

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ηγεσία για τη μάθηση

Βασίλειος Ε. Πατρόνας

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής, Επιβλέπων

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Μέλος

Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής, Μέλος

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2021

Copyright © Βασίλειος Ε. Πατρώνας, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μάθηση των μαθητών και η μέσω αυτής βελτίωση της ζωής τους, αποτελεί τον κεντρικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης. Καθοριστικό ρόλο για την εκπλήρωση του στόχου αυτού επιτελεί η σχολική ηγεσία ως ο σημαντικότερος σύνδεσμος ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στους παράγοντες της σχολικής εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση, στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών και του σχολείου ως σύστημα. Στόχοι της έρευνας ήταν η περιγραφή του νοήματος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ηγεσία για τη μάθηση, η εκτίμηση του βαθμού αλληλεπίδρασης ηγεσίας και μάθησης για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ή μέλη της κοινότητας και η αποτίμηση του βαθμού επικέντρωσης της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση πάνω σε οκτώ άξονες, όπως αυτοί αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η ποσοτική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Η αναζήτηση ενός ερευνητικού εργαλείου αποτίμησης της κατευθυντικότητας και του αντικτύπου της ηγεσίας στη μάθηση, αποτελεί μία ερευνητική πρόταση, με στόχο την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας ή και σε ατομικό-επαγγελματικό επίπεδο. Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι ισχυροί άξονες σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση είναι η αναγνώριση της μάθησης ως βασικής αποστολής των εκπαιδευτικών, η εστίαση στη μάθηση, οι προσπάθειες βελτίωσης των μαθησιακών συνθηκών και η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ασθενής σύνδεση, παρατηρήθηκε στην κοινή προσέγγιση της ευθύνης, στην κατανομή ηγεσία, στην κατανόηση του πλαισίου και στο διάλογο. Πραγματοποιήθηκε μελέτη των συσχετίσεων των μεταβλητών, συγκρίσεις μεταξύ των υποομάδων του δείγματος και κατάταξη των αξόνων σύνδεσης ηγεσίας και μάθησης ως προς το βαθμό ερμηνείας της συνολικής μεταβλητότητας. Τέλος, συζητείται ως έκβαση, η διατύπωση προτάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική και για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, μάθηση, ηγεσία για τη μάθηση.

ABSTRACT

The learning of students and the improvement of their lives through it, is the focal point of school education. A crucial role for the fulfillment of this goal is played by the school leadership as the most important link between the educational processes and the factors of school education. This paper investigates the relationship between leadership and learning in Greek public secondary education, mainly of students, but also of teachers and the school as a system. The objectives of the research were to describe the meaning that teachers give to leadership for learning, to assess the degree of leadership and learning interaction for teachers, students and parents or community members, and to assess the degree of school leadership focus on learning over eight axes, as they emerged from the literature review. This quantitative research was carried out by completing a questionnaire by secondary school teachers in the prefecture of Corinth. The search for a research tool to assess the directivity and impact of leadership on learning, is a research proposal, aimed at feedback and reflection at the level of educational system, school unit or individual-professional level. The statistical processing of the data showed that strong axes of connection between leadership and learning are the recognition of learning as the basic mission of teachers, the focus on learning, the efforts to improve learning conditions and the professional learning of teachers. On the contrary, weak connection was observed in the common approach of responsibility, in distributed leadership, in the understanding of the context and in the dialogue. A study of the correlations of the variables, comparisons between the subgroups of the sample and classification of the axes of leadership and learning connection in terms of the degree of interpretation of the overall variability was carried out. Finally, the formulation of proposals related to educational policy and further research is discussed setting grounds for further research as an outcome.

Key-words: educational leadership, learning, leadership for learning.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΙΝΑΚΕΣ	ix
ΣΧΗΜΑΤΑ	xi
Εισαγωγή	13
ΜΕΡΟΣ Α	19
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	20
Η ΗΓΕΣΙΑ	20
1.1 Η σημασία της ηγεσίας	20
1.2 Η νοηματοδότηση της ηγεσίας.....	21
1.3 Η ηγεσία στην εκπαίδευση.....	23
1.4 Ηγεσία: Εννοιολογικές μετατοπίσεις	25
1.5 Βασικές αρχές ηγεσίας	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	28
Η ΜΑΘΗΣΗ	28
2.1 Η έννοια της μάθησης	28
2.2 Η μάθηση των μαθητών	30
2.2.1 Οι επιρροές του κονστρουκτιβισμού των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών και της νευροεπιστήμης	31
2.3 Εννοιολογικές μετατοπίσεις στην έννοια της μάθησης	34
2.4 Η μάθηση των εκπαιδευτικών.....	36
2.5 Η μάθηση της ηγεσίας.....	38
2.6 Το σχολείο που μαθαίνει.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	44

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	44
3.1 Η σημασία του πλαισίου	44
3.2 Η τοπική και η ευρύτερη κοινότητα.....	45
3.3 Το πλαίσιο τυπικών μη τυπικών και άτυπων παραγόντων της σχολικής ηγεσίας και της μάθησης	47
3.4 Το πλαίσιο των ηγετικών συμπεριφορών και οι επιδράσεις στις μαθησιακές διαδικασίες	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	51
Η ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	51
4.1 Η ηγεσία της μάθησης.....	51
4.2 Η ηγεσία και η μάθηση των μαθητών	51
4.3 Η ηγεσία και η μάθηση των εκπαιδευτικών.....	53
4.4 Η ηγεσία και η μάθηση του σχολείου	54
4.5 Οι θεμελιώδεις αρχές σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	59
Η ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ-ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ	59
5.1 Οι θεμελιώδεις αρχές της ηγεσίας για τη μάθηση στην πράξη.....	59
5.2 Το πλαίσιο των παραγόντων της ηγεσίας για τη μάθηση στην πράξη.....	61
5.3 Κύριες διαστάσεις συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την ηγεσία για μάθηση	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	70
ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ.....	70
6.1 Τεκμήρια της βιβλιογραφικής επισκόπησης	70
6.2 Μια σύνθεση των πλαισίων της ηγεσίας για τη μάθηση.....	72
ΜΕΡΟΣ Β	75
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	76
Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	76
7.1 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας	76

7.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	77
7.3 Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο.....	78
7.4 Το εργαλείο της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων	79
7.5 Πληθυσμός-Δείγμα	81
7.6 Περιγραφή του δείγματος.....	81
7.6.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	81
7.6.2 Υπηρεσιακά στοιχεία.....	82
7.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου	85
7.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	89
7.9 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	92
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	92
8.1 Περιγραφική στατιστική	92
8.1.1 Πως νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία για τη μάθηση-Ερευνητικό ερώτημα E1-Ενότητα Β του ερωτηματολογίου.....	92
8.1.2 Βαθμός αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα άλλα μέλη της κοινότητας- Ερευνητικό ερώτημα E2.....	100
8.1.3. Οι κατευθύνσεις και ο βαθμός σύνδεσης ηγεσίας και μάθησης-Ερευνητικά ερωτήματα E3 και E4.	110
8.1.4 Οι κατευθύνσεις και ο βαθμός κατά τον οποίο παρατηρούνται δεσμοί μεταξύ ηγεσίας και μάθησης-Το σύνολο των προτάσεων της ενότητας Γ	136
8.2 Επαγωγική στατιστική	143
8.2.1 Παραγοντική ανάλυση.....	144
8.2.2 Διαφοροποίηση των απόψεων-Σύγκριση μέσων κατατάξεων των τιμών των μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά- υπηρεσιακά χαρακτηριστικά.....	149
8.2.3 Συσχέτιση των μεταβλητών	154
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	158
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	158

9.1 Συμπεράσματα για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση-Ερευνητικό ερώτημα Ε1	158
9.2 Συμπεράσματα για την ηγεσία εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων ή μελών της κοινότητας-Ερευνητικό ερώτημα Ε2	160
9.3 Συμπεράσματα για τις κατευθύνσεις και το βαθμό κατά τον οποίο παρατηρείται σύνδεση της ηγεσίας και της μάθησης-Ερευνητικά ερωτήματα Ε3, Ε4.....	161
9.3.1 Συμπεράσματα για τις κατευθύνσεις και το βαθμό αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση ως τεκμήρια της περιγραφικής στατιστικής.....	161
9.3.2 Συμπεράσματα για τις κατευθύνσεις και το βαθμό αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση ως τεκμήρια της επαγωγικής στατιστικής.....	165
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10	169
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	169
10.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	169
10.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική	170
10.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	187
ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕΣΩΝ ΚΑΤΑΤΑΞΕΩΝ	187
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	195
ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ.....	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	200
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	200

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 7.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	82
Πίνακας 7.2: Υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.	83
Πίνακας 7.3: Συντελεστής Cronbach's Alpha.....	86
Πίνακας 7.4: Συντελεστής Cronbach's Alpha όταν η πρόταση εξαιρεθεί.	86
Πίνακας 8.1: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς-Νοηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση.	93
Πίνακας 8.2: Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.....	94
Πίνακας 8.3: Κατανομή συχνοτήτων για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.....	94
Πίνακας 8.4: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς- Ηγεσία εκπαιδευτικών.....	101
Πίνακας 8.5: Κατανομή συχνοτήτων-Ηγεσία εκπαιδευτικών.	102
Πίνακας 8.6: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς-Ηγεσία για τη μάθηση μαθητών.	104
Πίνακας 8.7: Κατανομή συχνοτήτων για την ηγεσία μαθητών.	105
Πίνακας 8.8: Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς-Ηγεσία γονέων-κοινότητας...	108
Πίνακας 8.9: Κατανομή συχνοτήτων-Ηγεσία γονέων-μελών της κοινότητας.	108
Πίνακας 8.10: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για τον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης.	111
Πίνακας 8.11: Κατανομή συχνοτήτων- Η μάθηση ως ηθικός σκοπός.	112
Πίνακας 8.12: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για το Διάλογο.	113
Πίνακας 8.13: Κατανομή συχνοτήτων για το Διάλογο.....	114
Πίνακας 8.14: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Εστίαση στη μάθηση.	117
Πίνακας 8.15: Κατανομή συχνοτήτων-Εστίαση στη μάθηση.	118
Πίνακας 8.16: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Βελτίωση συνθηκών για τη μάθηση.....	120

Πίνακας 8.17: Κατανομή συχνοτήτων-Βελτίωση των συνθηκών για μάθηση.....	120
Πίνακας 8.18: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Επαγγελματική μάθηση.....	123
Πίνακας 8.19: Κατανομή συχνοτήτων-Επαγγελματική μάθηση.	124
Πίνακας 8.20: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς –Κατανεμημένη ηγεσία.	126
Πίνακας 8.21: Κατανομή συχνοτήτων-Κατανεμημένη ηγεσία.	127
Πίνακας 8.22: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Κοινή αίσθηση ευθύνης.....	130
Πίνακας 8.23: Κατανομή συχνοτήτων-Κοινή αίσθηση ευθύνης.....	131
Πίνακας 8.24: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Κατανόηση του πλαισίου. .	133
Πίνακας 8.25: Κατανομή συχνοτήτων-Κατανόηση του πλαισίου.....	134
Πίνακας 8.26: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς-Ενότητα Γ.	137
Πίνακας 8.27: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των προτάσεων της ενότητας Γ.	138
Πίνακας 8.28: Συνολική διακύμανση που ερμηνεύουν οι παράγοντες	145
Πίνακας 8.29: Ανάλυση παραγόντων-Κατευθύνσεις ηγεσίας για τη μάθηση.....	147
Πίνακας 8.30: Στατιστικό τεστ: νοηματοδότηση ηγεσίας ως προς τη θέση ευθύνης	150
Πίνακας 8.31: Μέσες διατάξεις απαντήσεων για τη νοηματοδότηση της ΗΓΜ ως προς τη θέση ευθύνης.....	151
Πίνακας 8.32: Μέσες κατατάξεις απαντήσεων στην ενότητα Γ ως προς τις θέσεις ευθύνης.	152

ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕΣΩΝ ΚΑΤΑΤΑΞΕΩΝ

Πίνακας 1: Μέσες κατατάξεις ως προς ηλικιακή ομάδα και ως προς έτη προϋπηρεσίας.....	187
Πίνακας 2: Μέσες κατατάξεις ως προς τη θέση ευθύνης.....	189
Πίνακας 3: Μέσες κατατάξεις ως προς την εργασιακή σχέση και το φύλο	191

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Πίνακες συσχετίσεων.....	195
--------------------------	-----

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 2.1: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, Ο.Ο.Σ.Α.....	42
Σχήμα 3.1: Πως η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών	48
Σχήμα 3.2: Το πλαίσιο των ηγετικών συμπεριφορών.....	50
Σχήμα 4.1: Η ηγεσία για τη μάθηση	56
Σχήμα 5.1: Το συνθετικό μοντέλο της ηγεσίας για τη μάθηση	64
Σχήμα 6.1: Το εννοιολογικό πλαίσιο της ηγεσίας για τη μάθηση	71
Σχήμα 6.2. Το πλαίσιο ηγεσίας για τη μάθηση.....	72
Σχήμα 6.3: Ηγεσία για τη μάθηση: το πλαίσιο	74
Σχήμα 8.1: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων για την νοσηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.....	95
Σχήμα 8.2: Ραβδόγραμμα για την απόδοση νοήματος στην ηγεσία για τη μάθηση: θετικές/αρνητικές απαντήσεις ανά σημείο.....	98
Σχήμα 8.3: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών % συχνοτήτων-Ηγεσία εκπαιδευτικών.....	102
Σχήμα 8.4: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Ηγεσία εκπαιδευτικών θετικές-αρνητικές απαντήσεις.	103

Σχήμα 8.5: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων-ηγεσία μαθητών.	106
Σχήμα 8.6: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων % για την ηγεσία των μαθητών, θετικές/αρνητικές απαντήσεις.	107
Σχήμα 8.7: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών % συχνοτήτων θετικών/αρνητικών απαντήσεων-Ηγεσία Εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων-κοινότητας.	109
Σχήμα 8.8: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Ηθικός σκοπός θετικές-αρνητικές επιλογές.	112
Σχήμα 8.9: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων θετικές αρνητικές απαντήσεις για τον διάλογο.	116
Σχήμα 8.10: Ραβδόγραμμα σχετικών % απαντήσεων-θετικές/αρνητικές απαντήσεις-Εστίαση στη μάθηση.....	119
Σχήμα 8.11: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων- Βελτίωση συνθηκών για μάθηση.....	122
Σχήμα 8.12: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων για την επαγγελματική μάθηση - θετικές/αρνητικές απαντήσεις.....	125
Σχήμα 8.13: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Κατανεμημένη ηγεσία θετικές-αρνητικές απαντήσεις.	129
Σχήμα 8.14: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Κοινή αίσθηση ευθύνης.	132
Σχήμα 8.15: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Κατανόηση του πλαισίου θετικές αρνητικές απαντήσεις.	136
Σχήμα 8.16: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων, θετικών ή αρνητικών απαντήσεων για τις οκτώ κατευθύνσεις της ηγεσίας για τη μάθηση.....	143

Εισαγωγή

Το σύγχρονο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, της υψηλής τεχνολογίας, του ανταγωνισμού, της πολυπλοκότητας, της αβεβαιότητας, της υψηλής διακινδύνευσης επέβαλε σε όλα τα κράτη να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις-προκλήσεις, με σχεδιασμό νέων πολιτικών. Σε αυτό το περιβάλλον δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν τα κράτη και οι οργανισμοί με πολιτικές και με μορφές ηγεσίας του παρελθόντος. Αυτό που αναζητείται είναι η ανάπτυξη πολιτικής και οι μορφές ηγεσίας οι οποίες θα μπορούν να απαντήσουν στις νέες προκλήσεις, να υλοποιήσουν αλλαγές και να προσφέρουν οργανωσιακή επιτυχία και βιωσιμότητα (Pont, Nusche, & Moorman, 2008· Torfing & Ansell, 2017· Φασουλής, Ηλιοφώτου & Καλογιάννης, 2014).

Οι προκλήσεις αυτές, δεν θα μπορούσε να μην αφορούν και το χώρο της εκπαίδευσης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες πριν την αλλαγή χιλιετίας, δοκιμάστηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σχεδιασμένες σε επίπεδο κεντρικών συστημάτων, οι οποίες προσπαθούσαν να υλοποιήσουν πολιτικές παροχής μεγαλύτερης ποσότητας εκπαίδευσης, σε επιταγή της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και του κράτους πρόνοιας. Λίγο πριν το 2000, μετά τη στροφή από το κράτος πρόνοιας σε φιλελεύθερες πολιτικές, παρατηρήθηκε σταδιακά, μετατόπιση από τις μεταρρυθμίσεις, σε αλλαγές που βασίζονται στις σχολικές μονάδες και αναγνωρίζουν τον κρίσιμο και καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Κυριάρχησαν η κοινωνία-οικονομία της γνώσης και οι θεωρίες της διοίκησης, του management, με συνέπεια η πολιτική να στραφεί σε αλλαγές στη δημόσια διοίκηση που υπαγορεύονται από τους νόμους της «αγοράς» (Σαλτερής, 2006· Ματθαίου, 2007· Townsend & MacBeath, 2011· Ylimaki, & Uljens, 2017).

Η εκπαιδευτική πολιτική και τα εκπαιδευτικά συστήματα έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη βελτίωση, στην αποτελεσματικότητα, στην ποιότητα της εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού-οικονομικού πλαισίου και στα αποτελέσματα της διευρυνόμενης έρευνας

(Καλλιωντζή, & Ιορδανίδης, 2019· Townsend & MacBeath, 2011). Η έννοια της ποιότητας επηρεάστηκε και αυτή από τις ιδεολογικές και πολιτικές μετατοπίσεις, από τους νόμους της αγοράς, η αναζήτησή της στράφηκε σε νέες κατευθύνσεις, στην επίτευξη συγκεκριμένων και κοινωνικά προσδιορισμένων στόχων, στην αποτελεσματικότητα, στην ικανοποίηση των επιδιώξεων ή των επιθυμιών των αποδεκτών (Ματθαίου, 2007).

Οι ανησυχίες για την ποσότητα και την ποιότητα ή την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυξήθηκαν διεθνώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες καθώς αυτές σχετίζονται με το κόστος της εκπαίδευσης. Η απαίτηση για λογοδοσία συνδέθηκε και με τη χρηματοδότηση η οποία αποτελεί μέρος των κρατικών δαπανών. Το ενδιαφέρον για ποιότητα και ποσότητα αποτελεσμάτων ενοποιήθηκε και δημιουργήθηκε η έννοια της εκπαίδευσης με γνώμονα την αγορά. Η προϊούσα έννοια, της εκπαίδευσης με γνώμονα την αγορά, αναπτύχθηκε σε αντιστοιχία με την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων. Η έννοια αυτή άρχισε να εκτοπίζει την αντίληψη ελέγχου των σχολείων από υπερκείμενα συστήματα-υποσυστήματα ενός ευρύτερου συγκεντρωτικού και κεντροποιημένου συστήματος. Σταδιακά, η ιεραρχική προσέγγιση άρχισε να αλλάζει, οι ευθύνες μετατοπίστηκαν από το επίπεδο των ευρύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων, προς το σχολικό επίπεδο και τους σχολικούς ηγέτες. Αυτή η μετατόπιση των ευθυνών, είχε ως συνέπεια, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, να αντιμετωπίσουν διαφορετικά τις διαδικασίες διοίκησης των σχολείων (Bartoletti, & Connelly, 2013). Εμφανίστηκαν έννοιες όπως λήψη αποφάσεων, αυτονομία, αυτοδιαχείριση, λογοδοσία και μαζί με αυτές η απαίτηση για νέες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες από τους σχολικούς ηγέτες (Hopkins, Nusche, & Pont, 2008· Townsend, 2019).

Στο πεδίο αυτό εμφανίστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο στη δεκαετία του 2000, η ηγεσία για τη μάθηση ως μορφή ηγεσίας που αναπτύσσει διαδικασίες, οι οποίες έχουν στόχο τη μάθηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και του σχολείου ως σύστημα. Προωθώντας τη συμμετοχή όλων, επιδιώκει να εγκαθιδρύσει διαδικασίες και δομές που διευκολύνουν την πραγματοποίηση των κοινών στόχων και να επιτύχει τον απώτερο σκοπό του σχολείου, τη μάθηση. Η ηγεσία για τη μάθηση υπόσχεται να προσφέρει τις καλύτερες συνθήκες, να διαμορφώσει ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εστίαση και την επίτευξη του σκοπού της μάθησης και να αυξήσει το βαθμό ελευθερίας των μαθητών (Townsend, 2019).

Η έρευνα στη σχολική ηγεσία και στη μάθηση και ειδικότερα η μελέτη της ηγεσίας για τη μάθηση ήταν και είναι αντικείμενο μελέτης ενός πλήθους ερευνών και προγραμμάτων (Hallinger, 2011· Dempster, 2009· Leithwood, Sun, & Schumacker, 2020· Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010· Μπαγάκης, & MacBeath, 2008· Robinson, Hohera, & Lloyd, 2007· Townsend, 2019). Η ηγεσία ως έννοια, με απροσδιόριστο και ασαφές περιεχόμενο (Allix, & Gronn, 2005), έχει περιγραφεί ως διαδικασία επιρροής, ως ατομική ή συλλογική ικανότητα, ως προσφορά σκοπού, ενώ αποτελεί πεδίο αμφισημιών και διαφοροποιήσεων. Αναγνωρίζεται ωστόσο ευρύτερα η διαδραστική φύση και ο ιδιαίτερος ρόλος που αυτή διαδραματίζει για τον καθορισμό κατευθύνσεων, για την ανάπτυξη των ατόμων, για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, για τον συντονισμό των προσπαθειών και τον επανασχεδιασμό των δομών ενός οργανισμού. Μεγάλο μέρος της έρευνας για την εκπαιδευτική ηγεσία αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον για τον τρόπο συμβολής, των οργανωτικών προσπαθειών και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός αυτών, στη μάθηση και την ευημερία των ανθρώπων (Townsend, 2011· Ylimaki & Uljens, 2017).

Η σχολική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, και οι γονείς αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών. Από αυτούς, μόνο η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη συνοχή και να επιφέρει την αρμονία μεταξύ τους. Η συνέργεια των τριών αυτών παραγόντων είναι δυνητικά ίσως ο ισχυρότερος παράγοντας μεγιστοποίησης των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου ως σύστημα (Sebastian, Allensworth, & Stevens, 2014).

Η μάθηση ως διαδικασία μετάβασης στη γνώση αποτελεί ταυτόχρονα διαδικασία και αποτέλεσμα. Η μελέτη της μάθησης περιλαμβάνει τη διερεύνηση των τρόπων που οι άνθρωποι μαθαίνουν ή γνωρίζουν, όπως και των διαδικασιών ή του σχεδιασμού των κατάλληλων, ελκυστικών και αποτελεσματικών περιβαλλόντων, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες επιταγές. Η μάθηση έχει τυπική μη τυπική ή άτυπη μορφή, αναφέρεται πέρα από τους μαθητές σε εκπαιδευτικούς και σε οργανισμούς όπως τα σχολεία ή τα σχολικά συστήματα και έχει τόσο ακαδημαϊκούς όσο και κοινωνικούς στόχους (Knapp, Copland, & Talbert, 2003).

Η ηγεσία για τη μάθηση είναι η μελέτη της σύνδεσης και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο αυτές διαδικασίες, της ηγεσίας και της μάθησης. Η σχέση της

ηγεσίας με τη μάθηση έχει χαρακτηριστεί ως συμβιωτική, καθώς η μία είναι απαραίτητη για την άλλη και η επιτυχία κάθε μιας καθορίζεται από το βαθμό που η άλλη είναι διαθέσιμη. Η αλληλεπίδραση αυτή διενεργείται πάνω σε συγκεκριμένους άξονες, με την ανθρώπινη επενέργεια (Clarke, 2017).

Το πλαίσιο αυτό αποτέλεσε την πρόκληση ή την πρόσκληση για αυτή την έρευνα, με την προοπτική να συνεισφέρει σε ένα βαθμό, στον προβληματισμό και στην ανάπτυξη του διαλόγου για την περιγραφή εξήγηση και ερμηνεία της σχέσης της ηγεσίας με τη μάθηση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη δεν αποσκοπεί στην έρευνα της ηγεσίας για τη μάθηση ως μορφή ηγεσίας, όσο στην διερεύνηση της νοηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση και στην περιγραφή της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και στη μάθηση ως προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις,

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, η παρούσα μελέτη αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση για την περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, εκτεινόμενο σε έξι κεφάλαια, αποσκοπεί σε μία σύνθεση των πλαισίων της ηγεσίας για τη μάθηση. Στο πρώτο αυτό τμήμα της μελέτης προσεγγίζονται οι έννοιες της ηγεσίας, της μάθησης, της ηγεσίας για τη μάθηση, της περιγραφής του πλαισίου εντός του οποίου αυτές παρατηρούνται και επιχειρείται σταδιακή μετάβαση από τη θεωρητική στην πρακτική της μορφή. Στο δεύτερο τμήμα αναπτύσσεται το ερευνητικό πλαίσιο για τη μελέτη της εξεταζόμενης σχέσης.

Η ηγεσία αποτελεί την πρώτη έννοια η οποία προσεγγίζεται, αρχικά ως προς τη ιδιαίτερη σημασία της για ένα σύστημα, για έναν οργανισμό και ειδικότερα για το επίπεδο των σχολικών μονάδων. Για να καταστεί αυτό κατανοητό τοποθετείται η ηγεσία ως έννοια, με περιγραφή των ευρύτερα αποδεκτών χαρακτηριστικών της. Τα χαρακτηριστικά αυτά, προβάλλονται στο χώρο της εκπαίδευσης, στον οποίο εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ή προσαρμογές. Για την ανάδειξη του βαθμού σημαντικότητας στη σύγχρονη εποχή παρατηρούνται οι εννοιολογικές μετατοπίσεις σε σχέση με το παρελθόν. Η επισκόπηση της έννοιας της ηγεσίας καταλήγει με τις βασικές αρχές από τις οποίες αυτή διέπεται.

Η ανάλυση των εννοιών συνεχίζεται με τη μάθηση η οποία αναπτύσσεται ως προς τους μαθητές τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. Περιγράφονται και εδώ, οι εννοιολογικές μετατοπίσεις υπό το πρίσμα

των σύγχρονων επιρροών από τις θεωρίες μάθησης, ενώ επιχειρείται η πρώτη σύνδεση της μάθησης με την ηγεσία.

Η ηγεσία και η μάθηση ποτέ δεν διενεργούνται στο κενό, βρίσκονται πάντα εντός κάποιων συνθηκών ή παραγόντων και επηρεάζονται από αυτά. Το πλαίσιο είναι κατά συνέπεια η επόμενη έννοια, στην οποία διευκρινίζεται η σημασία της και αποσαφηνίζεται η τοπική από την ευρύτερη διάστασή της. Εντός του πλαισίου αλληλεπιδρούν τυπικοί μη τυπικοί ή και άτυποι παράγοντες ενώ αποδίδεται και η οντολογική αναφορά της ηγεσίας (Ballantyne, 2013) με την προσέγγιση του πλαισίου των ηγετικών συμπεριφορών.

Η ηγεσία για μάθηση ακολουθεί για να συνδέσει τις προηγούμενες έννοιες, την ηγεσία και τη μάθηση, εντός του πλαισίου. Οι πτυχές που αναπτύσσονται, είναι η ηγεσία της μάθησης και η ηγεσία για τη μάθηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου ως σύστημα. Καταληκτικά παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις αρχές με τις οποίες αλληλεπιδρούν η ηγεσία και η μάθηση.

Η αναζήτηση στρέφεται στη συνέχεια, σε τρόπους σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πρακτική. Επιχειρούνται, σύνδεση των θεμελιωδών αρχών της ηγεσίας για τη μάθηση με την σχολική πρακτική, περιγραφή του πλαισίου των παραγόντων στην πράξη και αναγνώριση των διαστάσεων κατά τις οποίες συνδέονται η ηγεσία και η μάθηση στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με τη σταχυολόγηση των βασικών τεκμηρίων της βιβλιογραφικής επισκόπησης και με μία πρόταση για σύνθεση των ερευνητικών πλαισίων ώστε να αναδειχθούν οι άξονες σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση. Οι άξονες αυτοί θα αποτελέσουν τη βάση για τους ερευνητικούς άξονες .

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, η σημασία και αναγκαιότητά της, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και του δείγματος.

Τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και αντιμετωπίζονται με στατιστική επεξεργασία τόσο περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής. Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται και η πρώτη αποτίμησή τους. Η συμπερασματολογία δομείται και αυτή βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, συνθέτοντας την αποτίμηση των αποτελεσμάτων με

τεκμήρια της βιβλιογραφίας. Εξάγονται τέλος συμπεράσματα, από την περιγραφική στατιστική επεξεργασία και από την επαγωγική στατιστική επεξεργασία.

Καταληκτικά, αναγνωρίζονται οι περιορισμοί αυτής της έρευνας και διαμορφώνονται τεκμηριωμένες από τα ερευνητικά ευρήματα, προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και για μελλοντική έρευνα ώστε να διεκρινθεί ο διάλογος για τη μάθηση, την ηγεσία και ειδικότερα για την σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Η σημασία της ηγεσίας

Στην προσπάθεια των χωρών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρυθμίσεις, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και την επίτευξη ποιοτικών και ποσοτικών μαθησιακών στόχων, η ηγεσία των σχολείων αποτελεί υψηλή προτεραιότητα (Beatriz, Deborah, & Hunter, 2008).

Ιδιαίτερη αξία αποκτά η ηγεσία κατά την προσπάθεια βελτίωσης της οργανωσιακής απόδοσης. Ειδικότερα όταν οι οργανισμοί αντιμετωπίζουν δυσκολότερες συνθήκες η ηγεσία έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς οι ηγέτες είναι ο καθοριστικός παράγοντας στην πορεία προς την επιτυχία. Σε περιόδους σημαντικών οργανωτικών αλλαγών, κατά τις οποίες αναμένεται μια διαταραχή της ισορροπίας της λειτουργίας των συστημάτων, η ηγεσία αναδεικνύεται σε κύριο παράγοντα ερμηνείας της επιτυχημένης μετάβασης. Στους σχολικούς οργανισμούς, η επικεντρωμένη στη μάθηση και η προσανατολισμένη στην αλλαγή ηγεσία αποτελούν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τις δύο αυτές μορφές να γίνονται ακόμη πιο αποδοτικές όταν συνδυάζονται (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2006).

Σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών και επιτευγμάτων, η δυνατότητα επιτυχημένης εφαρμογής σχετίζεται με τη συμφωνία της σχολικής ηγεσίας με τους σκοπούς και με την πραγματοποίηση των απαιτούμενων ενεργειών. Οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που μπορούν να ενισχύσουν τους συναδέλφους τους, στην κατανόηση του τρόπου ενσωμάτωσης μιας μεταρρύθμισης, στις προσπάθειες βελτίωσης ενός συγκεκριμένου σχολείου, να υποστηρίξουν ή να ενδυναμώσουν όσους πρέπει να αλλάξουν τις

πρακτικές τους και να επιδιώξουν τη συνεργασία των γονέων και άλλων στην τοπική κοινότητα (Murphy et al.,2006· Yukl, & Becker, 2006).

Τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας έχει μετασχηματιστεί καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, όπως αυτές προσδιορίζονται από τις τεχνολογικές αλλαγές, την παγκοσμιοποίηση, την κινητικότητα, τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, αλλά και των ικανοτήτων γνώσεων ή δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Beatriz, Deborah, & Hunter, 2008).

1.2 Η νοηματοδότηση της ηγεσίας

Ο όρος «ηγεσία» αντλήθηκε από το κοινό λεξιλόγιο και ενσωματώθηκε στην ορολογία των επιστημονικών πεδίων χωρίς να του αποδοθεί συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό περιεχόμενο. Η αμφισημία του νοήματος για τον όρο αυτό, αυξήθηκε από τη σύγχυση που προκαλεί η χρήση άλλων όρων όπως η διοίκηση, η διαχείριση, η εξουσία, ο έλεγχος, η επίβλεψη. Οι ερευνητές φαίνεται πως ορίζουν την ηγεσία σύμφωνα με τις προοπτικές τους ή τις πτυχές του φαινομένου που εξετάζουν, ενώ πολλοί ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί, όσα τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν ως έννοια. Η έλλειψη σαφούς και μοναδικού εννοιολογικού προσδιορισμού για την ηγεσία, οδηγεί στην αναζήτηση κοινών στοιχείων και διαφορών ανάμεσα στους διατυπωμένους προσδιορισμούς (Καλλιοντζή, & Ιορδανίδης, 2019· Yukl, 2013).

Στοιχεία ευρέως αποδεκτά αποτελούν η θεώρηση της ηγεσίας ως: διαδικασία, λειτουργία αλληλεπίδρασης, διαμόρφωση κοινού σκοπού και στόχων, προσανατολισμό προς την ανάπτυξη ενός οργανισμού. Σημεία διαφοροποιήσεων παρατηρούνται: στην αναφορά σε πρόσωπα τα οποία ασκούν επιρροή, στο περιεχόμενο των διαδικασιών της ηγεσίας, στους επιδιωκόμενους σκοπούς, στους τρόπους που ασκείται η επιρροή αυτή και στα αποτελέσματα που επιφέρει (Καλλιοντζή, & Ιορδανίδης, 2019· Yukl, 2013).

Μία αναφορά σε ευρέως αποδεκτά στοιχεία του όρου θα μπορούσε να περιλαμβάνει ότι: Η ηγεσία ως όρος αναφέρεται στην επιρροή στη σκέψη, στα συναισθήματα, στις συμπεριφορές ή στις στάσεις των ανθρώπων. Η επιρροή αυτή διενεργείται με τρόπο ο οποίος εξασφαλίζει την πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία των ατόμων όπως και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους για την επίτευξη κοινών στόχων ή ενός απότερου σκοπού. Η ηγεσία αναφέρεται και στη χάραξη πολιτικής, στα πρότυπα αλληλεπίδρασης, στα χαρακτηριστικά και στις συμπεριφορές προσώπων που την ασκούν, στην παρακολούθηση των αλλαγών, στην υψηλή στοχοθεσία, στη διαμόρφωση κοινών στόχων οράματος και αξιών, στην αποτελεσματικότητα και στην ανάπτυξη των ανθρώπων, ενώ διαφέρει από την διοίκηση, η οποία παραπέμπει στην τυπική εφαρμογή των πολιτικών αποφάσεων σε μία οργάνωση και στην καθημερινή λειτουργία ενός οργανισμού (Bush, Glover, 2003· Dhiman, & Marques, 2017· Dimmock, 1999· Κατσαρός, 2008· Μπουραντάς, 2005· Murphy, Goldring, Cravens, Elliott, & Porter, 2007b· Σαΐτη, & Σαΐτης, 2011).

Οι Ylimaki & Uljens (2017), οριοθετούν την επιρροή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βάση της πρόκλησης ή πρόσκλησης του άλλου προς την αναγνώριση της σχέσης με τον εαυτό του τον κόσμο και τους άλλους. Η πρόσκληση αυτή έχει στόχο τον αυτοαναστοχασμό και την αυτονομία. Οι μορφές αναγνώρισης, όπως ο σεβασμός η εκτίμηση η αγάπη και η φιλία, επηρεάζουν τον τρόπο προσέγγισης των μαθησιακών αντικειμένων αναπτύσσοντας αυτοπεποίθηση, σεβασμό και αυτοεκτίμηση. Η ηγεσία στην εκπαίδευση, ως πράξη πρόκλησης ή πρόσκλησης, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ή στην ικανότητα των μαθητών να συνειδητοποιήσουν τη δική τους ελευθερία και ικανότητα να πραγματοποιούν τους δικούς τους στόχους. Η ηγεσία ως ανάπτυξη κουλτούρας, είναι μία διαδικασία σκόπιμης δημιουργίας, συνθηκών εργασίας και στάσεων προς τους συναδέλφους ώστε να ανακατασκευάσουν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες και ικανότητες. Η ηγεσία αυτή εστιάζει στη δημιουργία επαγγελματικής σχολικής κουλτούρας όπου οι μαθησόντες βρίσκουν τη δική τους φωνή και αναπτύσσονται προς τη δημοκρατική πολιτειότητα.

Η ηγεσία, εκτός από επιρροή, θεωρείται και πράξη προσφοράς σκοπού σε έναν οργανισμό μία παρακίνηση ή διατήρηση των προσπαθειών. Με την προοπτική αυτή η ηγεσία δεν περιορίζεται σε θέσεις εξουσίας, αλλά επεκτείνεται και σε λειτουργίες οι οποίες διαπερνούν θέσεις, ενώ περιλαμβάνει όχι μόνο ενέργειες αλλά και σκέψεις, συναισθήματα ή τη νοηματοδότηση γεγονότων που συμβαίνουν στο σχολείο. Η

διευρυμένη θεώρηση της ηγεσίας αναφέρεται εκτός από τους ηγέτες θέσης και σε διαδικασίες όπως μοντελοποίηση, οικοδόμηση σχέσεων, έρευνα για την απόδοση του συστήματος, τη δημιουργία πολιτικών, δομών και κινήτρων (Coplan & Knapp, 2006).

Η ηγεσία οριζόμενη ως διαδικασία επιρροής, δεν αποτελεί προσωπικό χαρακτηριστικό αλλά εμφανίζεται σε ομάδες ανθρώπων οι οποίοι έχουν στόχο την επίτευξη κοινών συμφωνημένων σκοπών για έναν οργανισμό. Ως επιρροή απαιτεί αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Περιλαμβάνοντας σκοπό βοηθά τους οργανισμούς και τους ανθρώπους να συνδεθούν με την επίτευξη επιθυμητών στόχων. Η ηγεσία μπορεί να διαμοιραστεί μεταξύ πολλών παραγόντων και στηρίζεται σε σύνθετες οργανικές σχέσεις ανάμεσα σε ηγέτες, υποστηρικτές και ακολούθους (Murphy et al. 2007b).

Ένα κρίσιμο στοιχείο που συμπληρώνει τις προηγούμενες περιγραφές είναι το γεγονός ότι η ηγεσία δεν ξεκινά εντός ενός επίσημου οργανωσιακού περιβάλλοντος. Πριν εκδηλωθεί ως διαδικασία επιρροής άλλων, προς κοινούς στόχους, πρέπει να εμφανιστεί και να ωριμάσει εσωτερικά (Dhiman & Marques, 2017). Σύμφωνα με τον Drucker, (2005) πρέπει πρώτα να εδραιωθεί η προσωπική σχέση των ηγετών με τον εαυτό τους και η εσωτερική αυτή σύνδεση να ενισχύεται τακτικά, ώστε να μένουν σε επαφή με την αίσθηση του σκοπού. Ο σταθερός προσανατολισμός προς έναν σκοπό έχει καθοριστική σημασία, στην προσπάθεια να προσδιοριστεί η θέση των ανθρώπων στην κοινωνία, όπως και στις επιλογές τους, στους τρόπους μάθησης, στην προσέγγιση των άλλων, στη συνεισφορά τους, στις αξίες που θα διατηρήσουν έως και για την εξωτερίκευση των δυνατοτήτων ή των αδυναμιών τους. Η ηγεσία του εαυτού είναι το σημείο εκκίνησης της ηγεσίας, αφορά το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος τον εαυτό του, πώς συμπεριφέρεται, ενώ απαιτεί αυτοσεβασμό και αυτοέλεγχο. Έτσι η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως προσωπική σχέση αναφλεγόμενη από την εσωτερική αναζήτηση για ένα στόχο ενώ εκδηλώνεται μέσω ισχυρής συμπεριφοράς (Dhiman & Marques, 2017).

1.3 Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Η ηγεσία είναι 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 επί μέρους στόχων ή ενός ευρύτερου σκοπού (Murphy & Hallinger, 1988· Leithwood, Seashore, Anderson, & Wahlstrom, 2004· Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Η ηγεσία αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών και της εφαρμογής τους ώστε να αποτελέσουν τη διαφορά στη μάθηση όλων των μαθητών. Οι ηγέτες ανταποκρίνονται και δίνουν νόημα στις πολιτικές προσαρμόζοντάς τις στις τοπικές ανάγκες και προτεραιότητες. Οι επιτυχημένες πρακτικές ηγεσίας εισχωρούν στον ιστό του εκπαιδευτικού συστήματος, βελτιώνοντας την ποιότητά του και δημιουργούν προστιθέμενη αξία στη μάθηση των μαθητών (Leithwood et al., 2004).

Ο όρος «εκπαιδευτικός ηγέτης» χρησιμοποιείται εδώ και δεκαετίες ως το επιθυμητό μοντέλο για τους ηγέτες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τους διευθυντές, σηματοδοτώντας την προτεραιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης κατά τη λήψη αποφάσεων, δίχως ωστόσο να αναφέρεται σε ένα καθορισμένο σύνολο πρακτικών. Η ηγεσία στο σχολείο προέρχεται από πολλές πηγές και όχι μόνο από τους «συνήθεις ύποπτους» τους διευθυντές ή υποδιευθυντές, οι οποίοι παραμένουν πιθανότατα οι πιο ισχυροί παράγοντες (Leithwood et al., 2004).

Το έργο της ηγεσίας στην εκπαίδευση, είναι ξεκάθαρα ηθικό και διαφορετικό από αυτό σε άλλους οργανισμούς, καθώς βασίζεται σε ένα σύνολο κοινών δεσμεύσεων που πρέπει να υλοποιούνται σωστά. Οι πρακτικές της ηγεσίας πρέπει να απεικονίζουν την αίσθηση του κοινού καλού και μια υπόσχεση ότι οι ηθικές αξίες απαιτούνται από όλους. Επίκεντρο της ηγεσίας στην εκπαίδευση αποτελούν οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των μελών του σχολικού οργανισμού, ενώ η αναγνώριση ηγετικού ρόλου από τα μέλη του σχολείου προσφέρεται σε όποιον μπορεί να δεσμευτεί για τους κοινούς στόχους. Η επιτυχία στην εκπαιδευτική ηγεσία, βασίζεται στην ικανότητα ενός σχολικού οργανισμού, να επιτύχει κοινούς στόχους, οι οποίοι υπερβαίνουν τις ατομικές επιδιώξεις (Barber, & Fullan, 2005· Coplan & Knapp, 2006· Fullan, 2004).

1.4 Ηγεσία: Εννοιολογικές μετατοπίσεις

Η ηγεσία σύμφωνα με τον Townsend, (2019) αποτελεί ένα τομέα ο οποίος έχει δεχθεί σημαντικές αλλαγές στη φύση του και στις ευθύνες που περιλαμβάνει ως συνέπεια ευρύτερων αλλαγών στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνική και οικονομική ζωή σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί σημαντικές μετατοπίσεις (Dempster et al., 2017· Townsend, 2019) :

α) Η ηγεσία δεν αποτελεί πλέον υπευθυνότητα η οποία αφορά ένα πρόσωπο, τον διευθυντή του σχολείου, και την υποταγή των υπολοίπων σε αυτόν. Τώρα η ηγεσία είναι μια συλλογική δραστηριότητα, με τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων στην αντιμετώπιση των διαρκώς πιο περίπλοκων ζητημάτων, τα οποία προκύπτουν στο σημερινό σχολικό περιβάλλον. Η ηγεσία περιλαμβάνει πολλά πρόσωπα που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα, τα οποία μοιράζονται την ηγεσία κατά τη συνεργασία τους εντός των επαγγελματικών ή οργανωσιακών διαδικασιών.

β) Η ηγεσία, στο παρελθόν, σχετιζόταν με την κατοχή μιας «θέσης» στην οποία διορίζονταν ένα πρόσωπο με κριτήριο κυρίως τα έτη υπηρεσίας. Τώρα η ηγεσία αποτελεί δραστηριότητα η οποία αφορά και άτομα πέρα από συγκεκριμένες θέσεις ή ρόλους. Υπάρχουν και τώρα διευθυντές, αλλά μας ενδιαφέρει περισσότερο η ικανότητά τους στην διαμόρφωση κατεύθυνσης για τους άλλους, αλλά και για το σχολείο ως σύστημα.

γ) Κεντρική διαδικασία στην ηγεσία είναι η επιρροή και όχι η εξουσία. Η επιρροή και κατά συνέπεια η ηγεσία μπορεί να ασκηθεί τόσο ατομικά όσο και ομαδικά (Bush, & Glover, 2014).

δ) Η αντίληψη ότι η ηγεσία είναι γενική κατά την άσκησή της, με την επίτευξη υψηλού επιπέδου επιτυχίας σε ένα σχολείο να αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης ως προς την επιτυχία σε οποιοδήποτε άλλο, δεν είναι πλέον αποδεκτή. Η καθοδήγηση ενός μη επιτυχημένου σχολείου απαιτεί διαφορετική μορφή ηγεσίας από την καθοδήγηση ενός επιτυχημένου, καθώς η επιτυχία οικοδομείται σε διαφορετική βάση και με νέο τρόπο. Αυτό που αναγνωρίζεται, είναι η συγκεκριμένη σχέση της ηγεσίας με το περιβάλλον εντός του οποίου ασκείται. Τέλος, η ηγεσία έχει συγκεκριμένο

σκοπό: οι ηγέτες πρέπει να γνωρίζουν γιατί ηγούνται και να είναι βέβαιοι ότι μπορούν να χτίσουν ένα κοινό ηθικό σκοπό μέσα στη σχολική τους κοινότητα.

ε) Η ηγεσία δεν περιορίζεται σε ρόλους, ηγετικά χαρακτηριστικά ή την ανάπτυξη σχέσεων ηγέτη και ακολούθων, αλλά εκτείνεται σε οργανωτικές παρεμβάσεις και πρακτικές.

Συνέπεια αυτών των μετατοπίσεων σύμφωνα με τον James, (2011) είναι ότι:

α) Ενώ η ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηριστικών είναι σημαντική δεν αρκεί για την επίτευξη των επιθυμητών οργανωσιακών αλλαγών.

β) Η θεωρία για την ανάπτυξη ηγεσίας, πρέπει να περιλαμβάνει και μια διάσταση πέρα από την ανάπτυξη ηγετών βάσει ικανοτήτων, συμπεριφορών και αξιών, την συλλογική, συνεργατική και κατανομημένη ανάπτυξη με βάση το πλαίσιο.

γ) Η ανάπτυξη της ηγεσίας πρέπει να οδηγείται βαθύτερα από το πλαίσιο των επιφανειακών προκλήσεων και να αντιμετωπίζεται συλλογικά.

δ) Η ανάπτυξη αυτή επικεντρώνεται σε ρόλους, σχέσεις και πρακτικές εντός του τοπικού πλαισίου του σχολείου ενώ απαιτεί διάλογο και μάθηση μαζί με άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν το πλαίσιο αυτό. Η εστίαση αφορά τις οργανωτικές σχέσεις, τις συνδέσεις, τις παρεμβάσεις στο οργανωσιακό σύστημα στις μεταβαλλόμενες πρακτικές και διαδικασίες.

Η ηγεσία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα δυναμικών συλλογικών δραστηριοτήτων, μέσω της οικοδόμησης σχέσεων και δικτύων επιρροής. Παρατηρείται εντός ισότιμων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων και με λιγότερο ιεραρχικό τρόπο από ότι στο παρελθόν τόσο από πάνω προς τα κάτω όσο και από κάτω προς τα πάνω. Οι ρόλοι εναλλάσσονται με τα άτομα άλλες φορές να βρίσκονται στην πλευρά του «ηγέτη» και άλλες φορές στην πλευρά των ακολούθων. Κατά συνέπεια η ηγετική εστίαση κατευθύνεται σε δυναμικές διαδραστικές διεργασίες επιρροής και μάθησης οι οποίες μετασχηματίζουν τις οργανωτικές δομές, τους κανόνες και τις πρακτικές (James, 2011).

Τελικά, η ηγεσία δεν υποθέτει και δεν συνδέεται, με θέσεις στην οργανωτική ιεραρχία ενός σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μία ηγετική ικανότητα, καθώς η ηγεσία αποτελεί μία διάσταση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Στην

ηγεσία για τη μάθηση ωστόσο αυτό που αναγνωρίζεται είναι η δυνατότητα όλων των εκπαιδευτικών να ασκούν ηγεσία ως μέρος του ρόλου τους ως δάσκαλοι και ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί (Frost, 2018).

1.5 Βασικές αρχές ηγεσίας

Οι βασικές αρχές της ηγεσίας, αλλά και ειδικότερα της ηγεσίας για τη μάθηση είναι ο σκοπός, το πλαίσιο και η ανθρώπινη διαμεσολάβηση.

Στους σχολικούς ηγέτες υπάρχει ένας σαφής ηθικός σκοπός που πρέπει να τους οδηγεί και αυτός είναι η βελτίωση της ζωής των ανθρώπων μέσω της μάθησης. Ο ρόλος των σχολικών ηγετών δεν πρέπει να περιορίζεται στην διαχείριση ή στην εφαρμογή νόμων διαταγμάτων και εγκυκλίων. Οι εκπαιδευτικοί, ως ηγέτες, πρέπει να επικεντρώνονται και να δημιουργούν προστιθέμενη αξία στη μάθηση των μαθητών και στα μαθησιακά επιτεύγματά τους (Dempster, 2009).

Η ηγεσία αναπτύσσεται πάντα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό. Γι αυτό βασική ικανότητα των σχολικών ηγετών είναι η κατανόηση του πλαισίου και η βέλτιστη αξιοποίησή του για την επίτευξη υποστήριξης από την ευρύτερη κοινότητα στην πορεία του σχολείου προς την εκπλήρωση του ηθικού του σκοπού (Dempster, 2009).

Οι ηγέτες μπορούν να επιτύχουν τους στόχους μόνο με την ανθρώπινη διαμεσολάβηση. Σε αυτή την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετατόπιση, από τη θεώρηση της ηγεσίας ως ζήτημα το οποίο αφορά ένα άτομο, σχετίζεται με μια θέση εξουσίας και ασκείται με τρόπους που βασίζονται σε ατομικά χαρακτηριστικά, προς μια συλλογική δραστηριότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων (Dempster, 2009· Townsend, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΑΘΗΣΗ

2.1 Η έννοια της μάθησης

Στη συζήτηση για τη μάθηση, η γνώση, ως απώτερος σκοπός, αποτελεί κεντρική έννοια. Ως γνώση θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα και οι κοινωνίες αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές περιλαμβάνουν τις πληροφορίες, την κατανόηση, τις αξίες και τις στάσεις που αποκτήθηκαν μέσω της συμμετοχής σε δράσεις και διαδικασίες. Κατά συνέπεια η γνώση συνδέεται άρρηκτα με το πολιτιστικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται και αναπαράγεται (Peña-López, 2015).

Η μάθηση είναι η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και αποτελεί ταυτόχρονα διαδικασία και αποτέλεσμα, ένα μέσο και ένα επίτευγμα, μια προσωπική και μια συλλογική προσπάθεια. Αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία η οποία προσδιορίζεται από το πλαίσιο και από το περιεχόμενο. Τι γνώση αποκτάται, πως, που, πότε και γιατί χρησιμοποιείται, αποτελούν τα κύρια ερωτήματα για την ανάπτυξη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Peña-López, 2015).

Η μάθηση, είναι ως έννοια, πολύ ευρύτερη από την εκπαίδευση, συμβαίνει καθώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με το φυσικό κόσμο και καθώς δρουν εντός του κόσμου που οι ίδιοι έχουν κατασκευάσει. Η εκπαίδευση είναι η ανθρώπινη ικανότητα συνειδητής καλλιέργειας της μάθησης εντός κοινωνικών πλαισίων τα οποία έχουν σχεδιαστεί ειδικά για το σκοπό αυτό: τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kalantzis & Cope, 2012).

Η εκπαίδευση είναι η συνειδητή, σκόπιμη, στοχευμένη και οργανωμένη μάθηση. Περιλαμβάνει τυπικές και μη τυπικές διαδικασίες και ένα βαθμό θεσμοποίησης. Υπάρχει ωστόσο και η άτυπη μορφή η οποία περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν στο χώρο εργασίας, στην τοπική κοινότητα, στην καθημερινή ζωή, και μπορεί να είναι αυτοκατευθυνόμενη ή κοινωνικά και οικογενειακά κατευθυνόμενη (Peña-López, 2015).

Σύμφωνα με την έκθεση Delors (1996) η θεσμοθετημένη εκπαίδευση στρέφεται προς ορισμένου τύπου γνώσεις και υποβαθμίζει άλλες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των ανθρώπων. Στην έκθεση αυτή (Elfert, 2019· Peñalópez, 2015), η έννοια της μάθησης διευρύνεται, γίνεται δια βίου μάθηση και τονίζεται η ανάγκη ισομερούς ανάπτυξης και των τεσσάρων πυλώνων μάθησης ώστε οι μαθητές να:

α) *Μαθαίνουν να γνωρίζουν* με απόκτηση μιας ευρείας γενικής γνώσης, ευκαιρίες εμπέδωσης σε ένα αριθμό θεμάτων, αλλά και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

β) *Μαθαίνουν να ενεργούν* με απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και ικανοτήτων αντιμετώπισης και προσαρμογής σε απρόβλεπτες καταστάσεις όπως και ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

γ) *Μαθαίνουν να είναι* με ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, της αυτονομίας τους, της κριτικής τους ικανότητας και υπευθυνότητας ώστε όλοι να αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία. Η διάσταση αυτή μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου στον 21^ο αιώνα και στην απαίτηση για ετοιμότητα-διαθεσιμότητα σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους (Tawil, & Cougoureux, 2013).

δ) *Μαθαίνουν να ζουν μαζί με άλλους* αναπτύσσοντας την κατανόηση των άλλων ανθρώπων, της διαφορετικότητας, της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης, της διαχείρισης συγκρούσεων και της ανάλυσης μελλοντικών κινδύνων και προκλήσεων.

Η *μάθηση* είναι διαδικασία γνωριμίας νέων πραγμάτων, είναι η σταθερή αλλαγή της συμπεριφοράς, των αντιλήψεων ή των στάσεων των ατόμων ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, από το οποίο τα άτομα προσλαμβάνουν ερεθίσματα ή πληροφορίες πραγματοποιώντας λειτουργικές διασυνδέσεις με τις προϋπάρχουσες δομές, σχηματίζοντας νέες. Η μάθηση διενεργείται σε:

- *ατομικό επίπεδο*, το οποίο αποτελεί τη βάση, την απαραίτητη προϋπόθεση της μάθησης κάθε επόμενου επιπέδου
- *συλλογικό επίπεδο*, εξελίσσεται εντός ομάδων, έχει ως βάση κοινούς στόχους, έναν κοινό σκοπό και συνιστά διαδικασία δόμησης νοήματος

- *επίπεδο οργανισμού*, αποτελεί επέκταση των προηγούμενων και δυνατότητα αλλαγής και απόκρισης στις μελλοντικές απαιτήσεις (Κοντάκος, 2014).

