



Πώς αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους, οι εκπαιδευτικοί και τα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης, που έχουν εμπλακεί σε μεταπτυχιακές σπουδές με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση.

Κοκκόρη Αθηνά
Διδακτορική Διατριβή

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής, ΤΚΕΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Επιβλέπων
- Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής, ΤΚΕΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Συν επιβλέπων
- Καραλής Αθανάσιος, Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Συν επιβλέπων
- Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, ΤΠΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
- Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια, ΤΚΕΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΚΕΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Μάιος 2020

© 2020

Κοκκόρη Αθηνά του Λουκά

ALL RIGHTS RESERVED

**Η ποιότητα της ηγεσίας, περισσότερο από
κάθε άλλη παράμετρο, καθορίζει την
επιτυχία ή την αποτυχία ενός Οργανισμού.**

*Fred Fiedler & Martin Chemers (από το
"Improving Leadership Effectiveness")*

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσε για μένα μια μακρά και επίπονη αλλά παράλληλα παραγωγική και δημιουργική περίοδο της ζωής μου.

Η διατριβή δε θα είχε γραφτεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή του επιβλέποντος Καθηγητή κυρίου Γιώργου Μπαγάκη του ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Τον ευχαριστώ από καρδιάς για την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράσταση του. Ο κύριος Μπαγάκης λειτούργησε ως αρωγός και μέντορας σε αυτή μου την προσπάθεια. Η συνεργασία μαζί του ήταν άψογη και χαίρομαι ιδιαίτερα που τον γνώρισα ως επιστήμονα αλλά και ως άνθρωπο.

Θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κύριο Τζιμογιάννη Αθανάσιο του ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και κύριο Καραλή Αθανάσιο του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών, για τα σχόλια τους για το σύγγραμμά μου πριν την τελική του μορφή.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, στον καθηγητή κύριο Ιορδανίδη Γεώργιο του ΤΠΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στην αναπληρώτρια καθηγήτρια κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα του ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στον επίκουρο καθηγητή κύριο Φωτόπουλο Νίκο του ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και στον καθηγητή κύριο Δημόπουλο Κωνσταντίνο του ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους και την εποικοδομητική συζήτηση που ακολούθησε κατά την υποστήριξη της διατριβής.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες εκφράζω στον αγαπητό φίλο κύριο Μπλαζάκη Ιωάννη για τη γραμματική και συντακτική επιμέλεια στο τελικό κείμενο.

Τέλος, ένα θερμό ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους, οικογένεια και φίλους, για την υπομονή και για τη συμπαράστασή τους στην επίπονη αυτή προσπάθεια.

Η διδακτορική διατριβή αφιερώνεται στην κόρη μου, Μαρία, για τον πολύτιμο χρόνο που της στέρησα και την υπομονή της προκειμένου να ολοκληρωθεί τούτο το έργο.

Περίληψη

Η διδακτορική διατριβή εξετάζει τις επιδράσεις των μεταπτυχιακών σπουδών με κατεύθυνση στην Ηγεσία – Διοίκηση της Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν ή έχουν αποφοιτήσει από αυτά.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει αν με την μεταπτυχιακή εκπαίδευση α) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αλλάζουν στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές και είναι σε θέση να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία στο σχολείο, β) είναι εφικτό να αναπτυχθούν δεξιότητες αποτελεσματικής ηγεσίας και να καλλιεργηθούν ηγετικά χαρακτηριστικά και γ) επιτυγχάνεται η κατανόηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και η ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, διερευνάται κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Η έρευνα διεξήχθη ποιοτικά μέσω ημιδομημένης συνέντευξης και ποσοτικά με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, μετά την αποφοίτηση τους από μεταπτυχιακό με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση, φαίνεται να διαφοροποιούνται και να συμβαδίζουν με τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων σε ζητήματα που αφορούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία και στην ανάληψη και κατανομή ηγεσίας καθώς και στην αναγνώριση και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη. Στην αλλαγή αυτή φαίνεται πως το μεταπτυχιακό παίζει καταλυτικό ρόλο. Επίσης, περισσότερο ωφελημένοι δείχνουν να είναι οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης καθώς και οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι. Τέλος, η ανάγκη για πιστοποιημένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων δείχνει να είναι σαφής, κυρίως για όσους εκπαιδευτικούς προτίθενται να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία στην εκπαίδευση, Μετασχηματιστική, Κατανεμημένη, μεταπτυχιακά, αποτελεσματικός ηγέτης

Abstract

The doctoral dissertation examines the effects of postgraduate studies in the field of Leadership - Education Management on teachers and education executives who participate or have graduated from them.

In particular, the present study attempts to identify whether postgraduate education a) teachers and principals change attitudes, perceptions and practices and are able to implement transformational and distributed leadership in school, b) it is possible to develop effective leadership skills and Leadership characteristics are cultivated and c) the understanding of modern educational policy and the development of practices in this direction in the school environment are achieved. It is also being investigated whether it is important for school principals to be certified in the leadership - management of educational units.

The survey was conducted qualitatively through a semi-structured interview and quantitatively using a questionnaire.

The research showed that the attitudes, perceptions and practices of teachers in Greece, after graduating from the postgraduate course in leadership - administration in education, seem to vary and conform to modern models of leadership - school administration on issues related to in modern educational policy, in transformational and distributed leadership and in the assumption and distribution of leadership as well as in the recognition and adoption of the characteristics of an effective leader.

In this change, it seems that the postgraduate course plays a catalytic role. Also, teachers without a position of responsibility, as well as Substitute or Hourly-paid Teachers, seem to be more beneficial.

Finally, the need for certified training in leadership - management of educational units seems to be clear, especially for those teachers who intend to claim a position of responsibility.

Keywords: Leadership in education, Transformational, Distributed, Postgraduate, Effective Leader

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή	14
Μέρος Ι. Θεωρητικό	17
Κεφάλαιο 1. Ηγεσία	18
1.1. Η ανάδειξη της ηγεσίας μέσα από τις κοινωνικές οργανώσεις.....	18
1.2. Ιστορική αναδρομή της Οργανισμικής θεωρίας	20
1.2.1. Η κλασική θεωρία.....	20
1.2.2. Η νεοκλασική θεωρία.....	22
1.2.3. Η δομική θεωρία	23
1.3. Ορισμός, είδη και συλ της ηγεσίας – Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας ..	26
1.3.1. Ενοιολογική αποσαφήνιση των όρων Ηγεσίας – Ηγέτης.....	26
1.3.2. Ηγεσία έναντι Διοίκησης.....	28
1.3.3. Ηγεσία – Διοίκηση στην εκπαίδευση	32
1.3.4. Είδη ηγεσίας.....	34
Η ηρωική ηγεσία (Heroic leadership).....	34
Η χαρισματική ηγεσία (Charismatic leadership)	34
Η απολυταρχική ηγεσία (Authoritarian leadership)	35
Η ηθική ηγεσία (Moral leadership)	35
Επαγγελματική ηγεσία (Professional leadership)	35
Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership).....	36
Περιπτωσιακή ηγεσία (Situational leadership)	37
Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership)	37
Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)	38
Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership).....	41
Η ηγεσία του Δασκάλου (Teacher leadership).....	43
Η ηγεσία του μαθητή (Student leadership)	44
Συνοπτικός πίνακας ειδών ηγεσίας.....	45
1.3.5. Ηγετικά συλ.....	48
1.3.6. Επιλογή του κατάλληλου ηγετικού συλ.....	49
1.3.7. Επιλογή της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένη ηγεσίας.....	50

1.3.8.	Αποτελεσματική μετασχηματιστική και κατανομημένη ηγεσία	51
1.3.9.	Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας.....	52
	Εμπιστοσύνη, ο θεμέλιος λίθος της ηγεσίας.	52
	Το όραμα	54
1.3.10.	Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά.	55
	Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων	58
	Βασικές ικανότητες για άσκηση ηγεσίας	58
1.3.11.	Κρίσιμα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς.	59
	Ευαισθησία. Γνήσιο ενδιαφέρον, αυστηρότητα.....	59
	Ταπεινότητα	60
1.3.12.	Ο ηγέτης: χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες.....	61
	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	61
	Ηγετικές ικανότητες	62
1.3.13.	Ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητα χαρισματικό άτομο.	63
1.3.14.	Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.....	64
1.3.15.	Η ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	70
1.4.	Σύνοψη	74
	Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση.....	76
2.1.	Επαγγελματική ανάπτυξη.....	76
2.2.	Ανάπτυξη ηγετών - μέθοδοι και πρακτικές.....	77
2.3.	Τρόποι και προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών. ...	78
2.4.	Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	82
2.5.	Η επαγγελματική ανάπτυξη - πιστοποίηση σχολικών ηγετών στο εξωτερικό	84
	2.5.1. Η περίπτωση της Αυστραλίας	84
	2.5.2. Η περίπτωση της Αγγλίας.....	86
	2.5.3. Η περίπτωση της Αμερικής	87
2.6.	Επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.	89
2.7.	Εκπαίδευση, μεταπτυχιακά και πιστοποίηση σχολικών ηγετών στην Ελλάδα	91
2.8.	Σύνοψη	96
	Κεφάλαιο 3. Εκπαιδευτική Πολιτική	98
3.1.	Εκπαιδευτική πολιτική και το παγκόσμιο σκηνικό	98
3.2.	Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική	100
	3.2.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	103

3.3. Η επίδραση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	104
3.4. Το σύγχρονο σχολείο.....	108
Κεφάλαιο 4. Σύνοψη	109
Μέρος II. Μεθοδολογία, υλοποίηση της έρευνας, επιμέρους ανάλυση αποτελεσμάτων.	112
Κεφάλαιο 5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία	113
5.1. Ζήτημα - Χρησιμότητα της έρευνας.....	113
5.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	114
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα	114
5.4. Ερευνητικά εργαλεία.....	115
Κεφάλαιο 6. Ποσοτική προσέγγιση	118
6.1. Το ερωτηματολόγιο.....	118
6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποσοτικής προσέγγισης.....	120
6.3. Συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	121
6.4. Στατιστικά του δείγματος.....	122
6.5. Στατιστική ανάλυση.....	124
6.5.1. Εισαγωγή	124
6.5.2. Στατιστική ανάλυση ανά άξονα για την ποσοτικής προσέγγισης.....	124
6.5.3. Α άξονας	125
6.5.3.1. 1ο ερώτημα	127
6.5.3.2. 2ο ερώτημα	130
6.5.3.3. 3ο ερώτημα	135
6.5.4. Β άξονας	144
6.5.4.1. 1ο ερώτημα	145
6.5.4.2. 2ο ερώτημα	148
6.5.4.3. 3ο ερώτημα	152
6.5.4.4. 4ο ερώτημα	156
6.6. Αποτελέσματα της ποσοτικής προσέγγισης.....	158
6.6.1. Παρατηρήσεις στα δημογραφικά στοιχεία – Α Μέρος του ερωτηματολογίου.....	159
6.6.2. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές ως προς τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. (Α Άξονας – Β Μέρος του ερωτηματολογίου).....	159
6.6.3. Επίδραση του μεταπτυχιακού στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης σχολείων (Β Άξονας – Γ Μέρος του ερωτηματολογίου)	163
6.6.4. Σύνοψη για την ποσοτική προσέγγιση.....	165

Κεφάλαιο 7. Ποιοτική προσέγγιση.....	166
7.1. Η συνέντευξη.....	166
7.2. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της ποιοτικής προσέγγισης	168
7.3. Συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	171
7.4. Το δείγμα.....	172
7.5. Ποιοτική ανάλυση – αποτελέσματα	173
7.5.1. Εισαγωγή	173
7.5.2. Ποιοτική ανάλυση ανά άξονα για την ποιοτική προσέγγιση.....	173
7.5.3. Α άξονας - ερωτήματα.....	174
7.5.3.1. Ερευνητικά υποερωτήματα.....	175
7.5.3.2. 1 ^ο υποερώτημα - Καθορισμός κατεύθυνσης	176
7.5.3.3. Αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με τον καθορισμό κατεύθυνσης.....	184
7.5.3.4. Σύνοψη για τον καθορισμό κατεύθυνσης.....	188
7.5.3.5. 2 ^ο υποερώτημα - Σχολική κουλτούρα, Α άξονας	190
7.5.3.6. Αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με τη σχολική κουλτούρα.	195
7.5.3.7. Σύνοψη για τη σχολική κουλτούρα.....	196
7.5.3.8. 3 ^ο υποερώτημα - Τα αποτελέσματα της συνέντευξης για τις πρακτικές ηγεσίας	198
7.5.3.9. Αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας του Α άξονα.	206
7.5.3.10. Σύνοψη για τις πρακτικές ηγεσίας	209
7.5.3.11. Τα αποτελέσματα της συνέντευξης για τη συλλογική υπευθυνότητα	213
7.5.3.12. 4ο υποερώτημα - Ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα	219
7.5.3.13. Σύνοψη σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα.....	221
7.5.4. Β Άξονας	222
7.5.4.1. 1 ^ο ερώτημα – 2 υποερωτήματα	223
7.5.4.2. Αποτελέσματα της συνέντευξης για το 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	236
7.5.4.3. Σύνοψη για το 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	240
7.5.4.4. 2 ^ο ερώτημα	243
7.5.4.5. Αποτελέσματα της συνέντευξης για το 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	249
7.5.4.6. Σύνοψη για το 2 ^ο ερώτημα.....	251
7.5.4.7. 3 ^ο ερώτημα.....	253
7.5.4.8. Αποτελέσματα συνέντευξης για το 3ο ερευνητικό ερώτημα	258
7.5.4.9. Σύνοψη για το 3 ^ο ερώτημα.....	260

7.5.4.10. 4 ^ο ερώτημα.....	262
7.5.4.11. Αποτελέσματα της συνέντευξης για το 4ο ερευνητικό ερώτημα.....	267
7.5.4.12. Σύνοψη για το 4 ^ο ερώτημα.....	268
Μέρος III. Συνολική ανάλυση αποτελεσμάτων	270
Κεφάλαιο 8. Τριγωνοποίηση, συνολικά αποτελέσματα.....	271
8.1. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κατανομημένη και μετασχηματιστική ηγεσία (Α άξονας)	271
8.1.1. Τριγωνοποίηση για τον καθορισμό κατεύθυνσης του Α άξονα	272
8.1.2. Τριγωνοποίηση για τη σχολική κουλτούρα του Α άξονα.....	274
8.1.3. Τριγωνοποίηση για τις πρακτικές ηγεσίας του Α άξονα.....	276
8.1.4. Τριγωνοποίηση για τη συλλογική υπευθυνότητά του Α άξονα.....	283
8.1.5. Αποτελέσματα για το 1ο ερώτημα.....	284
8.1.6. Αποτελέσματα για το 2ο ερώτημα.....	286
8.1.7. Αποτελέσματα για το 3ο ερώτημα.....	290
8.1.8. Αποτελέσματα για τον Α άξονα.....	293
8.2. Η συμβολή των μεταπτυχιακών στην ηγεσία – διοίκηση σχολείων (Β Άξονας).....	294
8.2.1. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για 1 ^ο ερώτημα.....	294
8.2.2. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για το 2 ^ο ερώτημα	296
8.2.3. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για το 3 ^ο ερώτημα	298
8.2.4. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για το 4 ^ο ερώτημα	300
8.2.4. Αποτελέσματα για τον Β άξονα.....	301
Μέρος IV. Συμπεράσματα – Συζήτηση	302
Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα.....	303
9.1. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κατανομημένη και μετασχηματιστική ηγεσία (Α άξονας)	303
Συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα του Α άξονα.....	303
Σύνοψη.....	309
9.2. Η συμβολή των μεταπτυχιακών στην ηγεσία – διοίκηση σχολείων (Β Άξονας).....	309
Συμπεράσματα για το 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα.....	310
Συμπεράσματα για το 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα.....	312
Συμπεράσματα για το 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα.....	314
Συμπεράσματα για το 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα.....	316
Σύνοψη.....	318
Κεφάλαιο 10. Συζήτηση.....	319

10.1. Συζήτηση για τα συμπεράσματα.....	319
10.2. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	323
10.3. Αξιοποίηση της διατριβής.....	324
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	326
Παραρτήματα	357
Παράθεμα 1: Ερωτηματολόγιο.....	357
Παράθεμα 2: Ημιδομημένη Συνέντευξη	364

Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτορική διατριβή προτίθεται να αποτιμήσει τις επιδράσεις των μεταπτυχιακών σπουδών με κατεύθυνση στην Ηγεσία – Διοίκηση της Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν ή έχουν αποφοιτήσει από αυτά.

Το θέμα επιλέχθηκε επειδή στον ελληνικό χώρο βρέθηκε να υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που μελετούν την επίδραση αυτών των μεταπτυχιακών στις ηγετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και των σχολικών διευθυντών που τα παρακολουθούν. Κρίθηκε σκόπιμο με την παρούσα έρευνα να γίνει μία προσπάθεια να ανιχνευτεί αν με την μεταπτυχιακή εκπαίδευση α) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αλλάζουν στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές και είναι σε θέση να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία στο σχολείο β) είναι εφικτό να αναπτυχθούν δεξιότητες αποτελεσματικής ηγεσίας και να καλλιεργηθούν ηγετικά χαρακτηριστικά και γ) επιτυγχάνεται η κατανόηση της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος διερευνήθηκε κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Για την τεκμηρίωση της εργασίας, στο **θεωρητικό μέρος** αναπτύχθηκαν τέσσερα κεφάλαια με τα ακόλουθα αντικείμενα:

Στο 1^ο κεφάλαιο έγινε αναφορά στις κοινωνικές οργανώσεις και ιστορική αναδρομή στην οργανισμική θεωρία. Αναλύθηκαν η έννοια, τα στυλ και τα είδη της ηγεσίας με έμφαση στη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία γιατί έχουν σημαντική επίδραση στη σχολική βελτίωση και στην πρόοδο των μαθητών και γι αυτό επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Ακολούθησαν η περιγραφή και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς στο σχολικό συγκείμενο και αποσαφηνίστηκε ότι ο ηγέτης δε γεννιέται, δηλαδή δεν είναι απαραίτητα χαρισματικό άτομο, αλλά γίνεται μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση. Τέλος, περιεγράφηκε η ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο 2^ο κεφάλαιο, έγινε η θεωρητική προσέγγιση των μεθόδων, των πρακτικών και των προϋποθέσεων που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών διευθυντών. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα θεωρητικά μοντέλα της

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ακολούθησε η περιγραφή των διαδικασιών μέσω των οποίων συντελείται η επαγγελματική ανάπτυξη και η πιστοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες του εξωτερικού και παρατέθηκε η πολιτική της Ελλάδας στο αντίστοιχο θέμα. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την ανάλυση του ρόλου των μεταπτυχιακών, και ιδιαίτερα αυτών που έχουν αντικείμενο την ηγεσία διοίκηση σχολείου, στην επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών.

Στο 3^ο κεφάλαιο, περιεγράφηκε το παγκόσμιο σκηνικό το οποίο επηρεάζεται από την κοινωνία της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση καθώς και οι επιδράσεις του στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική. Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επηρεάζεται άμεσα από την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική και συμπορεύεται με αυτή. Οι παραπάνω επιδράσεις καθορίζουν το σύγχρονο Ελληνικό σχολείο και αποτελούν εφαλτήριο για την άσκηση ηγετικής σχολικής συμπεριφοράς και για την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης.

Στο 4^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια σύνοψη του θεωρητικού μέρους το οποίο τεκμηριώνει την ανάγκη για έρευνα προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής.

Ακολουθεί το **ερευνητικό μέρος** της εργασίας το οποίο αποτελείται από τα επόμενα 6 κεφάλαια, δηλαδή από το 5^ο έως και το 10^ο κεφάλαιο.

Στο 5^ο κεφάλαιο αναλύονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν τα οποία αποτελούνται από τη συνέντευξη για την ποιοτική προσέγγιση και το ερωτηματολόγιο για την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας.

Στο 6^ο κεφάλαιο αναλύεται η ποσοτική προσέγγιση της έρευνας η οποία διεξήχθη με ερωτηματολόγιο 50 κλειστών ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert. Τεκμηριώνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ήταν 374. Έπεται η στατιστική ανάλυση για την οποία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο spss. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα ενώ έγινε κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες και σύγκριση μεταξύ τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα της ποσοτικής προσέγγισης.

Στο 7^ο κεφάλαιο αναλύεται η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας η οποία διεξήχθη με ημιδομημένη συνέντευξη. Τεκμηριώνεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η δεοντολογία της συνέντευξης και περιγράφεται η διαδικασία με την οποία επιλέχθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι και έγιναν οι συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα διεξάχθηκαν 28 συνεντεύξεις που αναλύθηκαν ποιοτικά. Η ποιοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα ενώ έγινε κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες και σύγκριση μεταξύ τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης.

Το 8^ο κεφάλαιο αναφέρεται στην τριγωνοποίηση της έρευνας και στα τελικά αποτελέσματα ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες.

Το 9^ο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες.

Στο 10^ο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τα συμπεράσματα της έρευνας, περιγράφονται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και αξιοποίηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν.

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, μετά την αποφοίτηση τους από μεταπτυχιακό με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση, φαίνεται να διαφοροποιούνται και να συμβαδίζουν με τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων σε ζητήματα που αφορούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία και στην ανάληψη και κατανομή ηγεσίας καθώς και στην αναγνώριση και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη. Στην αλλαγή αυτή φαίνεται ότι το μεταπτυχιακό παίζει καταλυτικό ρόλο. Επίσης περισσότερο ωφελημένοι δείχνουν να είναι οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης καθώς και οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι. Τέλος η ανάγκη για πιστοποιημένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων δείχνει να είναι σαφής, κυρίως για όσους εκπαιδευτικούς προτίθενται να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης.

Μέρος Ι. Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1. Ηγεσία

Στο πρώτο σκέλος του θεωρητικού μέρους αναλύεται διεξοδικά η έννοια της ηγεσίας. Αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στις κοινωνικές οργανώσεις και στις θεωρίες της διοικητικής επιστήμης από τις οποίες απορρέει η αναγκαιότητα της ηγεσίας. Ακολουθεί η περιγραφή των ειδών και των στυλ ηγεσίας και τεκμηριώνεται η επιλογή της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας για την έρευνα που εκπονήθηκε στην παρούσα εργασία. Καθορίζονται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ηγετικής συμπεριφοράς και ακολούθως, αυτά εξειδικεύονται στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας με στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται η δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, διασαφηνίζεται ότι η ηγεσία δεν είναι απαραίτητα χαρισματική αλλά διδάσκεται.

1.1. Η ανάδειξη της ηγεσίας μέσα από τις κοινωνικές οργανώσεις

Ο άνθρωπος ζει και αναπτύσσεται σε κοινωνικές οργανώσεις όπως για παράδειγμα τοπικές κοινωνίες, χώρες ή με πιο περιορισμένη έννοια σχολείο, νοσοκομείο και λοιπά. Ο βασικός λόγος ύπαρξης των κοινωνικών οργανώσεων συνίσταται στη δημιουργία αξιών για την ικανοποίηση αναγκών διαφόρων ομάδων ενδιαφερομένων όπως για παράδειγμα στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η κοινωνία. Ο λόγος ύπαρξης κάθε οργάνωσης εκφράζεται συνήθως μέσω του ορισμού της αποστολής της, η οποία περιγράφει την αξία που οφείλει να δημιουργεί και να προσφέρει. Για παράδειγμα η αποστολή του σχολείου είναι να παρέχει μόρφωση στους μαθητές. Οι κοινωνικές οργανώσεις υφίστανται διότι μέσα από αυτές ικανοποιούνται καλύτερα οι ανθρώπινες ανάγκες από ότι ατομικά. Οι κύριοι λόγοι είναι οι ακόλουθοι (Μπουραντάς, 2017):

Διαίρεση της εργασίας και εξειδίκευση. Επιτρέπει τη διαίρεση του έργου και την εξειδίκευση και έτσι συμβάλλει στην αποδοτικότητα της εργασίας του ανθρώπου επιτυγχάνοντας την αποτελεσματικότερη χρήση του χρόνου.

Μη διαίρεση των συντελεστών παραγωγής. Για παράδειγμα ένας καθηγητής διδάσκει στην τάξη ταυτόχρονα 20 μαθητές επομένως το κόστος διδασκαλίας ανά μαθητή περιορίζεται σημαντικά σε σχέση με τη διδασκαλία ενός και μόνο μαθητή.

Οικονομίες κλίμακας. Μέσω των οργανώσεων επιτυγχάνεται η αποτελεσματική αξιοποίηση των συντελεστών παραγωγής. Για παράδειγμα το κόστος ενός φύλακα σχολείου ανά μαθητή μειώνεται με όσους περισσότερους μαθητές φοιτούν στο σχολείο.

Συnergieία και συνένωση δυνάμεων. Η οργάνωση οδηγεί στη συνένωση των δυνάμεων περισσότερων ανθρώπων με αποτέλεσμα να προκύπτουν συνέργειες. Λέγοντας συνεργεία εννοείται ότι η ολότητα είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών της. Για παράδειγμα ένα εκατομμύριο εργαζόμενοι εάν προσπαθήσουν μόνοι τους να επηρεάσουν την πολιτική της κυβέρνησης δεν πρόκειται να πετύχουν. Εάν όμως ενωθούν όλοι σε μία συνδικαλιστική οργάνωση, η δύναμη της επιρροής θα είναι πολύ σημαντική.

Ικανοποίηση αναγκών. Οι άνθρωποι έχουν αρκετές μη υλικές ανάγκες όπως το να αισθάνονται ασφαλείς, κοινωνικές ανάγκες, εγωιστικές ανάγκες και ανάγκες ολοκλήρωσης οι οποίες ικανοποιούνται με τη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές οργανώσεις.

Οι προϋποθέσεις επιβίωσης και επιτυχίας των κοινωνικών οργανώσεων είναι οι εξής (Μπουραντάς, 2017):

Αποδοτικότητα (efficiency). Αποδοτικότητα σημαίνει με τις ελάχιστες δυνατές θυσίες κεφαλαίου, εργασίας και λοιπά να επιτυγχάνονται τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα ή αξίες.

Αποτελεσματικότητα (effectiveness). Αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων του οργανισμού με αποδοτικότητα. Η αποτελεσματικότητα διαφέρει από την αποδοτικότητα γιατί για παράδειγμα η υψηλή αποδοτικότητα σε ένα σχολείο δεν σημαίνει ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ανταγωνιστικότητα. Ανταγωνισμός υπάρχει όταν δύο ή περισσότεροι διεκδικούν ταυτόχρονα να αποκτήσουν τα ίδια πράγματα που έχουν για αυτούς αξία.

1.2. Ιστορική αναδρομή της Οργανισμικής θεωρίας

Οι κοινωνικές οργανώσεις, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, έχουν ανάγκη από διοίκηση. Θα εξεταστούν, λοιπόν, οι τρεις θεωρίες της διοικητικής επιστήμης δηλαδή η κλασική θεωρία, η νεοκλασική θεωρία και η δομική θεωρία (Εικόνα 1).

Λέγοντας θεωρία, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) ορίζεται το «*σύνολο προτάσεων, υποθέσεων, αρχών, ιδεών που είναι οργανωμένες σε ένα λογικό σύστημα, το οποίο περιγράφει ή και ερμηνεύει ένα φαινόμενο γεγονός ή τρόπο δράσης*».

Οι διοικητικές θεωρίες περιγράφουν τα συστήματα αρχών, ιδεών και παραδοχών για την ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς.

Εικόνα 1. Διοικητικές Μακροθεωρίες



1.2.1. Η κλασική θεωρία

Η **κλασική θεωρία** εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα και υφίσταται μέχρι σήμερα. Κύριος άξονας της κλασικής θεωρίας είναι ότι το άτομο υφίσταται για την υπηρεσία. Περιλαμβάνει δύο ρεύματα, τη γραφειοκρατία η οποία διαμορφώθηκε από το Γερμανό Max Weber (Weber, 1947; Πετρίδου, 1998) και την επιστημονική διοίκηση η

οποία διαμορφώθηκε από τον Αμερικάνο Frederick Taylor. Έχει ως βάση της τον οικονομικό άνθρωπο που απώτερος στόχος του είναι η μεγιστοποίηση των απολαβών του (Εικόνα 2).

Τα χαρακτηριστικά της **γραφειοκρατίας** σύμφωνα με τον Weber, όπως περιγράφεται στο Θεοφιλίδη (2012), είναι τα εξής:

Υπάρχει καθορισμένη περιοχή ευθύνης η οποία οριοθετείται με κανόνες και διοικητικούς κανονισμούς. Υπάρχουν επίπεδα ιεραρχίας και εξουσίας επομένως δημιουργείται ένα σύστημα προϊσταμένων οι οποίοι εποπτεύουν τους υφισταμένους τους.

Η διοίκηση ασκείται στη βάση των εγγράφων, από ειδικά εκπαιδευμένα άτομα, αποτελεί πλήρη απασχόληση και βασίζεται σε περιεκτικούς και σταθερούς κανόνες και πολιτική.

Στην γραφειοκρατία υπάρχει καταμερισμός εργασίας και ο κάτοχος της θέσης εκτελεί εξειδικευμένα καθήκοντα (Σαΐτης, 2011). Οι θέσεις στην υπηρεσία δομούνται ιεραρχικά και δημιουργείται μία πυραμίδα εξουσίας στην οποία ο κάτοχος μιας θέσης είναι υπόλογος στον άμεσα προϊστάμενο του και ταυτόχρονα έχει την ευθύνη των υφισταμένων του. Η ύπαρξη εγγράφων είναι απαραίτητη γιατί η διοικητική δράση πρέπει να είναι πλήρης, ακριβής και άμεσα προσιτή ώστε να διευκολύνεται η διαδοχή σε μία διοικητική θέση. Η κατάρτιση είναι το κύριο προσόν για την πρόσληψη ενός υποψηφίου σε μία ορισμένη θέση. Ο εργαζόμενος έχει συγκεκριμένο αντικείμενο απασχόλησης και υπάρχει καθορισμένη πολιτική προαγωγών με κριτήρια την αξία και την αρχαιότητα καθώς επίσης και σχέδιο συνταξιοδότησης. Η διοίκηση είναι απρόσωπη και λογική. Οι αποφάσεις και η διοικητική δράση διέπονται από κανονισμούς. Ο διοικητικός εφαρμόζει τους κανονισμούς σε κάθε περίπτωση και οι αποφάσεις του διακρίνονται από λογικότητα. Το γραφειοκρατικό μοντέλο αποκλείει προσωπικές εύνοιες, αυθαιρεσίες και διαφορετική μεταχείριση των ατόμων. Η απρόσωπη σχέση από τη μία και η συντονισμένη ιεραρχία από την άλλη οδηγούν σε λογική δράση και συστηματική προώθηση των οργανισμικών στόχων.

Η **επιστημονική** διοίκηση συμπίπτει με τη Βιομηχανική Επανάσταση και έχει στόχο να επιτευχθεί η αύξηση της παραγωγής με χρήση επιστημονικών μεθόδων εργασίας. Τα ιδεολογικά γνωρίσματα της επιστημονικής διοίκησης είναι: επιστημονική μελέτη του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας, αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας

στην εργασία, αξιοποίηση των δυνατοτήτων του οικονομικού κινήτρου, καταμερισμός εργασίας και εξειδίκευση μέσα από την αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση, συνεχής και συστηματικός έλεγχος των εργαζομένων. Το οικονομικό κίνητρο έχει κυρίαρχη θέση αφού ο εργαζόμενος αμείβεται σύμφωνα με την παραγωγή του. Υπάρχει εξειδίκευση στην εργασία και συστηματικός έλεγχος και αξιολόγηση από τον προϊστάμενο. Κατά τον Fayol (1949) ο διοικητικός έχει να εκτελέσει πέντε βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την εκτέλεση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Η ηγετική συμπεριφορά που αρμόζει στην κλασική θεωρία είναι ο νομοθετικός ηγέτης ο οποίος τονίζει τις ανάγκες της υπηρεσίας και αναμένει από τα μέλη της να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του ρόλου τους παραγνωρίζοντας, αν χρειαστεί, τις προσωπικές τους ανάγκες.

1.2.2. Η νεοκλασική θεωρία

Η **νεοκλασική θεωρία** προέκυψε ως αντίδραση στην κλασική θεωρία στη δεκαετία 1930 - 1940 και τη διαμόρφωσαν οι Roethlisberger και Dickson (1976). Στη νεοκλασική θεωρία η διοίκηση καθορίζεται με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις, άρα η υπηρεσία υφίσταται για το άτομο. Η βάση της είναι ο κοινωνικός άνθρωπος ο οποίος δεν μπορεί να είναι ικανοποιημένος με την τυπική οργάνωση της υπηρεσίας που καλύπτει μόνο τις οικονομικές του ανάγκες (Εικόνα 2) . Οι εργαζόμενοι θα πρέπει να είναι ικανοποιημένοι και για αυτό η υπηρεσία θα πρέπει να εναρμονίσει την εργασία και την ιεραρχική δομή με τις κοινωνικές ανάγκες των μελών της υπηρεσίας. Τα μέλη της υπηρεσίας θα νιώσουν ικανοποίηση από την εργασία τους, όταν μπορούν να ενταχθούν σε ομάδα και να νιώσουν ως κανονικά και πλήρη μέλη της και όταν η μορφή ηγεσίας είναι δημοκρατική, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στηρίζεται σε ανοιχτή επικοινωνία. Κάτω από αυτές τις συνθήκες εξασφαλίζεται η πλήρης συνεργασία προϊσταμένων και υφιστάμενων, μεγιστοποιείται η προσπάθεια όλων και επιτυγχάνεται το καλύτερο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με το Rensis Likert, όπως αναφέρει ο Walker (1952), η δημιουργία υψηλού ηθικού και λιγότερο η αυξημένη παραγωγικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική για τον οργανισμό. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα καθοδήγησης των υφιστάμενων που να επιτρέπει την ανοιχτή επικοινωνία, να ωθεί τον προϊστάμενο να ενδιαφερθεί για τα προβλήματα των υφιστάμενων του, την

προσωπική ευημερία τους, να προσέξει τις ιδέες και τις εισηγήσεις τους και να τις λάβει υπόψη, να δημιουργήσει συνθήκες για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, να ενθαρρύνει τη μεταβίβαση εξουσίας στο αμέσως πιο κάτω επίπεδο εξουσίας ώστε αυτό να ανταποκριθεί επαρκώς στις λειτουργίες που έχει να επιτελέσει. Η ηγετική συμπεριφορά που αρμόζει στη νεοκλασική θεωρία είναι ο ιδιογραφικός ηγέτης που δίνει προσοχή στα αιτήματα και τις ανάγκες των μελών της υπηρεσίας και δέχεται τη συμπεριφορά τους υπό το πρίσμα αυτών των αναγκών και που τείνει να θέσει τις ανάγκες της υπηρεσίας σε δεύτερη μοίρα αν οι περιστάσεις το καλέσουν.

Οι δύο πρώτες θεωρίες διακρίνονται από μονομέρεια. Χαρακτηριστικά ο Bennis, στο Θεοφιλίδης (2012), αναφέρει το εξής: *«Οι θεωρητικοί της κλασικής διοίκησης αναφέρθηκαν στον οργανισμό σαν να μην υπάρχουν εργαζόμενοι σε αυτόν, ενώ οι θεωρητικοί της κίνησης των ανθρώπινων σχέσεων μίλησαν για τους εργαζόμενους σαν να μην υπάρχει ο οργανισμός».*

1.2.3. Η δομική θεωρία

Η **δομική θεωρία** (Σύγχρονη Διοίκηση) προκύπτει ως σύνθεση των δύο παραπάνω θεωριών. Εμφανίστηκε στις αρχές του 1940 και διαμορφώθηκε πλήρως από τους Maslow, Simon, Argiris, McGregor, Herzberg, Blake και Mouton στη δεκαετία 1950 - 1960. Η ανθρωπολογική βάση του μοντέλου είναι ο σύνθετος άνθρωπος με την έννοια ότι τα κίνητρα του ατόμου είναι διάφορα και με διαφορετική ένταση το καθένα στα διάφορα στάδια της υπηρεσίας του και πως μέσα από την εργασία του προσπαθεί να ικανοποιήσει τα κίνητρα αυτά (Εικόνα 2). Αναγνωρίζεται ότι οι στόχοι και επιδιώξεις της υπηρεσίας νομιμοποιούν την ύπαρξή της και συνεπώς πρέπει να προωθηθούν με συστηματικό τρόπο. Παράλληλα όμως αναγνωρίζεται ότι η προώθηση των στόχων πρέπει να γίνει με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτει η υπηρεσία (Kotter, 2001). Η Parker Follett αναζήτησε τις αρχές ηγεσίας οι οποίες θα δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για την ευημερία του ατόμου μέσα στην υπηρεσία. Με το ίδιο σκεπτικό ο Freire (1990) εισηγήθηκε την πρακτική της σύμπραξης μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του γιατί σύμφωνα με τον Spillane (2006), σε άλλη περίπτωση, υπάρχει το ενδεχόμενο οι εργαζόμενοι συνειδητά ή ασυνείδητα να

επιδιώκουν διαφορετικούς ή ακόμα και αντίθετους στόχους από αυτούς της υπηρεσίας. Για να αποφευχθεί αυτό, εκείνο που πρέπει ουσιαστικά να επιδιώξει ο ηγέτης είναι να επισημάνει τις καλύτερες μεθόδους συντονισμού της συλλογικής δράσης και του ελέγχου. Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι οι στόχοι της υπηρεσίας επιτυγχάνονται καλύτερα όταν κατά την επιδίωξη τους οι εργαζόμενοι έχουν την αίσθηση πως ικανοποιούν ταυτόχρονα ένα ή περισσότερα από τα δικά τους κίνητρα. Στη φάση αυτή εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της ικανοποίησης του εργαζόμενου από τον Barnard, όπως αναφέρεται στο McMahon and Carr (1999). Ο Barnard σημειώνει ότι το άτομο συμβάλει στην προώθηση των στόχων της υπηρεσίας και η συμβολή του αυτή γίνεται πηγή ικανοποίησης. Υπάρχουν διάφορες μορφές ικανοποίησης όπως η οικονομική αποζημίωση αλλά και η διάκριση, η αναγνώριση, η παραχώρηση εξουσίας, οι βελτιωμένες συνθήκες εργασίας και το συναίσθημα επάρκειας στην εργασία. Ο Barnard συνδυάζοντας τις απόψεις του Taylor και του Mayo, υποστηρίζει ότι η παραγωγικότητα οδηγεί στην ικανοποίηση και η ικανοποίηση οδηγεί σε περισσότερη παραγωγικότητα. Κατά τον Maslow, όπως αναφέρεται στον Zimmerman, (2002), οι ανάγκες του ανθρώπου μπορούν να ενταχθούν ιεραρχικά σε πέντε κατηγορίες: βιολογικές, ασφάλεια, κοινωνικές, αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση. Οι ανάγκες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες, στις ανάγκες κατώτερου επιπέδου (βιολογικές, ασφάλεια) και στις ανάγκες ανώτερου επιπέδου (κοινωνικές, αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση). Ο Maslow τόνισε ότι μία ορισμένη ανάγκη προκύπτει ως παρωθητική δύναμη όταν η προηγούμενη στη σειρά ανάγκη έχει ικανοποιηθεί. Η υπηρεσία, λοιπόν, πρέπει να δώσει προσοχή στην ικανοποίηση των αναγκών κατώτερου επιπέδου γιατί έτσι θα καταστήσει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου όπως η αναγνώριση και η αυτοπραγμάτωση ως τις προωθητικές δυνάμεις μέσα στην υπηρεσία. Το σημαντικό σε αυτή την περίπτωση είναι πως, προσπαθώντας το μέλος της υπηρεσίας να επιτύχει τη δική του αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση, προωθεί ταυτόχρονα και τους στόχους της υπηρεσίας. Ο Herzberg, όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2015), ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων. Στον πρώτο παράγοντα εντάσσονται οι καθαρά παρωθητικές δυνάμεις που εξασφαλίζουν στο άτομο μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία του. Αυτές είναι το συναίσθημα της επιτυχίας, το συναίσθημα της αναγνώρισης, η φύση της εργασίας και η ανάληψη ευθύνης. Στο δεύτερο παράγοντα εντάσσονται όλες οι συνθήκες που πρέπει να

συνυπάρξουν μαζί με τις παρωθητικές καταστάσεις για να αφήσουν το άτομο πλήρως ευχαριστημένο από την εργασία του. Αυτές είναι οι σαφείς κανονισμοί, το αποτελεσματικό σύστημα καθοδήγησης, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με προϊσταμένους και υφιστάμενους, οι καλές συνθήκες εργασίας και η ικανοποιητική οικονομική αποζημίωση (Γιαννακούρου & Δενδρινός, 2004; Parson & Broadbridge, 2006:). Η ηγετική συμπεριφορά που αρμόζει στη δομική θεωρία είναι ο διεκπεραιωτικός ηγέτης ο οποίος προσπαθεί να επιτύχει την εξισορρόπηση μεταξύ των απαιτήσεων της υπηρεσίας και των αναγκών και διαθέσεων των μελών της. Ανάλογα με την περίπτωση μπορεί ο ηγέτης να κινείται εντονότερα είτε προς τη μία είτε προς την άλλη κατεύθυνση.

Εικόνα 2. Ανθρωπολογική βάση των τριών θεωριών



1.3. Ορισμός, είδη και στυλ της ηγεσίας – Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας

Στις παραγράφους που ακολουθούν, αναλύονται η έννοια, τα στυλ και τα είδη της ηγεσίας με έμφαση στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία γιατί έχουν σημαντική επίδραση στη σχολική βελτίωση και στην πρόοδο των μαθητών και γι αυτό επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Έπεται η περιγραφή και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς στο σχολικό συγκείμενο και αποσαφηνίζεται ότι ο ηγέτης δε γεννιέται, δηλαδή δεν είναι απαραίτητα χαρισματικό άτομο, αλλά γίνεται μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση. Τέλος, περιγράφεται η ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Ηγεσίας – Ηγέτης

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα κυριαρχεί ο όρος ηγεσία στο πεδίο της διοίκησης και κατ' επέκταση και στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Bush, 2011, Hargreaves 2007) ενώ πλέον ο όρος αυτός συναντάται και στην ελληνική βιβλιογραφία. Η ηγεσία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Στη βιβλιογραφία απαντάται μια πληθώρα ορισμών για την ηγεσία. Κατά τους Stogdill (1981) και Κυθραιώτης (2006) για να περιγραφεί η έννοια της ηγεσίας υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσα είναι και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν. Δύο περιεκτικοί ορισμοί για την έννοια της ηγεσίας είναι του Μπουραντά (2005) όπου:

«Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.»

και του Yukl (2006):

«Ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής των υφισταμένων τους με σκοπό να καταλάβουν και να συμφωνήσουν για το τι χρειάζονται να κάνουν και πως να το

κάνουν, καθώς και τη διαδικασία ατομικής διευκόλυνσης και συλλογικής προσπάθειας με σκοπό την πραγματοποίηση κοινών στόχων».

Εξετάζοντας τα κοινά χαρακτηριστικά των ορισμών που έχουν δοθεί μέχρι τώρα, διακρίνονται δύο θεμελιώδη στοιχεία της έννοιας της ηγεσίας.

Το πρώτο, είναι η ύπαρξη επιρροής του ηγέτη πάνω σε άλλους ανθρώπους για την επίτευξη κοινών στόχων. Η ηγεσία, ως άσκηση επιρροής, αφορά στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές όπως το πάθος, τον ενθουσιασμό, το κέφι, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα, την έμπνευση, τη δέσμευση, την αφοσίωση και την πίστη, που αποτελούν προϋποθέσεις ώστε να αξιοποιήσουν οι άνθρωποι στο μέγιστο βαθμό τόσο τις δυνατότητές τους όσο και τις επιδόσεις τους (Μπουραντάς, 2005).

Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι οι ηγέτες έχουν ως αντικειμενικό στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2006) και επομένως η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή, την πρόοδο και «το καλύτερο μέλλον» για τους ανθρώπους. Στο πλαίσιο αυτό, οι άνθρωποι εθελοντικά και πρόθυμα επιδιώκουν να υλοποιούν στόχους που αφορούν φιλοδοξίες ή ιδανικά για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Ο ηγέτης, κατά τον Σαϊτή (2014), είναι ο υπηρέτης των ανθρώπων που ηγείται με καθήκον να υποτάσσει τις προσωπικές του προτιμήσεις, ελπίδες και επιθυμίες στο κοινό καλό του οργανισμού (Blanchard & Miler, 2007) ενώ κατά τον Μπουραντά (2005), ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Για τη διοικητική επιστήμη ο ηγέτης μπορεί να είναι οποιοσδήποτε άνθρωπος ο οποίος κάνει τους συνεργάτες του να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Σε ένα σχολείο, ηγέτης μπορεί να είναι ο διευθυντής του σχολείου, εκπαιδευτικοί ή μαθητές οι οποίοι ασκούν θετική και δημιουργική επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και κερδίζουν την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή τους στην υλοποίηση των στόχων (Μπουραντάς, 2017).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο ηγέτης μπορεί να είναι τυπικός ή άτυπος, δηλαδή ηγέτης σε έναν οργανισμό μπορεί να είναι εκείνος ο οποίος έχει διοριστεί ως προϊστάμενος, συνεπώς η δύναμη του πηγάζει από τη θέση την οποία κατέχει (τυπικός ηγέτης) αλλά και εκείνος που λειτουργεί ως ηγέτης με ανεπίσημο τρόπο, δηλαδή χωρίς να έχει λάβει εξουσιοδότηση από την Ανώτατη Διοίκηση του οργανισμού (άτυπος ηγέτης) (Montana & Charnov, 2008).

1.3.2. Ηγεσία έναντι Διοίκησης

Σύμφωνα με τον Daft (2005) η διοίκηση (management) είναι η διαδικασία της επίτευξης των οργανωσιακών στόχων μέσω προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου των οργανωσιακών πόρων. Αναλυτικότερα:

Προγραμματισμός. Ο Κατσαρός (2008) ορίζει τον προγραμματισμό ως τη λειτουργία εκείνη μέσω της οποίας γεφυρώνεται η απόσταση ανάμεσα στο σημείο που βρίσκεται σήμερα η οργάνωση και το σημείο στο οποίο θέλει να βρίσκεται στο μέλλον αποφασίζοντας τι θα γίνει, πώς θα γίνει, πότε θα γίνει, ποιος θα το κάνει και με ποια μέσα.

Οργάνωση. Η οργάνωση είναι η λειτουργία με την οποία το συνολικό έργο που καθορίστηκε στον προγραμματισμό διαιρείται σε επί μέρους εργασίες ή καθήκοντα τα οποία ανατίθενται σε συγκεκριμένα άτομα (στελέχωση) και διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ αυτών έτσι ώστε οι ενέργειες και οι πόροι, με τις κατάλληλες διαδικασίες και συντονισμένα, να κατευθύνονται αποτελεσματικά προς την υλοποίηση των στόχων.

Διεύθυνση. Η διεύθυνση είναι η λειτουργία μέσω της οποίας επηρεάζεται η συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα έτσι ώστε κάθε άτομο ξεχωριστά ή ομαδικά να έχει τη διάθεση και την ικανότητα να συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης.

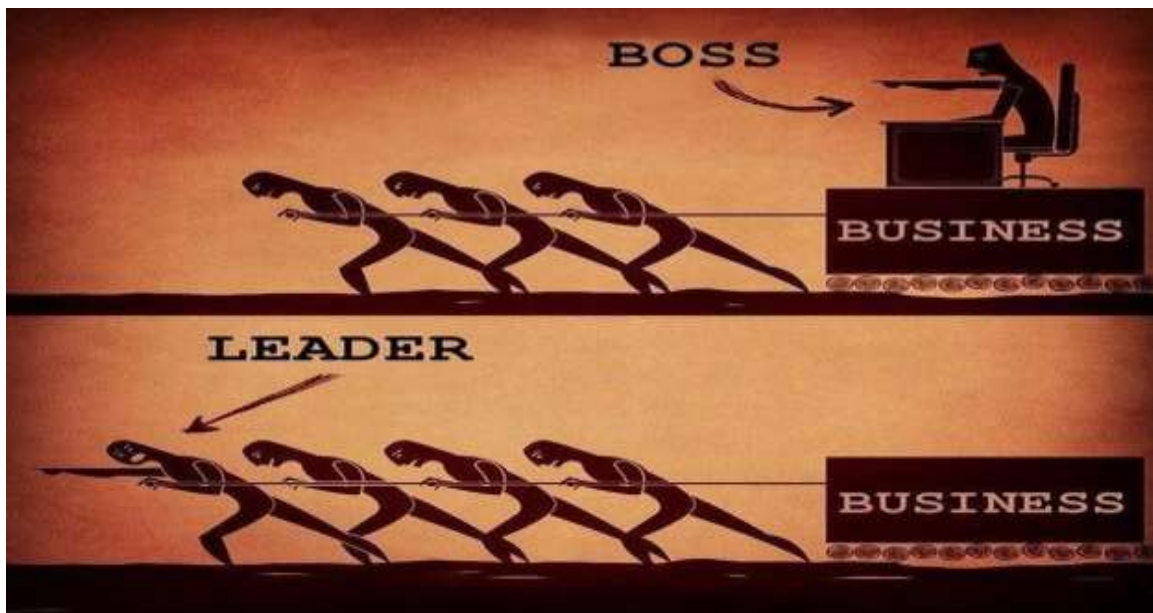
Έλεγχος. Ο έλεγχος είναι ο καθορισμός των προτύπων με βάση τα οποία αξιολογούνται και μετρούνται οι επιδόσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων, των ομάδων και της επιχείρησης συνολικά, η μέτρηση των αποτελεσμάτων, ο εντοπισμός και η μέτρηση των αποκλίσεων, η διάγνωση και η ανάλυση των αιτιών των αποκλίσεων και ο καθορισμός διορθωτικών ενεργειών για την εξάλειψη των αιτιών τους.

Οι μάνατζερ είναι προϊστάμενοι οι οποίοι εργάζονται σε διάφορες θέσεις της ιεραρχίας του οργανισμού με σκοπό να επιτύχουν αποτελέσματα μέσω άλλων ανθρώπων ασκώντας management στο χώρο ευθύνης τους.

Η διαφοροποίηση των εννοιών ηγεσίας και διοίκησης έγκειται στο εξής: «Η διοίκηση αφορά την διαχείριση καταστάσεων και συμπεριφορών ενώ η ηγεσία αφορά την αυτόκλητη παρακίνηση εργαζομένων μέσω των χαρακτηριστικών του ηγέτη και της επιρροής που αυτός ασκεί στους υφισταμένους - ακολουθητές του» (Daft, 2005). Επομένως τα άτομα που ασκούν διοίκηση (μάνατζερς) διαφοροποιούνται από εκείνα που ασκούν ηγεσία (ηγέτες) γιατί κατά τον Bennis όπως αναφέρεται στη Dieronitou (2014): «Οι μάνατζερς κάνουν τα πράγματα σωστά, οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα.»

Η εικόνα 3 που ακολουθεί αποδίδει παραστατικά τη διαφορά ανάμεσα στον ηγέτη και τον μάνατζερ.

Εικόνα 3. Ηγέτης έναντι Μάνατζερ



Σύμφωνα με τον Kotter (2001) η διοίκηση (management) και ηγεσία είναι συμπληρωματικοί και αλληλοεπηρεαζόμενοι ρόλοι ή λειτουργίες, εξίσου απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των στελεχών και των οργανώσεων του διοικούν (Σχήμα 1).

Μάνατζερ και ηγέτης ως συμπληρωματικές έννοιες

		ΗΓΕΤΗΣ	
		ΝΑΙ	ΌΧΙ
ΜΑΝΑΤΖΕΡ	ΝΑΙ	Ιδανικός ηγέτης	Διαχειριστής
	ΌΧΙ	Όραματιστής	Ανίκανος προϊστάμενος

Σχήμα 1. Οι συμπληρωματικές σχέσεις ηγέτη και μάνατζερ

Επομένως ένα άτομο μπορεί και πρέπει να ασκεί ταυτόχρονα και μάνατζμεντ και ηγεσία. Παρά την αντιφατικότητα τους, ο άριστος συνδυασμός τους εξασφαλίζει τις υψηλότερες επιδόσεις και ταυτόχρονα την υψηλότερη ικανοποίηση για τον άνθρωπο. Σύμφωνα με τον Kotter (2001), το management αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανώσεων ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου. Ο Zalesnik (1992) προσδιορίζει τις διαφορές τους σε τέσσερις τομείς: τους στόχους, το έργο, τις σχέσεις με τους άλλους και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Οι στόχοι για τους μάνατζερ είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού ενώ οι ηγέτες έχουν προσωπική αντίληψη των στόχων και με αυτούς εκφράζουν τα δικά τους οράματα και ιδανικά. Οι μάνατζερ, για την υλοποίηση του έργου, εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πιο ικανοποιητική ενώ οι ηγέτες βρίσκουν νέους, καινοτομικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που συχνά ξαφνιάζουν και εντυπωσιάζουν. Οι μάνατζερ βλέπουν τους συνεργάτες τους ως υφιστάμενους (σχέση εξουσίας), ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους και συναισθηματικές σχέσεις μέσω της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης, του ενθουσιασμού και λοιπών. Οι μάνατζερ επιδιώκουν κατά βάση τη σταθερότητα του οργανισμού και των αρχών του ενώ οι ηγέτες δεν θεωρούν τίποτα δεδομένο και βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση.

Ακολουθεί ο πίνακας 1 στον οποίο περιγράφονται οι διαφορές στη συμπεριφορά μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη.

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη.

ΜΑΝΑΤΖΕΡ – ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ	ΗΓΕΤΗΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Διορίζεται • Χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή δύναμη • Δίνει οδηγίες, εντολές, ανταμοιβές, τιμωρίες • Ελέγχει • Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική • Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια • Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση • Αποδέχεται την πραγματικότητα • Έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναδεικνύεται • Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη • Εμπνέει, πείθει • Κερδίζει την εμπιστοσύνη • Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και τα συναισθήματα • Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια • Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί • Ερευνά την πραγματικότητα • Έχει μακροπρόθεσμη προοπτική

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), τόσο στις Πανεπιστημιακές Σχολές Διοίκησης όσο και στον χώρο των επιχειρήσεων και οργανισμών, η ηγεσία και ο ρόλος του ηγέτη έχουν αναγνωριστεί ως ο κρισιμότερος παράγοντας επιτυχίας με αποτέλεσμα, σε πολλές περιπτώσεις, να υποσκελίζει το μάνατζμεντ και το ρόλο του μάνατζερ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η επιτυχία της επιχείρησης ή του οργανισμού, πλέον, εξαρτάται από παράγοντες όπως ευελιξία, καινοτομία, αλλαγή, υψηλή ποιότητα, χαμηλό κόστος, γρήγορη προσαρμογή και κοινωνική ευαισθησία. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι θεμελιώδεις οι άνθρωποι που εργάζονται στην επιχείρηση να έχουν γνώσεις, ικανότητες, ιδέες, διάθεση, ενθουσιασμό, υπευθυνότητα, αξίες, να αισθάνονται δέσμευση και να παίρνουν πρωτοβουλίες και ρίσκο. Τα παραπάνω δεν εξασφαλίζονται και δε διαχειρίζονται με το μάνατζμεντ αλλά κερδίζονται από την ηγεσία και εμπνέονται από τους ηγέτες. Επομένως το επιτυχημένο στέλεχος πρέπει όχι μόνο να είναι μάνατζερ αλλά και ηγέτης.

Συνοψίζοντας, κατά τον Μπουραντά (2017), ο ηγέτης κάνει όσα και ο μάνατζερ και επιπλέον:

- Κάνει άλλους ανθρώπους να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα επενδύοντας στην εμπιστοσύνη, εμπνέοντας μέσω του οράματος του προσδοκίες και αξίες και δεσμεύοντας τους για υψηλότερες επιδόσεις.
- Προκαλεί αλλαγές με στόχο να δημιουργήσει ένα καλύτερο μέλλον και επιδιώκει να αναδείξει και άλλους ηγέτες.

1.3.3. Ηγεσία – Διοίκηση στην εκπαίδευση

Η ηγεσία - διοίκηση της εκπαίδευσης καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών και πρακτικών αρχών, αξιωμάτων και προκλήσεων και προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες για τα στελέχη της, ιδιαίτερα για εκείνα που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Για το λόγο αυτό αποτελεί ένα διακριτό τομέα της διοικητικής επιστήμης και μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα (Argyropoulou & Symeonidis, 2017; Hargreaves & Fink, 2003; Pounder, 2006; Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2002; Βοζαΐτης, 2015 & 2018α; Γιαννίκας, 2014; Μπάκας, 2006; Μπίστα, 2007; Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008; Σαΐτης, 2008). Στη βιβλιογραφία φαίνεται, τα τελευταία χρόνια, να επικρατεί η έννοια της ηγεσίας έναντι της διοίκησης. Η πιο πρόσφατη τάση, όμως, είναι η αποδοχή του συμπληρωματικού ρόλου και των δυο για την ποιότητα και την πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bush, 2011).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση αναφέρεται ως η «*διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο*». Ο Κατσαρός (2008) διατυπώνει τον ορισμό της διοίκησης στην εκπαίδευση ως εξής: «*Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.*»

Κατά τον Θεοφιλίδη (2012), υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη σχολική ηγεσία καθώς είναι μια έννοια η οποία απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές εξαιτίας των αυξανόμενων καθηκόντων των σχολικών διευθυντών και της απαίτησης του συγκείμενου για λογοδοσία (Hitt & Tucker, 2016; Muijs, 2010; Leithwood, 2010). Ανατρέχοντας στους διάφορους ορισμούς που συναντώνται στη βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι η έμφαση δίνεται στη βασική διαδικασία και στους σκοπούς της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην πρόοδο των μαθητών (Bush & Glover, 2003; Devos & Bouckenooghe, 2009; Grissom & Loeb, 2011). Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003) η σχολική ηγεσία μπορεί να ορισθεί ως:

«η διαδικασία επιρροής που στηρίζεται σε ξεκάθαρες αξίες και αντιλήψεις και οδηγεί σε ένα «όραμα» για το σχολείο. Το όραμα εκφράζεται από τους ηγέτες οι οποίοι επιχειρούν να κερδίσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ενδιαφερομένων με στόχο ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, για τους μαθητές του και τους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους.»

Κατά τον Northouse (2013) η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία με την οποία εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται και υποβοηθούνται, ώστε να εργάζονται με ενθουσιασμό για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων».

Στο επίκεντρο των ορισμών υπάρχουν δύο λειτουργίες, η καθοδήγηση και η άσκηση επιρροής. Επεκτείνοντας αυτή την προσέγγιση, κατά τους Leithwood & Riehl (2003), η σχολική ηγεσία είναι περισσότερο λειτούργημα και λιγότερο ρόλος, επομένως μπορεί να εξασκείται είτε από άτομα που έχουν τυπική εξουσία είτε από άτομα που έχουν διαφορετικό ρόλο σε μια σχολική μονάδα. Ακόμα, οι σχολικοί ηγέτες δεν επιβάλλουν στόχους στους υφισταμένους τους αλλά εργάζονται συλλογικά ώστε να δημιουργήσουν την αίσθηση του κοινού σκοπού. Τέλος, οι σχολικοί ηγέτες εργάζονται κυρίως μέσω αλλά και μαζί με άλλα άτομα, βοηθώντας τα να είναι αποτελεσματικά και έτσι προωθούν τους σχολικούς στόχους έμμεσα άλλα και άμεσα.

Συνοψίζοντας, οι επιστήμονες φαίνεται να συμφωνούν ότι η διοίκηση στο σχολείο επικεντρώνεται περισσότερο στα ζητήματα που αφορούν το τεχνικό κομμάτι της διαχείρισης ενός οργανισμού (σύστημα, νόμοι, πολιτική υπουργείου, διασφάλιση αποφυγής λαθών, αυστηρότητα, γνώσεις), ενώ η ηγεσία επικεντρώνεται στα ζητήματα που αφορούν τους ανθρώπους (όραμα, καινοτομία, πρωτοβουλία, θετική ενίσχυση ως

κίνητρο, εκτίμηση και σεβασμός, συνεργασία, συμπαράσταση) (Πασιαρδής, 2004· Μπαραλός & Ζωγόπουλος, 2012).

1.3.4. Είδη ηγεσίας

Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την ηγεσία είναι ιδιαίτερα πλούσια και αναδεικνύει μία πληθώρα ειδών ηγεσίας. Το είδος ηγεσίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης υιοθετεί τον ρόλο του, χρησιμοποιεί την εξουσία και τη δύναμή του και προβαίνει στη λήψη αποφάσεων. Η τυπολογία που ακολουθεί στηρίζεται στο έργο του MacBeath (2003) “The Alphabet Soup of leadership” και αναλύονται τα σημαντικότερα είδη ηγεσίας.

Η ηρωική ηγεσία (Heroic leadership)

Στην περίπτωση αυτή ο ηγέτης εμφανίζεται στον οργανισμό σε περίοδο κρίσης, αναλαμβάνει να τον σώσει και να τον αναγεννήσει και το εγχείρημα αυτό το φέρνει εις πέρας με επιτυχία. Συχνά, όταν η κρίση περάσει, ο συγκεκριμένος ηγέτης σταματά να είναι χρήσιμος για τον οργανισμό και σε πολλές περιπτώσεις γίνεται δυσλειτουργικός.

Η χαρισματική ηγεσία (Charismatic leadership)

Ο χαρισματικός ηγέτης έχει κοινά στοιχεία με τον ηγέτη ήρωα. Είναι ισχυρή προσωπικότητα που μαγνητίζει τον περίγυρο και δημιουργεί ακόλουθους. Πετυχαίνει να πείσει για το όραμα του και τις αντιλήψεις του τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν, τους δημιουργεί σχέσεις εξάρτησης από το άτομό του και τους οδηγεί σε δράσεις και σε ρίσκο που σε άλλη περίπτωση δε θα επέλεγαν.

Η απολυταρχική ηγεσία (Authoritarian leadership)

Ο απολυταρχικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από μηδενική ανοχή στη διαφοροποίηση και στην πρόκληση. Απαιτεί από όλους υπακοή και συμμόρφωση. Ένα παράδειγμα απολυταρχικής ηγεσίας είναι ο Χίτλερ.

Η ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Η ηθική ηγεσία προτάσσει τη δέσμευση σε αξίες σε σχέση με τον οργανισμό όπως εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα ή ειλικρίνεια. Σύμφωνα με τον Sergiionanni (2006), η ηθική ηγεσία δεν πρόκειται απλά για εξουσία που βασίζεται στις προσωπικές ηθικές αξίες του ηγέτη αλλά σε εξουσία όπου οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα πηγάζουν από αξίες, ιδέες και ιδανικά τα οποία είναι κοινά αποδεκτά από την επαγγελματική κοινότητα. Κατά τον Day et al. (2000) το κλειδί για την επιτυχημένη ηγεσία είναι να υιοθετηθούν οι σωστές αξίες και να ταιριάζουν μεταξύ τους ώστε οι ηγέτες να καταφέρουν να διαχειριστούν τις τάσεις και τα διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2019) η εφαρμογή της ηθικής ηγεσίας έχει ως άωτερο στόχο τη δημιουργία ισχυρής κοινότητας μάθησης με διανοητική, συναισθηματική και πνευματική διάσταση. Η ηθική ηγεσία έχει σημασία για το σχολείο αφού ένας βασικός στόχος του είναι η δημιουργία ηθικών ανθρώπων.

Επαγγελματική ηγεσία (Professional leadership)

Είναι δύσκολο να φανταστούμε σχολική ηγεσία η οποία να μην είναι επαγγελματική. Στην επαγγελματική ηγεσία θεωρούνται σημαίνοντα α) η εξουσία να προέρχεται από διαφανή επαγγελματική γνώση και β) η ειδημοσύνη του ηγέτη. Σύμφωνα με τον Fidler (2000) ο ηγέτης πρέπει να ασπάζεται αξίες και να κατέχει τις κατάλληλες επαγγελματικές γνώσεις και σωστή κρίση. Η επαγγελματική ηγεσία στο σχολικό συγκείμενο είναι πιο δύσκολο να οριστεί από ότι σε άλλους οργανισμούς γιατί οι σχολικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά καθώς επίσης και για τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Ο ηγέτης καλείται να διαχειριστεί μία ποικιλία προσδοκιών που συχνά συγκρούονται μεταξύ τους σχετικά με

τις συμπεριφορές και τις σχέσεις των παραπάνω ακροατηρίων, που εκτείνονται πέρα από το σχολικό συγκείμενο και συχνά φτάνουν στην ιδιωτική τους ζωή και στις προσωπικές τους σχέσεις.

Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)

Στη συναλλακτική ηγεσία οι σχέσεις στηρίζονται σε συνεχή οικονομική ανταλλαγή, οι εντολές κατευθύνονται από πάνω προς τα κάτω και στηρίζεται σε μοντέλα ελέγχου (Thomson, 2016).

Η συναλλαγή μεταξύ ανθρώπων συνεπάγεται δούναι και λαβείν. Σύμφωνα με τον McGregor Burns (1978) ο συναλλακτικός ηγέτης είναι εκείνος που θέτει τους στόχους του οργανισμού και ξεκαθαρίζει στα άτομα τι πρέπει να γίνει για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Το σύστημα είναι αξιόπιστο και βασίζεται σε δομές και δεδομένα που βοηθούν την επίτευξη των στόχων. Τα πάντα καθορίζονται σε όρους προσωπικού κέρδους και απώλειας σε μία οικονομία όπου υπάρχει προσήλωση στην αξία της χρηματικής αμοιβής. Οι άνθρωποι γνωρίζουν πού βρίσκονται, τί κατέχουν και ποιο είναι το καθήκον τους. Οι ηγέτες και οι ακόλουθοι είναι σταθεροί και αναγνωρίσιμοι και οι ρόλοι τους είναι συμπληρωματικοί. Κατά την Χατζηπαναγιώτου (2019) ο συναλλακτικός ηγέτης ελέγχει και παρακολουθεί την απόδοση των υφισταμένων και λαμβάνει τα αναγκαία μέτρα μόνο όταν τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. Οι υφιστάμενοι ανταμείβονται όταν φτάσουν το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης. Οι αποκλίσεις από το υπάρχον οργανωτικό πλαίσιο δεν είναι επιθυμητές και οι οργανισμοί που διοικούνται με αυτόν τον τρόπο είναι λιγότερο ανοιχτοί στην καινοτομία και την αφομοίωση αλλαγών από το ευρύτερο περιβάλλον. Αρκετοί διευθυντές σχολικών μονάδων, σύμφωνα με την έρευνα των Smith και Bell (2011), χρησιμοποιούν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών πιέσεων για αποτελεσματικότητα.

Περιπτωσιακή ηγεσία (Situational leadership)

Μία έρευνα του MacBeath (1998) αποκάλυψε ότι οι ηγέτες διαφέρουν όχι μόνο από χώρα σε χώρα αλλά και μέσα στην ίδια χώρα. Καθώς ένας διευθυντής σχολείου μετακινείται από το ένα σχολείο στο άλλο, υιοθετεί ένα διαφορετικό στυλ ηγεσίας και κατά μία έννοια γίνεται ένα διαφορετικό πρόσωπο. Η ηγεσία απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικές δεξιότητες και επενδύει σε διαφορετικές αξίες ανάλογα με την υπάρχουσα κουλτούρα είτε αυτή αφορά τη χώρα, την κοινότητα ή το συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο. Όταν οι συνθήκες αλλάζουν απαιτείται και η αλλαγή του τρόπου ηγεσίας. Η περιπτωσιακή ηγεσία υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τη δυναμική της περίπτωσης και οι ηγέτες θα πρέπει να είναι γνώστες των ευκαιριών με τις οποίες οι εργαζόμενοι θα βελτιώνουν τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους (Thompson & Glaso, 2015). Οι Bass and Riggio (2006) παραδέχονται ότι οι περιπτωσιακοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership)

Σε αυτό το είδος της ηγεσίας ο ηγέτης διευθυντής λειτουργεί ως manager με καθήκοντα τα εξής: να καθορίσει την αποστολή του σχολείου, να είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των οδηγιών, να επιβλέπει τη διδασκαλία, να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και να προωθεί το διδακτικό - καθοδηγητικό κλίμα (Hallinger, 2003; Nelson & Sassi, 2005). Σε ορισμένες περιπτώσεις ο ηγέτης διευθυντής σχολείου καλείται να διδάξει ο ίδιος και να αποτελέσει πρότυπο για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτική ηγεσία αναπτύσσεται γύρω από τον διευθυντή του σχολείου (Aas & Brandmo, 2016; Nedelcu, 2013) και χαρακτηρίζεται ως από πάνω προς τα κάτω (top – down) προσέγγιση στη σχολική ηγεσία γιατί ουσιαστικά εστιάζει στους διευθυντές και στα καθήκοντα τους που αποβλέπουν στο συντονισμό και στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει δεχτεί κριτική από ορισμένους ερευνητές γιατί τη θεωρούν πατερναλιστική και εξαρτώμενη από υπάκουους ακολούθους (followers) (Marks & Printy, 2003) και παράλληλα εστιάζει στην

ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης χωρίς, όμως, να λαμβάνει υπόψη τις οργανισμικές συνθήκες που οδηγούν σε αυτές (Piot, 2015).

Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας. Ενώ η συναλλακτική ηγεσία προϋποθέτει ένα σταθερό περιβάλλον, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία πιο δυναμική έννοια. Σύμφωνα με τους Thomson et al. (2016), οι Burns και Bass όρισαν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μία ηθική δέσμευση για την αλλαγή με στόχο τη βελτίωση του οργανισμού, τη δέσμευση των ακόλουθων με έναν τρόπο που η παραδοσιακή συναλλακτική ηγεσία, που χρησιμοποιεί ανταμοιβές και ποινές για συγκεκριμένα καθήκοντα, αποτυγχάνει.

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 και δίνει έμφαση στην εξής τακτική: ο ηγέτης θα πρέπει να παρακινεί τους ακολούθους να εργάζονται με στόχο τους κοινούς σκοπούς, την επιτυχία και την αυτενεργοποίηση (Sun & Leithwood, 2012). Στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι θεμελιώδεις η διάθεση και η ικανότητα του ηγέτη να αναλάβει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές αλλαγές στους στόχους, στη στρατηγική, στην κουλτούρα, στις δομές, στις δραστηριότητες, στις σχέσεις με το περιβάλλον και λοιπά της οργάνωσης, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για τη δυναμική ανάπτυξη και την προσαρμογή της οργάνωσης στις εξελίξεις. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εργάζεται με τους ακόλουθούς του και δημιουργεί ενθουσιασμό και παρακίνηση για την αναγκαία αλλαγή (Thomson et al., 2016) ενώ τους ενθαρρύνει να αλληλεπιδρούν με τους επωφελούμενους (για παράδειγμα μαθητές σε ένα σχολείο) και να ενδιαφέρονται για την επίδραση τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Grant, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στις ακόλουθες τέσσερις ηγετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τον Bass που τα έχει ονομάσει τα τέσσερα Is (Μπουραντάς, 2017):

Ιδεολογική επιρροή (idealized influence): Με τη συμπεριφορά του ο ηγέτης επιδεικνύει την πίστη και την εμπιστοσύνη του σε ένα καλύτερο μέλλον, δίνει ατομικό και συλλογικό νόημα στο όραμα και στην αποστολή του οργανισμού, θέτει υψηλά πρότυπα επιδόσεων και ηθικής. Υπηρετεί το ατομικό και το κοινό καλό των ανθρώπων του,

κερδίζει το θαυμασμό και την εμπιστοσύνη τους και τους εμπνέει ώστε να ταυτίζονται συλλογικά με το όραμα και την αποστολή.

Εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation): Ο ηγέτης εστιάζει και ικανοποιεί τις ανώτερες ανάγκες των ανθρώπων του, τους οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία και την ενδυνάμωση.

Διανοητική ενεργοποίηση (intellectual stimulation): Ο ηγέτης κάνει τους ανθρώπους να κατανοούν και να αξιολογούν σε βάθος την ανάγκη για αλλαγή και πρόοδο, να κατανοούν και να αξιολογούν την υφιστάμενη κατάσταση, να την αμφισβητούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την υλοποίηση βελτιωτικών αλλαγών. Παράλληλα κάνει τους ανθρώπους να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτομικά δηλαδή «έξω από το κουτί».

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration): Ο ηγέτης ενδιαφέρεται και φροντίζει κάθε συνεργάτη ατομικά, επικοινωνεί και του συμπεριφέρεται ανάλογα με το χαρακτήρα, την προσωπικότητα και τις ανάγκες του. Αφιερώνει χρόνο για να τον καθοδηγεί, να τον βοηθά να αναπτύσσεται και να τον υποστηρίζει ώστε να προοδεύει.

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ευρέως ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά είδη ηγεσίας ιδιαίτερα σε σχέση με τη συναλλακτική ηγεσία (Lowe et al, 1996; Judge and Piccolo, 2004). Οι πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αυξάνει την οργανισμική πολιτειότητα, την κουλτούρα του οργανισμού και κάνει πιο ξεκάθαρο το όραμα του οργανισμού (Givens, 2008). Επίσης βελτιώνει το προσωπικό (ακόλουθους) προσφέροντάς τους ενδυνάμωση, εργασιακή ικανοποίηση, δέσμευση, εμπιστοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα και κίνητρα (Weberg, 2010).

Ο Leithwood (1992) προσάρμοσε το γενικό μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό συγκείμενο. Αργότερα οι Leithwood και Jantzi (1999) προσδιόρισαν το μετασχηματιστικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας βασιζόμενο σε έξι ηγετικές και τέσσερις διοικητικές διαστάσεις. Οι ηγετικές διαστάσεις είναι: η δημιουργία σχολικού οράματος και στόχων, η παροχή πνευματικών κινήτρων, η προσφορά προσωπικής υποστήριξης, ο συμβολισμός επαγγελματικών πρακτικών και αξιών, η επίδειξη υψηλής απόδοσης προσδοκιών και η ανάπτυξη δομών που προάγουν τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Οι διοικητικές διαστάσεις είναι: η στελέχωση, η διδακτική υποστήριξη, η επίβλεψη στις σχολικές δραστηριότητες και η ανάπτυξη δομών που προάγουν τη

συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Κατά την Χατζηπαναγιώτου (2019) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι φορέας αλλαγής και ασχολείται με την **προώθηση αλλαγών και καινοτομιών** στο σχολείο. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Ηράκλειτο, τίποτα δεν είναι μόνιμο παρά μόνο οι αλλαγές. Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2019), τα στοιχεία κλειδιά της κατανεμημένης ηγεσίας είναι τρία: το κίνητρο και η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας, η συμβολή στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επέκταση της ικανότητας της επίλυσης προβλημάτων. Η μετασχηματιστική ηγεσία προσφέρει όραμα και έμπνευση με σκοπό να ενεργοποιηθούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Πρόκειται για το μετασχηματισμό του οργανισμού και τη δημιουργία νέας κουλτούρας υψηλών προσδοκιών, συνεχούς βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης με μακροπρόθεσμους στόχους που κυριαρχεί η εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός (Χατζηπαναγιώτου, 2019) στην οποία η συνεργασία έχει μεγάλη αξία, η συστηματική έρευνα λογίζεται ως η κατάλληλη βάση για την επαγγελματική κρίση ενώ προωθείται ο αναστοχασμός και η συζήτηση της επαγγελματικής πρακτικής. Το αίσθημα της κοινής ευθύνης είναι η σημαντική προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι Dimmock & Walker (2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι μία βασική ευθύνη της ηγεσίας. Η κουλτούρα ως ένα βαθμό χτίζεται και επηρεάζεται από τους ηγέτες με τους εξής τρόπους: καλλιεργούν και επιδεικνύουν τις δικές τους αξίες σε διάδραση με τους άλλους, κάνουν τις κατάλληλες δημόσιες επίσημες ανακοινώσεις και καθιερώνουν ένα σύστημα υποστηρικτικών αμοιβών και πειθαρχίας.» Οι Marks & Printy (2003), τονίζουν ότι ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αυξάνοντας τη συνειδητοποίηση τους σχετικά με τους οργανισμικούς στόχους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες - διευθυντές οφείλουν να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Dieronitou, 2014). Με τον τρόπο αυτό η μετασχηματιστική ηγεσία δεν καθοδηγείται από το διευθυντή του σχολείου αλλά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δουλεύουν ατομικά με στόχο να βελτιώσουν τα σχολεία τους. Η πραγματική αλλαγή επιτυγχάνεται όταν οι δάσκαλοι δεσμεύονται πλήρως με στόχο την πρόοδο της έρευνας και την ανάπτυξη και υιοθετούν τις βασικές αρχές της υπευθυνότητας και της αμοιβαίας λογοδοσίας. Κατά τον Hallinger

(2003), το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία, συμβάλλοντας σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα διαμοιραζόμενο μοντέλο ηγεσίας που στοχεύει να προκαλέσει την αλλαγή με πράξεις από κάτω προς τα επάνω (bottom – up) (Aas & Brandmo, 2016).

Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 εμφανίζεται ένα καινούργιο μοντέλο ηγεσίας που βασίζεται στη συνεργασία και στην οργανισμική μάθηση, η κατανεμημένη ηγεσία (Hallinger, 2003). Η εμφάνιση αυτού του μοντέλου ηγεσίας προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική ηγεσία η οποία εστιάζει στη δύναμη και στην εξουσία του διευθυντή και αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως υπάκουους ακολούθους (Nedelcu, 2013). Η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει ότι η ηγεσία μπορεί να κατανέμεται ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου. Επομένως, κατά τη Χατζηπαναγιώτου (2019), η ηγεσία, δηλαδή η κατανομή ευθυνών και εξουσίας διαμοιράζεται σε διάφορα άτομα και ομάδες, μεταξύ των οποίων και οι μαθητές. Αυτό είναι απαραίτητο γιατί ο σχολικός οργανισμός είναι πολύπλοκος, παρουσιάζει μεγάλο εύρος καθηκόντων και ευθυνών, επομένως είναι δύσκολο για ένα άτομο να διοικήσει αποτελεσματικά. Η παραδοχή στην κατανεμημένη ηγεσία είναι πως κάθε μέλος του οργανισμού **πρέπει** να έχει ευθύνες και αρμοδιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2019).

Μέχρι τώρα δεν υπάρχει ένας ορισμός για την κατανεμημένη ηγεσία που να είναι κοινά αποδεκτός από όλους (Harris, 2013). Ο Spillane (2006) δηλώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία εξαπλώνεται πάνω από ένα σύνολο ατόμων και εργασιών που εκπληρώνονται μέσω της διάδρασης, από πολλούς ηγέτες. Οι Harris & De Flaminis (2016) υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία θεωρεί ότι η ηγεσία μοιράζεται σε ομάδες και σύνολα και κατανέμεται μέσα, μεταξύ και σε ολόκληρους τους οργανισμούς. Η κατανεμημένη ηγεσία δίνει έμφαση περισσότερο στη διάδραση παρά στις πράξεις και υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι αποκλειστικότητα σε αυτούς που κατέχουν την τυπική ηγετική θέση στην κορυφή του οργανισμού. Αυτό συνεπάγεται ότι διαφορετικά άτομα μπορούν να ηγούνται σε διαφορετικές στιγμές ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση και το συγκεκριμένο συγκείμενο (Gronn, 2002; Harris et al., 2008; Spillane, 2012;

Spillane & Healey, 2010). Ο Robinson (2008) πρότεινε ότι η φύση της κατανεμημένης ηγεσίας περιλαμβάνει τη διαδικασία κατανεμημένης επιρροής. Η κατανεμημένη ηγεσία τονίζει τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας, του κοινού σκοπού και της κοινής ιδιοκτησίας αλλά πολλά από τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία κατανέμεται καθώς και τις προθέσεις πίσω από αυτά (Harris, 2013). Οι Heck & Hallinger (2010) σημειώνουν ότι η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία επιτυγχάνεται μέσω της βελτίωσης της επικοινωνίας, της αποστολής και των σκοπών του σχολείου με τα ενδιαφερόμενα ακροατήρια, την καλύτερη διανομή των πόρων και των δομών για την υποστήριξη των μαθητών, την περισσότερο ενεργή δέσμευση του προσωπικού σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και την ικανότητα να διατηρούν την αφοσίωσή τους στις καινοτομίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Angelle, 2010; Bellibas & Liu, 2017; Hulpria & Devos, 2010). Παρατηρούνται ομοιότητες με την εκπαιδευτική ηγεσία η οποία δίνει έμφαση στον προσδιορισμό της αποστολής του σχολείου και στην ανάπτυξη του μαθησιακού κλίματος. Οι Leithwood, Harris & Hopkins (2008) υποδεικνύουν τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας για τους μαθητές και για τη σχολική επιτυχία. Δηλώνουν ότι η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο και στους μαθητές βελτιώνεται όταν η σχολική ηγεσία είναι ευρέως κατανεμημένη (Heck & Hallinger, 2009; Marks & Printy, 2003). Ο Nedelu (2013) και οι Penlington, Kington και Day (2008) τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως ειδήμονες που εμπλέκονται στη βελτίωση της σχολικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), *«Οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται και παρακινούνται από την εργασία τους, όταν μέσω αυτής αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητές τους καθώς και την προσωπικότητά τους. Η ανάπτυξη του ανθρώπου, εκτός του ότι ικανοποιεί τις ανάγκες ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησης, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική του εξέλιξη και πρόοδο».*

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται σημαντικά από το διευθυντή ο οποίος πρέπει εκτός των άλλων «να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και της λειτουργίας του σχολείου» (Ιορδανίδης, 2005). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης δεδομένου ότι κάθε άνθρωπος

είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του, άρα η αφύπνιση του αισθήματος της ευθύνης αποτελεί σπουδαίο μέσο ώστε ο εκπαιδευτικός να γίνει τελειότερος. Με την ανάληψη ευθυνών οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις ηγετικές τους ικανότητες στην πράξη αφού αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την επιμόρφωση (Kotter, 2001). Επίσης το άτομο ενδιαφέρεται τόσο περισσότερο για ένα καθήκον, όσο αισθάνεται ότι είναι ικανό να το φέρει σε πέρας. Ο διευθυντής θα πρέπει να εκπαιδεύει σωστά τους συνεργάτες του για τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους και να τους καθοδηγεί ώστε να βρίσκουν μόνοι τους τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο θα φτάσουν στην επίτευξη του πιο ικανοποιητικού αποτελέσματος. Επομένως ο διευθυντής θα πρέπει να παρέχει ελευθερία στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ώστε να τους δημιουργείται η αίσθηση ότι μπορούν οι ίδιοι να αναλάβουν δράση σύμφωνα με την άποψή τους. Για να αναπτυχθεί το αίσθημα της ευθύνης θα πρέπει ο διευθυντής να εκχωρεί αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Καταλήγοντας λοιπόν, στην κατανεμημένη ηγεσία τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη με τους υφιστάμενους συναδέλφους τους αφού η εκχώρηση αρμοδιοτήτων συμβάλλει την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Hulpria et al., 2009, 2012; Hulpria & Devos, 2010). Επίσης, η κατανομή αρμοδιοτήτων αποτελεί το μέσο με το οποίο τα διευθυντικά στελέχη εξασφαλίζουν τη μέγιστη συνεισφορά των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας. Όταν ο διευθυντής διατηρεί θετική στάση απέναντι στους συνεργάτες του, δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται στην εργασία τους, ο διευθυντής μπορεί να κατευθύνει τις προσπάθειές του σε γενικούς στόχους της σχολικής μονάδας ενώ με τη χρήση αποτελεσματικής επικοινωνίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους. Τέλος, η μεταβίβαση εξουσίας είναι ένα από τα βασικά εργαλεία των στελεχών γιατί έτσι τους παρέχεται η δυνατότητα να αφιερώνουν το χρόνο τους στη διοίκηση και στους στόχους του σχολείου και όχι στην εκτέλεση εργασιών.

Η ηγεσία του Δασκάλου (Teacher leadership)

Ο δάσκαλος, κατά τον Μπουραντά (2017), μπορεί και πρέπει να λειτουργεί ως ηγέτης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έχει τη δυνατότητα να περάσει κάποιο όραμα στους

μαθητές για ένα καλύτερο μέλλον και έτσι να τους εμπνεύσει και να τους παρακινήσει να καταβάλουν τις μέγιστες προσπάθειες για εξαιρετικές επιδόσεις. Μπορεί να κάνει την τάξη του να λειτουργεί ως καλή ομάδα. Θα πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών ασκώντας θετική επιρροή, να αναπτύξει τις ικανότητές τους και κυρίως να διαμορφώσει κατάλληλα την παιδεία - κουλτούρα και τον χαρακτήρα των μαθητών με τέτοιο τρόπο που να τους οδηγήσει να ζήσουν καλά σε μία κοινωνία συνοχής και ευημερίας. Ο δάσκαλος ηγέτης είναι σύμβουλος και μέντορας των παιδιών εντός και εκτός τάξης.

Σύμφωνα με τον Frost (2000), η ενίσχυση της αυτενέργειας των δασκάλων μπορεί να θεωρηθεί ως το πρωτεύον καθήκον ενός καλού σχολείου, των τοπικών αρχών ή της εθνικής ηγεσίας. Ο Fullan κ.α. (2001) χαρακτηριστικά λέει: «Μία λέξη σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία. Η δική μας εκδοχή αναφέρεται σε κοινότητες εμποτισμένες στην επαγγελματική ανάπτυξη όπου οι δάσκαλοι επικεντρώνονται συλλογικά στη μάθηση των παιδιών και στις απαραίτητες διαδικασίες που θα δώσουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Στις κοινότητες αυτές η έμμεση λογοδοσία μεταξύ των δασκάλων είναι εξαιρετικά ισχυρή.»

Η ηγεσία του μαθητή (Student leadership)

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στα σχολεία που πιστεύουν στην κατανομημένη ηγεσία ο ρόλος και η θέση των μαθητών είναι πολύ σημαντικά. Τα σχολεία πλέον προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους για ηγετικούς ρόλους στη βιομηχανία, στην οικονομία, στο στρατό και στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους όπως δίνοντας τους ηγετικούς ρόλους στα σχολικά συμβούλια, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες, σε θεατρικά, σε ομαδικά αθλήματα και λοιπά. Όλα αυτά συμβαίνουν έξω από τη σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τον MacBeath κ.α. (2001) υπάρχει τάση από αρκετά σχολεία να δοθούν ευκαιρίες ανάπτυξης ηγετικών συμπεριφορών των μαθητών και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όπως για παράδειγμα με τη διαχείριση της τάξης, με στρατηγικές που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή κ.α. έτσι ώστε τα παιδιά να παίζουν ένα μεγαλύτερο ηγετικό ρόλο στο σχολείο.

