-523.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.

- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How leadership influences student learning*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/234667370_How_Leadership_Influences_Student_Learning_Review_of_Research
- Manders, D. (2008). *Characteristics that make principals effective leaders. A study of teacher' perceptions of principal leadership*. Washington State University.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mehra, A.B., Smith, Dixon, A., & Robertson. B. (2006). Distributed Leadership in Teams: The Network of Leadership Perceptions and Team Performance. *The Leadership Quarterly*, 17, 232–245.
- Mendels, P. (2012). *The effective principal*. *Journal of staff development*, 33(1): 54-58.
- Miller, T.W. (2001). Educational leadership in the new. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2): 181-189.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches., & C. Morgan (Eds.), *Human Resource Management in Education* (p. 32-37). London: The Open University.
- Mortimore, P. (1991). *School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3): 213-229.
- Mullins, L.J. (2005), *Management and Organisational Behaviour*. 7th edition, Pitman Publishing, London.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership* (Vol. 1: Policy And Practice). (B. N. Pont, Ed.) OECD, (2005).
- Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36(6): 1345–1361.
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). Leadership in Effective Elementary Schools: A Synthesis of Five Case Studies. Online Submission. *US-China Education Review B* (8), 697-711.

- Parylo, O., & Zepeda S.J. (2014). Describing an ‘effective’ principal: perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34(5): 518-537.
- Pashiardis, P., Kafa, A., & Marmara, C. (2012). Successful secondary principalship in Cyprus: What have -Thucydides and -Plato revealed to us?, *International Journal of Educational Management*, 26 (5): 480-493.
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: A qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1): 65-82.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5): 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2015). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. New Zealand Ministry of Education: The University of Auckland.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek educational system. *Quality Assurance in Education* 20(2): 110-138.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators Into Educational Management Secrets*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1): 83-101.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach*. 7th Edition, Wiley & Sons, West Sussex.
- Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(1): 37-46.

- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4): 325-344.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. SAGE Publications.
- Smith, W.E., & Andrews, R.L. (1989). *Instructional Leadership : how principals make a difference*. Educational Resources Information. Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314.
- Spillane, J.P., Haverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3-34.
- Stoll, L., & Fink, D. (1994). Views from the Field: Linking School Effectiveness and school Improvement. *School Effectiveness and school improvement*, 5(2): 149-177.
- Suber, C. (2012). Characteristics of Effective Principals in High-Poverty South Carolina Elementary Schools. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971503.pdf>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4): 499-523.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2017). Calculating the power of alternative choices by school leaders for improving student achievement. *School Leadership & Management*, 37(1-2): 80-93.
- The University of Nottingham (2015). *International Successful School Principals Project (ISSPP): multi-perspective research on school principals*. [Brochure]. Nottingham: Author.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Management Major Themes in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Veeriah, J., Piaw, Y.C., Li, Y.C., Hoque, E.K. (2017). Teachers' Perception On The Relationships Between Transformational Leadership And School Culture In Primary Cluster Schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(4): 18-34.
- Waters, T.J., & Marzano, J.R. (2006). School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. *McREL at www.mcrel.org*.

Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. *Washington, D.C.: Council for Basic Education, 18*, 1-38.

Yukl, G. (2010). An Evaluative Essay on Current Conceptions of. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1): 33-48.

Ελληνική βιβλιογραφία

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1): 53-72.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου (Μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο – Έκφραση.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Φ. Μεγαλούδη (μτφρ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κουβαράκος (Μτφ.), Αθήνα: Ίων.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλάκου (Μτφ.), Αθήνα: Gutenberg.

Αλατζόγλου, Α. (2014). *Ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, ως Διευθυντής και η Διοικητική του ικανότητα για ένα αποτελεσματικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2004). *Εξοουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Αργυρίου, Α., & Ανδρεάδου, Δ. (2011). Οι ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Διευθυντών/-ντριών σχολείων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Δελτίο Κ.Ο.Ε.Δ.*, 25, 15-19.