Η μάθηση σύμφωνα με τον MacBeath (2019), αναφέρεται σε ατομική ή συλλογική διαδικασία μετασχηματισμού. Η μάθηση και όχι η διδασκαλία αποτελεί τη βασική αποστολή αλλά και την οργανωτική δύναμη της εργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών (Wilhoit, Pittenger, & Rickabaugh, 2016).

Η μάθηση χαρακτηρίζεται από υψηλή διασύνδεση μεταξύ γνωστικών, συναισθηματικών και ενεργητικών διαδικασιών (Schratz, 2011) και, ως τέτοια, είναι μια συνολική ανθρώπινη εμπειρία, ενώ ο Kahl (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η μάθηση είναι το πιο προσωπικό πράγμα στον κόσμο. Είναι τόσο προσωπικό όσο το πρόσωπο ή το δακτυλικό σας αποτύπωμα». Στο πλαίσιο της «Ηγεσίας για Μάθηση» η *μάθηση* δεν αναφέρεται μόνο στις εμπειρίες των μαθητών στην τάξη αλλά και σε επαγγελματικές εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην αρένα της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και στην οργανωσιακή μάθηση του σχολείου ως σύστημα (Schratz, 2013).

2.2 Η μάθηση των μαθητών

Στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές πολιτικές, οικονομικές και επιστημονικές συνθήκες, η εκπαίδευση καλείται να προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες σε νέα περιβάλλοντα. Από το πνεύμα πειθαρχίας και αναπαραγωγής της έγκυρης γνώσης πέρασε στις αυθεντικές-μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και τώρα βρίσκεται εμπρός από τις μετασχηματιστικές προκλήσεις (Kalantzis & Cope, 2012· Wilhoit, Pittenger, & Rickabaugh, 2016).

Στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις των ταχύτατα μεταβαλλόμενων καιρών επισημαίνεται η ανάγκη επανασχεδιασμού του τρόπου που εκπαιδύουμε. Στη σχολική εκπαίδευση καλούνται να συναντηθούν οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής με τις ευκαιρίες που αυτή προσφέρει. Μια τέτοια συνάντηση προϋποθέτει κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών συνθηκών (Kalantzis & Cope, 2012).

Η μάθηση των μαθητών, πραγματοποιείται μέσω συνεργασιών και εμπλοκής σε διαδικασίες ανακάλυψης, οι οποίες συνδυάζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ώστε να κατασκευάσουν τη νέα γνώση και να τη χρησιμοποιήσουν στον κόσμο. Η μάθηση ενεργοποιείται και από τη μάθηση της ηγεσίας, στην οποία οι μαθητές αναμένεται να γίνουν ηγέτες της δικής τους μάθησης, να είναι σε θέση να καθορίζουν και να επιδιώκουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, αξιοποιώντας πόρους, εργαλεία και συνδέσεις. Όταν οι μαθητές έχουν μια αναγνωρισμένη και θεσμοθετημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν αυτό το δικαίωμά τους αποτελεσματικά, τότε ξεκινούν τη διαδρομή προς το να γίνουν ηγέτες της δικής τους μάθησης (Fullan, & Langworthy, 2014· Dempster, 2019).

2.2.1 Οι επιρροές του κονστρουκτιβισμού των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών και της νευροεπιστήμης

Η εξέλιξη οδήγησε από το συμπεριφορισμό στον κονστρουκτιβισμό και στις σύγχρονες πρακτικές που βασίζονται στη νευροεπιστήμη, στη γνωστική επιστήμη και στον κοινωνικό γνωστικισμό, όπου συνδυάζονται ερευνητικά δεδομένα για την ανάπτυξη του εγκεφάλου με την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση (Kalantzis & Cope, 2012).

Σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αλλά μαθαίνουν όταν συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία των δικών τους γνώσεων κατασκευάζοντας συνδέσεις μεταξύ των νέων πληροφοριών και των υπάρχουσών γνώσεων, εμπειριών και ιδεών τους. Ο κονστρουκτιβισμός αποδίδει στη μάθηση μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ αναζητά τρόπους αξιοποίησης των προηγούμενων εμπειριών των μαθητών. Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες από την άλλη πλευρά, θεωρούν ότι η μάθηση όπως και η διδασκαλία συμβαίνουν εντός του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Vygotsky τα κοινωνικά πλαίσια είναι θεμελιώδη για τη μάθηση, καθώς τα άτομα μαθαίνουν από άλλους, εντός κοινωνικών πλαισίων κατά τη διάρκεια κοινωνικών ανταλλαγών, με την εσωτερίκευση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες μετασχηματίζονται ώστε να σχηματίσουν εργαλεία σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Harris, Spina, Ehrich & Smeed, 2013).

Οι παιδαγωγικές θεωρίες όταν συνδυάζονται με την επιστήμη που μελετά τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, προσφέρουν πληρέστερη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ βιολογικών διεργασιών και ανθρώπινης μάθησης. Οι πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται και λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος, σε διάφορα στάδια της ζωής των ανθρώπων συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου και του χρόνου με τον οποίο μαθαίνουμε. Για παράδειγμα τα ευρήματα για τις «ευαίσθητες περιόδους» μαθησιακών δραστηριοτήτων δείχνουν πως η απόκτηση γλωσσικών ικανοτήτων βρίσκεται στο αποκορύφωμά της σε μικρή ηλικία, γεγονός που τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης σε πολλαπλή γλώσσα σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο. Όπως και η πλαστικότητα του εγκεφάλου ή η ικανότητά του να αλλάζει ανάλογα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, ενισχύει την ιδέα της δια βίου μάθησης και της παροχής μαθησιακών ευκαιριών σε όλους ανεξαρτήτως ηλικίας. Τέλος, πέρα από την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως οι συνθήκες διαβίωσης, στην βέλτιστη λειτουργία του εγκεφάλου, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα για μια ολιστική προσέγγιση η οποία αποδέχεται την αλληλεξάρτηση μεταξύ σωματικής και πνευματικής ευεξίας όπως και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο συναισθηματική και τη γνωστική λειτουργία του εγκεφάλου ή ανάμεσα στην αναλυτική και δημιουργική σκέψη (Peña-López, 2015).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση προκύπτει από την αξιοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων του εγκεφάλου εντός της συλλογικής νοημοσύνης του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Η μάθηση και το κοινωνικό περιβάλλον μπορούν να αλλάξουν ακόμη και τη βιολογική δομή του εγκεφάλου, καθώς η φύση προσφέρει τις δυνατότητες, οι οποίες αξιοποιούνται ανάλογα με το περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε κρίσιμος και μετασχηματιστικός, στην αξιοποίηση των φυσικών δυνατοτήτων και στη βελτίωση των πολιτισμικών συνθηκών. Η γνώση δεν περιορίζεται σε εσωτερικές διεργασίες, αλλά επεκτείνεται στις διασυνδέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι γνωστικές διαδικασίες συνδυάζονται με τις δραστηριότητες (εμπειρικές, εννοιολογικές, ανάλυσης, εφαρμογής) και προσαρμόζονται στη διαφορετικότητα των ατόμων. Τις διαδικασίες παθητικής πρόσληψης της γνώσης διαδέχονται οι μαθητοκεντρικές, συνθετικές διαδικασίες διασύνδεσης των μαθητών με τον έξω κόσμο και ακολουθούν οι αναστοχαστικές διαδικασίες που είναι ανοιχτές,

αποδέχονται εναλλακτικές επιλογές μάθησης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανατροφοδότηση (Kalantzis & Cope, 2012).

Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια από μέσα προς τα έξω διαδικασία, η οποία με επίκεντρο τους μαθητές, ξεκινά από το σημείο στο οποίο αυτοί βρίσκονται κατά την προσωπική τους αναπτυξιακή εξέλιξη και όχι από το επίπεδο στο οποίο απευθύνεται το προγραμματισμένο πρόγραμμα σπουδών ή αυτό που επιθυμούν οι ενήλικες. Οι μαθητές αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο πρέπει να απελευθερώσει δυνάμεις και όχι χώρο μνήμης που πρέπει να γεμίσει. Η μάθηση χαρακτηρίζεται από διαδοχικούς και επαναλαμβανόμενους κύκλους, σε μια σπειροειδή ανέλιξη η οποία περιλαμβάνει: έκθεση, ευαισθητοποίηση, προβληματισμό και στόχους εκ μέρους των μαθητών. Οι μαθητές γίνονται όλο και περισσότερο συν-δημιουργοί, συν-σχεδιαστές και αξιολογητές της μαθησιακής τους πορείας. Οι μαθησιακές εμπειρίες σχεδιάζονται σε κεντρικό ή εθνικό επίπεδο, αλλά προσαρμόζονται ή επεκτείνονται σε επίπεδο περιφέρειας ή σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο μαθησιακών προσδοκιών, οι μαθητές δημιουργούν εμπειρίες, οι οποίες κατασκευάζουν τις γνώσεις τους, αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντά τους, τα δυνατά τους σημεία και τις φιλοδοξίες τους. Εμπλέκονται στις μαθησιακές διαδικασίες, κατά τις οποίες λαμβάνουν ευθύνη και δημιουργούν σκόπιμες συνδέσεις με τη μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης στη ζωή τους (Wilhoit, Pittenger, & Rickabaugh, 2016).

Ο μαθητής γίνεται δημιουργός γνώσης, αναλαμβάνει δραστηριότητες, διαμορφώνει νοητικά σχήματα με αναστοχασμό, ακολουθεί διαδικασίες σκέψης, χρησιμοποιεί πολυτροπικά μέσα και τεχνικές, συμμετέχει σε αναστοχαστικούς προβληματισμούς, σε διαπολιτισμικό διάλογο και συνεργάζεται σε ομάδες (Kalantzis & Cope, 2012).

Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου επαναπροσδιορίζονται καθώς όλοι μπορούν να διασυνδέονται εντός και εκτός σχολείου, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και από οποιαδήποτε απόσταση. Οι επιλογές αυτενέργειας, αυτονομίας και αυτορρύθμισης διευρύνονται. Η μάθηση αλλάζει και γίνεται μετασχηματιστική, συμπεριληπτική, αναστοχαστική και συνεργατική. Τέλος, η αξιολόγηση από τελική γίνεται διαρκής, ολιστική, διαγνωστική, διαμορφωτική προσφέροντας πολυκυκλική ανατροφοδότηση παράλληλα με τη μάθηση. Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο την

επίδοση των μαθητών αλλά περιλαμβάνει αξιολόγηση θεσμών, προγραμμάτων, παρεμβάσεων, διαδικασιών (Kalantzis & Cope, 2012· Schratz, 2013).

Οι ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών εμφανίζονται μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, μαθητών και περιεχομένου των αντικειμένων. Αυτές οι ευκαιρίες προκύπτουν όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν διαφορετικά ακαδημαϊκά καθήκοντα, εισάγουν ιδέες και καθοδηγούν τη δουλειά των μαθητών. Τα μαθησιακά αντικείμενα φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με νέες ιδέες, και οι συνομήλικοι επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτές οι ευκαιρίες ποικίλλουν καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο κατασκευάζουν μαζί τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Coplan & Knapp, 2006· Wilhoit et al., 2016).

2.3 Εννοιολογικές μετατοπίσεις στην έννοια της μάθησης

Οι νέες κοινωνικές πολιτιστικές και τεχνολογικές αλλαγές, αμφισβητούν τη συνάφεια και την καταλληλότητα των παραδοσιακών θεσμών και πρακτικών της σχολικής εκπαίδευσης. Η μάθηση στο παρελθόν στόχευε περισσότερο στο γνωστικό τομέα και είχε ατομικό χαρακτήρα. Τώρα η μάθηση προσθέτει τις διαστάσεις των πρακτικών ικανοτήτων και των συνεργατικών, κοινωνικών μαθησιακών διαδικασιών, ώστε η σκέψη να συνδέεται με την ικανότητα ενεργειών, την προσαρμοστικότητα, την ανταπόκριση και την ευελιξία σε ένα κόσμο διαφορετικότητας και αλλαγών. Η κοινωνικότητα, η συλλογική μάθηση, η ομαδική εργασία, η συναισθηματική ενσυναίσθηση, η ολιστική κατανόηση των παγκόσμιων και τοπικών συνεπειών των ενεργειών αποτελούν τις νέες παραμέτρους στη μαθησιακή διαδικασία (Kalantzis & Cope, 2012).

Η μετάβαση είναι μια διαδρομή από τις παραδοσιακές πρακτικές και διαδικασίες προς το σχεδιασμό νέων μαθησιακών περιβαλλόντων πιο ελκυστικών, αποτελεσματικών και κατάλληλων για τη νέα εποχή και το διαφαινόμενο μέλλον. Η μάθηση, στη νέα εποχή, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope, (2012) θα βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις αξίες:

α) *Η διαφορετικότητα*, η οποία γίνεται κατανοητή με ένα ευρύτερο τρόπο, ώστε να αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ όλων των μαθητών, πρέπει να είναι στο επίκεντρο

όλων των μαθησιακών σχεδιασμών, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και στους διαφορετικούς στόχους ή επαγγελματικούς τους προορισμούς.

β) *Η μάθηση πρέπει να είναι βαθύτερη με αναζήτηση ερμηνειών για την προέλευση τη φύση και την έκταση της ανθρώπινης γνώσης.*

γ) *Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί στο σχεδιασμό κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών και στην παρακολούθηση μαθησιακών διαδικασιών.*

δ) *Η παγκοσμιοποιημένη διάσταση της εκπαίδευσης και το παγκόσμιο νόημα της μάθησης ώστε οι σχεδιασμοί να ανταποκρίνονται στο νέο πλαίσιο των τεχνολογικών και οικονομικών αλλαγών και να ισχύουν οπουδήποτε στον κόσμο. Αυτό είναι απαραίτητο όχι μόνο επειδή μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις ίδιες προκλήσεις σ' όλο τον κόσμο αλλά και επειδή εάν μπορούμε να διαπραγματευτούμε τη διαφορετικότητα των μαθητευομένων εντός του πλαισίου σε τοπικό επίπεδο τότε θα μπορούμε και σε παγκόσμιο, όπως και αν μπορούμε να το πραγματοποιήσουμε παγκοσμίως τότε θα μπορούμε και τοπικά.*

Συνέπεια των προηγούμενων είναι και η μετατόπιση των μαθησιακών διαδικασιών, όπου η εστίαση από τη μάθηση περιεχομένου μεταφέρεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να οδηγούν τη δική τους μάθηση, με τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μαζί τους, σε διαδικασίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από εξερεύνηση, σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο και με ευρύτερους σκοπούς (Townsend, 2019).

Ωστόσο, η λέξη εκπαίδευση, παραπέμπει σε ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα βασισμένο σε εκπαιδευτικά πρότυπα όπου τα συστήματα, τα προγράμματα σπουδών τα εγχειρίδια, οι διαδικασίες έχουν δημιουργηθεί από εμπειρογνώμονες οι οποίοι βρίσκονται σε ένα υψηλότερο επίπεδο. Αυτά τα πρότυπα αποτελούν χαρακτηριστικά μιας παλαιότερης κουλτούρας, η οποία σήμερα βρίσκεται μακριά από τις ανάγκες των μαθητών, καθώς αυτοί θα είναι εργαζόμενοι πολίτες και μέλη της μελλοντικής κοινότητας. Σήμερα οι μαθητές πρέπει να διαδραματίζουν πολύ πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης σε σχέση με το παρελθόν. Αυτή η μετατόπιση οδηγεί σε αναθεώρηση τόσο της διδασκαλίας όσο και του ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τις ανάγκες των μαθητών, σχεδιάζουν κατάλληλες

μαθησιακές εμπειρίες, υποστηρίζουν τους μαθητές στην εμπλοκή τους σε μαθησιακές διεργασίες, παρακολουθούν την απόδοσή τους (Kalantzis & Cope, 2012).

Η νέα παιδαγωγική βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία αξιοποιεί το εγγενές κίνητρο των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η νέα μάθηση, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματική ζωή, στις δράσεις, στις ενέργειες, στην λύση προβλήματος, ενώ ενεργοποιείται και επιταχύνεται από τις καινοτομίες και την ψηφιακή τεχνολογία (Fullan, & Langworthy, 2014).

Το νέο όραμα περιλαμβάνει τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, με δέσμευση στη μάθηση και στη βελτίωση της ζωής των μαθητών, ιδιαίτερα όσων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση ή στη συμμετοχή (Dempster, 2012). Νέοι στόχοι είναι η εστίαση στη μάθηση και σε διαδικασίες οι οποίες σχεδιάζονται ώστε να οδηγούν, τόσο σε γνωστικά αποτελέσματα όσο και σε κοινωνικά ή συναισθηματικά επιτεύγματα. Κάθε άτομο πρέπει να είναι κατάλληλα εφοδιασμένο με δυνατότητες αξιοποίησης μαθησιακών ευκαιριών δια βίου, ώστε να διευρύνει, να επικαιροποιεί τις γνώσεις του, τις δεξιότητές του και να προσαρμόζεται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο, περίπλοκο και αλληλεξαρτώμενο κόσμο (Kools, & Stoll, 2016).

Η μάθηση εκτός από κοινωνική-εποικοδομητική διεργασία, πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες, η δημιουργία των οποίων εντάσσεται στην εκπαιδευτική-παιδαγωγική ευθύνη των σχολείων. Η μαθησιακή διαδικασία ως συλλογική διεργασία, υπερβαίνει τα φυσικά όρια των τάξεων, των διδακτικών αντικειμένων, των ιεραρχικών διακρίσεων. Η κουλτούρα μάθησης, διαχέεται σε όλα τα μέλη του σχολείου, σε μαθητές, σε γονείς, σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γίνονται δια βίου μανθάνοντες και στη σχολική ηγεσία, η οποία εκτείνεται σε όλους όσους επηρεάζουν το σχολείο (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

2.4 Η μάθηση των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και των νέων τεχνολογιών ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει διανοούμενος-επαγγελματίας και παραγωγός μάθησης. Επαγγελματίας με νέες ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες, τις

οποίες μπορεί να προσφέρει μέσα από διαφορετικούς ρόλους, όπως σύμβουλος, μέντορας, ηγέτης, με ευρύ πεδίο δράσης. Ο χώρος δράσης του, το σχολείο, μετασχηματίζεται σε κοινότητα μάθησης που εξελίσσεται διαρκώς (Kalantzis & Cope, 2012· Schratz, 2013).

Το θεμέλιο ποιότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Fullan, & Langworthy, (2014) είναι η παιδαγωγική τους ικανότητα, η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, το πλούσιο ρεπερτόριο εκπαιδευτικών-διδασκικών στρατηγικών, όπως και η ικανότητα σχηματισμού συνεργασιών με μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός γίνεται ενεργό μέλος μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Η μάθηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και προοπτικών που εξελίσσουν τις πρακτικές τους. Η μάθηση των επαγγελματιών μπορεί να γίνει επίσημα, με στοχευμένο σχεδιασμό ή για εμβάθυνση σε τομείς των αντικειμένων, αλλά και ανεπίσημα ή μη προγραμματισμένα, προσφέροντας επικοινωνία μηνυμάτων για διδακτικές πρακτικές, για ετεροπροσδιορισμό στο χώρο του σχολείου μέσω αλληλεπίδρασης ή αλληλοπαρατήρησης μεταξύ ομοτίμων. Ως εκπαιδευόμενοι, οι επαγγελματίες συναντούν ιδέες σχετικά με την πρακτική ή τις εκπαιδευτικές στρατηγικές σε άλλους συναδέλφους ή πιο έμπειρους επαγγελματίες που διευκολύνουν τη μάθησή τους. Οι συνάδελφοι, προσφέρουν ιδέες και στοιχεία αποτελεσματικών πρακτικών, παρέχουν ανατροφοδότηση, προτάσεις για βελτίωση, ακόμη και ηθική υποστήριξη. Η μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγετών περικλείει δύο βασικά συστατικά της επαγγελματικής μάθησης: την καθημερινή μάθηση και τις πολιτικές-στρατηγικές που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Coplan, & Knapp, 2006· Fullan, & Langworthy, 2014· Kalantzis & Cope, 2012· Swaffield, & Poekert, 2020· Wilhoit et al., 2016).

Κατά την ανάπτυξη κουλτούρας «συνεργατικού επαγγελματισμού» στο σχολείο, όλοι γίνονται μαθητές, εργάζονται μαζί, μοιράζονται γνώσεις δεξιότητες εμπειρίες με στόχο τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών και την ευημερία τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Easton (2008), είναι σαφέστερο σήμερα από ποτέ, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν και γι 'αυτό η επαγγελματική μάθηση έχει αντικαταστήσει την επαγγελματική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη δεν είναι αρκετή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν αρκετά για να

αλλάξουν. Για να έχουμε διαφορετικά αποτελέσματα πρέπει πρώτα να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν μαθητές.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του περιεχομένου, των εκπαιδευτικών ή του ηγέτη και της επαγγελματικής κοινότητας μοιάζει με το μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές στην τάξη. Για τους ηγέτες, οι ιδέες σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική είναι πολύτιμες, μαζί με τις προτάσεις για τη βελτίωσή της μέσω της επαγγελματικής ή συστημικής μάθησης (Kalantzis & Cope, 2012· Schratz, 2013). Η επαγγελματική και η ανθρώπινη ταυτότητα όλων σφυρηλατείται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, με τις συνδέσεις εντός των κοινοτήτων. Όλοι συμμετέχουν στη συνεχιζόμενη διαδικασία της επαγγελματικής και ανθρώπινης αναδημιουργίας, μέσα από τον διάλογο με τη δύναμη και την επιρροή της ανθρώπινης επενέργειας (Frost, 2006).

2.5 Η μάθηση της ηγεσίας

Η μάθηση είναι ενσωματωμένη στην εργασία, καθώς αυτή προσφέρει εμπειρίες γνώσης και αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των ηγετών. Οι εμπειρίες αυτές υποστηρίζουν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση για αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και των καθημερινών προκλήσεων στην ηγεσία των σχολείων. Σε αυτή την αναζήτηση η αφετηρία είναι στη γνώση του εαυτού, των δυνατών ή αδύνατων σημείων, των προσωπικών προκαταλήψεων, του τρόπου που κάποιος μαθαίνει, του τρόπου που συνεργάζεται, των αξιών, των σημείων όπου μπορεί να έχει τη μεγαλύτερη συνεισφορά (Fullan, 2014).

Η ανάπτυξη και ενίσχυση προσωπικών ηγετικών πόρων είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ηγεσία. Ο Leithwood, (2012) διερευνώντας τις βασικές διαστάσεις της ηγετικής πρακτικής, προσδιόρισε τρεις κατηγορίες προσωπικών πόρων ηγεσίας:

- Γνωστικοί πόροι, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η επίλυση προβλημάτων και η γνώση αποτελεσματικών πρακτικών σχολείων και τάξεων που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών και τη συστημική σκέψη.

- Κοινωνικοί πόροι, συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης, της διαχείρισης συναισθημάτων και των συναισθηματικά κατάλληλων ενεργειών.
- Ψυχολογικοί πόροι, όπου περιλαμβάνεται η αισιοδοξία, η αυτοαποτελεσματικότητα και η πρόληψη.

Η μάθηση της ηγεσίας έχει ως αφετηρία την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του μέλλοντος που ο οργανισμός επιθυμεί, με συνεργασία και μάθηση μαζί με άλλους, εντός και για το συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ανάπτυξη ηγεσίας στο πλαίσιο δεν είναι ανάπτυξη ατομικής ηγεσίας προσαρμοσμένης σε τοπικά χαρακτηριστικά, αλλά είναι συνεργατική μάθηση, μεθόδων και πρακτικών συλλογικής ηγεσίας και κοινής αντιμετώπισης των πραγματικών προκλήσεων (James, 2011).

Καθώς η ηγεσία ορίζεται ως άσκηση επιρροής, η Herminia Ibarra (2015), θεωρεί ότι για να επιτευχθεί αυτή η επιρροή δεν αρκεί η αυτογνωσία και αμφισβητεί την παραδοσιακή προσέγγιση πως πρώτα μαθαίνω και μετά ενεργώ, υποστηρίζοντας πως πρέπει να δράσουμε στην κατεύθυνση μιας νέας προοπτικής, ώστε να αυξήσουμε τη γνώση μέσα από τη συμμετοχή σε διαδικασίες πραγματοποίησης αλλαγών. Μια τέτοια δέσμευση, οδηγεί σε σκέψη έξω από το συνηθισμένο τρόπο, προς νέους τρόπους να εργαζόμαστε, να δημιουργούμε σχέσεις και να αναπτύσσουμε τρόπους σύνδεσης και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Σε αυτή την προοπτική η ηγεσία γίνεται ένα προσωπικό ταξίδι μάθησης και όχι ένας προορισμός.

2.6 Το σχολείο που μαθαίνει

Ο οργανισμός που μαθαίνει αποτελεί μια μορφή οργάνωσης ενός οργανισμού και το περιβάλλον όπου οι άνθρωποι διευρύνουν την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν επιθυμητά αποτελέσματα, αναπτύσσουν νέους δημιουργικούς τρόπους σκέψης και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί (Örtenblad, 2002· Senge, 1996). Ως συνθετικά στοιχεία των οργανισμών που μαθαίνουν θεωρούνται οι βασικές κατευθυντήριες ιδέες, οι καινοτομίες στις υποδομές, οι μέθοδοι και η μαθησιακή κουλτούρα (Κοντάκος, 2014). Ως διαστάσεις των οργανισμών που μαθαίνουν καταγράφονται η δημιουργία μαθησιακών δυνατοτήτων, η αναζήτηση, ο διάλογος, η ενθάρρυνση για συμμετοχή και ομαδική μάθηση, η σύνδεση με το περιβάλλον και η ηγεσία με στρατηγικό σχεδιασμό για μάθηση και αποτελεσματικότητα (Marsick & Watkins, 2003).

Ο Senge (2006) προκρίνει πέντε σημαντικές ικανότητες για την ανάπτυξη ενός οργανισμού που μαθαίνει, την προσωπική ανάπτυξη και μάθηση, τα νοητικά μοντέλα (συνειδητοποίηση και υπέρβαση πεποιθήσεων, δομημάτων, γνωστικών χαρτών), την ανάπτυξη κοινού οράματος με διάλογο και ανταλλαγή αντιλήψεων, τη μάθηση σε ομάδες (από κοινού μάθηση με συνεργασία) και τη συστημική σκέψη (για ολιστική προσέγγιση και στοχασμό στη συνάφεια των συστημάτων).

Το σχολείο ως οργανισμός με δέσμευση στη διδασκαλία και στη μάθηση, πρέπει να είναι οργανισμός μάθησης περισσότερο από κάθε άλλο οργανισμό. Στο σχολείο που μαθαίνει, ενθαρρύνονται νέα πρότυπα σκέψης, καλλιεργούνται συλλογικές φιλοδοξίες, επεκτείνεται η ικανότητα για καινοτομία και επίλυση προβλημάτων. Στο σχολείο αυτό, όλα τα μέλη επιδιώκουν κοινούς στόχους με συλλογική δέσμευση, ελέγχουν το βαθμό επίτευξής τους και πραγματοποιούν αναπροσαρμογές όπου κρίνεται σκόπιμο (Hoy & Miskel, 2013).

Το σχολείο που μαθαίνει, επεκτείνει συνεχώς τις δυνατότητές του και δημιουργεί το μέλλον του, υποστηρίζει την εισαγωγή καινοτομιών και τη μάθηση με στόχο τη βελτίωση, διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μετασχηματίζεται. Μαθαίνει, με τυπικές αλλά και με άτυπες διαδικασίες, με αξιοποίηση των εμπειριών, με πειραματισμό, πραγματοποιεί βελτιωτικές αλλαγές, δημιουργεί νέα γνώση αναπτύσσει γνωστικά μοντέλα (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2015· Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, & Ρεκλείτης, 1999).

Τα επιτυχημένα παραδείγματα είναι αποτέλεσμα προσεκτικά καλλιεργημένων στάσεων, δεσμεύσεων και διαδικασιών που έχουν επέλθει με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο κάθε σχολείο που επιθυμεί να γίνει μαθητικό οργανισμός μπορεί να ξεκινήσει με μερικά απλά βήματα. Πρώτα πρέπει να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση, που διαθέτει χρόνο για προβληματισμό, ανάλυση, σχεδιασμό. Επομένως είναι απαραίτητη η εκπαίδευση σε καταγισμό ιδεών, επίλυση προβλημάτων, αξιολόγηση πληροφοριών, δεδομένων. Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθεί το άνοιγμα των ορίων (όπως ημερίδες, συνέδρια, συναντήσεις, ομάδες έργων) και η ανταλλαγή ιδεών. Σε τρίτο επίπεδο μπορεί να δημιουργήσει εκπαιδευτικά θεματικά φόρουμ ανασκοπήσεων, ελέγχου συστημάτων, εσωτερικών αναφορών συγκριτικής αξιολόγησης, μελέτης κορυφαίων πρακτικών (Garwin, 1993).

Σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη ενός μαθησαντων σχολείου θεωρούνται η ύπαρξη συνεργατικών δομών, οι αποτελεσματικές δίοδοι επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η ηγεσία, το κλίμα εμπιστοσύνης και συμμετοχικότητας, όπως και οι πρωτοβουλίες (Silins, Zarins, & Mulford, 2002). Ιδιαίτερη θέση στο σχολείο που μαθαίνει κατέχει η έρευνα και η καινοτομία οι οποίες αναπτύσσονται από την κριτική στάση εκπαιδευτικών και μαθητών, την περιέργεια, τη δυσπιστία σε εύκολες απαντήσεις και την αναζήτηση αποδείξεων. Αν τα σχολεία θέλουν να γίνουν αποτελεσματικοί μαθησαντων οργανισμοί πρέπει να αναπτύξουν μηχανισμούς όπως να:

- επιλέξουν τρόπους δημιουργίας δομών που υποστηρίζουν συνεχώς τη διδασκαλία και τη μάθηση
- ενισχύσουν την οργανωτική αναπροσαρμογή τους
- αναπτύξουν οργανωσιακή κουλτούρα και κλίμα ανοιχτό, συνεργατικό και αυτορυθμιζόμενο
- είναι ανοιχτά σε αλλαγές
- αποτρέπουν φαύλες πολιτικές που εκτοπίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση
- προσφέρουν ανοικτή επικοινωνία
- επιλέγουν διαμοιρασμό και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2013).

Στο σχολείο που μαθαίνει επιδρούν ανασταλτικά ενδογενείς αλλά και εξωγενείς παράγοντες. Στους πρώτους περιλαμβάνονται η παθητική ηγεσία, η αντίσταση στην αλλαγή, η αναζήτηση «εύκολων» λύσεων, η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών, η αδράνεια, οι επιφυλάξεις, η αποσπασματική μάθηση, η αδυναμία μεταφοράς γνώσης από προηγούμενες εμπειρίες και η κουλτούρα φόβου. Ενώ ως εξωτερικές ανασταλτικές παράμετροι θεωρούνται η πίεση των προγραμμάτων, η έλλειψη πόρων, οι χρονικοί περιορισμοί, η αξιολόγηση που δυσχεραίνει την ευελιξία δράσεων (Harris & Jones, 2018· Κολέζα, 2014· Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

Επομένως θα απαιτηθεί χρόνος, προσπάθεια και πόροι για να μετασχηματιστεί ένα σχολείο σε έναν αυθεντικό και βιώσιμο οργανισμό μάθησης. Η προσπάθεια θα πρέπει να είναι συνεργατική, ενοποιημένη και συνεκτική ανάμεσα σε όλο το προσωπικό και σε κάθε επίπεδο. Η αλλαγή κουλτούρας και η ευρεία δέσμευση για

αυτοπροβληματισμό και αξιολόγηση, είναι αλλαγές οι οποίες θα επιφέρουν κάποια αναστάτωση, ωστόσο, μάθηση χωρίς αλλαγή δεν είναι μόνο αντιφατική αλλά και μάταιη (Harris & Jones, 2018).

Σύμφωνα με ένα ολοκληρωμένο μοντέλο του σχολείου ως οργανισμού μάθησης που παρουσιάζουν ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Unicef, η σχολική μονάδα έχει δυναμικό και προσαρμοστικό χαρακτήρα σε νέες συνθήκες. Ο Ο.Ο.Σ.Α. θέτει επτά διαστάσεις (Σχήμα 2.1) που καθορίζουν όχι μόνο τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου αλλά και τις μετασχηματιστικές διαδικασίες προς έναν οργανισμό μάθησης (Kools, & Stoll, 2016).

- Ανάπτυξη κοινού οράματος που θέτει στο επίκεντρο τη μάθηση όλων των μαθητών.
- Δημιουργία και υποστήριξη ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης.
- Ομαδική μάθηση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Κουλτούρα αναζήτησης καινοτομίας και έρευνας.
- Διαμόρφωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης.
- Μάθηση μαζί και από το ευρύτερο περιβάλλον.



Σχήμα 2.1: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2016a)

Το ίδιο το σχολείο γίνεται οργανισμός που μαθαίνει παράγοντας νέα γνώση με πρακτικές βασισμένες στο διάλογο και την αναστοχαστικότητα. Μέσω της διερεύνησης του τρόπου λειτουργίας ενός σχολείου, οι ηγέτες μπορούν να υποστηρίξουν αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε «μάθηση συστήματος». Αυτό περιλαμβάνει το συνδυασμό και την ερμηνεία πληροφοριών για το σχολείο ως σύνολο, καθώς και την ανάπτυξη νέων πρακτικών, δομών ή πολιτικών με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής του. Στην ουσία, η εκμάθηση του συστήματος προϋποθέτει ότι ένα οργανωτικό σύνολο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα της σκέψης και των προσπαθειών των μεμονωμένων επαγγελματιών. Οι οργανισμοί ενεργούν με τρόπους που υπερβαίνουν τις προσπάθειες των ατόμων και μπορούν να καθοδηγούνται από άτομα, ειδικά από εκείνους που ασκούν ηγεσία (Coplan, & Knapp, 2006· Kalantzis & Cope, 2012· Schratz, 2013).

Οι ευκαιρίες για μάθηση του συστήματος, προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης του επαγγελματικού προσωπικού και των διευκολυντών, καθώς οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους, αλλά και κατά την εξέταση και τη διαμόρφωση της απόδοσης του συστήματος. Η εκμάθηση του συστήματος συμβαίνει επίσης κατά την έναρξη των προσπαθειών προγραμματισμού, την αξιολόγηση πολιτικών, προγραμμάτων, της χρήσης πόρων συμπεριλαμβανομένων αυτο-μελετών και αξιολογήσεων, κατά την εφαρμογή έρευνας δράσης επικεντρωμένη σε θέματα, που αφορούν όλο το σύστημα και του προσδιορισμού δεικτών για τη μέτρηση της προόδου προς καθορισμένους στόχους (Coplan, & Knapp, 2006· Kalantzis & Cope, 2012· Schratz, 2013). Τελικά, η εκπαιδευτική βελτίωση εξαρτάται από την εκπαιδευτική ικανότητα, η οποία, με τη σειρά της, εξαρτάται και από τα δύο, την ατομική και την οργανωσιακή μάθηση στο σχολείο (Spillane, & Louis, 2002).

Συμπερασματικά, η θεώρηση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, στα πλαίσια της ηγεσίας για τη μάθηση, τονίζει τη σημασία, των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, της οικοδόμησης σχέσεων και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των μελών της κοινότητας που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών ή των ενηλίκων, ενισχύει τη δέσμευση προς ένα κοινό όραμα, προωθεί τις συλλογικές πρακτικές και την κοινή μάθηση (Imig, Holden, & Placek, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1 Η σημασία του πλαισίου

Η μάθηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του σχολείου και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν είναι μεμονωμένα γεγονότα. Διαδραματίζονται εντός του πλαισίου των συνθηκών τόσο εντός όσο και εκτός τάξεων ή σχολείου. Οι συνθήκες αυτές διαμορφώνονται από την οικογένεια και την κουλτούρα των μαθητών, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, όπως και από τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Πεντέρη, & Πετρογιάννης, 2013). Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση των μαθητών απεικονίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τη μάθηση του σχολείου, αλλά και ευρύτερα, τον τρόπο που οι ηγέτες κατανοούν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Κεντρικό στοιχείο για τη μάθηση, αναδεικνύεται μια εικόνα των πολλαπλών επιρροών στις μαθησιακές εμπειρίες, όπως και ιδέες για τρόπους με τους οποίους ενέργειες των ηγετών επιτυγχάνουν εμπλοκή στη μάθηση, μαθητών, εκπαιδευτικών και συστήματος (Knapp, Copland & Talbert, 2003).

Πολλοί χαρακτηρισμοί για τις μορφές ηγεσίας, όπως η εκπαιδευτική, η μετασχηματιστική, η συμμετοχική και η κατανεμημένη, ερμηνεύουν πτυχές της ηγεσίας σε σχέση με επιμέρους στόχους, χωρίς ωστόσο να ερευνούν τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται η ηγεσία με τη μάθηση των μαθητών. Μια τέτοια συζήτηση προϋποθέτει κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου λειτουργούν οι συσχετισμοί αυτοί (Leithwood et al., 2004).

Πλήθος ερευνητικών στοιχείων καταδεικνύουν τη σημασία του πλαισίου, πέρα από το σχολείο, στην υποστήριξη της μάθησης αλλά και στην επιρροή στις προηγούμενες γνώσεις ή στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών (Beatriz, Deborah, & Hunter, 2008). Καθώς τα όρια μεταξύ σχολείων και εξωτερικού πλαισίου γίνονται όλο και πιο διαπερατά, αναδύεται μία νέα πρόκληση για τη σχολική ηγεσία, η ηγεσία πέρα από το σχολείο. Η επαφή με άλλους των οποίων η γνώση, οι ικανότητες και οι εμπειρίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο, είναι μια νέα

διάσταση, η οποία καθορίζει την ποιότητα της μάθησης. Πέρα από τους γονείς και τη σχολική κοινότητα, οι ενώσεις με άλλα σχολεία, τα σχολικά δίκτυα σε τυπική ή ηλεκτρονική μορφή, τα άτομα της ευρύτερης κοινότητας με εμπειρογνωμοσύνη, οι υπεύθυνοι ευρύτερων εκπαιδευτικών δομών, οι πανεπιστημιακοί ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής συνθέτουν το εξωτερικό πλαίσιο προς το οποίο καλείται να δράσει η ηγεσία ώστε να επηρεάσει τη μάθηση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Αν και η ηγεσία είναι καθοριστικός παράγοντας για την οργανωτική επιτυχία, ωστόσο πολλές μελέτες δεν κατάφεραν να προσδιορίσουν ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών τα οποία επηρεάζουν τα μαθησιακά επιτεύγματα, γεγονός που σε μεγάλο βαθμό αποδίδεται και αποδεικνύει τη σημασία και την επίδραση του πλαισίου στην σχολική ηγεσία. Η ερμηνεία αυτή υποδηλώνει τη στενή σχέση της ηγεσίας και του πλαισίου εντός του οποίου εμφανίζεται (Cruickshank, 2017· Longmuir, 2017· Myende, Ncwane, & Bhengu, 2020).

Επομένως, δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο επίτευξης επιτυχίας καθώς οι εμπειρίες και το πλαίσιο είναι καθοριστικοί παράγοντες της φύσης, της κατεύθυνσης και του ρυθμού ενεργειών της ηγεσίας (Hallinger, 2011). Τέλος οι Day et al., (2010) όπως και οι Pietsch, Tulowitzki, & Koch, (2019) καταλήγουν πως δεν υπάρχει καλύτερη προσέγγιση της ηγεσίας, τόσο γενικότερα, όσο και ειδικότερα της ηγεσίας για τη μάθηση, από την ηγεσία με ευαισθησία στο πλαίσιο.

3.2 Η τοπική και η ευρύτερη κοινότητα

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η δημοκρατική λειτουργία των σχολείων γίνεται πολύπλοκη καθώς ενώ αυξάνει η απαίτηση για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, πολλοί φορείς και οργανώσεις επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικούς θεσμούς ή λειτουργίες. Η εκπαίδευση και το σχολείο ως δημόσιο αγαθό δεν σχετίζονται μόνο με όσους έχουν άμεση σχέση όπως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό ή οι μαθητές και οι γονείς τους, αλλά απευθύνεται στην ευρύτερη κοινότητα καθώς στοχεύει στην ευημερία της κοινωνίας ως σύνολο (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018· Μυλωνάκου–Κεκέ, 2017).

Η κοινότητα του σχολείου δεν περιορίζεται στα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά εκτείνεται στην τοπική κοινότητα και στην κοινωνία των πολιτών η οποία περιλαμβάνει κοινωνικές ή πολιτιστικές δομές σε τυπικές ή άτυπες μορφές. Το σχολείο και η ηγεσία του, μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της ευρύτερης κοινότητας ώστε αυτή να υποστηρίξει δράσεις, να προσφέρει ανθρώπινους ή υλικούς πόρους, ευκαιρίες μάθησης, επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης προκλήσεων. Η συμμετοχή αυτή οφείλει να πραγματοποιείται εντός των ορίων του αμοιβαίου σεβασμού, των διακριτών ρόλων, του νομοθετικού πλαισίου και της δεοντολογίας (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018· Μυλωνάκου–Κεκέ, 2017).

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η κατανόηση των τάσεων, των επιρροών και η ανταπόκριση στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό, νομικό, πολιτικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, στην κατεύθυνση της προώθησης θετικών μαθησιακών δυνατοτήτων. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες ενισχύουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση, εμπλέκοντας γονείς και άλλα μέλη της κοινότητας, στη δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών. Διαμορφώνουν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων, καθιερώνουν διαδικασίες σύνδεσης και διαμορφώνουν ολοκληρωμένο σχέδιο για τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, με στόχο την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων και της αποστολής του σχολείου (Hallinger, 2018· Murphy, 2007a).

Συμπερασματικά, η έννοια της κοινότητας διαφέρει από τη σχολική και την τοπική κοινότητα, άλλωστε η έννοια του «τόπου» έχει πλέον αποκτήσει διευρυμένο χαρακτήρα, ιδιαίτερα μετά την ευρύτατη χρήση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας. Κατά την Boyes-Watson (2005) η κοινότητα δεν είναι πλέον ένας τόπος αλλά μια σχέση, μία αναστοχαστική διαδικασία διαμόρφωσης της αίσθησης ταυτότητας και του «ανήκειν». Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την ευρύτερη κοινότητα, όπως και το άνοιγμα στην κοινωνία των πολιτών, μπορεί να αποτελέσει βασικό στόχο της σχολικής ηγεσίας. Η ανάπτυξη αυτής της σχέσης αποτελεί ταυτόχρονα μαθησιακή διαδικασία, όσο και ευκαιρία αναγνώρισης ηγεσίας.

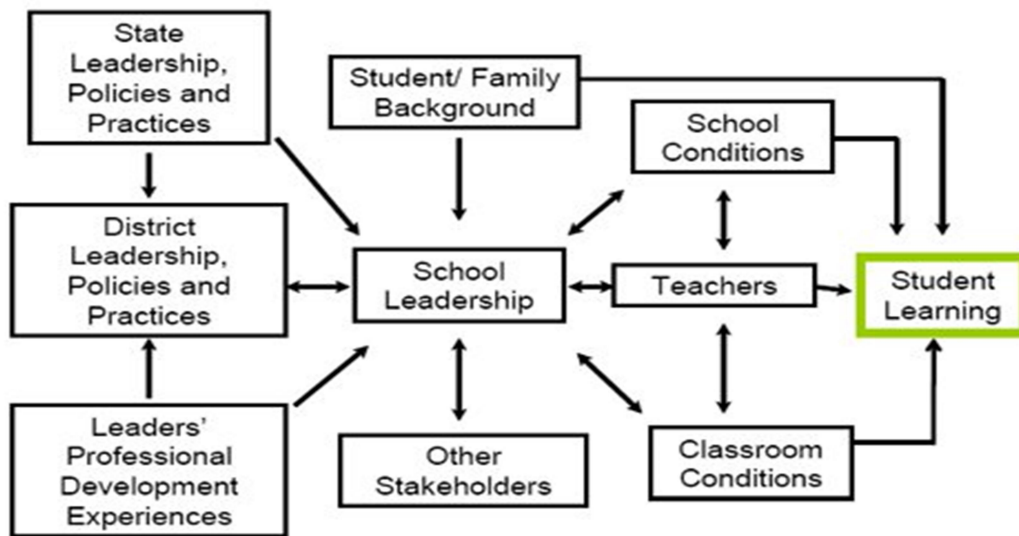
3.3 Το πλαίσιο τυπικών μη τυπικών και άτυπων παραγόντων της σχολικής ηγεσίας και της μάθησης

Το πλαίσιο των παραγόντων και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, που διαμορφώνουν τις συνθήκες εντός των οποίων αναπτύσσονται η ηγεσία και η μάθηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου, σύμφωνα με τους Leithwood et al., (2004), αποτελούν:

- *Τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε επίπεδο πολιτείας ή περιφέρειας, οι πολιτικές και οι πρακτικές οι οποίες επηρεάζουν τους σχολικούς ηγέτες και τη μάθηση των μαθητών.*
- *Η επιρροή της επαγγελματικής μάθησης και των εμπειριών των ηγετών.*
- *Οι άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως οι ενώσεις εκπαιδευτικών, οι τοπικές κοινότητες, τα μέσα επικοινωνίας ή ενημέρωσης και τα συνδικάτα, ως παράγοντες επιρροής, διαδραματίζουν ηγετικό ρόλο και επηρεάζουν τη σχολική ηγεσία.*
- *Το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, επιδρά άμεσα ή έμμεσα στους περισσότερους παράγοντες και στις μεταξύ τους σχέσεις. Μπορεί να επηρεάσει απευθείας τους μαθητές, τους σχολικούς ηγέτες, τη φύση και τις διαδικασίες διδασκαλίας ή μάθησης των μαθητών στην τάξη. Επιπρόσθετα επιδρά στον τρόπο διοίκησης του σχολείου, στη φύση των μαθησιακών διαδικασιών στην τάξη, όπως και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στις πολιτικές σε ευρύτερο επίπεδο όπως η χρηματοδότηση, και καθορίζει το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών.*
- *Η τυπική και άτυπη ηγεσία, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μάθηση καθώς διαμορφώνει τις δομές του σχολικού οργανισμού, πραγματοποιεί τη διασύνδεση με τους εξωτερικούς παράγοντες, επιδρά στη μάθηση των μαθητών έμμεσα (Day et al., 2009) επηρεάζοντας:*
- *Τις σχολικές συνθήκες, όπως η κουλτούρα, η δομή, οι στόχοι, η σχεδίαση και η βελτίωση.*
- *Τις συνθήκες της τάξης, όπως το περιεχόμενο και τη φύση της διδασκαλίας, το μέγεθος της τάξης, τις παιδαγωγικές στρατηγικές που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, την αξιολόγηση των μαθητών.*

- Τους εκπαιδευτικούς, στη διαμόρφωση επαγγελματικής κοινότητας και στη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων τους.

Στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτού κεντρικό στοιχείο αποτελεί η ηγεσία η οποία εμφανίζεται τόσο ως διακριτός ρόλος όσο και ως μέρος άλλων παραγόντων ή διαδικασιών. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο των παραγόντων της ηγεσίας και της μάθησης των μαθητών και μερικοί άμεσοι ή έμμεσοι συσχετισμοί αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα 3.1.



Σχήμα 3.1: Πως η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών (Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, Michlin, & Mascall, 2010).

3.4 Το πλαίσιο των ηγετικών συμπεριφορών και οι επιδράσεις στις μαθησιακές διαδικασίες

Η ηγεσία για τη μάθηση, θεωρεί τη μάθηση ως μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία είναι αποτέλεσμα σχέσεων εντός του σχολείου, όπως σχέσεων μεταξύ μανθανόντων, μαθητευομένων και μαθησιακών αντικειμένων, μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με την οικογένειά τους και την ευρύτερη κοινότητα. Οι σχέσεις αυτές απαιτούν από τους ηγέτες παρακολούθηση, κατανόηση και σκέψη για τις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό οι

ηγέτες των σχολείων καλούνται να στραφούν προς την ανάπτυξη ισχυρών μαθησιακών συνδέσμων με τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα (Otero, 2019).

Η ηγεσία για τη μάθηση περιλαμβάνει την ικανότητα σταθερής επικέντρωσης στον πυρήνα της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή στις μαθησιακές διαδικασίες, τη μάθηση και την αξιοποίηση των άλλων παραμέτρων της σχολικής εκπαίδευσης στην διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για τη μάθηση. Η εστίαση αυτή, υλοποιείται με κύριες διαστάσεις: τον ηθικό σκοπό-όραμα για μάθηση, τις προϋποθέσεις για μάθηση, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πρόγραμμα σπουδών, το πρόγραμμα αξιολόγησης, την αναζήτηση αποδεικτικών στοιχείων, την επαγγελματική μάθηση, τις σχέσεις με γονείς-μέλη της κοινότητας, την κοινή ηγεσία, τη δημιουργία και αξιοποίηση πόρων, την οργανωσιακή κουλτούρα (Dempster et al.,2017).

Το πλαίσιο των ηγετικών συμπεριφορών αναφορικά με τις επιδράσεις στις μαθησιακές διαδικασίες (Σχήμα 3.2) σύμφωνα με τους Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, (2007a), έχει ως κεντρικό στοιχείο τις ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζονται από παράγοντες που έχουν διαμορφώσει το εσωτερικό υπόβαθρο των ηγετών, ενώ συμπληρώνεται με τις διαδρομές μέσα από τις οποίες οι ενέργειες των ηγετών επηρεάζουν τις σχολικές συνθήκες, τις συνθήκες της τάξης και τις επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η βάση του πλαισίου συμπεριφορών είναι τα χαρακτηριστικά του συγκείμενου, αναγνωρίζοντας ευκρινώς το ρόλο του στην εκδήλωση και επίδραση των συμπεριφορών.

Το υπόβαθρο των ηγετών διαμορφώνεται από: α) τις προηγούμενες εμπειρίες, β) τη γνωσιακή βάση που διαμορφώνουν με την πάροδο του χρόνου, γ) τα προσωπικά χαρακτηριστικά και δ) τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα.

Η επίδραση των ηγετικών συμπεριφορών στις παραμέτρους της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι έμμεση, καθώς διαμεσολαβούν οι μεταβλητές της τάξης και του σχολείου ως σύστημα (λογοδοσία, εξωτερικές συνθήκες, πρότυπα, αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία και κουλτούρα), και η υποστήριξη των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και γονέων οι οποίες ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Ακριβέστερα, οι ηγετικές συμπεριφορές επηρεάζουν παράγοντες που αφορούν το επίπεδο σχολείου και τάξης, οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις παραμέτρους των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών (Murphy, et al., 2007a). Τα μαθησιακά επιτεύγματα

αξιολογούνται ως προς το επίπεδο ποιότητας, την κατανομή τους στους υποπληθυσμούς των μαθητών ως μέτρο ισότητας και την προστιθέμενη αξία. Τα μαθησιακά επιτεύγματα αξιολογούνται σε τρεις χρονικές περιόδους, κατά την φοίτηση στο σχολείο, κατά την αποφοίτηση από αυτό ή την αποφοίτηση από ανώτερες σπουδές. Όλα αυτά δέχονται επιρροές από τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα (χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως μέγεθος, τύπος, επίπεδο, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και των επαγγελματιών που εργάζονται σε αυτό, ευρύτερες διοικητικές δομές).

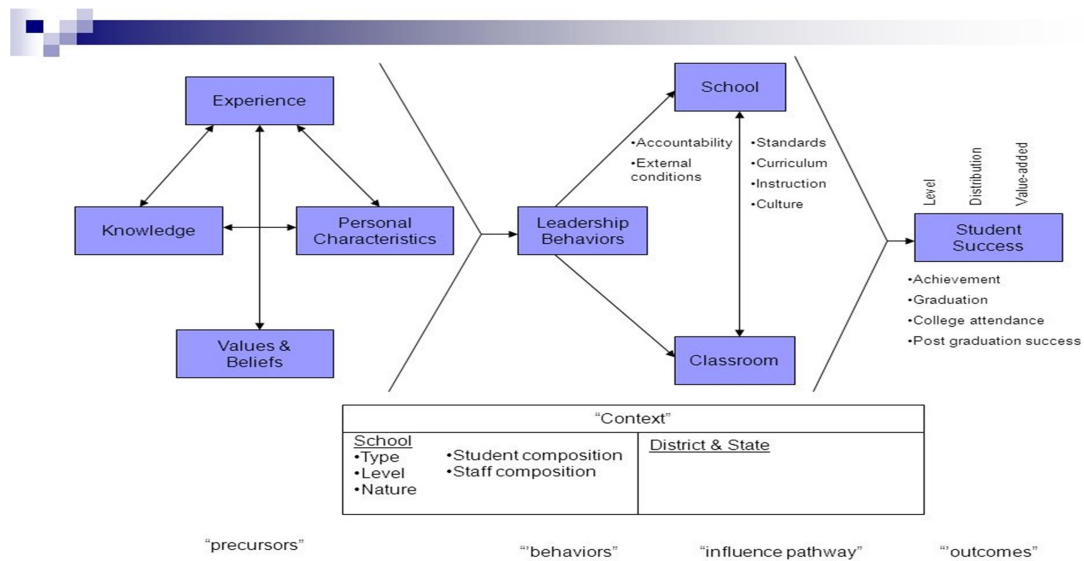


Figure 1. Learning Centered Leadership Framework

Σχήμα 3.2: Το πλαίσιο των ηγετικών συμπεριφορών (Murphy et al., 2007b).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

4.1 Η ηγεσία της μάθησης

Η ηγεσία της μάθησης ουσιαστικά σημαίνει δημιουργία ισχυρών και δίκαιων μαθησιακών ευκαιριών για μαθητές, εκπαιδευτικούς και συστήματα αλλά και μια παρακίνηση των συμμετεχόντων ώστε να επωφεληθούν από αυτές τις ευκαιρίες (Coplan, & Knapp, 2006). Η ηγεσία στη μάθηση συνεπάγεται μια σταθερή προσπάθεια ενδυνάμωσης της επιθυμίας για μάθηση και τη διατήρηση της δέσμευσης και συνεργασίας εκείνων που ηγούνται της μάθησης (Birch, & Crane, 2017).

Η ηγεσία της μάθησης και η βελτίωση της διδασκαλίας βασίζεται στην ικανότητα της ηγεσίας των σχολείων να συνδέσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας με τη μάθηση (Otero, 2019). Ο ηγέτης της μάθησης σύμφωνα με τον Fullan, (2014) είναι ένα πρόσωπο, το οποίο δημιουργεί μαθησιακά πρότυπα και διαμορφώνει τις συνθήκες να μαθαίνουν όλοι μαζί σε μια συνεχή βάση.