Συνοπτικός πίνακας ειδών ηγεσίας

Ακολουθεί ο πίνακας 2 στον οποίο αναφέρονται τα διάφορα είδη ηγεσίας που αναλύθηκαν παραπάνω καθώς και τα βασικά τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Πίνακας 2. Είδη ηγεσίας – πλεονεκτήματα - μειονεκτήματα

Είδη ηγεσίας	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Ηρωική	Ο ηγέτης σώζει τον οργανισμό σε περίοδο κρίσης.	Βασίζεται στον ηγέτη. Ο ηγέτης είναι συχνά δυσλειτουργικός σε περιόδους μη κρίσης του οργανισμού. Η ηγεσία εφαρμόζεται από τα πάνω προς τα κάτω.
Χαρισματική	Ο ηγέτης πείθει τον περίγυρο για το όραμα του και τις αντιλήψεις του. Ο ηγέτης δημιουργεί ακόλουθους.	Βασίζεται στον ηγέτη. Ο ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εξάρτησης από το άτομό του. Ο ηγέτης οδηγεί τους ακολούθους σε ρίσκο που σε άλλη περίπτωση δε θα επέλεγαν. Η ηγεσία εφαρμόζεται από πάνω προς τα κάτω.
Απολυταρχική		Βασίζεται στον ηγέτη. Μηδενική ανοχή στη διαφοροποίηση και στην πρόκληση. Ο ηγέτης απαιτεί υπακοή και συμμόρφωση. Η ηγεσία εφαρμόζεται από τα πάνω προς τα κάτω.
Ηθική	Δέσμευση των ατόμων σε αξίες κοινά αποδεκτές από τον οργανισμό (εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ειλικρίνεια κ.α.). Δημιουργείται ισχυρή κοινότητα μάθησης με διανοητική, συναισθηματική και πνευματική διάσταση. Στο σχολείο, η ηθική ηγεσία	

	προσβλέπει στη δημιουργία ηθικών ανθρώπων.	
Επαγγελματική	Η εξουσία του ηγέτη προέρχεται από διαφανή επαγγελματική γνώση. Ο ηγέτης είναι ειδήμονας.	Βασίζεται στον ηγέτη.
Συναλλακτική	Ο ηγέτης θέτει τους στόχους. Το σύστημα είναι αξιόπιστο και βασίζεται σε δομές και δεδομένα που βοηθούν την επίτευξη των στόχων. Οι άνθρωποι γνωρίζουν πού βρίσκονται, τί κατέχουν και ποιο είναι το καθήκον τους. Έλεγχος και παρακολούθηση απόδοσης - λήψη αναγκαίων μέτρων όταν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά.	Βασίζεται στον ηγέτη. Οι σχέσεις στηρίζονται σε συνεχή οικονομική ανταλλαγή. Οι ηγέτες και οι ακόλουθοι είναι σταθεροί. Οι οργανισμοί είναι λιγότερο ανοιχτοί στην καινοτομία και στην αλλαγή. Η ηγεσία εφαρμόζεται από τα πάνω προς τα κάτω.
Περιπτωσιακή	Όταν οι συνθήκες αλλάζουν, αλλάζει και ο τρόπος ηγεσίας. Οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν ικανότητες ώστε να είναι ευέλικτοι και γνώστες των ευκαιριών με τις οποίες οι εργαζόμενοι θα βελτιώνουν τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους.	Βασίζεται στον ηγέτη. Η ηγεσία εφαρμόζεται από τα πάνω προς τα κάτω.
Εκπαιδευτική	Έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Έμφαση στην επιπρόσθετη μάθηση που προκύπτει από την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Εστιάζει στους διευθυντές σχολείων και στα καθήκοντα τους που αποβλέπουν στο συντονισμό και στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ηγέτης διευθυντής αποτελεί πρότυπο.	Βασίζεται στον ηγέτη διευθυντή. Ο ηγέτης διευθυντής λειτουργεί ως μάνατζερ. Η ηγεσία εφαρμόζεται από τα πάνω προς τα κάτω. Θεωρείτε πατερναλιστική και εξαρτώμενη από υπάκουους ακολούθους.
Μετασχηματιστική	Ασχολείται με την προώθηση αλλαγών και	

	<p>καινοτομιών στο σχολείο, είναι φορέας αλλαγής. Δίνει έμφαση στη διαμόρφωση κουλτούρας υψηλών προσδοκιών, συνεχούς βελτίωσης & επαγγελματικής ανάπτυξης. Διασφαλίζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ένα κοινό όραμα που θα μεταμορφώσει το σχολείο. Μακροπρόθεσμοι στόχοι, εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμός. Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του σχολείου. Είναι διαμοιραζόμενο μοντέλο ηγεσίας που προκαλεί την αλλαγή με πράξεις από κάτω προς τα επάνω.</p>
Κατανεμημένη	<p>Κάθε μέλος του οργανισμού πρέπει να έχει ευθύνες και αρμοδιότητες, επομένως στο σχολείο, η ηγεσία μπορεί να κατανέμεται ανάμεσα σε όλα τα μέλη του. Η ηγεσία εκπληρώνεται μέσω της διάδρασης, από πολλούς ηγέτες τυπικούς ή άτυπους. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων συμβάλλει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των υφισταμένων. Η ηγεσία εφαρμόζεται από τα κάτω προς τα πάνω.</p>
Η ηγεσία του Δασκάλου	<p>Ο δάσκαλος λειτουργεί ως ηγέτης στην τάξη του. Κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών. Εμπνέει τους μαθητές για ένα καλύτερο μέλλον. Τους παρακινεί να</p>

	<p>μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους. Η τάξη του λειτουργεί ως καλή ομάδα.</p>
<p>Η ηγεσία του Μαθητή</p>	<p>Τα παιδιά συμμετέχουν στους ηγετικούς ρόλους του σχολείου. Δίνονται ευκαιρίες ανάπτυξης ηγετικών συμπεριφορών των μαθητών ώστε να προετοιμαστούν για την ενήλικη ζωή τους.</p>

1.3.5. Ηγετικά στυλ.

Μία σημαντική διάσταση της ηγετικής συμπεριφοράς είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης ασκεί δύναμη - εξουσία πάνω στους συνεργάτες του, και αντίστροφα, ο βαθμός ελευθερίας πρωτοβουλιών, ο βαθμός αυτονομίας στη σκέψη και τη δράση που τους επιτρέπει να έχουν. Οι Clark and Clark (2002) ονόμασαν ως στυλ ηγεσίας τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κάθε ηγέτης παρέχει κατευθύνσεις, εφαρμόζει σχέδια και κινητοποιεί ανθρώπους προς την επίτευξη στόχων.

Σύμφωνα με τους Tannenbaum και Schmidt όπως αναφέρεται στους Dal Forno, & Merlone (2006) τα αντιπροσωπευτικά στυλ ηγεσίας που συνήθως συναντάμε στην πράξη είναι:

Ο ηγέτης που διατάσσει: Ο ηγέτης λαμβάνει την απόφαση και την ανακοινώνει στους υφιστάμενους του για εκτέλεση.

Ο ηγέτης που πείθει: Ο ηγέτης, αφού αποφασίσει, προσπαθεί να περάσει με πειθώ την απόφαση του στους υφιστάμενους.

Ο ηγέτης που συζητά: παρουσιάζει τις αποφάσεις, προκαλεί ερωτήσεις των υφιστάμενων και συζητά εμπόδια ή τρόπους υλοποίησης.

Ο ηγέτης που δοκιμάζει: παρουσιάζει δοκιμαστικές αποφάσεις που η συζήτηση με τους υφιστάμενους μπορεί να τις αλλάξει.

Ο ηγέτης που συμβουλευέται: αποφασίζει, αφού πρώτα παρουσιάσει το πρόβλημα και συγκέντρωση τις απόψεις και τις γνώμες των υφιστάμενων, τις οποίες λαμβάνει σοβαρά υπόψη.

Ο ηγέτης που ζητά συμμετοχή: θέτει όρια και ζητά από τους υφιστάμενους να συναποφασίσουν.

Ο ηγέτης που εξουσιοδοτεί: επιτρέπει στους υφιστάμενους να ενεργήσουν όπως αυτοί νομίζουν στο πλαίσιο που τίθεται από τους ανωτέρους του ή την οργάνωση.

Είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε ότι τόσο οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στο καθήκον όσο και εκείνοι που είναι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις μπορούν να είναι μετασχηματιστικοί ηγέτες εφόσον ενδιαφέρονται και φροντίζουν τους υφιστάμενους τους (εργαζόμενους). Ο βαθμός ενδιαφέροντος και φροντίδας του ηγέτη προς τους ακόλουθούς του δεν εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας του (Thomson, 2016).

1.3.6. Επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στυλ.

Το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τους εκάστοτε συνεργάτες του ηγέτη. Σύμφωνα με τον Blanchard όπως αναφέρεται στους Thompson & Vecchio (2009), το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να προσαρμόζεται στην ωριμότητα που έχουν οι συνεργάτες ως ομάδα και ως άτομα. Η ωριμότητα είναι χαμηλή όταν τα άτομα δεν έχουν αποδεχθεί το έργο και τους στόχους που πρέπει να επιτύχουν, δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και κουλτούρα και δεν εμπιστεύονται και δεν αποδέχονται τον ηγέτη ως άτομο και ως ρόλο. Τα άτομα υψηλής ωριμότητας είναι αυτά που θέλουν, ξέρουν και μπορούν να υλοποιήσουν το έργο, δηλαδή είναι τα άτομα που αισθάνονται υπευθυνότητα, δέσμευση τους στόχους, έχουν διάθεση να προσπαθήσουν και να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους, εκτιμούν, σέβονται και αποδέχονται τον ηγέτη και μπορούν να συνεργάζονται ως ομάδα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, όταν η ωριμότητα των συνεργατών ως άτομα και ως ομάδα είναι χαμηλή, τα πιο κατάλληλα και αποτελεσματικά στυλ είναι τα αυταρχικά. Αντίθετα, όταν η ωριμότητα των ατόμων είναι υψηλή, τα καταλληλότερα στυλ είναι τα συμμετοχικά. Επίσης, οι Fiedler και Chemers, όπως αναφέρεται στον Thomson (2016), υποστηρίζουν ότι σε περιόδους ακραίων καταστάσεων που χαρακτηρίζονται είτε από μεγάλη αβεβαιότητα και γρήγορες

αλλαγές είτε από μικρή αβεβαιότητα και ελάχιστες αλλαγές, οι ηγέτες που προσανατολίζονται στο καθήκον φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί. Σε περιόδους που χαρακτηρίζονται από πιο αργές αλλαγές και μεγαλύτερη σταθερότητα, οι ηγέτες που προσανατολίζονται στις ανθρώπινες σχέσεις είναι αποτελεσματικότεροι.

Όταν ο ηγέτης έχει συμμετοχικό στυλ ηγεσίας και οι συνεργάτες του διακρίνονται από υψηλή ωριμότητα τότε έχουμε αποτελέσματα, επιδόσεις, αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων στο μέγιστο βαθμό. Αυτό συμβαίνει γιατί οι άνθρωποι, λόγω της συμμετοχής, αισθάνονται δικές τους τις αποφάσεις και κατά συνέπεια έχουν υπευθυνότητα, δέσμευση (Bellibas & Liu, 2017; Hulpria et al., 2012; Malloy et al., 2017) και διάθεση να προσπαθήσουν για την υλοποίησή τους. Επιπλέον, η συμμετοχή τους κάνει να αισθάνονται πιο δημιουργικοί και με υψηλότερη ικανοποίηση (Θεοφιλίδης, 2012). Οι επιδόσεις για τον ηγέτη είναι καλύτερες για τρεις ακόμα λόγους. Πρώτον, αξιοποιώντας μέσω της συμμετοχής τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις όλων των συνεργατών, συνήθως οδηγείται σε καλύτερες αποφάσεις. Δεύτερον, ο ηγέτης εξοικονομεί χρόνο αφού δεν χρειάζεται να επιβλέπει στενά του συνεργάτες του ούτε να αποφασίζει εκείνος για τα πάντα. Έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα να μεταβιβάσει εξουσία, να αναθέσει ευθύνες και αρμοδιότητες στους συνεργάτες του ώστε ο ίδιος να απασχοληθεί με περισσότερα κρίσιμα ή αναπτυξιακά ζητήματα. Τρίτον, η συμμετοχή αποτελεί σημαντική μαθησιακή διαδικασία η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη των ανθρώπων αλλά και του ίδιου του ηγέτη.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η βελτίωση της ωριμότητας των συνεργατών είναι ευθύνη του ηγέτη, ο οποίος μέσω του οράματος, της παρακίνησης, της καθοδήγησης, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης θα κάνει τα άτομα ικανά ως μονάδες ενώ μέσω της ανάπτυξης του ομαδικού πνεύματος θα κάνει τα άτομα ικανά ως ομάδα.

1.3.7. Επιλογή της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένη ηγεσίας

Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής επιλέχθηκε η εστίαση στη μετασχηματιστική και στην κατανεμημένη ηγεσία. Η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία είναι κατάλληλες για να υπηρετήσουν τη σύγχρονη διοίκηση και ανήκουν στα μοντέλα ηγεσίας που χαρακτηρίζονται για την από κάτω προς τα πάνω (bottom – up) προσέγγιση

της σχολικής ηγεσίας σε αντίθεση με άλλα είδη ηγεσίας όπως η εκπαιδευτική και η περιπτωσιακή ηγεσία. Η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία επικεντρώνονται στη συνεργασία ενώ άλλα είδη ηγεσίας όπως η ηρωική, η χαρισματική, η απολυταρχική, η περιπτωσιακή, η επαγγελματική, η συναλλακτική και η εκπαιδευτική, βασίζονται στην ηγεσία του διευθυντή. Σύμφωνα με τους (Leithwood & Jantzi, 1999; Leithwood & Slegers, 2006; Sun & Leithwood, 2012) η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία είναι πιο σημαντικές για τη σχολική βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τα άλλα είδη ηγεσίας. Ορισμένες πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνεισφέρουν ιδιαίτερα στην πρόοδο των μαθητών. Οι Sun & Leithwood (2012) υποστηρίζουν ότι η δημιουργία συνεργατικών δομών και η παροχή προσωπικής στήριξης συνεισφέρουν σημαντικά στην επιτυχία των μαθητών. Επίσης υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη ορισμένων διαστάσεων της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι οποίες περιέχονται στην κατανεμημένη ηγεσία κάνουν το συνδυασμό των δύο αυτών ηγεσιών δηλαδή της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας, πιο αποτελεσματικό. Η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία μετριάζει τη σημασία του αναλυτικού προγράμματος και τον περιπτωσιακών αποτελεσμάτων. Έτσι, σύμφωνα με τους Yu, Leithwood & Jantzi, 2002) η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται με επιτυχία σε διαφορετικές περιπτώσεις και κουλτούρες με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η αξία της περιπτωσιακής ηγεσίας. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συμμετοχικού τύπου και, συνεπώς, κατανεμημένη ηγεσία. Αντί ένα μεμονωμένο άτομο, ο διευθυντής, να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή. Επομένως, οι πηγές ηγεσίας είναι πολλαπλές. Τέλος η ηγεσία του δασκάλου και η ηγεσία του μαθητή είναι κομμάτια της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

1.3.8. Αποτελεσματική μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία

Η ηγετική συμπεριφορά δεν έχει καμία αξία αν δεν οδηγεί στην επίτευξη αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Ulrich et al. (2012) η αποτελεσματική ηγεσία ισούται με την ηγετική συμπεριφορά επί τα αποτελέσματα. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία είναι γινόμενο και όχι άθροισμα της ηγετικής συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων. Ο

ηγέτης που δεν επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα στην πραγματικότητα δεν ηγείται.

Τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο ηγέτης θα πρέπει να συνδέονται με την ικανοποίηση των ενδιαφερόμενων ομάδων του οργανισμού αλλά και με την επιβίωση και τη διαρκή επιτυχία του ίδιου του οργανισμού. Ακόμα, τα αποτελέσματα των οποίων την ευθύνη έχει ο ηγέτης πρέπει να είναι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

1.3.9. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας

Η ηγεσία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του και στην ανάπτυξη και μετάδοση του οράματος για τον οργανισμό.

Εμπιστοσύνη, ο θεμέλιος λίθος της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Collins (2001), τον μετασχηματιστικό ηγέτη πρέπει να τον ενδιαφέρει η δημιουργία σχέσεων με τους ακόλουθούς του που να στηρίζονται στην εμπιστοσύνη. Ο ηγέτης απαιτείται να κερδίζει την εμπιστοσύνη των συνεργατών του προκειμένου να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα (Θεοφιλίδης, 2012). Η εμπιστοσύνη (Bryk et al., 2010; Oduro, 2004) των οπαδών προς τον ηγέτη αποτελεί θεμέλιο της ηγεσίας αφού η εμπιστοσύνη είναι προϋπόθεση για:

- Την ικανοποίησή, την αφοσίωση και τη δέσμευση των ανθρώπων σε έναν ηγέτη.
- Την ύπαρξη κλίματος ανοικτής και ειλικρινούς επικοινωνίας και ελευθερίας έκφρασης των ιδεών, των απόψεων, των διαφωνιών και των προτάσεων που είναι χρήσιμα για τις καλές σχέσεις, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.
- Την απόκτηση από τον ηγέτη ειλικρινούς θετικής και αρνητικής αναπτυξιακής κριτικής από τους συνεργάτες του.
- Τη δυνατότητα των συνεργατών του να παίρνουν πρωτοβουλίες.
- Την αποδοχή από τους συνεργάτες του οράματος, των στόχων, των οδηγιών και των συμβουλών του ηγέτη.

Οι πυλώνες που στηρίζεται η εμπιστοσύνη την οποία οφείλει να δημιουργήσει ο ηγέτης είναι η ακεραιότητα (integrity), η ικανότητα (ability) και η καλοσύνη (benevolence) (Μπουραντάς, 2017).

Ο ηγέτης διαθέτει ακεραιότητα όταν οι συνεργάτες του πιστεύουν ότι έχει ηθικές αρχές όπως εντιμότητα, συνέπεια, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, προβλεψιμότητα και διαφάνεια στις αποφάσεις και τη συμπεριφορά του.

Ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από εντιμότητα όταν διακρίνεται για την ειλικρίνεια και την ηθική του και τηρεί στην πράξη τις αρχές του ενώ ο ίδιος αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση όσων πρεσβεύει και κηρύσσει (Νικολαΐδης, 2017).

Ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη όταν κατανέμει τους πόρους, ανταμείβει και προάγει τους συνεργάτες του αντικειμενικά, αξιοκρατικά και δίκαια. Επιπλέον θα πρέπει οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης πολιτικών να είναι αποδεκτές και διαφανείς ενώ θα πρέπει να συμπεριφέρεται προς τους συνεργάτες του με αξιοπρέπεια, δίχως να προσπαθεί να τους χειραγωγήσει και να τους ασκεί κριτική μπροστά σε άλλους.

Ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από συνέπεια και προβλεψιμότητα όταν τηρεί τις υποσχέσεις του, οι πράξεις είναι σύμφωνες με τα λόγια ενώ στο λόγο του και στις αξίες του υπάρχει συνέπεια και συνοχή, δηλαδή δεν φάσκει και αντιφάσκει.

Τέλος, ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα σημαίνει ότι αναλαμβάνει πάντα το μέρος της ευθύνης που του αναλογεί για τις αποφάσεις, τις πράξεις, τις επιδόσεις και αναγνωρίζει τα λάθη του.

Ο δεύτερος πυλώνας της εμπιστοσύνης είναι η ικανότητα. Ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει τις γνώσεις, τις ικανότητες και την τεχνογνωσία ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα καθήκοντά του. Πρακτικά, ο ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει επαρκώς και να υλοποιεί το έργο που αναλαμβάνει, να έχει σωστή κρίση, στρατηγική σκέψη, ικανότητα λήψης απόφασης, επίλυσης προβλημάτων και σχεδιασμού (Κριεμάδης και Θωμοπούλου 2012). Ακόμα θα πρέπει να διακρίνεται για τις ικανότητες σε προσωπικό επίπεδο όπως αυτοκυριαρχία, αισιοδοξία, θάρρος, αντοχή, οργανωτικότητα και μεθοδικότητα.

Ο τρίτος πυλώνας της εμπιστοσύνης είναι η καλοσύνη. Ο ηγέτης θα πρέπει να ενδιαφέρεται ειλικρινά για το καλό των συνεργατών του, να μην τους εκμεταλλεύεται, να

τους φροντίζει και να υποστηρίζει την εργασία και την εξέλιξή τους με την καθοδήγηση, την εκπαίδευση, την ενθάρρυνση και την παρακίνηση.

Το όραμα

Το όραμα, κατά τον Καζαντζάκη στο βιβλίο του «Αναφορά στον Γκρέκο», είναι να φτάσεις εκεί που δε μπορείς, δηλαδή ένα βήμα πέρα από το εφικτό.

Η σύλληψη του οράματος από τον ηγέτη, η κατανόηση και ο ενστερνισμός του από τους συνεργάτες του καθώς και η σύνδεσή του με συγκεκριμένους στόχους, στρατηγικές, πολιτικές, δράσεις και συμπεριφορές αποτελούν τον πυρήνα της ηγετικής συμπεριφοράς (Noonan, 2003) και την πιο ουσιαστική διαφορά μεταξύ του management και της ηγεσίας. Η έρευνα των Korn και Ferry όπως αναφέρεται στους Halley-Boyce et al. (2013) έδειξε ότι για τον 21ο αιώνα το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των ηγετών θα είναι η ισχυρή αίσθηση οράματος. Ο Nanus όπως αναφέρεται στους Cato & Gordon (2012) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει πιο ισχυρή κινητήρια δύναμη για να οδηγήσει μία οργάνωση στη μακροπρόθεσμη επιτυχία, από ένα όραμα ελκυστικό, πολύτιμο και εφικτό για το μέλλον, το οποίο θα έχουν ενστερνιστεί όλοι οι εργαζόμενοι. Ο Blanchard, όπως αναφέρεται στους Thompson & Vecchio (2009), τονίζει ότι συνηθισμένοι άνθρωποι ευθυγραμμισμένοι σε κοινό όραμα, κοινή αποστολή και αξίες επιτυγχάνουν ασυνήθιστα αποτελέσματα.

Το όραμα συνιστάται σε μία ιδέα ή εικόνα για ένα επιθυμητό - ιδανικό μέλλον της οργάνωσης το οποίο εκφράζει τις συλλογικές και ατομικές προσδοκίες, αξίες και επιθυμίες.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2017), το όραμα αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο της ηγεσίας για τρεις λόγους.

Πρώτον, αποσαφηνίζει τη γενική κατεύθυνση την οποία πρέπει να ακολουθήσει η οργάνωση στο μέλλον. Δεύτερον, συμβάλλει στην ευθυγράμμιση και τον συντονισμό των μελών της οργάνωσης των ομάδων και των ατόμων αφού καθορίζει μία κοινή πορεία για το μέλλον. Τρίτον, το όραμα ενεργοποιεί, κινητοποιεί και παρακινεί τα άτομα δίνοντας νόημα στην καθημερινότητά της εργασιακής ζωής αφού το επιθυμητό μέλλον αποτελεί πηγή για την ικανοποίηση και των ατομικών αναγκών.

Το όραμα θα πρέπει να γίνεται κατανοητό από όλους και να δημιουργεί σε κάθε εργαζόμενο μία ρεαλιστική ελπίδα για μία δική του καλύτερη θέση στο ιδανικό μέλλον που το όραμα περιγράφει. Το όραμα θα πρέπει να είναι κατανοητό από τους ανθρώπους του οργανισμού, να είναι εφικτό και να αναλύεται σε επίτευξη του στόχου, να είναι προς το συμφέρον των εργαζομένων αλλά και των υπολοίπων ακροατηρίων, να επικοινωνείται εύκολα, να μην είναι περιοριστικό ως προς το χρόνο και να συνδέεται με ιδανικά και αξίες. Το όραμα πρέπει να επικοινωνηθεί στους ανθρώπους ώστε να το κατανοήσουν και να το ενστερνιστούν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας ώστε οι άνθρωποι του οργανισμού να πεισθούν για την ειλικρίνεια, τη δέσμευση και το πάθος της ηγεσίας για αυτό (Θεοφιλίδης, 2012).

1.3.10. Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά.

Για να είναι αποτελεσματική η ηγεσία θα πρέπει ο ηγέτης να ασκεί επιρροή στους ανθρώπους, να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους, να τους πείθει, να τους εμπνέει, να τους κινητοποιεί για υψηλές επιδόσεις και να τους κατευθύνει. Ο ηγέτης θα πρέπει να διαχειρίζεται τους πόρους αλλά και να διαθέτει και να αναπτύσσει τις σχέσεις με το περιβάλλον του.

Η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά καθορίζεται α) από το περιεχόμενο της, δηλαδή το τί κάνει ο ηγέτης και συνίσταται σε συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες που θα πρέπει να ασκούνται στην πράξη και β) το χαρακτήρα της, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους ασκούνται οι ρόλοι και οι λειτουργίες.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2017), το σχήμα 2 που ακολουθεί περιγράφει τους ηγετικούς ρόλους με στόχο τη διαρκή επιτυχία.



Σχήμα 2. Οι ηγετικοί ρόλοι

Αναλύοντας περαιτέρω το σχήμα 2, ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει:

Να εμπνέει και να παρακινεί τους συνεργάτες: Ο ηγέτης θα πρέπει να παρακινεί και να ενεργοποιεί τους ανθρώπους του μέσω της καθημερινής επαφής και της συμπεριφοράς του και θα πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να τους εμπνέει και, να τους κινητοποιεί με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη αποτελεσμάτων.

Να αναπτύσσει και να διοικεί την ομάδα και να επιδιώκει τη συνεργασία: η ανάπτυξη της ομάδας και της συνεργασίας (Hargreaves & Shirley, 2012; Heck & Hallinger, 2009) είναι ευθύνη και έργο του ηγέτη. Η ομάδα δεν εντέλλεται, δεν διατάσσεται, δεν

αγοράζεται όπως ένα αντικείμενο. Η ομάδα χτίζεται από τον ηγέτη της. Επίσης, ο ηγέτης θα πρέπει συνεχώς να διατηρεί το ομαδικό πνεύμα και την αποτελεσματική λειτουργία της.

Να υποστηρίζει τους συνεργάτες του: Η απόδοση των ανθρώπων εξασφαλίζεται, μεταξύ άλλων, και με τη σωστή ανάθεση καθηκόντων, την πλήρη κατανόηση του έργου, την ενθάρρυνση, την εμπύχωση, την πληροφόρηση, την άρση των περιορισμών και των εμποδίων, την εξασφάλιση της ελευθερίας των απαιτούμενων πρωτοβουλιών. Είναι στα καθήκοντά του ηγέτη να εξασφαλίζει συνεχώς ένα κλίμα εμπιστοσύνης ώστε οι άνθρωποί του να μη φοβούνται να πάρουν πρωτοβουλίες.

Να ενεργεί για την υλοποίηση του έργου: Ο ηγέτης θα πρέπει να κάνει ενέργειες που να αφορούν στην υλοποίηση των εργασιών όπως η στοχοθεσία, ο προγραμματισμός, ο έλεγχος του έργου, η επίλυση προβλημάτων, η εξασφάλιση των μέσων και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.

Να συντονίζει: Κάθε οργανωτική μονάδα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ολότητας. Ο ηγέτης θα πρέπει να φροντίζει για τον συντονισμό και το συγχρονισμό της οργανωτικής μονάδας που ηγείται με τις υπόλοιπες μονάδες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Να εξυπηρετεί τους πελάτες: Η εξασφάλιση ποιοτικής εξυπηρέτησης και ικανοποίησης των πελατών πρέπει να είναι ο βασικός ρόλος κάθε ηγέτη. Σε μία σχολική μονάδα πελάτης είναι ο μαθητής.

Να αναπτύσσεται επαγγελματικά: Ο ηγέτης θα πρέπει συνεχώς να αναπτύσσει τις γνώσεις και τις ικανότητές του σε θέματα management και ηγεσίας.

Να αναπτύσσει επαγγελματικά τους συνεργάτες του: Ο ηγέτης καλείται να αναπτύσσει τους συνεργάτες του αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα και όντας μέντορας για αυτούς, σύμφωνα με τον Senge όπως αναφέρεται στον Caldwell (2012), καθώς και να τους παρακινεί για τη Διά Βίου Μάθηση.

Να αναπτύσσει την κουλτούρα του οργανισμού: Η κουλτούρα, ως σύστημα κοινών αξιών και αρχών, προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων και των ομάδων. Όταν η κουλτούρα είναι κοινή για όλο τον οργανισμό, εξασφαλίζει τη συνοχή και την κοινή κατεύθυνση (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Κύριος διαμορφωτής της κουλτούρας του οργανισμού θα πρέπει να είναι ο ηγέτης. Μέσω της συμπεριφοράς του και του παραδείγματος του μπορεί και πρέπει να περνά αξίες και

αρχές τους άμεσους συνεργάτες και τους ανθρώπους του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2012).

Να αναπτύσσει τη διοικητική στρατηγική του οργανισμού: Για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού και την εξασφάλιση της επιτυχίας του χρειάζεται ένα στρατηγικό σχέδιο το οποίο διαμορφώνεται από τα στελέχη.

Να προσβλέπει στη συνεχή βελτίωση και στην εφαρμογή καινοτομιών: Η συνεχής βελτίωση των δομών, των μεθόδων, της τεχνολογίας και των υποδομών αποτελούν αναγκαιότητα για την αποτελεσματικότητα και τη διαρκή επιτυχία του οργανισμού. Παράλληλα η ικανότητα του οργανισμού να εφαρμόζει καινοτομίες εξασφαλίζει την πρωτοπορία. Ο ηγέτης έχει την ευθύνη μέσω συγκεκριμένων ενεργειών να δημιουργεί και να ενισχύει συνεχώς αυτή την ικανότητα στον οργανισμό. Επίσης πρέπει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει τις προτάσεις και τις νέες ιδέες των συνεργατών του, να τις αξιοποιεί και να σχεδιάζει ο ίδιος βελτιώσεις και καινοτομίες (Μαδεμλής, 2014).

Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων

Η άσκηση της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς απαιτεί, μεταξύ άλλων, δύο καθημερινές λειτουργίες του στελέχους, την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων.

Με την επικοινωνία ο ηγέτης μεταδίδει το όραμά του, εμπνέει, παρακινεί, καθοδηγεί, ενθαρρύνει, υποστηρίζει, αναπτύσσει και διαμορφώνει την κουλτούρα των συνεργατών του. Σύμφωνα με έρευνες τα στελέχη δαπανούν το 90% του χρόνου τους στην επικοινωνία κυρίως την προφορική από την οποία αντλούν πληροφορίες για να πάρουν αποφάσεις, να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να συντονίσουν τις δράσεις τους.

Καθημερινά, τα ηγετικά στελέχη χρειάζεται να παίρνουν αρκετές μικρές ή μεγάλες αποφάσεις προκειμένου να ασκήσουν όλους τους ρόλους τους (Νικολαΐδης, 2017).

Βασικές ικανότητες για άσκηση ηγεσίας

Για την άσκηση ηγεσίας οι θεμελιώδης ικανότητες του ηγέτη είναι η επικοινωνία, η ορθή κρίση, η ορθολογική διαδικασία λήψης απόφασης και η επίλυση προβλημάτων.

1.3.11. Κρίσιμα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς.

Στην ηγετική συμπεριφορά μας ενδιαφέρουν οι ηγετικοί ρόλοι που αποτελούν το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή το τί κάνει ένας ηγέτης, αλλά και ο χαρακτήρας της συμπεριφοράς του ηγέτη, δηλαδή το πώς το κάνει, ο οποίος είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή για τη δυνατότητα του ηγέτη να κερδίζει το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων που ηγείται. Η ηγετική συμπεριφορά απευθύνεται σε μεγάλο βαθμό στο συναίσθημα των ανθρώπων και ο χαρακτήρας της και ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνει χώρα είναι καθοριστικής σημασίας. Το αποτέλεσμα της ηγετικής συμπεριφοράς είναι γινόμενο και όχι άθροισμα των ηγετικών ρόλων και του χαρακτήρα της. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλή και αν είναι η τιμή του ενός από τους δύο συντελεστές, αν η τιμή του άλλου είναι μηδενική, τότε το γινόμενο θα είναι μηδέν.

$$\text{Αποτελεσματικότητα ηγετικής συμπεριφοράς} = \text{ηγετικοί ρόλοι} \times \text{χαρακτήρας ηγετικής συμπεριφοράς.}$$

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2017), τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι τα ακόλουθα:

- Κατάλληλο στυλ, ανάλογα με την περίπτωση
- Ευαισθησία και ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
- Αυστηρότητα
- Ακεραιότητα
- Ταπεινότητα.

Ευαισθησία. Γνήσιο ενδιαφέρον, αυστηρότητα.

Κρίσιμα στοιχεία του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς είναι η ευαισθησία, το γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και ταυτόχρονα η αυστηρότητα.

Η ευαισθησία, δηλαδή το να είναι ο ηγέτης ανθρώπινος, αποτελεί προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η σχέση επιρροής μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του. Η ευαισθησία είναι σημαντική ως συμπεριφορά και θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή από τους άλλους. Ο ηγέτης, μέσω των πράξεων και των ενεργειών του, θα πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον να

γνωρίσει ουσιαστικά τους συνεργάτες του, να έχει ενσυναίσθηση, να είναι διαθέσιμος και προσιτός, να είναι πρόθυμος όταν τον χρειάζονται, να κατανοεί και να σέβεται τη διαφορετικότητα και τα βασικά δικαιώματα καθενός ξεχωριστά, να φροντίζει και να βοηθά τους συνεργάτες του όταν τον έχουν ανάγκη.

Ταυτόχρονα όμως, η ηγετική συμπεριφορά πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα, δηλαδή να υπάρχει πειθαρχία, αυστηρή τήρηση των συμφωνιών και των δεσμεύσεων, των αξιών, των κανόνων και λοιπά.

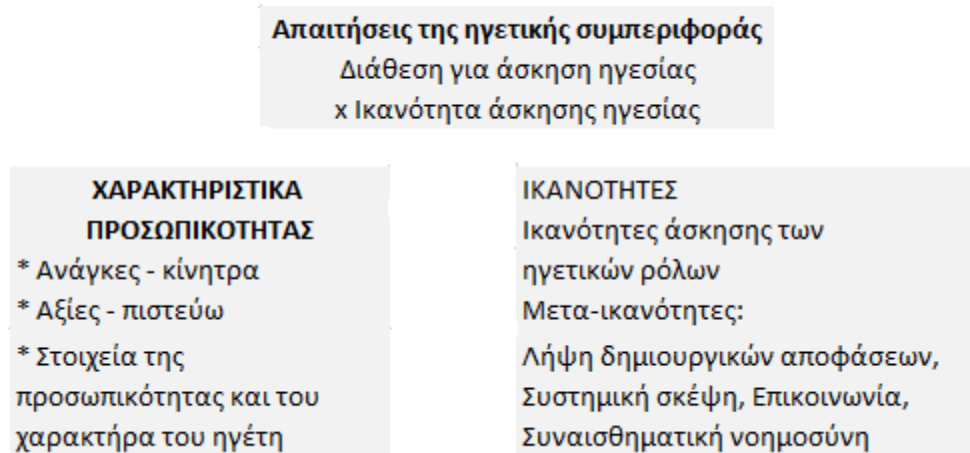
Η ευαισθησία μπορεί και πρέπει να συνυπάρχει αρμονικά με την αυστηρότητα. Η ευαισθησία χωρίς αυστηρότητα δεν επιτρέπει στον ηγέτη να παίρνει δύσκολες αποφάσεις, να απαιτεί και να επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις ενώ αυστηρότητα χωρίς ευαισθησία κάνει τον ηγέτη ανελέητο. Επίσης το συμμετοχικό στυλ σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει έλλειψη αυστηρότητας.

Ταπεινότητα

Κατά τον Sinek (2014), ο επιτυχημένος μετασχηματιστικός ηγέτη είναι ο ταπεινός άνθρωπος ο οποίος θυσιάζει την άνεση του προς όφελος των εργαζομένων του. Οι ηγέτες που επιθυμούν πιστούς ακόλουθους οι οποίοι να προωθούν το όραμά τους και τα οργανισμικά ενδιαφέροντα, θα πρέπει να είναι ταπεινοί και να παρέχουν ασφάλεια στους ακολούθους τους. Ο Collins (2006), υποστηρίζει με εμπειρικά δεδομένα την ταπεινότητα ως βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη. Παρατηρεί ότι τους επιτυχημένους ηγέτες τους διακρίνει από τη μία μεριά η ταπεινότητα και από την άλλη μία ισχυρή θέληση και πείσμα να δημιουργήσουν εξαιρετικά αποτελέσματα. Η ικανοποίησι των εγωιστικών τους αναγκών δεν πηγάζει από την προσωπική τους επιτυχία αλλά από την επιτυχία του οργανισμού. Οι ταπεινοί ηγέτες αποδέχονται την κριτική, είναι ικανοί στην αυτοκριτική, την αναγνώριση των λαθών και των αδυναμιών τους, σέβονται τις διαφορετικές γνώμες και τα βασικά δικαιώματα των άλλων και τους αναγνωρίζουν την αξία τους. Σε περίπτωση αποτυχίας αναλαμβάνουν τις ευθύνες και δεν ρίχνουν τα βάρη στους άλλους και στην κακοτυχία. Αντίθετα, όταν σημειώνονται επιτυχίες, της αποδίδουν στους άλλους και στην καλή τύχη.

1.3.12. Ο ηγέτης: χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2017), η ηγετική συμπεριφορά και ο ηγέτης είναι αποτέλεσμα ενός αρμονικού συστήματος χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων και όχι ενός αθροίσματος αυτών (σχήμα 3).



Σχήμα 3. Τα στοιχεία που συνθέτουν τον ηγέτη

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αφορούν τη διάθεση ενός ατόμου να ασκήσει ηγεσία, δηλαδή τα κίνητρα για την άσκηση ηγεσίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι (Μπουραντάς, 2017):

Ανάγκη για επιτεύγματα - όραμα: Ο ηγέτης έχει τη διάθεση να ασκήσει εξουσία γιατί αντλεί ευχαρίστηση από την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για δημιουργία, την αίσθηση ευρύτερης αποστολής, την ανάληψη προκλητικών καθηκόντων και δύσκολων στόχων και την επίτευξη αποτελεσμάτων τα οποία όμως εκτιμώνται και αναγνωρίζονται από το ίδιο το άτομο και τους άλλους ως ιδιαίτερα σημαντικά. Η ανάγκη αυτή συνδέεται με ιδανικά και αξίες. Ο ηγέτης έχει όραμα για ένα καλύτερο μέλλον το οποίο συλλαμβάνει και επιθυμεί έντονα να φτάσει, δεσμεύεται και αγωνίζεται με πάθος να το πραγματοποιήσει.

Ανάγκη για αυτοεκτίμηση - αναγνώριση.

Πίστη και δέσμευση σε αξίες: Ο ηγέτης έχει ένα δομημένο σύνολο αξιών που του επιτρέπουν να αντιμετωπίζει διλήμματα, να ξεχωρίζει το σημαντικό από το ασήμαντο, το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό και λοιπά. Η πίστη και η δέσμευση σε αξίες συμβάλλουν στην υλοποίηση υψηλών στόχων και οραμάτων. Οι αξίες απευθύνονται και αφορούν το μυαλό και την καρδιά των ανθρώπων που ο ηγέτης πρέπει να κερδίσει. Οι αξίες περιλαμβάνουν τόσο θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες όπως ακεραιότητα, εντιμότητα, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, σεβασμός στον άνθρωπο και λοιπά όσο και αξίες που αφορούν τον οργανισμό.

Αυτοπεποίθηση, θάρρος, ψυχικό σθένος: Η ηγεσία, μεταξύ άλλων, σημαίνει αμφισβήτηση του κατεστημένου, ανάληψη πρωτοβουλιών, οράματα, αντιμετώπιση δύσκολων και αντιφατικών καταστάσεων, αντιμετώπιση κρίσεων, διλημάτων, απογοητεύσεων και αποτυχιών. Η αυτοπεποίθηση, το θάρρος και το ψυχικό σθένος είναι απαραίτητα για να έχει κανείς υψηλές προσδοκίες και οράματα, να θέτει δύσκολους και υψηλούς στόχους, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να σκέφτεται έξω από το κουτί. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι απαραίτητα για να μπορεί ο ηγέτης να έχει αυτογνωσία, να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του, να ομολογεί δημοσίως τα λάθη του, να ζητά συγγνώμη και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του.

Εστίαση - επιμονή - πειθαρχία: η ηγεσία σημαίνει όραμα, υψηλές προσδοκίες, στόχοι, πρόοδος και αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος. Η επίτευξη όλων αυτών δεν είναι εύκολη υπόθεση. Συχνά, ο ηγέτης αντιμετωπίζει απογοητεύσεις και απαισιοδοξία. Απαιτείται λοιπόν, επιμονή, πειθαρχημένη, εστιασμένη και συνεχής προσπάθεια του ηγέτη.

Ηγετικές ικανότητες

Οι θεμελιώδεις ηγετικές ικανότητες είναι:

- Ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.
- Συστημική σκέψη, δηλαδή να βλέπει το δέντρο και το δάσος ταυτόχρονα.
- Ικανότητα επικοινωνίας.
- Συναισθηματική νοημοσύνη.
- Γνώθι σαυτόν.

- Αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, των διαθέσεων και των παρορμήσεων του.

Ο Goleman (2004) περιγράφει τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη τα οποία είναι το γνώθι σαυτόν, να είναι οραματιστής, φιλομαθής, ενθουσιώδης, ενεργητικός και να επιδεικνύει ενδιαφέρον και φροντίδα για τους ακόλουθούς του. Ο Goleman υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ίσως το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη, πιο σημαντικό και και από τις ικανότητές του στην εργασία. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την παρακίνηση, τις αξίες και την επιρροή στους άλλους. Για να αναπτυχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη, ο Goleman προτείνει ο ηγέτης να αναλαμβάνει ελεγχόμενο ρίσκο και να δέχεται ανατροφοδότηση από διάφορες πηγές, να αναστοχάζεται και να προβαίνει σε βελτιώσεις. Ακόμα, η καθοδήγηση (coaching) από τα κατάλληλα άτομα μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά.

1.3.13. Ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητα χαρισματικό άτομο.

Παραπάνω αναλύθηκε η ηγετική συμπεριφορά ως προς το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα. Υποστηρίχθηκε ότι αυτό που κάνουμε και όχι αυτό που είμαστε ασκεί θετική ή αρνητική επίδραση πάνω στους άλλους. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι «είμαστε ότι επαναλαμβανόμενα κάνουμε», άρα για τους άλλους είμαστε αυτό που κάνουμε. Εξάλλου, δεν μπορούμε να πείσουμε τους άλλους εάν δεν πιστεύουμε στην άποψή μας και δε διαθέτουμε επιμονή, υπομονή και ικανότητα πειθούς (Μπουραντάς, 2017).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και την έρευνα, τα ηγετικά χαρακτηριστικά - ικανότητες είναι ξεχωριστά αφού δεν τα διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι στον ίδιο βαθμό. Τα πιο πολλά από αυτά είναι περισσότερο επίκτητα παρά έμφυτα και συνεπώς μπορούν να αναπτυχθούν εάν υπάρχει αρκετή θέληση και άσκηση. Επομένως ο ηγέτης κυρίως γίνεται. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι η αρετή είναι έξις (συνήθεια). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι μία πράξη που επαναλαμβάνεται μετατρέπεται σε αρετή. Το ίδιο συμβαίνει και με τις ηγετικές αρετές και ικανότητες. Συνεπώς, οι άνθρωποι που έχουν τη διάθεση και προσπαθούν, μπορούν να βελτιώσουν αρκετά την ηγετική τους ικανότητα (Μπουραντάς 2017). Σύμφωνα με τον Thomson (2016), η ηγεσία διδάσκεται και για

αυτό προσφέρονται πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα σε αυτό το αντικείμενο ενώ ο ηγέτης θα πρέπει να φροντίζει δια βίου να επιμορφώνεται.