Βελεγράκη, Α., Ευθυμιόπουλος, Α., & Πέτσιου, Ε. (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 16. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=882>

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & αναψυχής*, 11(1): 41-54.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης, δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24. Διαθέσιμο στο: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κελέσης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του Διευθυντή στο Πειραματικό Ολοήμερο*. Αθήνα: Δαρδανός.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτσούλης, Μ., & Χαραλάμπους, Α. (2015). Αποτελεσματικό σχολείο: ένα ακόμη άλυτο αίνιγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7020/7049>

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 17, 151-179.

- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό, Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/uliko/enotita_d/liakopoulou.pdf
- Μαρκογιαννάκη, Χ., & Κουτρούκης, Α. (2015). Ηγεσία και διοίκηση στα σχολεία: μία νέα προσέγγιση. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 3(3): 9-17.
- Ματσαγουράς, Η. (2012). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση, Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β' Έκδοση, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2016). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας, Οικονομίας & Διοίκησης*. Τρίπολη.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Καΐλας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2η αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, 1179-1191.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση Σαΐτη.

Σαΐτης, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Μ. Α΄ποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα & Μ. Νίκα (Επιμ.), *επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές*, 19-20 Ιουνίου 2008 (σσ. 265-274). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ.Α. (2007α). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ.Α. (2007β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Γ΄ έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Ο Διευθυντής στο σημερινό Ελληνικό Σχολείο – Μελέτη περίπτωσης: Σχολεία της Καβάλας*. Καβάλα: Σαΐτα.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230), Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

**ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΟΙΟΣ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ
ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΟΥΝ**

ΜΑΪΟΣ 2022

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, διεξάγω μία έρευνα που έχει ως στόχο να διερευνήσει τα μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, με σκοπό να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στα θέματα ηγεσίας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας, ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για τη μελέτη. Παρακαλώ, αφιερώστε μερικά λεπτά από το χρόνο σας, εφόσον συμφωνείτε να συμμετέχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πρόθυμη συμμετοχή σας και τη συμβολή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Ευγενία Αγγελοπούλου

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (σε έτη)

έως 30

31 έως 40

41 έως 50

άνω των 50

3. Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου

Κανένας τίτλος

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Θέση εργασίας

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός

5. Ειδικότητα

Ανθρωπιστικές επιστήμες

Θετικές επιστήμες

Κοινωνικές επιστήμες (Οικονομικά, Κοινωνιολογία κ.ά.)

Ειδικής Αγωγής

Φυσικής Αγωγής

Καλλιτεχνικών

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) _____

6. Έτη προϋπηρεσίας

έως 10

10 έως 15

16 έως 20

άνω των 20

7. Κατέχετε ή κατείχατε στο παρελθόν θέση ευθύνης

Ναι

Όχι

Β. ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή/ντριας και προσωπικού;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή/ντριας και προσωπικού;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι διευθυντές/ντριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβαίνουν στις παρακάτω ενέργειες;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό υλικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Θέτουν ουσιαστικούς και επιτεύξιμους στόχους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια συλλογικού αισθήματος ευθύνης της αποστολής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Συντονίζουν τις δράσεις του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Μοιράζουν αρμοδιότητες με γνώμονα το συμφέρον της σχολικής μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Εντοπίζουν τις ανάγκες, ιεραρχούν προτεραιότητες και καταρτίζουν σχέδια ικανοποίησης των αναγκών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Επιλύουν προβλήματα που δημιουργούνται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Σέβονται τις συλλογικές αποφάσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχουν και επηρεάζουν τα παρακάτω τη σχέση εκπαιδευτικού – διευθυντή/ντριας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