Ο ηγέτης της μάθησης ενεργεί συλλογικά, προς μια συνεργατική βελτιωτική προσπάθεια, συμμετέχει σε μαθησιακές διαδικασίες μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς, μαθαίνει μέσα από την αναζήτηση των κατάλληλων πρακτικών. Η αναζήτηση αυτή στοχεύει σε ένα μικρό αριθμό κοινών στόχων και η επαγγελματική μάθηση που προκύπτει αξιοποιείται για την επίτευξη των στόχων αυτών (Fullan, 2014). Η ηγεσία της μάθησης στοχεύει στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων ώστε να μαθαίνουν όλοι σε συνεχή βάση (Fullan, 2018). Η μαθησιακή προσέγγιση της ηγεσίας επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και κοινή χρήση της, από όλα τα μέλη ενός σχολείου, ώστε η οικοδόμηση της ηγεσίας να αποτελεί μία διαρκή διαδικασία μάθησης (Ameay, 2005).

4.2 Η ηγεσία και η μάθηση των μαθητών

Οι εξελίξεις στην έρευνα για τη μάθηση, παρέχουν στοιχεία κατά τα οποία, σήμερα γνωρίζουμε για τη μάθηση, περισσότερα από κάθε προηγούμενη στιγμή στην ιστορία. Η νευροεπιστήμη, η γνωστική ψυχολογία και η παιδαγωγική έρευνα, προσφέρουν

γνώσεις και καλύτερη κατανόηση για τη μέτρηση και την προώθηση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ωστόσο, παρά αυτή την αυξανόμενη έρευνα για τη μάθηση παραμένει σε αμφιβολία ο πραγματικός αντίκτυπος αυτής της νέας γνώσης στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Clarke,2017).

Η αποτελεσματική ηγεσία αναπτύσσει δομές και διαδικασίες, που δημιουργούν δεσμούς με το σχολείο και προσφέρουν ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή. Συνδέει τους συμμετέχοντες μεταξύ τους και εργάζεται προς την κατεύθυνση προσφοράς μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων σχολικού επιπέδου. Ανταποκρίνεται στο αίτημα της εξατομίκευσης, προσφέροντας ευκαιρίες ανάπτυξης υπεύθυνης ηγετικής συμπεριφοράς, σε σημαντικούς ρόλους στο σχολείο. Παρέχει δυνατότητες ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων, απαραίτητων στην ανάληψη ηγετικών ρόλων. Καθιερώνει διαδικασίες ουσιαστικής αναγνώρισης και ανταμοιβής της συμμετοχής (Murphy, 2007a).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι η επιτυχημένη ηγεσία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Σε σχέση με το μέγεθος και τη φύση των επιπτώσεων αυτών τεκμηριώνονται δύο σημαντικοί ισχυρισμοί (Leithwood et al., 2004):

- Η ηγεσία είναι δεύτερη, μετά την διδασκαλία στην τάξη, μεταξύ όλων των παραγόντων που σχετίζονται με το σχολείο και συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών στο σχολείο. Η συνολική, άμεση ή έμμεση, επίδραση της ηγεσίας, αντιστοιχεί στο ένα τέταρτο της συνολικής σχολικής επίδρασης στη μάθηση των μαθητών (Leithwood et al., 2004).
- Τα αποτελέσματα της ηγεσίας, είναι μεγαλύτερα και έχουν μεγαλύτερη επίδραση, στις συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη, όταν και όπου χρειάζονται περισσότερο, όπως σε σχολεία με δυσκολότερες συνθήκες. Σχολεία που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και βελτιώθηκαν αναφέρουν την παρέμβαση ισχυρών ηγετών. Πολλοί παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν σε τέτοιες ανατροπές ωστόσο η ηγεσία είναι ο καταλύτης. Τα στοιχεία αυτά, καταδεικνύουν την αξία της αλλαγής ή της αύξησης ηγετικής ικανότητας, σε σχολεία χαμηλής απόδοσης, ως μέτρο βελτίωσης ή ανασύστασής τους. Αναδεικνύεται τέλος, η βελτίωση της ηγεσίας ως το

κλειδί για επιτυχημένη εφαρμογή μεταρρυθμίσεων μεγάλης κλίμακας (Leithwood et al., 2004).

4.3 Η ηγεσία και η μάθηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Leithwood, & Seashore-Louis, (2011) η ηγεσία επηρεάζει έμμεσα, αλλά σαφώς, τη μάθηση των μαθητών, κυρίως μέσω της διασφάλισης υποστηρικτικών συνθηκών προς την εργασία των εκπαιδευτικών και της εστίασης στη βελτίωση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Robinson, (2011) η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα επιτεύγματα των μαθητών διενεργείται έμμεσα, με την ηγεσία στη μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία έχει διπλάσια επίδραση από το δεύτερο κατά σειρά παράγοντα που είναι ο καθορισμός στόχων και προσδοκιών, ενώ ακολουθούν η εξασφάλιση ποιότητας διδασκαλίας, η στρατηγική χρήση πόρων και η εξασφάλιση ομαλού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ο ηγέτης ο οποίος συμμετέχει στη μάθηση, παρακολουθεί κι άλλα θέματα, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι συμμετέχει ως μαθητευόμενος, μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς. Οι γενικές γνώσεις, δεν εξασφαλίζουν την ανταπόκριση στις ειδικές απαιτήσεις, για την οργανωσιακή βελτίωση στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικού οργανισμού. Για να καλυφθεί η ανάγκη αυτή, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να θεωρήσουν, τόσο τη μάθηση των εκπαιδευτικών, όσο και τη δική τους μάθηση, ως προτεραιότητα. Η επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, σημαίνει ενεργητική εμπλοκή σε μαθησιακές διαδικασίες εκπαιδευτικών μαζί με διευθυντές (Fullan, 2014· Hallinger, 2011).

Ο ηγέτης της επαγγελματικής μάθησης, υποστηρίζει τη συνεχιζόμενη μάθηση για τον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Bubb & Earley, 2013), προωθεί την ανάπτυξη κοινότητας επαγγελματικής μάθησης και αναζητά, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Στην ηγεσία, μετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εμπλεκόμενοι στις διαδικασίες του σχολείου. Οι ηγέτες αποτελούν μέλος της ομάδας, μαζί με την οποία μαθαίνουν, ενώ παράλληλα κατέχουν το ρόλο του «δημιουργού, σχεδιαστή, εφαρμοστή και αξιολογητή της επαγγελματικής ανάπτυξης» (Lindstorm & Speck, 2004). Η μεγιστοποίηση της οργανωσιακής ικανότητας επιτυγχάνεται με την άσκηση ηγεσίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ηγεσία της

μάθησης σε τρεις αλληλένδετες διαστάσεις, τη διαχείριση της αλλαγής, την απόκτηση εμπειριών από πρακτικές δοκιμασίες και με τη συγκέντρωση και αξιοποίηση αποδεικτικών στοιχείων ή αξιολογήσεων (Frost, 2004).

4.4 Η ηγεσία και η μάθηση του σχολείου

Για τους σχολικούς ηγέτες ο μετασχηματισμός ενός σχολείου σε σχολείο που μαθαίνει, περιλαμβάνει προβληματισμούς τόσο για την κατανόηση και ερμηνεία του θεωρητικού υποβάθρου, όσο και για τις στρατηγικές πρακτικής εφαρμογής. Ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και συγκεκριμένες δράσεις ή πρακτικές, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτή τη μετατόπιση, ώστε οι αλλαγές να ενσωματωθούν και να έχουν τον αναμενόμενο θετικό αντίκτυπο. Οι σχολικοί ηγέτες που επιλέγουν το σχολείο τους να γίνει οργανισμός που μαθαίνει, καλούνται να ενεργήσουν ώστε αυτό να γίνει μία κοινή φιλοδοξία, ένας κοινός σκοπός και μία συλλογική εστίαση στη σχολική βελτίωση (Harris & Jones, 2018).

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού σύμφωνα με τους Knapp, Copland, & Talbert, (2003) οι σχολικοί ηγέτες θα αλληλεπιδράσουν με το πλαίσιο των εξωτερικών συνθηκών, όπως η εκπαιδευτική πολιτική και οι ευρύτερες δομές, με το πλαίσιο των πολλαπλών επιρροών από την τοπική κοινότητα αλλά και με τα ενδοσχολικά μαθησιακά πεδία, του σχολείου ως σύστημα, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μέσω της διερεύνησης του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και της περιοχής στην οποία ανήκει, οι ηγέτες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση του σχολείου ως σύστημα. Το πνεύμα έρευνας διαπερνά τις καθημερινές ρουτίνες και περιλαμβάνει πληροφορίες για τη συστημική λειτουργία του σχολείου, την αξιολόγηση των νέων πολιτικών και της πρακτικής εφαρμογής τους. Η αλληλεπίδραση των ηγετών με τα μέλη του οργανισμού, με τους συμμετέχοντες στο ευρύτερο σύστημα και με το περιεχόμενο διαδικασιών όπως ο σχεδιασμός συνεδριάσεων, αξιολογήσεων ή μελετών για την απόδοση του συστήματος αποτελούν μαθησιακές ευκαιρίες για συστημική μάθηση (Coplan, & Knapp, 2006· Dolan, 2009).

Οι ηγέτες της μάθησης του σχολείου, κατανέμουν την ηγεσία και υποστηρίζουν την ανάπτυξη άλλων ηγετών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, γίνονται πρόδρομοι και δημιουργοί παραγόντων αλλαγής, αναπτύσσουν κουλτούρα συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων, διαμορφώνουν δομές και συνθήκες που

ευνοούν τον επαγγελματικό διάλογο. Διασφαλίζουν την ευθυγράμμιση των ενεργειών με το όραμα, τις αξίες και τους στόχους, διατηρούν έναν ικανοποιητικό ρυθμό μάθησης, αλλαγής και καινοτομίας, προωθούν τη συνεργασία με άλλα σχολεία, με τους γονείς, με την ευρύτερη κοινότητα, με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρακολουθούν, τέλος, την ανταπόκριση στις μαθησιακές ή άλλες ανάγκες των μαθησάντων (OECD, 2016a· Dolan, 2009).

4.5 Οι θεμελιώδεις αρχές σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση

Η ηγεσία και η μάθηση, είναι δύο έννοιες που η μια είναι απαραίτητη για την άλλη, ωστόσο μπορεί να μην είναι πλήρως κατανοητοί οι τρόποι διασύνδεσής τους. Για να γίνουν αντιληπτοί οι τρόποι σύζευξης των δύο αυτών εννοιών, απαιτείται αρχικά η θεώρηση του εννοιολογικού και του πρακτικού πεδίου. Το εννοιολογικό πεδίο είναι η θεωρία, η οποία πρέπει να είναι ανοιχτή σε νέες γνώσεις που αφορούν κάθε πτυχή της σχολικής ζωής. Το πρακτικό πεδίο είναι η αναγνώριση των δομών και των διαδικασιών με τις οποίες διενεργείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η διασύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση, είναι αυτή ακριβώς η διαδικασία κατά την οποία επιχειρούμε να φέρουμε πιο κοντά τις εννοιολογικές με τις πρακτικές γνώσεις. Σύμφωνα με τον MacBeath, (2012) σε αυτό το σημείο αναπτύσσεται η ηγεσία αναλαμβάνοντας δράση με τρεις κυρίως ιδέες:

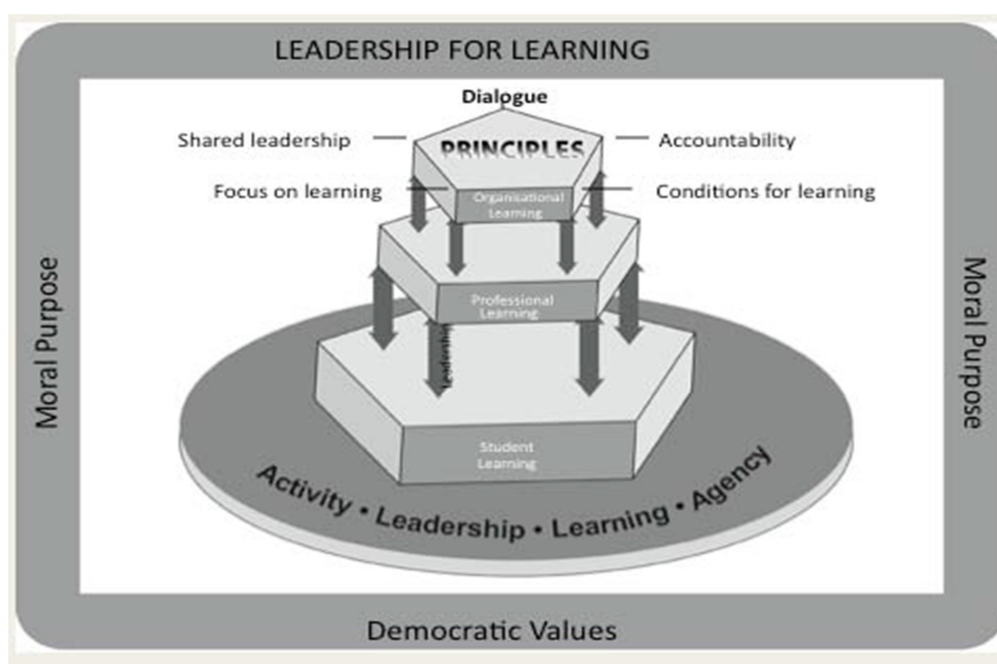
α) *Τη σύνδεση*, που είναι η ζεύξη μεταξύ αυτών που γνωρίζουμε για τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη μάθηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. Η μάθηση και η ηγεσία ενώνονται κατά τη συνεχή δραστηριότητα διασυνδέσεων και νοηματοδότησης.

β) *Την επέκταση*, που είναι η δημιουργία νέων συνδέσεων υπερβαίνοντας όσα γνωρίζουμε, μια μετακίνηση από το γνωστό στο άγνωστο.

γ) *Την πρόκληση*, που είναι η επανεξέταση των πεποιθήσεων και των αντιλήψεών μας, όπως και η αναθεώρησή τους.

Κάθε μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στη σύνδεση την επέκταση και την πρόκληση και πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και συναισθημάτων. Όλα αυτά, σε μία προσπάθεια απομείωσης της πολυπλοκότητας, διασυνδέονται στο Σχήμα 4.1 όπου το εξωτερικό πλαίσιο περιγράφει τον ηθικό σκοπό

και τις δημοκρατικές αξίες της εκπαίδευσης που είναι ανοιχτές και βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ όλων των ατόμων. Η βάση αποτελείται από την ηγεσία και τη μάθηση, οι οποίες περιβάλλονται από την ανθρώπινη επενέργεια και τις δραστηριότητες. Η επενέργεια είναι η διαμεσολάβηση, η δυνατότητα δράσης προς το περιβάλλον, προς τις συνθήκες, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και λειτουργώντας προληπτικά (Frost, 2006). Η αναγνώριση της ηγεσίας σε μια δραστηριότητα, αποτελεί σύνδεση με τη μάθηση και επέκταση του πεδίου εφαρμογής των ιδεών. Τα τρία επίπεδα μάθησης, μαθητών, εκπαιδευτικών και του οργανισμού μάθησης, αναδεικνύουν την εξάρτηση της μάθησης των μαθητών από την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία εξαρτάται από τη μάθηση του σχολείου αλλά και αντίστροφα το σχολείο μαθαίνει όταν μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανατροφοδοτούνται από τη μάθηση των μαθητών. Όλα αυτά έχουν ως εξωτερικό περιτύλιγμα τις πέντε αρχές της ηγεσίας για τη μάθηση (MacBeath, 2012).



Σχήμα 4.1: Η ηγεσία για τη μάθηση (MacBeath, 2012).

Σύμφωνα με το MacBeath (2013) και τον Townsend (2019), οι πέντε θεμελιώδεις αρχές οι οποίες συνδέουν την ηγεσία με τη μάθηση σε ατομικό, συλλογικό, οργανωσιακό και πολιτικό επίπεδο είναι:

- *Η εστίαση στη μάθηση:* η οποία αποτελεί κλειδί για τις υπόλοιπες και σημαίνει την τοποθέτηση της μάθησης στο επίκεντρο κάθε σχολικής διαδικασίας και

προσπάθειας, δεν αναφέρεται μόνο στους μαθητές αλλά σε κάθε μέλος του σχολείου το οποίο φιλοδοξεί να γίνει μαθησιακή κοινότητα. Η εστίαση αυτή, αν και λειτουργεί διαρκώς στο παρασκήνιο των επιλογών, έρχεται στο προσκήνιο, όταν η ηγεσία καλείται να διακρίνει τα σημαντικά και τα επείγοντα από τα αντίθετά τους.

- *Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για τη μάθηση:* όπου η εστίαση έχει επικεντρωθεί στη μάθηση, ακολουθεί η διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για τη μάθηση. Η στόχευση αυτή επιτυγχάνεται με δημιουργία ευκαιριών αναστοχασμού σε φαινόμενα, με καλλιέργεια μαθησιακών δεξιοτήτων και διαδικασιών, με τη διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει σε καθένα να διακινδυνεύσει, να τολμήσει, να δοκιμάσει δίχως το φόβο της αποτυχίας και να ανταποκριθεί στις αλλαγές. Εξοπλίζονται, τέλος, οι μαθητές με στρατηγικές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να συμβάλλουν στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Η ηγεσία καλείται να βελτιστοποιήσει τις φυσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνθήκες και να αναζητήσει το περιθώριο ελιγμών για τη δημιουργία μιας μεγαλύτερης μαθησιακής εστίασης.
- *Ο διάλογος, σχέσεις και εμπιστοσύνη:* τρίτη αρχή είναι ο διάλογος, που είναι προϋπόθεση των πρώτων δύο. Η εστίαση στη μάθηση και η ανάπτυξη μαθησιακής κουλτούρας είναι αποτέλεσμα της ποιότητας της συζήτησης στην οποία οι πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση κατασκευάζονται με σαφήνεια, διάλογο και μεταβιβάζονται. Ο διάλογος είναι μια συγκεκριμένη μορφή συνομιλίας η οποία περιλαμβάνει ανταλλαγή ιδεών, αναζήτηση κοινού νοήματος και κατανόησης (Townsend & MacBeath, 2011).

Η εστιασμένη και εποικοδομητική επαγγελματική συνομιλία, διεξάγεται με μεθοδικότητα στην κατεύθυνση της ανάλυσης και ερμηνείας ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, στην αναζήτηση νοήματος, αιτιών, στη διαμόρφωση προτάσεων για την επίλυση προβλημάτων (Dempster, 2009).

Με τον διάλογο, δίνεται η δυνατότητα να προωθήσουμε νέες ιδέες, να προχωρήσουμε στη μάθηση και να φτάσουμε σε κατανοήσεις οι οποίες δεν θα ήταν εφικτές χωρίς αυτόν. Η αρχή του διαλόγου, αφορά τόσο τη μάθηση των μαθητών, όσο και για τη μάθηση των εκπαιδευτικών καθώς ενισχύει τον προβληματισμό και την επαγγελματική μάθηση (Swaffield, 2008).

Οι επιπτώσεις του διαλόγου είναι μετρήσιμες με συλλογική έρευνα δράσης κατά την οποία ο κοινός σκοπός είναι η επιτυχία μέσω του διαμοιρασμού αξιών, κατανόησης και πρακτικών. Το πεδίο των δυνάμεων που επιδρούν θετικά στη μάθηση μπορεί να αναδειχθεί από οποιοδήποτε άτομο ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες έλλειψης πόρων. Το πεδίο αυτό ανοίγει το διάλογο για την επέκταση της σκέψης εκτός συστήματος και αποκαλύπτει τους κρυμμένους πόρους που έχουν μείνει αναξιοποίητοι.

- *Η κοινή προσέγγιση στην ηγεσία μέσω δομών, διαδικασιών και προγραμμάτων:* καθώς το σχολείο αναπτύσσεται ως κοινότητα μανθανόντων, μετασχηματίζεται σε κοινότητα ηγετών. Οι πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση περιλαμβάνουν κατανομή της ηγεσίας, κατά την οποία οι οργανωσιακές δομές και διαδικασίες προωθούν τη συμμετοχή όλων. Ο διαμοιρασμός της ηγεσίας αναπτύσσει μέρα με τη μέρα σχολικές δραστηριότητες. Καθένας υποστηρίζεται να αναλάβει ηγετικούς ρόλους, σύμφωνα με τις απαιτήσεις και το σχολικό πλαίσιο. Τα συνεργατικά πρότυπα εργασίας και δράσεων, σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα, σε ρόλους, σε καταστάσεις, αποκτούν αξία και προωθούνται (Leithwood, 2009· Wieczorek & Lear, 2018).
- *Η κοινή αίσθηση ευθύνης:* σε ένα τέτοιο συνεργατικό κλίμα με αμοιβαία εμπιστοσύνη αναδύεται η έννοια της κοινής υπευθυνότητας και λογοδοσίας. Η εσωτερική αμοιβαία υπευθυνότητα, είναι πρόδρομη και προϋπόθεση της υπευθυνότητας και της λογοδοσίας προς εξωτερικούς φορείς και προς τις εθνικές πολιτικές οι οποίες υιοθετούνται και προσαρμόζονται στις αξίες του σχολείου. Αυτή η αίσθηση συνυπευθυνότητας και αμοιβαιότητας αποτελεί πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι αρχές αποκτούν νόημα μόνο όταν συμπληρώνονται από εργαλεία και στρατηγικές που οδηγούν σε εφαρμογή, ενώ δεν αποτελούν γραμμική ακολουθία βημάτων για βελτίωση της μάθησης, αντίθετα κάθε μια ενισχύει τις άλλες και οι ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν δραστηριότητες για όλες παράλληλα (Knapp, Copland & Talbert, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ-ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

5.1 Οι θεμελιώδεις αρχές της ηγεσίας για τη μάθηση στην πράξη

Σύμφωνα με τους Swaffield & MacBeath, (2009), οι πέντε θεμελιώδεις αρχές οι οποίες συνδέουν την ηγεσία με τη μάθηση σε ατομικό, συλλογικό, οργανωσιακό και πολιτικό επίπεδο, αναπτύσσονται όταν:

Η εστίαση στη μάθηση περιλαμβάνει δραστηριότητες κατά τις οποίες:

- ο κάθε ένας είναι μαθητής
- η μάθηση βασίζεται στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών διαδικασιών
- οι μαθησιακές διαδικασίες επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία στο πλαίσιο και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν
- η ικανότητα ηγεσίας προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες
- οι ευκαιρίες άσκησης ηγεσίας ενισχύουν τη μάθηση.

Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για τη μάθηση περιλαμβάνει δραστηριότητες στις οποίες:

- καλλιεργείται κουλτούρα μάθησης για όλους
- ο καθένας έχει ευκαιρίες να προβληματιστεί σχετικά με τη φύση τις δεξιότητες και τις διαδικασίες της μάθησης
- οι φυσικοί και οι κοινωνικοί χώροι παρέχουν ερεθίσματα και προκαλούν τη μάθηση
- τα ασφαλή περιβάλλοντα επιτρέπουν σε όλους να αναλαμβάνουν κινδύνους, να αντιμετωπίζουν την αποτυχία και να ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις

- χρησιμοποιούνται εργαλεία και στρατηγικές ενίσχυσης της σκέψης για τη μάθηση και τις πρακτικές της διδασκαλίας.

Η ηγεσία για τη μάθηση περιλαμβάνει πρακτικές ανάπτυξης διαλόγου κατά τις οποίες:

- οι πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση προσδιορίζονται με σαφήνεια, διάλογο και μεταβιβάζονται
- υπάρχει ενεργή συλλογική έρευνα που εστιάζει στη σχέση μεταξύ ηγεσίας και μάθησης
- η συνοχή επιτυγχάνεται μέσω της ανταλλαγής αξιών, κατανόησης και πρακτικών
- εξετάζονται και αντιμετωπίζονται παράγοντες που αναστέλλουν ή προωθούν τη μάθηση και την ηγεσία
- ο δεσμός μεταξύ ηγεσίας και μάθησης αποτελεί κοινό ενδιαφέρον για όλους
- διερευνώνται διαφορετικές προοπτικές μέσω δικτύωσης με ερευνητές και επαγγελματίες πέρα από τα εθνικά και πολιτιστικά σύνορα.

Η κατανομή της ηγεσίας στην πρακτική περιλαμβάνει διαδικασίες κατά τις οποίες:

- οι δομές υποστηρίζουν τη συμμετοχή στην ανάπτυξη του σχολείου ως κοινότητας μάθησης
- η κοινή ηγεσία συμβολίζεται στην καθημερινή ροή των δραστηριοτήτων του σχολείου
- όλοι ενθαρρύνονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ανάλογα με την εργασία και το πλαίσιο
- η εμπειρία και η εμπειρογνωμοσύνη του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων αντλούνται ως πόροι
- τα συνεργατικά πρότυπα εργασίας και δραστηριότητας πέρα από τα όρια των αντικειμένων, των ρόλων και των καταστάσεων αναγνωρίζονται και προωθούνται.

Η ηγεσία στην μαθησιακή πρακτική περιλαμβάνει μία κοινή αίσθηση ευθύνης κατά την οποία:

- μια συστηματική προσέγγιση στην αυτοαξιολόγηση ενσωματώνεται σε επίπεδο τάξης, σχολείου και κοινότητας
- υπάρχει έμφαση στα αποδεικτικά στοιχεία και στη συνάφεια με τις βασικές αξίες του σχολείου
- μια κοινή προσέγγιση για την εσωτερική λογοδοσία αποτελεί προϋπόθεση της λογοδοσίας προς εξωτερικούς παράγοντες
- οι εθνικές πολιτικές αναδιατυπώνονται σύμφωνα με τις βασικές αξίες του σχολείου
- το σχολείο επιλέγει πώς να πει τη δική του ιστορία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτική πραγματικότητα
- υπάρχει συνεχής εστίαση στη βιωσιμότητα, τη διαδοχή και την παραχώρηση κληρονομιάς.

5.2 Το πλαίσιο των παραγόντων της ηγεσίας για τη μάθηση στην πράξη

Τα τελευταία χρόνια, πλήθος ερευνητικών στοιχείων έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί και η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου των διδακτικών τους αντικειμένων, αποτελούν τον πρώτο παράγοντα στις σχολικές μαθησιακές διαδικασίες. Το ίδιο ισχύει και για τις επαγγελματικές κοινότητες των εκπαιδευτικών εντός ή εκτός του σχολείου τους. Σε επίπεδο τάξης, η μάθηση των μαθητών ποικίλλει ως συνέπεια του μεγέθους της τάξης, των πρακτικών ομαδοποίησης μαθητών, των εκπαιδευτικών πρακτικών, της φύσης και της έκτασης παρακολούθησης της προόδου των μαθητών. Σε σχολικό επίπεδο, η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου, η κουλτούρα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και οι σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα είναι δυνητικά ισχυροί, καθοριστικοί παράγοντες της μάθησης των μαθητών. Σε αυτούς τους παράγοντες η ηγεσία μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή, αυξάνοντας την έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Περιφερειακές συνθήκες που είναι γνωστό ότι επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών περιλαμβάνουν την κουλτούρα της περιοχής, την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής

ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς, ευθυγραμμισμένες με τις προτεραιότητες του σχολείου και της περιφέρειας, καθώς και τις πολιτικές που διέπουν την ιεράρχηση της ηγεσίας. Οι περιφέρειες συμβάλλουν επίσης στη μάθηση των μαθητών διασφαλίζοντας την ευθυγράμμιση μεταξύ στόχων, προγραμμάτων, πολιτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης (Leithwood et al., 2004).

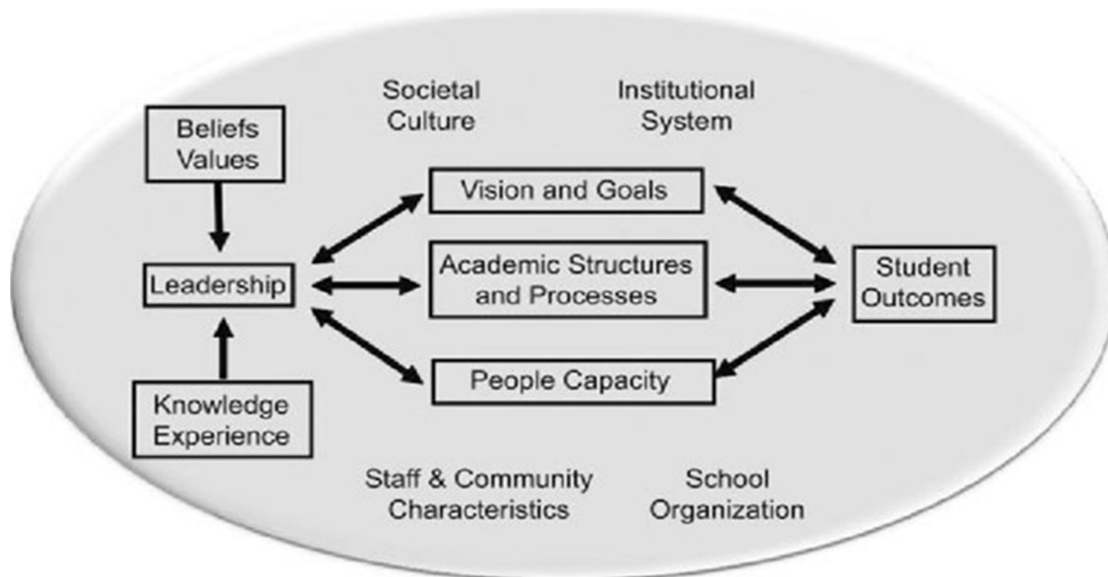
Στηριζόμενοι στα προηγούμενα στοιχεία, οι ηγέτες πρέπει να γνωρίζουν ποια από τα χαρακτηριστικά των οργανισμών τους έχουν προτεραιότητα για την προσοχή τους. Πρέπει να γνωρίζουν ποιες είναι οι ιδανικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κάθε χαρακτηριστικού και πώς ένα προσεκτικά επιλεγμένο χαρακτηριστικό μπορεί να βελτιωθεί συστηματικά μέσω προγραμματισμένης παρέμβασης εκ μέρους κάποιου σε ηγετικό ρόλο ώστε να επηρεάσει θετικά τη μάθηση (Leithwood et al., 2004).

Αν και δεν υπάρχει ορισμένο σύνολο μεταβιβάσιμων πρακτικών οι οποίες θα διασφαλίζουν τη σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση, ωστόσο δεχόμαστε ότι (Σχήμα 5.1):

1. *Η ηγετική επιρροή συνδέεται με το οργανωτικό και ευρύτερο πλαίσιο:* Η ηγεσία διενεργείται μέσα σε ένα οργανωτικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο και η επιτυχία της συναρτάται με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με το οργανωσιακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι ηγέτες λειτουργούν σε ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει την κοινότητα, το θεσμικό σύστημα και την κοινωνική κουλτούρα. Η ηγεσία προσαρμόζεται στους περιορισμούς και στις ευκαιρίες που υπάρχουν στο σχολείο, ενώ επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως αξίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και εμπειρίες (Hallinger, 2011· Hoy, Miskel, & Tarter, 2013· Leithwood et al., 2004).
2. *Η ηγεσία για τη μάθηση βασίζεται σε αρχές και αξίες:* δεχόμαστε πως η ηγεσία έχει ρητό στόχο τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων μέσω της μάθησης. Η επιρροή των πεποιθήσεων και των αξιών των ηγετών, της γνώσης και της εμπειρίας τους, προσδιορίζουν τους στόχους, τα όρια και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν (Hallinger, 2011· Leithwood et al., 2004).
3. *Συνήθως οι ηγέτες συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών έμμεσα,* μέσω της επιρροής τους σε άλλα άτομα ή χαρακτηριστικά των οργανισμών τους αλλά

και μέσω διαδικασιών και πρακτικών σε σχολικό επίπεδο. Η ηγεσία έχει θετική επίδραση στη μάθηση με:

- Τη *διαμόρφωση κατευθύνσεων*, όπως ο σχεδιασμός ενός κατανοητού και κοινά αποδεκτού προγράμματος δραστηριοτήτων, η δημιουργία υψηλών προσδοκιών, η χρήση δεδομένων για την παρακολούθηση της απόδοσης, η συνεργατικότητα και η αποτελεσματική επικοινωνία επιδρούν θετικά στη σύνδεση της ηγεσίας και μάθησης (Leithwood, & Sun, 2012).
- Την *επίδραση σε άλλα άτομα* και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, μέσω παροχής υποστήριξης και δημιουργίας ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης. Η ηγετική εστίαση, η υποστήριξη και η συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση του προσωπικού, επιδρά στην ατομική τους ικανότητα να παράγουν το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ακολουθεί ο καθορισμός στόχων, οι προσδοκίες, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, η αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και του προγράμματος σπουδών (Leithwood et al., 2004· (Leithwood, & Sun, 2012).
- Την *εστίαση σε δομές και διαδικασίες*, τη ρύθμιση, το συντονισμό και τον επανασχεδιασμό της σχολικής οργάνωσης ώστε να γίνει οργανισμός που μαθαίνει. Η ευελιξία στις δομές και η θεσμοθέτηση συνεργατικών διαδικασιών επηρεάζουν την σχολική κουλτούρα διασφαλίζοντας ότι όλο το φάσμα συνθηκών και κινήτρων υποστηρίζουν, χωρίς να περιορίζουν τη μάθηση. Η επίδραση της ηγεσίας στη μάθηση διαμεσολαβείται και διαμορφώνεται από την ακαδημαϊκή ικανότητα του σχολείου, επομένως η ηγεσία δεν αποτελεί από μόνη της λύση στο πρόβλημα της σχολικής βελτίωσης, αλλά η αλλαγή στα σχολεία πρέπει να είναι συστημική, παράγοντας θετικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές δομές που διαμορφώνουν και ενισχύουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001· Hall & Hord, 2002· Hallinger, 2011· Leithwood, & Sun, 2012· Mulford & Silins, 2003· Murphy, 2005· Oakes, 2005).



Σχήμα 5.1: Το συνθετικό μοντέλο της ηγεσίας για τη μάθηση (Hallinger, 2011).

5.3 Κύριες διαστάσεις συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την ηγεσία για μάθηση

Η ηγεσία για τη μάθηση είναι μια θεώρηση της ηγεσίας που περιλαμβάνει τις ικανότητες των ηγετών: α) να παραμένουν σταθερά επικεντρωμένοι σε σωστές προτεραιότητες, όπως η μάθηση, οι μαθησιακές διαδικασίες, το πρόγραμμα σπουδών, η αξιολόγηση, τα οποία αποτελούν τη βασική τεχνολογία για την σχολική εκπαίδευση και β) να μετασχηματίζουν τις άλλες διαστάσεις της σχολικής εκπαίδευσης όπως η διοίκηση, η οργάνωση, η χρηματοδότηση, ώστε να υπηρετούν τις επιλογές για βελτίωση της μάθησης (Murphy et al., 2007a).

Η ηγεσία για τη μάθηση σύμφωνα με τις έρευνες παρουσιάζει διαστάσεις συμπεριφοράς, οι οποίες τη χαρακτηρίζουν και επιμερίζονται σε συναφείς λειτουργίες (Clarke & Dempster, 2020· Murphy et al., 2007a):

1. *Αποστολή, όραμα, υψηλά πρότυπα και στόχοι για μάθηση:* οι ηγέτες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη, άρθρωση, εφαρμογή και διαχείριση ενός κοινού οράματος για τη μάθηση το οποίο υποστηρίζεται από όλη τη σχολική κοινότητα. Η ηγεσία συνδιαμορφώνει και επικοινωνεί το όραμα τους στόχους και την αποστολή του σχολείου, τόσο ως προς τις εσωτερικές λειτουργίες του σχολικού οργανισμού, όσο και έξω από αυτόν. Το όραμα είναι η διατυπωμένη κατεύθυνση ή η εξιδανικευμένη μελλοντική κατάσταση, προς την οποία

πρέπει το σχολείο να μετακινηθεί, ενώ οι στόχοι είναι τα επιμέρους επιτεύγματα στο ταξίδι προς το όραμα αυτό. Το όραμα και οι στόχοι εμπνέουν τους ανθρώπους να συνεισφέρουν, να υλοποιήσουν προσδοκίες και να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Το σχολικό όραμα και οι στόχοι πρέπει να είναι εστιασμένα στη μάθηση. Αυτό τονίζει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στη διατήρηση της εστίασης στη μάθηση στο σχολείο (Dolan, 2009· Hallinger, 2011· Leithwood et al., 2004). Η αίσθηση κοινού σκοπού είναι αυτή η οποία παρέχει την κατεύθυνση προς την οποία καλείται να μετακινηθεί το σχολείο και παρακινεί τους ανθρώπους προς την επίτευξη στόχων, όταν τους θεωρούν συναρπαστικούς ή προκλητικούς αλλά εφικτούς. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι άνθρωποι αποκτούν μία αίσθηση ταυτότητας για τον εαυτό τους εντός του πλαισίου εργασίας τους (Leithwood et al., 2004).

Οι σχολικοί ηγέτες, επιβεβαιώνουν με τις ενέργειές τους τη δέσμευση του οργανισμού σε αξίες και στη βασική του αποστολή, υποστηρίζουν την επίτευξή τους με την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων και διαδικασιών που ενσωματώνονται στις οργανωσιακές δομές. Οι υψηλές προσδοκίες για όλους είναι το κλειδί για τη μείωση των ανισοτήτων και το κλείσιμο του χάσματος μεταξύ ευνοημένων και μη μαθητών και για την αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Η προώθηση των στόχων και του απώτερου σκοπού κατευθύνεται και προς τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας της οποίας η συνεισφορά επιδιώκεται (Fullan & Langworthy, 2014· Leithwood et al., 2004).

2. *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα*: οι ηγέτες α) γνωρίζουν και εμπλέκονται βαθιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου και επενδύουν σε μεγάλο βαθμό στις μαθησιακές διαδικασίες, ξοδεύοντας πολύ χρόνο στη λειτουργία αυτή (Murphy et al., 2007a). β) Συνειδητοποιούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ποιοτικής εκπαίδευσης, επομένως, αφιερώνουν χρόνο, επιδεικνύουν ατομικό ενδιαφέρον και διατίθενται σε αυτούς (Marzano et al., 2005). Η ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση είναι απαραίτητη για τη μαθησιακή διαδικασία και οι ηγέτες σε σχολεία υψηλής απόδοσης, είναι επιμελείς για την παροχή αυτών των πληροφοριών στους συναδέλφους τους, σε συνεπή και έγκαιρη βάση. γ) Οι ηγέτες με γνώμονα τη μάθηση αναγνωρίζουν την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών, των πρακτικών και την καθοριστική σημασία της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου για την

ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση. Σε αυτή την κατεύθυνση, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξή τους. δ) Γνωρίζουν ότι ο ακαδημαϊκός χρόνος είναι πολύτιμος για τη μάθηση των μαθητών και εργάζονται για τη μεγιστοποίησή του. ε) Στο χώρο της μάθησης, συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς για να τονίσουν τη χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών που μεγιστοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών προς υψηλά επίπεδα επιτυχίας. Τέλος, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις ποιοτικές μαθησιακές διαδικασίες και την αποδεδειγμένη μάθηση των μαθητών (Murphy et al., 2007a).

3. *Πρόγραμμα σπουδών*: οι ηγέτες συνεργάζονται με συναδέλφους για να διασφαλίσουν ότι το σχολείο ακολουθεί ένα αυστηρό και υψηλής ποιότητας πρόγραμμα σπουδών για όλους. Διασφαλίζουν ότι οι στόχοι (πρότυπα), οι οδηγίες, το υλικό του προγράμματος σπουδών, η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, οι αξιολογήσεις είναι όλα προσεκτικά συντονισμένα και ότι προσφέρονται σε όλους ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στις μαθησιακές προσεγγίσεις (Murphy et al., 2007a).
4. *Πρόγραμμα αξιολόγησης*: Οι ηγέτες είναι γνώστες των πρακτικών αξιολόγησης και συμμετέχουν στην επεξεργασία εφαρμογή και παρακολούθηση των συστημάτων αξιολόγησης τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου. Οι ηγέτες διασφαλίζουν ότι τα δεδομένα αξιολόγησης βρίσκονται στο επίκεντρο της διαμόρφωσης στόχων, του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, της αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών, του προσδιορισμού και σχεδιασμού υπηρεσιών για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, της παρακολούθηση προόδου όσον αφορά τους στόχους του σχολείου και τις προσπάθειες βελτίωσης του προσωπικού. Τέλος, οι αξιολογήσεις αξιοποιούνται στη λήψη αποφάσεων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις οργανωτικές λειτουργίες του σχολείου (Kalantzis & Cope, 2012· Murphy et al., 2007b).
5. *Μαθησιακή κουλτούρα, επαγγελματική συμπεριφορά, κοινότητες μάθησης*: όταν τα σχολεία οργανώνονται ως κοινότητες και όχι γραφειοκρατικά επιτυγχάνουν υψηλότερους μαθησιακούς στόχους. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες προωθούν την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης, επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής και υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του προσωπικού.

Οι επαγγελματικές κοινότητες, ενισχύουν τη συνεργατική κουλτούρα, διαμορφώνουν κοινούς στόχους και αξίες υποστηρίζουν την εστίαση στη μάθηση, τις αποιδιωτικοποιημένες πρακτικές και τον ανακλαστικό διάλογο. Για να μεγιστοποιήσουν τη βελτίωση, οι σχολικοί ηγέτες, μετασχηματίζουν το σχολείο σε οργανισμό μάθησης, αναπτύσσουν τη συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών, καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας και οικοδομούν κοινές πεποιθήσεις για τη σημασία της κοινότητας μάθησης.

6. *Κατανεμημένη θεώρηση της ηγεσίας.* Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι τα κοινά πρότυπα ηγεσίας βελτιώνουν την οργανωσιακή υγεία και απόδοση. Ο διαμοιρασμός της ηγεσίας εδράζεται στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων και την κοινωνική δικαιοσύνη, και τεκμηριώνεται με την ανάπτυξη της ικανότητας από τη διεύρυνση των πηγών ηγεσίας. Η κατανομή της ηγεσίας μέσα από ρόλους (π.χ. μέντορες), λειτουργίες και καθήκοντα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, με την ανάπτυξη και συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες, ενισχύει τις ροές τυπικής και άτυπης ηγεσίας, επιτυγχάνοντας ευρύτερους στόχους τους οποίους δεν μπορεί να επιτύχει ένας ηγέτης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ηγέτες προωθούν την κοινή και ομαδική προσέγγιση της ηγεσίας. Αυτή η κατανεμημένη αντίληψη της ώθησης της ηγεσίας προς τα έξω, σε μαθητές, γονείς και ειδικά στο προσωπικό, βοηθά τους άλλους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να αποκτήσουν το προνόμιο της εμπειρογνωμοσύνης (Murphy et al., 2007a). Η ηγεσία δεν είναι, συνεπώς, ένα ενιαίο στατικό οικοδόμημα, αλλά μάλλον αποτελείται από μια σειρά διαφορετικών συμπεριφορών ή στρατηγικών για τη συμμετοχή άλλων στη λήψη αποφάσεων (Crowther et al., 2008· Gronn, 2009· Murphy, 2005· Wieczorek, & Lear, 2018).
7. *Ενσωμάτωση συστημάτων λογοδοσίας* τα οποία αναδεικνύουν την κοινή ευθύνη για τη συστημική απόδοση. Η ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση ευθυγραμμίζει τις μαθησιακές διαδικασίες, με τους στόχους, αναφέρεται συχνά σε διαδικασίες και πρακτικές που οδηγούν στην επίτευξή τους, ενισχύει την κριτική στάση σε δομές, σε διαδικασίες και στο περιεχόμενο προωθώντας τη συνεργασία.
8. *Κατανομή και αξιοποίηση των εισροών-πόρων:* οι ηγέτες με προσανατολισμό στη βελτίωση είναι έμπειροι στη συγκέντρωση και αξιοποίηση πόρων για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ειδικοί

στη στόχευση πόρων για τη δημιουργία συστημάτων, λειτουργιών και δομών που διασφαλίζουν μέγιστη ευκαιρία για μάθηση. Συνδέουν επιμελώς την ανάπτυξη και τη χρήση πόρων με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου. Οικονομικοί, ανθρώπινοι και οι υλικοί πόροι κατευθύνονται στην υπηρεσία βελτιωμένης μάθησης των μαθητών. Οι ηγέτες με γνώμονα τη μάθηση αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη διαχείριση, οργάνωση και αξιοποίηση πόρων στο σχολείο, ως νοηματοδοτούμενο από το βαθμό που ενισχύει την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών και τη μάθηση (Murphy et al., 2007a).

9. *Οργανωσιακή κουλτούρα*: η επικεντρωμένη στη μάθηση ηγεσία παρουσιάζει τέσσερις διαστάσεις στη συμπεριφορά με στόχο την οργανωσιακή βελτίωση:
- α) *έμφαση στην αποτελεσματικότητα*, με δημιουργία περιβάλλοντος υψηλών προσδοκιών για μαθητές, εκπαιδευτικούς και το σχολείο ως σύστημα, θετική στάση προς τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και έμπνευση για επιτεύγματα τα οποία αρχικά φαίνονται πέρα από τις αντιλήψεις τους, καθιέρωση προτύπων, μετατροπή των προσδοκιών σε πολιτικές, αποσύνδεση των προσδοκιών από πεποιθήσεις που αφορούν τα βιοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Murphy et al., 2007b).

β) *Συνεχής βελτίωση*: οι επιτυχημένοι ηγέτες επιδρούν καταλυτικά στις προσπάθειες για βελτίωση, καθώς αντιλαμβάνονται και επικοινωνούν ότι ο εφησυχασμός είναι εχθρός της βελτίωσης και ότι η συντήρηση συνδέεται περισσότερο με την παρακμή από ότι με την ανάπτυξη. Αναλαμβάνουν κινδύνους και ενθαρρύνουν τους άλλους να το κάνουν στην αναζήτηση καλύτερης εκπαίδευσης.

γ) *Φροντίδα για ασφαλή και ομαλά μαθησιακά και φυσικά περιβάλλοντα* που ευνοούν την επίτευξη φιλόδοξων στόχων.

δ) *Εξατομίκευση* με διαμόρφωση δομών και μηχανισμών που υποστηρίζουν τη δημιουργία δεσμών με το σχολείο και ευκαιριών ουσιαστικής συμμετοχής. Η ηγεσία για τη βελτίωση του σχολείου προωθεί την εξατομίκευση: (α) δημιουργώντας ευκαιρίες ανάληψης ευθυνών και άσκησης ηγετικών συμπεριφορών, (β) προσφέροντας ευκαιρίες ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων και (γ) καθιερώνοντας διαδικασίες αναγνώρισης και επιβράβευσης της ουσιαστικής εμπλοκής και των επιτευγμάτων (Murphy et al., 2007a).

10. *Ηθική και κοινωνική υπεράσπιση*: μια δυναμική της ηγεσίας είναι η ηθική παρέμβαση και η κοινωνική υπεράσπιση, οι οποίες αναλύονται σε τομείς, όπως το πλαίσιο, η διαφορετικότητα, η ηθική και η εμπλοκή των ενδιαφερομένων. Έτσι, οι προσανατολισμένοι στη βελτίωση ηγέτες ενεργούν με ακεραιότητα, δικαιοσύνη και ηθικό τρόπο, κατανοούν, ανταποκρίνονται και επηρεάζουν το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτιστικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, για την προώθηση της επιτυχίας όλων των μαθητών. Επιδεικνύουν κατανόηση και δέσμευση στην αξιοποίηση της ποικιλομορφίας στο σχολείο. Εγγυώνται το απόρρητο, τα δικαιώματα των μαθητών, αναγνωρίζουν και σέβονται τη νόμιμη εξουσία των άλλων. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους άλλους δίκαια, με αξιοπρέπεια και σεβασμό και καθιερώνουν την προσδοκία ότι οι άλλοι στη σχολική κοινότητα ενεργούν με ανάλογο τρόπο.
11. *Σύνδεση του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα*, ώστε να ενισχύεται η ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση των μαθητών. Στην κατεύθυνση αυτή, εμπλέκουν οικογένειες και άλλα μέλη της κοινότητας στην εξυπηρέτηση των στόχων του σχολείου, στο πρόγραμμα μάθησης και στην απόδοση των μαθητών (Murphy et al., 2007a).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

6.1 Τεκμήρια της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Η ηγεσία για τη μάθηση είναι περισσότερο δημοκρατική παρά ιεραρχική και εκτείνεται πέρα από τους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και σε όσους μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργία ενός σχολείου με ιδιαίτερη εστίαση στη μάθηση. Η μάθηση είναι επίσης δημοκρατική, καθώς διαμοιράζεται υπερβαίνει τα φυσικά όρια των τάξεων, τους περιορισμούς των μεμονωμένων μαθησιακών αντικειμένων και τους παραδοσιακούς διαχωρισμούς μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (MacBeath, Frost, Swaffield, Bagakis, Dempster, Green, & Schratz, 2005).

Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός ενεργητικού μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για εκείνους που τους υποστηρίζουν στη μάθησή τους στην τάξη, σε ολόκληρο το σχολικό επίπεδο, στο σπίτι και στην κοινότητα (Frost, MacBeath, Swaffield, & Waterhouse, 2008). Στα σχολεία σήμερα, όλοι πρέπει να είναι ηγέτες, οι διευθυντές καθώς κατευθύνουν το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί καθώς κατευθύνουν τη μάθηση στις τάξεις τους και οι μαθητές είναι πιο επιτυχημένοι όταν είναι ηγέτες της δικής τους μάθησης.

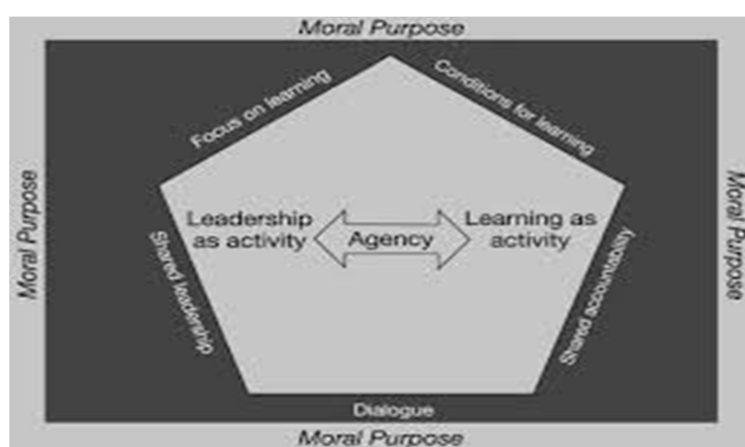
Η μάθηση απαιτεί εμπλοκή σε δραστηριότητες, συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής, δημιουργία ρόλων και ευθυνών που επιτρέπουν την άσκηση ηγεσίας. Η ηγεσία είναι στεία όταν διαχωρίζεται από τη μάθηση, η μάθηση είναι αυτή που την τρέφει και την επεκτείνει. Η ηγεσία, ως δραστηριότητα διασύνδεσης και διαμεσολάβησης, είναι αποτέλεσμα διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και έχει διανεμητικό χαρακτήρα (Frost et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί θέτουν σε αμφισβήτηση το ρόλο τους, όταν περιορίζονται σε ένα τεχνικό μέσο μεταφοράς γνώσης και σοφίας στους μαθητές. Η πρόκληση είναι η

ανάληψη ευθύνης για τις γνώσεις, στις οποίες διαμεσολαβούν και οργανώνουν, καθώς και για την πρακτική εφαρμογή τους και ευρύτερα, πρόκληση είναι η ανάληψη ηγετικών ρόλων μέσα στις αίθουσες αλλά και έξω από αυτές (MacBeath 2006).

Δεν υπάρχει γραμμική μεταφορά από τους επικεφαλής των σχολείων, η οποία να οδηγεί στη μάθηση των μαθητών, εκτός εάν υιοθετηθεί μια πιο δυναμική άποψη ενός σχολείου μάθησης, που βασίζεται στη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων. Στις σύνθετες διαδικασίες αυτής της μετατόπισης η επιτυχημένη ηγεσία για μάθηση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψης, συναισθήματος και πράξης (MacBeath 2012).

Η διασύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση γίνεται μέσω της ανθρώπινης επενέργειας, της επιλογής συνειδητών δράσεων, της επίγνωσης των συνεπειών και της απόκτησης ενός βαθμού ελέγχου, των διαδικασιών και των στόχων (Σχήμα 6.1). Η ηγεσία για τη μάθηση έχει στόχο την αναμόρφωση κοινωνικών και άλλων δομών, την αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων, καθώς αυτά επιτελούν καθοριστικό ρόλο αναφορικά με τις μαθησιακές διαδικασίες (Frost et al., 2008).



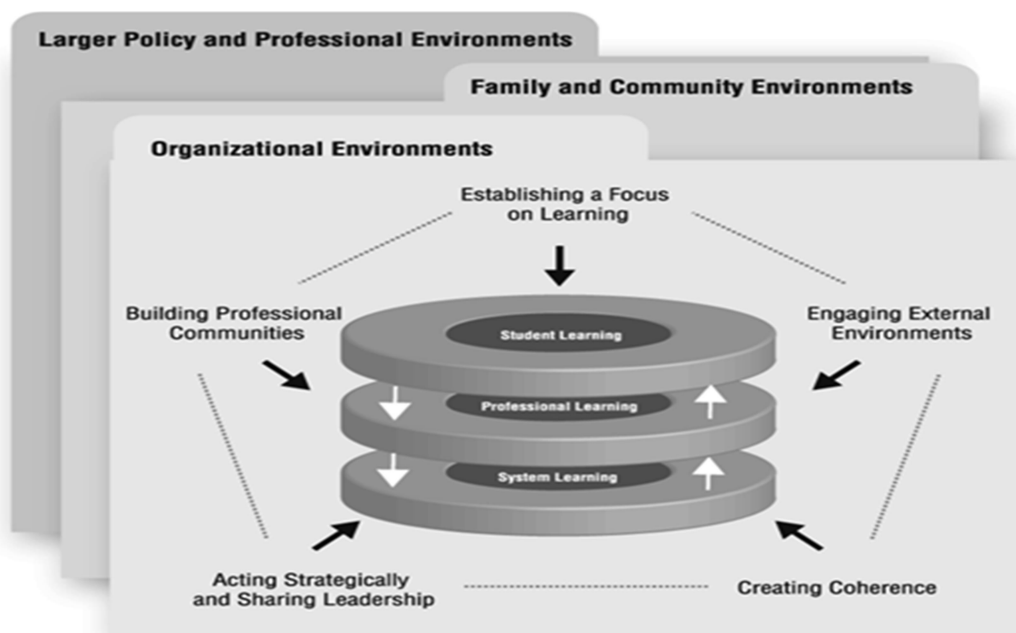
Σχήμα 6.1: Το εννοιολογικό πλαίσιο της ηγεσίας για τη μάθηση (Frost et al., 2008).