Αξίζει τον κόπο να προσδιορίσουμε τη διαφορά μεταξύ του χαρισματικού και του μετασχηματιστικού ηγέτη. Σύμφωνα με τον Yukl (1999), παρόλο που ο χαρισματικός με τον μετασχηματιστικό ηγέτη έχουν κοινά στοιχεία, ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί συμπεριφορές που ενδυναμώνουν τους ακολούθους του και τους κάνουν συνεργάτες στη διαδικασία αλλαγής, ενώ ο χαρισματικός ηγέτης θα πείσει τους ακόλουθούς του ότι ο ριζικός απαραίτητος μετασχηματισμός μπορεί να εκπληρωθεί μόνο μέσω της εμπιστοσύνης στον ηγέτη.

1.3.14. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Οι πανεπιστημιακοί μελετητές από διάφορα ερευνητικά πεδία έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία είναι το κρίσιμο στοιχείο που βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης του οργανισμού (Murphy et al., 2007). Επιπλέον, η βιβλιογραφία που αφορά στην ανάπτυξη του σχολείου δίνει μεγάλη βαρύτητα στην επίδραση που έχει η ηγεσία στην επιτυχία και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Murphy et al., 2007; Salo, Nyland & Stjernstrøm, 2015; Simkins, 2005). Η σχολική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την εξάπλωση των αποτελεσμάτων που το σχολείο προτίθεται να επιτύχει και κυρίως αναφέρεται στην επίδραση του σχολείου στο θέμα της μαθησιακής προόδου των παιδιών (Hobbs, 2016). Οι διευθυντές έχουν μία αξιοσημείωτη δυνατότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις των παιδιών μέσα από την επιρροή τους στους εκπαιδευτικούς και στις διαδικασίες του οργανισμού (Grissom, Loeb & Master, 2013; Hallinger et al., 1996). Η επίδραση των διευθυντών στη σχολική επιτυχία είναι συχνά έμμεση και διαμεσολαβείται με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα τη σχέση διευθυντή εκπαιδευτικών, την ποιότητα της εκπαίδευσης και λοιπά (May, Huff & Goldring, 2012). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η επίδραση της ηγεσίας στη σχολική επιτυχία κυμαίνεται από αδύναμη έως ισχυρή (Kondakci & Sivri, 2012; May et al., 2012; Robinson et al., 2008; Witziers, Bosker & Krüger, 2003).

Καθώς λοιπόν η επίδραση των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα του σχολείου που περιλαμβάνει και τη σχολική πρόοδο είναι δεδομένη, θα πρέπει να διερευνηθούν τα

χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό συγκείμενο. Η αναδίφηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε τις ακόλουθες βασικές κατηγορίες που επιδρούν στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία:

Πρώτον, τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν σχολικούς ηγέτες που επικεντρώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται να είναι το πιο συχνά αναφερόμενο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Η αφοσίωση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες πρακτικές όπως για παράδειγμα να αφιερώνει χρόνο ο σχολικός ηγέτης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να επιβλέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς και να παρακολουθεί την εκπαίδευση και την πρόοδο των μαθητών (Dös & Savas, 2015; Grissom et al., 2013; Kondakci & Sivri, 2012; Malone & Caddell, 2000; Parylo & Zepeda, 2014; Pashiardis, 1998; Supovitz, Sirinides & May, 2010; Van der Werf, 1997). Μία ενεργή υποστήριξη της εκπαίδευσης επηρεάζει ευμενώς την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας (Supovitz et al., 2010).

Δεύτερον, η αποτελεσματική επικοινωνία και η διατήρηση καλών εσωτερικών και εξωτερικών σχέσεων επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας. Η επικοινωνία συχνά συνδέεται με τη μετάδοση αφενός του σχολικού οράματος και αφετέρου των προτύπων της σχολικής επιτυχίας έτσι όπως καθορίζονται από το σχολείο. Η επικοινωνία συμβάλλει στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για τον οργανισμό και στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας (Dös & Savas, 2015; Grissom & Loeb, 2011; Kruger, 2009; Land, 2002; Leithwood & Jantzi, 2005; May et al., 2012; Ross & Gray, 2006; Sahenk, 2010). Η αποτελεσματική επικοινωνία θα πρέπει να είναι αμφίδρομη και δίνει φωνή στον εκπαιδευτικό (Schneider & Burton, 2005). Επίσης, παρέχει ευκαιρίες για να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στην πολιτική του σχολείου και να συμμετέχουν στις αποφάσεις (Schneider & Burton, 2005). Η εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων, εκτός του ότι λαμβάνεται ως αποτέλεσμα μιας ποιοτικής επικοινωνίας, συχνά θεωρείται, από μόνη της, ως στοιχείο της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Kondakci & Sivri, 2012; May et al., 2012). Επιπλέον, οι καλές εσωτερικές και

εξωτερικές σχέσεις του σχολείου περιλαμβάνουν την αντιπροσώπευση του σχολείου και των μελών του καθώς και τη διατήρηση καλών σχέσεων με διαφορετικά ακροατήρια όπως το προσωπικό, τους γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους (Grissom & Loeb, 2011; Kondakci & Sivri, 2012; Land, 2002; Malone & Caddell, 2000; Parylo & Zepeda, 2014; Pashiardis, 1998; Sahenk, 2010).

Τρίτον, η ικανότητά του σχολικού διευθυντή να διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα και να δημιουργεί συνθήκες εμπιστοσύνης και συνεργασίας αποτελεί το τρίτο πιο συχνά αναφερόμενο στην βιβλιογραφία χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2011), το κλίμα ενός οργανισμού είναι μία γενική ατμόσφαιρα που καθορίζει τις αντιδράσεις των μελών του προς αυτόν ως σύνολο. Το κλίμα προσδίδει σε μία σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, είναι με λίγα λόγια η προσωπικότητα του σχολείου. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων στον οργανισμό και διαχωρίζει το ένα σχολείο από το άλλο (Hoy & Miskel, 2013). Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για το κλίμα του σχολείου. Ο Σαϊτής (2011) τους συνοψίζει ως εξής: «Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, δασκάλων, διευθυντή) που κινούνται μέσα στο σχολείο. Το κλίμα δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πράγματι είναι.». Οι Hoy & Cloyer (1986) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως εξής: *«ένα σχετικά μακροχρόνιο χαρακτηριστικό του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζεται από την ηγεσία του διευθυντή, βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς, επιδρά στη συμπεριφορά των μελών (του οργανισμού) και βασίζεται σε κοινές προσδοκίες»*. Το ευνοϊκό κλίμα αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου διευκολύνεται όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, καλή επικοινωνία μεταξύ μαθητών και διδασκόντων και όταν ικανοποιούνται οι ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επομένως, σε όσα σχολεία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας και καλή συνεργασίας και είναι σαφές το πρόγραμμα δράσης, τότε το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

Από την άλλη μεριά, η κουλτούρα θεωρείται ένα σύνολο από νόρμες, αξίες και τελετουργίες που ενώνουν τον οργανισμό και του δίνουν συγκεκριμένη ταυτότητα (Heck

& Marcoulides, 1996; Schein, 1996). Πολλές μελέτες αναγνωρίζουν τον διευθυντή ως το κύριο πρόσωπο που διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα (Dös & Savas, 2015; Malone & Caddell, 2000; Supovitz et al., 2010). Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό πρέπει να διακρίνεται από εμπιστοσύνη και συνεργασία (Marsh, 2015; Supovitz et al., 2010). Η οργανισμική κουλτούρα και το κλίμα προσδιορίζεται από την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη σχέση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (May et al., 2012; Supovitz et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί διευθυντές που χτίζουν την εμπιστοσύνη με το προσωπικό, συνεισφέρουν στη βελτίωση της επιτυχίας των μαθητών (May et al., 2012; Supovitz et al., 2010). Η διευκόλυνση της συνεργασίας είναι μία πλευρά της σχολικής κουλτούρας η οποία έχει μία θετική επίδραση στην πρόοδο των παιδιών (May et al., 2012). Για όλους τους παραπάνω λόγους, οι διευθυντές σχολείων πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος εργασίας και κουλτούρας αφού αυτά επηρεάζουν την ποιότητα των εργασιών και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Menon and Christou, 2002).

Τέταρτον, η εμπλοκή του διευθυντή ορίζει και συντηρεί το σχολικό όραμα και την αποστολή του σχολείου. Επίσης η αποτελεσματική πραγματοποίηση του σχολικού οράματος και αποστολής επηρεάζει τη σχολική βελτίωση (Dös & Savas, 2015; Kruger, 2009; Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010; May et al., 2012; Sahenk, 2010). Οι αποτελεσματικοί σχολικοί διευθυντές έχουν υψηλές προσδοκίες για το προσωπικό και τους μαθητές τους (Pashiardis, 1998; Sahenk, 2010; Supovitz et al. 2010) και έχουν πλήρη επίγνωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και τους βοηθούν να πετύχουν τους στόχους τους (Grissom et al., 2013; Sahenk, 2010). Προκειμένου να επιτευχθεί η αποστολή και το όραμα του σχολείου, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να παρακινούν τα μέλη του οργανισμού και να τα διαβεβαιώνουν ότι συνεισφέρουν στην επιτυχία της αποστολής και του οράματος.

Πέμπτον, οι αποτελεσματικοί σχολικοί διευθυντές δίνουν συχνά ανατροφοδότηση και αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες (Dös & Savas, 2015; Ross & Gray, 2006; Sahenk, 2010; Supovitz et al., 2010). Ανταμείβουν την επιτυχία, τα αξιόλογα επιτεύγματα και τις σημαντικές συνεισφορές στο σχολικό οργανισμό (Dös &

Savas, 2015). Οι σχολικοί ηγέτες φαίνεται να έχουν ιδιαίτερα θετική επιρροή όταν αποδίδουν τα σχολικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και τους αναγνωρίζουν τις δράσεις που έκαναν (Ross & Gray, 2006). Η ανατροφοδότηση και η αναγνώριση οδηγούν στην βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της δέσμευσης τους προς τον οργανισμό (Ross & Gray, 2006).

Έκτον, η ικανότητα να επενδύει ο σχολικός ηγέτης στο προσωπικό προσλαμβάνοντας και κρατώντας προσοντούχους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική (Hitt & Tucker, 2016; May et al., 2012; Odhiambo & Hii, 2006). Προκειμένου ο διευθυντής να κρατήσει στο σχολείο άξιους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να αφιερώνουν χρόνο στη συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και να τους παρέχει τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από την υποστηρικτική κοινότητα μάθησης την οποία θα έχει βοηθήσει να δημιουργηθεί (Hitt & Tucker, 2016; May et al., 2012; Sahenk, 2010). Αυτό σημαίνει ότι η αποκτώμενη γνώση και ικανότητες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες και τα ζητούμενα του σχολικού περιβάλλοντος με την προϋπόθεση ότι θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ο πίνακας 3 που ακολουθεί συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό συγκείμενο και τα κατανέμει στα αντίστοιχα είδη ηγεσίας.

Πίνακας 3. Βασικές κατηγορίες που επιδρούν στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη	Είδη ηγεσίας
Υποστηρίζει ενεργά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επικεντρώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να επηρεάζει ευμενώς την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας.	Εκπαιδευτική και μετασχηματιστική ηγεσία.
Εστιάζει στην αποτελεσματική επικοινωνία και τη διατήρηση καλών σχέσεων. Έτσι επιτυγχάνει τη μετάδοση του σχολικού οράματος, την ανάπτυξη γόνιμου σχολικού κλίματος και κουλτούρας, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για τον οργανισμό, την εμπλοκή	Μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

των εκπαιδευτικών στην πολιτική του σχολείου και τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις.

Διαμορφώνει σχολικό κλίμα και κουλτούρα που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στην καλή συνεργασία. Έτσι προάγονται το πνεύμα συναδελφικότητας, η αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η καλή επικοινωνία μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου.

Μετασχηματιστική, κατανεμημένη και ηθική ηγεσία.

Το σχολικό όραμα και η αποστολή του σχολείου πραγματοποιείται με την εμπλοκή του διευθυντή. Ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του, έχει πλήρη επίγνωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και τους βοηθά να πετύχουν τους στόχους τους. Παρακινεί τα μέλη του οργανισμού και τα διαβεβαιώνει ότι συνεισφέρουν στην επιτυχία της αποστολής και του οράματος του σχολείου.

Μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

Δίνει ανατροφοδότηση και αναγνωρίζει και επιβραβεύει τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες. Αυτά οδηγούν στη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της δέσμευσής τους προς τον οργανισμό.

Μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

Προσλαμβάνει και κρατά προσοντούχους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου ο διευθυντής να κρατήσει άξιους εκπαιδευτικούς, τους ενθαρρύνει να αφιερώνουν χρόνο στη συνεχόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη και τους παρέχει τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από την υποστηρικτική κοινότητα μάθησης την οποία έχει βοηθήσει να δημιουργηθεί.

Μετασχηματιστική, κατανεμημένη και εκπαιδευτική ηγεσία.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία παίζει το σχολικό συγκείμενο. Το σχολικό συγκείμενο από μόνο του δεν είναι ένα

χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας αλλά αναφέρεται από πολλούς μελετητές ως ένας παράγοντας που ο διευθυντής πρέπει να λάβει υπόψη του για να βελτιώσει με επιτυχία τη διδασκαλία και τη μάθηση και συνολικότερα τη σχολική απόδοση (Grissom et al., 2013; Kruger, 2009; Malone & Caddell, 2000; Simkins, 2005; Supovitz et al., 2010).

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι έχουν γίνει πολύ λίγες έρευνες που αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης (Robinson, 2010; Leithwood et al., 2008). Ο Kruger (2009) αναφέρει ότι ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει υψηλή νοημοσύνη. Την υψηλή νοημοσύνη την ορίζει ως «την ικανότητά του σχολικού ηγέτη να δρα μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθητική επιτυχία, δηλαδή το όραμα, τη σχολική κοινότητα, το σχολικό συγκείμενο, τα οργανισμικά χαρακτηριστικά του σχολείου και την κουλτούρα του». Ο Leithwood et al. (2008) υποδεικνύει τη σημαντικότητα στη δέσμευση στη λήψη αποφάσεων που να βασίζεται σε δεδομένα, στην ανοιχτόμυαλη στάση και στην ετοιμότητα να μαθαίνεις από τους άλλους ως σημαντικές πλευρές των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών.

Είναι εντυπωσιακό ότι στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται κυρίως αναφορά σε μη υλικά χαρακτηριστικά (αποτελεσματική επικοινωνία, η ικανότητα της διαμόρφωσης καλού σχολικού κλίματος και κουλτούρας κ.λ.π.) ενώ ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση είτε των οικονομικών είτε των υποδομών του σχολείου ελάχιστα αναφέρονται ως σημαντικά (Daniëls et al., 2019).

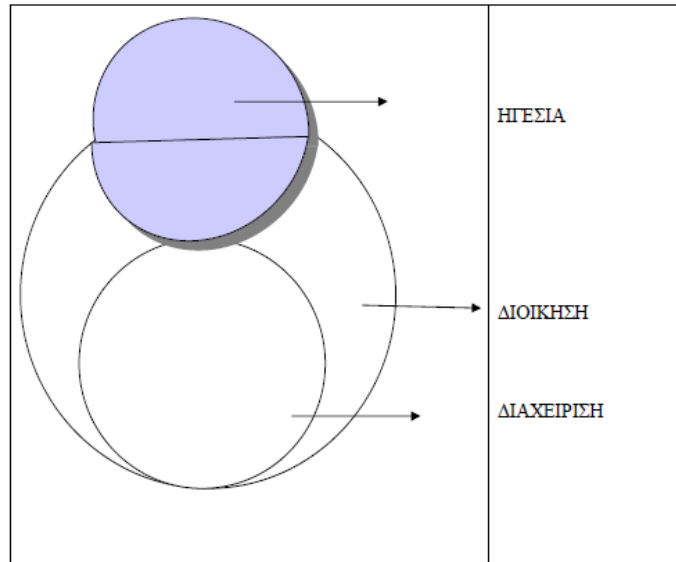
1.3.15. Η ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από συγκεντρωτικό έλεγχο που προσδιορίζει την πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών που έχουν επιχειρηθεί μέχρι τώρα. Οι προσπάθειες για αποκέντρωση που είχαν στόχο τη βελτίωση και την ενδυνάμωση των σχολείων, εξαντλήθηκαν στο επίπεδο των

διακηρύξεων και των νομοθετικών εξαγγελιών. Επομένως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μία αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, από γραφειοκρατισμό και συγκεντρωτισμό στον έλεγχο των δομών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Κουτούζης, επ. 2008) αλλά και μελέτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ΟΟΣΑ, 1996) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αφού ο συγκεντρωτισμός συνεχίζει να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι πιέσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους υπερεθνικούς Οργανισμούς (ΟΟΣΑ, 2011), διαμόρφωσαν νέες συνθήκες λειτουργίας για το σχολείο με συνέπεια να ανανεωθεί η συζήτηση σχετικά με α) τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας και β) το ρόλο των διευθυντών στην λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Για να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω θα πρέπει να γίνει κατανοητή η σχέση μεταξύ ηγεσίας, διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Όπως αποτυπώνεται στο σχήμα 4, η διοίκηση περιλαμβάνει τη διαχείριση. Όσο πιο πολύ το σχολείο ελέγχεται από τη κεντρική εξουσία, τόσο περισσότερο διογκώνεται η διαχείριση ενώ αντίθετα, όσο πιο αποκεντρωμένο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο περισσότερο η διαχείριση περιορίζεται. Η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας καθορίζεται από τον χώρο της διοίκησης αφού αφαιρεθεί ο χώρος της διαχείρισης. Αυτό τον χώρο, της σχετικής αυτονομίας, μπορεί να αξιοποιήσει ο διευθυντής του σχολείου και να χτίσει την ηγεσία του (Κουτούζης, 2012).



Σχήμα 4. Σχέση μεταξύ ηγεσίας, διοίκησης και διαχείρισης σχολικής μονάδας

Στα γραφειοκρατικά συστήματα, η ηγετική θέση αποδίδεται στα πρόσωπα που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας του οργανισμού. Το προφίλ του ηγέτη ενισχύεται από τη γνώση του και την ικανότητά του να διαχειρίζεται τις γραφειοκρατικές πρακτικές. Η ηγεσία δεν αποτελεί μια διαδικασία επιρροής αλλά καθορίζεται από τις ορθολογικές διαδικασίες και διαχειριστικές πρακτικές. Στην ελληνική εκπαίδευση η οποία χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική, ο ρόλος της άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποδίδεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όχι όμως λόγω της αλληλεπίδρασης του με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, αλλά λόγω της θέσης του αφού ελέγχει τις γραφειοκρατικές και διαχειριστικές διαδικασίες.

Οι πιέσεις που έχει δεχτεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία εικοσαετία από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους υπερεθνικούς οργανισμούς, έχουν σταδιακά δημιουργήσει πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που ευνοούν τη συζήτηση και τον προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα και την ηγεσία στις εκπαιδευτικές μονάδες με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας του σχολείου και να καλλιεργηθούν, ως ένα βαθμό, οι προϋποθέσεις για την άσκηση ηγεσίας. Έτσι ο διευθυντής σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θεωρείται ηγέτης μόνο γιατί βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής ιεραρχίας λόγω θέσης και δεν είναι απαραίτητο να παραμείνει αγκιστρωμένος αποκλειστικά σε γραφειοκρατικές και διαχειριστικές πρακτικές (Hallinger, 2003; Κουτούζης, 1999;

Shields, 2003 & 2009). Είναι κοινά παραδεκτό ότι ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος. Θέτει στόχους, συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και φορείς, επηρεάζει τα κίνητρα, το ηθικό και τα συναισθήματα όλων των εμπλεκομένων. Ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί ως ο μαέστρος της ορχήστρας. Έργο του είναι να συντονίσει όλα τα όργανα και όλες τις φωνές, ώστε να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους για ένα συνολικό αποτέλεσμα χωρίς παραφωνίες (Δημόπουλος και Ιορδανίδης, 2009).

Ο διευθυντής έχει πλέον το περιθώριο να ξεφύγει από το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας όπου η επιθυμητή συμπεριφορά των μελών του οργανισμού επιτυγχάνεται στη βάση ενός συστήματος ανταμοιβών και ποινών (Bass & Avolio, 1994). Όλα αυτά, ως ένα βαθμό, είναι δεκτά από την κεντρική εξουσία, τουλάχιστον θεωρητικά. Εξακολουθεί βέβαια να απαιτείται από το διευθυντή η τήρηση των νόμων των εγκυκλίων και λοιπών που χαρακτηρίζουν τη συγκεντρωτική δομή του συστήματος και εξασφαλίζουν τον έλεγχο από την κεντρική εξουσία.

Σύμφωνα με ΥΠΔΒΜΘ (Απρίλιος, 2011), *«Ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο ηγέτης, ο εμπνευστής και ο διευκολυντής των αλλαγών στη σχολική του μονάδα. Έχει ευθύνη για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο σε εκπαιδευτικό επίπεδο και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο {...} και είναι υπεύθυνος για την ομαλή, αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και του ωρολογίου προγράμματος.»*

Στην πραγματικότητα, για να αναπτυχθεί η ηγεσία στο ελληνικό σχολείο απαιτούνται δομικές αλλαγές όπως η εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα, η πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές), η προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας και η αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται αποκεντρωμένα παρέχοντας το περιθώριο να αναπτυχθεί η ηγεσία που εμπνεύσει, συντονίζει και κινητοποιεί (Μαυρογιώργος, 1999).

Στην πράξη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει προβεί σε τέτοιου τύπου αλλαγές. Η απαίτηση για την ύπαρξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας είναι

έντονη αλλά οι διαδικασίες που θα οδηγήσουν σε αυτό δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμα (Κουτούζης, 2012). Φαίνεται ότι βρισκόμαστε σε μεταβατική περίοδο με, μάλλον, προδιαγεγραμμένη κατάληξη.

1.4. Σύνοψη

Οι άνθρωποι λειτουργούν σε κοινωνικές οργανώσεις γιατί έτσι εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες τους. Οι κοινωνικές οργανώσεις χρειάζονται διοίκηση ώστε να είναι αποτελεσματικές. Τα τελευταία 100 χρόνια αναπτύχθηκαν οι τρεις θεωρίες διοικητικής επιστήμης (κλασική, νεοκλασική, δομική). Δύο θεμελιώδεις έννοιες αυτών των θεωριών είναι η ηγεσία και η διοίκηση. Η διοίκηση επιχειρεί να πετύχει τους στόχους του οργανισμού μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών, ιεραρχίας και εντολών ενώ η ηγεσία στοχεύει στο θετικό αποτέλεσμα μέσω της κοινής συναίνεσης ηγετών και υφιστάμενων για το όραμα και τους στόχους του οργανισμού, της αλλαγής, της συλλογικής προσπάθειας και, ταυτόχρονα, της προώθησης των προσωπικών στόχων. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη διοίκηση οργανισμών και επιχειρήσεων και μεταξύ αυτών και των σχολείων, καταλήγουν ότι η ηγεσία και η διοίκηση (management) αλληλοσυμπληρώνονται με την τάση, τα τελευταία χρόνια, να επικρατεί η έννοια της ηγεσίας έναντι της διοίκησης αφού πλέον η επιτυχία του οργανισμού εξαρτάται κυρίως από τους ανθρώπους και όχι από τις διαδικασίες.

Υπάρχουν διάφορα είδη και στυλ ηγεσίας τα οποία επιλέγονται και προσαρμόζονται ανάλογα με την ωριμότητα των συνεργατών και τις εκάστοτε συνθήκες.

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία, όταν τα άτομα έχουν υψηλή ωριμότητα, αποδίδει τα μέγιστα τόσο στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού (σχολικού ή μη) όσο και στην ικανοποίηση των ανθρώπων.

Εστιάζοντας περισσότερο, παρατηρούμε ότι η εμπιστοσύνη ανάμεσα στον ηγέτη και τους συνεργάτες του και η ανάπτυξη και μετάδοση του κοινού οράματος για τον οργανισμό είναι οι θεμελιώδεις λίθοι της αποτελεσματικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά έχει ως άξονες την ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία και την κοινή λήψη αποφάσεων. Η συμπεριφορά του ηγέτη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ταπεινότητα, ενσυναίσθηση και αυστηρότητα.

Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα αποτελεσματικό σχολείο, ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να επικεντρώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να διατηρεί καλές σχέσεις με εσωτερικά και εξωτερικά ακροατήρια, να διαμορφώνει σχολικό κλίμα και κουλτούρα συμμετοχής και συνεργασίας βασισμένα στην εμπιστοσύνη, να ορίζει και να συντηρεί το από κοινού καθοριζόμενο σχολικό όραμα, να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες, να αξιολογεί και να κρατά προσοντούχους εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία τάση να αυξηθούν τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας του σχολείου και να καλλιεργηθούν, μερικώς, οι προϋποθέσεις για την άσκηση ηγεσίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και το γεγονός ότι η ηγεσία μπορεί να διδαχθεί, είναι σημαντικό να διερευνηθεί, στο ελληνικό συγκείμενο, αν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης, μέσα από κατάλληλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, γίνονται ικανοί να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία στο σχολείο και αν προετοιμάζονται να αναγνωρίσουν και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης κυρίως σε σχέση με την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και συμπεριφορών.

Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση

Στο δεύτερο σκέλος του θεωρητικού μέρους αναλύεται ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη και καθορίζονται οι μέθοδοι και οι πρακτικές που συντελούν στην ανάπτυξη ηγετών. Στη συνέχεια, διερευνώνται τα στοιχεία που συμβάλλουν στην επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ακολουθεί η περιγραφή των συνθηκών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στο εξωτερικό και στην Ελλάδα. Τέλος, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης για μεταπτυχιακές σπουδές με αντικείμενο τη σχολική ηγεσία.

2.1. Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και επομένως συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί, αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη και οδηγούνται στο σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την κατάλληλη πρακτική με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τον ευρύτερο σχολικό κοινωνικό περίγυρο σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Day, 2003).

Σύμφωνα με τον Καραλή (2010), οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις οποίες επιτυγχάνεται η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το θεσμοθετημένο, ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση), η μη-τυπική εκπαίδευση που περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και η άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή η δια βίου διαδικασία, όπου το κάθε άτομο αποκτά γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και αξίες, από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του με το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ο αναστοχασμός, η ανατροφοδότηση - αξιολόγηση, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η

βιβλιοθήκη προσωπικού - τράπεζα πληροφοριών, οι ομάδες συζήτησης - εργασίας και αξιολόγησης, οι συνεδρίες προσωπικού, τα σεμινάρια - συνέδρια - διαλέξεις - εργαστήρια, η μαθητεία, οι παρατηρήσεις διδασκαλίας συναδέλφων και η ανταλλαγή απόψεων, ο θεσμός του μέντορα και οι κοινότητες μάθησης. Ο στόχος όλων αυτών είναι να προκύψουν ενεργοί επαγγελματίες της εκπαίδευσης με εξειδικευμένη γνώση και ηθικό ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι θα είναι σε θέση να εργάζονται αυτόνομα, συνεργατικά και να αναλαμβάνουν ή να κατανέμουν ηγετικούς ρόλους (Χατζηπαναγιώτου, 2017).

2.2. Ανάπτυξη ηγετών - μέθοδοι και πρακτικές

Οι άνθρωποι που ηγούνται ή σκοπεύουν να ηγηθούν, μπορούν, αν θέλουν, να αναπτύξουν τα ηγετικά τους χαρακτηριστικά και τις διοικητικές και ηγετικές τους ικανότητες. Μία αρετή, για παράδειγμα η αυτοπεποίθηση, η αυτοπειθαρχία, η επιμονή ή μία ικανότητα για παράδειγμα η πειθώ, η αποτελεσματική ακρόαση, η δημιουργική σκέψη, η παρακίνηση συνεργατών, αναπτύσσεται και μας γίνεται συνήθεια μέσω της επαναλαμβανόμενης άσκησης της. Επομένως, τις μεθόδους και τις πρακτικές ανάπτυξης των ηγετικών χαρακτηριστικών, αρετών και ικανοτήτων πρέπει να τις δούμε με βάση αυτή τη λογική. Ο McCall, Lombardo και Morrison, όπως αναφέρεται στο McCall (2004), μέσω έρευνας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο κοινός παρανομαστής της ηγετικής επιτυχίας είναι η εμπειρία. Οι Kotter και Cohen (2012) υποστηρίζουν ότι για την ανάπτυξη ηγετών είναι σημαντικό να υπάρξουν ευκαιρίες άσκησης ηγεσίας, ανάληψης κινδύνου και μάθησης από επιτυχίες και αποτυχίες.

Εκτός των εμπειριών, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που συμβάλλουν στη βελτίωση του εννοιολογικού και θεωρητικού υπόβαθρου που είναι απαραίτητα για να βελτιώνονται μαθησιακά οι εμπειρίες. Η εργασία του Conger & Xin (2000) αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτά τα προγράμματα να γίνουν αποτελεσματικά. Υπάρχουν προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς των εκπαιδευομένων, όπως αυτοέλεγχος, ανάληψη κινδύνου και ευθύνης, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία και λοιπά. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που

βοηθούν σε αυτά είναι οι βιωματικές ασκήσεις, η υπόδυση ρόλων, τα παίγνια και οι βιντεοσκοπήσεις. Ακόμα, υπάρχουν προγράμματα ανάπτυξης διοικητικών και ηγετικών ικανοτήτων που έχουν σκοπό να αναπτύξουν συγκεκριμένες επιμέρους ηγετικές ικανότητες, όπως παρακίνηση συνεργατών, διαμόρφωση και διάδοση οράματος, σχεδιασμό στρατηγικής, διοίκηση αλλαγών, λήψη αποφάσεων, δημιουργική σκέψη, ανάπτυξη ομάδας, επικοινωνία, πειθώ και λοιπά (Μπουραντάς, 2017).

2.3. Τρόποι και προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών.

Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών είναι εκπαιδευτικοί. Πολλοί από αυτούς δεν παρακολούθησαν κάποια εκπαίδευση σχετικά με την ηγεσία πριν αναλάβουν το ρόλο του διευθυντή και πολύ συχνά αποκτούν τις απαραίτητες ικανότητες ενώ υπηρετούν αυτή τη θέση. Επομένως, το πώς μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών είναι σημαντική.

Η βιβλιογραφία προσφέρει πολλούς εναλλακτικούς τρόπους για την επαγγελματική ανάπτυξη των εν' ενεργεία σχολικών διευθυντών. Οι πιο συνηθισμένοι τρόποι είναι η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και η μάθηση στον εργασιακό χώρο. Οι δύο αυτοί τρόποι αποτελούν την επαγγελματική ανάπτυξη η οποία μπορεί να δομηθεί και να οργανωθεί με έναν αριθμό διαφορετικών μεθόδων και φορμών είτε με φυσική παρουσία είτε διαδικτυακά (Peterson, 2002; Stevenson, Hedberg, O'Sullivan & Howe, 2016) με στόχο να επικαιροποιηθούν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις των διευθυντών. Οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης ποικίλουν από τα τυπικά εκπαιδευτικά μαθήματα έως τις άτυπες διαδράσεις στο χώρο εργασίας (Goldring, Preston & Huff, 2012). Έχουν οριστεί τρεις τρόποι μάθησης στον εργασιακό χώρο: Η τυχαία και άτυπη μάθηση, η σκόπιμη και μη τυπική μάθηση και η τυπική εκπαίδευση (Tynjälä, 2013). Η τυχαία και άτυπη μάθηση αποτελεί παράπλευρο αποτέλεσμα της εργασίας. Η μη τυπική μάθηση σχετίζεται με την εργασία και συμβαίνει όταν για παράδειγμα ο διευθυντής αναστοχάζεται σχετικά με την εργασιακή του εμπειρία. Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει διαλέξεις, εκπαιδεύσεις, εργαστήρια και μαθήματα. Ο παραπάνω διαχωρισμός στον τρόπο μάθησης δεν είναι απόλυτος. Οι ευκαιρίες για άτυπη μάθηση

γύρω από τυπικές δράσεις είναι συχνά υπεύθυνες για μη αναμενόμενους και έντονα επιδραστικούς μετασχηματισμούς (Cramp, 2016). Σύμφωνα με τον Cramp (2016) οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν ότι οι άτυπες συζητήσεις είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικές. Οι άτυπες συζητήσεις επιτρέπουν στο διευθυντή να ελέγξει απόψεις και γνώμες τις οποίες δεν θα τις είχε μοιραστεί με μία μεγαλύτερη και πιο τυπική ομάδα γιατί φαίνεται ότι ο ηγέτης αισθάνεται πιο άνετα να εκφραστεί στις άτυπες συζητήσεις. Άλλο παράδειγμα τυχαία και άτυπης μάθησης που ανέφερε ο Cramp, κατά την έρευνά του, ήταν όταν οι συμμετέχοντες διευθυντές ξεκίνησαν να κάνουν σχολικά σχέδια δράσης κατά τη διάρκεια του ταξιδιού και την ώρα των διαλειμμάτων καθώς επικοινωνούσαν μεταξύ τους. Ακόμα, οι ευκαιρίες της άτυπης μάθησης είναι υποτιμημένες και υπό έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολείου (Cramp, 2016; Hulsbos, Evers & Kessels, 2016). Ο Huber (2011) διαχωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών σε γνωστικούς θεωρητικούς τρόπους μάθησης, σε συνεργατικές και επικοινωνιακά προσανατολισμένες διαδικασίες και σε αναστοχαστικές μεθόδους. Οι γνωστικοί θεωρητικοί τρόποι μάθησης περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων διαλέξεις και αυτό-επιμόρφωση, οι επικοινωνιακά προσανατολισμένες διαδικασίες περιλαμβάνουν ομάδες και ερευνητικά σχέδια ενώ οι αναστοχαστικές μέθοδοι περιέχουν μεθόδους όπως ανατροφοδότηση και επίβλεψη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οριστεί ως οι δραστηριότητες εκμάθησης που σκοπεύουν να συνεισφέρουν στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός προσώπου.

Οι έρευνες που αναφέρονται στο πόσο αποτελεσματική είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην τυπική εκπαίδευση η οποία σκοπεύει να εκπαιδεύσει επίδοξους ή αρχάριους διευθυντές. Οι έρευνες αυτές δεν μας δίνουν επαρκή στοιχεία για το πόσο αποτελεσματική είναι η μάθηση διαφόρων τύπων που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών (Nicolaidou & Petridou, 2011; Helsing, Howell, Kegand & Lahey, 2008). Ιδιαίτερα οι έρευνες σχετικά με την άτυπη μάθηση των σχολικών ηγετών στο χώρο εργασίας είναι σπάνια (Hulsbos et al., 2016; Zhang & Brundrett, 2010). Επομένως, ένα ξεκάθαρο και χρήσιμο πλαίσιο σχετικά με την ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολείων λείπει (Goldring et al., 2012; Wright & Da Costa, 2016). Παρ' όλα αυτά η βιβλιογραφία προσφέρει τα ρυθμιστικά εκείνα στοιχεία που

πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές των σχολείων. Αυτά είναι:

Πρώτον, το αναλυτικό πρόγραμμα της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις καθώς και τις προσωπικές επαγγελματικές ανάγκες του διευθυντή (Goldring et al., 2012; Huber, 2013; Peterson, 2002; Simkins, 2012; Wright & Da Costa, 2016). Οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να είναι έτσι δομημένες ώστε να συνυπολογίζουν την επαγγελματική εμπειρία των διευθυντών και τις ανάγκες των επίδοξων, των αρχαρίων και των έμπειρων διευθυντών (Peterson, 2002).

Δεύτερον, η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών πρέπει να είναι βιωματική και σχετική με το συγκείμενο (Gunter & Ribbins, 2002; Goldring et al., 2012; Reeves, Forde, Casteel & Lynas, 1998, Wright & Da Costa, 2016) γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει και επηρεάζεται από το υπάρχον οργανισμικό συγκείμενο και πρέπει να συμβαδίζει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Goldring et al., 2012; Wright & Da Costa, 2016). Τα επιτυχημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εντάσσονται σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα ώστε να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εφαρμόσουν αυτά τα οποία έχουν μάθει (Goldring et al., 2012; Simkins, 2012) και να δυναμώνουν τη μάθηση τόσο στο προσωπικό όσο και στο οργανισμικό επίπεδο (Aas, 2016). Οι Zhang, Brundrett και MacBeath (2011) τονίζουν τη σημασία της καθοδηγητικής και αναστοχαστικής μάθησης. Επίσης, οι Wright and Da Costa (2016) δηλώνουν ότι ο αναστοχασμός μετουσιώνεται σε επίλυση προβλημάτων και στην κατασκευή θεωρίας και εξετάζει κάθε μία περίπτωση μέσα από διαφορετικές προοπτικές. Επιπλέον, ο Aas (2016) δηλώνει ότι η ανάπτυξη της ηγεσίας μπορεί να συμβεί μέσα από την έρευνα των πρακτικών που εφαρμόζει ο σχολικός ηγέτης στο σχολείο του. Επίσης, υποστηρίζει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να διδάσκουν τους διευθυντές πώς να αντιμετωπίζουν τις εντάσεις καθώς και να αναλογίζονται πάνω σε αυτές τις εντάσεις ώστε τελικά να είναι ικανοί να πραγματοποιούν αποτελεσματικές αλλαγές στην καθημερινή πρακτική τους.

Τρίτον, για να είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες ανάπτυξης ηγεσίας, η μεταφορά της γνώσης των ικανοτήτων και των στάσεων σε πρακτικό επίπεδο είναι θεμελιώδης (Aas, 2016; Huber, 2013). Προτείνεται η χρήση μιας ποικιλίας από δραστηριότητες

μάθησης σε διαφορετικές μορφές (Huber, 2011; Huber 2013; Goldring et al. 2012; Forde, McMahon and Gronn, 2013; Simkins, 2012). Η ποικιλία των δραστηριοτήτων μάθησης περιλαμβάνει θεωρητικές μεθόδους μάθησης παραδείγματος χάρη μέσω μαθημάτων, διαλέξεων, ομαδικών εργασιών, ερευνητικών σχεδίων και αναστοχαστικών μεθόδων όπως η ανατροφοδότηση από τα μέλη της ομάδας και η αυτοαξιολόγηση (Forde et al., 2013; Huber, 2011). Ο Huber (2013) τονίζει τη σημασία του να συμβαδίζει η θεωρία του προγράμματος με τις ανάγκες των συμμετεχόντων έτσι ώστε να διευκολύνεται η μεταφορά των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στην καθημερινή πρακτική των διευθυντών και επομένως να έχει μεγαλύτερη βιωσιμότητα.

Τέταρτον, η δικτύωση και η συλλογική συμβουλευτική. Οι σχολικοί διευθυντές μαθαίνουν όταν περνούν χρόνο αλληλεπιδρώντας με συναδέλφους διευθυντές καθώς μοιράζονται ιδέες και ενεργοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις και πρακτικές (Goldring et al. 2012; Mac Beath, 2011). Η δικτύωση και η συλλογική συμβουλευτική είναι σημαντικές καθώς περιορίζουν το αίσθημα της μοναξιάς το οποίο αναφέρουν συχνά οι σχολικοί διευθυντές (MacBeath, 2011) και συνεισφέρουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης τους (Aas & Vavik, 2015). Οι Aas & Vavik (2015) υποστηρίζουν ότι οι σχολικοί ηγέτες αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με την ανατροφοδότηση που δέχονται από άλλους σχολικούς διευθυντές. Ο Huber (2011) σχετίζει την επαγγελματική δικτύωση για τη μάθηση με τον αναστοχασμό. Δηλώνει ότι η επαγγελματική δικτύωση για τη μάθηση έχει κεντρική σημασία για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών και υποστηρίζει ότι αυτή παρέχει ευκαιρίες για εντατικό προσωπικό αναστοχασμό σχετικά με τις πράξεις και τις συμπεριφορές του κάθε διευθυντή. Οι Hulsbos et al. (2016) επιβεβαιώνουν ότι η δικτύωση επιτρέπει στους σχολικούς ηγέτες να αναστοχάζονται με έναν ήρεμο και σταθερό τρόπο.

Πέμπτον, οι Goldring et al. (2012), Peterson (2002) and Wright & Da Costa (2016) τονίζουν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι συνεχιζόμενη δηλαδή να μην διακόπτεται. Ο MacBeath (2011) καταλήγει ότι η προστιθέμενη αξία από την συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά τους διευθυντές να επεκτείνουν και να επαναπροσδιορίζουν την καθημερινή τους εμπειρία.

2.4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω προτάσεων και εκθέσεων που έχουν συμφωνηθεί και υπογραφεί από τις χώρες μέλη, υποστηρίζει δυναμικά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφού τη θεωρεί ως «το θεμέλιο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος» (ETUCE, 2008).

Οι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολλοί και επικεντρώνονται κυρίως στην απόκτηση γνωστικού περιεχομένου και διδακτικών δεξιοτήτων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν συνολικά τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. (Avalos, 2011). Κατά την Κυριμή (2018), *«η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στη μάθηση των εκπαιδευτικών, στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να μετατρέπουν τις γνώσεις τους στην πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών»*.

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Χρυσυφίδη όπως αναφέρεται στο Μπαγάκης (2005), είναι τρία, προέρχονται από τρεις κύριες επιστημολογικές θέσεις και προδιαγράφουν τα όρια και τις προϋποθέσεις της σχέσης «θεωρία-πράξη» και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους. Αυτά είναι:

Το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί προϊόν της θετικιστικής επιστημολογίας. Σε αυτό, η βαρύτητα δίνεται στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής πράξης. Το κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι τί και πώς θα διδάξει, και με ποιο τρόπο θα αποκτήσει τον έλεγχο της τάξης, επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες στις οποίες έχει εκπαιδευτεί (Βουγιούκας και Ματσαγγούρας, 2007). Οι μέθοδοι που προτείνονται είναι τα εργαστήρια μικρής διάρκειας, δομημένες δραστηριότητες και διδασκαλία βασισμένη στην παθητική μάθηση (Armour & Yelling, 2004; Hargreaves & Dawe, 1990). Το πλεονέκτημα του είναι ότι ο εκπαιδευτικός, κυρίως ο άπειρος, λειτουργεί σε ένα ασφαλές πλαίσιο και αποφεύγονται σοβαρά λάθη στη διδασκαλία. Τα μειονεκτήματά του είναι πως περιορίζεται ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού όλα ελέγχονται κεντρικά από τη διοίκηση (Βουγιούκας και Ματσαγγούρας, 2007) ενώ οι ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης είναι περιορισμένες με αποτέλεσμα να προκύπτουν λίγες πιθανότητες πραγματικής αλλαγής στην πρακτική των εκπαιδευτικών.