	καθόλου	λίγο	Αρκετά	πολύ	Πάρα πολύ
1. Επιβράβευση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ο διευθυντής ακούει και λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ενημέρωση εκπαιδευτικών από διευθυντή για θέματα σχετικά με τη σωστή λειτουργία του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Κύρος διευθυντή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ευγενική συμπεριφορά και από τις δύο πλευρές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Συνέπεια και από τις δύο πλευρές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου;

καθόλου λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι ευχάριστο;

καθόλου λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διατηρούν ένα ήρεμο κλίμα χωρίς διαπληκτισμούς και συγκρούσεις;

καθόλου λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να είναι αγαπητός/ή και σεβαστός/ή από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές;

καθόλου λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

5. Ποιο θεωρείτε το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας;

(μπορείτε να επιλέξετε έως δύο απαντήσεις)

- Την ενσυναίσθηση
- Τη διαχείριση των συγκρούσεων
- Την ωριμότητα και τις γνώσεις
- Την πειστικότητα των επιχειρήσεων
- Την ικανότητα ανάκαμψης από μια κρίση

Δ. ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΙΑ - ΔΙΚΤΥΩΣΗ

1. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ότι αποτελεί το σημαντικότερο έργο ενός διευθυντή/ντριας;

- Η διαχείριση λειτουργίας της σχολικής μονάδας
- Η διασύνδεση με την τοπική κοινωνία

2. Κατά τη γνώμη σας ποιος θα ήταν ο βέλτιστος τρόπος για να γνωστοποιήσει ο διευθυντής/ντρια ενός σχολείου την παρουσία και το έργο του σχολείου;

- Ημερίδες
- Εκδηλώσεις
- Πρόσκληση μαθητών και ξενάγηση τους στους χώρους του σχολείου
- Προσέγγιση των συλλόγων γονέων σχολείων της περιοχής
- Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) _____

Ε. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ

Παρακαλούμε σημειώστε με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε δήλωση.

Ο άμεσος προϊστάμενός μου..	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
1. Είναι περήφανος για τον εαυτό του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Προχωρά πέρα από το προσωπικό του συμφέρον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Έχει τον σεβασμό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Δείχνει τη δύναμη και την αυτοπεποίθησή του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Μιλά για αξίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ο άμεσος προϊστάμενός μου..	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
6. Διαμορφώνει τους ηθικούς κανόνες με την συμπεριφορά του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Λαμβάνει υπόψη την ηθική διάσταση των πραγμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Δίνει έμφαση στο συλλογικό στόχο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Μιλά με αισιοδοξία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Δείχνει αυτοπεποίθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Μιλά με ενθουσιασμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Εφιστά την προσοχή σε σημαντικά θέματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Επανεξετάζει αυτά που οι άλλοι θεωρούν δεδομένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Αναζητά διαφορετικές απόψεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Χαράζει νέους δρόμους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Προτείνει διαφορετικές οπτικές γωνίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Δίνει προσοχή στον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Επικεντρώνεται στα δυνατά μας σημεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Διδάσκει και καθοδηγεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Μας αντιμετωπίζει ως ξεχωριστά άτομα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Διευκρινίζει το ποιες είναι οι αμοιβές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Βοηθά όταν κάποιος προσπαθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Αμείβει τις επιτυχίες μας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Αναγνωρίζει τις επιτυχίες μας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Εστιάζει στα λάθη μας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. «Σβήνει φωτιές»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Βρίσκει τα λάθη μας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Επικεντρώνεται στις αποτυχίες μας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ο άμεσος προϊστάμενός μου..	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
29.Αντιμετωπίζει τα προβλήματα, όταν αυτά συσσωρεύονται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.Όταν υπάρχουν αποτυχίες ενεργοποιείται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.Πιστεύει ότι «αν κάτι δεν είναι χαλασμένο, δεν χρειάζεται να το φτιάξεις»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.Αντιδρά στα προβλήματα, όταν αυτά γίνουν χρόνια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.Αποφεύγει να συμμετέχει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.Είναι απών όταν τον χρειάζονται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.Είναι αργός στις αντιδράσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>