Τελικά η ηγεσία και η μάθηση είναι και οι δύο ανατρεπτικές δραστηριότητες, τις συνδέει η κοινή ευθύνη που έχουν αναλάβει για οργάνωση και δημιουργία γνώσης, η πρόκληση της ενεργοποίησης αδρανών ιδεών και κρυμμένου κεφαλαίου, ενώ βελτιστοποιούνται όταν γίνονται και οι δύο μέρος της ίδιας διαδικασίας (MacBeath, 2019· Frost et al, 2008).

6.2 Μια σύνθεση των πλαισίων της ηγεσίας για τη μάθηση

Ενώ υπάρχουν πολλά ερευνητικά ευρήματα που συνδέουν με αξιοπιστία την ηγεσία με τη μάθηση, φαίνεται ωστόσο, πως υπάρχει μικρό πλήθος ευρημάτων τα οποία συνδέουν την ηγεσία με τη μάθηση στο πεδίο της σχολικής πρακτικής. Στο πεδίο αυτό, οι σχολικοί ηγέτες εκφράζουν την επιτακτική ανάγκη για απομάκρυνση από το διαβρωτικό διαχειριστικό ρόλο και την επαναφορά των δράσεών τους στην πορεία της βασικής αποστολής τους, την ποιοτική και δίκαιη μάθηση. Γι αυτό απαιτείται έρευνα τόσο για τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού υποβάθρου όσο και στην αναζήτηση κατευθύνσεων ως προς το είδος των δράσεων των διαδικασιών και των πρακτικών, οι οποίες επικεντρώνονται στη μάθηση και στην αναζήτηση ισχυρών συνδέσμων μεταξύ ηγεσίας και μάθησης (Dempster, 2009).

Στο πεδίο της σχολικής πρακτικής, η μάθηση των μαθητών σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους ανατροφοδοτούνται από τους μαθητές διευρύνοντας τη επαγγελματική τους μάθηση. Ταυτόχρονα, το σχολείο μετασχηματίζει τις πληροφορίες αυτές σε γνώση αναπτύσσοντας νέες μεθόδους και δομές, με τις οποίες τροφοδοτεί τη μάθηση τόσο των επαγγελματιών όσο και των μαθητών του (Σχήμα 6.2) (Μπαγάκης κ. συν., 2007).

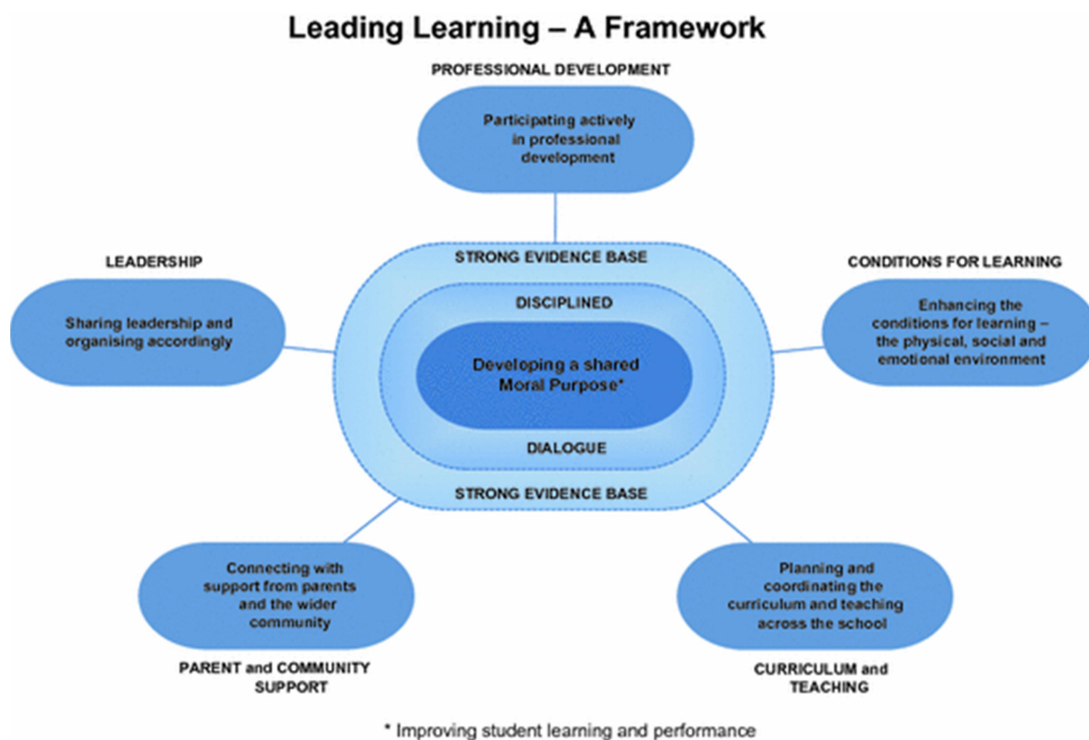


Σχήμα 6.2. Το πλαίσιο ηγεσίας για τη μάθηση (Coplan & Knapp, 2006).

Το πλαίσιο της ηγεσίας για τη μάθηση (Σχήμα 6.3) πρέπει να αντιπροσωπεύει τόσο τις βασικές αρχές της ηγεσίας για τη μάθηση οι οποίες, όπως προαναφέραμε, περιλαμβάνουν τον ηθικό σκοπό, το πλαίσιο και την ανθρώπινη διαμεσολάβηση, όσο και να αντικατοπτρίζει τα ισχυρότερα κοινά σημεία των ερευνητικών ευρημάτων (Dempster, 2009). Οι κατευθύνσεις με την ευρύτερη υποστήριξη των ερευνητικών ευρημάτων οι οποίες καταδεικνύουν τη μεγαλύτερη θετική επιρροή της ηγεσίας στη μάθηση είναι:

- Ο κοινά αποδεκτός ηθικός σκοπός και η ύπαρξη οράματος στο σχολείο.
- Η υποστήριξη ενός μεθοδικού και εστιασμένου διαλόγου για την ηγεσία και τη μάθηση στο σχολείο.
- Η εστίαση στη μάθηση συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής και οργανωσιακής μάθησης.
- Η διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για μάθηση με κοινό προβληματισμό για τη σχέση ηγεσίας και μάθησης, διαμόρφωση κατάλληλων φυσικών και κοινωνικών περιβαλλόντων που εγείρουν το μαθησιακό ενδιαφέρον και γενικότερα με μαθησιακή κουλτούρα που λειτουργεί παρωθητικά προς τη μάθηση για όλους (Dempster, 2019).
- Η επαγγελματική μάθηση με ενεργό συμμετοχή των ηγετών ως μαθητευομένων επαγγελματιών μαζί με τους άλλους εκπαιδευτικούς σε μαθησιακές διαδικασίες.
- Η κατανεμημένη ηγεσία με οργανωσιακή συνέπεια, προώθηση των συνεργατικών προτύπων, ενθάρρυνση όλων ώστε να αναλαμβάνουν ρόλους (Swaffield, & Major, 2019).
- Η κοινή αίσθηση ευθύνης για τη συστημική απόδοση: με σχεδιασμό και παρακολούθηση αποδεικτικών στοιχείων τα οποία αφορούν τα μαθησιακά επιτεύγματα και λαμβάνονται υπόψη στη λήψη αποφάσεων, αλλά και έλεγχο της συνοχής ανάμεσα στις αρχές και τις αξίες με τις δράσεις ή τις μαθησιακές διαδικασίες καθημερινά στο σχολείο.
- Η κατανόηση του πλαισίου και η σύνδεση με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα για την ενίσχυση της μάθησης. Η κατανόηση αυτή είναι γνωστική

αλλά και συναισθηματική. Η κατανόηση διαμορφώνει τον τρόπο συμμετοχής των γονέων και των μελών της κοινότητας σε ρόλους και συνεργασίες με στόχο τη μάθηση (Dempster, 2019).



Σχήμα 6.3: Ηγεσία για τη μάθηση: το πλαίσιο (Dempster, 2009).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

7.1 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Η μάθηση των μαθητών και η μέσω αυτής βελτίωση της ζωής τους από τη μία και η ηγεσία, ως καταλυτικός παράγοντας για την δημιουργία συνοχής και εναρμόνισης μεταξύ των κυριοτέρων παραγόντων για τη μάθηση των μαθητών από την άλλη, αποτελούν τους κυριότερους στόχους για την εκπαιδευτική πολιτική.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με κύρια χαρακτηριστικά τον συγκεντρωτισμό, τις κεντροποιημένες αποφάσεις, την απουσία λογοδοσίας, την επιφυλακτικότητα στις σχέσεις με γονείς και άλλα μέλη της κοινότητας τοποθετείται το κρίσιμο ερώτημα της εστίασης και αλληλεπίδρασης της σχολικής ηγεσίας με τη μάθηση (Dimopoulos, Dalkavouki, & Koulaïdis, 2015· Lazaridou & Iordanides, 2011). Η έλλειψη επαρκούς αριθμού ερευνών για τη σχέση ηγεσίας και μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι προτάσεις ερευνητών για μελέτη της σχέσης αυτής, με άξονες την κατανόηση της ηγεσίας και της μάθησης, αλλά και την περιγραφή και εξήγηση των δεσμών ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση σε όρους κατευθυντικότητας και αντικτύπου (Townsend & MacBeath, 2011) αποτελούν ισχυρούς λόγους για τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης.

Η μελέτη της ηγεσίας για τη μάθηση έχει αποτελέσει αντικείμενο ποιοτικών κυρίως προσεγγίσεων ή μεικτών μεθόδων. Ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει επάρκεια ποσοτικών δειγματοληπτικών ερευνών με στόχο την περιγραφή, εξήγηση και ερμηνεία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση. Οι ποσοτικές έρευνες δεν περιορίζονται στην περιγραφή πτυχών ενός ζητήματος, αλλά σε συνδυασμό με μία αφαιρετική προσπάθεια στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, μπορούν να επιτευχθούν συνθέσεις, εννοιοποιήσεις, γενικεύσεις και ερμηνείες των φαινομένων. Η ερμηνευτική διάσταση έγκειται στην αναζήτηση των αιτιών ή των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων γεγονότων. Η αναζήτηση αυτή μπορεί να διενεργηθεί με την καταγραφή παραγόντων οι οποίοι

ερμηνεύουν σχέσεις ή αιτίες των φαινομένων. Μία τέτοια προσπάθεια ακόμη και αν δεν είναι πλήρης ούτε αποκλειστική, μπορεί να δώσει χρήσιμα αποτελέσματα για την μετέπειτα διερεύνηση των προτεινόμενων αιτιών ή σχέσεων του εξεταζόμενου θέματος (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Άλλωστε η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να αποκαλυφθεί μόνο αν μελετηθεί από όλες της πλευρές της είτε αυτές προσεγγίζονται ποιοτικά είτε ποσοτικά, χωρίς ποτέ να υπάρχει η απόλυτη αποτύπωση (Chtouris, 2018· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

7.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, γίνεται αποδεκτή η αξία της αλληλεπίδρασης και της ισχυροποίησης των δεσμών μεταξύ των δύο μεγάλων εννοιών, της ηγεσίας και της μάθησης τόσο για την αύξηση της μαθησιακής ικανότητας όσο και της ικανότητας ηγεσίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η περιγραφή και εξήγηση της σχέσης μεταξύ ηγεσίας και μάθησης στα ελληνικά δημόσια σχολεία σε όρους κατευθυντικότητας και αντικτύπου. Η μελέτη της σχέσης αυτής βασίζεται σε παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, σε διαδικασίες οι οποίες αποτελούν συνιστώσες των οκτώ κατευθύνσεων της ηγεσίας για τη μάθηση, όπως αυτές αναδύθηκαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση και τις έρευνες. Αυτές είναι:

1. Ηθικός σκοπός-όραμα
2. Διάλογος για την ηγεσία και τη μάθηση
3. Εστίαση στη μάθηση
4. Βελτίωση των συνθηκών για μάθηση
5. Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών
6. Κατανομημένη ηγεσία
7. Κοινή αίσθηση ευθύνης
8. Κατανόηση του πλαισίου

Η επίτευξη του σκοπού αυτού επιχειρείται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα:

E1. Πως αντιλαμβάνονται ή νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία για τη μάθηση;

E2. Σε ποιο βαθμό παρατηρείται αλληλεπίδραση της ηγεσίας με τη μάθηση για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα άλλα μέλη της κοινότητας;

E3. Σε ποιες κατευθύνσεις παρατηρείται η επικέντρωση της ηγεσίας στη μάθηση;

E4. Σε ποιο βαθμό παρατηρείται η εστίαση της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση σε κάθε μία από τις κατευθύνσεις αυτές;

7.3 Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την σχέση ηγεσίας και μάθησης προς συγκεκριμένες διαστάσεις οι οποίες έχουν τεκμηριωθεί σε ευρύτατο ερευνητικό και βιβλιογραφικό επίπεδο όπως αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στις κατευθύνσεις με τις οποίες συνδέεται η ηγεσία με τη μάθηση αναζητείται ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδεται σε αυτές και ο βαθμός κατά τον οποίο παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς.

Οι κατευθύνσεις με τις οποίες σχετίζεται η ηγεσία με τη μάθηση, επιμερίζονται σε συγκεκριμένες υποκλίμακες, οι οποίες αφορούν τις μαθησιακές διαδικασίες, τις δραστηριότητες και την καθημερινή πρακτική των σχολικών δραστηριοτήτων. Επιδιώκεται κατά συνέπεια η μέτρηση του βαθμού κατά τον οποίο παρατηρούνται οι διαδικασίες, όπως αυτές περιγράφονται με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Η ποσοτική δειγματοληπτική μέθοδος είναι η καταλληλότερη στις περιπτώσεις μετρήσεων, μέσα από ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα ενός πληθυσμού ως προς ένα συγκεκριμένο θέμα (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τον Cresswell, (2011) η περιγραφή μιας σχέσης, ως προς συγκεκριμένους άξονες στους οποίους αυτή επιμερίζεται και ο βαθμός εμφάνισής τους εντάσσεται στην ποσοτική έρευνα. Οι άξονες αυτοί και τα στοιχεία τα οποία τους συνθέτουν, μπορούν να παρατηρούνται σε διάφορους βαθμούς σε ένα σχολείο και να ποσοτικοποιηθούν σε μια κλίμακα, επομένως μπορούν να αποτελούν τις μεταβλητές αυτής της έρευνας.

Οι κατευθύνσεις κατά τις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση της ηγεσίας με τη μάθηση και οι παράγοντες οι οποίοι τις συνθέτουν αποτελούν τις μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές ποσοτικοποιούνται σε κλίμακα κατάταξης (Likert).

7.4 Το εργαλείο της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο 37 προτάσεων σε περιβάλλον δημιουργίας ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων ελεύθερης πρόσβασης (google form) διαθέσιμο στο σύνδεσμο: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfs1TjFAi5jd3lLx_3QwzHw091E_WeFpZ9cvnxdWp5z8Q3Sk/viewform?usp=sf_link. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε απευθείας στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων με ηλεκτρονική ταχυδρόμηση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα και διαδικτυακά.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν το εισαγωγικό μέρος και 37 ερωτήσεις κλειστού τύπου, επιμερισμένες σε ενότητες. Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη μορφή του περιέχεται στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Αναλυτικότερα ανά ενότητα:

- Εισαγωγική ενότητα: περιείχε το ενημερωτικό κείμενο με την δήλωση του σκοπού, της σημασίας συμμετοχής, τις απαραίτητες οδηγίες και τα στοιχεία επικοινωνίας με τον ερευνητή.
- Α' ενότητα: περιείχε οκτώ ερωτήσεις με περιεχόμενο δημογραφικά και βασικά υπηρεσιακά στοιχεία. Στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία με στόχο την αναλυτικότερη περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος, με ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας, την οργανική θέση, την ειδικότητα, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και τη θέση ευθύνης των ερωτηθέντων. Τα στοιχεία αυτά στόχευαν στην συνολική περιγραφή των συμμετεχόντων αλλά και στη δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας ως προς τη σύνθεση, τη σύγκριση υποομάδων, τον έλεγχο των διαφορετικών τάσεων σε υποκατηγορίες. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου των τάσεων σε κάθε υποομάδα που δημιουργείται από τις υποκλίμακες των δημογραφικών ή των βασικών υπηρεσιακών στοιχείων.

- Β' ενότητα/Ερευνητικό ερώτημα 1: η ενότητα αυτή είχε ως στόχο την αποτίμηση του αποδιδόμενου βαθμού σημαντικότητας από τους εκπαιδευτικούς, ως προς τη θετική ενίσχυση της σχέσης ηγεσίας και μάθησης, πέντε βασικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης ηγεσίας και μάθησης όπως αυτές περιγράφηκαν με ισάριθμες προτάσεις.
- Γ' ενότητα/ Ερευνητικά ερωτήματα E2, E3, E4: στην τρίτη ενότητα ανήκουν 24 προτάσεις οι οποίες αφορούν το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τις περιγραφόμενες σε αυτές διαδικασίες στην καθημερινή σχολική πρακτική. Οι πέντε από αυτές αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της σχολικής ηγεσίας με τη μάθηση, για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς-κηδεμόνες και αποσκοπούσαν στη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος E2. Οι υπόλοιπες 19 αφορούσαν διαδικασίες με τις οποίες συνδέονται η ηγεσία με τη μάθηση και αντίστροφα. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται σε κάθε έναν από τους οκτώ άξονες κατά τους οποίους αλληλεπιδρούν η ηγεσία με τη μάθηση όπως αυτοί προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι 24 αυτές προτάσεις αναδιατάχθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο και κατατάχθηκαν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν μαθητές, εκπαιδευτικούς, διαδικασίες και τέλος όσες αφορούσαν τους γονείς και το σχολικό πλαίσιο. Η αναδιάταξη αυτή αποσκοπούσε στη διευκόλυνση κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στην αύξηση της αξιοπιστίας.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου ήταν αποτέλεσμα των παρατηρήσεων πέντε εκπαιδευτικών, στους οποίους διανεμήθηκε πιλοτικά, ώστε να δοκιμαστεί σε εκπαιδευτικούς που ανήκουν στον ίδιο πληθυσμό από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποκλείστηκαν στη συνέχεια από το τελικό δείγμα. Ιδιαίτερα εποικοδομητικές ήταν και οι παρατηρήσεις από τον επιβλέποντα καθηγητή οι οποίες συνέβαλαν στη σαφήνεια και στην προσαρμογή των ερωτήσεων στην δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η μορφή αυτή ταχυδρομήθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που επελέγησαν.

7.5 Πληθυσμός-Δείγμα

Στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις συνιστώσες των διαστάσεων οι οποίες συνθέτουν τη σχέση της σχολικής ηγεσίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους μαθητές και στην ηγεσία ενώ αναγνωρίζεται ευρέως ο πολυδιάστατος διαμεσολαβητικός ενεργοποιητικός έως και ερευνητικός ρόλος τους στο σχολείο (Fullan, & Langworthy, 2014). Η έρευνα για τη σχολική ηγεσία συνήθως απευθύνεται σε διευθυντές, επομένως υπάρχει η ανάγκη συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και άλλους ώστε να αυξηθεί η εξωτερική αντίληψη έναντι της αυτοαναφοράς και της αυτοαντίληψης (Townsend, & MacBeath, Eds 2011).

Για τους λόγους αυτούς οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτέλεσαν τη μονάδα ανάλυσης της παρούσας μελέτης. Για το σχηματισμό αξιόπιστων συμπερασμάτων επιλέχθηκε η συγκέντρωση δεδομένων από μεγαλύτερο πλήθος εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η στρωματοποιημένη δειγματοληψία στην οποία οι σχολικές μονάδες κατατάχθηκαν ανά δήμο του νομού Κορινθίας. Σε κάθε δήμο επιλέχθηκε συγκεκριμένο πλήθος σχολικών μονάδων ανάλογα με τον πληθυσμό του. Η επιλογή σχολικών μονάδων σε κάθε δήμο πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία ενώ τηρήθηκε η αναλογία σχολικών μονάδων σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ. Επιλέχθηκαν συνολικά 24 σχολικές μονάδες, από τις οποίες οι 12 ήταν Γυμνάσια, οι 9 ΓΕΛ και 3 ΕΠΑΛ ώστε να τηρείται η αναλογία Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ της Ελλάδας. Ζητήθηκαν απαντήσεις και από τους 426 διδάσκοντες εκπαιδευτικούς των επιλεγθέντων σχολείων (Creswell, 2011· Cohen, Manion, & Morrison, 2013· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

7.6 Περιγραφή του δείγματος

7.6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Το τελικό δείγμα αποτελείται από 239 εκπαιδευτικούς δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, ενώ 187 εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μη συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Από τους συμμετέχοντες οι 155 ήταν γυναίκες

(64,9%) και οι 84 άνδρες (35,1%). Η κατανομή των συμμετεχόντων σε ηλικιακές ομάδες δείχνει ότι η πολυπληθέστερη ομάδα είναι η 46 έως 55 ετών με 104 εκπαιδευτικούς (43,5%), ακολουθεί η κατηγορία 36 έως 45 ετών με 68 εκπαιδευτικούς (28,5%), η άνω των 55 ετών με 62 εκπαιδευτικούς (25,9%) και τέλος η κατηγορία έως 35 ετών με 5 εκπαιδευτικούς (2,1%) (Πίνακας 7.1).

Πίνακας 7.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Γυναίκα	155	64,9
Άνδρας	84	35,1
Ηλικιακή ομάδα	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Έως 35 ετών	5	2,1
36 έως 45	68	28,5
46 έως 55	104	43,5
Άνω των 55	62	25,9

7.6.2 Υπηρεσιακά στοιχεία

Στον ακόλουθο πίνακα 7.2 περιέχονται τα βασικά υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με αυτά, 118 (49,4%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν υπηρεσία από 11 έως 20 έτη, ακολουθεί η κατηγορία 21 έως 30 έτη με 71 (29,7%) εκπαιδευτικούς, ενώ οι κατηγορίες έως 10 έτη και πάνω από 30 έτη ακολουθούν με 26 (10,9%) και 24 (10%) εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Από τους 239 συμμετέχοντες, ως προς τη σχέση εργασίας τους οι 200 (83,7%) είναι μόνιμοι και οι 39 (16,3%) αναπληρωτές. Οργανική θέση κατέχουν 153 (64%) εκπαιδευτικοί του δείγματος, ενώ οι 86 (36%) διδάσκουν σε σχολικές μονάδες χωρίς να έχουν οργανική θέση σε αυτές.

Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων του δείγματος κατανέμεται στις ειδικότητες σε συμφωνία με την κατανομή του συνολικού αριθμού εκπαιδευτικών του νομού σε κάθε ειδικότητα. Ειδικότερα στην έρευνα πήραν μέρος 61 (25,5%) φιλόλογοι (ΠΕ02), από τους 263 (25,04%) συνολικά φιλολόγους του νομού

Κορινθίας, όμοια συμμετέχουν 33 (13,8%) εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών από τους 126 (12%) του νομού, 29 (12,1%) μαθηματικοί (ΠΕ03) από τους 113 (12,3%) μαθηματικούς των σχολείων του νομού και ακολουθούν οι 17 (7,1%) εκπαιδευτικοί αγγλικής φιλολογίας από τους 62 (6%) του νομού, 15 θεολόγοι, 12 φυσικής αγωγής, 10 οικονομικών επιστημών, 10 πληροφορικής και οι άλλες ειδικότητες με μονοψήφιο αριθμό συμμετεχόντων (Πίνακας 7.2), ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων αποδίδεται με 123 (51,5%) εκπαιδευτικούς να δηλώνουν βασικό πτυχίο, 15 (6,3%) δεύτερο πτυχίο, 94 (39,3%) δήλωσαν μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών και οι 7 (2,9%) να είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Τέλος, διευθυντές στα σχολεία είναι οι 23 (9,62%) εκπαιδευτικοί του δείγματος, υποδιευθυντές είναι οι 13 (5,44%) εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι 203 (84,94%) είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν κατέχουν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή στα σχολεία.

Πίνακας 7.2: Υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Έτη προϋπηρεσίας		
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Έως 10	26	10,9
11 έως 20	118	49,4
21 έως 30	71	29,7
πάνω από 30	24	10
Εργασιακή σχέση		
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Μόνιμος	200	83,7
Αναπληρωτής	39	16,3
Οργανική θέση		

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Χωρίς οργανική	86	35,98
Με οργανική	153	64,02

Ειδικότητα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
ΠΕ01	15	6,3
ΠΕ02	61	25,5
ΠΕ03	29	12,1
ΠΕ04	33	13,8
ΠΕ05	6	2,5
ΠΕ06	17	7,1
ΠΕ07	2	0,8
ΠΕ08	2	0,8
ΠΕ11	12	5
ΠΕ78	6	2,5
ΠΕ79	9	3,8
ΠΕ80	10	4,2
ΠΕ81	3	1,3
ΠΕ82	3	1,3
ΠΕ83	2	0,8
ΠΕ86	10	4,2
ΠΕ87	4	1,7
ΠΕ88	6	2,5
Άλλη	9	3,8

Ανώτερος τίτλος σπουδών

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Βασικό πτυχίο	123	51,46
Δεύτερο πτυχίο	15	6,28

Μεταπτυχιακό	94	39,33
Διδακτορικό	7	2,93

Θέση στην οποία υπηρετείτε

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Διευθυντής	23	9,62
Υποδιευθυντής	13	5,44
Εκπ/κός χωρίς θέση ευθύνης	203	84,94

7.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου

Για την αποτύπωση των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο, με προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συμβάλουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου είναι βασικά κριτήρια για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των ερευνών. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με τη μέτρηση του συντελεστή α Cronbach's alpha. Ο δείκτης αυτός, εκτιμά την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ή συσχέτισης τόσο μεταξύ των ερωτήσεων όσο και με το εξεταζόμενο χαρακτηριστικό και αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο διαφορετικές προτάσεις μετρούν την ίδια έννοια. Στην περίπτωση που είναι $>,7$ τότε θεωρείται ικανοποιητικό το επίπεδο αξιοπιστίας των προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν (Ισερης, 2016· Πετρίδης, 2015).

Στο ερωτηματολόγιο μετρήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha α χωριστά για την ενότητα Β της νοσηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση, όπου $\alpha=,759$ την ενότητα Γ των μεταβλητών για τις κατευθύνσεις της ηγεσίας και της μάθησης, στην οποία $\alpha=,944$ και στο σύνολο των ερωτήσεων όπου $\alpha=,933$ (Ισερης, 2016). Οι τιμές

αυτές αποδίδουν αξιοπιστία τόσο στις δύο ενότητες, ως προς την εσωτερική συνοχή τους, αλλά και στο ερωτηματολόγιο συνολικά.

Πίνακας 7.3: Συντελεστής Cronbach's Alpha.

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ενότητα Β	0,759	5
Ενότητα Γ	0,944	24
Συνολικά	0,933	29

Επιπρόσθετα μετρήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach των σημείων του ερωτηματολογίου στην περίπτωση που κάποια πρόταση παραλείπεται, ώστε να ελεγχθεί η ενδεχόμενη αύξηση του συνολικού δείκτη για τις υπόλοιπες μεταβλητές. Για καμία πρόταση δεν παρατηρήθηκε αύξηση του συντελεστή Cronbach's alpha α (Πίνακας 7.4), για το σύνολο των υπολοίπων μεταβλητών, στην περίπτωση της εξαίρεσής της, ενισχύοντας τις αποδείξεις της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Μάρκος, 2012).

Πίνακας 7.4: Συντελεστής Cronbach's Alpha όταν η πρόταση εξαιρεθεί.

Ενότητα Β	Συντελεστής Cronbach's Alpha αν η πρόταση εξαιρεθεί
B1. Όλοι ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	0,704
B2. Άσκηση ηγεσίας για ενίσχυση της μάθησης	0,687
B3. Η ικανότητα ηγεσίας από μάθηση	0,736
B4. Η μάθηση στο επίκεντρο	0,747
B5. Κοινή αναζήτηση δεσμών ηγεσίας και μάθησης	0,695
Ενότητα Γ	

Γ1. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους	0,943
Γ2. Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν	0,943
Γ3. Οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις	0,942
Γ4. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν αναγνωρίζονται	0,942
Γ5. Μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί	0,943
Γ6. Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς τη μάθηση	0,941
Γ7. Η μάθηση στο επίκεντρο επαγγελματικών συζητήσεων.	0,942
Γ8. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση	0,945
Γ9. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων	0,942
Γ10. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ιδέες από συναδέλφους ή άλλους επαγγελματίες.	0,943
Γ11. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου	0,941
Γ12. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες για δράση και συμμετοχή στις αποφάσεις	0,940
Γ13. Η ηγεσία ενθαρρύνει τους καθηγητές να είναι τολμηροί στις μαθησιακές διαδικασίες	0,941
Γ14. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση	0,941
Γ15. Έλεγχος της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων	0,942
Γ16. Προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	0,939
Γ17. Υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας	0,940

Γ18. Ασφαλές περιβάλλον που επιτρέπει σε όλους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις	0,940
Γ19. Συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών	0,939
Γ20. Δικτύωση με ερευνητές ή επαγγελματίες πέρα από το σχολείο	0,941
Γ21. Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αντικείμενο προβληματισμού για όλους	0,942
Γ22. Η συνεργασία με τους γονείς έχει προτεραιότητα	0,942
Γ23. Σύνδεση με γονείς και την κοινότητα για την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου	0,941
Γ24. Οι γονείς και κηδεμόνες συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις.	0,942

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου τεκμηριώνεται με την εγκυρότητα περιεχομένου και τη δομική εγκυρότητα. Η εγκυρότητα περιεχομένου υποστηρίζεται από την εννοιολογική κάλυψη όλων των διαστάσεων της ηγεσίας για τη μάθηση, όπως αυτές αναδείχθηκαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση. Η συνάφεια του ερωτηματολογίου με ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες με θέμα την ηγεσία για τη μάθηση διασφαλίζει την δομική εγκυρότητα (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011). Από την βιβλιογραφία αναζητήθηκαν ερωτηματολόγια ποσοτικών ερευνών για τη σχέση ηγεσίας και μάθησης. Το ερωτηματολόγιο αυτής της μελέτης είχε ως βάση ανάπτυξής του το σχέδιο ερωτηματολογίου για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (MacBeath & Mortimore, 2001· Frost, Bolat, Frost, & Roberts, 2008· Swaffield, & Major, 2019), τα σημεία τα οποία προτάθηκαν από τους Swaffield & MacBeath, (2009) για τις δραστηριότητες υλοποίησης των αρχών της ηγεσίας για τη μάθηση κατά την σχολική πρακτική, όπως και το ερωτηματολόγιο της έρευνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση του ΟΟΣΑ (Ainley & Carstens, 2018). Στα ερωτηματολόγια αυτά έγιναν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της έρευνας. Συναφή ερωτηματολόγια έχουν αξιοποιηθεί σε μελέτες σε ελληνικά σχολεία όπως η μελέτη για ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων ως προς την ηγεσία για τη μάθηση (Μπινιάρη, 2012) αλλά και σε σχολεία άλλων χωρών

(Javed, 2013). Τέλος με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, όπως αυτή περιγράφεται στην παράγραφο 8.2.1 ελέγχεται η εγκυρότητα των κατευθύνσεων του ερωτηματολογίου και η κατάταξη των υποκλιμάκων σε αυτές.

Στην κατάρτιση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες με κριτήριο το είδος των αξιολογούμενων μεταβλητών. Η ονομαστική κλίμακα χρησιμοποιήθηκε στο φύλο, την ειδικότητα, την εργασιακή σχέση, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και τη θέση ευθύνης. Για την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας αναπτύχθηκε κλίμακα ίσων διαστημάτων. Στα υπόλοιπα σημεία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η διατακτική κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμίδων (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ και 4=Πάρα πολύ). Δεν έγινε χρήση ουδέτερης απάντησης ή αρνητικής δήλωσης ως προς τη γνώση, με στόχο να επιλέξει ο ερωτώμενος ανάμεσα σε δύο αρνητικές και δύο θετικές δηλώσεις. Η κλίμακα αυτή αποτελεί μία απλή μορφή μέτρησης η οποία διευκολύνει τους ανταποκρινόμενους και προσελκύει το ενδιαφέρον τους (Robson, 2007· Cohen et al.,2008· Creswell, 2011).

Η μορφοποίηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με κριτήρια την οργάνωση, την απλότητα, τη σαφήνεια, τη συντομία, την πληρότητα, την αρτιότητα της παρουσίασης, τη συνοχή και την παροχή των απαραίτητων οδηγιών. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι μονοσήμαντη χωρίς αρνητικές δηλώσεις και χωρίς προκαταλήψεις, μεροληψίες, αμφισημίες και κατευθύνσεις προς συγκεκριμένες επιλογές. Η αρτιότητα εμφάνισης από τεχνικής πλευράς διασφαλίστηκε με την δημιουργία σε περιβάλλον google forms. Τέλος τοποθετήθηκαν ερωτήματα ελέγχου της ορθότητας των απαντήσεων στις βασικές πτυχές και τον εντοπισμό αντιφάσεων.

7.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα IBM SPSS statistics 26 και επικουρικά με το Microsoft Excell. Αρχικά τα δεδομένα από τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων αρχειοθετήθηκαν ενώ οι μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν ώστε τα δεδομένα να καταστούν επεξεργάσιμα με το στατιστικό πρόγραμμα. Η στατιστική επεξεργασία με το IBM SPSS statistics 26,

πραγματοποιήθηκε σε δύο κύριες διαστάσεις, στην περιγραφική στατιστική και στην επαγωγική στατιστική.

Στην περιγραφική στατιστική παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς και η κατανομή συχνοτήτων ή των σχετικών επί τοις εκατό συχνοτήτων. Ως προς τα μέτρα αυτά, αναλύονται η διάμεσος, η μέση τιμή, το τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και η τυπική απόκλιση. Από τη διάμεσο συμπεραίνεται άμεσα η κεντρική τάση των δεδομένων και αν οι αρνητικές ή οι θετικές απαντήσεις ήταν περισσότερες, με την πρώτη περίπτωση να συμβαίνει όταν αυτή έχει τιμή 1 (καθόλου) ή 2 (λίγο) και τη δεύτερη όταν είναι 3 (πολύ) ή 4 (πάρα πολύ). Η μέση τιμή χρησιμοποιείται ώστε να συμπληρωθεί η εικόνα της κεντρικής τάσης των απαντήσεων και στη σύγκριση ή διάταξη των προτάσεων ως προς το μέσο όρο τους. Η τυπική απόκλιση αντιπροσωπεύει την απόκλιση των απαντήσεων από τη μέση τιμή τους. Το τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής μπορεί να δημιουργήσει ένα διάστημα εμπιστοσύνης για τον πληθυσμιακό μέσο. Αξιοποιήθηκε, τέλος, η δυνατότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον συντελεστή Cronbach's alpha (George, & Mallery, 2019· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Ρούσσο, & Ευσταθίου, 2008· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Στην επαγωγική στατιστική μελετήθηκαν η ανάλυση παραγόντων, η σύγκριση των μέσων τιμών και η διερεύνηση των συσχετίσεων ανάμεσα στις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Με την ανάλυση παραγόντων αναζητούνται παράγοντες που προκύπτουν ως γραμμικοί συνδυασμοί των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να εξηγείται η μέγιστη δυνατή μεταβλητότητα ανάμεσά τους. Με τη σύγκριση των μέσων τιμών ανάμεσα σε υποομάδες όπως αυτές προκύπτουν από τις επί μέρους κατηγορίες των συμμετεχόντων ανάλογα με τις υποκλίμακες των δημογραφικών ή των υπηρεσιακών στοιχείων, αναζητείται η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Τέλος, με την ανάλυση των συσχετίσεων αναζητήθηκε η ύπαρξη συμμεταβολής ή συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές όπως και ο βαθμός κατά τον οποίο αυτή παρατηρείται (George, & Mallery, 2019· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Ρούσσο, & Ευσταθίου, 2008· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

7.9 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Στην επιστημονική έρευνα τίθεται συχνά η ηθική και δεοντολογική πλευρά, όπως οι παρεμβάσεις στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των ανθρώπων, η συνειδητή συγκατάθεση, η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η χρήση των αποτελεσμάτων. Η συνειδητή συγκατάθεση των εκπαιδευτικών του δείγματος περιλαμβάνει την ενημέρωση για τους στόχους και τη δήλωση του σκοπού της έρευνας, όπως και τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής. Η προστασία των προσωπικών ή υπηρεσιακών δεδομένων διασφαλίζεται με την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, την αποκλειστική χρήση των δεδομένων για τις ανάγκες της μελέτης αυτής, τη μείωση στο ελάχιστο της δυνατότητας ανάχνευσης προσώπων μέσω της καταγραφής και ανάγνωσης συνδυασμένων υπηρεσιακών και προσωπικών στοιχείων και τη δήλωση εμπιστευτικότητας (Creswell, 2011· Κουτσογιάννης, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

8.1 Περιγραφική στατιστική

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα από την επεξεργασία με βάση τις έννοιες της περιγραφικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα σε συνδυασμό με μία πρώτη αποτίμησή τους.

8.1.1 Πως νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία για τη μάθηση-Ερευνητικό ερώτημα Ε1-Ενότητα Β του ερωτηματολογίου

Η απόδοση νοήματος από τους εκπαιδευτικούς, στην ηγεσία για τη μάθηση προσεγγίζεται με 5 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές αφορούν τις πρωτοβουλίες, την άσκηση ηγεσίας με στόχο τη μάθηση, την ικανότητα ηγεσίας από μαθησιακές εμπειρίες, την τοποθέτηση της μάθησης στο επίκεντρο των διαδικασιών ή των προσπαθειών και την αναζήτηση δεσμών μεταξύ ηγεσίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό κατά τον οποίο θεωρούν πως ενισχύει το δεσμό ηγεσίας και μάθησης κάθε μία από αυτές τις διαδικασίες. Η δομή της περιγραφικής στατιστικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει: α) τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς ώστε με απλό και συνοπτικό τρόπο να περιγράφεται η συνολική εικόνα για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, β) τους πίνακες κατανομής συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων ώστε να παρουσιάζεται το πλήθος και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν κάθε επιλογή του ερωτηματολογίου και γ) το ραβδόγραμμα των σχετικών % συχνοτήτων, για κάθε πρόταση, με στόχο τη σχηματική αναπαράστασή τους ώστε να εξάγονται πιο εύκολα απόλυτα ή συγκριτικά συμπεράσματα.

Αρχικά παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς στον πίνακα 8.1, η διάμεσος, η μέση τιμή, το τυπικό σφάλμα μέσης τιμής και η τυπική απόκλιση, για το σύνολο των πέντε προτάσεων της ενότητας Β. Τα μέτρα αυτά αποδίδουν

συνοπτικά, τη συνολική εικόνα των παρατηρήσεων, για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.

Πίνακας 8.1: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς-Νοηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
B.Νοηματοδότηση ηγεσίας για τη μάθηση	3	2,98	0,023	0,799

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.1 το σύνολο των απαντήσεων για τα 5 σημεία του άξονα της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών, ως προς την ηγεσία για τη μάθηση, παρουσιάζει μέση τιμή 2,98 με τυπική απόκλιση ,799 και τυπικό σφάλμα ,023. Η διάμεση και η μέση τιμή των παρατηρήσεων αποδίδουν την απόδοση νοήματος από τους εκπαιδευτικούς, με τη θετική αποτίμηση στις διαδικασίες που περιγράφονται στις πέντε δηλώσεις του άξονα της νοηματοδότησης και στην αναγνώριση του μεγάλου βαθμού σημαντικότητάς τους για την σύνδεση της ηγεσίας και της μάθησης. Το μικρό τυπικό σφάλμα ενισχύει την αξία της μέσης τιμής του δείγματος, για την εκτίμηση της μέσης τιμής του πληθυσμού στον οποίο αυτό αναφέρεται. Η σχετικά μεγάλη, αλλά σε αξιολογη απόσταση από πολύ υψηλή, μέση τιμή σε συνδυασμό με την τυπική απόκλιση, ως μέτρο της διασποράς των παρατηρήσεων, μας οδηγεί στην αναγκαιότητα αναλυτικότερης μελέτης των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων, σε κάθε πρόταση του άξονα της νοηματοδότησης ώστε να αποσαφηνιστεί πλήρως η κεντρική τάση και η μεταβλητότητα των απαντήσεων.

Τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για κάθε πρόταση παρέχονται στο πίνακα 8.2 και η κατανομή συχνοτήτων και σχετικών % συχνοτήτων στον πίνακα 8.3 που έπονται.

Πίνακας 8.2: Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.

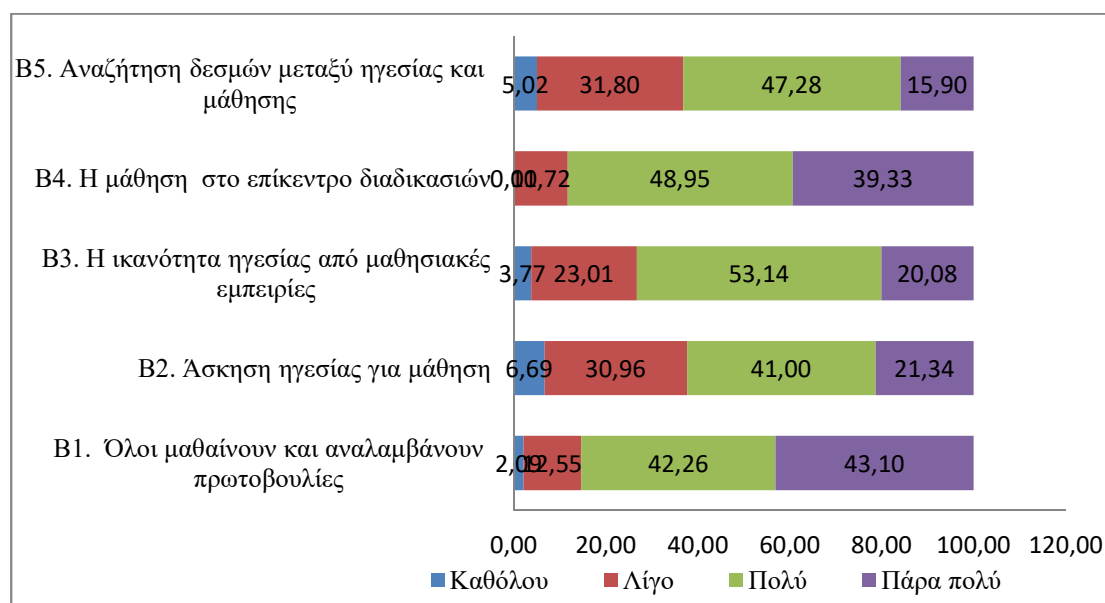
	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
B1. Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.	3	3,26	0,049	0,757
B2. Άσκηση ηγεσίας για μάθηση	3	2,77	0,056	0,861
B3. Η ικανότητα ηγεσίας προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες	3	2,90	0,049	0,757
B4. Η μάθηση στο επίκεντρο προσπαθειών και διαδικασιών	3	3,28	0,043	0,660
B5. Αναζήτηση δεσμών μεταξύ ηγεσίας και μάθησης	3	2,74	0,051	0,783

Πίνακας 8.3: Κατανομή συχνοτήτων για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
B1. Όλοι μαθαίνουν και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	Συχνότητα	5	30	101	103
	Σχετική συχνότητα %	2,09	12,55	42,26	43,10
B2. Άσκηση ηγεσίας για μάθηση	Συχνότητα	16	74	98	51
	Σχετική συχνότητα %	6,69	30,96	41,00	21,34
B3. Ικανότητα ηγεσίας από μαθησιακές εμπειρίες	Συχνότητα	9	55	127	48
	Σχετική συχνότητα %	3,77	23,01	53,14	20,08

B4. Η μάθηση στο επίκεντρο διαδικασιών	Συχνότητα	0	28	117	94
	Σχετική συχνότητα %	0	11,72	48,95	39,33
B5. Αναζήτηση δεσμών μεταξύ ηγεσίας και μάθησης	Συχνότητα	12	76	113	38
	Σχετική συχνότητα %	5,02	31,80	47,28	15,90

Η κατανομή των σχετικών % συχνοτήτων του πίνακα 8.3 σχηματικά αποδίδεται στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 8.1) ώστε να εξάγονται με απλό τρόπο συμπεράσματα τόσο σε κάθε πρόταση όσο και από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των προτάσεων.



Σχήμα 8.1: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων για την νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση.

Σύμφωνα με τον πίνακα 8.2, την κατανομή των συχνοτήτων του πίνακα 8.3 και το σχήμα 8.1 για κάθε πρόταση του άξονα της νοηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση αναλυτικά αποδίδονται τα παρακάτω αποτελέσματα:

B1. «Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανάλογα με την περίπτωση και τις συνθήκες». Η πρόταση αυτή αναφέρεται στη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση μέσω των

πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν συγκεκριμένα πρόσωπα. όπως φαίνεται στον πίνακα 8.2 η διάμεση τιμή ήταν το 3, η μέση τιμή ήταν 3,26 και αποτελεί τη δεύτερη υψηλότερη της ενότητας, η τυπική απόκλιση ,757 και το τυπικό σφάλμα ,049. Σε αυτή την πρόταση, σύμφωνα με τον πίνακα 8.3 και το Σχήμα 8.1, 103 εκπαιδευτικοί (43,10%) επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ» σημειώνοντας το υψηλότερο ποσοστό ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου για το βαθμό αυτό, 101 (42,26%) «Πολύ», 30 (12,55%) «Λίγο» και 5 (2,09%) «Καθόλου» (Πίνακας 8.3 και Σχήμα 8.1). Η νοηματοδότηση μέσω αυτής της πρότασης αποδίδεται με τις πρωτοβουλίες προσώπων, συνδέοντας κατά μία έννοια την ηγεσία με τη μάθηση με την ανθρώπινη διαμεσολάβηση. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την σημασία της διαδικασίας αυτής για την ενίσχυση της σχέσης ηγεσίας και μάθησης.

B2. «Παρέχονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ευκαιρίες άσκησης ηγεσίας οι οποίες ενισχύουν τη μάθηση»: η διάμεση τιμή ήταν 3, η μέση τιμή 2,77 η τυπική απόκλιση ,861 (Πίνακας 8.2), η μεγαλύτερη των πέντε προτάσεων αυτής της ενότητας, σημειώνοντας μεγαλύτερη διασπορά των απαντήσεων ως προς τη μέση τιμή τους και το τυπικό σφάλμα ,056. Στο σημείο αυτό σημειώθηκαν οι λιγότερες θετικές προτιμήσεις, σε σχέση με τις υπόλοιπες προτάσεις της ενότητας, καθώς 51 (21,34%) εκπαιδευτικοί σημείωσαν την επιλογή «Πάρα πολύ», οι 98 (41,00%) «Πολύ», οι 74 (30,96%) «Λίγο» και οι 16 (6,69%) «Καθόλου» (Πίνακας 8.3 και Σχήμα 8.1). Το αποτέλεσμα αυτό, αποτελεί ισχυρή ένδειξη πως οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν σε σχετικά μικρότερο βαθμό τις ευκαιρίες άσκησης ηγεσίας ως μια μαθησιακή ευκαιρία ή δυνατότητα, αποδίδοντας κατά συνέπεια, μικρότερη βαρύτητα στη διαδικασία της άσκησης ηγεσίας ως μαθησιακή εμπειρία για την απόδοση νοήματος της ηγεσίας για τη μάθηση.

B3. «Η ικανότητα ηγεσίας προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες»: η διάμεση τιμή ήταν 3, η μέση τιμή 2,90, η τυπική απόκλιση,757 και το τυπικό σφάλμα ,049 (Πίνακας 8.2). Οι 48 (20,08%) συμμετέχοντες επέλεξαν «Πάρα πολύ», 127 (53,14%) «Πολύ», 55 (23,01%) «Λίγο» και 9 (3,77%) «Καθόλου» (Πίνακας 8.3 και Σχήμα 8.1). Οι απαντήσεις στην πρόταση αυτή δείχνουν μια μέτρια αναγνώριση της σημαντικότητας των μαθησιακών εμπειριών για την τροφοδότηση της ηγεσίας. Επιπρόσθετα αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη σημασία της μάθησης ως

παράγοντα θετικής ενίσχυσης τόσο της ηγεσίας όσο και της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση.

B4. «Η μάθηση τοποθετείται στο επίκεντρο των διαδικασιών και των προσπαθειών»: η πρόταση αυτή διερευνούσε τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση μέσω διαδικασιών και της εστίασης στη μάθηση. Σε αυτή την πρόταση η διάμεση τιμή είναι 3, η μέση τιμή 3,28 η υψηλότερη της ενότητας, η τυπική απόκλιση ήταν ,660 (Πίνακας 8.2) η μικρότερη τιμή για την τυπική απόκλιση ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις της ενότητας, με αποτέλεσμα την σχετική συγκέντρωση των παρατηρήσεων κοντά στη μέση τιμή. Συνέπεια της μικρής τυπικής απόκλισης ήταν και το μικρό τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής με τιμή ,043 αποδίδοντας υψηλότερη ακρίβεια για την εκτίμηση του πληθυσμιακού μέσου από το δειγματικό μέσο. Οι 94 (39,33%) συμμετέχοντες σημείωσαν «Πάρα πολύ» αριθμητικά λιγότεροι από όσους επέλεξαν την αντίστοιχη ένδειξη στην πρόταση B1, 117 (48,95%) «Πολύ», 28 (11,72%) «Λίγο» και κανένας δεν απάντησε με «Καθόλου» (Πίνακας 8.3 και Σχήμα 8.1), μειώνοντας στο ελάχιστο το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων. Τα στοιχεία αυτά τοποθετούν την εστίαση στη μάθηση στη σημαντικότερη θέση, τόσο της θετικής ενίσχυσης της σχέσης ηγεσίας-μάθησης, όσο και στην νοηματοδότησή της.

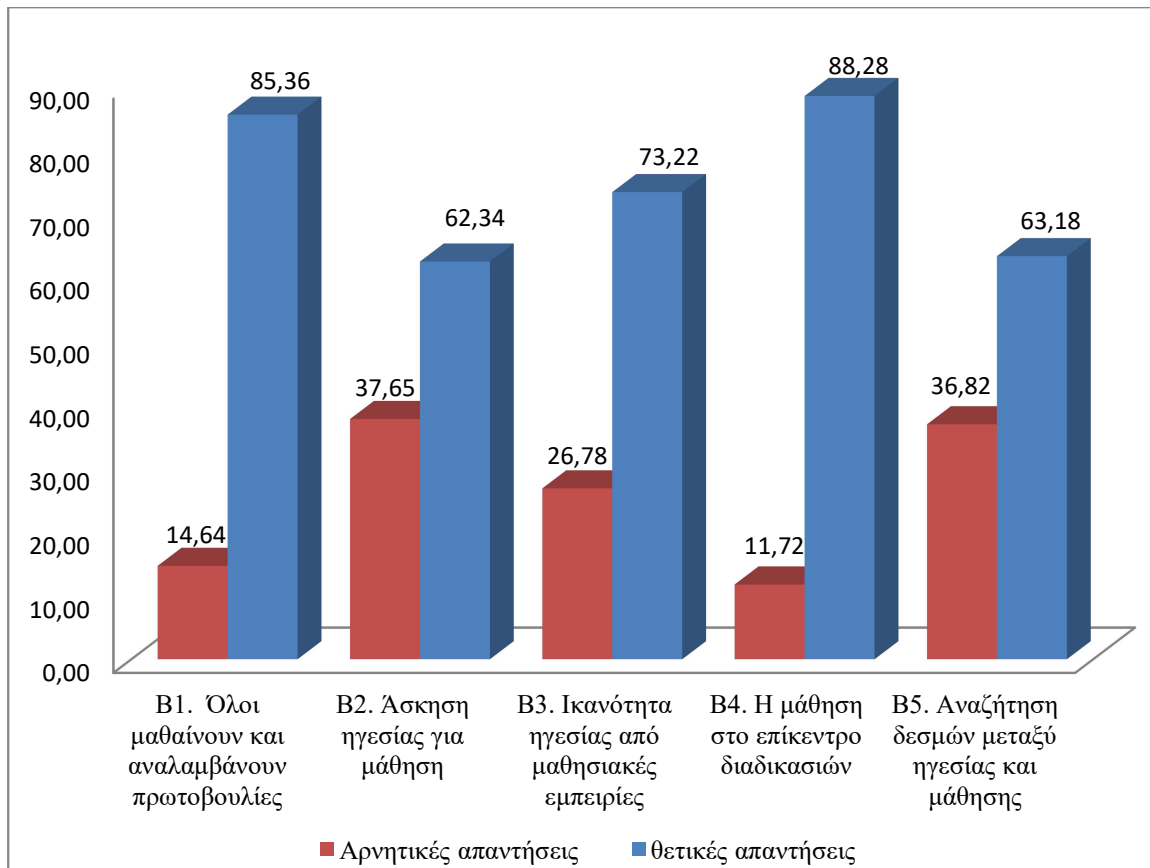
B5. «Εκδηλώνεται κοινό ενδιαφέρον ως προς την αναζήτηση δεσμών μεταξύ ηγεσίας και μάθησης»: η διάμεση τιμή ήταν 3, η μέση τιμή 2,74 η μικρότερη της ενότητας, αποδίδοντας μικρότερη βαρύτητα από τους εκπαιδευτικούς στην κοινή αναζήτηση και στο διάλογο για κατανόηση της σχέσης της ηγεσίας με τη μάθηση. Η τυπική απόκλιση ήταν ,783 και το τυπικό σφάλμα ,051 (Πίνακας 8.2). Οι 38 (15,90%) εκπαιδευτικοί σημείωσαν «Πάρα πολύ», 113 (47,28%) «Πολύ», 76 (31,80%) «Λίγο» και 12 (5,02%) «Καθόλου» (Πίνακας 8.3 και Σχήμα 8.1). Το δεύτερο κατά σειρά υψηλό αρνητικό ποσοστό παρατηρήσεων για την δήλωση B5, σημειώνει ένα σχετικά μικρό βαθμό αναγνώρισης του βαθμού σημαντικότητας για την κοινή αναζήτηση των δεσμών μεταξύ της ηγεσίας και της μάθησης. Το αποτέλεσμα αυτό παραπέμπει σε μικρότερη αναγνώριση του διαλόγου και της συνεργασίας ως διαδικασίες ενίσχυσης της ηγεσίας, της μάθησης και της ενίσχυσης της αλληλεπίδρασής τους.