Το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εστιάζεται στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία του στοχασμού, της διερεύνησης και της συνεργασίας, για παράδειγμα αναρωτιέται γιατί να διδάξει τις συγκεκριμένες γνώσεις και όχι άλλες, ποιο είναι το «νόημα» της εκπαίδευσης και λοιπά. Επί της ουσίας, το μοντέλο έπεται του παραδοσιακού-τεχνοκρατικού μοντέλου δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατακτήσει τις βασικές ικανότητες και βρίσκονται σε ένα πιο εξελιγμένο επαγγελματικό στάδιο. Με το τεχνοκρατικό-στοχαστικό μοντέλο, καλλιεργούνται στους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά κίνητρα και τους προσφέρεται δημιουργική ελευθερία με αποτέλεσμα να καταρτίζονται με τρόπο περισσότερο αυτόνομο και αποτελεσματικό στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Το «στοχαστικό-κριτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης στοχεύει στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Σε αυτό, ο εκπαιδευτικός στοχάζεται και αναλύει κριτικά τα διλήμματα των εκπαιδευτικών καταστάσεων, επανεκτιμά, αντιπαραθέτει και αναζητά εναλλακτικές εκπαιδευτικές και διδακτικές επιλογές στα προβλήματα που συναντώνται (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

Οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008) ομαδοποίησαν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε τρεις κατηγορίες με άξονες:

- τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, συμβουλευτική, ενθάρρυνση δημιουργικής έκφρασης κ.λπ.),
- το σχολείο (σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών κ.λπ.)
- το εκπαιδευτικό προσωπικό με την προώθηση συμμετοχικών-συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το μοντέλο Villegas-Reimers (2003), το οποίο αναγνωρίζεται διεθνώς στη τυπολογία μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα απαιτεί συνεργασίες ή συνεταιρισμούς σε επίπεδο οργανισμών, ιδρυμάτων ή φορέων.

2.5. Η επαγγελματική ανάπτυξη - πιστοποίηση σχολικών ηγετών στο εξωτερικό

Σύμφωνα με τους Clarke et al. (2007), Crawford and Cowie (2012) και Leithwood and Levi (2004), η βελτίωση της σχολικής ηγεσίας αποτελεί έναν βιώσιμο εναλλακτικό τρόπο για τη συνολικότερη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλαπλά επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτό, θα αναλυθούν οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν σε τρεις χώρες, την Αυστραλία, την Αγγλία και τις Η.Π.Α.

Οι χώρες αυτές επιλέχθηκαν για δύο λόγους. Πρώτον, στον Αγγλοσαξωνικό κόσμο υπάρχουν πολλά εμπειρικά και θεωρητικά παραδείγματα με επιτυχημένες πρακτικές σχετικά με την προετοιμασία σχολικών ηγετών. Δεύτερον, η κάθε μια από τις χώρες αυτές έχει επιλέξει μια διαφορετική προσέγγιση για την προετοιμασία των σχολικών ηγετών της και ο μελετητής γίνεται γνώστης μιας ποικιλίας μεθόδων, διαδικασιών αλλά και αποτελεσμάτων που επιφέρει η κάθε προσέγγιση.

2.5.1. Η περίπτωση της Αυστραλίας

Καθώς η Αυστραλία είναι μία πολυπολιτισμική χώρα, μία από τις πιο σοβαρές προκλήσεις που πρέπει να εκπληρώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα, είναι η σύνδεση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία (Wildy et al., 2007). Συνεπώς, μέρος των τυπικών επαγγελματικών προσόντων των διευθυντών σχολείων είναι η ικανότητα τους να κατανοούν τις κοινότητες με διαφορετικές κουλτούρες και θρησκείες, τόσο στην πρωτεύουσα, όσο στην επαρχία και στις απομονωμένες περιοχές. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων επιχειρήθηκε να επιτευχθεί μέσα από τα προγράμματα που στοχεύουν να προετοιμάσουν τους σχολικούς ηγέτες.

Σύμφωνα με την αναφορά του αυστραλιανού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία και τη σχολική ηγεσία (Australian Institute for teaching and school leadership (AITSL) (2012), η προετοιμασία των μελλοντικών αποτελεσματικών σχολικών ηγετών είναι εθνική ευθύνη. Η Αυστραλία δεν είχε ένα τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμασίας των σχολικών ηγετών (AITSL, 2012; Wildy et al., 2007). Το μοντέλο που είχε υιοθετήσει χαρακτηριζόταν ως μαθητεία. Το μοντέλο αυτό ήταν κατακερματισμένο, ασυνεχές και στηριζόταν κυρίως στην πρακτική παρά στη θεωρία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των

σχολικών ηγετών ήταν άτυπη, σποραδική και λάμβανε χώρα σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Αυτό το μοντέλο επικράτησε διότι κυριάρχησε η άποψη ότι ο αποτελεσματικός δάσκαλος είναι και αποτελεσματικός ηγέτης (Clarke et al., 2007). Σύμφωνα με τους Su et al. (2003) και το AITSL, η επικρατούσα άποψη ήταν πώς η καλύτερη προσέγγιση για την προετοιμασία διευθυντών καθορίζεται από τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής. Με άλλα λόγια, η προετοιμασία των σχολικών διευθυντών έδινε προτεραιότητα στην εξάσκηση των ηγετικών ικανοτήτων σε πραγματικές συνθήκες ως μέρος μιας διαδικασίας εκπαίδευσης (Clark et al., 2007). Αυτή η προσέγγιση δημιουργούσε στους διευθυντές, κυρίως τους νεότερους, ένα αίσθημα απομόνωσης, μοναξιάς και ανετοιμότητας (Wildy et al., 2007; Garcia-Garduno et al., 2011).

Το 2011, στην Αυστραλία, δημοσιεύθηκε το εθνικό επαγγελματικό πρότυπο για διευθυντές (National professional Standard for principals (NPSP)) το οποίο ορίζει τί αναμένεται να γνωρίζουν, να κατανοούν και να κάνουν οι διευθυντές για να πετύχουν στην εργασία τους. Το NPSP χτίζει ένα πλαίσιο για τους σχολικούς ηγέτες που βασίζεται στα στοιχεία: όραμα και αξίες, γνώσεις και κατανόηση, προσωπικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες.

Αυτά αποτελούν πλευρές της επαγγελματικής πρακτικής και συμπεριφοράς του σχολικού ηγέτη και αναλύονται περαιτέρω σε πέντε διαφορετικές διαστάσεις: καθοδήγηση της διαδικασίας της διδασκαλίας, ανάπτυξη του ηγέτη και των εκπαιδευτικών, ηγεσία για βελτίωση, καινοτομία και αλλαγή, ηγεσία στη διαχείριση του σχολείου, δέσμευση και εργασία με την κοινότητα (Ingrarson et al., 2006). Έκτοτε, παρατηρείται μία στροφή στην εκπαίδευση των σχολικών ηγετών της Αυστραλίας. Ο καλός δάσκαλος δε σημαίνει απαραίτητα και καλός ο σχολικός διευθυντής. Η Αυστραλία έκανε μία σημαντική προσπάθεια να επιλέξει μία νέα προσέγγιση και να επανασχεδιάσει τα προγράμματα που προετοιμάζουν και αναπτύσσουν τους σχολικούς διευθυντές. Η δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επηρεάστηκε θετικά από το NPSP καθώς τα προγράμματα προσαρμόστηκαν και συστηματοποιήθηκαν με βάση αυτό το πρότυπο (AITSL, 2012).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διοίκησης και ηγεσίας αποδείχθηκαν χρήσιμα και απαραίτητα για την πρόοδο του αυστραλιανού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς το NPSP φάνηκε να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο.

2.5.2. Η περίπτωση της Αγγλίας

Η Αγγλία έχει θεσμοθετήσει ένα ισχυρά δομημένο, ξεκάθαρο, συνεκτικό και τυπικό πρόγραμμα προετοιμασίας για τους σχολικούς ηγέτες το οποίο στηρίζεται στα εθνικά πρότυπα για διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων που προτάθηκαν το 1997 (Garret & McGeachie, 1999). Τα εθνικά πρότυπα χρησιμοποιούνται ως το εθνικό πλαίσιο για την ηγεσία. Καθορίζουν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις υπευθυνότητες και τις αντιλήψεις των επαγγελματιών σχολικών ηγετών στην Αγγλία (Garret & McGeachie, 1999; Brundrett et al., 2006). Τα προγράμματα αυτά προετοιμάζουν τους σχολικούς διευθυντές να αντιληφθούν το ρόλο τους ως ηγέτες (Garret & McGeachie, 1999; Brundrett et al., 2006; Cowie & Crawford, 2009). Σύμφωνα με τους Cowie & Crawford (2009), τα εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα επαγγελματικά προγράμματα στην Αγγλία βοηθούν τους διευθυντές να δημιουργήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, να διευρύνουν τη προοπτική τους και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους γιατί επικεντρώνονται στις ανάγκες τους στο χώρο εργασίας τους.

Για να γίνει ένας εκπαιδευτικός διευθυντής σχολείου στην Αγγλία, θα πρέπει να εμπλακεί σε μία σύνθετη και υποχρεωτική διαδικασία εκπαίδευσης και πιστοποίησης. Η κυβερνητική στρατηγική που ονομάζεται Εθνική επαγγελματική πιστοποίηση του ηγέτη διευθυντή (National Professional qualification of Headship (NPQH)), θεσπίστηκε το 1997 με σκοπό να βελτιώσει την ηγεσία στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα (Brundrett et al., 2006; Cowie & Crawford, 2007; Wildy et al., 2007; Clarke & Wildy, 2010). Το NPQH δημιουργήθηκε σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα και αποδείχθηκε ότι είναι μία θετική, συνεκτική, συνεπής και συστηματική διαδικασία προετοιμασίας σχολικών διευθυντών σε ένα σύνθετο και δυναμικό κόσμο. Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει μάθηση μέσω διαδικτύου, προσωπική μελέτη και δια ζώσης διδασκαλίες. Ο κύριος σκοπός του είναι η εφαρμογή πρακτικής στο χώρο εργασίας και η παροχή χαρτοφυλακίου ανατροφοδότησης. Δίνεται έμφαση στις επαγγελματικές συζητήσεις, στον αναστοχασμό της πρακτικής και στη λήψη αποφάσεων που βασίζεται σε δεδομένα (Brundrett et al., 2006; Cowie & Crawford, 2007). Οι Cowie & Crawford (2009)

διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές είναι ευχαριστημένοι και έχουν αυτοπεποίθηση στην εργασία τους εξαιτίας της εκπαίδευσης που έλαβαν μέσα από το NPQH.

Στην περίπτωση της Αγγλίας, τα προγράμματα προετοιμασίας για σχολικούς διευθυντές καθορίζονται κεντρικά και ελέγχονται από 9 τοπικούς παρόχους σε όλη τη χώρα. Αυτό βοηθά τα προγράμματα να είναι ευέλικτα και αποδοτικά.

Μία βασική μέριμνα στην Αγγλία για τους μελλοντικούς διευθυντές είναι ο επανακαθορισμός της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Cowie & Crawford 2009). Αυτό επιδιώκεται στα προγράμματα εκπαίδευσης σαν μία δραστηριότητα μάθησης η οποία, παρόλο που δείχνει να είναι προσωπική, κατά βάση είναι συλλογική. Το NQPH καλλιεργεί τη συνεργατική μάθηση ανάμεσα στους μελλοντικούς διευθυντές και έτσι δημιουργεί κοινότητες μάθησης που υποστηρίζονται από διάδραση.

2.5.3. Η περίπτωση της Αμερικής

Ο υποψήφιος για τη θέση του σχολικού διευθυντή στην Αμερική απαιτείται να έχει παρακολουθήσει μαθήματα στο Πανεπιστήμιο, να έχει πιστοποίηση στην ηγεσία καθώς και άδεια άσκησης επαγγέλματος (Wildy et al., 2007). Το 1996, ένα σύνολο από επαγγελματικά πρότυπα που ονομάζονται Κοινοπραξία Διαπολιτειακής Άδειας Άσκησης Επαγγέλματος Σχολικών Διευθυντών (Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) υιοθετήθηκαν από την πλειοψηφία των Αμερικανικών Πολιτειών (Hale & Moorman, 2003). Αυτό το μοντέλο δεν ισχύει σε όλη την Αμερική γιατί η άδεια άσκησης επαγγέλματος ρυθμίζεται ξεχωριστά σε κάθε Πολιτεία. Για το λόγο αυτό, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν ένα αποκεντρωμένο μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεσης σχολείων, περιοχών και πανεπιστημίων.

Η ISLLC είναι μία τυπική διαδικασία πιστοποίησης που αξιολογεί τις γνώσεις, τις ικανότητες και την απόδοση του διευθυντή και καθορίζει το ρόλο του. Επίσης, παρουσιάζει το όραμα σχετικά με το τί θα πρέπει οι σχολικοί ηγέτες να κάνουν προκειμένου να βελτιώσουν το σχολείο. Το όραμα αυτό, σε όρους προτυποποίησης και πλαισίου εργασίας, εμπεριέχει τη διαδικασία της λογοδοσίας στην προετοιμασία σχολικών διευθυντών (Hale & Moorman, 2003). Παράλληλα, το Συμβούλιο Περιεχομένου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (Educational Leadership Constituent Council

(ELCC)) δημιούργησε πρότυπα που επιτρέπουν στα προγράμματα προετοιμασίας να ευθυγραμμίζονται με το περιεχόμενο της ISLLC. Η ευθυγράμμιση αυτή είναι σημαντική όσο αφορά στην αξιολόγηση των ικανοτήτων, του περιεχομένου και των προδιαθέσεων των υποψηφίων. Αυτή η πρόταση δημιούργησε περισσότερα στάδια στη διαδικασία επιλογής των υποψηφίων με αποτέλεσμα η διαδικασία να γίνει πιο σύνθετη και πιο γραφειοκρατική (Darling - Hammond et al., 2007; Toner 2015). Η ISLLC χρησιμοποιεί διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής μάθησης για να αξιολογήσει τον κάθε υποψήφιο πριν αναλάβει και αφού αναλάβει τη θέση του διευθυντή.

Δεδομένου ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είναι αναγνωρισμένη η αξία του ελέγχου της ποιότητας των προγραμμάτων ηγεσίας, το 2011, το ELCC δημιούργησε πρότυπα - κανονισμούς που αποτιμούν την ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ηγετών. Αυτοί οι κανονισμοί αντιπροσωπεύουν την επιθυμία και την ανάγκη της αξιολόγησης της προσωπικής επίδοσης του διευθυντή καθώς και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ηγεσίας μέσα από διαδικασίες διαπίστευσης.

Σύμφωνα με τους Hale & Moorman (2003), οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προσπαθούν να δημιουργήσουν μία περισσότερο ομοιόμορφη πολιτική στις διάφορες Πολιτείες. Αν και τα εθνικά πρότυπα για τα προγράμματα εκπαίδευσης στη διοίκηση είναι ωφέλιμα, πολλές Πολιτείες αποφεύγουν να τα χρησιμοποιήσουν (Murphy and Vriesega, 2006). Επομένως, είναι σχεδόν αδύνατο να κατηγοριοποιηθεί το μοντέλο των Ηνωμένων Πολιτειών ως ολόκληρο γιατί κάθε Πολιτεία έχει τους δικούς της κανονισμούς.

Επίσης, η χρηματοδότηση είναι ένα σημαντικό ζήτημα στην προετοιμασία των διευθυντών σχολείου (Su et al., 2003; Darling-Hammond et al., 2007; Cheney et al., 2010; Schleicher, 2012; Toner, 2015). Η οικονομική υποστήριξη καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες εκπαίδευσης σε θέματα ηγεσίας των διευθυντών είτε πριν, είτε κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η αυστηρή και απαιτητική διαδικασία επιλογής υποψηφίων. Για παράδειγμα η New York Leadership Academy και το Wallace Foundation (2014) στη Νέα Υόρκη έχουν σχεδιάσει μία πολυεπίπεδη διαδικασία επιλογής υποψηφίων, η οποία βασίζεται στην επαγγελματική γνώση. Η διαδικασία περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα: ένα δοκίμιο που εξετάζει τις ικανότητες κριτικής

σκέψης, μία ομαδική συνέντευξη που εξετάζει τις ικανότητες συνεργασίας και διάδρασης των ατόμων και μία ατομική συνέντευξη που εξετάζει τα κίνητρα, την αυτεπίγνωση και άλλα. Η διαδικασία φιλτράρει τους υποψηφίους ως προς την ανθεκτικότητα, την αυτοπαρατήρηση, τις ικανότητες της αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η ακαδημαϊκή εκπαίδευση στην ηγεσία είναι το κλειδί για την σχολική επιτυχία, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και την αποτελεσματική διοίκηση στα σχολεία όλου του κράτους. Η ISLLC είναι ένα μικρό μέρος του στόχου για Εθνική προτυποποίηση η οποία δεν έχει ακόμα επιτευχθεί καθώς η κάθε Πολιτεία έχει το δικαίωμα να αυτορυθμίζεται, επομένως για να αλλάξει αυτό, θα πρέπει να προηγηθεί νομοθετική ρύθμιση (Aravena, 2016).

2.6. Επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι θεμελιώδης ανάγκη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Ας δούμε, λοιπόν, πώς διαμορφώνεται στην Ελλάδα.

Στελέχη εκπαίδευσης

Το θεσμικό πλαίσιο, που καθορίζει τα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα (Φ. 353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002, άρθρα 27,28,29,30, 31,32 ΦΕΚ 1340B), περιγράφει το ρόλο τους χρησιμοποιώντας ένα πλήθος ρηματικών εκφράσεων από τις οποίες εύκολα διακρίνεται η πληθώρα και η πολυπλοκότητα των εργασιών που καθημερινά καλούνται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να φέρουν εις πέρας. Ο διευθυντής «συνεργάζεται», «ενθαρρύνει», «εκπροσωπεί», «παραμένει», «είναι υπεύθυνος», «προωθεί», «φροντίζει», «συμβάλλει», «εφαρμόζει», «υλοποιεί», «είναι εκκαθαριστής», «έχει την παιδαγωγική ευθύνη», «συντάσσει», «επικοινωνεί», «χορηγεί», «παρέχει», «διενεργεί & ανανεώνει», «ορίζει», «διδάσκει & αξιολογεί», «φυλάσσει», «καταμερίζει», «διαβιβάζει», «ενημερώνει & ενημερώνεται», «καταρτίζει», «κοινοποιεί», «εγκρίνει», «συντηρεί», «εισηγείται», «συγκροτεί», «αναλαμβάνει», «προσκαλεί», «προεδρεύει», «αξιοποιεί», «απευθύνει»,

«προκαλεί συσκέψεις», «κατανέμει», «εκδίδει», «συντελεί», «καλεί», «συμμετέχει», «παραπέμπει», «οφείλει», «γνωρίζει» (Βοζαΐτης, 2019).

Παρά το κρίσιμο και πολύπλοκο έργο που πρέπει να επιτελέσουν, η πολιτεία δε φρόντισε για τη συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση των υποψήφιων διευθυντών σχολικών μονάδων και των στελεχών εκπαίδευσης. Οι διευθυντές καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη φορέων συμβουλευτικής και καθοδήγησης, μη έχοντας διοικητική κουλτούρα και πορευμένοι σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες. Κυριάρχησε ο εμπειρισμός και ο αυτοσχεδιασμός, επομένως, οι Έλληνες διευθυντές δεν κατάφεραν να εναρμονιστούν πλήρως με τα διεθνή σύγχρονα πρότυπα του διευθυντή – ηγέτη - διευκολυντή - υποστηρικτή του εκπαιδευτικού έργου (Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016) και κατ' επέκταση δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν να αναπτύσσουν στις σχολικές μονάδες κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης, να καλλιεργούν συνεργασίες, να ερευνούν το χώρο του σχολείου είτε μέσω της έρευνας-δράσης, είτε μέσω της συλλογής ερευνητικών δεδομένων, να δημιουργούν και να συντονίζουν δίκτυα μάθησης, να υποστηρίζονται στο έργο τους από ειδικούς, να αναστοχάζονται και να αυτοαξιολογούν τα μαθησιακά και εκπαιδευτικά παραγόμενα, να μετατρέπουν το σχολικό χώρο σε αυτόνομη επιμορφωτική μονάδα (Feiman-Nemser, 2001; Imant, 2002; Λιακοπούλου, 2016; Lieberman & Miller, 1999 & 2004; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Οι διευθυντές σχολείων χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς σε ζητήματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, αξιών, διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, κουλτούρας, κ.λπ. (Λόζγκα & Στραβάκου, 2018). Επιπλέον, με τη συχνή διαφοροποίηση των κριτηρίων επιλογής τους που στόχευαν στην πρόκριση των εκάστοτε «ημετέρων» καθώς και με τη σταθερή Ελληνική πολιτική η οποία στηρίζει το γραφειοκρατικό μηχανισμό στην εκπαίδευση και συνεχίζει να προβαίνει στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων αποπλαισιωμένων από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης σχετικά με τα συγκεκριμένα καθήκοντα, καλλιεργήθηκε και μια υφέρπουσα αμφισβήτηση του ρόλου των διευθυντών από ένα μέρος των εκπαιδευτικών (Μαυρέλης, 2008).

Σε αντίθεση με την πολιτεία, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, η διοίκηση – ηγεσία στην εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχει γνωρίσει σημαντική εξέλιξη. Σημειώνεται αυξημένο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον σε αυτό το αντικείμενο, λειτουργούν τμήματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, που είτε αυτόνομα, είτε στο

πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών προσφέρουν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, ώστε να επιτυγχάνονται με αποτελεσματικό τρόπο η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η ανάπτυξη και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, κυρίως των σχολικών μονάδων (Υφαντή & Κατσιγιάννη, 2014).

Εκπαιδευτικοί

Οι επιταχυνόμενες κοινωνικές αλλαγές απαιτούν την ύπαρξη και τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού ερευνητή, μεταρρυθμιστή και στοχαζόμενου (Hargreaves, 1994; Καλαϊτζοπούλου, 2001; Τριλιανός, 1997; Γκρίτζιος, 2006). Οι Λιακοπούλου και Νταλούκας (2015) διαπιστώνουν ότι ένας από τους κεντρικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα ταυτίζεται, ως επί τω πλείστον, με την επιμόρφωση. Επιχειρώντας μια σύντομη και συνολική αποτίμηση, η Ελληνική επιμορφωτική πολιτική στηρίζεται στο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου τα προγράμματα καθορίζονται κεντρικά (top – down), σχεδιάζονται γραφειοκρατικά, υλοποιούνται με τη μέθοδο της διάλεξης και δίχως πρακτική εξάσκηση και δεν αξιολογούνται. Επιπλέον, κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων, δε λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές και καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με συνέπεια να προσφέρουν κυρίως θεωρητική ακαδημαϊκή γνώση και οι εκπαιδευτικοί να έχουν παθητικό ρόλο (Μπουζάκης, 2011).

2.7. Εκπαίδευση, μεταπτυχιακά και πιστοποίηση σχολικών ηγετών στην Ελλάδα

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στη διοίκηση σχολείων, παρατηρούμε ότι από το 1996 και μετά ορισμένες σχολές όπως η Φιλοσοφική, η Φυσικομαθηματική και άλλες, προσφέρουν μερικά σχετικά μαθήματα όπως για παράδειγμα το μάθημα με τίτλο «Ιστορία - Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Ακόμα, διάφορες σχολές εκπαίδευσης καθώς και φορείς επιμόρφωσης συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους μαθήματα με αντικείμενο τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Ενδεικτικά (Μαλλιάρου και Παπαδοπούλου, 2016) :

- Στα προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διεξάγονταν στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, εισάγεται το μάθημα «Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Το χρονικό διάστημα 2000-2006 και στο πλαίσιο του Γ΄ Κ.Π.Σ ΕΠΕΑΕΚ II υλοποιήθηκαν από διάφορους φορείς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και άλλα, επιμορφωτικά προγράμματα για τα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Το 2008 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του Γ΄ Κ.Π.Σ διοργάνωσε το Πρόγραμμα «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».
- Το 2014 το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης πραγματοποίησε υποχρεωτική επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης για την απόκτηση πιστοποιητικών διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, διάρκειας 96 ωρών.

Είναι προφανές ότι οι προσφερόμενες επιμορφώσεις σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων από σχολές και δημόσιους φορείς είναι περιορισμένες και ελλιπείς.

Την ανάγκη για πιστοποιημένη επιμόρφωση την καλύπτουν τα μεταπτυχιακά προγράμματα.

Μελετώντας το θεσμό της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης τα προηγούμενα χρόνια, παρατηρούμε ότι τα περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα στην Ελλάδα ξεκίνησαν στο τέλος της δεκαετίας του 1990 γιατί ενισχύθηκε η οργάνωση τους από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) (Λατινόπουλος, 2004). Αυτό οδήγησε πολλούς Έλληνες να πραγματοποιήσουν αυτού του είδους τις σπουδές. Την τελευταία δεκαετία οι μεταπτυχιακοί φοιτητές πολλαπλασιάστηκαν. Αυτό οφείλεται αφενός στις αλλαγές που σημειώθηκαν στην αγορά εργασίας όπου το ποσοστό της ανεργίας των αποφοίτων των πανεπιστημίων ανήλθε στο 9% και αφετέρου στο γεγονός ότι το βασικό πτυχίο άρχισε να μην επαρκεί για την είσοδο σε θέσεις του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αφού η διεκδίκησή τους απαιτεί ειδικά προσόντα και πρόσθετους τίτλους σπουδών. Κατά

συνέπεια, το μεταπτυχιακό δίπλωμα πλέον δε θεωρείται πολυτέλεια, αλλά αποτελεί αναγκαιότητα (Λατινόπουλος, 2004)

Στην Ελλάδα, το 2008, εισήχθη για πρώτη φορά ένα πλήρες θεσμικό πλαίσιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές με βάση το νόμο 3685 (ΦΕΚ 128, 16-7-2008). Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο αυτού του νόμου «Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) κατά την έννοια του άρθρου 2 του νόμου 3549/2007 (ΦΕΚ 69Α΄) έχουν την ευθύνη για το σχεδιασμό και την οργάνωση των μεταπτυχιακών σπουδών στη Ελλάδα και χορηγούν Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (ΜΔΕ)».

Η προσωπική εξέλιξη και η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέθηκαν με αποτέλεσμα μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών να επιδιώξουν να αποκτήσουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα με δική τους πρωτοβουλία και κόστος, όπως μεταπτυχιακά, διδακτορικά και λοιπά (Φορτούνη, 2017). Η επαγγελματική ανέλιξη στην ιεραρχική κλίμακα της δημόσιας εκπαίδευσης αποτελεί βασικό κίνητρο συμμετοχής στην απόκτηση επιπλέον επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προσόντων που πιστοποιούνται μέσω ακαδημαϊκών τίτλων (Θεοδωρίδης, 2011). Οι παράγοντες που ενίσχυσαν την τάση των εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές σπουδές είναι η συνεχής ίδρυση νέων πανεπιστημιακών τμημάτων σε όλα τα ΑΕΙ, η οργάνωση και η λειτουργία μεταπτυχιακών σπουδών σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές, οι ρυθμίσεις για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης που δίνουν μεγαλύτερη μοριοδότηση στα επιστημονικά προσόντα και το νέο μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων που προβλέπει αύξηση μισθού στους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών.

Παρόλο που αυτοί οι τίτλοι σπουδών αυξήθηκαν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης κατέχουν μεταπτυχιακά ή διδακτορικά που δεν έχουν συνάφεια με την ηγεσία και τη διοικητική επιστήμη με αποτέλεσμα όταν ασκούν διευθυντικό έργο, να βασίζονται τη δράση τους αποκλειστικά και μόνο στις εμπειρίες που έχουν βιώσει οι ίδιοι στα χρόνια της εργασιακής τους πορείας (Κληρονόμος, 2018; Σαϊτής 2005). Οι επιμορφώσεις που προσφέρονται από τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν απευθύνονται στους διευθυντές και στους υποδιευθυντές σχολείων, νυν και μελλοντικούς, με αυτή τους την ιδιότητα, ούτε με την ανάληψη των καθηκόντων τους ούτε κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Αντιμετωπίζονται ως απλοί εκπαιδευτικοί και δε δίνεται έμφαση στην επαγγελματική

τους ανάπτυξη ως στελέχη της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Καλαβάση (2011), η διοικητική και εκπαιδευτική λειτουργία στα σχολεία φαίνεται να μην είναι διακριτές στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας των διαδικασιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, οι διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν τη σχολική καθημερινότητα αυτοσχεδιάζοντας, αξιοποιώντας το ένστικτό τους και την εμπειρία τους, λειτουργώντας συχνά ως διαχειριστές που αναπαράγουν παλαιότερα μοντέλα (Πολίτη, 2017).

Για να καλυφθεί η ανάγκη των εκπαιδευτικών και κυρίως των στελεχών της εκπαίδευσης για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, τα τελευταία χρόνια μεταξύ άλλων, οργανώνονται και λειτουργούν θεσμοθετημένα μεταπτυχιακά προγράμματα με αντικείμενο την ηγεσία και τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων από τα Ελληνικά πανεπιστήμια καθώς και από πανεπιστήμια χωρών του εξωτερικού με σημαντική ανταπόκριση από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Στα προγράμματα αυτά λαμβάνεται υπόψη ότι απευθύνονται σε ενήλικες που έχουν περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, πολλές ευθύνες, με προσωπική και οικογενειακή ζωή και με παγιωμένες απόψεις για το πώς μαθαίνουν. Αποτελούν λοιπόν, ένα απαιτητικό κοινό που πρέπει να ικανοποιηθεί αφενός από την οργάνωση και την παρουσία του μεταπτυχιακού και αφετέρου με τη διαφοροποίηση ως προς τον τόπο και το χρόνο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω γίνεται χρήση της πλειονότητας των μεθόδων διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, μικροδιδασκαλία, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων και άλλα) και αξιοποιείται σε πολλά μεταπτυχιακά η εξ αποστάσεως ή η μικτή εκπαίδευση. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υφίστανται μετακινήσεις, επομένως εξαλείφεται το κόστος σε χρήμα και σε χρόνο, ενώ παρέχεται ευελιξία και προσαρμογή στους ρυθμούς του ενήλικα επαγγελματία – εργαζόμενου εκπαιδευτικού. Η επικοινωνία και η διάδραση μεταξύ εκπαιδευτή και μεταπτυχιακών φοιτητών εξασφαλίζεται με τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών. Στη μικτή μάθηση συνδυάζεται η εξ αποστάσεως σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση με τις δια ζώσης συναντήσεις στη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος και καλύπτεται η ανάγκη του εκπαιδευτικού για άμεση προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτή αλλά και με τους συμφοιτητές του και την εμπλοκή του στο πρόγραμμα (Πολίτη, 2017).

Η διάρκεια των μεταπτυχιακών προγραμμάτων κυμαίνεται από ενάμιση έως δύο χρόνια. Το περιεχόμενο των σπουδών διαφέρει από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο. Σε ορισμένα

από αυτά, οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι προσανατολισμένες περισσότερο στη διοίκηση ενώ σε άλλα στην ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης σε αρκετά πανεπιστήμια το περιεχόμενο του μεταπτυχιακού προσεγγίζει θεωρητικά την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση ενώ σε άλλα δίνεται έμφαση σε πρακτικές θεματικές ενότητες όπως η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση της καινοτομίας και των αλλαγών, η διαχείριση πόρων και λοιπά (Μαλλιαρού και Παπαδοπούλου, 2016).

Ενδεικτικά, σε Ελληνικά Πανεπιστήμια προσφέρονται τα ακόλουθα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών (Π.Μ.Σ.) με αντικείμενο την Ηγεσία – Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων:

- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση».
- Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος: «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
- Χαροκόπειο: «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
- Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.): «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση».
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας (Ε.Κ.Π.Α.): «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση».
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης».
- Πανεπιστήμιο Πατρών: «Διοίκηση Εκπαίδευσης».
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Η τάση για σπουδές στην Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων προέκυψε από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο διευθυντής να διαθέτει

γνώσεις διοίκησης καθώς και μια ολοκληρωμένη και συνεχή επιστημονική κατάρτιση σε θέματα όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η επίτευξη στόχων, η αξιολόγηση, η παρακίνηση, η συμβουλευτική υποστήριξη, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002). Ταυτόχρονα ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να λειτουργεί και ως ηγέτης. Ο Ιορδανίδης (2005) αναφέρει ως σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου ενός διευθυντή: α) τη δημιουργία οράματος, β) την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, γ) τη διαχείριση της ομάδας και δ) τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Αυτές οι απαιτήσεις δεν μπορούν να καλυφθούν χωρίς τη συστηματική και πιστοποιημένη επιμόρφωση των νυν και των εν δυνάμει διευθυντών σχολείου μέσα από κατάλληλα προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι πλέον πολύπλευρος, εξ ορισμού λειτουργεί ως ηγέτης στην τάξη που διδάσκει και καλείται, συχνά, να λειτουργήσει και ως άτυπος ηγέτης στο σχολικό συγκείμενο. Συνεπώς, οι γνώσεις που θα αποκομίσει από μεταπτυχιακές σπουδές με αντικείμενο την ηγεσία θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματος του.

Παρόλο που τα μεταπτυχιακά στην ηγεσία διοίκησης σχολείου είναι μια πιστοποιημένη επιμόρφωση που σχετίζεται άμεσα με το ρόλο και τα καθήκοντα που οφείλει να επιτελέσει ο σχολικός διευθυντής, κατά τις κρίσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, μοριοδοτούνται όπως όλα τα μεταπτυχιακά με οποιοδήποτε αντικείμενο σπουδών.

2.8. Σύνοψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται με την τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη εκπαίδευση με διάφορες μορφές όπως ο αναστοχασμός, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι κοινότητες μάθησης και λοιπά.

Στην ίδια λογική, οι ηγετικές και οι διοικητικές ικανότητες των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που σκοπεύουν να διεκδικήσουν θέση ευθύνης, μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της επαναλαμβανόμενης άσκησης με κάποιους από τους παραπάνω τρόπους. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα επικεντρώνονται κυρίως στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι για να είναι αποτελεσματική η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που συνυπολογίζουν την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση, να είναι

βιωματικές, να μεταφέρονται στην καθημερινή πρακτική, να βασίζονται στη δικτύωση και τη συλλογική συμβουλευτική και να είναι συνεχιζόμενες.

Η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική καλεί το διευθυντή του σύγχρονου σχολείου να υπηρετήσει ένα ρόλο πολύπλευρο και απαιτητικό. Σε διάφορες χώρες του εξωτερικού γίνεται μια οργανωμένη προσπάθεια από το κράτος για την εκπαίδευση των υποψήφιων και των εν ενεργεία διευθυντών και σε πολλές περιπτώσεις η πιστοποίηση των γνώσεων και των αποκτηθέντων ικανοτήτων απαιτείται. Στο Ελληνικό συγκείμενο, η πολιτεία δε φρόντισε για τη συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση των διευθυντών των σχολείων με αποτέλεσμα η συντριπτική πλειοψηφία να μην έχει εκπαιδευτεί σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης και να επικρατεί ο εμπειρισμός και ο αυτοσχεδιασμός. Το αποτέλεσμα είναι οι σχολικοί διευθυντές να δυσκολεύονται ή να αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικοί ηγέτες και να βελτιώσουν το σχολείο. Το κενό αυτό επιχειρούν να καλύψουν τα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρονται από τα περισσότερα ελληνικά πανεπιστήμια καθώς και ορισμένα του εξωτερικού με αντικείμενο την ηγεσία - διοίκηση του σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι σημαντικό να διερευνηθούν αφενός, οι επιδράσεις αυτών των μεταπτυχιακών στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές ως προς τον αποτελεσματικό ηγετικό ρόλο στο σύγχρονο σχολείο, των εκπαιδευτικών και των στελεχών που ολοκληρώνουν αυτές τις σπουδές και αφετέρου, να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Ακολουθεί η περιγραφή της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει της οποίας προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου.

Κεφάλαιο 3. Εκπαιδευτική Πολιτική

Στο τρίτο σκέλος του θεωρητικού μέρους περιγράφεται το παγκόσμιο σκηνικό, η επιρροή του στην εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η επίδραση όλων αυτών στη διαμόρφωση της σύγχρονης Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα παραπάνω διερευνώνται καθώς συνιστούν το περιβάλλον και καθορίζουν την κατεύθυνση στην οποία προσανατολίζεται το σύγχρονο σχολείο. Η υλοποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης κατάλληλα επιμορφωμένους ώστε, αφενός, να είναι γνώστες όλων των προηγούμενων και αφετέρου, να είναι πεπεισμένοι και προετοιμασμένοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, τυπικούς ή άτυπους, και να εφαρμόσουν ή να συμμετέχουν σε πρακτικές που να την προωθούν.

3.1. Εκπαιδευτική πολιτική και το παγκόσμιο σκηνικό

Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), εννοούμε *«το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων»*.

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται πλέον από το παγκόσμιο σκηνικό το οποίο έχει αλλάξει με αποτέλεσμα να υπαγορεύεται η ανάγκη πολλαπλών μετασχηματισμών (Aseeri, 2015), ενώ ο μακροχρόνιος κεντρικός σχεδιασμός θεωρείται αδύνατος. Ο Delors, ήδη από το 1996, παρατηρεί ότι ο κόσμος μοιάζει με ένα παγκόσμιο χωριό. Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001) η κοινωνία μετασχηματίζεται εξ αιτίας των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, της διεθνοποίησης των σχέσεων καθώς και της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου.

Η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται από τις διεθνείς εξελίξεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα και τις αλλαγές στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Ο Σταμέλος κ.α. (2015) υποστηρίζει ότι καθώς οι εθνικές πολιτικές διαχέονται, τα σύνορα καθίστανται διαπερατά, η αποκέντρωση του κράτους δημιουργεί ένα περιφερειακό επίπεδο με αρκετούς βαθμούς ελευθερίας και εντέλει το κράτος χάνει το μονοπώλιο σχεδιασμού και ανάπτυξης πολιτικών για το εκπαιδευτικό του σύστημα.

Τα στοιχεία του παγκόσμιου σκηνικού που επηρεάζουν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου είναι:

- **Η κοινωνία της γνώσης:** Στη μεταβιομηχανική οικονομία, η εργατική δύναμη ασχολείται με την προσφορά υπηρεσιών. Οι εργαζόμενοι δεν εργάζονται πλέον πάνω σε πράγματα αλλά μαζί με άλλους ώστε να προσφέρουν μια υπηρεσία (Hall et al., 2003). Οι φυσικοί πόροι, η εργασία και το κεφάλαιο που αποτελούν τους παραδοσιακούς συντελεστές της παραγωγής έχουν καταστεί δευτερεύοντες αφού μπορούν να αποκτηθούν εύκολα αρκεί να υπάρχει γνώση (Γαβαλά, 2012). Επομένως, η γνώση έχει γίνει βασικός πόρος της οικονομίας. Τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας της γνώσης είναι τρία. Πρώτο γνώρισμα είναι ότι η γνώση είναι ρευστή, αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο με αποτέλεσμα να αδυνατούμε να προβλέψουμε τη μορφή της κοινωνίας της γνώσης μελλοντικά. Ο Morin (2000) σημειώνει ότι ο 20ος αιώνας ανακάλυψε την απώλεια του μέλλοντος, δηλαδή τη μη προβλεψιμότητά του. Η πρόοδος είναι φυσικά δυνατή αλλά αβέβαιη. Αυτό που μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα είναι ότι η μεγαλύτερη μεταβολή θα είναι η μεταβολή της γνώσης. Το δεύτερο γνώρισμα είναι η αλματώδης ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας. Υποστηρίζεται ότι ο κινητήριος μοχλός της συνεχούς ανάπτυξης στις μεταβιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες βασίζεται κυρίως στην ανάπτυξη γνώσεων και στην τεχνολογική εξέλιξη (Παντίδης & Πασιάς, 2004). Το τρίτο γνώρισμα είναι οι συνεχείς αλλαγές που υιοθετούν διάφοροι οργανισμοί στην προσπάθειά τους να προωθούν αλλαγές στα προϊόντα και τις υπηρεσίες που προσφέρουν. Η γνώση πλέον εφαρμόζεται στην υπάρχουσα γνώση σε μια προσπάθεια για την επίτευξη καινοτομίας, δεδομένου ότι στη νέα οικονομία η γνώση και οι πρωτότυπες ιδέες καθίστανται κινητήριος δύναμή της (Drucker, 1996). Η οικονομική επιτυχία και η κουλτούρα της συνεχούς καινοτομίας είναι συνάρτηση της ικανότητας των εργαζομένων και συνεχίσουν να μαθαίνουν μέσα από ατομική και συνεργατική προσπάθεια. Ο Drucker (1996) παρατηρεί: *«τα άτομα που γνωρίζουν θα δώσουν στη διαμορφούμενη κοινωνία της γνώσης το χαρακτήρα της, την ηγεσία που χρειάζεται και το προφίλ της»* (σ. 8). Ο ΟΟΣΑ, σε δημοσίευση του 2000, τονίζει ότι στην κοινωνία της γνώσης *«η επιτυχία ατόμων, επιχειρήσεων, περιοχών και χωρών θα εκφράζει, περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, την ικανότητα να μαθαίνουν.»*

Δεδομένου, λοιπόν ότι ως κυρίαρχο ζήτημα στην Κοινωνία της Γνώσης τίθεται η συνεχής παραγωγή νέας γνώσης σε ατομικό και εθνικό επίπεδο, εύλογα αναδεικνύεται η σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να ασκηθεί σε μία γνωσιοκεντρική οικονομία (Τσαούσης, 2009).

- **Η παγκοσμιοποίηση:** Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και ψυχολογικές αλλαγές (Bottery, 2001; Ματθαίου, 2002). Η έννοια της παγκοσμιοποίησης χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των χωρών όλου του κόσμου και την υποχώρηση των οικονομικών και εθνικών συνόρων. Η οικουμενικότητα είναι το χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της εξέλιξης, αφού όλες οι χώρες της γης συνδέονται με ένα πλέγμα οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό (Γαβαλά, 2012). Η εκπαίδευση και επομένως και η σχολική μονάδα, δέχονται τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές στην οικονομία έχουν επιρροές στην εκπαίδευση. Η παγκοσμιοποίηση οδήγησε σε έναν έντονο ανταγωνιστικό κλίμα το οποίο ανάγκασε τις κυβερνήσεις να θέσουν ως προτεραιότητα την κατάρτιση και την απασχόληση όλων των πολιτών. Η διακήρυξη της Λισσαβόνας ήθελε την Ευρώπη να γίνει η πλέον ανταγωνιστική κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση. Επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες μάθησης που να είναι προσανατολισμένες προς την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και το μετασχηματισμό.

3.2. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ιδρύθηκε με την προϋπόθεση, αρχικά, να δημιουργηθεί μία οικονομική ένωση μεταξύ των χωρών μελών της (Fontaine, 2007) και επικέντρωσε την πολιτική της σε συγκεκριμένους τομείς όπως η γεωργία, η κοινωνική πολιτική και η οικονομία (Dumčiuviene, 2015). Ένας από τους στόχους της ήταν η αύξηση του αριθμού των μελών της και η δημιουργία συνεργασίας μεταξύ τους. Η ραγδαία αύξηση της γνώσης, η ανάπτυξη των τεχνολογιών επικοινωνίας και η παγκοσμιοποίηση έπαιξαν ένα μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής πολιτικής. Πλέον, ο στόχος ως προς την οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να γίνει δυναμική και ανταγωνιστική, να βασίζεται στη γνώση και το επίπεδο της ζωής των πολιτών να βρίσκεται σε αειφόρα

ανάπτυξη (Dyba, 2012). Επιπλέον, τονίσθηκε η ανάγκη για την ενδυνάμωση της κοινής κουλτούρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Tuzcu, 2006). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των πολιτών της, ανέπτυξε εκπαιδευτική πολιτική που στηρίζεται στην ποιότητα και στην αποδοτικότητα. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως στόχο να καθιερώσει τη συνεργασία και την κοινωνική ενσωμάτωση στα μέλη της Ένωσης μέσα από ένα πλαίσιο κοινών πολιτισμικών αξιών. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα κύρια δικαιώματα των πολιτών. Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση θεωρήθηκε ένα εργαλείο για την εκπλήρωση των αιτημάτων της ισότητας και της δικαιοσύνης στην κοινωνία με στόχο να επιτευχθεί οικονομική άνθηση (Fontaine, 2007). Έτσι, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, έγινε προσπάθεια αφενός να εδραιωθεί η εναρμόνιση μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποστηρίζοντας την εκπαίδευση των αλλοδαπών και την ανταλλαγή φοιτητών και εκπαιδευτικών ώστε να ενδυναμωθεί η κοινωνική ενσωμάτωση στην Ένωση και αφετέρου να εφαρμοστούν πολιτικές σχετικά με το κοινωνικό σύνολο, την ανεργία, την έρευνα, την τεχνολογική ανάπτυξη, το περιβάλλον και λοιπά (Horvath, 2007). Στόχος είναι να δημιουργηθεί μια Ευρωπαϊκή Ένωση ανταγωνιστική στο τομέα της γνώσης (Παπαδιαμαντάκη, 2012; Uzerli & Kerger, 2007).

Οι βασικές αρχές στην εκπαιδευτική πολιτική είναι η πολυπολιτισμικότητα, η κινητικότητα, η εκπαίδευση για όλους, η επαγγελματική πληροφόρηση και το άνοιγμα στον κόσμο (Cankaya et al., 2015). Αυτές οι αρχές δημιούργησαν την ανάγκη τα κράτη μέλη να εργαστούν πάνω σε πέντε βασικές περιοχές στις οποίες η Ένωση έδωσε έμφαση στη σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας (Treaty of Lisbon, 2007). Οι περιοχές αυτές είναι:

Ποιότητα: όλα τα κράτη μέλη θα πρέπει να εργαστούν για την ανάπτυξη της ποιότητας σε κάθε φάση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει ποιότητα σε όλα τα επίπεδα, δηλαδή ποιότητα στη διαδικασία μάθησης, ποιότητα στη διαδικασία διδασκαλίας για παιδιά και ενήλικες, ποιότητα στα υλικά που βοηθούν τη μάθηση και ποιότητα στα υλικά που βοηθούν τη διδασκαλία.

Πρόσβαση: όλα τα κράτη μέλη θα πρέπει να εργαστούν για την ανάπτυξη της πρόσβασης στη μάθηση και να βελτιώσουν τη δια βίου εκπαίδευση σε κάθε φάση του ανθρώπινου βίου. Σε αυτό το σημείο τονίστηκε ο ρόλος των χωρών-μελών στην ανάπτυξη κοινωνικής εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και στην επίδειξη

ευαισθησίας στις ιδιαίτερες συνθήκες των εκπαιδευομένων ούτως ώστε να επιτευχθεί μία υπεύθυνη και ταυτόχρονα ελκυστική μάθηση.

Περιεχόμενα: όλα τα μέλη κράτη θα πρέπει να εργαστούν ώστε να ελεγχθούν οι βασικές δεξιότητες των νέων ανθρώπων που εγκατέλειψαν το δημοτικό σχολείο ή την εκπαίδευση και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Τα περισσότερα κράτη μέλη υπογραμμίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης στην εμπέδωση ορισμένων αξιών στην κοινότητα όπως η δημοκρατία και η ενεργός πολιτειότητα.

Προσβασιμότητα: οι περισσότερες χώρες τονίζουν την ανάγκη για σχολεία, εκπαιδευτικά κέντρα και πανεπιστήμια τα οποία είναι ανοιχτά στον κόσμο έτσι ώστε να εξασφαλιστεί το πνεύμα της εύκολης πρόσβασης και της διαφάνειας για τα μέλη κράτη, για άλλα κράτη, για την Ευρώπη και συνολικότερα για τον κόσμο. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει οι σχετικές δραστηριότητες να αυξηθούν.

Αποδοτικότητα: Τα μέλη κράτη δίνουν έμφαση στην ανάγκη να δημιουργηθεί μία ποιοτική αναβάθμιση στα εκπαιδευτικά συστήματα έτσι ώστε να γίνουν πιο χρήσιμα, πιο εξυπηρετικά και πιο αποδοτικά. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι πόροι να χρησιμοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο, οι επενδύσεις να κατευθυνθούν άμεσα στις ανθρώπινες και οικονομικές συνθήκες και διαδικασίες (Commission of the European communities, 2001).

Οι διαφορετικές πολιτισμικές, ιστορικές και πολιτικές ταυτότητες ανάμεσα στα 28 μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δημιουργούν διαφοροποιήσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Οι διαφορές αυτές μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούν ένα πλεονέκτημα καθώς μεταξύ των χωρών μπορεί να γίνει ανταλλαγή εμπειριών και καινοτομιών και να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση (Kihitir, 2004). Επομένως, είναι αποδεκτό ότι οι διαφορές της κάθε χώρας μέλους θα φέρουν νέες ιδέες στην Ένωση και θα ωθήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα καλύτερο επίπεδο. Για το λόγο αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν προσπαθεί να προτυποποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοώντας αυτές τις διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών και επιμένοντας σε μία μοναδική εκπαιδευτική πολιτική, τουναντίον, επιτρέπει σε κάθε κράτος μέλος να εφαρμόσει το σύστημα που είναι κατάλληλο για τις δικές του δομές. Η

Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και όχι τη συγχώνευσή τους (Tuzcu, 2006). Προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να προκύψουν από αυτές τις διαφορές, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει πολιτικές που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών κρατών στο πεδίο της εκπαίδευσης (Charlier and Croshe, 2005).

Παρόλο που η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει τα κράτη μέλη ως προς την εφαρμογή του δικού τους Εθνικού συστήματος στη γενική εκπαίδευση, οι πολιτικές που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση καθορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση δημιουργώντας μία κοινή πολιτική, περνώντας από το κάθετο μοντέλο στο οριζόντιο μοντέλο εκπαίδευσης και επιβάλλοντας τη διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι πλέον στην επαγγελματική εκπαίδευση εντάσσεται και η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν εφαρμοστεί ποικίλες στρατηγικές μεταξύ των οποίων ήταν και η υιοθέτηση μεταξύ των κρατών μελών ενός κοινού συστήματος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) το οποίο ενσωματώθηκε στα εθνικά τους συστήματα με προοπτική το εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρώπης να γίνει πιο διαφανές.

Ένας επιπλέον βασικός στόχος για την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική στρατηγική αφορά τη δια βίου μάθηση υπό την ομπρέλα της έξυπνης ανάπτυξης. Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει όλα τα στάδια και τις μορφές της εκπαίδευσης και το συνδυασμό μεταξύ τους και στοχεύει στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κάθε επίπεδο και στις ευκαιρίες για εργασιακή απασχόληση στους πληθυσμούς κάθε ηλικίας (Akbas and Apar, 2010).

3.2.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχείρησε να υλοποιήσει την εκπαιδευτική της πολιτική μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (Socrates, Erasmus, Erasmus+ και άλλα). Χάρη σε αυτά τα προγράμματα, σχεδιάστηκε τόσο η εταιρική όσο και η προσωπική συνεργασία μεταξύ των μελών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα

λειτουργήσαν ως πάροχοι της οικονομικής στήριξης των δραστηριοτήτων και των δράσεων στις οποίες ενεπλάκησαν είτε μεμονωμένα πρόσωπα είτε οργανισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μέσα από αυτά τα προγράμματα, τα άτομα αυξάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μέσα από υπευθυνότητες που αναλαμβάνουν και ταυτόχρονα χτίζουν τη συνείδησή τους ως πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τους δίνεται η δυνατότητα να μοιραστούν διαφορετικές εμπειρίες με ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες που εμπλέκονται με τα προγράμματα σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας. Με τον τρόπο αυτό, οι στόχοι για ανάπτυξη και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση τους οποίους η Ένωση προσπαθεί να πετύχει μέσα από τις εκπαιδευτικές της πολιτικές, υλοποιούνται από ανθρώπους που έχουν ευρωπαϊκή συνείδηση και συμμετέχουν στις δραστηριότητες του προγράμματος. Η αποδοτικότητα και η αειφορία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχεται από την εκπαίδευση και διενεργείται σε κάθε φάση της ζωής σε μία στρατηγική που ονομάζεται «Διά Βίου Μάθηση».

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση το εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει τρία βασικά στοιχεία. Πρώτον, προσφέρει στο άτομο την ευκαιρία να διαπιστώσει τις δυνατότητές του μέσα από την εκπαίδευση και συνεισφέρει στην ανάπτυξή του ώστε να επιτύχει μία ευτυχισμένη και παραγωγική ζωή. Δεύτερον, οι διαφορές και οι ανισότητες μεταξύ ατόμων και ομάδων θα μειωθούν και η ανάπτυξη της κοινότητας θα βελτιωθεί. Τρίτον η ικανοποίηση από την εργασία θα αυξηθεί σε τέτοιο επίπεδο που θα ικανοποιεί τις ανάγκες της επαγγελματικής ζωής και της επιχειρηματικότητας και κατ' επέκταση θα προκύψει η βελτίωση της οικονομίας (Commission of the European communities, 2001). Η Ευρωπαϊκή Ένωση υλοποίησε μία πληθώρα προγραμμάτων από το 1987. Τα προγράμματα αυτά απέδωσαν καθώς αποτέλεσαν την πρακτική εφαρμογή του Ευρωπαϊκού οράματος και των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3.3. Η επίδραση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όντας η Ελλάδα μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως ήταν αναμενόμενο, το εκπαιδευτικό της σύστημα επηρεάστηκε από την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

Όσον αφορά στη γενική εκπαίδευση, οι αλλαγές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση συνήθως δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Η Ελλάδα, όπως και τα υπόλοιπα κράτη μέλη, παραμένει ο αποκλειστικός φορέας ελέγχου του εκπαιδευτικού της συστήματος και συμμετέχει εθελοντικά στις διάφορες διαδικασίες από τις οποίες, όμως, προκύπτουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εφαρμόζει η Ελλάδα για τη γενική εκπαίδευση, προωθούν την ανάδειξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, τις επαφές μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, την πολυπολιτισμικότητα και την εκμάθηση γλωσσών. Τα διάφορα προγράμματα που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια από την Ευρωπαϊκή Ένωση όπως το Comenius και το Erasmus plus εξυπηρετούν τους παραπάνω στόχους, δηλαδή οι Έλληνες μαθητές έρχονται σε επαφή με Ευρωπαϊκές χώρες και νοοτροπίες, προωθούνται συνεργασίες σε επίπεδο σχολείου, πραγματοποιούνται επαφές σε μαθητικό και διδασκαλικό επίπεδο και αίρεται η απομόνωση. Επίσης, η Ελλάδα σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση προχωρεί στην αναγνώριση των παρεχόμενων τίτλων σπουδών που θα δίνουν πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης ή σε θέσεις εργασίας εντός και εκτός της χώρας (Ξανθόπουλος, 2005). Επιπλέον, η συμμετοχή της Ελλάδας σε κοινοτικά προγράμματα επιτρέπει η Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση να αξιοποιηθεί για τον εκσυγχρονισμό υποδομών, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, τη δημιουργία σχολικών βιβλιοθηκών, την εκπόνηση διαφόρων προγραμμάτων όπως αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση και άλλα καθώς και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς.

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την κατάρτιση επιδιώκει την εναρμόνιση των Ευρωπαϊκών Συστημάτων ώστε να βελτιωθεί η απασχολησιμότητα των πολιτών και να επιτευχθεί οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις ιδρυτικές συνθήκες, η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να κινείται στους ίδιους άξονες για όλα τα κράτη-μέλη της Ένωσης, επομένως και η Ελλάδα είναι υποχρεωμένη να ακολουθεί τις επιταγές της Ευρώπης. Οι δράσεις της Ένωσης στον τομέα της κατάρτισης προσανατολίζονται στην αναγνώριση πτυχίων και διπλωμάτων, στη σύγκριση των προσόντων, στην ανάπτυξη ενός συστήματος μεταφοράς μονάδων πιστοποίησης στην επαγγελματική εκπαίδευση, στη διασφάλιση της ποιότητας και της δια βίου μάθησης (Ξανθόπουλος, 2005). Λόγω της

Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί τη Δια Βίου Μάθηση και τις νέες τεχνολογίες, στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση που συνδέεται με επαγγελματικές δεξιότητες και την αγορά εργασίας. Έτσι προσφέρονται υπηρεσίες άτυπης επαγγελματικής εκπαίδευσης από ιδιωτικούς και από κρατικούς δημόσιους φορείς όπως οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, άλλοι φορείς του ευρύτερου δημόσιου τομέα και ιδρύματα της τριτοβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Παράλληλα λειτουργούν νέες εκπαιδευτικές δομές εκτός του Υπουργείου Παιδείας όπως τα ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης, τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και τα ινστιτούτα δια βίου εκπαίδευσης. Επίσης λειτουργούν τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και το κέντρο δια βίου μάθησης από απόσταση. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει μορφή, γίνεται ποικιλόμορφο και πολυεπίπεδο και καθίσταται προσβάσιμο σε όλες τις ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες (Αντωνίου, 2008). Ακόμα, προκειμένου να πιστοποιούνται οι παρεχόμενες γνώσεις και στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής επαγγελματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδρύθηκε στην Ελλάδα το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ που είναι ο επίσημος εθνικός φορέας για την ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση του ολοκληρωμένου Εθνικού συστήματος πιστοποίησης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ότι εμπίπτει στην επαγγελματική εκπαίδευση αφού προσφέρει τις προϋποθέσεις και τα εφόδια για να ασκηθεί επάγγελμα. Έτσι λοιπόν, και σε αυτόν τον τομέα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική είναι υποχρεωμένη να συμπορευτεί με την Ευρωπαϊκή. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση να δημιουργηθεί χώρος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που να εξασφαλίζει τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων, την προώθηση της καινοτομίας και της έρευνας και τη διασφάλιση της κινητικότητας. Η συμβολή των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην κινητικότητα φοιτητών και καθηγητών και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση είναι καθοριστική καθώς επέτρεψε την κινητικότητα για σπουδές των φοιτητών σε άλλες χώρες (Επιχειρησιακό πρόγραμμα 2007 - 2013). Προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να είναι συγκρίσιμα, η ανώτατη εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη είναι ενιαία πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, και στην Ελλάδα, τα Τ.Ε.Ι. αναγνωρίστηκαν ως Α.Ε.Ι. Επίσης, τα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν τη δυνατότητα α) να συμμετέχουν σε υπερ-κρατικές συνεργασίες και

συμπράξεις όπως για παράδειγμα τη δημιουργία του πανεπιστημίου της Αδριατικής στο οποίο συμμετέχουν ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια από τις χώρες της Αδριατικής β) να παρέχουν κοινά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών με ξένα πανεπιστήμια γ) να προσφέρουν κοινά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο πλαίσιο προγραμμάτων όπως το socrates και άλλα δ) να αναπτύσσουν στενές περιφερειακές σχέσεις με άλλα πανεπιστήμια του εξωτερικού στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Αξιοσημείωτη είναι η συγκρότηση και η δυναμική ανάπτυξη των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών τα οποία δύναται να είναι διατμηματικά, διαπανεπιστημιακά ή διακρατικά ενώ υπάρχει η δυνατότητα επιβολής διδάκτρων σε αυτά (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004). Θεσμοθετήθηκε η ανάπτυξη της ανοικτής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα της οποίας αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Τέλος, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας είναι υποχρεωμένα να αξιολογούνται και έχει θεσμοθετηθεί το σύστημα των ακαδημαϊκών μονάδων που επιτρέπει τη συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών (Ν. 3374/2005 ΦΕΚ 189 Α).

Συνοψίζοντας, οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελληνική εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες (Αντωνίου, 2008):

- Δόθηκε έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
- Αναπτύχθηκαν οι θεσμοί της δια βίου μάθησης
- Προωθήθηκε η Ευρωπαϊκή συνεργασία μεταξύ σχολείων, ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στελεχών της διοίκησης.
- Η ελληνική εκπαίδευση ξέφυγε από τον απομονωτισμό με τον οποίο λειτουργούσε για πολλά χρόνια.
- Οι Έλληνες απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση να διεκδικήσουν θέσεις εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση αφού καθιερώθηκε η συγκρισιμότητα των στοιχείων και τίτλων σπουδών.

Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα συνάδει με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης που υπαγορεύει αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στο παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Τσαούσης, 2005).

3.4. Το σύγχρονο σχολείο

Λαμβάνοντας υπόψη το παγκόσμιο σκηνικό και της επιταγές της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, γίνεται αντιληπτό ότι το παραδοσιακό σχολείο δεν είναι σε θέση να υπηρετήσει τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών δεδομένου ότι επιχειρεί να αντιμετωπίσει τα δεδομένα του εικοστού πρώτου αιώνα κάνοντας χρήση εργαλείων διδασκαλίας, μάθησης και διοίκησης που σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν τα σχολεία της βιομηχανικής εποχής όπου τα άτομα προετοιμάζονταν για εργασίες που απαιτούσαν κατώτερες δεξιότητες (Στυλιανίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Hammond (2000), ο πολίτης του εικοστού πρώτου αιώνα ζει στην κοινωνία της γνώσης και προκειμένου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της νέας εποχής θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιεί την τεχνολογία, να μάθει να εργάζεται συλλογικά και να ασκηθεί στη λύση προβλημάτων. Όλα αυτά επηρεάζουν τους στόχους της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο της και τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Κατά τον Θεοφιλίδη (2012), το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος που να προωθεί την κατανόηση ιδεών, αρχών και γενικεύσεων καθώς και την εφαρμογή μίας νέας αντίληψης για την οργάνωση και τη λειτουργία του. Η σύγχρονη οργάνωση του σχολείου οφείλει να στηρίζεται σε ένα κοινά αποδεκτό όραμα που προκύπτει μέσα από συλλογική νοημοσύνη και δράση και σε κουλτούρα συνέργειας και αλληλοϋποστήριξης σε θέματα επαγγελματικής ευθύνης που μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε μαθάνουσα κοινότητα. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επαγγελματικής μαθάνουσας κοινότητας στο σχολείο είναι τα εξής τρία: η διάδραση κατά τη διεκπεραίωση των εργασιών και ο γόνιμος διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η συνεχής εστίαση στη διδασκαλία και στη μάθηση στο πλαίσιο της συνεργατικής προσπάθειας και η συστηματική αξιολόγηση στη βάση δεδομένων. Βασική προϋπόθεση για μία αποτελεσματική μαθάνουσα κοινότητα είναι η εμπλοκή όλων, εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων. Το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης είναι συμμετοχικού χαρακτήρα και η ηγεσία κατανομημένη και μετασχηματιστική (Θεοφιλίδης, 2012) έτσι ώστε να επιτρέπει στα άτομα να αναδειχθούν ως ηγέτες στον τομέα στον οποίο διαθέτουν εμπειρογνωμοσύνη (Hargreaves, 2003).

Κεφάλαιο 4. Σύνοψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία επιβάλλεται από την κοινωνία της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση, απαιτεί ένα σχολείο διαφοροποιημένο από το παραδοσιακό. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα οφείλει να παρέχει ποιοτική και ταυτόχρονα ελκυστική διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, να είναι προσβάσιμο σε όλους, να χαρακτηρίζεται από αποδοτικότητα και χρησιμότητα και να προάγει την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συμπερίληψη, τη λύση προβλημάτων και την αξιοποίηση της τεχνολογίας καθώς και την εμπέδωση αξιών στην κοινότητα όπως η δημοκρατία και η ενεργός πολιτειότητα. Ο στόχος του είναι να προετοιμάσει τον αυριανό πολίτη για μια ευτυχημένη και παραγωγική ζωή ώστε να προαχθεί η ευημερία του κοινωνικού συνόλου.

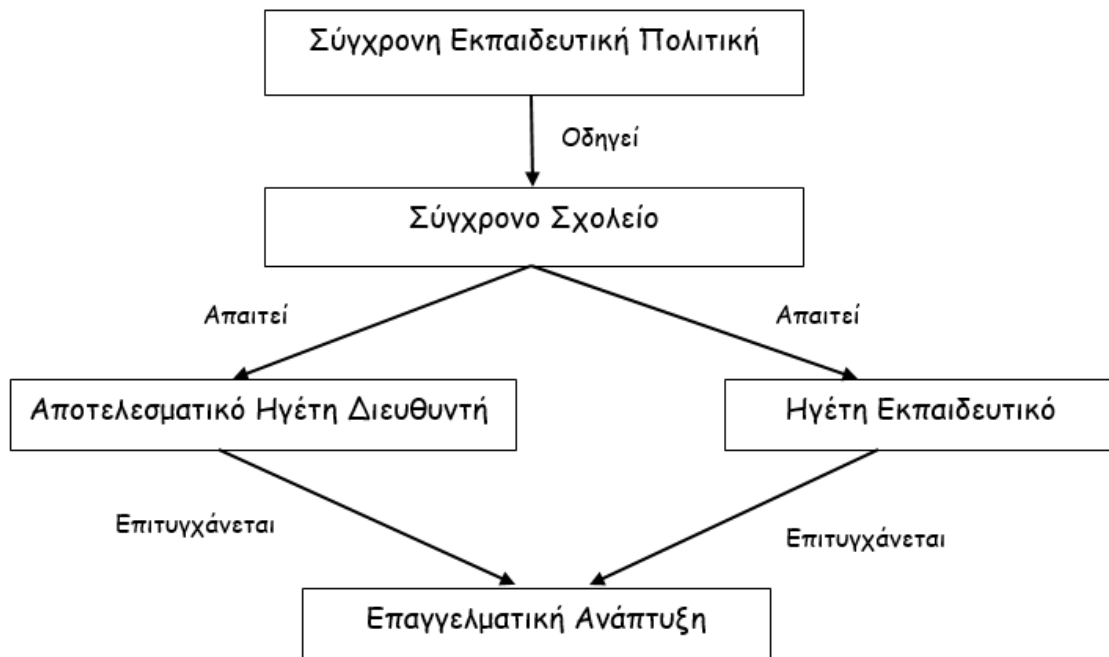
Για να υλοποιηθούν όλα αυτά, απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο και στον τρόπο της διδασκαλίας όσο και στον τρόπο διοίκησης του. Πρόκειται για μετακίνηση από το παραδοσιακό σχολείο εργοστασιακού τύπου σε ένα προοδευτικό σχολείο στο οποίο υπάρχει περιθώριο ελεύθερης σκέψης και ανάδειξης των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε εργαζόμενου. Όπως είναι αναμενόμενο, οι ρόλοι στο σχολείο διαφοροποιούνται. Ο διευθυντής για να ανταπεξέλθει σε αυτές τις αλλαγές θα πρέπει να μεταλλαχθεί ώστε από παραδοσιακός γραφειοκρατικός διευθυντής (manager) και συναλλακτικός ηγέτης να μετουσιωθεί σε μετασχηματιστικό ηγέτη. Στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία εξακολουθεί να ισχύει η λογικότητα στην επιδίωξη των στόχων και στην πορεία της εργασίας και ταυτόχρονα υπάρχει ο σεβασμός της προσωπικότητας των εργαζομένων. Ο διευθυντής οφείλει να επενδύσει στο από κοινού αποδεκτό όραμα του σχολείου με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου, στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης που προωθεί τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη και των εκπαιδευτικών, στη διάθεση ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων και βελτίωση της διδασκαλίας καθώς και στην ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης των μελών της σχολικής κοινότητας που οδηγεί σε κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα και τη λήψη αποφάσεων.

Ανάλογα διαφοροποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο δεν αρκεί να παρέχει μόνο γνώσεις. Οφείλει να λειτουργεί ως άτυπος ηγέτης σε

θέματα που έχει βαθιά γνώση, να εμπλέκεται με το σχολικό γίνεσθαι, να συμμετέχει στη δημιουργία και στην υλοποίηση του σχολικού οράματος και να εξελίσσεται επαγγελματικά ταυτόχρονα με το σχολείο αφού πλέον το σχολείο αποτελεί κοινότητα μάθησης.

Αυτοί οι σύνθετοι και πολύπλευροι ρόλοι απαιτούν στελέχη και εκπαιδευτικούς σωστά επιμορφωμένους σε ζητήματα ηγεσίας και διοίκησης ώστε να βελτιώσουν τις ηγετικές τους ικανότητες και να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Παραδείγματα χωρών του εξωτερικού όπου το κράτος έχει επενδύσει στην πιστοποιημένη επιμόρφωση των στελεχών σχολείου συναντάμε αρκετά με θετικά αποτελέσματα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διοικητικές ικανότητες θεωρούνται πλέον μέρος των ηγετικών ικανοτήτων και ότι η ηγεσία διδάσκεται.

Στο σχήμα 5 που ακολουθεί απεικονίζονται συνοπτικά οι λόγοι που δημιουργούν την αναγκαιότητα για την καλλιέργεια των ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και κυρίως των αποτελεσματικών διευθυντών σχολείου οι οποίοι διερευνήθηκαν διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.



Σχήμα 5. Οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου

Η πολιτεία μέχρι τώρα δεν προσφέρει συστηματική και ικανοποιητική εκπαίδευση στα ζητήματα ηγεσίας και διοίκησης. Οι πλειοψηφία των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που προαλείφονται να διεκδικήσουν θέση ευθύνης στο σχολείο δεν έχουν γνώσεις, και πολύ περισσότερο πιστοποιημένες γνώσεις, σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης. Το κενό αυτό προσπαθούν να καλύψουν τα προσφερόμενα μεταπτυχιακά από πανεπιστήμια της χώρας ή του εξωτερικού με αντικείμενο την ηγεσία και τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια αποτίμησης της επίδρασης αυτών των μεταπτυχιακών στα στελέχη και στους εκπαιδευτικούς που τα παρακολουθούν, σχετικά με την καλλιέργεια ικανοτήτων αποτελεσματικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο και την αναγκαιότητα πιστοποιημένης επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών.

Μέρος II. Μεθοδολογία, υλοποίηση της έρευνας, επιμέρους ανάλυση αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και καθορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν τα οποία αποτελούνται από τη συνέντευξη για την ποιοτική προσέγγιση και το ερωτηματολόγιο για την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας.

5.1. Ζήτημα - Χρησιμότητα της έρευνας

Ακόμα και σήμερα, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει μια αντίληψη σχετικά με την ηγεσία και διοίκηση της σχολικής μονάδας, η οποία προέρχεται είτε από την προσωπική του άποψη είτε από την παρατήρηση των διευθυντών που έτυχε να έχει στις σχολικές μονάδες που εργάστηκε.

Η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχει διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της ηγεσίας και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Τα τελευταία μόλις χρόνια γίνεται μια προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο αυτό και προσφέρονται πλέον πολλά σχετικά μεταπτυχιακά.

Επειδή στον ελληνικό χώρο βρέθηκε να υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που μελετούν την επίδραση αυτών των μεταπτυχιακών στις ηγετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που τα παρακολουθούν, κρίθηκε σκόπιμο με την παρούσα έρευνα να γίνει μία προσπάθεια να ανιχνευτεί αν με την μεταπτυχιακή εκπαίδευση:

- 1) οι εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί διευθυντές αλλάζουν στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές στην άσκηση ηγεσίας στο σχολείο
- 2) είναι εφικτό κάποια ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

5.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την ηγεσία - διοίκηση σχολικών μονάδων πριν την μεταπτυχιακή τους (σε αυτό το αντικείμενο) εκπαίδευση και να διερευνηθεί η αλλαγή στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές μετά την εκπαίδευσή τους.

Ειδικότερα οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι:

Να προσδιοριστεί η υπάρχουσα κατάσταση και να διερευνηθεί η συμβολή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης σε θέματα:

- εφαρμογής κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας
- ανάπτυξης δεξιοτήτων αποτελεσματικής ηγεσίας

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους ερευνητικούς στόχους που προαναφέρθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα σε θεματικούς άξονες είναι τα εξής:

Α ΑΞΟΝΑΣ:

Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας

1ο ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού που έχει κατεύθυνση στην διοίκηση - ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων;

2ο ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με το **εάν είναι στελέχη ή όχι της εκπαίδευσης;**

3ο ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους;**

Β ΑΞΟΝΑΣ:

Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών (με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση) στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών τους σε θέματα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων.

1ο ερώτημα: Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον;

2ο ερώτημα: Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ικανών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία;

3ο ερώτημα: Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή;

4ο ερώτημα: Κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

5.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν δύο εργαλεία, η συνέντευξη για την ποιοτική προσέγγιση και το ερωτηματολόγιο για ποσοτική προσέγγιση, έτσι ώστε να προκύψει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και να καλυφθεί η αναγκαιότητα για συνδυαστική χρήση ποικίλων μεθοδολογικών εργαλείων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) και πολυτροπική αξιολόγηση.

Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο για την ποσοτική έρευνα, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), αποτελεί το μέσο που μετατρέπει τις πληροφορίες που συγκεντρώνουμε από πρόσωπα, σε δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάλυση και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Είναι ένα εύχρηστο και διαδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση του και μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Επιπλέον έχει τα εξής πλεονεκτήματα: ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει εύκολα, χωρίς άγχος και ελεύθερα χωρίς να επηρεάζεται από τον ερευνητή.

Η συνέντευξη σύμφωνα με τον Kvale (1996) ορίζεται ως μια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος με στόχο την παραγωγή γνώσης. Στα πλεονεκτήματα της συγκαταλέγονται ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' όσο οι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων, δίνει τη δυνατότητα για συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με την έρευνα, σε σχέση με τις πληροφορίες που δίνονται συνήθως στη συνοδευτική επιστολή ενός ερωτηματολογίου και μπορεί να γίνει καλύτερος χειρισμός δυσκολότερων και ανοικτού τύπου ερωτήσεων. Υπάρχει ποικιλία στις μορφές συνέντευξης, οι οποίες καθορίζονται με βάση το βαθμό δόμησης των ερωτήσεων που υποβάλλει ο ερευνητής και των απαντήσεων που καλείται να δώσει ο συνεντευξιαζόμενος στην έρευνα. Ανάμεσα σε αυτές επιλέχτηκε ως καταλληλότερη η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, παρουσιάζει όμως πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά που αυτές διατυπώνονται, την τροποποίηση και προσαρμογή του περιεχομένου τους, ανάλογα με τον ερωτώμενο, καθώς και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση κατά τη διαδικασία της συνέντευξης (Ρουμπέση, 2009:35). Έτσι, αφενός ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του για όποιο θέμα έχει σημασία για αυτόν και αφετέρου υπάρχει μια σειρά από ερωτήματα που διασφαλίζουν την κάλυψη των θεμάτων που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Δασκολιά, 2005).

Η τριγωνοποίηση, κατά τους Cohen et al., (2008), ορίζεται ως η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στις κοινωνικές επιστήμες, με την τριγωνοποίηση, μελετάται η ανθρώπινη συμπεριφορά από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες με στόχο να

αποτυπωθούν ή να αναλυθούν σε βάθος ο πλουραλισμός και η πολυπλοκότητα της, κάνοντας χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων. Επιπλέον, η τριγωνοποίηση, σύμφωνα με τους Campbell και Fiske (1959), είναι ένας ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας, ιδιαίτερος στην ποιοτικού τύπου έρευνα. Σύμφωνα με τους Guion κ.συν., (2011), με την τριγωνοποίηση ελέγχεται και επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα της έρευνας, διότι τα ερευνητικά ερωτήματα αναλύονται από πολλές διαφορετικές πλευρές. Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή θα γίνει χρήση διαφορετικών μεθόδων στο ίδιο ερευνητικό αντικείμενο (Cohen et al., 2008). Κατά τους Bekhet & Zauszniewski (2012), η μεθοδολογική τριγωνοποίηση ωφελεί στην εγκυρότητα των ευρημάτων, στην κατανόηση των δεδομένων ενώ αυξάνει την αξιοπιστία και τη σε βάθος κατανόηση των υπό εξέταση φαινομένων.

Κεφάλαιο 6. Ποσοτική προσέγγιση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η ποσοτική προσέγγιση της έρευνας η οποία διεξήχθη με ερωτηματολόγιο. Τεκμηριώνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων. Έπεται η στατιστική ανάλυση για την οποία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο spss. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα ενώ έγινε κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες και σύγκριση μεταξύ τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα της ποσοτικής προσέγγισης.

6.1. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο στην παρούσα προσέγγιση συντάχτηκε με σκοπό να συμπληρωθεί ατομικά και περιλαμβάνει 50 ερωτήσεις διχοτομικές, κλειστού τύπου, αριθμητικές ανοικτού τύπου, διαβαθμισμένης κλίμακας (κλίμακα Likert 5-βάθμια). Στον παραπάνω αριθμό δεν συμπεριλαμβάνεται το πλήθος των ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία. Στη διατύπωση των ερωτήσεων, δόθηκε έμφαση στη γλώσσα, στη μορφή, στη σαφήνεια, στην ακρίβεια, στη συνοχή και στη δομή.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου δίνονται οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση του και στη συνέχεια ακολουθούν ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, αποτελείται από τρία μέρη:

Το Α' μέρος αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Το Β' μέρος αποτελείται από συνολικά 43 ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων (πριν και μετά την εκπαίδευση τους μέσω του μεταπτυχιακού), που αφορούν στην ηγεσία της σχολικής μονάδας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη διευθυντή, έτσι όπως περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας προσέγγισης. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από το ερωτηματολόγιο που

αναφέρεται στο βιβλίο του Θεοφιλίδη, με τίτλο «Σχολική ηγεσία και εκπαίδευση», (2012, σ.444) για τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, καθώς και από το ερωτηματολόγιο «κλίμακα ετοιμότητας κατανεμημένης ηγεσίας» (Distributed Leadership Readiness Scale, DLRS) που αναπτύχθηκε από το Connecticut State Department of Education (CTAE) για να μετρήσει την ετοιμότητα του σχολείου να κατανεμίσει την ηγεσία. (Gordon, 2005).

Ανάλογα με το θεματικό περιεχόμενο χωρίζονται επιμέρους ως εξής:

- Καθορισμός κατεύθυνσης, ερωτήσεις (1-8): Το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου γίνονται αντιληπτά μέσα από τη προώθηση, με τη συμβολή του διευθυντή, ενός συνολικού οράματος με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου.
- Σχολική κουλτούρα, ερωτήσεις (9-21): Η σχολική κουλτούρα του σχολείου αποτυπώνεται μέσα από την ανάπτυξη καλών σχέσεων, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στο σχολείο και την ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.
- Πρακτικές ηγεσίας, ερωτήσεις (22-36): Οι πρακτικές ηγεσίας του σχολείου εξετάζουν τα καθημερινά καθήκοντα και δραστηριότητες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών καθώς επίσης τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων και βελτίωση της διδασκαλίας.
- Συλλογική υπευθυνότητα, ερωτήσεις (37-43, 5,6): Η συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου περιλαμβάνει την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης του διευθυντή, του προσωπικού και των μελών της κοινότητας, τις κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα βασισμένη σε δεδομένα και τη διάθεση επαρκών πόρων και χρόνου για βελτίωση της διδασκαλίας.

Το Γ' μέρος, αποτελείται από επτά ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις επιδράσεις - επιρροές των μεταπτυχιακών με θέμα την Ηγεσία - Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων:

- Στην κατανόηση και εφαρμογή της σύγχρονης Ευρωπαϊκής – Ελληνικής Πολιτικής (1^η ερώτηση),
- Στην κατανόηση και εφαρμογή της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας (2^η και 3^η ερώτηση)
- Στην κατανόηση και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού διευθυντή (4^η και 5^η ερώτηση)
- Στη διερεύνηση της άποψης αν η πιστοποιημένη επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης είναι απαραίτητο προσόν για τη διευθυντική θέση. (6^η και 7^η ερώτηση).

6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποσοτικής προσέγγισης

Πριν το διαμοιρασμό και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξετάστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Ο όρος εγκυρότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες μετρήσεις είναι έμμεσες, που σημαίνει ότι ένα μέγεθος μετράται όχι άμεσα αλλά μέσω κάποιων δεικτών και αφορά στην αντιστοιχία του δείκτη προς το μέγεθος το οποίο υποτίθεται ότι μετρά (Cohen et al., 2008). Πρόκειται, δηλαδή, για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει (Bell, 1997, σελ.108).

Κατά τη χρήση του ερωτηματολογίου στην έρευνά και για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα:

- Συμπληρώθηκε πιλοτικά το ερωτηματολόγιο από εκπαιδευτικούς για να εντοπιστούν ακατάλληλες διατυπώσεις και ασάφειες, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Οι απαντήσεις δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα.
- Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στην πρώτη σελίδα, ενημερωτική επιστολή, η οποία έχει ως στόχο αφενός την ενημέρωση και πληροφόρηση, αφετέρου τη θετική ανταπόκριση του δείγματος στην έρευνα και επικύρωσή της απ' αυτό.
- Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη, επιδιώκοντας έτσι να δημιουργηθεί κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης.

Συγκεκριμένα, πριν τη συλλογή απαντήσεων, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 6 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να το συμπληρώσουν. Από τους 3

εκπαιδευτικούς, τέθηκε η ερώτηση αν το ερωτηματολόγιο στοχεύει να ερευνήσει την υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία ή την προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού. Δεδομένου ότι το ζητούμενο είναι η προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού, αυτό έγινε σαφές τόσο στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου όσο και στην εκφώνηση του Β Μέρους.

Επίσης, οι τρεις συνάδελφοι σχολίασαν ορισμένες προτάσεις του Β Μέρους λέγοντας πως δεν είναι σωστή η άποψη που προσβέουν. Τους εξηγήθηκε πως, στο ερωτηματολόγιο, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος αντιλήψεις και αυτό τονίστηκε και στη συνοδευτική επιστολή.

Ο όρος αξιοπιστία (reliability) υποδηλώνει την έλλειψη διακυμάνσεων, όταν μία μέτρηση επαναληφθεί κάτω απ' τις ίδιες προϋποθέσεις στον ίδιο ή σε κοινωνικά ισοδύναμο πληθυσμό (Cohen et al., 2008). Οι Fraenkel & Wallen (2003) προτείνουν ότι ένας συντελεστής alpha 0,70 ή μεγαλύτερος αποτελεί έναν ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας.

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε το SPSS (Analyze, Scale, Reliability Analysis) και υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Για τις ερωτήσεις του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,932.

Για τις ερωτήσεις του Γ Μέρους του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,914.

Για τις συγχωνευμένες ερωτήσεις του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,846.

Παρατηρείται ότι και στις 3 περιπτώσεις ο Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach Alpha είναι μεγαλύτερος από 0,70, επομένως το ερωτηματολόγιο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο.

6.3. Συλλογή ποσοτικών δεδομένων

Η συλλογή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε από 4/3/18 έως 19/4/18.

Οι τρόποι συλλογής των απαντήσεων ήταν οι ακόλουθοι:

- Εκπαιδευτικοί από το επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας που έχουν εκπονήσει σχετικό μεταπτυχιακό: τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια να το προωθήσουν σε συναδέλφους τους με αντίστοιχες σπουδές.
- Μέσω αναρτήσεων σε ομάδες εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο στα κοινωνικά δίκτυα (facebook), στους οποίους εξηγήθηκαν οι προϋποθέσεις (συμμετοχή σε σχετικά μεταπτυχιακά) και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.
- Έρευνα διπλωματικών εργασιών στο διαδίκτυο μεταπτυχιακών φοιτητών στο συγκεκριμένο αντικείμενο, μέσω της οποίας εντοπίστηκαν τα email τους και τους προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο.
- Μέσω των Πανεπιστημίων που προσφέρουν Μεταπτυχιακά σχετικά με την Ηγεσία – Διοίκηση στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τις γραμματείες τους να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε μεταπτυχιακούς φοιτητές.
- Ζητήθηκε από συμβούλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε mailing list εκπαιδευτικών που διαθέτουν.

6.4. Στατιστικά του δείγματος

Για τη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν 374. Από αυτούς οι άντρες ήταν 101, δηλαδή ποσοστό 27%, ενώ οι γυναίκες ήταν 273, δηλαδή ποσοστό 73% .

Το πλήθος των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα φαίνεται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4. Ηλικιακή κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών

Ηλικιακές Ομάδες	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό
< 30	46	12,3%
30-40	84	22,5%

41-50	155	41,4%
51-60	88	23,5%
>60	1	0,3%

Παρατηρούμε ότι ο μεγαλύτερος πληθυσμός εκπαιδευτικών που παρακολουθεί ή ολοκλήρωσε μεταπτυχιακό με θέμα τη Διοίκηση – Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 έτη.

Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολούθησαν το σχετικό μεταπτυχιακό είναι 19, εκ των οποίων τα 14 είναι Ελληνικά.

Όσο αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια με πλήθος 201 και με ποσοστό 53,8% και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με πλήθος 173 και με ποσοστό 46,2%.

Η πλειοψηφία των του δείγματος είναι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί με πλήθος 286, δηλαδή ποσοστό 76,5%, ακολουθούν οι Αναπληρωτές με πλήθος 53, δηλαδή ποσοστό 14,2% και έπονται οι ωρομίσθιοι με πλήθος 35, δηλαδή 9,3%.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος φοιτούν στο μεταπτυχιακό με πλήθος 246, δηλαδή με ποσοστό 65,8%, ενώ αυτοί που έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό είναι 128, με ποσοστό 34,2%.

Όσο αφορά στη διδακτική εμπειρία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 161, δηλαδή ποσοστό 43%, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 0 έως 10 έτη σε πλήθος 105, δηλαδή ποσοστό 28,1%, έπονται εκείνοι που έχουν 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 101, δηλαδή ποσοστό 27%, και οι λιγότεροι είναι εκείνοι που έχουν 31 έως 40 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 7, δηλαδή ποσοστό 1,9% (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Διδακτική Εμπειρία του δείγματος των εκπαιδευτικών

Διδακτική Εμπειρία	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό
0-10	105	28,1%
11-20	161	43,0%
21-30	101	27,0%

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ή κατείχαν παλιότερα θέση ευθύνης είναι 132, σε ποσοστό 35,3% .

6.5. Στατιστική ανάλυση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ποσοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν.

6.5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση της ποσοτικής προσέγγισης σύμφωνα με τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

6.5.2. Στατιστική ανάλυση ανά άξονα για την ποσοτικής προσέγγισης

Το δείγμα αποτελείται από 374 εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Για την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0. Για τις ανάγκες της έρευνας το δείγμα ομαδοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους οι οποίοι είναι:

Α τρόπος

- Απόφοιτοι μεταπτυχιακού που σχετίζεται με την ηγεσία ή/και διοίκηση στην εκπαίδευση.
- Φοιτητές αντίστοιχου μεταπτυχιακού.

Β τρόπος:

- Απόφοιτοι μεταπτυχιακού με θέση ευθύνης.
- Απόφοιτοι μεταπτυχιακού χωρίς θέση ευθύνης.
- Φοιτητές μεταπτυχιακού με θέση ευθύνης.
- Φοιτητές μεταπτυχιακού χωρίς θέση ευθύνης.