Σύμφωνα με την κατανομή συχνοτήτων για τις προτάσεις της ενότητας B (Πίνακας 8.3, Σχήμα 8.1) την επιλογή 4. «Πάρα πολύ» στην πρόταση B1 σημείωσαν 103 συμμετέχοντες ενώ στην πρόταση B4, 94. Το αποτέλεσμα αυτό αντισταθμίζεται

από τις απαντήσεις 117 (48,95%) εκπαιδευτικών με την ένδειξη «Πολύ» έναντι 101 (42,26%) εκπαιδευτικών για την αντίστοιχη επιλογή στην πρόταση B1. Υψηλό ποσοστό απαντήσεων παρατηρήθηκε και στην επιλογή «Πολύ» στην πρόταση B3, για την οποία ωστόσο καταγράφεται η τέταρτη κατά φθίνουσα σειρά κατάταξης η επιλογή «Πάρα πολύ». Σε όλες τις προτάσεις παρατηρήθηκε ιδιαίτερα μικρός αριθμός απαντήσεων στην επιλογή «Καθόλου» καθώς τα αποτελέσματα περιέχουν μηδενικό ή μονοψήφιο αριθμό παρατηρήσεων για τις τέσσερις από τις πέντε προτάσεις, ενώ η μόνη με διψήφιο αποτέλεσμα ήταν η B2 με 16 εκπαιδευτικούς να αποδίδουν αυτό το βαθμό θετικής επίδρασης της στην ηγεσία για τη μάθηση.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του άξονα της νοηματοδότησης ολοκληρώνεται με την αποτύπωση των θετικών και αρνητικών απαντήσεων για κάθε πρόταση ώστε να καταστεί εύκολα κατανοητή η εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων. Ως «θετικές απαντήσεις» αποδίδονται οι παρατηρήσεις πολύ και πάρα πολύ και ως «αρνητικές απαντήσεις» οι επιλογές καθόλου ή λίγο. Με αυτή τη θεώρηση των αποτελεσμάτων, για το σύνολο των απαντήσεων, προκύπτει το σχήμα 8.2. Με βάση αυτό το σχήμα 8.2, περισσότερες θετικές απαντήσεις συγκέντρωσε η πρόταση B4. «Η μάθηση τοποθετείται στο επίκεντρο των διαδικασιών και των προσπαθειών» με 88,28% θετικές απαντήσεις, με δεύτερη την πρόταση B1. «Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανάλογα με την περίπτωση και τις συνθήκες» με 85,36% θετικές απαντήσεις. Ακολουθούν τα σημεία: B3. «Ικανότητα ηγεσίας από ισχυρή μάθηση» με 73,22%, B5. «Αναζήτηση δεσμών μεταξύ ηγεσίας και μάθησης» με 63,18% και τέλος το B2. «Άσκηση ηγεσίας για μάθηση» με 62,34% θετικές απαντήσεις.

Οι σχετικές % αυτές συχνότητες για τις αρνητικές, και για τις θετικές παρατηρήσεις, απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα του σχήματος 8.2 που ακολουθεί, ενώ έπεται η τελική συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.



Σχήμα 8.2: Ραβδόγραμμα για την απόδοση νοήματος στην ηγεσία για τη μάθηση: θετικές/αρνητικές απαντήσεις ανά σημείο.

Μία συνολική αποτίμηση, στηριζόμενη και στο σχήμα 8.2, των αποτελεσμάτων της ενότητας αυτής θα μπορούσε να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι πέντε διαδικασίες, όπως περιγράφονται στις προτάσεις της ενότητας αυτής, αποτελούν ισχυρές κατευθύνσεις ανάπτυξης της σχέσης ηγεσίας και μάθησης, συνεπώς, αναμένονται μέγιστα ποσοστά για την αναγνώριση του βαθμού σημαντικότητας ως προς την θετική ενίσχυση της εξεταζόμενης σχέσης. Με βάση αυτή την επισήμανση τα ποσοστά των αρνητικών παρατηρήσεων στις προτάσεις που αφορούσαν την άσκηση ηγεσίας ως μαθησιακή ευκαιρία (B2), την κοινή αναζήτηση νοήματος για την σχέση ηγεσίας και μάθησης (B5), αλλά και την αναγνώριση της ικανότητας ηγεσίας όταν αυτή προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες (B3), συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες για την πληρέστερη απόδοση του νοήματος της ηγεσίας για τη μάθηση. Δίχως ωστόσο, αυτό να ακυρώνει την θετική κατεύθυνση της απόδοσης νοήματος με τις προτάσεις B4 και B1.

8.1.2 Βαθμός αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα άλλα μέλη της κοινότητας- Ερευνητικό ερώτημα Ε2

Στην ενότητα Γ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 24 προτάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αναζήτηση των κατευθύνσεων κατά τις οποίες παρατηρείται η αλληλεπίδραση ηγεσίας και μάθησης, όπως και στην περιγραφή του βαθμού επικέντρωσης της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση σε κάθε μία από τις κατευθύνσεις αυτές. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό κατά τον οποίο παρατηρούν στα σχολεία τους, κάθε μία από τις διαδικασίες όπως αυτές περιγράφονται από τις προτάσεις της ενότητας, επιλέγοντας ένα από τα σημεία: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Πολύ, 4. Πάρα πολύ.

Από τις 24 αυτές προτάσεις, οι 5 αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της ηγεσίας με τη μάθηση για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς ή τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, η οποία αναλύεται σε αυτή την παράγραφο.

Ειδικότερα:

- *Ηγεσία για τη μάθηση των εκπαιδευτικών*

Αν είναι στόχος ένας βαθύτερος εκπαιδευτικός μετασχηματισμός τότε θα πρέπει να δούμε την ηγεσία των εκπαιδευτικών ευρύτερα ώστε να περιλαμβάνει την ανακατασκευή της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών. Η αναθεώρηση αυτή περικλείει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το ρόλο τους στο πεδίο εφαρμογής του και στο σκοπό τους. Όταν είναι σε θέση να ασκήσουν ηγεσία οι εκπαιδευτικοί, τότε επεκτείνουν την επαγγελματικότητά τους έτσι ώστε να διευρύνεται το πεδίο εφαρμογής της. Η άσκηση της ηγεσίας γίνεται με αυτό τον τρόπο μία διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και το κλειδί για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Frost, 2018· Frost et al., 2008). Η ηγεσία και μάθηση των εκπαιδευτικών ελέγχεται με τις δηλώσεις: Γ11 η οποία αναφέρεται στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη του σχολείου και τη Γ13 η οποία αναφέρεται στην παρότρυνση της σχολικής ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να τολμούν κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών διαδικασιών.

Στον πίνακα 8.4 που ακολουθεί περιέχονται οι τιμές των βασικών μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς, της διαμέσου της μέσης τιμής, της τυπικής απόκλισης και του τυπικού σφάλματος μέσης τιμής, για τις προτάσεις που αναφέρονται στην ηγεσία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8.4: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς- Ηγεσία εκπαιδευτικών.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ11. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου	3,00	2,59	0,050	0,778
Γ13. Η ηγεσία ενθαρρύνει τους καθηγητές να είναι τολμηροί στις μαθησιακές διαδικασίες	3,00	2,62	0,056	0,861

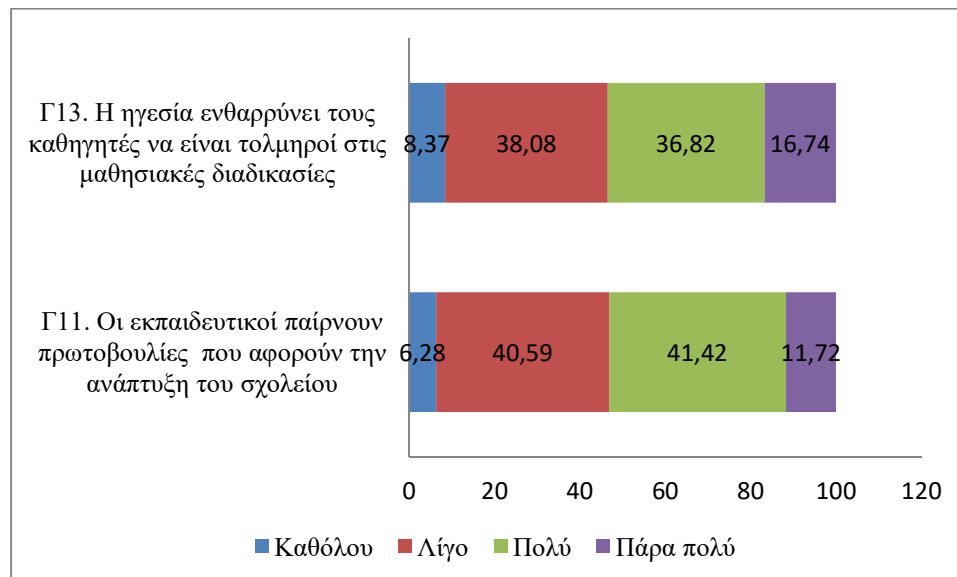
Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 8.4 προκύπτει ότι διάμεση τιμή και για τις δύο προτάσεις είναι η 3, αποτέλεσμα που δείχνει πως ποσοστό που υπερβαίνει το 50% των συμμετεχόντων αποδίδει θετική εικόνα τόσο για τις ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου, όσο και για την ενθάρρυνση προς τολμηρές αλλαγές κατά τις μαθησιακές διαδικασίες. Οι μέσες τιμές επιβεβαιώνουν την θετική αποτίμηση των παρατηρήσεων και κατατάσσουν ως θετικότερη της εικόνα για την ενθάρρυνση προς τολμηρές αλλαγές στις μαθησιακές διαδικασίες σε σχέση με τις ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς με στόχευση προς την ανάπτυξη του σχολείου. Η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα στην πρόταση Γ13 έλαβαν την τρίτη υψηλότερη τιμή στην ενότητα, αποδίδοντας τη σχετική διασπορά των απαντήσεων από τη μέση τιμή τους. Η διασπορά των απαντήσεων στη δήλωση αυτή εξηγείται ποσοτικά από την κατανομή των συχνοτήτων.

Ειδικότερα για τις προτάσεις αυτής της κατεύθυνσης παρέχεται ο πίνακας 8.5 κατανομής συχνοτήτων και σχετικών % συχνοτήτων, ώστε να εξηγηθεί η διασπορά των απαντήσεων όπως και να εξαχθούν ειδικότερα συμπεράσματα, αναφορικά με τις προτάσεις της ηγεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8.5: Κατανομή συχνοτήτων-Ηγεσία εκπαιδευτικών.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ11. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου	Συχνότητα	15	97	99	28
	Σχετική συχνότητα %	6,28	40,59	41,42	11,72
Γ13. Η ηγεσία ενθαρρύνει τους καθηγητές να είναι τολμηροί στις μαθησιακές διαδικασίες	Συχνότητα	20	91	88	40
	Σχετική συχνότητα %	8,37	38,08	36,82	16,74

Τέλος στο σχήμα 8.3 απεικονίζεται το ραβδόγραμμα των σχετικών % συχνοτήτων για τις προτάσεις Γ11 και Γ13, της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, ώστε να εξάγονται ευκολότερα συμπεράσματα από τις συγκρίσεις για τις σχετικές % συχνότητες τόσο ανάμεσα στις επιλογές σε μία πρόταση όσο και ανάμεσα στις δύο προτάσεις.

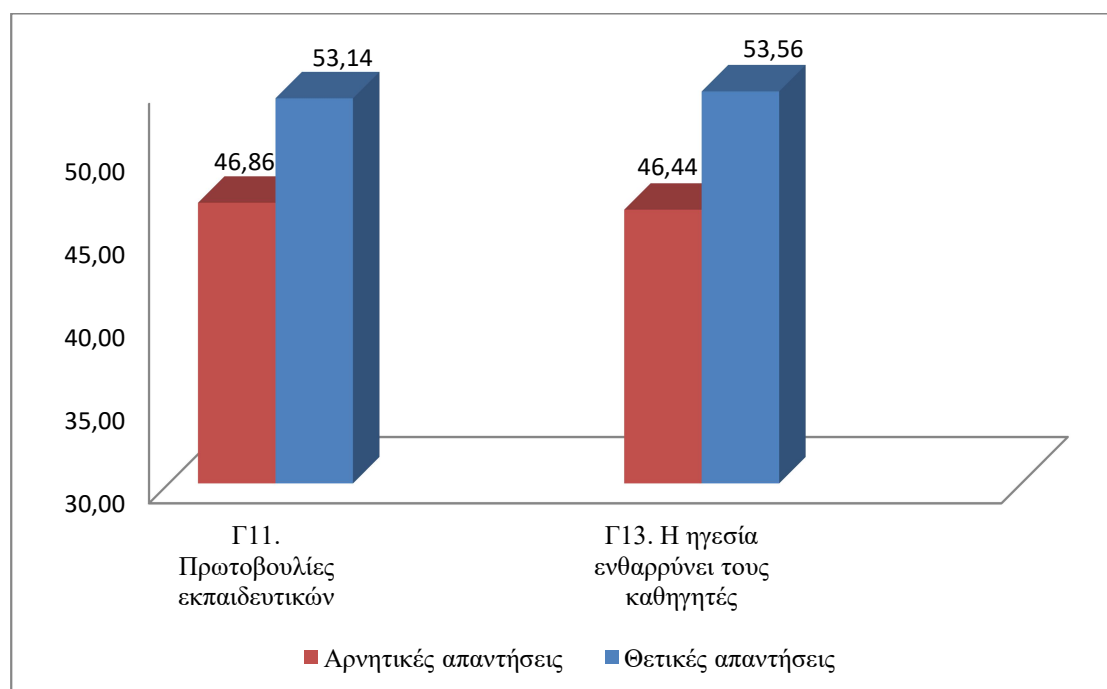


Σχήμα 8.3: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών % συχνοτήτων-Ηγεσία εκπαιδευτικών.

Με βάση τον πίνακα 8.5 και το σχήμα 8.3 μπορούν να εξαχθούν οι παρατηρήσεις: στην κατανομή των συχνοτήτων, γίνεται εμφανής η διασπορά των

απαντήσεων αναφορικά με τις παρατηρήσεις ενθάρρυνσης από πλευράς ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να τολμούν κατά τις μαθησιακές διαδικασίες. Η κατανομή συχνοτήτων στην πρόταση αυτή περιλαμβάνει 91 επιλογές στην ένδειξη «Λίγο», 88 επιλογές στην ένδειξη «Πολύ» και 20 στην επιλογή «Καθόλου» και 40 στην επιλογή «Πάρα πολύ» προσφέροντας μία αριθμητική εξήγηση για τη διασπορά των απαντήσεων αλλά και μία αφορμή για πρόσθετη αναζήτηση ερμηνείας αυτής της διασποράς με επεξεργασία των απαντήσεων ως προς τη σύγκριση των μέσων τιμών ανάμεσα σε υποομάδες του δείγματος, διαδικασία που παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα της επαγωγικής στατιστικής.

Η συνολική εικόνα των σχετικών % συχνοτήτων στις προτάσεις που αναφέρονταν στην ηγεσία εκπαιδευτικών αποδίδεται με άθροιση των σχετικών % συχνοτήτων των επιλογών 3. «Πολύ» και 4. «Πάρα πολύ» στην ένδειξη «Θετικές απαντήσεις» και αντίστοιχα των σχετικών % συχνοτήτων των επιλογών 1. «Καθόλου» και 2. «Λίγο» στην ένδειξη «Αρνητικές απαντήσεις» στο Σχήμα 8.4



Σχήμα 8.4: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Ηγεσία εκπαιδευτικών θετικές-αρνητικές απαντήσεις.

Η συνολική αυτή εικόνα, παρέχει θετική αποτίμηση για τον άξονα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, για τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παίρνουν πρωτοβουλίες

που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου και την ενθάρρυνση της σχολικής ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς για τολμηρές αλλαγές στις μαθησιακές διαδικασίες. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να προωθούν αλλαγές, καινοτομίες, να αναλαμβάνουν ευθύνες ή να λαμβάνουν αιτιολογημένη διακινδύνευση κατά τις μαθησιακές διαδικασίες είναι από τις σημαντικές δυνατότητες τόσο για την ηγεσία και τη μάθηση όσο και για την ανάπτυξη της μεταξύ τους σχέσης. Ωστόσο η μικρή διαφορά των θετικών από τις αρνητικές απαντήσεις αποσαφηνίζει πως υπάρχουν σημαντικά περιθώρια ενίσχυσης της ηγεσίας των εκπαιδευτικών τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά.

- *Ηγεσία για τη μάθηση μαθητών*

Στην ηγεσία για τη μάθηση, των μαθητών, τοποθετήθηκαν δύο προτάσεις. Η πρώτη από αυτές, η Γ1, αφορούσε την ευθύνη που αναλαμβάνουν οι μαθητές για τη μάθησή τους. Η δεύτερη ήταν η πρόταση Γ2, η οποία αναφερόταν στη δυνατότητα των μαθητών να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους.

Στην ηγεσία των μαθητών τα βασικά μέτρα περιγραφικής στατιστικής, η διάμεσος, η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα καταγράφονται στον πίνακα 8.6, όπως αυτά διαμορφώθηκαν για τις δηλώσεις της κατεύθυνσης αυτής.

Πίνακας 8.6: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς-Ηγεσία για τη μάθηση μαθητών.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ1. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους	3,00	2,77	0,050	0,779
Γ2. Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν	2,00	2,04	0,050	0,766

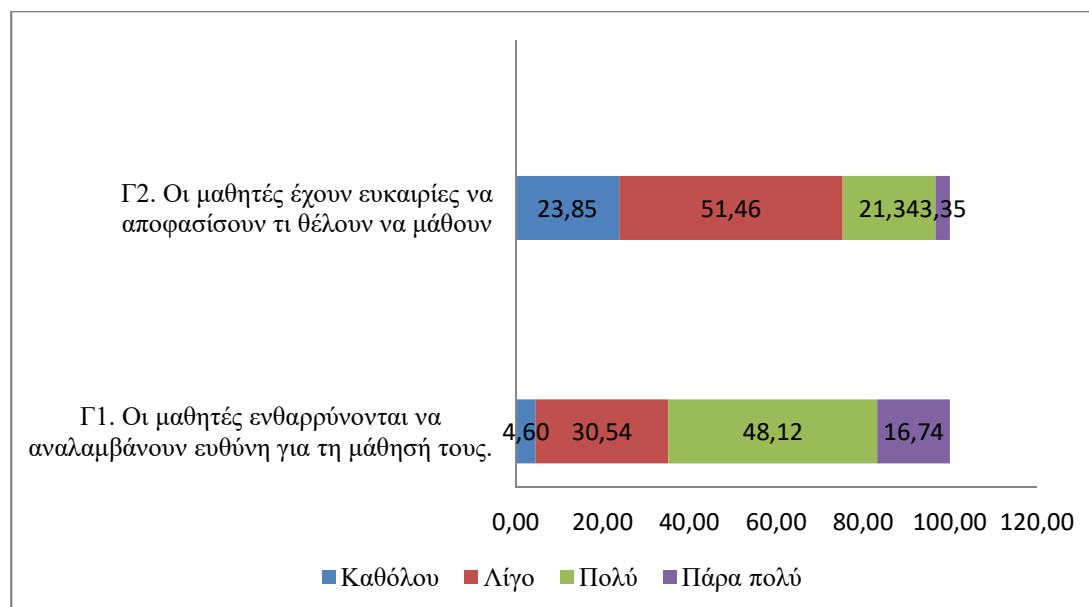
Στην πρόταση Γ1 η διάμεση τιμή ήταν 3, η μέση τιμή 2,77 το τυπικό σφάλμα ,05 και η τυπική απόκλιση ,779. Αντίστοιχα για την πρόταση Γ2 η διάμεση τιμή ήταν 2, η μέση τιμή 2,04 το τυπικό σφάλμα ,05 και η τυπική απόκλιση ,766 (Πίνακας 8.6). Η διάμεσος της πρότασης Γ1 αποδίδει τις περισσότερες θετικές παρατηρήσεις σε αυτήν, σε αντίθεση με τη διάμεσο στην πρόταση Γ2 η οποία αντιστοιχεί στις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις για τις ευκαιρίες των μαθητών να συμμετέχουν σε αποφάσεις για τις μαθησιακές τους ανάγκες. Η μέση τιμή της πρότασης Γ2 είναι η δεύτερη χαμηλότερη ανάμεσα στις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Η εικόνα της ηγεσίας μαθητών, στην κατά σημείο θεώρησή της, παρουσιάζει αμφισημία με την αντίρροπη τάση της ενθάρρυνσης για ανάληψη ευθυνών από τους μαθητές έναντι των πραγματικών ευκαιριών συμμετοχής σε αποφάσεις που αναφέρονται σε μαθησιακές επιλογές για αυτούς.

Η σημαντική απόκλιση τόσο στη διάμεσο όσο και στη μέση τιμή των παρατηρήσεων στις δύο αυτές προτάσεις μας οδηγεί στην αναζήτηση της ερμηνείας τους αρχικά με την καταγραφή και διερεύνηση της κατανομής των συχνοτήτων τους. Η κατανομή των συχνοτήτων και των σχετικών συχνοτήτων παρουσιάζεται στον πίνακα 8.7 που ακολουθεί.

Πίνακας 8.7: Κατανομή συχνοτήτων για την ηγεσία μαθητών.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ1. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους.	Συχνότητα	11	73	115	40
	Σχετική συχνότητα %	4,60	30,54	48,12	16,74
Γ2. Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν	Συχνότητα	57	123	51	8
	Σχετική συχνότητα %	23,85	51,46	21,34	3,35

Η σχηματική απόδοση της κατανομής των σχετικών % συχνοτήτων πραγματοποιείται με το ραβδόγραμμα στο ακόλουθο σχήμα 8.5.

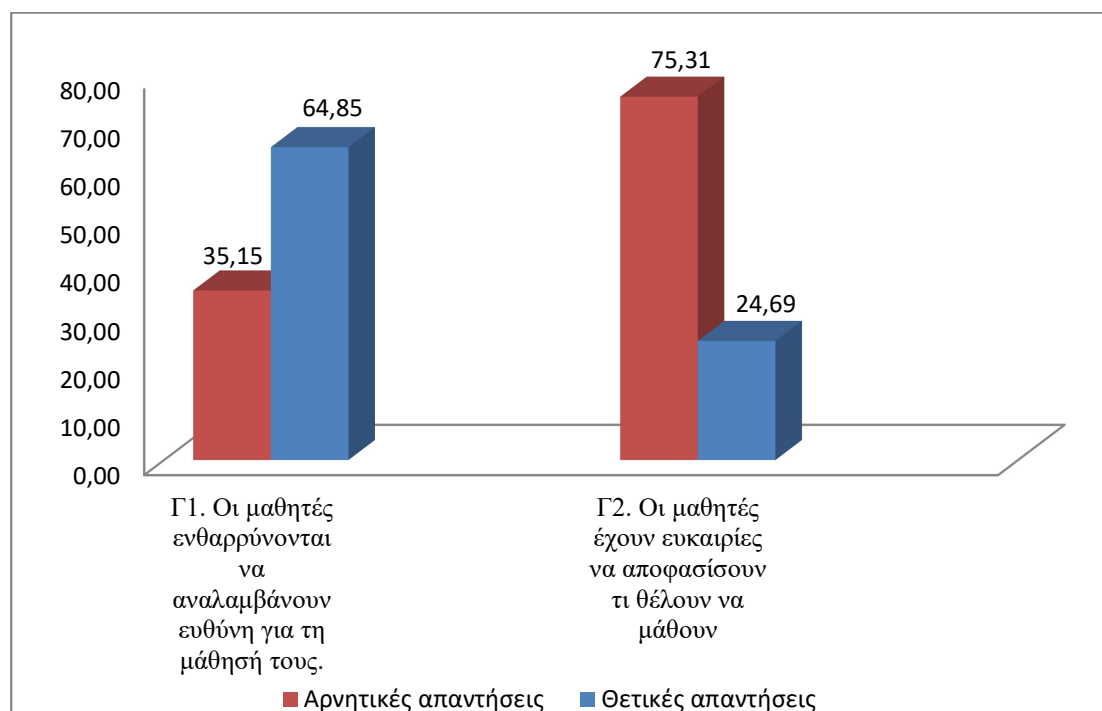


Σχήμα 8.5: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων-ηγεσία μαθητών.

Με βάση τον πίνακα 8.7 και το σχήμα 8.5 τεκμαίρεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τις προτάσεις της ηγεσίας των μαθητών. Ειδικότερα η αντίρροπη εικόνα των αποτελεσμάτων των δύο αυτών προτάσεων αριθμητικά, προκύπτει από τους 123 εκπαιδευτικούς οι οποίοι επέλεξαν την προσφερόμενη επιλογή «Λίγο» και τους 57 οι οποίοι σημείωσαν την ένδειξη «Καθόλου» στην πρόταση Γ2, ενώ στην πρόταση Γ1, 115 εκπαιδευτικοί σημείωσαν την επιλογή «Πολύ» και 40 την επιλογή «Πάρα πολύ».

Στην κατανομή συχνοτήτων, για τις ευκαιρίες των μαθητών να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους (Γ2), παρατηρήθηκαν περισσότερες αρνητικές απαντήσεις, με ποσοστό 75,31%, παρά το γεγονός ότι σε ποσοστό 64,85% οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους, όπως αυτό παρατηρήθηκε στην πρόταση Γ1 (Σχήμα 8.6). Το ποσοστό των αρνητικών παρατηρήσεων στην πρόταση Γ2 είναι ισόβαθμο με το αντίστοιχο της πρότασης Γ20 και αποτελούν τις υψηλότερες αρνητικές παρατηρήσεις του ερωτηματολογίου. Αποκαλύπτεται με αυτόν τον τρόπο ένα σοβαρό ζήτημα ως προς την ηγεσία και τη συμμετοχή όλων στο σχολείο, η ηγεσία των μαθητών. Επιπρόσθετα, στο σύνολο των δύο προτάσεων, αθροιστικά, οι αρνητικές παρατηρήσεις ήταν 264 έναντι 214

θετικών. Το αποτέλεσμα αυτό δηλώνει πως όχι μόνο δεν επαρκεί η ενθάρρυνση προς τους μαθητές για υπευθυνότητα αλλά οι μειωμένες ευκαιρίες πραγματικής συμμετοχής σε αποφάσεις γενικότερα ή ειδικότερα σε όσες αφορούν τις μαθησιακές τους ανάγκες, επιλογές ή διαδικασίες, αποτελεί ενδεχομένως ισχυρότερο παράγοντα.



Σχήμα 8.6: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων % για την ηγεσία των μαθητών, θετικές/αρνητικές απαντήσεις.

- *Ηγεσία γονέων-μελών της κοινότητας*

Η ηγεσία γονέων και μελών της κοινότητας του σχολείου μελετάται στα πλαίσια της κατεύθυνσης της κατανεμημένης ηγεσίας, με την πρόταση: Γ24. Η πρόταση αυτή αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές αποφάσεις. Τα βασικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς παρέχονται με τον ακόλουθο πίνακα 8.8.

Πίνακας 8.8: Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς-Ηγεσία γονέων-κοινότητας.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ24. Παρέχονται στους γονείς ή κηδεμόνες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις.	2,00	2,26	0,053	0,818

Οι απαντήσεις παρουσιάζουν διάμεση τιμή το 2, μέση τιμή 2,26, τυπική απόκλιση ,818 και τυπικό σφάλμα μέσης τιμής ,053 (Πίνακας 8.8). Η διάμεσος και σε αυτή την πρόταση αποδίδει την πλειονότητα των αρνητικών απαντήσεων, η μέση τιμή είναι η πέμπτη μικρότερη της ενότητας αυτής αλλά και η τυπική απόκλιση παρουσίασε σχετικά υψηλή τιμή δηλώνοντας σημαντική διασπορά των απαντήσεων.

Το υψηλό ποσοστό των αρνητικών παρατηρήσεων, η μικρή τιμή της διαμέσου και της μέσης τιμής, καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση των απαντήσεων αρχικά με τον πίνακα κατανομής συχνοτήτων που ακολουθεί (Πίνακας 8.9).

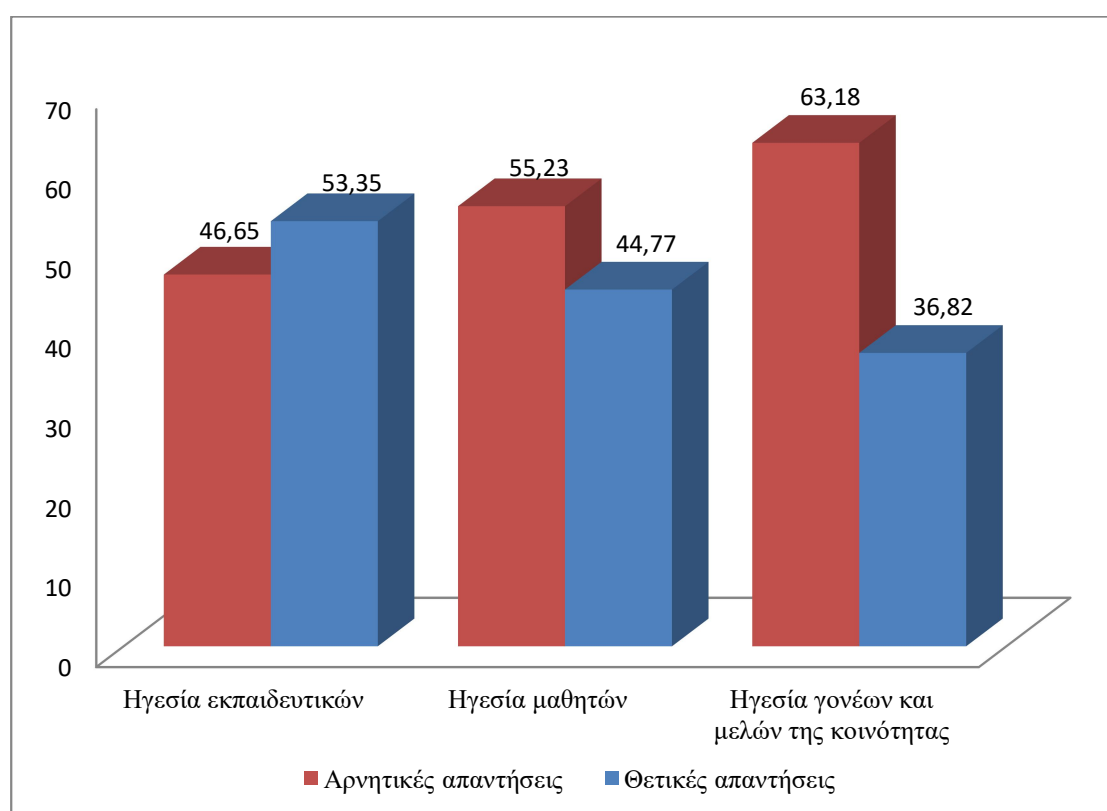
Πίνακας 8.9: Κατανομή συχνοτήτων-Ηγεσία γονέων-μελών της κοινότητας.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ24. Παρέχονται στους γονείς ή κηδεμόνες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις.	Συχνότητα	42	109	73	15
	Σχετική % συχνότητα	17,57	45,61	30,54	6,28

Σύμφωνα με τον πίνακα αυτό, το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων οφείλεται σε 42 (17,57%) εκπαιδευτικούς που απάντησαν «Καθόλου» και σε 109

(45,61%) εκπαιδευτικούς που σημείωσαν «Λίγο» στον βαθμό κατά τον οποίο παρατηρούν στα σχολεία τους ότι οι γονείς ή οι κηδεμόνες συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις. Οι αρνητικές παρατηρήσεις αποτελούσαν το 63,18% των παρατηρήσεων, το υψηλότερο αρνητικό ποσοστό παρατηρήσεων ανάμεσα στις τρεις περιπτώσεις που εξετάστηκαν στο ερευνητικό αυτό ερώτημα.

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων για την αλληλεπίδραση ηγεσίας και μάθησης για εκπαιδευτικούς μαθητές και γονείς-μέλη κοινότητας, ολοκληρώνεται με το ραβδόγραμμα των σχετικών % συχνοτήτων των θετικών-αρνητικών απαντήσεων για την ηγεσία εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων-μελών της κοινότητας.



Σχήμα 8.7: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών % συχνοτήτων θετικών/αρνητικών απαντήσεων-Ηγεσία Εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων-κοινότητας.

Συμπερασματικά, ανάμεσα στις τρεις συνιστώσες της αλληλεπίδρασης ηγεσίας και μάθησης για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ή μέλη της κοινότητας, η ηγεσία γονέων-μελών της κοινότητας παρουσιάζει τις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις, ομοίως, αρνητική εικόνα παρουσιάζει και η ηγεσία των μαθητών, ενώ μόνο η ηγεσία

των εκπαιδευτικών παρουσιάζει περισσότερες θετικές απαντήσεις (Σχήμα 8.7). Η συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις, η οποία συνδέεται με την κατανόηση του τρόπου μάθησης των μαθητών αλλά και με την κατανόηση του ευρύτερου σχολικού πλαισίου αναδεικνύεται, από τα αποτελέσματα, ως σημείο μειωμένης αναγνώρισης για τα ελληνικά δημόσια σχολεία. Ιδιαίτερα όταν αυτή συνδυάζεται από την ελλιπή συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις, σχετικές με τη μάθησή τους, δημιουργεί έναν άξονα ο οποίος δυσχεραίνει την ανάπτυξη της σχέσης ηγεσίας και μάθησης. Η αμφίδρομη αυτή σχέση, θα αναπτυχθεί μόνο με τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων σε αποφάσεις, η ηγεσία των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή.

8.1.3. Οι κατευθύνσεις και ο βαθμός σύνδεσης ηγεσίας και μάθησης-Ερευνητικά ερωτήματα E3 και E4.

Οι υπόλοιπες προτάσεις της ενότητας Γ αποσκοπούσαν στην αναζήτηση των κατευθύνσεων κατά τις οποίες παρατηρείται αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση, όπως και στην περιγραφή του βαθμού επικέντρωσης της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση σε κάθε μία από τις κατευθύνσεις αυτές. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό κατά τον οποίο παρατηρούν στα σχολεία στα οποία ανήκουν, τις διαδικασίες όπως αυτές περιγράφονται σε κάθε μία από τις προτάσεις της ενότητας, επιλέγοντας μία από τις προσφερόμενες επιλογές: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Πολύ, 4. Πάρα πολύ.

Με τις προτάσεις αυτές διερευνήθηκαν οι οκτώ κατευθύνσεις με τις οποίες συνδέεται η ηγεσία και η μάθηση, ο ηθικός σκοπός, ο διάλογος, η εστίαση στη μάθηση, η προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών για μάθηση, η κατανομημένη ηγεσία, η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, η κοινή αίσθηση ευθύνης και η κατανόηση του πλαισίου.

Για κάθε μία από αυτές τις κατευθύνσεις χωριστά τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας απέδωσαν:

1. Ηθικός σκοπός.

Η διάσταση αυτή προσεγγίζεται με την πρόταση Γ8, η οποία διερευνά την αναγνώριση της μάθησης ως βασικής αποστολής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση ως ηθικού σκοπού της εκπαίδευσης. Η συμφωνία για μία αποστολή αποτελεί αναγνώριση ενός κοινού σκοπού και προσφέρει τον συντονισμό των ενεργειών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η δέσμευση ενός σχολείου προς ένα απώτερο σκοπό αποτελεί τη σταθερή πυξίδα και προσφέρει τον προσανατολισμό σε ένα σκοπό ο οποίος επηρεάζει τις δομές και τις αξίες του.

Στην αναζήτηση του ηθικού σκοπού παρέχεται αρχικά ο πίνακας 8.10 των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς ώστε με συνοπτικό τρόπο να αποδοθεί η αναγνώρισή του.

Πίνακας 8.10: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για τον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ8. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση	3	3,08	0,043	0,659

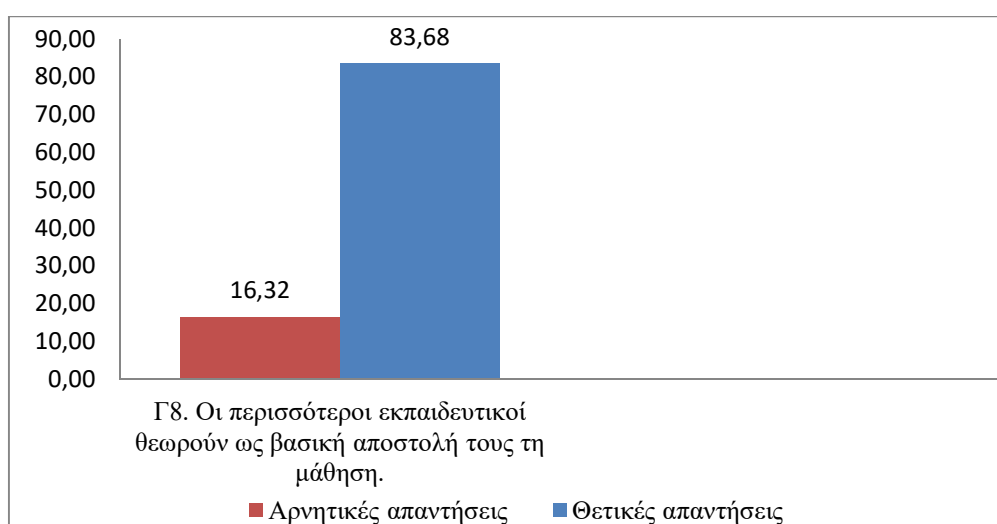
Στη δήλωση αυτή η διάμεση τιμή των απαντήσεων ήταν η 3, η μέση τιμή 3,08 και αποτελεί την υψηλότερη της ενότητας Γ, η τυπική απόκλιση ,659 η μικρότερη της ενότητας, και το τυπικό σφάλμα μέσης τιμής ,043. Στην πρόταση αυτή παρατηρείται το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων 83,68% για την ενότητα Γ(Σχήμα 8.8). Οι υψηλές τιμές στην πρόταση αυτή, τόσο για τη μέση τιμή και τη διάμεσο όσο και για το ποσοστό των θετικών απαντήσεων, σε συνδυασμό με τη μικρή τυπική απόκλιση δηλώνουν την αποδοχή και συμφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς την αναγνώριση της μάθησης ως βασικής αποστολής του λειτουργήματός τους.

Για πληρέστερη απόδοση της εικόνας για την αποδοχή της μάθησης ως ηθικού σκοπού των εκπαιδευτικών παρατίθεται ο πίνακας 8.11 της κατανομής συχνοτήτων.

Πίνακας 8.11: Κατανομή συχνοτήτων- Η μάθηση ως ηθικός σκοπός.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ8. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση.	Συχνότητα	2	37	140	60
	Σχετική % συχνότητα	0,84	15,48	58,58	25,1

Η κατανομή συχνοτήτων περιείχε 39 (16,32%) αρνητικές και 200 (83,68%) θετικές απαντήσεις (Σχήμα 8.8), δημιουργώντας ισχυρή θετική εικόνα για την αποδοχή της μάθησης ως ηθικού σκοπού των εκπαιδευτικών και της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Στις αρνητικές απαντήσεις συγκαταλέχθηκαν οι 2 (,84%) επιλογές της ένδειξης «Καθόλου» και οι 37 (15,48%) επιλογές στην ένδειξη «Λίγο» (Πίνακας 8.11 και Σχήμα 8.8). Η συνολική εικόνα παρουσιάζει ισχυρή σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση, στον άξονα της αναγνώρισης της μάθησης ως βασικής αποστολής των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 8.8: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Ηθικός σκοπός θετικές-αρνητικές επιλογές.

2. Διάλογος

Ο διάλογος είναι μια διαδικασία που μπορεί να επηρεάσει πλήθος άλλων. Η συνοχή, η συνεργασία, η κατανόηση, οι κοινές αναζητήσεις, οι ομαδικές εργασίες, οι μαθησιακές διαδικασίες η ηγεσία επεκτείνονται με την παρουσία διαλόγου. Δύσκολα ο διάλογος μπορεί να απομονωθεί και να εξεταστεί ανεξάρτητα από τις άλλες διαστάσεις. Με επίγνωση της πολυπλοκότητας του διαλόγου, αναζητήθηκαν παρατηρήσεις για τη συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών, τη συνοχή με ανταλλαγή αξιών κατανόησης και πρακτικών και τη συμμετοχή όλων των παραγόντων του σχολείου στη συζήτηση για τη σχέση ηγεσίας-μάθησης, με τις προτάσεις Γ9, Γ19 και Γ21 αντίστοιχα. Η συλλογική επίλυση προβλημάτων έναντι των ατομικών λύσεων απεικονίζει την αποιδιωτικοποίηση των πρακτικών, την ανάπτυξη των συνεργασιών την επικοινωνία, τη συλλογική μάθηση. Η συνοχή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για ένα σχολείο ή για ένα σύστημα καθώς συμβολίζει την ισχυρή σύνδεση των μελών μεταξύ τους την ενωτική συμπεριφορά τους. Τέλος ο κοινός προβληματισμός και η συζήτηση για την ηγεσία και τη μάθηση αναφέρεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και στο διάλογο που έχουν αναπτύξει για τη σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση. Για τις απαντήσεις στις προτάσεις αυτές παρατίθεται ο πίνακας 8.12 με τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς.

Πίνακας 8.12: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για το Διάλογο.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ9. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων	3	2,58	0,045	0,693
Γ19. Συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών	3	2,61	0,050	0,770

Γ21. Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αντικείμενο προβληματισμού για όλους	2	2,22	0,056	0,866
---	---	------	-------	-------

Στις προτάσεις Γ9 και Γ19, η διάμεση παρατήρηση ήταν η 3, καθώς υπερίσχυσαν οι θετικές απαντήσεις των αρνητικών, οι μέσες τιμές ήταν 2,58 και 2,61 αντίστοιχα ενώ στην τρίτη πρόταση, τη Γ21, η διάμεσος είναι 2 και η μέση τιμή 2,22 αποτυπώνοντας αντίθετο πρόσημο για τις απαντήσεις στην δήλωση αυτή. Ο βαθμός στο οποίο παρατηρούνται και οι τρεις αυτές διαδικασίες ή χαρακτηριστικά ενός σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός, ιδιαίτερα ο κοινός προβληματισμός και συζήτηση για τη σχέση της ηγεσίας και της μάθησης. Και οι τρεις προτάσεις παρουσιάζουν μειωμένη συχνότητα παρατήρησης στα ελληνικά σχολεία με αποτέλεσμα ο ουσιαστικός διάλογος να είναι περιορισμένος.

Ωστόσο, οι διαφορές στη διάμεσο και στη μέση τιμή ανάμεσα στις πρώτες δύο και στην τρίτη πρόταση του άξονα αυτού, δημιουργούν μία ασάφεια στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων, καθιστώντας αναγκαία την αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών στην κατανομή συχνοτήτων. Η κατανομή αυτή αποτυπώνεται στον πίνακα 8.13 που ακολουθεί.

Πίνακας 8.13: Κατανομή συχνοτήτων για το Διάλογο.

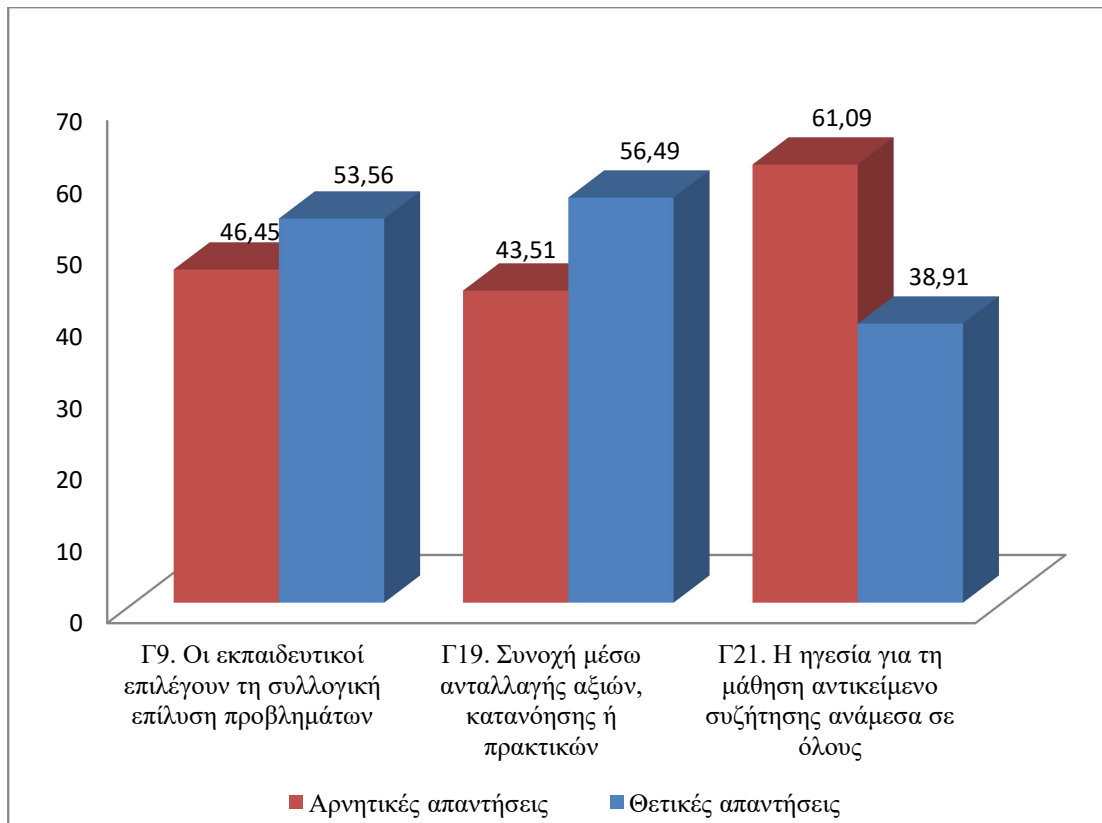
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ9. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων	Συχνότητα	9	102	109	19
	Σχετική % συχνότητα	3,77	42,68	45,61	7,95
Γ19. Συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών	Συχνότητα	16	88	109	26
	Σχετική % συχνότητα	6,69	36,82	45,61	10,88

Γ21. Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού για όλους	Συχνότητα	55	91	79	14
	Σχετική % συχνότητα	23,01	38,08	33,05	5,86

Η κατανομή των συχνοτήτων περιλαμβάνει 55 (23,01%) επιλογές στην επιλογή «Καθόλου» για την πρόταση Γ21, την δεύτερη υψηλότερη τιμή για την επιλογή αυτή ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου καταδεικνύοντας την έλλειψη προβληματισμού και συζήτησης για την εξεταζόμενη σχέση ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους της μειωμένης σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση στα ελληνικά σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό όταν συνδυαστεί με τους 91 (38,08%) εκπαιδευτικούς που σημείωσαν ως βαθμό παρατήρησης το «Λίγο» δημιουργεί το συνολικό ποσοστό 61,09% των αρνητικών απαντήσεων για την ύπαρξη κοινού προβληματισμού και συζήτησης στη σχέση ηγεσίας και μάθησης.

Το συνολικό ποσοστό αρνητικών-θετικών παρατηρήσεων σε κάθε μία από τις τρεις προτάσεις του άξονα του διαλόγου περιλαμβάνει 53,56% θετικές απαντήσεις για τη συλλογική επίλυση προβλημάτων και 56,49% θετικές παρατηρήσεις για τη συνοχή, αλλά 61,09% αρνητικές επιλογές για τη συζήτηση με θέμα τη σχέση ηγεσίας-μάθησης (Πίνακας 8.13 και Σχήμα 8.9). Η διαμόρφωση της συνολικής εικόνας βασίζεται στο σύνολο των αρνητικών, θετικών απαντήσεων αθροιστικά και στις τρεις δηλώσεις του άξονα αυτού και παρουσιάζει 361 αρνητικές επιλογές και 356 θετικές.

Συμπερασματικά, η συνολική εικόνα είναι οριακά αρνητική και αυτό οφείλεται στην απουσία κοινού προβληματισμού και συζήτησης για τη σχέση ηγεσίας και μάθησης ενώ η ισχνή υπερίσχυση των θετικών απαντήσεων στη συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων, αλλά και στη συνοχή αφήνουν σημαντικά περιθώρια ενίσχυσής τους.



Σχήμα 8.9: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων θετικές αρνητικές απαντήσεις για τον διάλογο.

3. Εστίαση στη μάθηση

Η εστίαση στη μάθηση, αφορά την τοποθέτηση της μάθησης στο επίκεντρο των διαδικασιών και των προσπαθειών, σημαίνει πως όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες και διαδικασίες λειτουργούν με γνώμονα τη μάθηση. Στην κατεύθυνση της εστίασης στη μάθηση οι ερωτήσεις αφορούσαν: την αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν ως κρίσιμων παραγόντων κατά τις μαθησιακές διαδικασίες (πρόταση Γ4) και την μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο (πρόταση Γ5). Η επιλογή αυτή των ερωτήσεων αφορούσε την αναζήτηση μίας σχέσης εστίασης στη μάθηση για μαθητές και μίας για εκπαιδευτικούς.

Αρχικά παρατίθεται ο πίνακας 8.14 των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς για την απόδοση της συνολικής εικόνας με σύντομο και κατανοητό τρόπο.

Πίνακας 8.14: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Εστίαση στη μάθηση.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ4. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες στις μαθησιακές διαδικασίες.	3	2,68	0,054	0,841
Γ5. Μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί	3	2,91	0,049	0,756

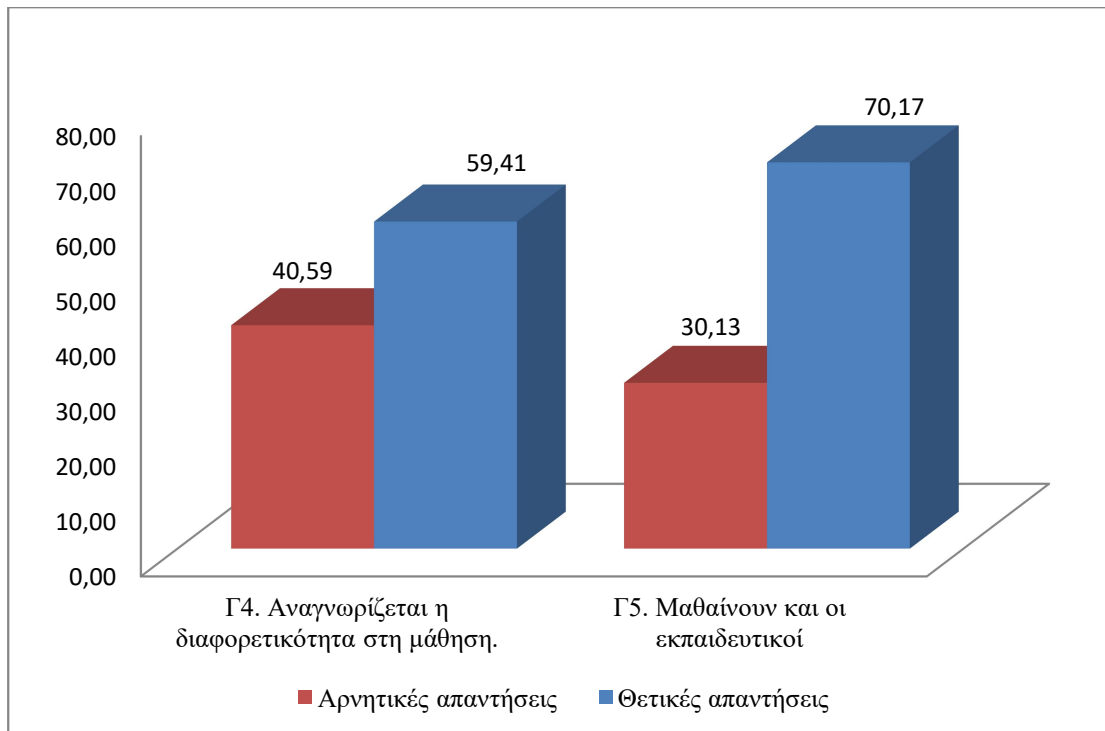
Τα μέτρα κεντρικής τάσης παρουσιάζουν διάμεση τιμή την 3 και για τις δύο προτάσεις και μέσες τιμές 2,68 και 2,91 αντίστοιχα (Πίνακας 8.14). Η μέση τιμή για την ενδοσχολική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη δεύτερη υψηλότερη ανάμεσα στις προτάσεις της ενότητας αυτής, με σχετικά μικρή τυπική απόκλιση (,756) και τυπικό σφάλμα (,054) αποδίδοντας συμφωνία των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση των θετικών παρατηρήσεων για την πρόταση αυτή. Η τυπική απόκλιση ,841 για την πρόταση Γ4 είναι η τέταρτη υψηλότερη για τις προτάσεις της ενότητας Γ του ερωτηματολογίου, δηλώνοντας ένα βαθμό διασποράς ή διαφοροποίησης των απαντήσεων ως προς τη μέση τιμή τους.

Για την πληρέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων παρέχεται ο πίνακας 8.15 της κατανομής των συχνοτήτων.

Πίνακας 8.15: Κατανομή συχνοτήτων-Εστίαση στη μάθηση.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ4. Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες στις μαθησιακές διαδικασίες.	Συχνότητα	19	78	103	39
	Σχετική συχνότητα %	7,95	32,64	43,1	16,32
Γ5. Μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί	Συχνότητα	4	68	113	54
	Σχετική συχνότητα %	1,67	28,45	47,28	22,59

Η κατανομή συχνοτήτων για το σημείο Γ4 περιέχει 59,41% θετικές και 40,59% αρνητικές απαντήσεις και 70,17% θετικές απαντήσεις, 29,83% αρνητικές απαντήσεις για την πρόταση Γ5 (Πίνακας 8.15 και Σχήμα 8.10). Το ποσοστό των θετικών απαντήσεων στην πρόταση Γ5 για την ενδοσχολική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί το δεύτερο υψηλότερο της ενότητας αυτής μετά από το αντίστοιχο ποσοστό της πρότασης Γ8. Το αποτέλεσμα αυτό, καθιστά την εστίαση στην ενδοσχολική μάθηση των εκπαιδευτικών, ως δεύτερη διαδικασία ευρείας αποδοχής, μετά από την αναγνώριση της μάθησης, ως βασικής τους αποστολής. Τελικά οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πως αποδέχονται την καθημερινή ενδοσχολική εστίαση στη μάθηση για τους ίδιους αλλά και την εστίαση στη μάθηση των σχολείων συνολικά. Η εστίαση στη μάθηση, αναγνωρίζεται ως εμφανής διαδικασία στα ελληνικά σχολεία, επομένως η εστίαση στη μάθηση αποτελεί έναν άξονα με τον οποίο ενισχύεται η αλληλεπίδραση σχολικής ηγεσίας και μάθησης.



Σχήμα 8.10: Ραβδόγραμμα σχετικών % απαντήσεων-θετικές/αρνητικές απαντήσεις-Εστίαση στη μάθηση.