Γ τρόπος:

- Απόφοιτοι μεταπτυχιακού και μόνιμοι εκπαιδευτικοί

- Απόφοιτοι μεταπτυχιακού και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί
- Απόφοιτοι μεταπτυχιακού και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί
- Φοιτητές μεταπτυχιακού και μόνιμοι εκπαιδευτικοί
- Φοιτητές μεταπτυχιακού και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί
- Φοιτητές μεταπτυχιακού και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί

6.5.3. Α άξονας

Ο Α Άξονας της έρευνας εξετάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, ως προς τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Για τη διερεύνηση του Α άξονα, έγινε συγχώνευση των ερωτήσεων του Β Μέρους του ερωτηματολογίου ανάλογα με το θεματικό τους περιεχόμενο ως εξής:

- Καθορισμός κατεύθυνσης, ερωτήσεις (1-8): Οι ερωτήσεις μετρούν το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου. Η συγχωνευμένη μεταβλητή που δημιουργήσαμε ονομάστηκε Καθορισμός Κατεύθυνσης.
- Σχολική κουλτούρα, ερωτήσεις (9-21): Οι ερωτήσεις αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Η συγχωνευμένη μεταβλητή που δημιουργήσαμε ονομάστηκε Σχολική Κουλτούρα.
- Πρακτικές ηγεσίας, ερωτήσεις (22-36): Οι ερωτήσεις μετρούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων. Η συγχωνευμένη μεταβλητή που δημιουργήσαμε ονομάστηκε Πρακτικές Ηγεσίας.
- Συλλογική υπευθυνότητα, ερωτήσεις (37-43, 5,6): Οι ερωτήσεις αποτυπώνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς τη συλλογική ευθύνη για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Η συγχωνευμένη μεταβλητή που δημιουργήσαμε ονομάστηκε Συλλογική Υπευθυνότητα.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους για κάθε ερώτηση του Β Μέρους του ερωτηματολογίου για όλους τους ερωτώμενους, παρατηρήθηκε ότι μόνο στις ερωτήσεις B34, B23 και B27 υπάρχουν σχετικά ουδέτερες τάσεις (Μέσοι Όροι μεταξύ 2,3 και 3,7) ως προς τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας ενώ σε όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα οι τάσεις είναι σχετικά θετικές (Μέσοι Όροι μεταξύ 3,7 και 5). Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά σύμφωνα με τους μέσους όρους τους.

Πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις:

B34: «Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί (με πολλά χρόνια υπηρεσίας) πρέπει να αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους.», ο Μέσος Όρος είναι 2,81 (Τυπική Απόκλιση (TA)=0,989) ο οποίος αποτελεί τον ελάχιστο Μέσο Όρο που σημειώθηκε στο σύνολο των ερωτήσεων του Β Μέρους του ερωτηματολογίου.

B23: «Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.», ο Μέσος Όρος είναι 3,06 (Τυπική Απόκλιση (TA)=1,166)

B27: «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.» ο Μέσος Όρος είναι 3,63 (Τυπική Απόκλιση (TA)=1,055).

Στα παραπάνω 3 ερωτήματα αξίζει να σημειωθεί πως η σχετικές τάσεις είναι ουδέτερες αλλά οι τυπικές αποκλίσεις (TA) είναι αρκετά μεγάλες, επομένως υπάρχουν σημαντικά διαφορετικές απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων.

Ο **μέγιστος Μέσος Όρος** παρατηρήθηκε για την ερώτηση **B21:** «Πρέπει οι πράξεις του διευθυντή να συμφωνούν με τα λόγια του.» με τιμή 4,89 (TA=0,341) και με μικρή διασπορά, άρα το σύνολο των ερωτηθέντων έχει θετική στάση σχετικά με αυτή τη συμπεριφορά του διευθυντή.

Στις συγγωνευμένες μεταβλητές έχουμε και στις τέσσερις σχετικά θετικές τάσεις με μικρές αποκλίσεις, δηλαδή

Καθορισμός κατεύθυνσης:	Μέσος Όρος = 4,47	(TA=0,41)
Σχολική κουλτούρα:	Μέσος Όρος = 4,53	(TA=0,36)
Πρακτικές ηγεσίας:	Μέσος Όρος = 4,00	(TA=0,55)
Συλλογική υπευθυνότητα:	Μέσος Όρος = 4,46	(TA=0,43)

6.5.3.1. 1ο ερώτημα

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει:

Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασηματιστής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού που έχει κατεύθυνση στην διοίκηση - ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων;

Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως σχεδόν σε όλα τα ερωτήματα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, οι Μέσοι Όροι των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι μεγαλύτεροι από τους Μέσους Όρους όσων ακόμα το παρακολουθούν. Για να διαπιστώσουμε αν οι διαφορές στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντικές εφαρμόσαμε το τεστ One-Way ANOVA.

Διαπιστώσαμε σημαντικά στατιστικές διαφορές στις ερωτήσεις:

B14: «Το σχολείο οφείλει να υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,77 > 4,63$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,019 < 0,05$ (δηλαδή μικρότερη από το 5% του δείγματος).

B21: «Πρέπει οι πράξεις του διευθυντή να συμφωνούν με τα λόγια του.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,95 > 4,85$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,007 < 0,05$.

B23: «Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $3,28 > 2,94$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,008 < 0,05$.

B26: «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,64 > 4,01$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B27: «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $3,92 > 3,48$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B30: «Το σχολείο πρέπει να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης).» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,51 > 3,83$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B31: «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,38 > 3,72$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B32: «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,55 > 3,78$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B33: «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκείς πόρους για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $2,88 > 2,78$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,035 < 0,05$.

B36: «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,07 > 3,62$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B40: «Το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, πρέπει να παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.» όπου ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,52 > 4,35$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,030 < 0,05$.

Από τις συγγωνευμένες μεταβλητές, παρατηρούμε στατιστική σημαντική διαφορά στη μεταβλητή Πρακτικές Ηγεσίας όπου ο Μέσος Όρος Αποφοίτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,21 > 3,89$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6 που ακολουθεί:

Πίνακας 6. Ερωτήσεις με στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ Αποφοίτων και Φοιτητών μεταπτυχιακού ως τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστής ηγεσίας (τεστ One-Way ANOVA).

Ερωτήσεις	Μέσοι Όροι Αποφοίτων	Μέσοι Όροι Φοιτητών	Πιθανότητα Λάθους (p)
B14	4,77	4,63	0,019
B21	4,95	4,85	0,007
B23	3,28	2,94	0,008
B26	4,64	4,01	0
B27	3,92	3,48	0
B30	4,51	3,83	0
B31	4,38	3,72	0
B32	4,55	3,78	0
B33	2,88	2,78	0
B36	4,07	3,62	0
B40	4,52	4,35	0,030
Πρακτικές Ηγεσίας	4,21	3,89	0

Γενική διαπίστωση

Παρατηρούμε πως οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των απόφοιτων εκπαιδευτικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σχετικών με την ηγεσία – διοίκηση ως προς τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, φαίνονται να είναι

θετικότερες σε σχέση με αυτούς που ακόμα φοιτούν, στις θεματικές που αφορούν στη σχολική κουλτούρα, στη συλλογική υπευθυνότητα και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας.

6.5.3.2. 2ο ερώτημα

Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με το **εάν είναι στελέχη ή όχι της εκπαίδευσης;**

Για να απαντηθεί το ερώτημα, δημιουργήθηκε μία μεταβλητή με όνομα **ΑπόφοιτοςΘέσηΕυθύνης** με δυνατές τιμές:

1= ΑποφΜεΘεσηΕυθύνης (ο ερωτώμενος είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού και κατέχει ή κατείχε θέση ευθύνης)

2= ΑπόφΟχιΘεσηΕυθύνης (ο ερωτώμενος είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού και δεν κατέχει ή κατείχε θέση ευθύνης)

3= ΟχιΑπόφΜεΘεσηΕυθύνης (ο ερωτώμενος δεν είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού και κατέχει ή κατείχε θέση ευθύνης)

4= ΟχιΑπόφΟχιΘεσηΕυθύνης (ο ερωτώμενος δεν είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού και δεν κατέχει ή κατείχε θέση ευθύνης)

Στη συνέχεια, ακολούθησε η σύγκριση των μέσων όρων, με βάση τη μεταβλητή (**ΑπόφοιτοςΘέσηΕυθύνης**), των ερωτήσεων του Β μέρους του ερωτηματολογίου και των συγχωνευμένων μεταβλητών. Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως σχεδόν σε όλα τα ερωτήματα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, οι Μέσοι Όροι των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι μεγαλύτεροι από τους Μέσους Όρους όσων ακόμα το παρακολουθούν. Για να διαπιστωθεί αν οι διαφορές στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντικές εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA. Κατόπιν στις μεταβλητές που βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc προκειμένου να εξακριβωθεί μεταξύ ποιων κατηγοριών εκπαιδευτικών παρατηρούνται αυτές οι διαφορές.

Διαπιστώθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις ερωτήσεις:

B14 «Το σχολείο οφείλει να υποστηρίξει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών» με πιθανότητα λάθους $p=0,006 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,84 > 4,58$ με πιθανότητα λάθους $p=0,010 < 0,05$ (δηλαδή μικρότερη από το 5% του δείγματος).

B23 «Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Απόφοιτους Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,63 > 3,05$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,030 < 0,05$
- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,63 > 2,76$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,31 > 2,76$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$

B26 «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,80 > 4,22$ με πιθανότητα λάθους $p=0,030 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,53 > 4,22$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,54 > 4,22$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

B27 «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,20 > 3,27$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,74 > 3,27$ με πιθανότητα λάθους $p=0,004 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,91 > 3,27$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

B30 «Το σχολείο πρέπει να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης).» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,51 > 3,59$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,51 > 3,59$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,33 > 3,59$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

B31 «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,37 > 3,47$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,38 > 3,47$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,23 > 3,47$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

B32 «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,51 > 3,66$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,58 > 3,66$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,04 > 3,66$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές με Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,58 > 4,04$ με πιθανότητα λάθους $p=0,002 < 0,05$

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές με Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,51 > 4,04$ με πιθανότητα λάθους $p=0,031 < 0,05$

B36 «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,20 > 3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,99 > 3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,99 > 3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

Πρακτικές Ηγεσίας. με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,31 > 3,78$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Αποφοίτους Χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,14 > 3,78$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$
- Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,49 > 3,78$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$

Γενική διαπίστωση

Παρατηρήθηκε ότι, ως προς την τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας στις θεματικές που αφορούν στη σχολική κουλτούρα και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που φοιτούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση και δεν έχουν θέση ευθύνης, φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με αυτούς που έχουν αποφοιτήσει είτε έχουν είτε δεν έχουν θέση ευθύνης και σε σχέση με εκείνους που ακόμα φοιτούν αλλά έχουν θέση ευθύνης.

6.5.3.3. 3ο ερώτημα

Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους;**

Για να απαντηθεί το ερώτημα, δημιουργήθηκε μία μεταβλητή με όνομα **ΑπόφοιτοςΣχέσηΕργασίας** με δυνατές τιμές:

- 1= ΑποφΑναπληρωτής (ο ερωτώμενος είναι Απόφοιτος του μεταπτυχιακού και Αναπληρωτής εκπαιδευτικός).
- 2= ΑποφΜόνιμος (ο ερωτώμενος είναι Απόφοιτος του μεταπτυχιακού και Μόνιμος εκπαιδευτικός).
- 3= ΑποφΩρομίσθιος (ο ερωτώμενος είναι Απόφοιτος του μεταπτυχιακού και Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός)
- 4= ΟχιΑποφΑναπληρωτής (ο ερωτώμενος είναι Φοιτητής του μεταπτυχιακού και Αναπληρωτής εκπαιδευτικός).
- 5= ΑποφΜόνιμος (ο ερωτώμενος είναι Φοιτητής του μεταπτυχιακού και Μόνιμος εκπαιδευτικός).
- 6= ΑποφΩρομίσθιος (ο ερωτώμενος είναι Φοιτητής του μεταπτυχιακού και Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός)

Στη συνέχεια, ακολούθησε η σύγκριση των μέσων όρων, με βάση τη μεταβλητή (ΑπόφοιτοςΣχέσηΕργασίας), των ερωτήσεων του Β μέρους του ερωτηματολογίου και των συγχωνευμένων μεταβλητών. Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως σχεδόν σε όλα τα ερωτήματα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, οι Μέσοι Όροι των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι μεγαλύτεροι από τους Μέσους Όρους όσων ακόμα το παρακολουθούν. Για να διαπιστωθεί αν οι διαφορές στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντικές εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA. Κατόπιν στις μεταβλητές που βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc προκειμένου να εξακριβωθεί μεταξύ ποιων κατηγοριών εκπαιδευτικών παρατηρούνται αυτές οι διαφορές.

Διαπιστώθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις ερωτήσεις:

B14 «Το σχολείο οφείλει να υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών» με πιθανότητα λάθους $p=0,003 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,80 > 4,35$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$

B23 «Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,30 > 2,30$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,58 > 2,30$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,009 < 0,05$.

- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,09 > 2,30$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.

B24 «Ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά ώστε οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν απερίσπαστοι.» με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,59 > 4,00$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,002 < 0,05$.

B26 «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων.» με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,30 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,70 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,42 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,009 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,42 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,30 > 2,84$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,70 > 2,84$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,42 > 2,84$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,009 < 0,05$.

B27 «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.» με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,90 > 2,63$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,91 > 2,63$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,08 > 2,63$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,009 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,79 > 2,63$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,90 > 2,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,009 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,91 > 2,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,08 > 2,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,009 < 0,05$.

- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,79 > 2,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.

B30 «Το σχολείο πρέπει να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης).» με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,50 > 2,74$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,49 > 2,74$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,67 > 2,74$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,22 > 2,74$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,50 > 2,83$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,49 > 2,83$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,67 > 2,83$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,22 > 2,83$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B31 «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,20 > 2,60$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,37 > 2,60$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,58 > 2,60$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,13 > 2,60$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,20 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,37 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,58 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,13 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B32 «Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.» με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,50 > 2,98$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,55 > 2,98$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,67 > 2,98$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,13 > 2,98$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,50 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,55 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,67 > 2,61$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,55 > 4,13$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.

B34 Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί (με πολλά χρόνια υπηρεσίας) πρέπει να αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους. με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $2,95 > 2,26$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $2,96 > 2,26$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $2,96 > 2,26$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

B36 «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.» με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,10 > 3,30$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,84 > 3,30$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,008 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,20 > 2,48$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,10 > 2,48$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,67 > 2,48$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,84 > 2,48$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,30 > 2,48$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,008 < 0,05$.

Πρακτικές Ηγεσίας με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,50 > 2,98$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,002 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,23 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,23 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,09 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,03 > 3,37$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,23 > 3,37$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,23 > 3,37$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

- Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,09 > 3,37$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Γενική διαπίστωση

Παρατηρείται ότι, ως προς την τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας στις θεματικές που αφορούν στη σχολική κουλτούρα και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που φοιτούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση και είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι, φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με αυτούς που έχουν αποφοιτήσει ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας τους και σε σχέση με εκείνους που ακόμα φοιτούν και είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

6.5.4. Β άξονας

Ο Β Άξονας της έρευνας εξετάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών (με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση) στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών τους σε θέματα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων.

Για τη διερεύνηση του Β άξονα, προσδιορίστηκαν οι Μέσοι όροι για τις ερωτήσεις του Γ Μέρους του ερωτηματολογίου για όλους τους ερωτώμενους (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Μέσοι Όροι ανά ερώτηση για το Γ Μέρος του Ερωτηματολογίου

Ερώτηση	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7
Μέσος Όρος (ΜΟ)	4,08	3,96	3,79	4,24	3,91	4,04	4,67
Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)	0,902	0,821	0,937	0,784	0,963	0,924	0,630

Εξετάζοντας τους μέσους όρους του Πίνακα 7, παρατηρούμε ότι σε όλα τα ερωτήματα οι τάσεις είναι σχετικά θετικές (Μέσοι Όροι μεταξύ 3,7 και 5).

Ο **μέγιστος Μέσος Όρος** παρατηρήθηκε για την ερώτηση **Γ7**: «Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι, οι διευθυντές σχολείων, να έχουν πιστοποιημένη επιμόρφωση στην

ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;» με τιμή 4,67 (Τυπική Απόκλιση (TA)=0,630) και με σχετικά μικρή διασπορά, άρα το σύνολο των ερωτηθέντων έχει θετική στάση σχετικά με την ανάγκη πιστοποιημένης επιμόρφωσης του διευθυντή σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης σχολείου.

Ο **ελάχιστος Μέσος Όρος** παρατηρήθηκε για την ερώτηση Γ3: «Πόσο θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει το μεταπτυχιακό στο να παραχωρείτε ηγετική δράση (κατανομή ηγετικής δραστηριότητας) σε διαφορετικά άτομα με βάση τις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου;» με τιμή 3,79 (Τυπική Απόκλιση (TA)=0,937) αλλά με σχετικά μεγάλη διασπορά, άρα οι ερωτηθέντες έχουν μεν σχετικά θετική στάση σε ότι αφορά στην κατανομή ηγετικής δραστηριότητας σε διαφορετικά άτομα του σχολείου, αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων.

6.5.4.1. 1ο ερώτημα

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει:

Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον;

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα απαντά η ερώτηση Γ1 «Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό, στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου καθώς και της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση (συνεργατικότητα, ενδυνάμωση της ομάδας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.λ.π.);» του ερωτηματολογίου η οποία έχει Μέσο Όρο 4,08 (Τυπική Απόκλιση (TA): 0,902). Παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες έχουν μεν σχετικά θετική στάση στη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση και στην ανάπτυξη αντίστοιχων πρακτικών της Σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Πολιτικής, αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων γιατί η Τυπική Απόκλιση είναι σχετικά μεγάλη.

Για να διερευνηθεί περαιτέρω το ερώτημα ακολούθησαν οι εξής ενέργειες:

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (**πριν και μετά**) με κατεύθυνση στην διοίκηση -

ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Βρέθηκε, με στατιστικά σημαντική διαφορά, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό έχουν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με εκείνους που φοιτούν καθώς ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,31 > 3,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν Ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και έχουν ή είχαν Θέση Ευθύνης (Στελέχη και Μη Στελέχη) χρησιμοποιώντας τη μεταβλητή **ΑπόφοιτοςΘέσηΕυθύνης**, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc για να εντοπιστεί σε ποιες περιπτώσεις ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά. Η Post Hoc, με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$, ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:
 - ❖ Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,27 > 3,82$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,007 < 0,05$
 - ❖ Αποφοίτους χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,34 > 3,82$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$
 - ❖ Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,25 > 3,82$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,002 < 0,05$
- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν Ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και τη σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι Μόνιμοι, Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ

Post Hoc για να εντοπιστεί σε ποιες κατηγορίες ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Post Hoc, με πιθανότητα λάθους $p=0,000<0,05$, ανέδειξε τα ακόλουθα:

- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,40>3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,008 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,30>3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,33>3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,008 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,26>3,44$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,40>2,61$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,30>2,61$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,33>2,61$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,44>2,61$ με πιθανότητα λάθους $p=0,001 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,26>2,61$ με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$.

Γενική διαπίστωση

Ως προς τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση και εφαρμογή της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, παρατηρείται ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που:

- I. έχουν αποφοιτήσει από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση στην Εκπαίδευση φαίνονται να είναι θετικότερες σε σχέση με αυτούς που φοιτούν
- II. φοιτούν και δεν έχουν αναλάβει ποτέ Θέση Ευθύνης φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με όλους τους άλλους
- III. είναι φοιτητές και Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με αυτούς που είναι απόφοιτοι ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας και αυτούς που είναι φοιτητές και Μόνιμοι.

6.5.4.2. 2ο ερώτημα

Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ικανών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία;

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα απαντούν οι ερωτήσεις Γ2 «Πόσο θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει το μεταπτυχιακό στο να αναλάβετε ηγετικό ρόλο και να εμπλέξετε τα άλλα μέλη της ομάδας σε αποφάσεις και διαδικασίες;» και Γ3 «Πόσο θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει το μεταπτυχιακό στο να παραχωρείτε ηγετική δράση (κατανομή ηγετικής δραστηριότητας) σε διαφορετικά άτομα με βάση τις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου;» του ερωτηματολογίου. Οι Μέσοι Όροι και οι αντίστοιχες Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) είναι για την ερώτηση Γ2 3,96 (ΤΑ 0,821) και για την ερώτηση Γ3 3,79 (ΤΑ 0,937). Παρατηρήθηκε ότι οι ερωτηθέντες έχουν μεν σχετικά θετική στάση για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών ικανών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων γιατί η Τυπική Απόκλιση είναι σχετικά μεγάλη. Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, ο Μέσος Όρος της ερώτησης Γ3 είναι ο

μικρότερος σε σχέση με όλους τους Μέσους Όρους των ερωτήσεων του Γ μέρους του ερωτηματολογίου.

Για να διερευνηθεί περαιτέρω το ερώτημα ακολούθησαν οι εξής ενέργειες:

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) με κατεύθυνση στην διοίκηση - ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Βρέθηκε για την Γ3 ερώτηση, με στατιστικά σημαντική διαφορά, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό έχουν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με εκείνους που φοιτούν καθώς ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,02 > 3,67$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$
- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και έχουν ή είχαν Θέση Ευθύνης (Στελέχη και Μη Στελέχη) χρησιμοποιώντας τη μεταβλητή Απόφοιτος Θέση Ευθύνης, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc για να εντοπιστεί σε ποιες περιπτώσεις ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Post Hoc, με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$, ανέδειξε πως για τη Γ3 ερώτηση η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- ❖ Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,04 > 3,53$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,004 < 0,05$
- ❖ Αποφοίτους χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,00 > 3,53$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$
- ❖ Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,96 > 3,53$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και τη σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι Μόνιμοι, Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc για να εντοπιστεί σε ποιες κατηγορίες ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Post Hoc για τη Γ2, με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$, ανέδειξε τα ακόλουθα:

- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,12 > 3,80$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,002 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,11 > 3,80$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,12 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,58 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,025 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,11 > 2,96$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc για τη Γ3, με πιθανότητα λάθους $p=0,000 < 0,05$, ανέδειξε τα ακόλουθα:

- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,04 > 3,21$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,97 > 3,21$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,00 > 2,22$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,04 > 2,22$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,83 > 2,22$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,21 > 2,22$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,97 > 2,22$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Γενική διαπίστωση

Ως προς τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών ικανών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, παρατηρήθηκε ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που:

- I. έχουν αποφοιτήσει από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση στην Εκπαίδευση φαίνονται να είναι θετικότερες σε σχέση με αυτούς που φοιτούν
- II. είναι φοιτητές και δεν έχουν αναλάβει ποτέ Θέση Ευθύνης φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με τους απόφοιτους καθώς και με τους φοιτητές με θέση ευθύνης

- III. είναι φοιτητές και Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με τους απόφοιτους καθώς και με τους φοιτητές μόνιμους εκπαιδευτικούς.

6.5.4.3. 3ο ερώτημα

Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή;

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα απαντούν οι ερωτήσεις Γ4 «Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό στο να **αναγνωρίσετε** τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη;» και Γ5 «Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό στο να **υιοθετήσετε** τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη;» του ερωτηματολογίου. Οι Μέσοι Όροι και οι αντίστοιχες Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) είναι για την ερώτηση Γ4 4,24 (ΤΑ 0,784) και για την ερώτηση Γ5 3,91 (ΤΑ 0,963). Παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες έχουν μεν σχετικά θετική στάση για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή, αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων γιατί η Τυπική Απόκλιση είναι σχετικά μεγάλη.

Για να διερευνηθεί περαιτέρω το ερώτημα ακολουθήθηκαν οι εξής ενέργειες:

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) με κατεύθυνση στην διοίκηση - ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Βρέθηκε για την Γ5 ερώτηση που ερευνά την υιοθέτηση των συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη, με στατιστικά σημαντική διαφορά, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό έχουν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με εκείνους που φοιτούν καθώς ο Μέσος Όρος Απόφοιτων σε σχέση με το Μέσο Όρο των Φοιτητών είναι $4,12 > 3,80$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν Ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και έχουν ή είχαν Θέση Ευθύνης (Στελέχη και Μη Στελέχη) χρησιμοποιώντας τη μεταβλητή **ΑπόφοιτοςΘέσηΕυθύνης**, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc για να εντοπίσουμε σε ποιες περιπτώσεις ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Post Hoc, με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$, ανέδειξε πως για τη Γ5 ερώτηση η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- ❖ Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,10 > 3,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,018 < 0,05$
- ❖ Αποφοίτους χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,13 > 3,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$
- ❖ Φοιτητές με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,12 > 3,65$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν Ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και τη σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι Μόνιμοι, Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc για να εντοπιστεί σε ποιες κατηγορίες ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Post Hoc για τη Γ4, με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$, ανέδειξε τα ακόλουθα:

- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,32 > 3,77$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,38 > 3,77$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,70 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,32 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Απόφοιτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,17 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,046 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,38 > 3,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Η Post Hoc για τη Γ5, με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$, ανέδειξε τα ακόλουθα:

- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,15 > 3,26$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,12 > 3,26$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,00 > 2,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,15 > 2,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Απόφοιτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,92 > 2,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,26 > 2,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,001 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,12 > 2,39$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Γενική διαπίστωση

Ως προς τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή, παρατηρήθηκε ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που:

- I. έχουν αποφοιτήσει από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση στην Εκπαίδευση φαίνονται να είναι θετικότερες σε σχέση με αυτούς που φοιτούν κυρίως σε ότι αφορά στην **εφαρμογή** των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών τους αποτελεσματικού ηγέτη.
- II. είναι φοιτητές και δεν έχουν αναλάβει ποτέ Θέση Ευθύνης φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με τους απόφοιτους καθώς και με τους φοιτητές με θέση ευθύνης σε ότι αφορά στην **εφαρμογή** των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών τους αποτελεσματικού ηγέτη
- III. είναι φοιτητές και Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με τους απόφοιτους καθώς και με τους φοιτητές μόνιμους.

6.5.4.4. 4ο ερώτημα

Κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα απαντούν οι ερωτήσεις Γ6 «Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό στο να διαφοροποιήσετε και να βελτιώσετε τον ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικοί ή ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας;» και Γ7 «Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι, οι διευθυντές σχολείων, να έχουν πιστοποιημένη επιμόρφωση στην ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;» του ερωτηματολογίου. Οι Μέσοι Όροι και οι αντίστοιχες Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) είναι για την ερώτηση Γ6 4,04 (ΤΑ 0,924) και για την ερώτηση Γ7 4,67 (ΤΑ 0,630). Παρατηρήθηκε ότι οι ερωτηθέντες έχουν μεν σχετικά θετική στάση για την προστιθέμενη αξία που προσφέρει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών για την εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των ερωτηθέντων γιατί η Τυπική Απόκλιση είναι σχετικά μεγάλη στην ερώτηση Γ6

Για να διερευνηθεί περαιτέρω το ερώτημα ακολουθήθηκαν οι εξής ενέργειες:

- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν Ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) με κατεύθυνση στην διοίκηση - ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Δε βρέθηκε για καμία ερώτηση στατιστικά σημαντική διαφορά, επομένως όλοι οι εκπαιδευτικοί, είτε έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό είτε όχι, έχουν θετικές στάσεις.
- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν Ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και έχουν ή είχαν Θέση Ευθύνης (Στελέχη και Μη Στελέχη) χρησιμοποιώντας τη μεταβλητή ΑπόφοιτοςΘέσηΕυθύνης, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόσαμε Post Hoc για να εντοπίσουμε σε ποιες περιπτώσεις ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά. Η

Post Hoc, για την ερώτηση Γ6, με πιθανότητα λάθους $p = 0,003 < 0,05$, ανέδειξε πως η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά στους:

- ❖ Αποφοίτους με Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,24 > 3,84$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,044 < 0,05$
- ❖ Αποφοίτους χωρίς Θέση Ευθύνης σε σχέση με τους Φοιτητές Χωρίς Θέση Ευθύνης με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,22 > 3,84$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$
- Χωρίστηκε το δείγμα ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί Φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το Μεταπτυχιακό (πριν και μετά) και τη σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι Μόνιμοι, Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι και εφαρμόστηκε το τεστ One-Way ANOVA ώστε να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ Post Hoc για να εντοπιστεί σε ποιες κατηγορίες ακριβώς παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Post Hoc, για την ερώτηση Γ6, με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$, ανέδειξε τα ακόλουθα:

- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,40 > 3,49$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,023 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,24 > 3,49$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,40 > 2,57$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Αποφοίτους Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,24 > 2,57$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

- ❖ Αποφοίτους Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,33 > 2,57$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $3,49 > 2,57$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.
- ❖ Φοιτητές Μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Φοιτητές Ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με τους αντίστοιχους Μέσους Όρους να είναι $4,23 > 2,57$ με πιθανότητα λάθους $p = 0,000 < 0,05$.

Γενική διαπίστωση

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Όσο αφορά στην προστιθέμενη αξία που προσφέρει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών για την εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που

- I. είναι φοιτητές και δεν έχουν αναλάβει ποτέ Θέση Ευθύνης φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με όσους είναι απόφοιτοι ανεξάρτητα αν έχουν θέση ευθύνης ή όχι
- II. είναι φοιτητές και Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με τους απόφοιτους καθώς και με τους φοιτητές μόνιμους.

6.6. Αποτελέσματα της ποσοτικής προσέγγισης

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη μέσω του ερωτηματολογίου σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

6.6.1. Παρατηρήσεις στα δημογραφικά στοιχεία – Α Μέρος του ερωτηματολογίου

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (73%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικιακά, βρίσκονται στη δεκαετία 40 έως 50 έτη (41,4%) και η διδακτική εμπειρία είναι στους περισσότερους μεταξύ 11 και 20 ετών. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος προέρχεται από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (συνολικά 97%). Ακόμα, η πλειοψηφία του δείγματος είναι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί (76,5%) ενώ το 1/3 περίπου του δείγματος κατέχει ή κατείχε θέση ευθύνης (35%).

Πλέον, υπάρχουν πολλά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που παρέχουν μεταπτυχιακά με κατεύθυνση τη Διοίκηση – Ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων. Στο δείγμα συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από 15 Ελληνικά Πανεπιστήμια και ΤΕΙ και 4 Κυπριακά. Επίσης, στο δείγμα, τα 2/3 των εκπαιδευτικών φοιτούσαν ακόμα σε σχετικό μεταπτυχιακό.

6.6.2. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές ως προς τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. (Α Άξονας – Β Μέρος του ερωτηματολογίου)

Όσο αφορά στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακά με κατεύθυνση στην Ηγεσία – Διοίκηση σχολείων ως προς τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, παρατηρείται ότι, σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, οι τάσεις είναι θετικές. Επομένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν να συμφωνούν στα ακόλουθα:

- Καθορισμός κατεύθυνσης (ερωτήσεις 1-8): Το όραμα και η αποστολή του σχολείου προσδιορίζονται από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων και γίνονται αντιληπτά από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε σαφείς στόχους, που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου, τους οποίους επιδιώκουν και εργάζονται γι' αυτούς με συνέπεια όλη τη σχολική χρονιά. Η συμβολή του διευθυντή είναι καθοριστική αποτελώντας, μέσα από την εργασία του, παράδειγμα προς μίμηση.

- Σχολική κουλτούρα (ερωτήσεις 9-21): Το σχολείο επενδύει στην ανάπτυξη καλών σχέσεων, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και στην ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής ενθαρρύνει με τη στάση και τις πράξεις του την αλληλοϋποστήριξη, το κλίμα εμπιστοσύνης και την ενεργή συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.
- Πρακτικές ηγεσίας (ερωτήσεις 22-36): Ο διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά με τον υποδιευθυντή, μεριμνά ώστε οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν απερίσπαστοι, επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και μαζί με τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων. Επίσης, φροντίζει τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων (διαμοιρασμός δύναμης) και βελτίωση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο σε θέματα που κατέχουν σε βάθος και παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.
- Συλλογική υπευθυνότητα, (ερωτήσεις 37-43, 5,6): Ο διευθυντής, το προσωπικό, οι γονείς και οι μαθητές αποτελούν κοινότητα μάθησης που προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα βασισμένη σε δεδομένα και τη διάθεση επαρκών πόρων και χρόνου για βελτίωση της διδασκαλίας.

Σε 3 Πρακτικές ηγεσίας έχουμε ουδέτερες τάσεις, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί φαίνονται σκεπτικοί για αυτές:

A) να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας

B) να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή

Γ) να αναλαμβάνουν οι παλιοί εκπαιδευτικοί περισσότερους ηγετικούς ρόλους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνεται μια επιφύλαξη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάμιξη του διευθυντή στη μαθησιακή διαδικασία. Φαίνεται να προβληματίζονται με την ιδέα πως ο διευθυντής θα παρακολουθεί το μάθημα τους στην τάξη και μάλιστα σε

τακτική βάση και πως θα μοιράζονται μαζί του την ευθύνη για την επίδοση των παιδιών. Επίσης, παρόλο που φαίνονται θετικοί στην ιδέα του διαμοιρασμού της δύναμης και στην ανάληψη ηγετικών ρόλων στο σχολείο, δείχνουν σκεπτικοί στο να επωμίζονται με ηγετικούς ρόλους οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η τυπική απόκλιση στις παραπάνω πρακτικές είναι αρκετά μεγάλη, επομένως υπάρχουν σημαντικά διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Αναλύοντας το δείγμα με βάση τον αν φοιτά ή έχει ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό του ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός, παρατηρείται ότι οι απόφοιτοι έχουν θετικότερες τάσεις (μεγαλύτερους Μέσους όρους στατιστικά σημαντικούς) σε σχέση με τους φοιτητές σε θέματα που αφορούν στη σχολική κουλτούρα (ερώτηση B14, B21), στη συλλογική υπευθυνότητα (ερώτηση B40) και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας (ερωτήσεις B23, B27, B30, B31, B32, B33, B36). Επομένως οι απόφοιτοι αντιμετωπίζουν θετικότερα συγκριτικά με τους φοιτητές του μεταπτυχιακού:

- A) τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών (ερώτηση B14)
- B) το να συμφωνούν τα λόγια του διευθυντή με τις πράξεις του (ερώτηση B21)
- Γ) το να παρακολουθεί ο διευθυντής μαθήματα στις τάξεις (ερώτηση B23)
- Δ) το να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν ευθύνες (ερώτηση B26)
- E) το να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής την ευθύνη για τη σχολική επίδοση (ερώτηση B27)
- ΣΤ) το να διαμοιράζεται η ηγεσία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς και η προστιθέμενη αξία που δίνει αυτό στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου (ερωτήσεις B30, B31)
- Z) το να έχουν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς πόρους και σχολικό χρόνο για να υπηρετήσουν τον ηγετικό τους ρόλο και να συνεργαστούν μεταξύ τους (ερωτήσεις B32, B33, B40)
- H) το να επιζητούν ηγετικούς ρόλους. (ερώτηση B36)

Καταλήγουμε, λοιπόν, πως οι μεταπτυχιακές σπουδές, όταν ολοκληρωθούν, επιδρούν θετικά στους εκπαιδευτικούς και βελτιώνουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε θέματα σχετικά με τη σχολική κουλτούρα, τη συλλογική ευθύνη και κυρίως τις Πρακτικές Ηγεσίας.

Αναλύοντας περαιτέρω το δείγμα, λαμβάνοντας υπόψη αν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό και ταυτόχρονα αν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης, παρατηρείται ότι στη σχολική κουλτούρα και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας, οι φοιτητές που δεν κατέχουν ή δεν κατείχαν θέση ευθύνης έχουν χαμηλότερους μέσους όρους, δηλαδή είναι πιο επιφυλακτικοί συγκριτικά με όλες τις άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών, δηλαδή με τους απόφοιτους με ή δίχως θέση ευθύνης και με τους φοιτητές που έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης. Συνάγεται, λοιπόν, πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικότερα (δηλαδή παρατηρείται σημαντική αλλαγή στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές) στους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνη όταν αποφοιτήσουν. Τέλος, εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση σύμφωνα με το αν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση εργασίας τους (Μόνιμοι, Αναπληρωτές, Ωρομίσθιοι). Παρατηρείται για ακόμα μία φορά, ότι, στη σχολική κουλτούρα και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας, οι φοιτητές που είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι έχουν χαμηλότερους μέσους όρους, επομένως είναι πιο επιφυλακτικοί σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών, δηλαδή με τους απόφοιτους ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας τους και με τους φοιτητές που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Καταλήγουμε, λοιπόν, πως το μεταπτυχιακό δείχνει να επιδρά θετικότερα (δηλαδή παρατηρείται σημαντική αλλαγή στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές) στους εκπαιδευτικούς που είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι. Συνοψίζοντας, το μεταπτυχιακό σε σχέση με τις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές που αφορούν στην κατανομημένη και μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να επιδρά θετικά στους εκπαιδευτικούς στη σχολική κουλτούρα, στη συλλογική ευθύνη και κυρίως στις Πρακτικές Ηγεσίας. Επιπλέον, φαίνεται πως επιδρά θετικότερα (δηλαδή παρατηρείται σημαντική αλλαγή στις στάσεις αντιλήψεις και πρακτικές όταν αποφοιτήσουν), στους εκπαιδευτικούς που

A) δεν κατέχουν και δεν κατείχαν θέση ευθύνης,

B) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

6.6.3. Επίδραση του μεταπτυχιακού στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης σχολείων (B Άξονας – Γ Μέρος του ερωτηματολογίου)

Όσο αφορά στη συμβολή του μεταπτυχιακού στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων σε σχετικά μεταπτυχιακά εκπαιδευτικών σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης σχολείων, διαπιστώθηκε ότι, σε όλες τις ερωτήσεις του Γ Μέρους του ερωτηματολογίου, οι τάσεις είναι θετικές. Πιο συγκεκριμένα:

- Στην επίδραση του μεταπτυχιακού στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Πολιτικής και στην ανάπτυξη αντίστοιχων πρακτικών, το μεταπτυχιακό συμβάλλει θετικά αφού οι απόφοιτοι έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σχέση με τους φοιτητές. Επομένως, οι απόφοιτοι δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να συμμερίζονται καλύτερα τις επιταγές της Σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Πολιτικής, το προφίλ και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο σημερινός Ευρωπαίος μαθητής και αυριανός πολίτης και, επομένως, να κατανοούν την αναγκαιότητα και να προχωρούν στην εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση όπως συνεργατικότητα, ενδυνάμωση της ομάδας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.λ.π. Επιπλέον, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, βρέθηκε πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικότερα στους εκπαιδευτικούς που
 - A) δεν κατέχουν και δεν κατείχαν θέση ευθύνης,
 - B) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.
- Στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανοητή ηγεσία, φαίνεται πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά αφού η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι στάσεις των απόφοιτων του μεταπτυχιακού είναι θετικότερες σε σχέση με τους φοιτητές. Επομένως, το μεταπτυχιακό τους παρέχει τα εφόδια ώστε να μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο και να εμπλέξουν τα άλλα μέλη της ομάδας σε αποφάσεις και διαδικασίες καθώς και να είναι σε θέση να κατανέμουν ηγετική δραστηριότητα σε διαφορετικά άτομα με βάση τις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί πως η ερώτηση που εξετάζει κατά πόσο είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να παραχωρεί ηγετική δράση, έχει το μικρότερο μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του Γ Μέρους του ερωτηματολογίου και οι τάσεις είναι οριακά θετικές, άρα οι ερωτώμενοι φαίνονται να είναι πιο επιφυλακτικοί σε σχέση με

τις ικανότητες τους σε αυτό το ζήτημα ακόμα και μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού. Η θετική επίδραση του μεταπτυχιακού φαίνεται να είναι εντονότερη, αφού ολοκληρώσουν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους, στους εκπαιδευτικούς που:

A) δεν κατέχουν και δεν κατείχαν θέση ευθύνης,

B) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Επιπλέον παρατηρείτε ότι στην ικανότητα κατανομής ηγετικής δραστηριότητας σε άλλους, οι φοιτητές αναπληρωτές έχουν ουδέτερες τάσεις (Μέσος Όρος = 3,21) ενώ οι ωρομίσθιοι αρνητικές τάσεις (Μέσος Όρος = 2,22) πράγμα που μεταβάλλεται μετά την αποφοίτηση τους από το μεταπτυχιακό.

- Στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη – διευθυντή, φαίνεται πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά. Η συμβολή του μεταπτυχιακού φαίνεται πιο έντονη κυρίως στην υιοθέτηση των συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη αφού οι απόφοιτοι έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερους μέσους όρους συγκριτικά με τους φοιτητές. Επομένως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει ένα σχετικό μεταπτυχιακό, φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να ενστερνιστούν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού διευθυντή. Επίσης, η θετική επίδραση του μεταπτυχιακού, αφού ολοκληρώσουν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους, φαίνεται να είναι εντονότερη στους εκπαιδευτικούς που:

A) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

- Στο πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση σχολείων, οι ερωτώμενοι φαίνεται να έχουν θετικές τάσεις (Ερώτηση Γ7, Μέσος Όρος 4,67 TA=0,630). Στην ερώτηση αυτή σημειώθηκε ο μέγιστος μέσος όρος σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του Γ Μέρους του ερωτηματολογίου και μάλιστα με μικρή απόκλιση, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει σύμπτωση απόψεων στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Επομένως, το σύνολο των ερωτώμενων αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα και υποστηρίζει πως είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής σχολείου να έχει επιμορφωθεί πιστοποιημένα στη διοίκηση – ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων. Στην ερώτηση Γ6 που εξετάζει τη συμβολή του μεταπτυχιακού στη διαφοροποίηση και βελτίωση του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού και του διευθυντή, οι τάσεις είναι θετικές, επομένως

οι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν τις αντίστοιχες μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να αισθάνονται ενδυναμωμένοι σε σχέση με το ρόλο και το έργο που έχουν να επιτελέσουν στο σχολείο είτε από τη θέση του εκπαιδευτικού της τάξης είτε από την θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι επιδράσεις του μεταπτυχιακού, αφού ολοκληρώσουν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους, είναι θετικότερες για τους εκπαιδευτικούς που:

A) δεν κατέχουν ή και δεν κατείχαν θέση ευθύνης,

B) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

6.6.4. Σύνοψη για την ποσοτική προσέγγιση

Συνοψίζοντας, η ποσοτική προσέγγιση έδειξε πως η επίδραση των μεταπτυχιακών σχετικών με την ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται να είναι θετική στους εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στις στάσεις, αντιλήψεις και κυρίως πρακτικές στους αποφοίτους σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική κουλτούρα και κυρίως τις Πρακτικές Ηγεσίας στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη Ηγεσία, στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής πολιτικής και εφαρμογή ανάλογων στρατηγικών, στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, στην υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη, στη διαφοροποίηση και βελτίωση του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού και του διευθυντή. Η βελτίωση αυτή δείχνει να είναι πιο έντονη, με την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών, σε εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης ή είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι. Στο ερώτημα κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση σχολείων, το δείγμα των εκπαιδευτικών έχει σημαντικά θετικές τάσεις, επομένως, σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική η πιστοποιημένη γνώση στη διοίκηση – ηγεσία για τους διευθυντές σχολικών μονάδων (μέγιστος μέσος όρος του Γ Μέρους του ερωτηματολογίου και μικρή απόκλιση).

Κεφάλαιο 7. Ποιοτική προσέγγιση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας η οποία διεξήχθη με ημιδομημένη συνέντευξη. Τεκμηριώνεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η δεοντολογία της συνέντευξης και περιγράφεται η διαδικασία με την οποία επιλέχθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι και έγιναν οι συνεντεύξεις. Ακολουθεί, η ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ανά άξονα και ερευνητικό ερώτημα ενώ έγινε κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες και σύγκριση μεταξύ τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης.

7.1. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ημιδομημένη και περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις (δεν περιλαμβάνεται σ' αυτόν τον αριθμό το πλήθος των ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία). Στη διατύπωση των ερωτήσεων, δόθηκε έμφαση στη γλώσσα, στη μορφή, στη σαφήνεια, στην ακρίβεια, στη συνοχή και στη δομή. (Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας.)