4. Βελτίωση των συνθηκών για μάθηση

Η μαθησιακή κουλτούρα είναι αυτή που επιβεβαιώνει την διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για μάθηση και μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά για όλους. Το περιβάλλον θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις, αποτελεί και αυτό, ισχυρή ένδειξη ύπαρξης ευνοϊκών συνθηκών για την επίτευξη μαθησιακών στόχων, αλλά και ευρύτερα, για την εμπλοκή όλων με μαθησιακές διαδικασίες. Για αυτούς τους λόγους, στην διάσταση της βελτίωσης των συνθηκών για μάθηση, τοποθετήθηκαν οι προτάσεις με θέματα, τη μαθησιακή κουλτούρα (Γ6) και τη διαμόρφωση περιβάλλοντος θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις (Γ18).

Για τον σχηματισμό μίας συνολικής εικόνας των αποτελεσμάτων της έρευνας σε αυτές τις προτάσεις, παρατίθεται ο πίνακας 8.16 των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς.

Πίνακας 8.16: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Βελτίωση συνθηκών για τη μάθηση.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ6. Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς τη μάθηση	3	2,74	0,051	0,784
Γ18. Περιβάλλον θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις.	3	2,70	0,054	0,831

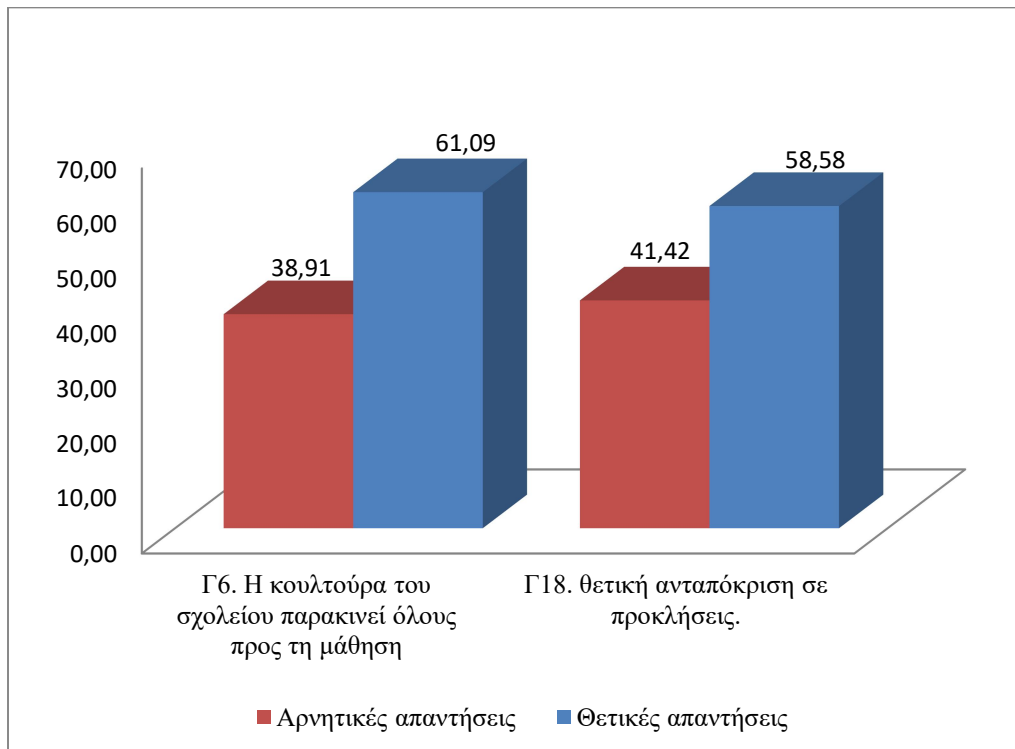
Τα μέτρα κεντρικής τάσης έδειξαν διάμεση τιμή 3 και για τις δύο προτάσεις και μέσες τιμές 2,74 και 2,70 αντίστοιχα (Πίνακας 8.16). Τόσο οι διάμεσοι όσο και οι μέσες τιμές αποτυπώνουν μία ομοιόμορφα θετική εικόνα και για τις δύο αυτές δηλώσεις. Η σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση στην πρόταση Γ18 υποδηλώνει διασπορά των απαντήσεων ως προς τη μέση τιμή τους και ενδεχόμενη διαφοροποίηση των απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η ακριβέστερη εικόνα συμπληρώνεται με τον ακόλουθο πίνακα 8.17 της κατανομής των συχνοτήτων.

Πίνακας 8.17: Κατανομή συχνοτήτων-Βελτίωση των συνθηκών για μάθηση.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ6. Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς τη μάθηση	Συχνότητα	10	83	106	40
	Σχετική συχνότητα %	4,18	34,73	44,35	16,74
Γ18. Περιβάλλον θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις.	Συχνότητα	15	84	98	42
	Σχετική συχνότητα %	6,28	35,15	41,00	17,57

Η επικρατούσα τιμή στην πρόταση Γ6 είναι ο βαθμός «πολύ» με συχνότητα 106 (44,35%) ο οποίος όταν συνδυαστεί με τους 40 (16,74%) εκπαιδευτικούς που σημείωσαν την επιλογή «Πάρα πολύ» δημιουργεί μία ισχυρή ένδειξη αποδοχής της δήλωσης αυτής. Ανάλογη εικόνα σχηματίζεται από τους 98 (41%) και τους 42 (17,57%) εκπαιδευτικούς που σημείωσαν τις αντίστοιχες επιλογές στην πρόταση Γ18. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν προς την αναγνώριση των προσπαθειών για βελτίωση των συνθηκών, ώστε να ευνοούνται οι μαθησιακές διαδικασίες.

Η κατανομή συχνοτήτων παρουσιάζει 61,09% και 58,58% θετικές απαντήσεις για τις δύο προτάσεις αντίστοιχα, επιβεβαιώνοντας την προηγηθείσα ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 8.17 και Σχήμα 8.11). Τελικά και αυτός ο άξονας παρατηρείται σε σημαντικό βαθμό στα ελληνικά σχολεία, συνεισφέροντας στο βαθμό που του αναλογεί, προς την δημιουργία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση. Οι προσπάθειες για βελτίωση των συνθηκών για μάθηση δεν καταβάλλονται χωρίς να επηρεάζουν και άλλες διαδικασίες. Η βελτίωση των συνθηκών προϋποθέτει και σχετίζεται με τον κοινό προβληματισμό, το διάλογο, τη συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων, την κατανόηση του σχολικού πλαισίου. Ανάλογες διαδρομές υπάρχουν και ανάμεσα σε άλλες κατευθύνσεις της ηγεσίας για τη μάθηση. Είναι γενικότερα αποδεκτό πως η σύνθετη αυτή έννοια αποτελεί μία δυναμική διαδικασία στην οποία η μεταβολή κάποιων παραμέτρων παρατηρείται σε συνδυασμό με σημαντικές μεταβολές και σε άλλες. Προκύπτει επομένως η αναγκαιότητα μελέτης των σχέσεων συμμεταβολής και συνάφειας των εξεταζόμενων μεταβλητών κάτι που αναλύεται στην επόμενη παράγραφο, της επαγωγικής στατιστικής (§8.2.3).



Σχήμα 8.11: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων- Βελτίωση συνθηκών για μάθηση.

5. Επαγγελματική μάθηση:

Οι αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς τη συμμετοχή και την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς. Η βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών έχουν ως απαραίτητη συνθήκη τη βελτίωση των ικανοτήτων των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η διαδρομή προς τη μάθηση έχει ως σημαντικό σταθμό την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική μάθηση μπορεί να έχει τυπική, μη τυπική ή άτυπη μορφή. Καθώς η γνώση απαιτείται και χρησιμοποιείται παντού, η μάθηση συνοδεύει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Η άτυπη μάθηση και η μάθηση κατά τη συνεργασία των επαγγελματιών στους χώρους εργασίας τους, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (Kalantzis & Cope, 2012). Στην κατεύθυνση αυτή, μελετάται κυρίως η απλή ενδοσχολική, ίσως περισσότερο άτυπη μορφή της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη του άξονα αυτού διενεργείται με τις προτάσεις που αναφέρονταν στις επαγγελματικές συζητήσεις για τη φύση και τις διαδικασίες μάθησης (Γ7), την ανταλλαγή ιδεών ή καλών πρακτικών (Γ10) και τη συμμετοχή της διεύθυνσης του σχολείου στην ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Γ14). Για τις προτάσεις αυτές παρέχεται ο πίνακας 8.18 με τα βασικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς.

Πίνακας 8.18: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Επαγγελματική μάθηση.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ7. Η μάθηση στο επίκεντρο επαγγελματικών συζητήσεων.	3	2,75	0,05	0,780
Γ10. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ιδέες από συναδέλφους ή άλλους επαγγελματίες.	3	2,66	0,043	0,672
Γ14. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση	3	2,50	0,059	0,916

Στις προτάσεις αυτές η διάμεση τιμή ήταν η 3 και οι μέσες τιμές 2,75, 2,66 και 2,50 αντίστοιχα (Πίνακας 8.18). Στην πρόταση Γ14, η μέση τιμή παρουσιάζει το οριακό αποτέλεσμα 2,50 το οποίο βρίσκεται στο μέσο του διαστήματος από 1 «Καθόλου» έως 4 «Πάρα πολύ» που μπορούσαν να σημειωθούν ως βαθμός παρατήρησης στο ερωτηματολόγιο. Στην ίδια πρόταση, η τυπική απόκλιση, και κατ' επέκταση το τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής, εμφανίζουν την υψηλότερη τιμή ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις της ενότητας, καθιστώντας την πρόταση αυτή ως σημείο διαφοροποίησης των συμμετεχόντων με σημαντική διασπορά των

απαντήσεων ως προς τη μέση τιμή. Η συνολική ωστόσο αποτίμηση των αποτελεσμάτων τοποθετείται προς τη θετική κατεύθυνση και στον άξονα της επαγγελματικής μάθησης. Λιγότερο σαφής ανάμεσα στις τρεις προτάσεις είναι η εικόνα για την δήλωση Γ14.

Για λεπτομερέστερη διερεύνηση του οριακού αποτελέσματος της πρότασης Γ14 και της υψηλής τυπικής της απόκλισης αλλά και για τη διαμόρφωση της ακριβούς εικόνας των αποτελεσμάτων παρατίθεται ο πίνακας 8.19 της κατανομής των συχνοτήτων και σχετικών % συχνοτήτων.

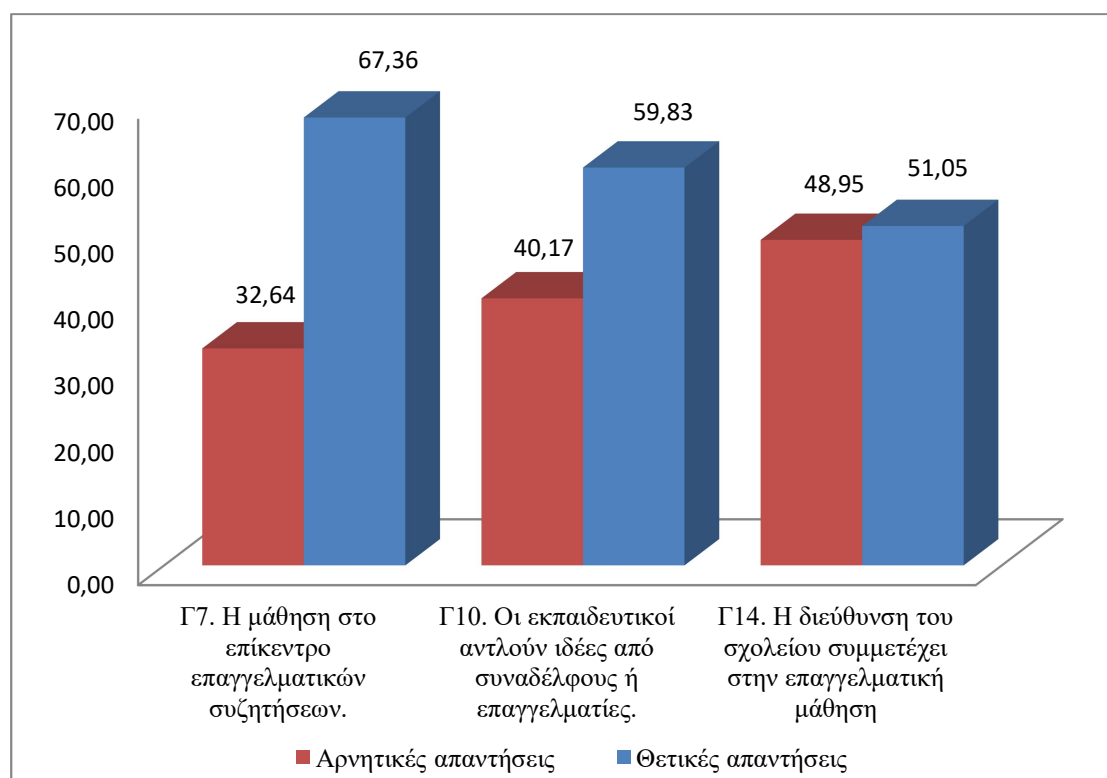
Πίνακας 8.19: Κατανομή συχνοτήτων-Επαγγελματική μάθηση.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ7. Η μάθηση στο επίκεντρο επαγγελματικών συζητήσεων.	Συχνότητα	16	62	127	34
	Σχετική συχνότητα %	6,69	25,94	53,14	14,23
Γ10. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ιδέες από συναδέλφους ή επαγγελματίες.	Συχνότητα	6	90	122	21
	Σχετική συχνότητα %	2,51	37,66	51,05	8,79
Γ14. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση	Συχνότητα	36	81	88	34
	Σχετική συχνότητα %	15,06	33,89	36,82	14,23

Η διασπορά των παρατηρήσεων στην πρόταση Γ14 επιβεβαιώνεται από την κατανομή συχνοτήτων, στην οποία 36 εκπαιδευτικοί σημείωσαν την επιλογή «Καθόλου», 34 την επιλογή «Πάρα πολύ» και 81 σημείωσαν την επιλογή «Λίγο» ενώ 88 την επιλογή «Πολύ». Αυτή η διασπορά διερευνάται εκτενέστερα στην επόμενη

ενότητα (§ 8.2.2) με τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των υποομάδων του δείγματος.

Η κατανομή συχνοτήτων αντιστοιχεί σε 67,36% θετικές απαντήσεις για τις επαγγελματικές συζητήσεις με αντικείμενο τη φύση και τις διαδικασίες της μάθησης, ενώ για τις άλλες δύο προτάσεις, οι θετικές απαντήσεις, ανέρχονται σε 59,83% και 51,05% αντίστοιχα, αποδίδοντας ωστόσο υπερίσχυση των θετικών παρατηρήσεων έναντι των αρνητικών σε όλες τις προτάσεις για την επαγγελματική μάθηση (Πίνακας 8.19 και Σχήμα 8.12). Τελικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι αρκετά εμφανής στα σχολεία η επαγγελματική τους μάθηση καθώς αποδέχονται ότι η μάθηση αποτελεί αντικείμενο των επαγγελματικών τους συζητήσεων, πως αντλούν ιδέες ή πρακτικές από τους συναδέλφους τους και ότι μπορούν να μαθαίνουν όλοι μαζί με τη συμμετοχή και των διευθυντών των σχολείων.



Σχήμα 8.12: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων για την επαγγελματική μάθηση - θετικές/αρνητικές απαντήσεις.

6. Κατανεμημένη ηγεσία.

Ο διαμοιρασμός της ηγεσίας αποτελεί από μόνος του αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών (Spillane, 2017). Με αναφορές από τη δημοκρατικότητα των αποφάσεων έως τη διαμόρφωση δομών ή διαδικασιών και από πρόσωπα έως δραστηριότητες περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών (Spillane, & Diamond, 2007). Σύμφωνα με τους Harris και Lambert (2003), τα βασικά αποτελέσματα της κοινής ηγεσίας είναι η οικοδόμηση νοήματος και γνώσης και η συλλογική συνεργατική μάθηση. Η παρούσα έρευνα δεν αποσκοπούσε στην μελέτη των αξόνων σε όλη τους την έκταση ή σε όλες τις υποκλίμακες στις οποίες αναλύονται. Αναζητήθηκαν κυρίως οι προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας για τη μάθηση. Στην κατεύθυνση αυτή η κατανεμημένη ηγεσία προσεγγίζεται με τις προτάσεις: Γ3, Γ12, Γ16 και Γ24, οι οποίες αφορούν το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών σε αποφάσεις, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις, τη συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας και τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές αποφάσεις.

Η συνολική εικόνα αποτυπώνεται με τον πίνακα 8.20 των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς για μία πρώτη σύντομη αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 8.20: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς –Κατανεμημένη ηγεσία.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ3. Οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις	2	2,46	0,050	0,776
Γ12. Οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις αποφάσεις	3	2,74	0,050	0,778

Γ16. Προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	2	2,47	0,052	0,803
Γ24. Οι γονείς και κηδεμόνες συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις.	2	2,26	0,053	0,818

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 8.20 προκύπτει ότι από τις τέσσερις αυτές προτάσεις, θετικό αποτύπωμα παρουσιάζει μόνο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις, με μέση τιμή 2,74 και διάμεσο 3. Στις υπόλοιπες προτάσεις η διάμεσος ήταν 2 καθώς καταγράφηκαν περισσότερες αρνητικές απαντήσεις, ενώ οι μέσες τιμές ήταν κατά φθίνουσα σειρά κατάταξης, 2,47 για την Γ16, 2,46 για την Γ3 και 2,26 για την πρόταση Γ24. Σχετικά μεγαλύτερη τιμή (,818) παρουσίασε η διασπορά στην πρόταση Γ24 για την συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις. Η κατεύθυνση της κατανεμημένης ηγεσίας περιλαμβάνει τρεις από τις οκτώ προτάσεις με τις μικρότερες μέσες τιμές ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, αναδεικνύοντας την κατεύθυνση αυτή ως άξονα που παρατηρείται λιγότερο στα ελληνικά δημόσια σχολεία.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συμπληρώνεται με τον πίνακα 8.21 της κατανομής συχνοτήτων.

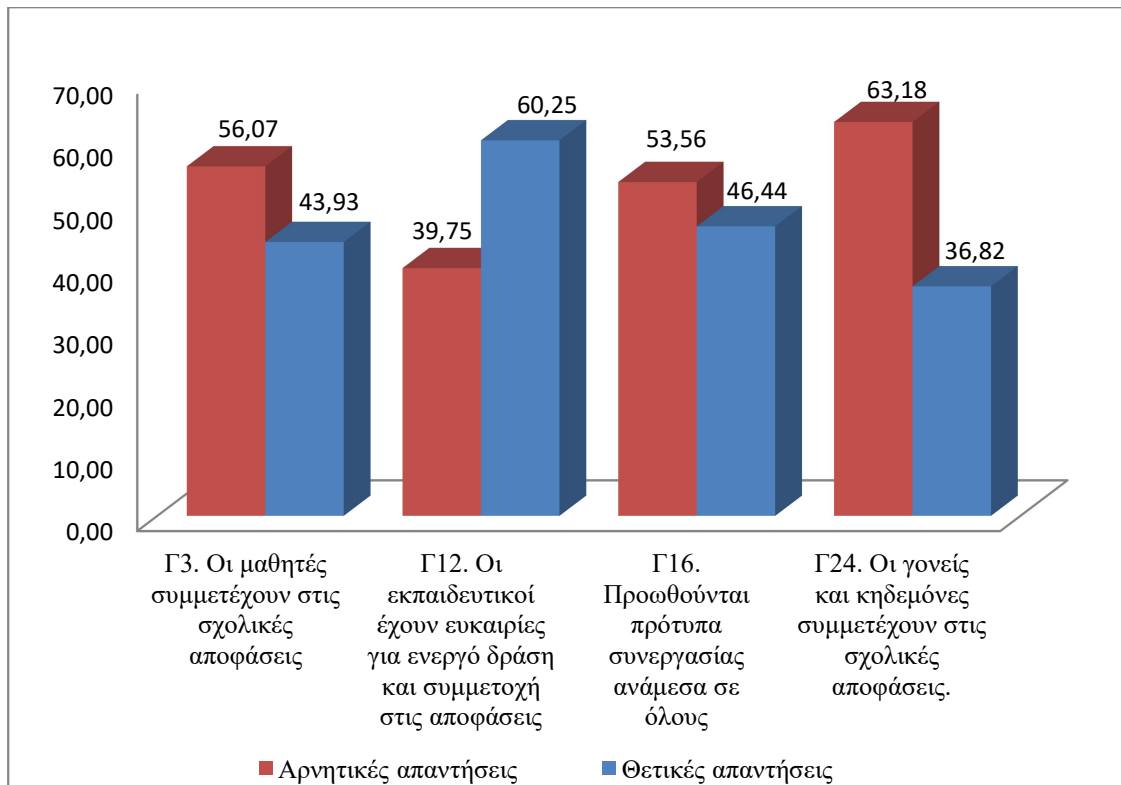
Πίνακας 8.21: Κατανομή συχνοτήτων-Κατανεμημένη ηγεσία.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ3. Οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις	Συχνότητα	18	116	81	24
	Σχετική % συχνότητα	7,53	48,54	33,89	10,04
Γ12. Οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις αποφάσεις	Συχνότητα	8	87	103	41
	Σχετική % συχνότητα	3,35	36,40	43,10	17,15
Γ16. Προωθούνται	Συχνότητα	23	105	87	24

πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	Σχετική% συχνότητα	9,62	43,93	36,40	10,04
Γ24. Οι γονείς συμμετέχουν στις αποφάσεις	Συχνότητα	42	109	73	15
	Σχετική % συχνότητα	17,57	45,61	30,54	6,28

Η κατανομή συχνοτήτων αναδεικνύει ως μόνο θετικό σημείο τις ευκαιρίες για δράση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις και ως σημεία που παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές παρατηρήσεις, τη συμμετοχή γονέων σε αποφάσεις, τη συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις αλλά και τα πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αρκετά υψηλή είναι η συχνότητα 42 (17,57%) της επιλογής «Καθόλου» στην συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις, όπως και η συχνότητα 116 (48,54%) στο βαθμό «Λίγο» της συμμετοχής των μαθητών σε αποφάσεις (Πίνακας 8.21). Οι σχετικές % συχνότητες αθροιζόμενες αποδίδουν 60,25% θετικές απαντήσεις για τις δράσεις και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε αποφάσεις, αλλά 53,56% αρνητικές απαντήσεις για τα πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους, 56,07% αρνητικές παρατηρήσεις για τη συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις και 63,18% αρνητικές δηλώσεις για τη συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις (Πίνακας 8.21 και Σχήμα 8.13).

Συνολικά η κατανεμημένη ηγεσία συνιστά άξονα μειωμένης παρατηρησιμότητας στα ελληνικά δημόσια σχολεία, με ελλιπή συμμετοχή σε αποφάσεις, κυρίως για γονείς και μαθητές αλλά και δίχως να προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου. Αν και παρατηρούνται ευκαιρίες για δράση και συμμετοχή σε αποφάσεις μόνο για τους εκπαιδευτικούς αυτό δεν είναι αρκετό για να αντισταθμίσει και πολύ περισσότερο να υποκαταστήσει την υστέρηση των υπολοίπων.



Σχήμα 8.13: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Κατανεμημένη ηγεσία θετικές-αρνητικές απαντήσεις.

7. Κοινή αίσθηση ευθύνης

Η κοινή αίσθηση ευθύνης περιλαμβάνει δύο μέρη, την ευθύνη και τον διαμοιρασμό της ανάμεσα σε άτομα όταν αυτά αναλαμβάνουν το μέρος της ευθύνης που τους αναλογεί μέσα σε κλίμα συνεργασίας. Στην κατεύθυνση της ηγεσίας για τη μάθηση και στη διάσταση της κοινής αίσθησης ευθύνης επιλέχθηκαν οι προτάσεις: Γ15 η οποία αναφέρεται στις διαδικασίες ελέγχου της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων και η Γ17 η οποία αφορά την αμοιβαϊότητα-συνυπευθυνότητα ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Η συμφωνία μαθησιακών διαδικασιών και στόχων με τις διαδικασίες αποτελεί σημείο ελέγχου, για τις μεθόδους, τις δραστηριότητες, αλλά και για τις ίδιες τις δομές ενός σχολικού οργανισμού. Αντίστοιχα για να μοιραστεί η ευθύνη, προϋπόθεση αποτελεί η αίσθηση αμοιβαϊότητας και συνυπευθυνότητας. Ιδιαίτερα η αμοιβαϊότητα και η συνυπευθυνότητα αποτελούν στοιχεία επαγγελματικής ωριμότητας και αναπτύσσουν τη συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Μία πρώτη αποτίμηση της συνολικής εικόνας των αποτελεσμάτων παρέχεται με τον πίνακα 8.22 και τα μέτρα θέσης και διασποράς.

Πίνακας 8.22: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Κοινή αίσθηση ευθύνης.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ15. Έλεγχος της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων	2	2,24	0,049	0,756
Γ17. Υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας	3	2,50	0,052	0,809

Τα μέτρα κεντρικής τάσης αποδίδουν διάμεσο 2 και μέση τιμή 2,24 για την πρόταση Γ15 και διάμεσο 3 με μέση τιμή 2,50 για τη Γ17 (Πίνακας 8.22). Οι αρνητικές παρατηρήσεις με ιδιαίτερα μικρή μέση τιμή για την πρόταση Γ15 συνδυαζόμενες με την «ουδέτερη» μέση τιμή της πρότασης Γ17 δημιουργούν μία συνολικά αρνητική εικόνα για την αίσθηση κοινής ευθύνης στα σχολεία. Ιδιαίτερα ο χαμηλός βαθμός παρατήρησης διαδικασιών ελέγχου ως προς την συνάφεια ανάμεσα στις μαθησιακές διαδικασίες και τους μαθησιακούς στόχους οδηγεί στο δευτερογενές αποτέλεσμα της απουσίας αναστοχαστικών διαδικασιών, ανατροφοδότησης ή προσπαθειών βελτίωσης των διαδικασιών των δραστηριοτήτων ίσως και των δομών. Για μία περισσότερο εξειδικευμένη αποτίμηση των αποτελεσμάτων παρέχεται ο πίνακας 8.23 της κατανομής των συχνοτήτων και το σχήμα 8.14 με το ραβδόγραμμα των σχετικών % συχνοτήτων για τις αρνητικές ή θετικές απαντήσεις.

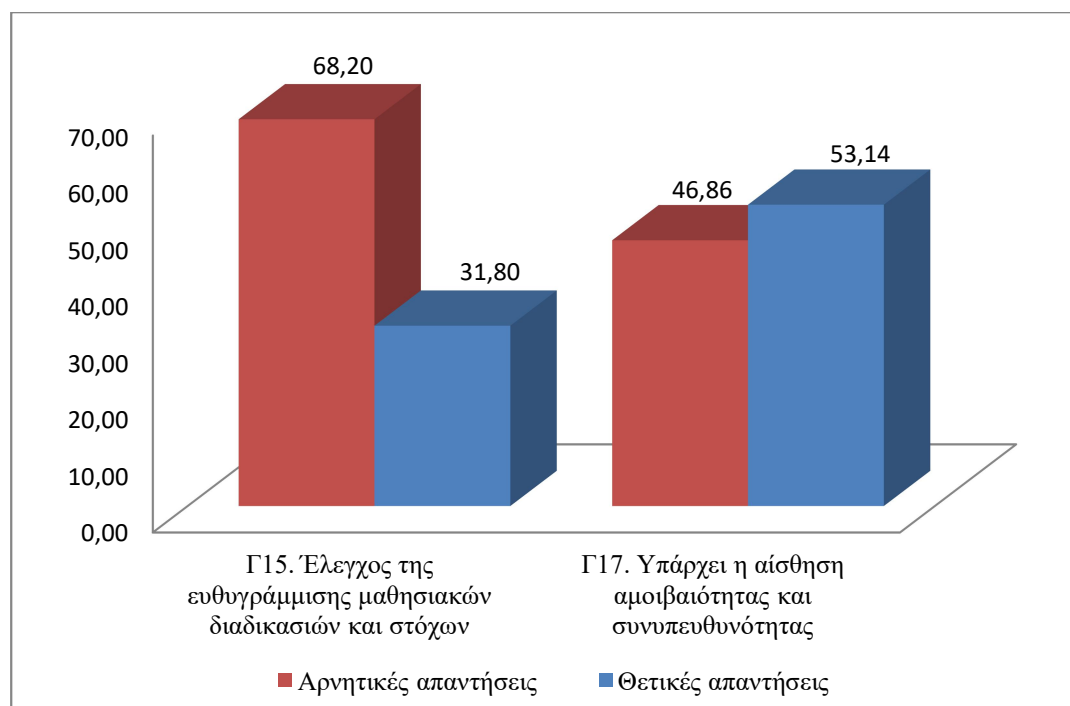
Πίνακας 8.23: Κατανομή συχνοτήτων-Κοινή αίσθηση ευθύνης.

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ15. Έλεγχος της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων	Συχνότητα	32	131	62	14
	Σχετική συχνότητα %	13,39	54,81	25,94	5,86
Γ17. Υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας	Συχνότητα	28	84	107	20
	Σχετική συχνότητα %	11,72	35,15	44,77	8,37

Η κατανομή συχνοτήτων όπως απεικονίζεται στον πίνακα 8.23 περιλαμβάνει 131 (54,81%) εκπαιδευτικούς στον βαθμό παρατήρησης «Λίγο» οι οποίοι όταν αθροιστούν με τους 32 (13,39%) εκπαιδευτικούς στο βαθμό «Καθόλου» δημιουργούν ένα συνολικό ποσοστό 68,20% αρνητικών απαντήσεων για αυτή τη δήλωση. Το αντίστοιχο ποσοστό θετικών παρατηρήσεων διαμορφώθηκε σε 31,80% περιλαμβάνοντας το 25,94% στο βαθμό «Πολύ» και το 5,86% στο βαθμό «Πάρα πολύ». Αντίστοιχα 107 (44,77%) εκπαιδευτικοί σημείωσαν το βαθμό «Πολύ» για την δήλωση Γ17 και όταν αθροιστούν με τους 20 (8,37%) εκπαιδευτικούς οι οποίοι επέλεξαν το βαθμό «Πάρα πολύ» για να αποδώσουν το βαθμό παρατήρησης στο σχολείο τους, της αίσθησης αμοιβαιότητας ή συνυπευθυνότητας τότε σχηματίζεται το 53,14% θετικών παρατηρήσεων για την πρόταση αυτή. Το αντίστοιχο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων ήταν 46,86% ως άθροισμα των ποσοστών των επιλογών λίγο (35,15%) και καθόλου (11,72%) σε αυτή την πρόταση. Η τελική αποτίμηση σε αυτή την κατεύθυνση ολοκληρώνεται με το σύνολο των αρνητικών και θετικών δηλώσεων και για τις δύο προτάσεις τα οποία αντίστοιχα ήταν 275 (57,53%) και 203 (42,47%) αντίστοιχα.

Τελικά, η αίσθηση κοινής ευθύνης αποτιμάται ως διαδικασία χαμηλής παρατηρησιμότητας με εμφανή την έλλειψη ελέγχου του βαθμού ευθυγράμμισης των

διαδικασιών με τους στόχους αν και καταγράφεται η αναγνώριση της πρόθεσης για αμοιβαιότητα και συνυπευθυνότητα ανάμεσα στα μέλη του σχολείου.



Σχήμα 8.14: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνότητων-Κοινή αίσθηση ευθύνης.

8. Κατανόηση του πλαισίου

Τόσο η ηγεσία όσο και η μάθηση δεν διενεργούνται σε ουδέτερες συνθήκες και ίσως περισσότερο, δε συμβαίνουν εντός όμοιων οικονομικό-κοινωνικών ή άλλων συνθηκών ανάμεσα σε όλα τα μέλη ενός σχολείου (Myende, Ncwane, & Bhengu, 2020). Η ηγεσία για τη μάθηση έχει ως βασική λειτουργία την κατανόηση των συνθηκών αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, των δεδομένων και των επιρροών προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ιδιαίτερο ρόλο, για αυτή την κατανόηση καταλαμβάνει η ανάπτυξη σχέσεων και η συνεχής επικοινωνία με επαγγελματίες της εκπαίδευσης ή με ερευνητές πέρα από τα φυσικά όρια της σχολικής μονάδας. Φυσικά κυρίαρχη θέση στο σχολικό πλαίσιο καταλαμβάνουν οι γονείς και οι κηδεμόνες. Η ανάπτυξη σχέσεων με γονείς

συμβάλει στην κατανόηση των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων γι αυτό έχει και σημαντικό βαθμό προτεραιότητας.

Στην κατεύθυνση αυτή η κατανόηση του πλαισίου προσεγγίζεται με τις προτάσεις: Γ20, Γ22, Γ23 οι οποίες αναφέρονται στη δικτύωση πέρα από το σχολείο, στην αναγνώριση της αξίας για τη συνεργασία με τους γονείς και στην ύπαρξη διαδικασιών αξιοποίησης των γονέων ή άλλων μελών της ευρύτερης κοινότητας, ως μαθησιακών πόρων, για την επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Η πρώτη αποτίμηση των αποτελεσμάτων του άξονα της κατανόησης του πλαισίου εδράζεται στα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς του πίνακα 8.24.

Πίνακας 8.24: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς -Κατανόηση του πλαισίου.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ20. Δικτύωση με ερευνητές ή επαγγελματίες πέρα από το σχολείο	2,00	2,02	0,051	0,788
Γ22. Η συνεργασία με τους γονείς έχει προτεραιότητα	3,00	2,86	0,052	0,806
Γ23. Σύνδεση με γονείς και μέλη της κοινότητας	2,00	2,54	0,053	0,824

Οι προτάσεις Γ20 και Γ23 παρουσιάζουν διάμεση τιμή 2, στοιχείο το οποίο αποδίδει την πλειοψηφία των αρνητικών απαντήσεων σε αυτές και μέση τιμή 2,02 και 2,54 αντίστοιχα. Η πρόταση Γ20 παρουσιάζει τη μικρότερη μέση τιμή ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Αντίθετα η πρόταση Γ22 παρουσιάζει διάμεση τιμή την 3 και μέση τιμή 2,86 (Πίνακας 8.24). Η μικρότερη μέση τιμή ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σηματοδοτεί μία σημαντική

διαδικασία η οποία παρατηρείται σε ελάχιστο βαθμό στα σχολεία. Η δικτύωση με επαγγελματίες της εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενισχύσει όχι μόνο την κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και να υποστηρίξει το διάλογο και την επαγγελματική μάθηση. Για εξακρίβωση πρόσθετων πληροφοριών παρέχεται ο πίνακας 8.25 συχνοτήτων και σχετικών % συχνοτήτων.

Πίνακας 8.25: Κατανομή συχνοτήτων-Κατανόηση του πλαισίου.

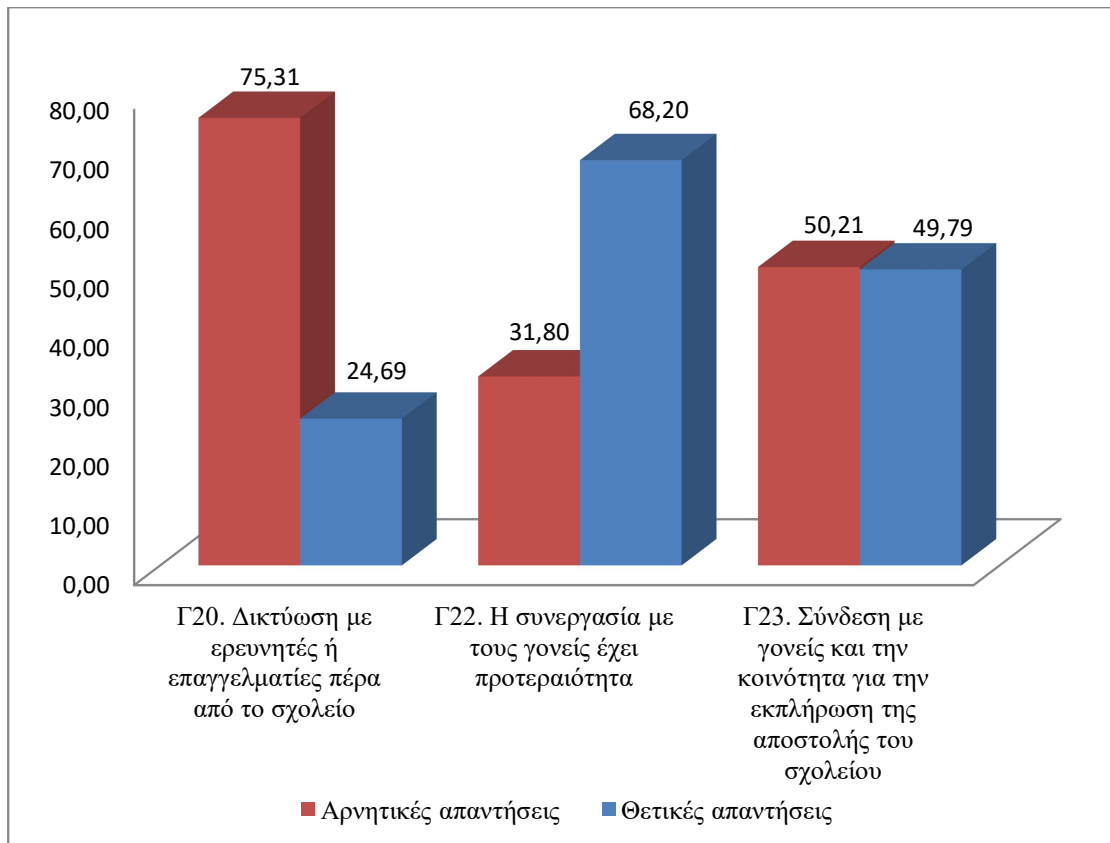
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ20. Δικτύωση με ερευνητές ή επαγγελματίες πέρα από το σχολείο	Συχνότητα	63	117	49	10
	Σχετική συχνότητα %	26,36	48,95	20,50	4,18
Γ22. Η συνεργασία με τους γονείς έχει προτεραιότητα	Συχνότητα	10	66	110	53
	Σχετική συχνότητα %	4,18	27,62	46,03	22,18
Γ23. Σύνδεση με γονείς και μέλη της κοινότητας	Συχνότητα	21	99	89	30
	Σχετική συχνότητα %	8,79	41,42	37,24	12,55

Σύμφωνα με τον πίνακα 8.25 βαθμό παρατήρησης «Καθόλου» για τη δικτύωση του σχολείου τους απέδωσαν 63 (26,36%) εκπαιδευτικοί και αποτελεί την υψηλότερη συχνότητα ανάμεσα σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου για το μηδενικό βαθμό παρατήρησης. Αν η προηγούμενη παρατήρηση εξετασθεί σε συνδυασμό με τους 117 (48,95%) εκπαιδευτικούς της επιλογής «Λίγο» δημιουργεί ένα ποσοστό 75,31% αρνητικών παρατηρήσεων στην πρόταση Γ20.

Θετική αποτίμηση 68,20% (Πίνακας 8.25 και Σχήμα 8.15) αντιστοιχεί μόνο στην απόδοση ενός βαθμού προτεραιότητας στη συνεργασία με τους γονει-κιδεμένες (πρόταση Γ22), γεγονός που δηλώνει την αναγνώριση της αξίας αυτής της

σχέσης για την ηγεσία και τη μάθηση. Το ποσοστό των θετικών απαντήσεων στην αναγνώριση της υψηλής προτεραιότητας για το ζήτημα της συνεργασίας με τους γονείς, αποτελεί το τρίτο κατά φθίνουσα σειρά θετικών παρατηρήσεων μετά την αναγνώριση της μάθησης ως ηθικού σκοπού των εκπαιδευτικών και την μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Στην πρόταση Γ23, με αναφορά στη σύνδεση με γονείς και μέλη της κοινότητας με στόχο την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου, παρουσιάζεται ένα οριακά αρνητικό αποτέλεσμα με ποσοστό 50,21% αρνητικών δηλώσεων και 49,79% θετικές παρατηρήσεις (Σχήμα 8.15).

Τελικά, η κατανόηση του πλαισίου αποτελεί άξονα με αρνητικό πρόσημο στο βαθμό παρατηρησιμότητας. Η δικτύωση των σχολείων θα υποστήριζε το άνοιγμα των σχολείων, τη συμμετοχή σε διάλογο και μέσω αυτών την ευρύτερη κατανόηση του σχολικού πλαισίου. Οι αρνητικές παρατηρήσεις στη δικτύωση και η τοποθέτησή της στο χαμηλότερο βαθμό παρατηρησιμότητας, δηλώνουν τη μειωμένη συμμετοχή σε διάλογο με παράγοντες έξω από το σχολείο και τη μειωμένη προσπάθεια επικοινωνίας με παράγοντες του σχολικού πλαισίου. Η σύνδεση των σχολείων με επαγγελματίες της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα μειωμένης σύνδεσης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση. Η σχέση με τους γονείς θα μπορούσε να αποτελεί μία πρώτη προσέγγιση προς την κατανόηση του σχολικού πλαισίου. Αν και αναγνωρίζεται η αξία της σχέσης με τους γονείς δεν φαίνεται αυτό αρκετό για να επιτευχθεί τελικά στην πράξη. Αυτό θέτει τον προβληματισμό για απουσία κατάλληλων δομών και διαδικασιών οι οποίες θα υποστήριζαν τη σύνδεση αυτή. Η ανάπτυξη μίας τέτοιας σχέσης θα υποστήριζε όχι μόνο την κατανόηση του πλαισίου, αλλά θα αποτελούσε καταλυτικό παράγοντα επίτευξης της βασικής αποστολής του σχολείου, της μάθησης, ενώ θα ισχυροποιούσε την ανάπτυξη δεσμών ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση.



Σχήμα 8.15: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων-Κατανόηση του πλαισίου θετικές αρνητικές απαντήσεις.

8.1.4 Οι κατευθύνσεις και ο βαθμός κατά τον οποίο παρατηρούνται δεσμοί μεταξύ ηγεσίας και μάθησης-Το σύνολο των προτάσεων της ενότητας Γ

Μετά την αποτίμηση για κάθε άξονα σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση χωριστά ακολουθεί η συγκριτική αποτίμηση για το σύνολο των προτάσεων της ενότητας Γ. Αρχικά παρατίθεται ο πίνακας 8.26 των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς για το σύνολο των προτάσεων της ενότητας.

Πίνακας 8.26: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς-Ενότητα Γ.

	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα μέσης τιμής	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Ενότητα Γ	2,56	0,011	3,00	0,829

Σύμφωνα με τον πίνακα 8.26 η διάμεσος ήταν 3 γεγονός που επιβεβαιώνει την επικράτηση των θετικών παρατηρήσεων στο σύνολο των απαντήσεων. Η μέση τιμή του δείγματος ήταν 2,56 η τυπική απόκλιση ,829 και τυπικό σφάλμα μέσης τιμής ,011. Η μέση τιμή της ενότητας Γ βρίσκεται ελάχιστα υψηλότερα από το μέσο του διαστήματος των βαθμών που προσφέρθηκαν στην κλίμακα Likert από 1 έως 4. Το υπολογιζόμενο από την τυπική απόκλιση τυπικό σφάλμα αποδίδει σημαντικό βαθμό ακρίβειας στην εκτίμηση του πληθυσμιακού μέσου για την ενότητα Γ.

Η αποτίμηση του πλήθους των προτάσεων και των διαφορετικών διαδικασιών με τα μέτρα κεντρικής τάσης, δεν μπορεί παρά να είναι μία συνοπτική και απλουστευτική απόδοση των αποτελεσμάτων. Μία δεύτερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να είναι η συγκριτική αποτίμηση των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς για το σύνολο των 24 προτάσεων της ενότητας Γ. Η σύγκριση αυτή αντιμετωπίζει τις προτάσεις ως μονάδες, οι οποίες περιγράφουν τις διαδικασίες με τις οποίες υποστηρίζεται η σύνδεση της ηγεσίας και της μάθησης. Η κατάταξή τους κατά φθίνουσα σειρά παρατηρησιμότητας, προτάσει τις ευρύτερα αναγνωρίσιμες διαδικασίες με τις οποίες ενδυναμώνεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση και έπονται οι διαδικασίες, οι οποίες λόγω του χαμηλού βαθμού αναγνωρισιμότητάς τους, συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση. Προς εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού παρέχεται ο ακόλουθος πίνακας 8.27 των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς στα 24 σημεία της ενότητας Γ του ερωτηματολογίου. Στον πίνακα αυτό η κατάταξη των προτάσεων έχει γίνει κατά φθίνουσα σειρά των μέσων τιμών.

Πίνακας 8.27: Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των προτάσεων της ενότητας Γ.

	Διάμεσος	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	Τυπική απόκλιση
Γ8. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση	3	3,08	0,043	0,659
Γ5. Μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί	3	2,91	0,049	0,756
Γ22. Η συνεργασία με τους γονείς έχει προτεραιότητα	3	2,86	0,052	0,806
Γ1. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους	3	2,77	0,05	0,779
Γ7. Η μάθηση στο επίκεντρο επαγγελματικών συζητήσεων.	3	2,75	0,05	0,780
Γ6. Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς τη μάθηση	3	2,74	0,051	0,784
Γ12. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες για δράση και συμμετοχή στις αποφάσεις	3	2,74	0,05	0,778
Γ18. Ασφαλές περιβάλλον που επιτρέπει σε όλους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις	3	2,7	0,054	0,831
Γ4. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν αναγνωρίζονται	3	2,68	0,054	0,841
Γ10. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ιδέες από συναδέλφους ή	3	2,66	0,043	0,672

άλλους επαγγελματίες.

Γ13. Η ηγεσία ενθαρρύνει τους καθηγητές να είναι τολμηροί στις μαθησιακές διαδικασίες	3	2,62	0,056	0,861
Γ19. Συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών	3	2,61	0,05	0,770
Γ11. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου	3	2,59	0,05	0,778
Γ9. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων	3	2,58	0,045	0,693
Γ23. Σύνδεση με γονείς και την κοινότητα για την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου	2	2,54	0,053	0,824
Γ14. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση	3	2,5	0,059	0,916
Γ17. Υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας	3	2,5	0,052	0,809
Γ16. Προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	2	2,47	0,052	0,803
Γ3. Οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις	2	2,46	0,05	0,776
Γ24. Οι γονείς και κηδεμόνες συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις.	2	2,26	0,053	0,818
Γ15. Έλεγχος της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων	2	2,24	0,049	0,756

Γ21. Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αντικείμενο προβληματισμού για όλους	2	2,22	0,056	0,866
Γ2. Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν	2	2,04	0,05	0,766
Γ20. Δικτύωση με ερευνητές ή επαγγελματίες πέρα από το σχολείο	2	2,02	0,051	0,788

Στο πίνακα 8.27 οι προτάσεις με $\delta=2$ παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές έναντι των θετικών απαντήσεων και αυτές αναφέρονταν στην δικτύωση (Γ20), στις επιλογές μάθησης από τους μαθητές (Γ2), στον κοινό προβληματισμό για ηγεσία και μάθηση (Γ21), στον έλεγχο ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων (Γ15), στη συμμετοχή γονέων (Γ24) ή μαθητών (Γ3) σε αποφάσεις, στα συνεργατικά πρότυπα (Γ16) και στην αξιοποίηση γονέων ή μελών της κοινότητας ως μαθησιακών πόρων (Γ23).

Οι προτάσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, προέκυψαν στα σημεία που αφορούσαν τον ηθικό σκοπό (Γ8), τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Γ5), την αναγνώριση του βαθμού σημαντικότητας για τη συνεργασία με τους γονείς ή κηδεμόνες Γ(22), την ενθάρρυνση μαθητών ώστε να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους (Γ1), τις επαγγελματικές συζητήσεις με θέμα τη μάθηση (Γ7), τις ευκαιρίες προς τους εκπαιδευτικούς για δράση και συμμετοχή σε αποφάσεις Γ(12), την μαθησιακή κουλτούρα (Γ6) και την προσπάθεια διαμόρφωσης περιβάλλοντος θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις (Γ18).

Αντίθετα οι προτάσεις με μικρότερες μέσες τιμές, κατά αύξουσα σειρά μέσης τιμής ήταν, η δικτύωση με επαγγελματίες πέρα από το σχολείο (Γ20), η δυνατότητα οι μαθητές να αποφασίζουν τι θέλουν να μάθουν (Γ2), ο κοινός προβληματισμός για τη σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση (Γ21), ο έλεγχος της συμφωνίας μαθησιακών διαδικασιών και στόχων (Γ15), η συμμετοχή γονέων (Γ24), ή μαθητών (Γ3) στις αποφάσεις, τα πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους (Γ16), η αμοιβαιότητα συνυπευθυνότητα (Γ17), η συμμετοχή των διευθυντών στην επαγγελματική μάθηση

μαζί με τους εκπαιδευτικούς (Γ14) και η αξιοποίηση γονέων ή μελών της κοινότητας για επίτευξη μαθησιακών στόχων (Γ23).

Οι προτάσεις στις οποίες η διασπορά των απαντήσεων ήταν μικρότερη, ήταν οι Γ8, Γ10, Γ9 για την μάθηση ως ηθικό σκοπό, την άντληση ιδεών από συναδέλφους και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις εκτός από την Γ14, την οποία αναφέραμε στην επαγγελματική μάθηση, αφορούσαν την πρόταση Γ21 για τον κοινό προβληματισμό ως προς την σχέση ηγεσίας και μάθησης και την πρόταση Γ13 η οποία αναφερόταν στην ενθάρρυνση της σχολικής ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι τολμηροί κατά τις στις μαθησιακές διαδικασίες.

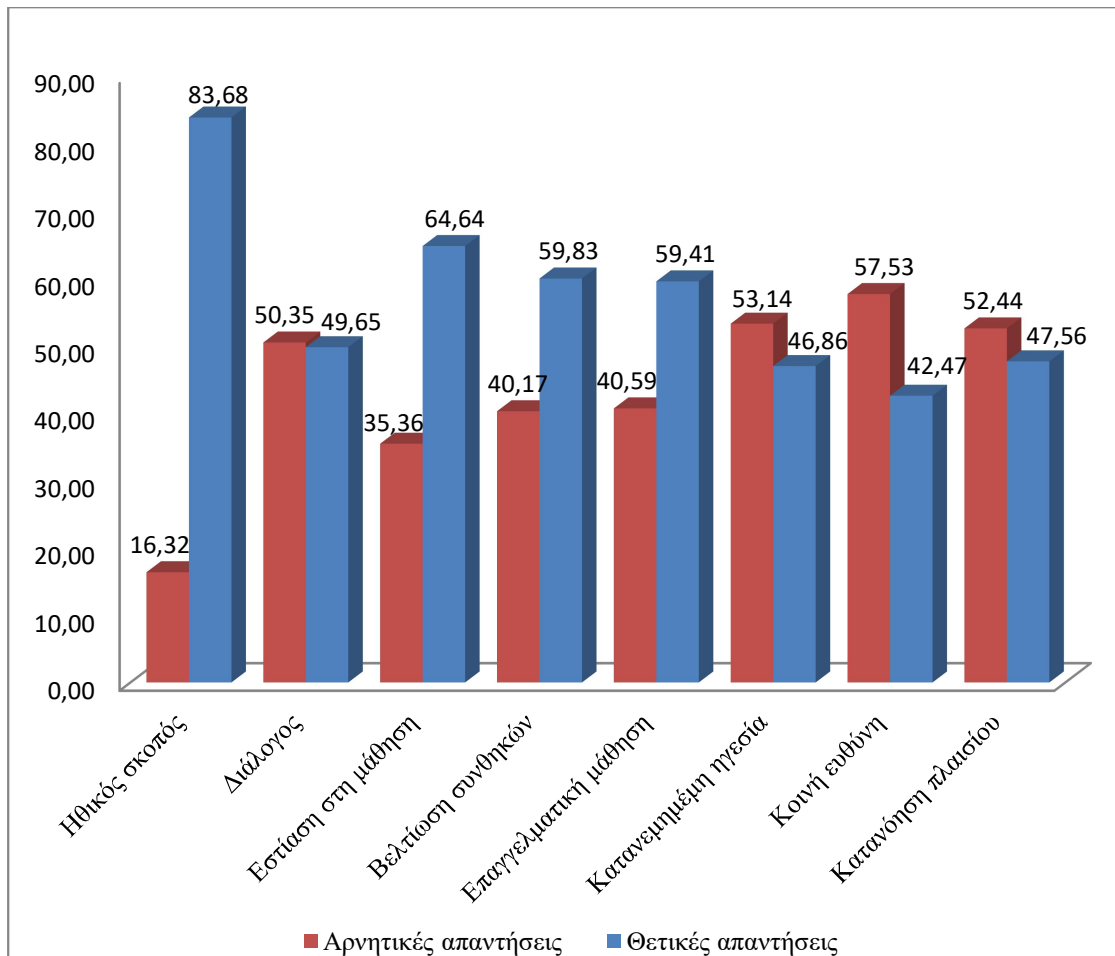
Η συνολική εικόνα των οκτώ κατευθύνσεων οι οποίες συνθέτουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση παρουσιάζεται στο ακόλουθο Σχήμα 8.16. Στο διάγραμμα αυτό η απεικόνιση έχει γίνει με βάση το ποσοστό θετικών και αρνητικών απαντήσεων. Τονίζεται, πως η κατάταξη αυτή δεν είναι απόλυτη και δεν αντιστοιχεί σε ερμηνεία αναγνώρισης ικανοποιητικού επιπέδου στους άξονες με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών δηλώσεων καθώς ενδέχεται να υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης και σε αυτούς. Όμοια στις κατευθύνσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών παρατηρήσεων δεν παρέχεται η ερμηνεία έλλειψης προσπαθειών σε αυτές και δεν επιχειρείται ο διαχωρισμός τους από όσες παρουσίασαν μεγαλύτερους βαθμούς παρατηρησιμότητας, καθώς ανάμεσά τους δεν τοποθετείται κανένα όριο αποδεκτού βαθμού αναγνωρισιμότητας. Σε κάθε περίπτωση το φάσμα των αποτελεσμάτων είναι συνεχές και όλες οι κατευθύνσεις επιδέχονται προσπάθειες για ποιοτικές και ποσοτικές βελτιώσεις. Αυτό που ίσως έχει μεγαλύτερη αξία είναι η σειρά απόδοσης προτεραιοτήτων βάσει της κατάταξης των διαδικασιών.

Στο σχήμα 8.16 διακρίνονται οι τέσσερις άξονες στους οποίους οι συμμετέχοντες απέδωσαν θετική εικόνα, σημειώνοντας περισσότερες φορές τις επιλογές πολύ ή πάρα πολύ. Αυτοί, κατά φθίνουσα σειρά κατάταξης, ως προς το ποσοστό των θετικών παρατηρήσεων, είναι: ο ηθικός σκοπός με 83,68% θετικές παρατηρήσεις, η εστίαση στη μάθηση με 64,64% θετικές παρατηρήσεις, η προσπάθεια για βελτίωση των συνθηκών για μάθηση με 59,83% θετικές παρατηρήσεις και η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με 59,41% θετικές παρατηρήσεις. Στις υπόλοιπες τέσσερις κατευθύνσεις, η εικόνα τους αποτυπώνεται με

υπερίσχυση των αρνητικών απαντήσεων έναντι των θετικών και είναι: η αίσθηση της κοινής ευθύνης με 57,53% αρνητικές απαντήσεις, η κατανομημένη ηγεσία με 53,14% αρνητικές απαντήσεις, η κατανόηση του πλαισίου με 52,44% αρνητικές απαντήσεις και ο διάλογος με 50,35% αρνητικές απαντήσεις.

Σύμφωνα με το σύνολο των θετικών και αρνητικών παρατηρήσεων σε κάθε άξονα, η ηγεσία και η μάθηση συνδέονται ισχυρότερα στην κατεύθυνση της αποδοχής της μάθησης ως ηθικού σκοπού, ακολουθεί η εστίαση στη μάθηση καθώς έγινε αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς ότι οι προσπάθειες όλων στοχεύουν στη μάθηση και πως όλοι στρέφονται προς τις μαθησιακές διαδικασίες. Ακολουθούν οι προσπάθειες βελτίωσης των συνθηκών για μάθηση με τη διαμόρφωση ευνοϊκού για τη μάθηση περιβάλλοντος και τους φυσικούς και κοινωνικούς χώρους να δομούνται με τρόπους που υποστηρίζουν, ενισχύουν και προκαλούν τη μάθηση. Σε αυτή την προσπάθεια και στην εστίαση στη μάθηση δεν απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γίνονται δια βίου μαθητές και συμμετέχουν στην ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση.

Στην αντίθετη κατεύθυνση, της ανασταλτικής επίδρασης, στην ανάπτυξη δεσμών ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση, βρίσκονται οι άξονες της κοινής ευθύνης, κυρίως εξαιτίας της απουσίας ελέγχων της εναρμόνισης διαδικασιών και στόχων. Ακολουθεί η κατανομημένη ηγεσία όπου παρατηρήθηκε χαμηλή συμμετοχή γονέων και μαθητών σε αποφάσεις, ενώ παρατηρούνται σημαντικά περιθώρια προώθησης των συνεργατικών προτύπων. Έπεται η κατανόηση του πλαισίου με μειωμένη επικοινωνία και δικτύωση των σχολείων με φορείς της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας με το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα να παραμένει ένας απώτερος στόχος. Ως πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς και η αξιοποίησή τους για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Τέλος, ο διάλογος μπορεί να επεκταθεί, αρχικά με τον κοινό προβληματισμό για τη σχέση ηγεσίας και μάθησης, έπειτα με τη συνεργασία και τη συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων και τέλος με αύξηση της συνοχής, με ανταλλαγή αξιών, κατανόησης και πρακτικών.



Σχήμα 8.16: Ραβδόγραμμα σχετικών % συχνοτήτων, θετικών ή αρνητικών απαντήσεων για τις οκτώ κατευθύνσεις της ηγεσίας για τη μάθηση.

8.2 Επαγωγική στατιστική

Στην προηγούμενη ενότητα η επεξεργασία, παρουσίαση και αποτίμηση των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας, βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική. Η ανάλυση των δεδομένων ωστόσο, δεν περιορίζεται στην περιγραφή και εξήγηση των δεδομένων, αλλά περιλαμβάνει την δημιουργική συνδυαστική επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων ή την πραγματοποίηση προβλέψεων για το σύνολο του πληθυσμού. Η διαδικασία αυτή διενεργείται κυρίως με την επαγωγική στατιστική. Από τις αναλύσεις της επαγωγικής στατιστικής επιλέχθηκαν η ανάλυση παραγόντων, η σύγκριση μέσων τιμών και η μελέτη των συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015).

8.2.1 Παραγοντική ανάλυση

Οι κοινωνικές έρευνες στη σύγχρονη εποχή απαιτούν τεχνικές ανάλυσης αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών. Η στάθμιση της σημαντικότητας των μεταβλητών στο εξεταζόμενο φαινόμενο καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Παρουσιάζεται έντονα η ανάγκη για μία ανάλυση η οποία θα υποκαθιστά το πλήθος των μεταβλητών με ένα μικρότερο πλήθος παραγόντων. Βασική συνθήκη αποτελεί η συμπεριφορά των παραγόντων να αντιπροσωπεύει τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που περιλαμβάνονται σε αυτούς. Η παραγοντική ανάλυση είναι μία τέτοια δυνατότητα ανάδειξης των σημαντικών πληροφοριών και αποτελεί μία μέθοδο ομαδοποίησης ενός πλήθους μεταβλητών (Πετρίδης, 2015· Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010· Samuels, 2017).

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, είχε ως στόχο τη μελέτη των κατευθύνσεων της ηγεσίας για τη μάθηση σε κάθε μία από τις διαστάσεις, όπως αυτές αναδείχθηκαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση. Τα 24 σημεία της ενότητας αυτής αφορούσαν πολλές πτυχές του εξεταζόμενου ζητήματος, επομένως θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση της μείωσης των διαστάσεων αυτών και η εξήγηση των συσχετίσεων των δεδομένων. Η μείωση των παραγόντων ενδέχεται να αφορά τη δημιουργία νέων, οι οποίοι ίσως να ερμηνεύουν μη μετρήσιμες έννοιες. Επιπρόσθετα στόχοι θα μπορούσαν να είναι, η διόρθωση της πολυσυγγραμμικότητας με τη δημιουργία ενός νέου συνόλου παραγόντων, οι οποίοι θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ασυσχέτιστες μεταβλητές, όπως και η επιβεβαίωση της υπάρχουσας δομής των κατευθύνσεων που χρησιμοποιήθηκαν (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015· Samuels, 2017).

Για τη μείωση του μεγάλου αριθμού των προτάσεων της ενότητας Γ του ερωτηματολογίου σε ένα μικρότερο αριθμό, ενδεχομένως άρρητων ή υπόρρητων παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με περιστροφή Varimax. Η περιστροφή αυτή, χρησιμοποιείται για να γίνουν τα αποτελέσματα περισσότερο ερμηνεύσιμα και να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των μεταβλητών που έχουν μεγάλες επιβαρύνσεις σε κάθε παράγοντα. Οι μεταβλητές της ενότητας αυτής είναι 24 και οι παρατηρήσεις 239 περίπου δεκαπλάσιες από τον αριθμό των μεταβλητών. Νοηματικά, οι μεταβλητές αυτές, ελέγχουν διαφορετικές συνιστώσες του ερευνώμενου προβλήματος και οι μεταξύ τους συσχετίσεις παρουσιάζουν πολλές

τιμές μεγαλύτερες από ,3 στοιχείο που ενισχύει την ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας. Ο δείκτης επάρκειας δειγματισμού (Keiser-Meyer-Olkin) αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος. Η επάρκεια δειγματισμού κρίνεται αποδεκτή όταν ο ομόλογος δείκτης KMO είναι μεγαλύτερος από ,60. Στο σύνολο των σημείων της ενότητας ήταν KMO=,937. Ο έλεγχος σφαιρικότητας με τον δείκτη p (Bartlett test of sphericity), αξιολογεί την καταλληλότητα των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών για την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων και έδωσε $p=,000$ ($p<,05$) επομένως η υπόθεση της σφαιρικότητας απορρίπτεται. Από τα στοιχεία αυτά τεκμαίρεται η καταλληλότητα της μεθόδου της παραγοντικής ανάλυσης για τις προτάσεις της ενότητας Γ (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Ηλιοπούλου, 2015· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015· Samuels, 2017).

Η αναζήτηση θεμελιωδών παραγόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis). Η ανάλυση έδωσε τέσσερις παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν συνολικά περίπου το 60,46% της συνολικής διακύμανσης όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα 8.28.

Πίνακας 8.28: Συνολική διακύμανση που ερμηνεύουν οι παράγοντες

Παράγοντες	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,67	44,458	44,458	5,464	22,768	22,768
2	1,476	6,149	50,607	3,713	15,47	38,238
3	1,275	5,314	55,921	3,448	14,368	52,606
4	1,089	4,537	60,458	1,884	7,852	60,458

Σύμφωνα με τον πίνακα 8.28 ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 44,458% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 6,149 % της συνολικής μεταβλητότητας, ο τρίτος το 5,314% και ο τέταρτος το 4,537%. Τα αντίστοιχα

ποσοστά ερμηνείας, μετά την περιστροφή, διαμορφώθηκαν σε 22,768% για τον πρώτο παράγοντα και 15,470% για το δεύτερο, 14,368% για τον τρίτο και 7,852% για τον τέταρτο ερμηνεύοντας και πάλι το 60,458% της συνολικής μεταβλητότητας.

Στον ακόλουθο πίνακα 8.29 παρέχονται οι επιβαρύνσεις των παραγόντων, μετά την περιστροφή, σε κάθε μεταβλητή. Σε αυτό τον πίνακα βασίζεται η ερμηνεία των παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας, με βάση τις μεταβλητές στις οποίες αναφέρεται, μπορεί να περιγραφεί ως η κοινή προσέγγιση στην ηγεσία, ο δεύτερος ως η κατανόηση του σχολικού πλαισίου με συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, ο τρίτος αφορά την ηγεσία των μαθητών στη μάθησή τους και ο τέταρτος την ενσυνείδητη επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με εστίαση στη μάθηση και στην προσπάθεια για κατανόηση και βελτίωση των συνθηκών για μάθηση. Η ερμηνεία αυτή βασίζεται στις μεταβλητές τις οποίες αντιπροσωπεύει ο κάθε παράγοντας. Η ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, εξετάζεται στην ενότητα §8.2.3 στην οποία αναλύονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών, αποσαφηνίζει την ομαδοποίηση αυτή των μεταβλητών.

Η ανάλυση παραγόντων (Πίνακας 8.29) ανέδειξε ως κύριο παράγοντα για την σχέση ηγεσίας και μάθησης, την κοινή προσέγγιση στην ηγεσία, μία διαδικασία η οποία όπως θα δούμε παρακάτω σχετίζεται και με άλλες όπως ο διάλογος ή η κοινή προσέγγιση στην ευθύνη. Δεύτερος παράγοντας ήταν η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί μέρος της κατανόησης του πλαισίου. Τρίτος σημαντικός παράγοντας ήταν η ηγεσία των μαθητών στη μάθησή τους. Αν ένα σχολείο θέλει να εστιάσει στη μάθηση και να συνδέσει την ηγεσία με τη μάθηση πρέπει να διευρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους και το σχεδιασμό των μαθησιακών περιβαλλόντων. Τέλος η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με αναγνώριση της μάθησης ως βασικής τους αποστολής και η εστίασή τους στη μάθηση, ολοκληρώνει τους κύριους παράγοντες σε αυτή την ανάλυση.

Πίνακας 8.29: Ανάλυση παραγόντων-Κατευθύνσεις ηγεσίας για τη μάθηση

	Rotated Component Matrix ^a			
	Παράγοντες			
	1	2	3	4
Γ12.Παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις.	0,776			
Γ13.Η ηγεσία του σχολείου ενθαρρύνει τους καθηγητές να είναι τολμηροί και να παίρνουν ρίσκα κατά τις μαθησιακές διαδικασίες	0,772			
Γ11.Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου	0,734			
Γ18.Επιδιώκεται η διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλους να ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις.	0,699			
Γ14.Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς.	0,693			
Γ19.Επιδιώκεται η συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών	0,692			
Γ16.Προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους.	0,655			
Γ17.Υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας.	0,645	0,451		
Γ20.Διερευνώνται διαφορετικές προοπτικές μέσω δικτύωσης με ερευνητές ή επαγγελματίες πέρα από το σχολείο.	0,559			
Γ22.Η συνεργασία με τους γονείς έχει υψηλή προτεραιότητα.		0,706		

Γ23.Υπάρχουν διαδικασίες σύνδεσης με τους γονείς και την κοινότητα με στόχο την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.	0,668	
Γ9.Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων έναντι της ατομικής αντιμετώπισής τους	0,616	
Γ10.Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ιδέες σχετικά με την πρακτική τους από συναδέλφους ή άλλους επαγγελματίες.	0,592	
Γ24.Παρέχονται στους γονείς ή κηδεμόνες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις.	0,509	
Γ21.Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	0,487	
Γ15.Υπάρχουν διαδικασίες ελέγχου της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων.	0,425	
Γ2.Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν		0,769
Γ4.Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες στις μαθησιακές διαδικασίες.		0,651
Γ1.Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους.		0,636
Γ3.Παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές αποφάσεις.	0,453	0,590
Γ6.Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς τη μάθηση		0,590
Γ8.Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση		0,797

Γ7.Η φύση και η διαδικασία της μάθησης αποτελούν κεντρικό θέμα στις επαγγελματικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών. 0,633

Γ5.Μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί 0,474 0,485

Ιδιοτιμές 10,69 1,48 1,280 1,080

% της διακύμανσης 44,56 6,15 5,330 4,500

Extraction Method: Principal Component

Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

8.2.2 Διαφοροποίηση των απόψεων-Σύγκριση μέσων κατατάξεων των τιμών των μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά- υπηρεσιακά χαρακτηριστικά

Ένα ερευνητικό πρόβλημα είναι η σύγκριση των τιμών μίας μεταβλητής ανάμεσα σε διάφορες ομάδες του πληθυσμού στον οποίο παρατηρείται. Συνήθως οι ομάδες στις οποίες εξετάζεται η συμπεριφορά μίας μεταβλητής αναφέρονται στις κατηγορίες των δημογραφικών ή άλλων χαρακτηριστικών του πληθυσμού ή του δείγματος. Για παράδειγμα εξετάζεται η αναγνώριση της μάθησης ως ηθικού σκοπού για τους εκπαιδευτικούς, ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης και άλλα. Η διαφοροποίηση των μέσων τιμών ερευνά τις διαφορές στις απόψεις ανάμεσα σε υποομάδες του δείγματος με αναφορά στον εξεταζόμενο πληθυσμό των εκπαιδευτικών (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015).

Κατά την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε έλεγχος υπαρξής στατιστικά σημαντικής διαφοράς των μέσων κατατάξεων των τιμών των μεταβλητών των ενοτήτων Β και Γ ως προς τις μεταβλητές της ενότητας των δημογραφικών-υπηρεσιακών χαρακτηριστικών. Ο έλεγχος των μέσων κατατάξεων πραγματοποιείται όταν τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Από τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών των ενοτήτων Β και Γ προέκυψε η απόρριψη της παραδοχής της, στην κατανομή των μεταβλητών αυτών (One-Sample

Kolmogorov-Smirnov Test, $p=,000$) συνεπώς επιλέχθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Οι έλεγχοι αυτοί αναφέρονται ακριβέστερα στην ομοιογένεια και όχι στην ισότητα των μέσων τιμών (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006· Ζαφειρόπουλος, χ.η· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Ρούσσο, & Ευσταθίου, 2008· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Στην ενότητα Β παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική ($p<,05$) διαφοροποίηση των μέσων κατατάξεων των απαντήσεων, στον άξονα της νοηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση, ως προς τις θέσεις ευθύνης, στα σημεία B1, B2, B5. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δήλωσαν πως αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας, σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, στην ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών, στην άσκηση ηγεσίας για ενίσχυση της μάθησης και στην κοινή αναζήτηση δεσμών ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση, για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση (Πίνακες 8.30 και 8.31).

Πίνακας 8.30: Στατιστικό τεστ: νοηματοδότηση ηγεσίας ως προς τη θέση ευθύνης

	B1. Όλοι μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	B2. Άσκηση ηγεσίας για ενίσχυση της μάθησης	B3. Η ικανότητα ηγεσίας από μάθηση	B4. Η μάθηση στο επίκεντρο	B5. Αναζήτηση δεσμών ηγεσίας και μάθησης
Kruskal-Wallis H	19,137	9,704	0,239	2,104	8,051
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,000	0,008	0,887	0,349	0,018

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: A8.

Θέση ευθύνης

Πίνακας 8.31: Μέσες διατάξεις απαντήσεων για τη νοηματοδότηση της ΗΓΜ ως προς τη θέση ευθύνης

	A8. Θέση ευθύνης	N	Μέση διάταξη
B1. Όλοι ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	Διευθυντές	23	174,7
	Υποδιευθυντές	13	105,96
	Εκπ/κοί χωρίς θέση ευθύνης	203	114,7
	Total	239	
B2. Άσκηση ηγεσίας για ενίσχυση της μάθησης	Διευθυντές	23	160,17
	Υποδιευθυντές	13	120,15
	Εκπ/κοί χωρίς θέση ευθύνης	203	115,44
	Total	239	
B5. Κοινή αναζήτηση δεσμών ηγεσίας και μάθησης	Διευθυντές	23	154,83
	Υποδιευθυντές	13	103,81
	Εκπ/κοί χωρίς θέση ευθύνης	203	117,09
	Total	239	

Στην ενότητα Γ οι μεγαλύτερες, στατιστικά σημαντικές ($p < ,05$), διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν ως προς τις θέσεις ευθύνης, με τους διευθυντές να παρατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υποδιευθυντές και αυτοί όμοια, από τους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης τις περισσότερες από τις περιγραφόμενες διαδικασίες της ενότητας αυτής. Ευρύτερες διαφορές καταγράφηκαν στις προτάσεις Γ12 , Γ14 οι οποίες αφορούν τις ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για δράση και συμμετοχή στις αποφάσεις και τη

συμμετοχή των διευθυντών στην επαγγελματική μάθηση μαζί με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ ακολουθούν οι διαφορές στις προτάσεις Γ19 και Γ11, Γ16 που αφορούσαν τη συνοχή, τις πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη του σχολείου και τη συνεργασία και οι υπόλοιπες. Τα αποτελέσματα αυτά περιέχονται στον πίνακα 8.32 (Οι πλήρεις πίνακες μέσω κατατάξεων στο παράρτημα Α).

Πίνακας 8.32: Μέσες κατατάξεις απαντήσεων στην ενότητα Γ ως προς τις θέσεις ευθύνης.

	Α8. Θέση ευθύνης	N	Μέση διάταξη
Γ11. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου	Διευθυντής	23	181,09
	Υποδιευθυντής	13	124,88
	Εκπ/κός χωρίς θέση ευθύνης	203	112,77
Γ12. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες για δράση και συμμετοχή στις αποφάσεις	Διευθυντής	23	193,96
	Υποδιευθυντής	13	134,38
	Εκπ/κός χωρίς θέση ευθύνης	203	110,70
Γ14. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση	Διευθυντής	23	192,30
	Υποδιευθυντής	13	132,08
	Εκπ/κός χωρίς θέση ευθύνης	203	111,03
Γ16. Προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	Διευθυντής	23	175,72
	Υποδιευθυντής	13	127,04
	Εκπ/κός χωρίς θέση ευθύνης	203	113,24
Γ19. Συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών	Διευθυντής	23	181,13
	Υποδιευθυντής	13	146,65
	Εκπ/κός χωρίς θέση ευθύνης	203	111,37

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων κατατάξεων, παρατηρήθηκαν και ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό, μικρότερο βαθμό στην παρατήρηση για την αναγνώριση της μάθησης ως ηθικού σκοπού των εκπαιδευτικών (Γ8). Οι έχοντες πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό στην συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές αποφάσεις και στις ευκαιρίες των μαθητών να επιλέγουν αυτά που θέλουν να μάθουν, στα σημεία Γ3 και Γ2 αντίστοιχα.

Ως προς την ηλικία, στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφεται στην πρόταση Γ13 με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 55 ετών να αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό στην ενθάρρυνση της ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι τολμηροί στις μαθησιακές διαδικασίες.

Στα σημεία Γ5 και Γ8 τα οποία αφορούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και την αναγνώρισή της ως βασικού ηθικού χρέους τους, απέδωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά οι αναπληρωτές από τους μονίμους, με τους αναπληρωτές να παρατηρούν σε μικρότερο βαθμό τα σημεία αυτά.

Τέλος, ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους άνδρες στα σημεία Γ7, Γ9 τα οποία αναφέρονται στη μάθηση ως αντικείμενο επαγγελματικών συζητήσεων, στη συλλογική επίλυση προβλημάτων και στα σημεία που αφορούν τη δικτύωση και τη συνεργασία με τους γονείς (Γ20, Γ21, Γ22, Γ23). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απέδωσαν μεγαλύτερο βαθμό παρατηρησιμότητας στα σημεία αυτά. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών και ως προς την κατοχή ή όχι οργανικής θέσης στο σχολείο.

Οι παρατηρηθείσες διαφορές ερμηνεύουν μέρος της διασποράς των παρατηρήσεων. Στην παράγραφο 8.1.3 είχε αναφερθεί ως σημαντική η διαφοροποίηση των απαντήσεων στις προτάσεις Γ14, Γ21, Γ13. Στη σύγκριση των μέσων τιμών οι διαφορές αυτές αποδίδονται στις διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στους διευθυντές και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες ή σε διαφορές ως προς την ηλικιακή κατάταξη των εκπαιδευτικών.

8.2.3 Συσχέτιση των μεταβλητών

Η συσχέτιση δύο μεταβλητών παρατηρείται είτε όταν η μία επηρεάζει την άλλη είτε όταν και οι δύο επηρεάζονται από μία τρίτη μεταβλητή. Η συσχέτιση δεν αποτελεί κατ' ανάγκη σχέση αιτίας αποτελέσματος, αλλά είναι ισχυρή ένδειξη συμμεταβολής και συνάφειας των μεταβλητών και των χαρακτηριστικών που αυτές περιγράφουν (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Ρούσσο, & Ευσταθίου, 2008· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των μεταβλητών της ενότητας Γ χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Spearman rho (r_s), ο οποίος χρησιμοποιείται για την περιγραφή σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές όταν τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Ρούσσο, & Ευσταθίου, 2008· Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Η συσχέτιση θεωρείται μέτρια όταν ο συντελεστής r_s παίρνει τιμές από ,40 έως ,59 για θετική συσχέτιση και από -,59 έως -0,40 για αρνητική, υψηλή όταν είναι από ,60 έως ,79 ή από -,79 έως -,60 και πολύ υψηλή όταν παίρνει τιμές από ,80 έως 1 ή από -1 έως -,80. Στατιστικά σημαντικές, συσχετίσεις με τιμές $r_s >,50$ προέκυψαν στις παρακάτω περιπτώσεις (Ο πίνακας συσχετίσεων παρατίθεται στο παράρτημα Β της εργασίας):

Η συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις (Γ3) σχετίζεται με την δυνατότητα ηγεσίας των μαθητών στη μάθησή τους (Γ2), ($r_s =,515$ και $p=,000$).

Η μαθησιακή κουλτούρα (Γ6), με τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Γ5), ($r_s =,527$ και $p=,000$).

Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11) με τη συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις (Γ3) ($r_s =,504$ και $p=,000$).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις (Γ12) με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11), ($r_s =,743$ και $p=,000$).

Η ενθάρρυνση της ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να τολμούν στις μαθησιακές διαδικασίες (Γ13), με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις

(Γ12), ($r_s = ,624$ και $p = ,000$) και με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11), ($r_s = ,594$ και $p = ,000$).

Η συμμετοχή της διεύθυνσης του σχολείου στην επαγγελματική μάθηση (Γ14), με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών (Γ13), ($r_s = ,665$ και $p = ,000$), τη συμμετοχή τους σε αποφάσεις (Γ12) ($r_s = ,601$ και $p = ,000$) και με τις πρωτοβουλίες που αυτοί αναλαμβάνουν (Γ11) ($r_s = ,570$ και $p = ,000$).

Η συνεργασία όλων (Γ16), με τη συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις (Γ3) ($r_s = ,503$ και $p = ,000$), με την μαθησιακή κουλτούρα (Γ6) ($r_s = ,533$ και $p = ,000$), με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11), ($r_s = ,647$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις (Γ12), ($r_s = ,613$ και $p = ,000$), με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε μαθησιακές διαδικασίες (Γ13), ($r_s = ,573$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή της διεύθυνσης σε επαγγελματική μάθηση (Γ14), ($r_s = ,576$ και $p = ,000$) και με τον έλεγχο ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων (Γ15), ($r_s = ,598$ και $p = ,000$).

Η συνυπευθυνότητα (Γ17), με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11), ($r_s = ,576$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις (Γ12), ($r_s = ,626$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή της διεύθυνσης σε επαγγελματική μάθηση (Γ14) ($r_s = ,571$ και $p = ,000$), με τον έλεγχο συμφωνίας μαθησιακών διαδικασιών και στόχων (Γ15) ($r_s = ,522$ και $p = ,000$), και με τη συνεργασία (Γ16) ($r_s = ,674$ και $p = ,000$).

Η διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει την θετική ανταπόκριση σε προκλήσεις (Γ18), με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11) ($r_s = ,596$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις (Γ12) ($r_s = ,610$ και $p = ,000$), με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε μαθησιακές διαδικασίες (Γ13), ($r_s = ,579$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή της διεύθυνσης σε επαγγελματική μάθηση (Γ14) ($r_s = ,563$ και $p = ,000$), με τη συνεργασία (Γ16) ($r_s = ,714$ και $p = ,000$) και με την αμοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα (Γ17), ($r_s = ,615$ και $p = ,000$).

Η συνοχή (Γ19), σχετίζεται με τη μαθησιακή κουλτούρα (Γ6), ($r_s = ,538$ και $p = ,000$), με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11), ($r_s = ,619$ και $p = ,000$), με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις (Γ12), ($r_s = ,678$ και $p = ,000$), με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε μαθησιακές διαδικασίες (Γ13),

($r_s=,568$ και $p=,000$), με τη συμμετοχή της διεύθυνσης σε επαγγελματική μάθηση (Γ14) ($r_s=,596$ και $p=,000$), με τον έλεγχο συμφωνίας μαθησιακών διαδικασιών και στόχων (Γ15) ($r_s=,551$ και $p=,000$), με τη συνεργασία (Γ16) ($r_s=,709$ και $p=,000$), με την αμοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα (Γ17) ($r_s=,743$ και $p=,000$) και με τη διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει την θετική ανταπόκριση σε προκλήσεις (Γ18), ($r_s=,730$ και $p=,000$).

Η δικτύωση με επαγγελματίες πέρα από το σχολείο (Γ20) συσχετίζεται με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε μαθησιακές διαδικασίες (Γ13), ($r_s=,515$ και $p=,000$), με τη συμμετοχή της διεύθυνσης σε επαγγελματική μάθηση (Γ14) ($r_s=,542$ και $p=,000$), με τον έλεγχο συμφωνίας μαθησιακών διαδικασιών και στόχων (Γ15) ($r_s=,524$ και $p=,000$), με τη συνεργασία (Γ16) ($r_s=,601$ και $p=,000$), με την αμοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα (Γ17) ($r_s=,543$ και $p=,000$), με τη διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει την θετική ανταπόκριση σε προκλήσεις (Γ18), ($r_s=,548$ και $p=,000$) και με τη συνοχή (Γ19) ($r_s=,572$ και $p=,000$).

Ο κοινός προβληματισμός για τη σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση (Γ21) με τη δικτύωση με επαγγελματίες πέρα από το σχολείο (Γ20) ($r_s=,531$ και $p=,000$).

Η σύνδεση και αξιοποίηση των γονέων και μελών της κοινότητας με στόχο την μάθηση (Γ23) συσχετίζεται, με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Γ11) ($r_s=,504$ και $p=,000$), με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις (Γ12) ($r_s=,519$ και $p=,000$), με τη συμμετοχή της διεύθυνσης σε επαγγελματική μάθηση (Γ14) ($r_s=,531$ και $p=,000$), με τη συνεργασία (Γ16) ($r_s=,521$ και $p=,000$), με την αμοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα (Γ17) ($r_s=,516$ και $p=,000$), με τη συνοχή (Γ19) ($r_s=,541$ και $p=,000$), με τη δικτύωση με επαγγελματίες πέρα από το σχολείο (Γ20) ($r_s=,512$ και $p=,000$) και με την συνεργασία με τους γονείς (Γ22) ($r_s=,716$ και $p=,000$).

Τέλος, η συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις (Γ24) συσχετίζεται με τη συνεργασία (Γ16) ($r_s=,501$ και $p=,000$), με τη συνοχή (Γ19) ($r_s=,505$ και $p=,000$) και με τη σύνδεση και αξιοποίηση των γονέων και μελών της κοινότητας με στόχο την μάθηση (Γ23) ($r_s=,576$ και $p=,000$).

Με την ανάλυση της συσχέτισης αποκαλύπτεται ο βαθμός πολυπλοκότητας και συμμεταβολής των σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων. Οι συσχετίσεις ερμηνεύουν, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τον κύριο παράγοντα της κοινής ηγεσίας

καθώς πλήθος άλλων συµµεταβάλλονται µε αυτή. Επιπρόσθετα ο διάλογος σχετίζεται µε πολλές κατευθύνσεις της ηγεσίας για τη µάθηση, εκτός από την κατανεµηµένη ηγεσία, καθώς παρουσιάζει συνάφεια µε την επαγγελµατική µάθηση, µε τη βελτίωση των µαθησιακών συνθηκών, µε την κοινή ευθύνη και µε την κατανόηση του πλαισίου. Η επαγγελµατική µάθηση σχετίζεται µε την κατανεµηµένη ηγεσία. Η κατανόηση του πλαισίου µε την κατανεµηµένη ηγεσία, την κοινή ευθύνη, τις προσπάθειες βελτίωσης των συνθηκών, το διάλογο όπως και µε την επαγγελµατική µάθηση. Τέλος, οι προσπάθειες για βελτίωση των µαθησιακών περιβαλλόντων σχετίζεται µε την εστίαση στη µάθηση αλλά και µε την κοινή ηγεσία, την επαγγελµατική µάθηση και µε την κοινή ευθύνη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9.1 Συμπεράσματα για τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση-Ερευνητικό ερώτημα Ε1.

Η μελέτη της νοηματοδότησης της ηγεσίας για τη μάθηση, από τους εκπαιδευτικούς, είχε ως βασικό ερευνητικό στόχο την εξέταση του περιεχομένου που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εξεταζόμενη έννοια. Πρώτα αναζητήθηκε η κατεύθυνση προς την οποία αποδίδεται το νόημα αυτό, αν δηλαδή το περιεχόμενο αναφέρεται σε πρόσωπα ή σε διαδικασίες, καθώς η βιβλιογραφική επισκόπηση, απέδωσε το νόημα της ηγεσίας για τη μάθηση περισσότερο ως συλλογικές δραστηριότητες που αφορούν διαδικασίες και περιλαμβάνουν οργανωτικές παρεμβάσεις. Δεν είναι τόσο απλή διαδικασία η αναγνώριση στην σχολική πρακτική, της ηγεσίας, σε ροές και διαδικασίες. Ακόμη πιο δύσκολη γίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου σύμφωνα με τον MacBeath, (2019) η ηγεσία είναι συνώνυμη με τη διεύθυνση του σχολείου.

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ενότητας Β (§8.1.1) η εστίαση σε μαθησιακές διαδικασίες, ως επικρατούσα αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά τη νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση, οδηγεί στην **απόδοση νοήματος για τη σχέση αυτή, με μικρή διαφορά, ως διαδικασία και όχι ως προσωποποιημένη ιδιότητα. Ωστόσο η απόδοση νοήματος συμπληρώθηκε με την αναφορά σε πρόσωπα**, ως διαδικασία αυξημένης βαρύτητας για την θετική ενίσχυση της σχέσης ηγεσίας και μάθησης. Το αποτέλεσμα αυτό δεν αφήνει σημαντικά περιθώρια για την καθαρή επικράτηση των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων έναντι των προσώπων. Ως επόμενη σημαντική διαδικασία, θεωρήθηκε από του εκπαιδευτικούς, η ικανότητα ηγεσίας όταν αυτή προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές διαδικασίες. Η **αναγνώριση της ισχυρής μάθησης, για την ενίσχυση της ηγεσίας, ως τρίτης κατά σειρά σημαντικότητας διαδικασία**, δημιουργεί ένα ερώτημα για την νοηματοδότηση της αντίστροφης σχέσης, από τη μάθηση προς την ηγεσία.

Οι δύο επόμενες δραστηριότητες, η άσκηση ηγεσίας με στόχο τη μάθηση και ο κοινός προβληματισμός για τη σχέση ηγεσίας και μάθησης τοποθετήθηκαν χαμηλότερα στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Αυτή η κατάταξη σηματοδοτεί τη **μειωμένη αξιοποίηση της ηγεσίας ως μαθησιακή διαδικασία**, δείχνοντας πως τα ελληνικά σχολεία θα μπορούσαν να ενισχύσουν τις ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών ή ανάθεσης ευθυνών και ρόλων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ως μέρος των μαθησιακών διαδικασιών, ως πτυχή της άσκησης ηγεσίας αλλά και ως μέθοδο ενίσχυσης του βαθμού εστίασης της ηγεσίας στη μάθηση. Η απόδοση της τελευταίας θέσης, ανάμεσα στις πέντε προτάσεις της ενότητας αυτής του ερωτηματολογίου, στον κοινό προβληματισμό ως προς τη σχέση ηγεσίας και μάθησης, στοιχειοθετεί μία **εικόνα έλλειψης διαλόγου, και κοινής αναζήτησης νοήματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς**, αλλά και σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τόσο γενικότερα, όσο και ειδικότερα, για την θετική ενίσχυση της σχέσης ηγεσίας και μάθησης.

Συνολικά, η απόδοση νοήματος κλίνει με ισχνή διαφορά προς τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες ηγεσίας και μάθησης, συνοδευόμενη ωστόσο από την προσωποποίηση της σχέσης αυτής, τη μειωμένη αναγνώριση της αντίστροφης σχέσης, από τη μάθηση προς την ηγεσία, τη μειωμένη αξιοποίηση της ηγεσίας ως μαθησιακής διαδικασίας ή δυνατότητας και την κατάταξη στη χαμηλότερη σειρά σημαντικότητας της κοινής αναζήτησης νοήματος, του κοινού προβληματισμού, του αναστοχασμού και κατ' επέκταση του διαλόγου με αντικείμενο το ζήτημα αυτό.

Συμπερασματικά, **η νοηματοδότηση της ηγεσίας για τη μάθηση από τους εκπαιδευτικούς, αποδόθηκε ως διαδικασία εστίασης στη μάθηση, με κατεύθυνση από την ηγεσία προς τη μάθηση, αναγνωρίζοντας την ανθρώπινη επενέργεια ως καθοριστικό παράγοντα** για την θετική ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους. Ωστόσο, για την πληρέστερη απόδοση νοήματος **υπολείπεται η μαθησιακή προσέγγιση της ηγεσίας** με αναγνώριση της άσκησης ηγεσίας ως μαθησιακή δυνατότητα, η ανάπτυξη του διαλόγου για κοινή αναζήτηση του νοήματος της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση και η κατανόηση της αντίστροφης σχέσης, της αναγνώρισης της μάθησης ως παράγοντα θετικής ενίσχυσης για την ηγεσία αλλά και για την ανάπτυξη συνδέσμων ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση.

9.2 Συμπεράσματα για την ηγεσία εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων ή μελών της κοινότητας-Ερευνητικό ερώτημα Ε2

Στην αμφίδρομη σχέση ηγεσίας και μάθησης, αναζητήθηκαν οι βαθμοί αλληλεπίδρασης ηγεσίας και μάθησης για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Από αυτές τις κατευθύνσεις **θετικές παρατηρήσεις σημειώθηκαν μόνο για την ηγεσία των εκπαιδευτικών**. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου, ότι συμμετέχουν σε αποφάσεις και ότι η διοίκηση του σχολείου, τους ενισχύει στην ανάληψη δικαιολογημένου κινδύνου κατά τις μαθησιακές διαδικασίες.

Αντίθετη είναι η εικόνα για τη συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις και για τη σύνδεση του σχολείου μαζί τους, παρά την αναγνώριση του βαθμού σημαντικότητας αυτής της σχέσης. Η συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών τους και η συνεργασία μαζί τους, μπορεί να επεκτείνει την κατανόηση αρκετών κρίσιμων παραμέτρων για τη μάθηση των μαθητών αλλά και να αποτελέσει το σύνδεσμο ανάμεσα στο σχολείο και στα μέλη της κοινότητας. Η κατανόηση αυτή για να καταστεί εποικοδομητική πρέπει να είναι αμφίδρομη, καθώς και το σχολείο με τη σειρά του καλείται να συμβάλει στην κατανόηση των γονέων, για τη μάθηση των παιδιών τους και για την πορεία τους προς τη γνώση (Πεντέρη, & Πετρογιάννης, 2013). Η αξιοποίηση των γονέων και των κηδεμόνων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί παράγοντα ευθύνης για τη σχολική ηγεσία. Η ηγεσία είναι αυτή που μπορεί να διευρύνει τις σχέσεις, την κατανόηση, την αμοιβαία υποστήριξη και ενίσχυση με τους γονείς και τους κηδεμόνες.

Τέλος, αναδείχθηκε η **ανάγκη επέκτασης και ενδυνάμωσης της ηγεσίας για τη μάθηση των μαθητών**, καθώς οι μαθητές δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να επιλέγουν μαθησιακούς στόχους, να κατευθύνουν τη μάθησή τους, να γίνονται οι ίδιοι ηγέτες της δικής τους μάθησης, αν και ενθαρρύνονται από το σχολείο να αναλαμβάνουν ευθύνη για αυτήν (Fullan, & Langworthy, 2014· Dempster, 2019). Η ηγεσία των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί με αναγνώριση των ευθυνών τους ως προς τη μάθησή τους, αλλά και με την αναγνώριση του δικαιώματος στην συνδιαμόρφωση του περιεχομένου των μαθησιακών στόχων, των μαθησιακών περιβαλλόντων και των επιλογών των μεθόδων, που θα τους οδηγήσουν στην επίτευξή τους. Οι ευκαιρίες

άσκησης ηγεσίας ιδιαίτερα για τους μαθητές, όπως και για όλους τους μαθησύνοντες, αποτελεί σημαντική μαθησιακή δυνατότητα. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την πρόκληση των μαθησιακών στόχων αλλά και της απόκτησης νέων δεξιοτήτων. Πέρα από το γραμματισμό, καλούνται να αναπτύξουν νέες ικανότητες όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος, η λήψη απόφασης, η επικοινωνία. Η άσκηση ηγεσίας είναι μία αναξιοποίητη μαθησιακή ευκαιρία και μπορεί να υποστηρίξει πλήθος άλλων ικανοτήτων. Συνεπώς, η ηγεσία των μαθητών έχει διπλή υπόσταση, αποτελεί κίνητρο και μέθοδο αύξησης της εμπλοκής των μαθητών στη διαμόρφωση των μαθησιακών περιβαλλόντων, αλλά και στρατηγική επιλογή, ως μέθοδος μάθησης. Τελικά είναι ένας ισχυρός άξονας ενίσχυσης της μάθησης, της ηγεσίας, όπως και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη μάθηση και την ηγεσία.

9.3 Συμπεράσματα για τις κατευθύνσεις και το βαθμό κατά τον οποίο παρατηρείται σύνδεση της ηγεσίας και της μάθησης-Ερευνητικά ερωτήματα E3, E4

Οι κατευθύνσεις και ο βαθμός αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση, τέθηκαν ως διακριτά ερευνητικά ερωτήματα, αντιμετωπίστηκαν ωστόσο, με ενιαίο τρόπο κατά την αποτίμηση των αποτελεσμάτων και κατά τη συμπερασματολογία, ώστε τα ευρήματα σε αυτά, να καταστούν εύληπτα και να αξιοποιηθούν με βέλτιστο τρόπο.

9.3.1 Συμπεράσματα για τις κατευθύνσεις και το βαθμό αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση ως τεκμήρια της περιγραφικής στατιστικής.

Στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρονταν στους άξονες με τους οποίους συνδέονται η ηγεσία και η μάθηση και μπορούν να επηρεάσουν η μία την άλλη, παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός στην αποδοχή της μάθησης ως ηθικού σκοπού των εκπαιδευτικών και ακολουθούν η εστίαση στη μάθηση, η βελτίωση των συνθηκών για μάθηση και η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι άξονες στους οποίους παρατηρείται έλλειμμα, κατά φθίνουσα σειρά αρνητικών παρατηρήσεων, είναι, η κοινή ευθύνη, η καταναμεμημένη ηγεσία, η κατανόηση του πλαισίου και ο διάλογος.

Αναλυτικότερα: αναμφισβήτητα θετικό πρόσημο παρατηρείται στην κατεύθυνση της **αναγνώρισης της μάθησης ως βασικής αποστολής και ως ηθικού σκοπού των εκπαιδευτικών**. Στις βελτιωτικές προσπάθειες, οι αλλαγές δεν επιτελούνται ως διαδικασίες άμεσης εφαρμογής. Στην επιφάνεια υπάρχουν νέες ιδέες ή επιλογές, κάτω από αυτά υπάρχουν οι απαραίτητες γνώσεις και οι ικανότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή τους και ακόμη βαθύτερα υπάρχει το αξιακό σύστημα που μπορεί να υποστηρίξει τις ιδέες στην πρακτική τους εφαρμογή (Frost,2018). Ο ηθικός σκοπός είναι στοιχείο αυτού ακριβώς του υποβάθρου είναι η βάση στήριξης του αξιακού συστήματος. Η επιβεβαίωση της αναγνώρισης του ηθικού σκοπού, ισχυροποιεί τη βαθύτερη αποδοχή όλων των μαθησιακών προσπαθειών, δηλώνει το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση, στρέφει την προσοχή στην αναζήτηση άλλων παραγόντων για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηγεσία και στη μάθηση.

Έπεται η εστίαση στη μάθηση, όπου αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα στη μάθηση και ότι στο σχολείο, εκτός από τους μαθητές μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί. **Η εστίαση στη μάθηση, ως δραστηριότητα, βασίζεται στην αποδοχή του ρόλου του μαθητή από όλους στο σχολείο**. Σε αυτούς συγκαταλέγονται εκτός από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου, αλλά και το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχθηκαν το ρόλο του μανθάνοντος και αυτό είναι σημαντικό, για την κατασκευή κοινού νοήματος, με αλληλεπίδραση συζήτηση και επαγγελματικό διάλογο.

Από τους συμμετέχοντες αναγνωρίστηκαν οι προσπάθειες βελτίωσης των συνθηκών για μάθηση, καθώς: οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τη φύση και τις διαδικασίες της μάθησης, η μαθησιακή κουλτούρα των σχολείων παρακινεί προς τη μάθηση και επιδιώκεται η διαμόρφωση κλίματος θετικής ανταπόκρισης στις προκλήσεις. **Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την θετική επίδραση της μαθησιακής κουλτούρας των σχολείων στην ηγεσία και στη μάθηση**. Η κουλτούρα αυτή γίνεται βάση ανάπτυξης της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και αποτελεί κοινωνικό κεφάλαιο.

Τέλος, θετικές παρατηρήσεις αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, για την επαγγελματική μάθησή τους, καθώς παρατηρούν ότι μαθαίνουν και οι ίδιοι, ότι η μάθηση τοποθετείται στο επίκεντρο των επαγγελματικών τους συζητήσεων, και ότι

αντλούν ιδέες από τους συναδέλφους τους. **Η επαγγελματική αυτή μάθηση, συμβάλει στη διαμόρφωση κοινών κανόνων και αξιών, στη συλλογική εστίαση στη μάθηση, στη συνεργασία, στον ανακλαστικό διάλογο, στην αποιδιωτικοποίηση των πρακτικών, ενισχύοντας και τις άλλες διαστάσεις της ηγεσίας και της μάθησης** (Louis, 2015).

Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, **πρώτος άξονας ο οποίος χρειάζεται προσοχή και ενίσχυση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι η κοινή προσέγγιση στην ευθύνη**, καθώς απουσιάζουν οι διαδικασίες ελέγχου της ευθυγράμμισης των μαθησιακών διαδικασιών με τους στόχους, αν και αναγνωρίζεται η αίσθηση της αμοιβαιότητας και της συνυπευθυνότητας. Ο Earl (2005), ισχυρίζεται ότι η πραγματική υπευθυνότητα δημιουργεί σεβασμό, εμπιστοσύνη, κοινή κατανόηση και αμοιβαία υποστήριξη. Η ηθική και επαγγελματική υπευθυνότητα, δεν μπορεί να αγνοεί την αναζήτηση των σχέσεων ανάμεσα στις μαθησιακές διαδικασίες και στους δίκαιους τρόπους μάθησης ή ανάμεσα στην ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό.

Δεύτερος άξονας, στον οποίο προτείνεται επέκταση, είναι η κατανεμημένη ηγεσία. Είναι αρκετά σαφές, πως **η ηγεσία για τη μάθηση είναι κατανεμημένη**, διατηρώντας την βασική αρχή της οργανωσιακής συνέπειας. Οι πρωτοβουλίες, οι ευθύνες, οι δραστηριότητες, επιτελούνται με συνεργασίες, συντονισμένες και ευθυγραμμισμένες προς την επίτευξη κοινών στόχων, με την προϋπόθεση να μην συγχέεται η λειτουργία μεταξύ των δομών ή των διαδικασιών του σχολικού οργανισμού. Η συμμετοχή όλων στην διαδικασία της ηγεσίας του σχολείου, ενισχύει την αίσθηση κοινού σκοπού, δημιουργεί κουλτούρα κοινής ευθύνης, και προάγει την αμοιβαία υποστήριξη (OECD, 2016b). Η κατανεμημένη θεώρηση της ηγεσίας προσδίδει έμφαση στη δυναμική της ηγεσίας εντός ενός πλαισίου δραστηριοτήτων και σχέσεων, οι οποίες ανταλλάσσονται, ως κοινωνικά κατασκευασμένη ηγετική δραστηριότητα σε μία συλλογική οργάνωση. Η κοινή προσέγγιση στην ηγεσία ολοκληρώνεται, πέρα από τα πρόσωπα, με τη δημιουργία δομών και την καθιέρωση διαδικασιών, οι οποίες επιτρέπουν και επεκτείνουν τη διανομή της ηγεσίας. Οι δραστηριότητες, οι μαθησιακές διαδικασίες και η δημιουργία γνώσης, αποτελούν από μόνες τους πεδίο αλληλεξαρτήσεων και η κατανεμημένη ηγεσία δεν μπορεί παρά να είναι εγγενές χαρακτηριστικό γνώρισμά τους (MacBeath, Swaffield, & Frost, 2009· Spillane, Halverson, & Diamond, 2001).

Τρίτος άξονας ο οποίος πρέπει να αναπτυχθεί είναι η κατανόηση του πλαισίου, καθώς σημειώνεται έλλειμμα επικοινωνίας, διαλόγου και ανοίγματος του σχολείου προς γονείς, ερευνητές ή άλλους επαγγελματίες-μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Οι συμμετέχοντες απέδωσαν χαμηλό βαθμό παρατήρησης στη σύνδεση με μέλη της κοινότητας, ώστε αυτοί και οι γονείς να αξιοποιούνται ως μαθησιακοί πόροι, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζεται η σημασία της συνεργασίας μαζί τους. Η κατανόηση του πλαισίου αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες της ηγεσίας. Η ανάγνωση και ορθή κατανόηση του πλαισίου, επιδρά καταλυτικά στην ανίχνευση των τρόπων βελτίωσης των μαθησιακών δυνατοτήτων (Dempster, 2009).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν διεύρυνση του διαλόγου, στον οποίο παρατηρήθηκε χαμηλός βαθμός ως προς τη συζήτηση και τον κοινό προβληματισμό για τη σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση, αν και αναγνωρίζονται τόσο οι προσπάθειες για τη δημιουργία συνοχής, με ανταλλαγή αξιών κατανόησης και καλών πρακτικών, όσο και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για συλλογική επίλυση των προβλημάτων έναντι της ατομικής αντιμετώπισής τους. Ο διάλογος είναι αυτός που όχι μόνο αποσαφηνίζει εννοιολογικά την ηγεσία και τη μάθηση, αλλά τις συνδέει στην πρακτική εφαρμογή τους, δημιουργεί συνοχή, αντιμετωπίζει ανασταλτικούς παράγοντες και κινεί το ενδιαφέρον όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για τη σύνδεσή τους (MacBeath, Swaffield, & Frost, 2009). Ο διάλογος είναι αυτός που θα δημιουργήσει ροές μεταξύ ατόμων και διαδικασιών, είναι αυτός που θα αυξήσει την ικανότητα κατανόησης και θα υποστηρίξει την υπέρβαση των ατομικών εμποδίων ή αδυναμιών εντός των συλλογικών προσπαθειών.

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων θα μπορούσε να εξαχθεί, ότι οι βασικές αρχές και αξίες του προγράμματος «leadership for learning, Carpe Vitam» (MacBeath, 2012) και άλλων ερευνών προκύπτουν από τα ερευνητικά ευρήματα της μελέτης αυτής. Ο ηθικός σκοπός ως βασική αξία, η κατανόηση του πλαισίου, η κατανεμημένη ηγεσία, η εστίαση στη μάθηση, οι προσπάθειες για δημιουργία των προϋποθέσεων για μάθηση, η κοινή αίσθηση ευθύνης, αναγνωρίζονται ως άξονες οι οποίοι συνδέουν την ηγεσία με τη μάθηση.

9.3.2 Συμπεράσματα για τις κατευθύνσεις και το βαθμό αλληλεπίδρασης της ηγεσίας με τη μάθηση ως τεκμήρια της επαγγελματικής στατιστικής

Η σύγκριση των μέσων κατατάξεων ανάμεσα στις υποομάδες του δείγματος όπως αυτές ορίστηκαν στα δημογραφικά ή στα στοιχειώδη υπηρεσιακά χαρακτηριστικά, απέδωσε, σημαντικές διαφορές ως προς τη θέση ευθύνης στις κατευθύνσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, της συμμετοχής στην επαγγελματική μάθηση και στο διάλογο. Ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας και την σχέση εργασίας, προέκυψε σημαντική διαφορά στην αναγνώριση της μάθησης ως ηθικού σκοπού, με όσους βρίσκονται στην ομάδα των λιγότερων ετών προϋπηρεσίας και τους αναπληρωτές να αποδίδουν χαμηλότερο βαθμό παρατήρησης σε αυτή την πρόταση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας φαίνεται πως παρατηρούν ή αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ηγεσία των μαθητών.

Σημαντική διαφορά μέσων κατατάξεων των παρατηρήσεων, ανάμεσα σε υποομάδες των εκπαιδευτικών, προέκυψε και ως προς το φύλο με τις γυναίκες να παρατηρούν σε υψηλότερο βαθμό τον διάλογο, την κατανόηση του πλαισίου και την επαγγελματική μάθηση όπως αυτή αναπτύσσεται από τις συζητήσεις και τους κοινούς προβληματισμούς για τη φύση και τις διαδικασίες της μάθησης.

Ιδιαίτερα στην παραγοντική ανάλυση αναδείχθηκαν τέσσερις ισχυροί παράγοντες, με σημαίνοντα ρόλο στην περιγραφή και εξήγηση της σχέσης ηγεσίας και μάθησης. Πρώτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί μεγάλο μέρος της διακύμανσης, είναι η κοινή προσέγγιση στην ηγεσία, μέσα από διάλογο για προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής μάθησης. Δεύτερος άξονας ήταν η κατανόηση του πλαισίου μέσα από τη συνεργασία με γονείς-μέλη της κοινότητας, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με διάλογο. Τρίτη κατεύθυνση είναι η άσκηση ηγεσίας από τους μαθητές ως προς την μάθησή τους, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν ρόλους, ευθύνη και πρωτοβουλίες για όσα θα μάθουν. Τέλος, η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, με υπόβαθρο τον ηθικό σκοπό και την προσπάθειά τους για δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για μάθηση μέσω της δικής τους μάθησης. Σε αυτή την ανάλυση παραγόντων, ειδικότερα, ο διάλογος, η κοινή ευθύνη και η προσπάθεια δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών για μάθηση, διαπερνούν τις άλλες κατευθύνσεις κατά τις οποίες εξελίσσεται η σχέση ηγεσίας-μάθησης και διαχέονται σε αυτές.

Η ανάλυση της συσχέτισης των μεταβλητών της ενότητας Γ έδειξε αρκετές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι σχέσεις αυτές δείχνουν συνάφεια και συµµεταβολή ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που περιγράφουν αλλά και ανάμεσα στους άξονες στους οποίους ανήκουν οι μεταβλητές αυτές. Οι ισχυρότερες από αυτές με $r_s > .60$ (Εµβαλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006), δείχνουν πως η συµµετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις συµµεταβάλλεται µε τις πρωτοβουλίες για δράσεις. Η ενθάρρυνση της ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να τολµούν αλλαγές στις µαθησιακές διαδικασίες σχετίζεται µε τη συµµετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις. Η συµµετοχή των διευθυντών στην επαγγελµατική µάθηση µε τους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται µε την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τολµηρές αλλαγές στις µαθησιακές διαδικασίες και µε τη συµµετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις. Η συνεργασία ανάµεσα σε όλους σχετίζεται µε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και τη συµµετοχή στις αποφάσεις.

Η αµοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα σχετίζεται µε τη συνεργασία, τις δράσεις και τη συµµετοχή σε αποφάσεις. Η προσπάθεια για διαµόρφωση ευνοϊκού περιβάλλοντος ως προς την θετική ανταπόκριση σε προκλήσεις συµµεταβάλλεται µε τη συνεργασία, την αµοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα και τη συµµετοχή σε αποφάσεις. Η συνοχή σχετίζεται µε πολλές άλλες μεταβλητές, ανάµεσά τους, ισχυρότερα, µε την αµοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα, µε τη διαµόρφωση περιβάλλοντος θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις, µε τη συνεργασία ανάµεσα σε όλους, µε τη συµµετοχή σε αποφάσεις και µε την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη του σχολείου. Όµοια σχετίζεται η δικτύωση µε επαγγελµατίες πέρα από το σχολείο µε τη συνεργασία και µε τη συνοχή. Τέλος, η συνεργασία µε τους γονείς, συµµεταβάλλεται, µε τη σύνδεση και αξιοποίηση των γονέων και µελών της κοινότητας.

Στην ανάλυση των συσχετίσεων, ως προς το ζήτηµα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και της κατανεµηµένης ηγεσίας, προκύπτει ένα ακόµη συµπέρασµα από τη συµµεταβολή ανάµεσα στην συµµετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη του σχολείου. Αν αυτή συνδυαστεί µε την σχέση των μεταβλητών που αφορούν: την ενθάρρυνση των διευθυντών για τόλµη στις µαθησιακές διαδικασίες, της συµµετοχής των διευθυντών σε επαγγελµατική µάθηση µαζί µε τους άλλους εκπαιδευτικούς, της συνεργασίας ανάµεσα σε όλους, της αµοιβαιότητας-συνυπευθυνότητας, της διαµόρφωσης ασφαλούς περιβάλλοντος θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις, προς τη συµµετοχή

σε αποφάσεις και την ανάληψη πρωτοβουλιών, τότε προκύπτει ως **κομβικό ζήτημα η ανάληψη πρωτοβουλιών και οι δράσεις από τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση ο βασικός άξονας της κατανεμημένης ηγεσίας.**

Όμοια συμπεράσματα εξάγονται από τις πολλές συσχετίσεις των μεταβλητών: της αξιοποίησης γονέων ή μελών της κοινότητας ως μαθησιακούς πόρους, με άλλες μεταβλητές όπως αναφέρθηκαν στην ανάλυση των συσχετίσεων (§8.2.3), **αναδεικνύοντας την κατανόηση του πλαισίου σε δεύτερο βασικό παράγοντα της ηγεσίας για τη μάθηση.** Τέλος, πολλές σχέσεις προέκυψαν και για τη συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών κατανόησης και πρακτικών η οποία είναι χαρακτηριστικό του διαλόγου, τονίζοντας την σημασία αυτού ως άξονα, ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει συνδέσμους μεταξύ των άλλων παραγόντων, να προσφέρει ερμηνείες, να συμβάλλει στη δημιουργία νοήματος ή να ενεργοποιήσει δυνάμεις και να εξαλείψει φραγμούς (MacBeath, 2019).

Συνδυασμός των παραπάνω συσχετίσεων με τους άξονες στους οποίους ανήκουν οι μεταβλητές, δείχνουν πως η συμμετοχή των διευθυντών σε επαγγελματική μάθηση μαζί με τους εκπαιδευτικούς η οποία ανήκει στον άξονα της **επαγγελματικής μάθησης σχετίζεται με τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε αποφάσεις τα οποία ανήκουν στην κατανεμημένη ηγεσία.** Όμοια η συνυπευθυνότητα-αμοιβαιότητα ως στοιχεία του άξονα της **κοινής ευθύνης, σχετίζονται με την κατανεμημένη ηγεσία.** Στην ίδια κατεύθυνση το περιβάλλον θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις ως στοιχείο **προσπαθειών βελτίωσης των μαθησιακών συνθηκών σχετίζεται με την κατανεμημένη ηγεσία και την κοινή ευθύνη.** Η συνοχή ως στοιχείο **διαλόγου σχετίζεται με την κοινή ευθύνη με τις προσπάθειες βελτίωσης των μαθησιακών συνθηκών και με την κατανεμημένη ηγεσία.** Η δικτύωση με επαγγελματίες πέρα από το σχολείο συσχετίζει την **κατανόηση του πλαισίου με το διάλογο και με την κατανεμημένη ηγεσία.**

Οι συσχετισμοί αυτοί των μεταβλητών, όταν συνδυαστούν με την παραγοντική ανάλυση, προσφέρουν μια ερμηνεία της κατάταξης στον πρώτο παράγοντα μαζί με τις μεταβλητές οι οποίες αφορούν την κατανεμημένη ηγεσία, άλλων μεταβλητών, όπως: η διαμόρφωση περιβάλλοντος θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις, η συμμετοχή της διεύθυνσης του σχολείου σε επαγγελματική μάθηση, η συνοχή η αμοιβαιότητα-συνυπευθυνότητα, καθώς αυτές περιέχουν συσχέτιση με την

κατανεμημένη ηγεσία. Το αποτέλεσμα αυτό, επιβεβαιώνει τον καθοριστικό ρόλο του παράγοντα της κατανεμημένης ηγεσίας στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηγεσία και τη μάθηση.

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών αποδεικνύουν την πολυπλοκότητα της σχέσης της ηγεσίας με τη μάθηση, αλλά παρέχουν και ερμηνείες. Η συνύπαρξη φαινομενικά διαφορετικών μεταβλητών στον πρώτο παράγοντα της ανάλυσης παραγόντων, ερμηνεύεται από τις συσχετίσεις, καθώς μέσα από τις διαδρομές των σχέσεων, δικαιολογείται η κατάταξη στον παράγοντα της κατανεμημένης ηγεσίας όσων μεταβλητών σχετίζονται με αυτή.

Αρκετοί άξονες διαχέονται μέσα σε άλλους, όπως ο διάλογος, η κατανόηση του πλαισίου και η επαγγελματική μάθηση καθώς σχετίζονται με διάφορες άλλες διαδικασίες ή και μεταξύ τους. Τελικά αν γίνουν αποδεκτοί οι κύριοι άξονες της παραγοντικής ανάλυσης **η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί βασική διαδικασία σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση, η κατανόηση του πλαισίου συντελεί σε αυτή τη διεργασία και η σύνδεση ισχυροποιείται με την ηγεσία των μαθητών και την επαγγελματική μάθηση και ηγεσία των εκπαιδευτικών.** Οι άλλες κατευθύνσεις δεν εξαλείφονται, αλλά συνεισφέρουν σε αυτές και εξακολουθούν να διατηρούν το διακριτό ρόλο τους ίσως κατά ένα μικρότερο μέρος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10.1 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκαν περιορισμοί ως συνέπεια των επιλογών του δείγματος και της ερευνητικής μεθοδολογίας. Αποσαφηνίζεται πως δεν επιχειρείται γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς το δείγμα προήλθε μόνο από την περιφερειακή ενότητα της Κορινθίας και η ανταπόκριση στα ερωτηματολόγια θα έπρεπε να ήταν μεγαλύτερη από 56,1% που αυτή παρουσίασε. Ζήτημα που περιορίζει τις έρευνες σε εκπαιδευτικούς είναι η αυτοαναφορά, τόσο για τους ίδιους, όσο και για το σχολείο τους, αν και καταβλήθηκε προσπάθεια στην σχεδίαση του ερωτηματολογίου να περιοριστούν στο ελάχιστο εκφράσεις οι οποίες θα δημιουργούσαν αντανάκλαστικά εξωραϊσμού της εικόνας ενός σχολείου ή της εκπαιδευτικής γενικότερα πραγματικότητας.

Αδυναμία είναι και η έλλειψη στοιχείων ως προς τα χαρακτηριστικά όσων επέλεξαν να μην συμμετέχουν με αποτέλεσμα την απουσία μέτρου σύγκρισής τους με τους συμμετέχοντες, ως ομάδες του ίδιου πληθυσμού. Περιορισμό αποτελεί και η αδυναμία αποτίμησης του βαθμού κατά τον οποίο, η επιλογή ή η άρνηση, της συμμετοχής, μπορεί να επηρεάζει την αξιοπιστία ή την εγκυρότητα της έρευνας αυτής.

Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα της μεθοδολογίας, η ποσοτική αυτή έρευνα δεν διεκδικεί την κάλυψη όλων των πλευρών του ζητήματος που εξετάζει, καθώς κάτι τέτοιο θα προέκυπτε από μία ολιστική προσέγγιση με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αλλά θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως και σε γονείς, μαθητές ή μέλη της κοινότητας.

Τέλος αποσαφηνίζεται πως αυτού του είδους έρευνες μελετούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε δοσμένη χρονική στιγμή. Τα εξεταζόμενα γνωρίσματα δεν είναι

ανεξάρτητα γενικότερων συνθηκών και δεν αναφέρονται σε ένα στατικό φαινόμενο αλλά αφορούν ένα δυναμικά εξελισσόμενο ζήτημα, το οποίο σε μια άλλη χρονική στιγμή, είναι πιθανό να έχει διαφορετικά αποτελέσματα.

10.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Αναγνωρίζοντας την εξέχουσα σημασία της αμφίδρομης σχέσης της ηγεσίας με τη μάθηση, όπως και τις πολλές διαστάσεις του σύνθετου αυτού ζητήματος, θα ήταν εποικοδομητικό, από τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής, να τεκμαίρονται προτάσεις προς τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και προς την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων ένα πρώτο ζήτημα, το οποίο παρατηρείται σε μικρότερο βαθμό στα ελληνικά δημόσια σχολεία, είναι η έλλειψη επικοινωνίας και δικτύωσης με επαγγελματίες ή ερευνητές πέρα από τα φυσικά όρια των σχολικών μονάδων. Η δικτύωση αυτή δεν περιορίζεται στην διάσταση της χρήσης τεχνολογίας αλλά εμπεριέχει και άλλες μορφές επικοινωνίας, ανάπτυξης σχέσεων, και συμμετοχής σε κοινές δράσεις. Δεδομένων των εξελίξεων στην τεχνολογία και στην επικοινωνία, οι οποίες καθιστούν τα φυσικά όρια των σχολείων σήμερα περισσότερο διαπερατά από ποτέ, ίσως να έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για **συνεργασίες, επικοινωνία και γενικότερα για άνοιγμα των σχολείων προς άλλα σχολεία, πανεπιστημιακά ιδρύματα και μέλη της ευρύτερης κοινότητας.**

Δεύτερο στοιχείο του ερωτηματολογίου, με χαμηλή παρατηρησιμότητα είναι η περιορισμένη **δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών σε μαθησιακές επιλογές.** Αν αυτό συνδυαστεί με την αναγνώριση της διαφορετικότητας στη μάθηση, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των κινήτρων για μάθηση και κατά συνέπεια στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μέσα από την κατανόηση των τρόπων μάθησης, την προσαρμογή των μαθησιακών μεθόδων ή τη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε όλα αυτά να εναρμονίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τους διαφορετικούς τρόπους ή ρυθμούς μάθησης καθενός χωριστά.

Ο **κοινός προβληματισμός για την ηγεσία και τη μάθηση** είναι η επόμενη πρόταση με την τρίτη κατά σειρά χαμηλή μέση τιμή. Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση θα ενισχυθεί όταν αναπτυχθούν διαδικασίες ανάπτυξης του κοινού προβληματισμού για αυτή. Ακολουθεί ο **έλεγχος της συμφωνίας των μαθησιακών**

διαδικασιών με τους στόχους. Οι διαδικασίες τέτοιων ελέγχων μπορούν να προσφέρουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση τόσο για τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και για τους στόχους που έχουν τεθεί. Έπεται η συμμετοχή των γονέων και των μαθητών σε αποφάσεις, στοιχείο που αναδείχθηκε και στη μελέτη για την κατανομή της ηγεσίας. Η συμμετοχή αυτή συμπληρώνεται από τα συνεργατικά πρότυπα και την αμοιβαιότητα συνυπευθυνότητα, ως δύο επόμενες προτάσεις, που αναδύονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προτείνοντας συνεργασία και αμοιβαιότητα τόσο για τους ίδιους όσο και με τους μαθητές, κατά τις μαθησιακές διαδικασίες αλλά και σε διαδικασίες ηγεσίας.

Αναφορικά με τους άξονες σύνδεσης ηγεσίας και μάθησης, ανάμεσα στις πρώτες κατευθύνσεις στις οποίες μπορεί να αποδοθεί βαρύτητα θα μπορούσε να προταθεί η κοινή προσέγγιση στην ηγεσία μέσω δομών και διαδικασιών διανομής της. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται, όταν αυτοί μπορούν να ασκήσουν επιρροή πέρα από το σχολείο και όταν η επιρροή αυτή γίνεται συλλογικά τότε η ηγεσία διαμοιράζεται. **Η ηγεσία και η επιρροή θα έχουν τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουν μόνο σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα** με περιορισμό των επουσιωδών γραφειοκρατικών περιορισμών και με έμφαση σε δραστηριότητες και διαδικασίες. Η διαρκής πορεία προς τη μάθηση πρέπει να εμπλουτίζεται με ευκαιρίες και εμπειρίες συλλογικής άσκησης ηγεσίας, οι οποίες προσφέρουν μαθησιακές δυνατότητες και οικοδομούν ικανότητες ηγεσίας. Η ηγεσία των μαθητών, αποτελεί κατά συνέπεια, τη δεύτερη διάσταση στην οποία προτείνεται θεσμική και πρακτική επέκταση ώστε να ενισχυθεί η επικέντρωση της ηγεσίας στη μάθηση.

Η κοινή προσέγγιση της ευθύνης μέσα από εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμό, συνυπευθυνότητα και διαδικασίες κριτικής αποτίμησης της συμφωνίας μαθησιακών διαδικασιών και στόχων, αποτελεί ένα ακόμη ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επόμενη αναξιοποίητη δυνατότητα είναι η κατανόηση του πλαισίου, με διάλογο, αμοιβαία κατανόηση αλλά και αμφίδρομη υποστήριξη, ώστε οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας να αξιοποιούνται ως μαθησιακοί πόροι αλλά και το σχολείο να μπορεί να προσφέρει υποστήριξη και κατανόηση προς τους γονείς ως προς τις διαδικασίες μάθησης. Η συζήτηση για προτάσεις προς τους υπεύθυνους σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής, περιλαμβάνει και το διάλογο, ο οποίος προσφέρει συνοχή, κοινή αναζήτηση νοήματος, συλλογική επίλυση προβλημάτων και διαπερνά όλες τις άλλες κατευθύνσεις σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση.

Τέλος, οι προτάσεις δεν εδράζονται μόνο στις κατευθύνσεις οι οποίες αναδείχθηκαν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην αλληλεπίδραση ηγεσίας και μάθησης, αλλά ίσως εξίσου εποικοδομητική θα ήταν και η **αξιοποίηση των «δυνατών» σημείων**. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι βελτιωτικές προσπάθειες θα πρέπει να αξιοποιήσουν την αναγνώριση της μάθησης ως βασικής αποστολής από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική ή γενικότερη εστίασή τους στη μάθηση. Η αύξηση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής δυνατότητας αλλά και της ικανότητας ηγεσίας, μπορεί να έχει ως **αφετηρία την μάθηση και την ηγεσία των εκπαιδευτικών**, ιδιαίτερα, την ενδοσχολική μάθηση και την μαθησιακή προσέγγιση της ηγεσίας, με συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και με δικτύωση με άλλους ερευνητές της εκπαίδευσης, σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο.

10.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ηγεσία και η μάθηση είναι ένα διαχρονικό, ευρύτατο και πολύπτυχο ζήτημα. Η εκπαιδευτική πρακτική χρήζει συστηματική μελέτη σε κάθε παράγοντα χωριστά. Θα ήταν πράγματι εποικοδομητικό ιδιαίτερα στο συγκεντρωτικό και κεντροποιημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να διερευνηθεί η προοπτική της κοινής προσέγγισης της ηγεσίας σε σχέση με τις μαθησιακές διαδικασίες ή την εστίαση στη μάθηση.

Αντικείμενο μελέτης θα μπορούσε να γίνει και η κατανόηση του πλαισίου, από τους εκπαιδευτικούς, με διερεύνηση των στάσεων ή των αντιλήψεων των γονέων και των μελών της κοινότητας. Μία τέτοια μελέτη θα μπορούσε να μειώσει την αυτοαναφορά και να προσφέρει στοιχεία για το βαθμό επικέντρωσης της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση από μία άλλη οπτική.

Μία πτυχή, η οποία τονίστηκε στην παρούσα έρευνα, η ηγεσία των ίδιων των μαθητών στη μάθησή τους, ως αντικείμενο μελέτης, θα διερευνούσε το περιεχόμενο και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα επηρέαζε θετικά τη μάθησή τους. Αλλά και γενικότερα, θα μπορούσε να διευρύνει το πεδίο γνώσεων και να συμβάλλει στη συζήτηση και τον προβληματισμό τόσο για την ηγεσία και τη μάθηση όσο και ειδικότερα για την σχέση ή την αλληλεπίδραση της ηγεσίας με τη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework.
- Allix, N. & Gronn, P. (2005) *Leadership' as a Manifestation of Knowledge Educational Management. Administration & Leadership*, 33(2) 181–196.
- Amey, M. J. (2005). Leadership as learning: Conceptualizing the process. *Community college journal of research and practice*, 29(9-10), 689-704.
- Βαξεβανίδου, Μ. Ρεκλείτης, (2015) Π. *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων*. ΙΤΥΕ Διόφαντος
- Ballantyne, D. (2013). The Ontario Leadership Framework and Leadership Interactions in a Sustained Working Group in Ontario Education.
- Barber, M., & Fullan, M. (2005). Tri-level development: It's the system. *Education week*, 24(25), 32-35.
- Bartoletti, J., & Connelly, G. (2013). Leadership matters: What the research says about the importance of principal leadership. *National Association of Elementary School Principals*, 16, 1-21.
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership, volume 1 policy and practice: Policy and practice* (Vol. 1). OECD publishing.
- Birch, K., & Crane, S. (2017). P-255 Leading learning in a world of change: future directions for education and professional development.
- Boyes-Watson, C. (2005). Community is not a Place but a Relationship 1: Lessons for Organizational Development. *Public Organization Review*, 5(4), 359-374.
- Bubb, S., & Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.

- Bush, T., & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Chtouris, S. (2018). Η δυναμική αμφίδρομη σχέση εμπειρικών δεδομένων και θεωρητικών εννοιών. Ένα πλαίσιο για την καταγραφή και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 151, 137-170.
- Clarke, S. (2017). Nourishing teachers' leadership for learning: Insights from practitioner research.
- Clarke, S., & Dempster, N. (2020). *Leadership learning: the pessimism of complexity and the optimism of personal agency*. *Professional Development in Education*, 1–17. doi:10.1080/19415257.2020.1787196 .
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. routledge.
- Coplan, M. A., & Knapp, M. S. (2006). *Connecting leadership with learning: A framework for reflection, planning, and action*. ASCD.
- Creswell, J. W. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μετ. Νάνσυ Κουβαράκου· επιμ. Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης). *Αθήνα: Έλλην*.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Cruickshank, V. (2017). The influence of school leadership on student outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5(9), 115-123.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). (10). Strong claims about successful school leadership. *National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham*.

- Dempster, N. (2009). *Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*. Deakin West: Australian College of Educators.
- Dempster, N. (2012). Principals leading learning: Developing and applying a leadership framework. *Education 3-13*, 40(1), 49-62.
- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S., & Stevens, E. (2017). *Leadership and literacy: Principals, partnerships and pathways to improvement*. Springer.
- Dempster, N. (2019). Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (pp. 403-421). Palgrave Macmillan, Cham.
- Dhiman, S., & Marques, J. (2017). *Leadership Today: Practices for Personal and Professional Performance*. Springer International Publishing Switzerland.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.
- Dolan, C. (2009). Learning-Centred Leadership: What is the literature saying.
- Drucker, P. F. (2005). Managing oneself. *Harvard Business Review*, 83(1), 100-109.
- Earle, L. (2005). From accounting to accountability: Harnessing data for school improvement. *2005-Using data to support learning*, 8.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. *Α Έκδοση. Ιωάννινα*.
- Easton, L. B. (2008). *From Professional Development to Professional Learning*. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755–761. doi:10.1177/003172170808901014.

- Elfert, M. (2019). Revisiting the Faure Report and the Delors Report: Why Was UNESCO's Utopian Vision of Lifelong Learning an "Unfailure"? In *Power and Possibility* (pp. 17-25). Brill Sense.
- Ζαμπέτα, Ε., & Ζμας, Α. (2018). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: Το δημοκρατικό σχολείο, (Συνοδευτικό κείμενο). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (χ.η.). *Βοηθητικές σημειώσεις για spss. Στατιστική ανάλυση με χρήση Η/Υ*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, στο πλαίσιο του έργου «Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας». Διαθέσιμο στο <http://opencourses.uom.gr/assets/site/content/courses/72/Notes-SPSS.pdf>
- Frost, D. (2004). What Can Headteachers Do to Support Teachers' Leadership?. *Inform*, 4, 1-7.
- Frost, D. (2006). The concept of 'agency' in leadership for learning. *Leading & Managing*, 12(2), 19-28.
- Frost, D., Bagakis, G., Barnett, P., Biniari, L., Bolat, O., Chiriac, M., ... & Tsemperlidou, M. (2009). 'The International Teacher Leadership project,' a case of international action research.
- Frost, D., MacBeath, J., Swaffield, S., & Waterhouse, J. (2008). The legacy of the Carpe +Vitam Leadership for Learning project. *inFORM* (8). *Faculty of Education, University of Cambridge*.
- Frost, D., Bolat, O., Frost, R., & Roberts, A. (2008). The legacy of the Carpe Vitam LfL project: helping schools to collaborate in a climate of competition.
- Frost, D. (2018). HertsCam: A Teacher-Led Organisation to Support Teacher Leadership. *International journal of teacher leadership*, 9(1), 79-100.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Fullan, M. (2004). System thinkers in action. *Innovation. UK. London: DfES with NCSL*.
- Fullan, M. (2014). Three Keys to Maximizing Impact.

- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. MaRS Discovery District.
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Garwin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard business review*, 71(4), 73-91.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gronn, P. (2009), Hybrid leadership, in Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T. (Eds), *Distributed Leadership According to the Evidence*. London: Routledge.
- Ηλιοπούλου, Π. (2015). *Γεωγραφική ανάλυση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/2065>
- Hall, G. and Hord, S. (2002), *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 5-24.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, J., Spina, N., Ehrich, L. C., & Smeed, J. (2013). Literature review: Student centred schools make the difference.
- Hopkins, D., Nusche, D., & Pont, B. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter C.J., (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice Ninth Edition*. McGraw-Hill.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.
- Ίσερης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. *Η περίπτωση του CiGree. Ένα βήμα προς την επαγγελματική αυτονομία*.
- Ibarra, H. (2015). *Act like a leader, think like a leader*. Harvard Business Review Press.
- Imig, D., Holden, S., & Placek, D. (2019). Leadership for Learning in the US. In *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (pp. 105-131). Palgrave Macmillan, Cham.
- James, K. T. (2011). Leadership in context lessons from new leadership theory and current leadership development practice. *Commission on leadership and management in the NHS. The King's Fund*.
- Javed, U. (2013). *Leadership for learning: a case study in six public and private schools of Pakistan* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Δ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κοντάκος, Α. (2014). Μοντέλα σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Πρακτικά συνεδρίου*, 9.
- Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Ηθική της Έρευνας.

- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Kahl, R. (1999). Der Neugierologe. *GEO-WISSEN I*, 106-109.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. CTP Research Report.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. *OECD Publishing*.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Επαγωγική Στατιστική*.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*.
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The Principal's Role in Achieving School Effectiveness. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 39(3).
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework, with a discussion of the research foundations*. Toronto, ON: Institute for Education Leadership.
- Leithwood, S. L. (2009). *Role of principal leadership in improving student achievement*.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

- Leithwood, K.; Patten, S.; Jantzi, D. (2010). *Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. Educational Administration Quarterly, 46(5), 671–706.* doi:10.1177/0013161X10377347
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly, 48(3), 387-423.*
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly, 56(4), 570-599.*
- Lindstorm, P. H., & Speck, M. (2004). *The Principal as Professional Development Leader.* Corwin.
- Longmuir, F. G. (2017). *Principal leadership in high-advantage, improving Victorian secondary schools* (Doctoral dissertation).
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* (Vol. 42). New York, NY: Wallace Foundation.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015(3), 30321.*
- Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός ανάλυσης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το spss. *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση», Εαρινό Εξάμηνο.*
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 10-32.*
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning.* Αθήνα: Λιβάνης.

- Μπαγάκης, Γ., & MacBeath, J. (επιμ) (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ* (Doctoral dissertation).
- Μπουραντάς, Α., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π.(1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113.
- MacBeath, J. (2006). A story of change: Growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 33-46.
- MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.
- MacBeath, J. (2012). Leadership for learning: Concepts, principles and practice. *Leadership for Learning*.
- MacBeath, J. (2013). Leading learning in a world of change. *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*, 83-106.
- MacBeath, J. (2019). Leadership for learning, In *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (pp. 49-73). Palgrave Macmillan, Cham.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., Bagakis, G., Dempster, N., Green, D., ... & Schratz, M. (2005, January). Leadership for Learning (the Carpe Vitam project) coming of age. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona* (pp. 2-5).

- MacBeath J. & Mortimore P, (2001), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press
- 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.
- Mulford, B. and Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania, in Mulford, B. and Edmunds, B. (Eds), *Successful School Principalship in Tasmania*. Faculty of Education, University of Tasmania, Launceston.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Corwin Press, Newbury Park, CA.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJI)*.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007a). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179-201.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2007b). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.
- Myende, P. E., Ncwane, S. H., & Bhengu, T. T. (2020). Leadership for learning at district level: Lessons from circuit managers working in deprived school contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220933905.
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, 2nd ed. Yale University, Hartford, CT.
- OECD. (2016a). *What makes a school learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD publications.
- OECD. (2016b). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*.

- Otero, G. (2019). Creating and Leading Powerful Learning Relationships Through a Whole School Community Approach. In *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (pp. 317-346). Palgrave Macmillan, Cham.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26.
- Πετρίδης, Δ. (2015). *Ανάλυση πολυμεταβλητών τεχνικών. Εφαρμογή περιπτώσεων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2126>.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. *Αθήνα: Τόπος*.
- Peña-López, I. (2015). Rethinking Education. Towards a global common good?. UNESCO, 2015.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Koch, T. (2019). On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 705-741.
- Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing.
- Ρούσσο, Π., & Ευσταθίου, Γ. (2008). Σύντομο εγχειρίδιο SPSS 16.0. *Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ. Αθήνα*.
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41, pp. 1-27). Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15). John Wiley & Sons.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. *Αθήνα: Gutenberg*.

- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Τόμος Α'. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτη, Α. Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αυτοέκδοση.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση*. 1ο Διεθνές συνέδριο με θέμα: Διοίκηση Εκπαίδευσης .
- Samuels, P. (2017). Advice on exploratory factor analysis.
- Schatz, M. (2011). Vom Lehren zum Lernen. *Pädagogische Führung*, 22(5), 176-178.
- Schatz, M. (2013). Beyond the reach of leading: Exploring the realm of leadership and learning. EPNoSL Keynote Article.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Stevens, D. (2014). The Influence of School Leadership on Classroom Participation: Examining Configurations of Organizational Supports. *Grantee Submission*, 116.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.
- Spillane, J. (2017). Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. In *How School Leaders Contribute to Student Success* (pp. 49-67). Springer, Cham.

- Swaffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School leadership and Management*, 28(4), 323-336.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2009, April). Researching leadership for learning across international and methodological boundaries. In *Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association, Denver, CO*.
- Swaffield, S., & Major, L. (2019). Inclusive educational leadership to establish a co-operative school cluster trust? Exploring perspectives and making links with leadership for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 23(11), 1149-1163.
- Swaffield, S., & Poekert, P. E. (2020). Leadership for professional learning.
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting Learning: The Treasure Within—N 4—Assessing the impact of the 1996 'Delors Report'*. UNESCO.
- Torring, J., & Ansell, C. (2017). Strengthening political leadership and policy innovation through the expansion of collaborative forms of governance. *Public Management Review*, 19(1), 37-54.
- Townsend, T. (2011). School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems?. *School leadership and management*, 31(2), 93-103.
- Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.). (2011). *International handbook of leadership for learning* (Vol. 25). Springer Science & Business Media.
- Townsend, T. (Ed.). (2019). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading*. Springer Nature.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS.
- Wieczorek, D., & Lear, J. (2018). Building the " Bridge": Teacher Leadership for Learning and Distributed Organizational Capacity for Instructional Improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 22-47.
- Wilhoit, G., Pittenger, L., & Rickabaugh, J. (2016). *Leadership for learning: What is leadership's role in supporting success for every student*.

Ylimaki, R. M., & Uljens, M. (2017). Theorizing educational leadership studies, curriculum, and didaktik: NonAffirmative education theory in bridging disparate fields.

Yukl, G. A., & Becker, W. S. (2006). Effective empowerment in organizations. *Organization Management Journal*, 3(3), 210-231.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* Eighth edition Upper Saddle River.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕΣΩΝ ΚΑΤΑΤΑΞΕΩΝ

Πίνακας 1: Μέσες κατατάξεις ως προς ηλικιακή ομάδα και ως προς έτη προϋπηρεσίας

	Ηλικιακή ομάδα	N	Mean Rank	Έτη προϋπηρεσίας	N	Mean Rank
Γ1	1: ≤ 35	5	85,60	1: ≤10	26	104,33
	2: [36,45]	68	112,95	2:[11,20]	118	120,32
	3: [46,55]	104	121,03	3:[21,30]	71	121,08
	4: >55	62	128,78	4: >30	24	132,21
Γ2	1	5	83,00	1	26	111,85
	2	68	119,75	2	118	121,53
	3	104	113,70	3	71	108,25
	4	62	133,83	4	24	156,10
Γ3	1	5	93,30	1	26	109,58
	2	68	122,81	2	118	122,03
	3	104	112,50	3	71	107,42
	4	62	131,65	4	24	158,52
Γ4	1	5	85,00	1	26	107,96
	2	68	118,28	2	118	119,40
	3	104	115,48	3	71	114,98
	4	62	132,30	4	24	150,85
Γ5	1	5	92,80	1	26	102,44
	2	68	117,29	2	118	124,25
	3	104	116,66	3	71	116,92
	4	62	130,77	4	24	127,25
Γ6	1	5	80,50	1	26	109,52
	2	68	119,03	2	118	119,04
	3	104	116,68	3	71	118,30
	4	62	129,82	4	24	141,13
Γ7	1	5	88,60	1	26	115,15
	2	68	121,59	2	118	120,17
	3	104	121,38	3	71	119,94
	4	62	118,48	4	24	124,60
Γ8	1	5	76,40	1	26	89,65
	2	68	120,07	2	118	120,87
	3	104	121,66	3	71	129,75
	4	62	120,66	4	24	119,75

Г9	1	5	94,40	1	26	124,48
	2	68	125,96	2	118	121,45
	3	104	116,38	3	71	106,80
	4	62	121,59	4	24	147,04
Г10	1	5	115,10	1	26	110,00
	2	68	118,60	2	118	120,84
	3	104	118,01	3	71	116,39
	4	62	125,26	4	24	137,38
Г11	1	5	61,20	1	26	113,58
	2	68	123,23	2	118	121,89
	3	104	116,89	3	71	110,11
	4	62	126,42	4	24	146,96
Г12	1	5	104,40	1	26	111,46
	2	68	118,79	2	118	122,34
	3	104	120,64	3	71	113,05
	4	62	121,52	4	24	138,31
Г13	1	5	101,80	1	26	115,67
	2	68	116,71	2	118	114,69
	3	104	111,08	3	71	117,87
	4	62	140,05	4	24	157,13
Г14	1	5	70,50	1	26	99,25
	2	68	112,51	2	118	118,80
	3	104	118,35	3	71	119,94
	4	62	134,98	4	24	148,58
Г15	1	5	81,70	1	26	128,94
	2	68	130,40	2	118	122,46
	3	104	117,32	3	71	107,79
	4	62	116,18	4	24	134,35
Г16	1	5	101,60	1	26	131,63
	2	68	128,90	2	118	120,30
	3	104	113,11	3	71	111,22
	4	62	123,28	4	24	131,92
Г17	1	5	110,20	1	26	129,83
	2	68	123,82	2	118	116,38
	3	104	119,89	3	71	120,90
	4	62	116,78	4	24	124,50
Г18	1	5	74,10	1	26	116,96
	2	68	125,63	2	118	116,31
	3	104	114,62	3	71	127,18
	4	62	126,56	4	24	120,19
Г19	1	5	80,20	1	26	110,56
	2	68	127,52	2	118	118,09
	3	104	112,13	3	71	120,09
	4	62	128,15	4	24	139,35
Г20	1	5	108,80	1	26	125,79
	2	68	121,28	2	118	116,20

	3	104	118,17	3	71	119,40
	4	62	122,56	4	24	134,19
Γ21	1	5	88,80	1	26	127,98
	2	68	117,13	2	118	112,31
	3	104	118,05	3	71	120,35
	4	62	128,94	4	24	148,10
Γ22	1	5	79,80	1	26	107,27
	2	68	113,71	2	118	114,45
	3	104	116,03	3	71	131,26
	4	62	136,80	4	24	127,75
Γ23	1	5	65,80	1	26	115,69
	2	68	121,10	2	118	116,28
	3	104	113,43	3	71	121,13
	4	62	134,18	4	24	139,63
Γ24	1	5	100,10	1	26	107,58
	2	68	118,38	2	118	116,52
	3	104	118,27	3	71	126,85
	4	62	126,28	4	24	130,33

Πίνακας 2: Μέσες κατατάξεις ως προς τη θέση ευθύνης

	Θέση ευθύνης	N	Mean Rank
Γ1	1: Διευθυντής	23	155,98
	2: Υπ/ντής	13	130,96
	3: Χωρίς θέση ευθύνης	203	115,22
Γ2	1	23	133,61
	2	13	136,23
	3	203	117,42
Γ3	1	23	151,52
	2	13	151,15
	3	203	114,43
Γ4	1	23	144,89
	2	13	126,85
	3	203	116,74
Γ5	1	23	146,54
	2	13	126,85
	3	203	116,55
Γ6	1	23	175,07
	2	13	130,69

	3	203	113,08
Г7	1	23	150,07
	2	13	137,69
	3	203	115,46
Г8	1	23	144,78
	2	13	140,27
	3	203	115,89
Г9	1	23	132,09
	2	13	114,12
	3	203	119,01
Г10	1	23	145,28
	2	13	122,23
	3	203	116,99
Г11	1	23	181,09
	2	13	124,88
	3	203	112,77
Г12	1	23	193,96
	2	13	134,38
	3	203	110,70
Г13	1	23	172,76
	2	13	142,73
	3	203	112,57
Г14	1	23	192,30
	2	13	132,08
	3	203	111,03
Г15	1	23	155,61
	2	13	135,85
	3	203	114,95
Г16	1	23	175,72
	2	13	127,04
	3	203	113,24
Г17	1	23	170,13
	2	13	129,27
	3	203	113,73
Г18	1	23	174,98
	2	13	122,65
	3	203	113,60
Г19	1	23	181,13
	2	13	146,65
	3	203	111,37
Г20	1	23	161,02

	2	13	128,38
	3	203	114,82
Γ21	1	23	169,09
	2	13	116,85
	3	203	114,64
Γ22	1	23	165,80
	2	13	130,00
	3	203	114,17
Γ23	1	23	170,43
	2	13	118,96
	3	203	114,35
Γ24	1	23	160,59
	2	13	127,15
	3	203	114,94

Πίνακας 3: Μέσες κατατάξεις ως προς την εργασιακή σχέση και το φύλο

Εργασιακή σχέση		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Γ1	1: Μόνιμος	200	121,16	24232,00	1: Γυναίκα	155	124,86	19354,00
	2: Αναπληρωτές	39	114,05	4448,00	2: Άνδρες	84	111,02	9326,00
Γ2	1	200	119,28	23856,50	1	155	118,88	18427,00
	2	39	123,68	4823,50	2	84	122,06	10253,00
Γ3	1	200	120,02	24004,00	1	155	121,20	18786,00

	2	39	119,9	4676,00	2	84	117,7 9	9894,00
Г4	1	200	121,0 9	24217,5 0	1	15 5	124,6 2	19316,5 0
	2	39	114,4 2	4462,50	2	84	111,4 7	9363,50
Г5	1	200	124,0 7	24813,0 0	1	15 5	125,5 6	19462,0 0
	2	39	99,15	3867,00	2	84	109,7 4	9218,00
Г6	1	200	121,5 1	24301,0 0	1	15 5	125,4 0	19437,5 0
	2	39	112,2 8	4379,00	2	84	110,0 3	9242,50
Г7	1	200	120,4 8	24096,0 0	1	15 5	128,3 1	19888,5 0
	2	39	117,5 4	4584,00	2	84	104,6 6	8791,50
Г8	1	200	124,8 4	24968,0	1	15 5	121,6 3	18852,0
	2	39	95,18	3712,00	2	84	117,0 0	9828,00
Г9	1	200	119,9 7	23993,0	1	15 5	128,4 7	19913,0
	2	39	120,1 8	4687,00	2	84	104,3 7	8767,00
Г10	1	200	123,1 6	24631,5	1	15 5	125,1 9	19405,0
	2	39	103,8 1	4048,50	2	84	110,4 2	9275,00

Г11	1	200	121,9 9	24397,5	1	15 5	123,8 5	19197,0
	2	39	109,8 1	4282,50	2	84	112,8 9	9483,00
Г12	1	200	122,2 1	24441,0	1	15 5	122,6 3	19007,5
	2	39	108,6 9	4239,00	2	84	115,1 5	9672,50
Г13	1	200	122,9	24597,5	1	15 5	124,1 6	19245,0
	2	39	104,6	4082,50	2	84	112,3 2	9435,00
Г14	1	200	122,6	24523,0	1	15 5	124,7 8	19341,0
	2	39	106,5	4157,00	2	84	111,1 8	9339,00
Г15	1	200	117,3	23474,5 0	1	15 5	123,4 1	19128,0
	2	39	133,4	5205,50	2	84	113,7 1	9552,00
Г16	1	200	118,7 9	23757,5	1	15 5	124,9 2	19362,5 0
	2	39	126,2 2	4922,50	2	84	110,9 2	9317,50
Г17	1	200	118,5	23704,0	1	15 5	124,5 7	19309,0
	2	39	127,5 9	4976,00	2	84	111,5 6	9371,00
Г18	1	200	120,1 2	24023,5	1	15 5	121,5 0	18833,0

	2	39	119,4 0	4656,50	2	84	117,2 3	9847,00
Г19	1	200	121,6	24335,0	1	15 5	122,7 5	19026,0
	2	39	111,4 1	4345,00	2	84	114,9 3	9654,00
Г20	1	200	120,4 8	24095,5	1	15 5	128,8 7	19975,5
	2	39	117,5 5	4584,50	2	84	103,6 3	8704,50
Г21	1	200	121,7	24354,0	1	15 5	127,4 5	19755,0
	2	39	110,9	4326,00	2	84	106,2 5	8925,00
Г22	1	200	123,6	24722,5	1	15 5	127,5 5	19769,5
	2	39	101,4	3957,50	2	84	106,0 8	8910,50
Г23	1	200	121,2	24246,0	1	15 5	128,3 3	19891,5
	2	39	113,6	4434,00	2	84	104,6 3	8788,50
Г24	1	200	121,2	24243,0	1	15 5	124,3 7	19277,0
	2	39	113,7	4437,00	2	84	111,9 4	9403,00

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Πίνακες συσχέτισεων

	Spearman's rho									
	Γ1	Γ2		Γ3		Γ4		Γ5		
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Γ1	1,000		,468**	0,000	,345**	0,000	,404**	0,000	,326**	0,000
Γ2	,468**	0,000	1,000		,515**	0,000	,485**	0,000	,357**	0,000
Γ3	,345**	0,000	,515**	0,000	1,000		,447**	0,000	,381**	0,000
Γ4	,404**	0,000	,485**	0,000	,447**	0,000	1,000		,450**	0,000
Γ5	,326**	0,000	,357**	0,000	,381**	0,000	,450**	0,000	1,000	
Γ6	,483**	0,000	,458**	0,000	,494**	0,000	,474**	0,000	,527**	0,000
Γ7	,328**	0,000	,265**	0,000	,294**	0,000	,356**	0,000	,454**	0,000
Γ8	,273**	0,000	0,113	0,082	0,116	0,075	,169**	0,009	,270**	0,000
Γ9	,218**	0,001	,310**	0,000	,305**	0,000	,351**	0,000	,291**	0,000
Γ10	,255**	0,000	,273**	0,000	,208**	0,001	,309**	0,000	,403**	0,000
Γ11	,368**	0,000	,373**	0,000	,504**	0,000	,368**	0,000	,304**	0,000
Γ12	,307**	0,000	,352**	0,000	,465**	0,000	,341**	0,000	,365**	0,000
Γ13	,308**	0,000	,317**	0,000	,444**	0,000	,383**	0,000	,328**	0,000
Γ14	,274**	0,000	,332**	0,000	,424**	0,000	,358**	0,000	,372**	0,000
Γ15	,322**	0,000	,385**	0,000	,374**	0,000	,451**	0,000	,289**	0,000
Γ16	,417**	0,000	,434**	0,000	,503**	0,000	,433**	0,000	,383**	0,000
Γ17	,338**	0,000	,370**	0,000	,469**	0,000	,390**	0,000	,320**	0,000
Γ18	,360**	0,000	,359**	0,000	,470**	0,000	,432**	0,000	,407**	0,000
Γ19	,365**	0,000	,393**	0,000	,481**	0,000	,440**	0,000	,351**	0,000
Γ20	,286**	0,000	,366**	0,000	,396**	0,000	,402**	0,000	,292**	0,000
Γ21	,306**	0,000	,413**	0,000	,328**	0,000	,361**	0,000	,267**	0,000
Γ22	,282**	0,000	,214**	0,001	,345**	0,000	,353**	0,000	,413**	0,000
Γ23	,318**	0,000	,292**	0,000	,440**	0,000	,374**	0,000	,343**	0,000

	Г6		Г7		Г8		Г9		Г10	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Г1	,483**	0,000	,328**	0,000	,273**	0,000	,218**	0,001	,255**	0,000
Г2	,458**	0,000	,265**	0,000	0,113	0,082	,310**	0,000	,273**	0,000
Г3	,494**	0,000	,294**	0,000	0,116	0,075	,305**	0,000	,208**	0,001
Г4	,474**	0,000	,356**	0,000	,169**	0,009	,351**	0,000	,309**	0,000
Г5	,527**	0,000	,454**	0,000	,270**	0,000	,291**	0,000	,403**	0,000
Г6	1,000		,435**	0,000	,268**	0,000	,350**	0,000	,242**	0,000
Г7	,435**	0,000	1,000		,411**	0,000	,447**	0,000	,333**	0,000
Г8	,268**	0,000	,411**	0,000	1,000		,174**	0,007	,215**	0,001
Г9	,350**	0,000	,447**	0,000	,174**	0,007	1,000		,468**	0,000
Г10	,242**	0,000	,333**	0,000	,215**	0,001	,468**	0,000	1,000	
Г11	,437**	0,000	,323**	0,000	,139*	0,032	,363**	0,000	,405**	0,000
Г12	,489**	0,000	,418**	0,000	,243**	0,000	,399**	0,000	,378**	0,000
Г13	,458**	0,000	,304**	0,000	,211**	0,001	,283**	0,000	,335**	0,000
Г14	,457**	0,000	,366**	0,000	,179**	0,005	,378**	0,000	,321**	0,000
Г15	,411**	0,000	,344**	0,000	0,121	0,061	,387**	0,000	,252**	0,000
Г16	,533**	0,000	,375**	0,000	,169**	0,009	,429**	0,000	,410**	0,000
Г17	,470**	0,000	,444**	0,000	,273**	0,000	,476**	0,000	,418**	0,000
Г18	,493**	0,000	,401**	0,000	,267**	0,000	,437**	0,000	,329**	0,000
Г19	,538**	0,000	,424**	0,000	,210**	0,001	,496**	0,000	,392**	0,000
Г20	,457**	0,000	,227**	0,000	0,116	0,072	,407**	0,000	,339**	0,000
Г21	,430**	0,000	,334**	0,000	0,095	0,142	,375**	0,000	,312**	0,000
Г22	,449**	0,000	,434**	0,000	,184**	0,004	,352**	0,000	,388**	0,000
Г23	,416**	0,000	,371**	0,000	,139*	0,032	,427**	0,000	,365**	0,000

	Г11		Г12		Г13		Г14		Г15	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Г1	,368**	0,000	,307*	0,000	,308**	0,000	,274**	0,000	,322**	0,000
Г2	,373**	0,000	,352*	0,000	,317**	0,000	,332**	0,000	,385**	0,000
Г3	,504**	0,000	,465*	0,000	,444**	0,000	,424**	0,000	,374**	0,000
Г4	,368**	0,000	,341*	0,000	,383**	0,000	,358**	0,000	,451**	0,000
Г5	,304**	0,000	,365*	0,000	,328**	0,000	,372**	0,000	,289**	0,000
Г6	,437**	0,000	,489*	0,000	,458**	0,000	,457**	0,000	,411**	0,000
Г7	,323**	0,000	,418*	0,000	,304**	0,000	,366**	0,000	,344**	0,000
Г8	,139*	0,032	,243*	0,000	,211**	0,001	,179**	0,005	0,121	0,061
Г9	,363**	0,000	,399*	0,000	,283**	0,000	,378**	0,000	,387**	0,000
Г10	,405**	0,000	,378*	0,000	,335**	0,000	,321**	0,000	,252**	0,000
Г11	1,000		,743*	0,000	,594**	0,000	,570**	0,000	,415**	0,000
Г12	,743**	0,000	1,000		,624**	0,000	,601**	0,000	,450**	0,000
Г13	,594**	0,000	,624*	0,000	1,000		,665**	0,000	,321**	0,000
Г14	,570**	0,000	,601*	0,000	,665**	0,000	1,000		,487**	0,000
Г15	,415**	0,000	,450*	0,000	,321**	0,000	,487**	0,000	1,000	
Г16	,647**	0,000	,613*	0,000	,573**	0,000	,576**	0,000	,598**	0,000
Г17	,576**	0,000	,626*	0,000	,479**	0,000	,571**	0,000	,522**	0,000
Г18	,596**	0,000	,610*	0,000	,579**	0,000	,563**	0,000	,493**	0,000
Г19	,619**	0,000	,678*	0,000	,568**	0,000	,596**	0,000	,551**	0,000
Г20	,469**	0,000	,494*	0,000	,515**	0,000	,542**	0,000	,524**	0,000
Г21	,357**	0,000	,381*	0,000	,357**	0,000	,416**	0,000	,387**	0,000
Г22	,380**	0,000	,454*	0,000	,357**	0,000	,441**	0,000	,351**	0,000
Г23	,504**	0,000	,519*	0,000	,450**	0,000	,531**	0,000	,478**	0,000

	Γ16		Γ17		Γ18		Γ19		Γ20	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Γ1	,417**	0,000	,338**	0,000	,360**	0,000	,365**	0,000	,286**	0,000
Γ2	,434**	0,000	,370**	0,000	,359**	0,000	,393**	0,000	,366**	0,000
Γ3	,503**	0,000	,469**	0,000	,470**	0,000	,481**	0,000	,396**	0,000
Γ4	,433**	0,000	,390**	0,000	,432**	0,000	,440**	0,000	,402**	0,000
Γ5	,383**	0,000	,320**	0,000	,407**	0,000	,351**	0,000	,292**	0,000
Γ6	,533**	0,000	,470**	0,000	,493**	0,000	,538**	0,000	,457**	0,000
Γ7	,375**	0,000	,444**	0,000	,401**	0,000	,424**	0,000	,227**	0,000
Γ8	,169**	0,009	,273**	0,000	,267**	0,000	,210**	0,001	0,116	0,072
Γ9	,429**	0,000	,476**	0,000	,437**	0,000	,496**	0,000	,407**	0,000
Γ10	,410**	0,000	,418**	0,000	,329**	0,000	,392**	0,000	,339**	0,000
Γ11	,647**	0	,576**	0,000	,596**	0,000	,619**	0,000	,469**	0,000
Γ12	,613**	0,000	,626**	2E-27	,610**	0,000	,678**	0,000	,494**	0,000
Γ13	,573**	0,000	,479**	0,000	,579**	9E-23	,568**	0,000	,515**	0,000
Γ14	,576**	0,000	,571**	0,000	,563**	0,000	,596**	0,000	,542**	0,000
Γ15	,598**	0,000	,522**	0,000	,493**	0,000	,551**	0	,524**	3E-18
Γ16	1		,674**	0,000	,714**	0,000	,709**	0,000	,601**	0,000
Γ17	,674**	0,000	1		,695**	0,000	,743**	0,000	,543**	0,000
Γ18	,714**	0,000	,695**	0,000	1		,730**	0,000	,548**	0,000
Γ19	,709**	0,000	,743**	0,000	,730**	0,000	1,000		,572**	0,000
Γ20	,601**	0,000	,543**	0,000	,548**	0,000	,572**	0,000	1	
Γ21	,488**	0,000	,479**	0,000	,431**	0,000	,473**	0,000	,531**	0,000
Γ22	,487**	0,000	,472**	0,000	,483**	0,000	,482**	0,000	,407**	0,000
Γ23	,521**	0,000	,516**	0,000	,496**	0,000	,541**	0,000	,512**	0,000

	Γ21		Γ22		Γ23		Γ24	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Γ1	,306**	0,000	,282**	9E-06	,318**	0,000	,322**	0
Γ2	,413**	0,000	,214**	9E-04	,292**	0,000	,389**	0
Γ3	,328**	0,000	,345**	4E-08	,440**	0,000	,440**	0
Γ4	,361**	0,000	,353**	2E-08	,374**	0,000	,264**	0
Γ5	,267**	0,000	,413**	3E-11	,343**	0,000	,281**	0
Γ6	,430**	0,000	,449**	3E-13	,416**	0,000	,409**	0
Γ7	,334**	0,000	,434**	2E-12	,371**	0,000	,356**	0
Γ8	0,0952	0,142	,184**	0,004	,139*	0,032	0	0,08
Γ9	,375**	0,000	,352**	2E-08	,427**	0,000	,326**	0
Γ10	,312**	0,000	,388**	5E-10	,365**	0,000	,302**	0
Γ11	,357**	1E-08	,380**	1E-09	,504**	0,000	,462**	0
Γ12	,381**	0,000	,454**	1E-13	,519**	0,000	,388**	0
Γ13	,357**	0,000	,357**	0,000	,450**	0,000	,380**	0
Γ14	,416**	0,000	,441**	8E-13	,531**	9E-19	,432**	0
Γ15	,387**	0,000	,351**	2E-08	,478**	0,000	,433**	0
Γ16	,488**	0,000	,487**	1E-15	,521**	0,000	,501**	0
Γ17	,479**	0,000	,472**	1E-14	,516**	0,000	,471**	0
Γ18	,431**	0,000	,483**	2E-15	,496**	0,000	,417**	0
Γ19	,473**	0,000	,482**	2E-15	,541**	0,000	,505**	0
Γ20	,531**	0,000	,407**	6E-11	,512**	0,000	,413**	0
Γ21	1		,387**	6E-10	,408**	0,000	,399**	0
Γ22	,387**	0,000	1,000		,716**	0,000	,469**	0
Γ23	,408**	0,000	,716**	7E-39	1		,576**	0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Εισαγωγική ενότητα

Αγαπητοί συνάδελφοι

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπός της έρευνας είναι η περιγραφή και εξήγηση της σχέσης ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και τη μάθηση. Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς η έρευνα βασίζεται αποκλειστικά στη γνώση και στην εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θα σας παρακαλούσα να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις, προκειμένου να σχηματιστεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το εξεταζόμενο θέμα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς με απόλυτη εμπιστευτικότητα. Μη διστάσετε να ζητήσετε οποιαδήποτε διευκρίνιση πριν συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο. Σας ευχαριστώ για το χρόνο που θα διαθέσετε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Πατρώνας Βασίλης

Μαθηματικός-Μεταπτυχιακός φοιτητής

Email: billpatronas@gmail.com

Ενότητα Α

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Έως 35 ετών

36 έως 45 ετών

46 έως 55 ετών

Άνω των 55 ετών

3. Έτη προϋπηρεσίας

Έως 10 έτη

11 έως 20 έτη

21 έως 30 έτη

Πάνω από 30 έτη

4. Εργασιακή σχέση

Μόνιμος

Αναπληρωτής

5. Στο σχολείο που εργάζεσθε έχετε οργανική θέση

Ναι

Όχι

6. Ειδικότητα

ΠΕ01

ΠΕ02

ΠΕ03

ΠΕ04

ΠΕ05

- ΠΕ06
- ΠΕ07
- ΠΕ08
- ΠΕ11
- ΠΕ33
- ΠΕ34
- ΠΕ40
- ΠΕ78
- ΠΕ79
- ΠΕ80
- ΠΕ81
- ΠΕ82
- ΠΕ83
- ΠΕ84
- ΠΕ85
- ΠΕ86
- ΠΕ87
- ΠΕ88
- ΠΕ89
- Άλλη

7. Ανώτερος τίτλος σπουδών

Βασικό πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

8. Θέση στην οποία υπηρετείτε

Διευθυντής/ντρια

Υποδιευθυντής/ντρια

Εκπαιδευτικός χωρίς θέση ευθύνης

Ενότητα Β

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικές για την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ ηγεσίας και μάθησης τις παρακάτω διαδικασίες;

Παρακαλώ σε κάθε πρόταση να σημειώσετε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1- Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Πολύ, 4- Πάρα πολύ

B1. Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανάλογα με την περίπτωση και τις συνθήκες

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

B2. Παρέχονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ευκαιρίες άσκησης ηγεσίας οι οποίες ενισχύουν τη μάθηση

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

B3. Η ικανότητα ηγεσίας προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

B4. Η μάθηση τοποθετείται στο επίκεντρο των διαδικασιών και των προσπαθειών

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

B5. Εκδηλώνεται κοινό ενδιαφέρον ως προς την αναζήτηση δεσμών μεταξύ ηγεσίας και μάθησης

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Ενότητα Γ

Στο σχολείο στο οποίο εργάζεσθε, σε ποιο βαθμό παρατηρείτε ότι;

Παρακαλώ σε κάθε πρόταση να σημειώσετε την επιλογή η οποία αντιπροσωπεύει περισσότερο το σχολείο σας.

1- Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Πολύ, 4- Πάρα πολύ

G1. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ2. Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ3. Παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές αποφάσεις.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ4. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες στις μαθησιακές διαδικασίες.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ5. Μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ6. Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς τη μάθηση

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ7. Η φύση και η διαδικασία της μάθησης αποτελούν κεντρικό θέμα στις επαγγελματικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ8. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ9. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων έναντι της ατομικής αντιμετώπισής τους

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ10. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ιδέες σχετικά με την πρακτική τους από συναδέλφους ή άλλους επαγγελματίες.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ11. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ12. Παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ13. Η ηγεσία του σχολείου ενθαρρύνει τους καθηγητές να είναι τολμηροί και να παίρνουν ρίσκα κατά τις μαθησιακές διαδικασίες

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ14. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει στην επαγγελματική μάθηση μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ15. Υπάρχουν διαδικασίες ελέγχου της ευθυγράμμισης μαθησιακών διαδικασιών και στόχων.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ16. Προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ17. Υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ18. Επιδιώκεται η διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλους να ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ19. Επιδιώκεται η συνοχή μέσω ανταλλαγής αξιών, κατανόησης ή πρακτικών

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ20. Διερευνώνται διαφορετικές προοπτικές μέσω δικτύωσης με ερευνητές ή επαγγελματίες πέρα από το σχολείο.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ21. Η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ22. Η συνεργασία με τους γονείς έχει υψηλή προτεραιότητα.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ23. Υπάρχουν διαδικασίες σύνδεσης με τους γονείς και την κοινότητα με στόχο την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ

Γ24. Παρέχονται στους γονείς ή κηδεμόνες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις.

1 2 3 4
Καθόλου Πάρα πολύ