Στην αρχή της συνέντευξης γίνεται ενημέρωση για το σκοπό της και στη συνέχεια ακολουθούν ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις.

Η συνέντευξη αποτελείται από πέντε μέρη:

Το Εισαγωγικό μέρος αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Το Α' μέρος αποτελείται από συνολικά 4 ερωτήσεις σχετικές με το **1^ο ερώτημα του Β Άξονα**, δηλαδή ερευνά κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον.

Το Β' μέρος αποτελείται από συνολικά 18 ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων (πριν και μετά την

εκπαίδευση) που αφορούν στην ηγεσία της σχολικής μονάδα σύμφωνα με τις αρχές τις μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Οι πρώτες 16 ερωτήσεις της συνέντευξης απαντούν στα **ερωτήματα του Α Άξονα**.

Ανάλογα με το θεματικό περιεχόμενο οι ερωτήσεις χωρίζονται επιμέρους ως εξής:

- Καθορισμός κατεύθυνσης, ερωτήσεις (B1, B2, B3, Γ1-I): Το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου γίνονται αντιληπτά μέσα από τη προώθηση, με τη συμβολή του διευθυντή, ενός συνολικού οράματος με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου.
- Σχολική κουλτούρα, ερωτήσεις (B4, B8, B9, Γ1-II): Η σχολική κουλτούρα του σχολείου αποτυπώνεται μέσα από την ανάπτυξη καλών σχέσεων, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στο σχολείο και την ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.
- Πρακτικές ηγεσίας, ερωτήσεις (B5, B6, B11, B12, B13, B14, B15, B16, Γ1-III): Οι πρακτικές ηγεσίας του σχολείου εξετάζουν τα καθημερινά καθήκοντα και δραστηριότητες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών καθώς επίσης τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων και βελτίωσης της διδασκαλίας.
- Συλλογική υπευθυνότητα, ερωτήσεις (B2, B7, B10, Γ1-IV): Η συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου περιλαμβάνει την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης του διευθυντή, του προσωπικού και των μελών της κοινότητας, τις κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα βασισμένη σε δεδομένα και τη διάθεση επαρκών πόρων και χρόνου για βελτίωση της διδασκαλίας.

Οι ερωτήσεις **B17, B18** καθώς και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν για τα ερωτήματα του Α Άξονα, απαντούν στο **2^ο ερώτημα του Β Άξονα**, δηλαδή στο κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ικανών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

Το 3^ο ερώτημα του Β Άξονα δηλαδή στο κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή απαντούν η Γ1 ερώτηση από το Γ μέρος και η Δ2 και Δ3 ερώτηση από το Δ μέρος της συνέντευξης.

Το 4^ο ερώτημα του Β Άξονα δηλαδή στο κατά πόσο κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων απαντούν η Γ2 και Γ3 ερώτηση από το Γ μέρος και η Δ1 ερώτηση από το Δ μέρος της συνέντευξης.

7.2. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της ποιοτικής προσέγγισης

Η εγκυρότητα είναι ο έλεγχος του κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει. Σύμφωνα με τους Cohen et al., (2008) «στα ποιοτικού τύπου δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, επίσης μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή.»

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η διασφάλιση της εγκυρότητας της ποιοτικής ανάλυσης στηρίχτηκε σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορούσε την εγκυρότητα παραγωγής δεδομένων. Στην ποιοτική έρευνα η παραγωγή ερευνητικών δεδομένων δεν είναι τυποποιημένη όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα και γι' αυτό δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο θεωρητικό τμήμα της διατριβής και στη μεθοδολογία της έρευνας ώστε να εδραιωθεί η εγκυρότητα, να δοθούν σαφείς ορισμοί των εννοιών και να προκύψει εννοιολογική σαφήνεια. Επίσης η ημιδομημένη συνέντευξη που ακολουθήθηκε προσδίδει στην έρευνα αυξημένη εγκυρότητα σε σχέση με άλλες μεθόδους (Mason, 2003). Για το λόγο αυτό, έγινε μία πιλοτική συνέντευξη σε εκπαιδευτικό που φοιτά σε αντίστοιχο μεταπτυχιακό για να εντοπιστούν ακατάλληλες διατυπώσεις και ασάφειες στις ερωτήσεις προκειμένου να ακολουθήσουν οι απαραίτητες διορθώσεις καθώς και να

γίνει έλεγχος του χρόνου που διαρκεί η συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διευκρινίστηκε ότι η έρευνα εξετάζει την προσωπική άποψη του συνεντευξιαζόμενου και όχι την περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και επομένως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απόψεις. Η συνέντευξη διήρκησε 32 λεπτά που είναι ικανοποιητικός χρόνος. Η συνέντευξη αυτή δε λήφθηκε υπόψη στην ποιοτική ανάλυση. Επίσης σε όλες τις συνεντεύξεις η ερευνήτρια φρόντιζε να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα οικειότητας το οποίο είναι αναγκαίο ώστε ο «απαντών» να νιώθει άνετα. Με άλλα λόγια, το χαρακτηριστικό ανθρώπινο στοιχείο στη συνέντευξη είναι αναγκαίο για την «εγκυρότητά» της (Cohen et al., 2008). Η δεύτερη αφορούσε στην εγκυρότητα της ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων δηλαδή στην ικανότητα της έρευνας να συλλάβει το νόημα, τις ερμηνείες, τους όρους, τις προθέσεις των καταστάσεων και των γεγονότων, δηλαδή τα δεδομένα, για τους ίδιους τους συμμετέχοντες/υποκείμενα, με τα δικά τους λόγια (Cohen et al., 2008). Η εγκυρότητα της ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων διασφαλίστηκε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων καθώς από την αναλυτική παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο δίνεται η συγκεκριμένη ερμηνεία. Συγκεκριμένα η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Τζάνη, 2005· Creswell, 2016) ως εξής: Εντοπίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης, δηλαδή τα στοιχεία που παρουσιάζουν είτε κάτι ενδιαφέρον είτε κάτι νέο σχετικά με την έρευνα μας, στη συνέχεια οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες και τέλος σε θεματικές ενότητες ώστε να παρέχουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα στους δύο άξονες της διατριβής. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, η οποία απαντάται σε διάφορες μορφές όπως κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, κ.λπ. (Ιωσηφίδης, 2008)., προσφέρεται για την αντικειμενική και συστηματική περιγραφή του περιεχομένου της γραπτής και προφορικής ανθρώπινης επικοινωνίας (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004) και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει και να κατατάξει φαινόμενα και καταστάσεις σε κατηγορίες, κάνοντας χρήση μετρήσεων συχνοτήτων ή ποιοτικών τεχνικών και αποσκοπώντας στην ερμηνεία τους (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003).

Ακολουθεί η αξιοπιστία η οποία εξετάζει την ακρίβεια των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, δηλαδή κατά πόσο οι ερευνητικές μας μέθοδοι και οι τεχνικές μετρούν με ακρίβεια τα δεδομένα. Σε αντίθεση με την ποσοτική, στην ποιοτική έρευνα η παραγωγή

ερευνητικών δεδομένων δεν είναι τυποποιημένη και επομένως δεν υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμόζονται απλοί έλεγχοι αξιοπιστίας αφού τα δεδομένα δεν είναι ακριβώς ένα τυποποιημένο σύνολο μετρήσεων. Έτσι, σύμφωνα με τον Mason (2003) η εμμονή στο θέμα της αξιοπιστίας ενδέχεται να επισκιάσει την εγκυρότητα της έρευνας. Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας σχετίζονται κυρίως με την ποσοτική έρευνα αλλά όχι μόνο με αυτή.

Τέλος, τα θέματα δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) είναι ιδιαίτερα σύνθετα, λεπτά και πολύπλοκα και αν δεν τηρηθούν οι αρχές της δεοντολογίας της έρευνας είναι πιθανό οι ερευνητές να αντιμετωπίσουν ανυπερβλήτα εμπόδια. Η συνειδητή συναίνεση ανήκει στα δικαιώματα του ατόμου για ελευθερία στις επιλογές του και πλήρη αυτοδιάθεση ενώ σε περίπτωση που η έρευνα δεν πετύχει τους σκοπούς της με τον συνεντευξιαζόμενο, τον καθιστά συνυπεύθυνο. Για τους παραπάνω λόγους δεν ασκήθηκε στους συνεντευξιαζόμενους της έρευνας κανενός είδους πίεση ή καταναγκασμός ενώ είχαν τη δυνατότητα, σε κάθε περίπτωση, να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία. Κατά τους Cohen & Manion (1994), η συνειδητή συναίνεση ορίζεται ως οι διαδικασίες που επιλέγουν τα άτομα για το αν θα συμμετέχουν ή όχι στην έρευνα και καθορίζεται από τα εξής στοιχεία, τα οποία και εφαρμόστηκαν στην έρευνά μας:

Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν για κάθε πτυχή της έρευνας ώστε να είναι σε θέση να λάβουν ορθές αποφάσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους σε αυτή. Οι κατευθυντήριες γραμμές που ακολουθήθηκαν, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) ήταν οι εξής: Σαφή εξήγηση των διαδικασιών της έρευνας, περιγραφή του χρόνου που θα δαπανήσουν οι συνεντευξιαζόμενοι για την έρευνα και του οφέλους που θα προκύψει από την έρευνα και τέλος ενημέρωση ότι θα μπορούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Επίσης, δόθηκαν διαβεβαιώσεις ότι θα τηρηθεί η πλήρης και απόλυτη ανωνυμία των συμμετεχόντων και ότι οι πληροφορίες θα έχουν αυστηρά εμπιστευτικό χαρακτήρα καθώς θα διαγραφούν όλα τα αναγνωριστικά στοιχεία όπως ονόματα, χαρακτηριστικά σχολείων κ.λ.π. Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι διαβεβαιώθηκαν ότι έχουν τη δυνατότητα να λάβουν τα πορίσματα της έρευνας και να επαληθεύσουν τα απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια της. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας ώστε να διασφαλιστούν οι

βέλτιστες συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Για το λόγο αυτό, μετά από κοινή απόφαση, οι συνεντεύξεις έγιναν σε χώρο και χρόνο που ικανοποιούσε και τα δυο μέλη. Στο δείγμα των συνεντευξιαζόμενων υπήρχαν εκπαιδευτικοί που κατοικούν εκτός Αθηνών και σε αυτή την περίπτωση η συνέντευξη έγινε μέσω skype ώστε να εξασφαλιστεί σύγχρονη οπτική και ακουστική επαφή. Ζητήθηκε η άδεια των ερωτώμενων να ηχογραφηθεί η συνέντευξη (Openheim, 2005). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν παρευρίσκονταν άλλα πρόσωπα προκειμένου να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις του ερωτώμενου. Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια για τη δημιουργία φιλικού και θετικού κλίματος. Σε αυτό συνέβαλλε ότι τόσο η ερευνήτρια όσο και οι συνεντευξιαζόμενοι είναι συνάδελφοι και ότι με αρκετούς από τους συνεντευξιαζόμενους προϋπήρχε γνωριμία με την ερευνήτρια. Στην άνεση και στο φιλικό κλίμα συνετέλεσε και η διάρκεια της συνέντευξης η οποία ήταν κατά μέσο όρο 34 λεπτά.

7.3. Συλλογή ποιοτικών δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 25/11/2018 έως την 01/2/2019. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το δείγμα της έρευνας να αποτελείται από εκπαιδευτικούς των ακόλουθων κατηγοριών: φοιτητές σχετικού μεταπτυχιακού με θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι σχετικού μεταπτυχιακού με θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Οι εύρεση των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της ποιοτικής προσέγγισης έγινε με τους ακόλουθους τρόπους:

- Προσωπικές γνωριμίες της ερευνήτριας εκπαιδευτικών που είναι φοιτητές ή έχουν ολοκληρώσει σχετικό μεταπτυχιακό. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αφενός δέχτηκαν να δώσουν συνέντευξη στην ερευνήτρια και αφετέρου τη σύστησαν σε συναδέλφους τους με αντίστοιχες σπουδές.

- Αναζήτηση σε ομάδες εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτού του τύπου τα μεταπτυχιακά στο διαδίκτυο μέσω facebook.
- Αναζήτηση στο μεταπτυχιακό τμήμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που έχει ως αντικείμενο τη Διοίκηση – Ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων.

Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν συνολικά 28 εκπαιδευτικοί. Η διάρκεια κατά μέσον όρο της συνέντευξης ήταν 34 λεπτά με τη μεγαλύτερη διάρκεια τα 45 λεπτά και την μικρότερη τα 24. Ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν τα σπίτια των ερωτώμενων κυρίως κατά πρόσωπο (23 εκπαιδευτικοί) και μέσω skype (5 εκπαιδευτικοί).

7.4. Το δείγμα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη ήταν 28. Από αυτούς οι άντρες ήταν 10 ενώ οι γυναίκες ήταν 18.

Στο δείγμα, ο μεγαλύτερος πληθυσμός εκπαιδευτικών που παρακολούθει ή ολοκλήρωσε μεταπτυχιακό με θέμα τη Διοίκηση – Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 έτη.

Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολούθησαν το σχετικό μεταπτυχιακό είναι 15, εκ των οποίων τα 11 είναι Ελληνικά και τα 4 Κυπριακά.

Όσο αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια με πλήθος 16 και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με πλήθος 12.

Η πλειοψηφία των του δείγματος είναι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί με πλήθος 20 και ακολουθούν οι Αναπληρωτές και οι Ωρομίσθιοι με πλήθος 8.

Όσο αφορά στη διδακτική εμπειρία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 15, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 0 έως 10 έτη σε πλήθος 7, έπονται εκείνοι που έχουν 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 5 και οι λιγότεροι είναι εκείνοι που έχουν 31 έως 40 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 1, δηλαδή ποσοστό 3,6%.

7.5. Ποιοτική ανάλυση – αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ποιοτική ανάλυση και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων.

7.5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων και τα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης σύμφωνα με τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

7.5.2. Ποιοτική ανάλυση ανά άξονα για την ποιοτική προσέγγιση

Το δείγμα αποτελείται από 28 εκπαιδευτικούς οι οποίοι έδωσαν συνέντευξη. Για τις ανάγκες της έρευνας δόθηκε σε κάθε ερωτώμενο ένας αύξων αριθμός, επομένως η αρίθμηση ξεκινά από τον αριθμό 1 και τελειώνει τον αριθμό 28. Από τους ερωτώμενους οι 14 είναι απόφοιτοι μεταπτυχιακού που σχετίζεται με την ηγεσία διοίκηση στην εκπαίδευση (Απόφοιτοι: 1-14) ενώ οι υπόλοιποι 14 είναι, στην παρούσα φάση, φοιτητές αντίστοιχου μεταπτυχιακού και βρίσκονται στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους (Φοιτητές: 15-28).

Το δείγμα για τις ανάγκες της έρευνας ομαδοποιήθηκε και ως εξής:

- Απόφοιτος μεταπτυχιακού και κατέχει θέση ευθύνης: (απόφοιτος + στέλεχος: 1-8)
- Φοιτητής μεταπτυχιακού και κατέχει θέση ευθύνης: (φοιτητής + στέλεχος: 15-19)
- Απόφοιτος μεταπτυχιακού και **δεν** κατέχει θέση ευθύνης: (απόφοιτος + όχι στέλεχος: 9-14)
- Φοιτητής μεταπτυχιακού και **δεν** κατέχει θέση ευθύνης: (φοιτητής + όχι στέλεχος: 20-28)

Επίσης το δείγμα ομαδοποιήθηκε και ως εξής:

- Απόφοιτος μεταπτυχιακού και μόνιμος εκπαιδευτικός: (απόφοιτος + μόνιμος: 1-11)
- Απόφοιτος μεταπτυχιακού και αναπληρωτής ή ωρομίσθιος: (απόφοιτος + όχι μόνιμος: 12,13,14)
- Φοιτητής μεταπτυχιακού και μόνιμος εκπαιδευτικός: (φοιτητής + μόνιμος: 15-23)
- Φοιτητής μεταπτυχιακού και αναπληρωτής ή ωρομίσθιος: (φοιτητής + όχι μόνιμος: 24-28)

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες ομαδοποιήσεις και τη δομή της συνέντευξης επιτεύχθηκε η ποιοτική ανάλυση του δείγματος.

7.5.3. Α άξονας - ερωτήματα

Ο Α Άξονας της έρευνας εξετάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση είναι τα ακόλουθα:

1ο ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της καταναμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού που έχει κατεύθυνση στην διοίκηση - ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων;

2ο ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της καταναμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με το **εάν είναι στελέχη ή όχι της εκπαίδευσης;**

3ο ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της καταναμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους;**

7.5.3.1. Ερευνητικά υποερωτήματα

Για να ερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, εξετάστηκαν στις συνεντεύξεις τα ακόλουθα **4 υποερωτήματα**:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου που περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσα από την προώθηση, με τη συμβολή του διευθυντή, ενός συνολικού οράματος με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου.
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας που αποτυπώνεται μέσα από την ανάπτυξη καλών σχέσεων, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στο σχολείο και την ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας, οι οποίες εξετάζουν τα καθημερινά καθήκοντα και δραστηριότητες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών καθώς επίσης τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων και βελτίωσης της διδασκαλίας.
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα που περιλαμβάνει την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης του διευθυντή, του προσωπικού και των μελών της κοινότητας, τις κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα βασισμένη σε δεδομένα και τη διάθεση επαρκών πόρων και χρόνου για βελτίωση της διδασκαλίας.

Τα υποερωτήματα τέθηκαν στη συνέντευξη όπως είχαν ή με πλάγιο τρόπο και οι απαντήσεις σε αυτά προέκυψαν από τις ερωτήσεις του Β Μέρους της συνέντευξης.

7.5.3.2. 1^ο υποερώτημα - Καθορισμός κατεύθυνσης

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το **πρώτο ερευνητικό υποερώτημα δηλαδή τον καθορισμό κατεύθυνσης** διαπιστώθηκε ότι:

- Ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου κατά την έναρξη του σχολικού έτους.
- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν πως είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 7: «Σαφέστατα»

Ο ερωτώμενος 14: «Οπωσδήποτε χρειάζεται»

Ο ερωτώμενος 19: «Βέβαια»

Ο ερωτώμενος 26: «Σίγουρα»

- Οι κυριότεροι λόγοι που θα πρέπει αυτό να συμβαίνει είναι:

- ✓ ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου (16/28)

Ο ερωτώμενος 6: «... για τον προγραμματισμό όλου του έτους»

Ο ερωτώμενος 27: «... ένας προγραμματισμός ενδείκνυται και είναι πολύ καλό αυτό το πράγμα»

- ✓ η αποτίμηση του έργου της προηγούμενης σχολικής χρονιάς ώστε να τεθούν στόχοι που θα βελτιώσουν τα αποτελέσματά της νέας (5/28)

Ο ερωτώμενος 4: «Να τίθεται ξεκάθαρα οι στόχοι του σχολείου και στο τέλος ουσιαστικά να βλέπουν αν έχουν υλοποιηθεί, για την επόμενη χρονιά να βελτιώσουνε τους τομείς που έχουν αφήσει πίσω ή να προσθέσουν καινούργιους στόχους ή να αφαιρέσουν κάποια στοιχεία που δεν προχώρησαν τη σχολική χρονιά.»

Ο ερωτώμενος 23: «... και στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται ένας απολογιστικός σύλλογος στον οποίο εκτιμάται αν το σχολείο έχει φτάσει τους στόχους και επιπλέον πρέπει να γίνεται μία διαχρονική αποτίμηση των στόχων έτσι ώστε να μπαίνουν και νέοι στόχοι αλλά και να βλέπουμε πως παλιοί στόχοι έχουν επιτευχθεί και με ποιον τρόπο, και

να γίνεται και μία αναθεώρηση κάθε χρονιά των στόχων έτσι ώστε να έχουμε κάποια αποτελέσματα.»

✓ η δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου (4/28)

Ο ερωτώμενος 1: « ... γιατί ευθυγραμμίζει τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών με αυτούς του οργανισμού και δημιουργεί κουλτούρα οργανωσιακού κλίματος.»

Ο ερωτώμενος 10: « ... διότι αυτό συμβάλλει στη δέσμευση των συναδέλφων ότι θα συμβάλλουν με όλες τους τις δυνάμεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.»

- Οι φοιτητές που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι θεωρούν ότι είναι αποφασιστικός ο ρόλος του διευθυντή στον καθορισμό των στόχων του σχολείου και ότι ο διευθυντής έχει τον κύριο λόγο.

Ο ερωτώμενος 25: «... ο διευθυντής τις γενικές γραμμές»

Ο ερωτώμενος 24: « ναι, αλλά ο διευθυντής είναι εκείνος που θέτει τους στόχους».

→ Ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς ελέγχουν την πορεία του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν πως θα πρέπει ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν την πορεία του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 1: «αναγκαίο»

Ο ερωτώμενος 12: «εννοείται»

Ο ερωτώμενος 15: «Ασφαλώς»

Ο ερωτώμενος 27: «Νομίζω πως αυτό είναι άκρως απαραίτητο».

- Ο κύριος λόγος που πρέπει να γίνεται ο παραπάνω έλεγχος είναι για να αξιολογείται η πορεία του σχολείου και όταν είναι απαραίτητο να γίνεται βελτίωση ή τροποποίηση των στόχων. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2: «Πρέπει να επανεξεταστούν οι στόχοι αν έχουν επιτευχθεί, να τροποποιηθούν ή να αλλάξουν».

Ο ερωτώμενος 11: «Χρειάζεται για να επαναπροσδιορίσουν την πορεία, τα προγράμματα, βέβαια, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων, γιατί πολλές φορές δεν υπάρχουν δυνατότητες να επιτευχθούν οι στόχοι και για αυτό ακριβώς χρειάζεται να γίνεται ένας επανέλεγχος και επανακαθορισμός των στόχων»

Ο ερωτώμενος 15: «Ασφαλώς πρέπει να ελέγχουμε την πορεία, κατά πόσο έχουμε εκτελέσει το συγκεκριμένο σχέδιο ή τη δράση ή τους στόχους που έχουμε βάλει για να μπορούμε να αναπροσαρμοστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.»

Ο ερωτώμενος 28: «Πρέπει να αξιολογούμε που βρισκόμαστε και να αναπροσαρμόσουμε όπου χρειάζεται».

→ Ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς οφείλουν να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες όταν αυτό είναι απαραίτητο.

Ο ερωτώμενος 8: « ναι, ναι»

Ο ερωτώμενος 10: « βέβαια»

Ο ερωτώμενος 18: « Προφανώς αυτό είναι βασικό»

Ο ερωτώμενος 28: « προφανώς».

- Οι περισσότεροι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο τρόπος που μπορούν να γίνουν οι διορθωτικές ενέργειες είναι η συζήτηση είτε μεταξύ του διευθυντή με το Σύλλογο διδασκόντων είτε μεταξύ όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 1: « ... με συναντήσεις των εμπλεκομένων σε τακτά χρονικά διαστήματα και αξιολόγηση του προγραμματισμένου έργου.»

Ο ερωτώμενος 12: «Αυτό μπορεί να γίνει με συνελεύσεις και όλοι μαζί αλλά και μεμονωμένες περιπτώσεις αν είναι σε μία τάξη το πρόβλημα για παράδειγμα ή σε έναν τομέα. ... με συζήτηση κυρίως γίνεται, με συνελεύσεις, με συνεδριάσεις.»

Ο ερωτώμενος 19: «να υπάρχουν κατά τακτά διαστήματα συνελεύσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας ... με τη μορφή της συζήτησης και τι μπορούμε να διορθώσουμε».

Ο ερωτώμενος 27: «Ναι, πάντα σε συνεργασία, ο σύλλογος των καθηγητών, να παίρνει πρωτοβουλίες.».

- Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης αναφέρουν επιπλέον τρόπους με τους οποίους μπορούν να γίνουν οι διορθωτικές ενέργειες όπως:

✓ με έλεγχο και εποπτεία με τη χρήση ημερολογίων

Ο ερωτώμενος 5: «όλο αυτό που απαιτεί έλεγχο και εποπτεία της διαδικασίας και των δράσεων αυτών. Χρειάζεται να τηρείται και ημερολόγιο, όχι μόνο από το διευθυντή του σχολείου αλλά και από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς σχετικά με τους συμφωνηθέντες στόχους και πώς αυτοί πραγματοποιούνται ή δεν πραγματοποιούνται και να καταγράφονται πράγματα. Δεν αρκεί μόνο να εντοπίζονται τα προβλήματα αλλά να προτείνονται αλλαγές αλλά σε συγκεκριμένη κατεύθυνση.»

✓ με ερωτηματολόγια

Ο ερωτώμενος 18: «Κυρίως, θα πρέπει να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες μέσα από ερωτηματολόγια, θα μπορούσαν να δίνονται ερωτηματολόγια μέσα στο πλαίσιο της χρονιάς, ακόμα και για τα 15μελή θα μπορούσε να γίνεται αυτό, ακόμα και για τη σχέση με τους γονείς θα μπορούσε να γίνεται αυτό.».

- Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο ότι οι διορθωτικές ενέργειες πρέπει να γίνονται από κοινού.

Ο ερωτώμενος 8: «... κάνουμε διορθωτικές ενέργειες πάλι μαζί, γιατί όλοι μαζί μπορούμε θεωρώ»

Ο ερωτώμενος 16: «από κοινού τέθηκαν οι αρχικοί στόχοι έτσι και από κοινού πρέπει να αξιολογούνται και αν τυχόν χρειάζονται κάποιες παρεμβάσεις για τη βελτίωση κάποιων από αυτών των στόχων, ή τη βελτίωση της πορείας προς αυτούς τους στόχους θα πρέπει να γίνεται **ομαδικά**.».

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης φαίνεται να θεωρούν ως καθήκον τους να προωθούν τη διαδικασία του αναστοχασμού η οποία θα οδηγήσει σε διορθωτικές κινήσεις ως προς τους συμφωνημένους στόχους.

Ο ερωτώμενος 2: « ... πρέπει ο διευθυντής, εφόσον είναι επιστημονικά και εκπαιδευτικά υπεύθυνος για την λειτουργία της σχολικής μονάδας, αυτός θα πρέπει να δίνει την έναρξη, το έναυσμα, το κίνητρο να εξετάζονται οι στόχοι και φυσικά να γίνονται και διορθωτικές ενέργειες».

Ο ερωτώμενος 3: «το σχολείο και δεν μπορεί να προχωρήσει τόσο η διαδικασία όσο και η στοχοθεσία της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας εάν δεν γίνεται μία συνεχής ανατροφοδότηση.».

- Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, όλοι πλην ενός, θεωρούν πως ο διευθυντής παίζει τον καθοριστικό ρόλο στις διορθωτικές ενέργειες αφού είναι αυτός που με την παρέμβασή του θα λύσει το όποιο πρόβλημα.

Ο ερωτώμενος 24: « ... θεωρώ ότι ο διευθυντής εκτός από την ηγετική θέση έχει και έναν πιο συμβουλευτικό χαρακτήρα επομένως αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι σε κάτι δεν μπορεί να βρει μία λύση δεν θα ήταν κακό να συνεργάζονται και να προτείνει με την έννοια της πρότασης το λέω και όχι τις διόρθωσης από την πλευρά του διευθυντή, να γίνονται κάποιες τέτοιες ενέργειες, ναι, δεν το θεωρώ κακό.».

Ο ερωτώμενος 26: «ο διευθυντής πιστεύω εγώ έχει ένα άλλο βλέμμα δηλαδή μπορεί να καταλάβει, δηλαδή να διερευνήσει ποιο απέξω τα πράγματα, και ο και εκπαιδευτικός μαζί με το διευθυντή πράττουν οπότε μετά από συζήτηση και κατανόηση, γιατί καμιά φορά δεν υπάρχει, μαζί να κάνουν κάποιες αλλαγές που μπορεί να είναι και για το καλύτερο γιατί οι αρχικοί στόχοι μπορεί να μην έχουν επιτυχία οπότε διορθώνονται και προχωράνε.»

- Οι γονείς και οι μαθητές να γνωρίζουν ξεκάθαρα τους στόχους του σχολείου.
- Η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει πως οι γονείς και οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου (23/28).

Ο ερωτώμενος 4: “ είναι πολύ σημαντικό”

Ο ερωτώμενος 13: “ Σαφώς”

Ο ερωτώμενος 18: “ προφανώς”

Ο ερωτώμενος 22: “ ναι”.

- Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης που υποστηρίζουν τον παραπάνω ισχυρισμό, εξηγούν τους λόγους για τους οποίους συμφωνούν. Οι βασικοί λόγοι είναι:

✓ καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης

Ο ερωτώμενος 1: « ... αναπτύσσεται κλίμα εμπιστοσύνης απαραίτητο για την συνεργασία όλων των ωφελουμένων του οργανισμού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί τόσο με την ανάπτυξη στενής συνεργασίας σχολείου και γονέων όσο και με την εμπλοκή γονέων και μαθητών σε δράσεις του οργανισμού.»

Ο ερωτώμενος 17: « Πρέπει να τους γνωρίζουν. Ας μιλήσουμε πρώτα για τους γονείς, θα πρέπει να τους καλέσει ο διευθυντής και να τους πει για τους στόχους του σχολείου. Πρέπει να τους γνωρίζουν γιατί αυτό τους δίνει σιγουριά αυτοπεποίθηση, ότι βρίσκονται σε ένα καλό σχολείο που ξέρει πού πηγαίνει και εκτιμούν καλύτερα τους δασκάλους που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο και το διευθυντή»

✓ οι γονείς γίνονται αρωγοί στην προσπάθεια του σχολείου

Ο ερωτώμενος 4 : « ... οι γονείς θα γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια του διευθυντή και γενικότερα όλου του σχολείου»

Ο ερωτώμενος 6: «... γιατί αυτό τους βοηθάει να ξέρουν και εμπλέκονται έτσι και περισσότερο»

- Οι ερωτώμενοι που δεν συμφωνούν με τον παραπάνω ισχυρισμό είναι όλοι φοιτητές δύο εκ των οποίων είναι με θέση ευθύνης και τρεις εκπαιδευτικοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Ο ερωτώμενος 19: « ... οι γονείς δεν νομίζω ότι πρέπει να εμπλέκονται σε αυτό»

Ο ερωτώμενος 28: « δεν νομίζω»

- Ο κύριος λόγος που δεν συμφωνούν είναι πως θεωρούν ότι οι γονείς, όταν τους εμπλέκεις, προσπαθούν να επιβάλλουν την άποψή τους.

Ο ερωτώμενος 28: «... οι εκπαιδευτικοί ξέρουν τι πρέπει να κάνουν, οι γονείς προσπαθούν να επιβάλλουν την άποψή τους και να γίνει το δικό τους»

Ο ερωτώμενος 19: «δεν θα μπει ο γονιός στη διαδικασία να συζητήσει πώς θα γίνει το μάθημα και να παίρνει τις απόψεις των γονιών, γιατί έχει παρατηρηθεί ότι οπότε οι γονείς εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία ... υπάρχουν πολλοί γονείς οι οποίοι

προσπαθούν να περάσουν τη δική τους γραμμή το οποίο δεν πρέπει να ισχύει γιατί αυτός που είναι ο απόλυτος άρχοντας της τάξης είναι ο δάσκαλος, αυτός θα καθορίσει πώς θα διδάξει και τι θα κάνει.».

- Ο κύριος τρόπος που οι γονείς και οι μαθητές ενημερώνονται για τους στόχους του σχολείου είναι οι συναντήσεις (ενημέρωση γονέων στην αρχή της χρονιάς και ενδιάμεσες συναντήσεις) (15/28). Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 6: « Γενική ενημέρωση που κάναμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε όλο το σχολείο».

Ο ερωτώμενος 12: «Ενημέρωση στην αρχή της σχολικής χρονιάς».

- Άλλοι τρόποι που αναφέρθηκαν είναι η ιστοσελίδα του σχολείου, η εμπλοκή γονέων και μαθητών στις δράσεις του σχολείου, ο σχολικός κανονισμός, η γνωστοποίηση του ετήσιου προγραμματισμού, η κοινοποίηση της νομοθεσίας, η γνωστοποίηση των στόχων που θέτει το υπουργείο, οι προσωπικές επιστολές, το σχολικό συμβούλιο, οι συναντήσεις των μαθητών με το διευθυντή, η καλή συνεργασία στη σχολική κοινότητα, οι ημερίδες του συλλόγου γονέων. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 4: «Βεβαίως με διαρκείς ενημερώσεις, του συλλόγου γονέων-κηδεμόνων, με διαρκείς ημερίδες, και αυτό θα γίνει με την πολύ καλή συνεργασία του διευθυντή, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, του συλλόγου διδασκόντων βασικά με τους γονείς.»

Ο ερωτώμενος 7: «Μπορεί να γίνει στην πρώτη ενημέρωση των γονέων που συγκεντρώνονται οι γονείς στο σχολείο. Μία πρακτική είναι να τους κοινοποιούμε τη σχετική νομοθεσία, τα προεδρικά διατάγματα, ότι αφορά τη λειτουργία του σχολείου και τους στόχους που τίθενται από το υπουργείο αλλά και τους τρόπος δράσης ενημερώνοντας το τι θα κάνουμε κατά τη διάρκεια της χρονιάς.»

Ο ερωτώμενος 10: «... με ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με αποστολή προσωπικών επιστολών ώστε να λάβουν γνώση, με συνεχή και διαρκή ενημέρωση από του υπευθύνους τμημάτων, με πρόσκληση να επισκεφθούν το χώρο του σχολείου για να ενημερωθούν.»

Ο ερωτώμενος 18: «Επίσης θα πρέπει να υπάρχει ένας εσωτερικός κανονισμός του σχολείου γιατί κάθε σχολική μονάδα είναι τελείως διαφορετική. Οπότε στο πλαίσιο του σχολικού συμβουλίου που παίρνουν μέρος ο διευθυντής, οι καθηγητές, οι γονείς, μαθητές, ο δήμος, θα πρέπει να καταγράφονται οι ανάγκες, οι προτεραιότητες και οι στόχοι του σχολείου, έτσι ώστε να ξέρει ο καθένας τι να περιμένει από το σχολείο και γιατί.»

Παρατήρηση: Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι τρόποι για την ενημέρωση των στόχων του σχολείου από γονείς και μαθητές ειπώθηκαν από τους αποφοίτους με θέση ευθύνης ενώ οι λιγότεροι από τους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης.

→ Ο σχολικός ηγέτης αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

- Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς. (26/28). Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 10: «Το «διοικεί δια του παραδείγματος» θεωρώ ότι ισχυροποιεί σε μεγάλο βαθμό τη θέση του ίδιου του διευθυντή μέσα σε ένα Σύλλογο Διδασκόντων.»

Ο ερωτώμενος 12: « ... θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να αποτελεί παράδειγμα με τη στάση και την παρουσία του μέσα στο σχολείο γιατί είναι το πρότυπο που ηγείται στο σχολείο και εκείνος έχει θέσει τους αρχικούς στόχους. Αποτελεί βασικό κίνητρο και για τους μαθητές το να υπάρχει κάποιος για τον οποίο νιώθουν ότι στηρίζει το σχολείο.»

- Αρκετοί ερωτώμενοι με θέση ευθύνης θεωρούν καθήκον τους να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση.

Ο ερωτώμενος 7: «Το πρώτο είναι πάρα πολύ σημαντικό, δεν μπορείς να ζητάς από τους άλλους να κάνουνε κάτι που δεν το κάνεις εσύ ο ίδιος. Δάσκαλε που δίδασκες και λόγο δεν εκράτεις. Είναι το πρώτιστο αυτό.»

Ο ερωτώμενος 18: « Καταρχήν πρέπει να αποτελεί παράδειγμα, γιατί είναι σαν τους γονείς με τα παιδιά: αν πω εγώ στο παιδί μου μην καπνίζεις και εγώ ανάβω το τσιγάρο μπροστά του, δεν υπάρχει καμία περίπτωση το παιδί μου να μην καπνίσει γιατί δεν έχει σχέση η πράξη με τα λόγια. Άρα προφανώς πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση

για να μπορούν οι συνάδελφοι να βλέπουν τι ακριβώς είναι αυτό που ζητάς. Πολλές φορές και με το να ζητάς κάτι προφορικά δεν αρκεί αν δεν το δείξεις γιατί ο άλλος πολύ καλύτερα καταλαβαίνει κάτι εφόσον το έχει δει.».

7.5.3.3. Αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με τον καθορισμό κατεύθυνσης.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με τον άξονα Α και τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου.

Υπάρχει καθολική αποδοχή από τους ερωτώμενους ότι πρέπει στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου. Αυτό πρέπει να συμβαίνει κυρίως γιατί έτσι εξυπηρετείται ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, αποτιμάται το έργο της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, επομένως αναπροσαρμόζονται οι στόχοι της νέας ώστε να προκύψουν βέλτιστα αποτελέσματα, δηλαδή έχουμε μία άτυπη αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ η συναπόφαση των στόχων οδηγεί στη δέσμευση των εκπαιδευτικών να τους επιδιώξουν.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις του δείγματος των ερωτώμενων αξίζει να σημειωθούν τα εξής:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ήταν όλοι απόφοιτοι του μεταπτυχιακού.
- ✓ Όλοι οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης, είτε είναι φοιτητές είτε απόφοιτοι, δεν θεωρούν ότι λόγω θέσης, η γνώμη τους στον προσδιορισμό των στόχων του σχολείου έχει μεγαλύτερη βαρύτητα σε σχέση με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Σε καμία από τις απαντήσεις τους δεν γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή ως μάνατζερ που επιβάλλει στόχους.
- ✓ Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αντιμετωπίζουν το διευθυντή ως μάνατζερ δηλαδή πιστεύουν πως εκείνος θα καθορίσει τους στόχους του σχολείου κατά κύριο λόγο.

Το σύνολο των ερωτώμενων συμφωνούν πως θα πρέπει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους να γίνεται έλεγχος και αξιολόγηση της πορείας του σχολείου σε σχέση με τους

συμφωνηθέντες στόχους τόσο από το διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να τους αναπροσαρμόζουν και να προβαίνουν, από κοινού, σε διορθωτικές ενέργειες.

Από την πλειοψηφία των ερωτώμενων ο τρόπος που προτείνεται να γίνονται οι διορθωτικές ενέργειες είναι η συζήτηση είτε μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή είτε ανάμεσα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αναλύοντας το δείγμα των ερωτώμενων παρατηρούμε ότι:

Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης προτείνουν επιπλέον τρόπους για να γίνουν διορθωτικές ενέργειες ώστε να επιτευχθούν οι συμφωνημένοι στόχοι όπως η χρήση ημερολογίων ώστε να έχουμε έλεγχο και εποπτεία καθώς και ερωτηματολογίων ενώ θεωρούν πολύ σημαντικό οι ενέργειες αυτές να γίνονται από κοινού.

Μόνο οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης αναφέρουν τη διαδικασία του αναστοχασμού ως μέσο που θα οδηγήσει στις διορθωτικές ενέργειες των στόχων και θεωρούν καθήκον τους να την προωθούν.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, σχεδόν όλοι, δίνουν έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ο οποίος με την παρέμβασή του θα δώσει τη λύση στο όποιο πρόβλημα δημιουργηθεί και επομένως είναι εκείνος που καθορίζει και τις διορθωτικές ενέργειες.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί πως οι γονείς και οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου.

Εξετάζοντας το δείγμα των ερωτώμενων παρατηρούμε ότι:

Από αυτούς που συμφωνούν, όσοι έχουν θέση ευθύνης εξηγούν τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει γονείς και μαθητές να είναι ενήμεροι για τους στόχους του σχολείου. Κατά την άποψή τους, με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης στα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι γονείς εμπλέκονται και βοηθούν περισσότερο στην προσπάθεια του σχολείου.

Οι ερωτώμενοι που δε συμφωνούν είναι φοιτητές είτε με θέση ευθύνης είτε εκπαιδευτικοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι και πιστεύουν πως γνωρίζοντας οι γονείς και οι μαθητές τους στόχους του σχολείου υπάρχει ο κίνδυνος να επιδιώξουν να επιβάλλουν την άποψή τους και να συνδιοικήσουν το σχολείο.

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η ενημέρωση των στόχων του σχολείου είναι οι συναντήσεις στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια της χρονιάς μεταξύ γονέων, συλλόγου διδασκόντων και διευθυντή.

Αναφέρθηκαν και άλλοι τρόποι ενημέρωσης οι οποίοι παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 8, η πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από τους αποφοίτους διευθυντές.

Πίνακας 8. Τρόποι με τους οποίους ενημερώνουμε γονείς και μαθητές για τους στόχους του σχολείου.

Απόφοιτοι με θέση ευθύνης	Απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης	Φοιτητές με θέση ευθύνης	Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης
----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

-
- συνεργασία σχολείου και γονέων
 - συμμετοχή γονέων και μαθητών στις δράσεις του σχολείου
 - συναντήσεις γονέων και μαθητών με το διευθυντή
 - ημερίδες του συλλόγου γονέων
 - ιστοσελίδα του σχολείου
 - κανονισμός του σχολείου
 - γνωστοποίηση ετήσιου προγραμματισμού
 - κοινοποίηση νομοθεσίας
 - γνωστοποίηση των στόχων του Υπουργείου Παιδείας
 - προσωπικές επιστολές
 - κανονισμός του σχολείου
 - ιστοσελίδα του σχολείου
 - σχολικό συμβούλιο
 - σχολικές εκδηλώσεις
 - ιστοσελίδα του σχολείου
-

Επιπλέον παρατηρήσεις:

Οι ερωτώμενοι που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ή στην ειδική εκπαίδευση δεν δίνουν έμφαση στην ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους του σχολείου γιατί τα παιδιά

είτε είναι σε αρκετά νεαρή ηλικία είτε δεν έχουν το απαιτούμενο νοητικό επίπεδο και επομένως δεν μπορούν να τους καταλάβουν.

Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η ενημέρωση των στόχων του σχολείου, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι αφορούν την ενημέρωση των γονέων και πολύ λίγοι την ενημέρωση των παιδιών.

Το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι παράδειγμα προς μίμηση. Σε αυτό το στοιχείο δίνουν μεγάλη βαρύτητα οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης ενώ υπάρχουν ερωτώμενοι χωρίς θέση ευθύνης όπου θεωρούν αυτή την απαίτηση ως υπερβολική.

7.5.3.4. Σύνοψη για τον καθορισμό κατεύθυνσης.

Όσον αφορά στον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη, παρατηρούνται τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις βασικές αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας δηλαδή:

A) Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, από κοινού, θα πρέπει να προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου.

B) Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση της πορείας του σχολείου, από κοινού, σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους και αν υπάρχει ανάγκη να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες.

Γ) Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί πως οι γονείς και οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου.

Ομαδοποιώντας στο δείγμα παρατηρούνται οι ακόλουθες διαφοροποιήσεις:

Ερωτώμενοι που κατέχουν θέση ευθύνης: επιθυμούν οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά και μάλιστα θεωρούν πως η άποψή τους δε βαρύνει περισσότερο σε σχέση με αυτή των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση που χρειάζονται διορθωτικές ενέργειες σε σχέση με τους συμφωνημένους στόχους του σχολείου, προτείνουν επιπλέον τρόπους

όπως χρήση ημερολογίων και ερωτηματολογίων ενώ επιμένουν πως όλα αυτά πρέπει να γίνονται από κοινού. Επίσης θεωρούν καθήκον τους να αποτελούν για τη σχολική κοινότητα παράδειγμα προς μίμηση.

Απόφοιτοι: οι απόφοιτοι είναι οι μόνοι που αναφέρουν στις απαντήσεις τους ότι ο προσδιορισμός του οράματος στην αρχή της σχολικής χρονιάς από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή δημιουργεί δέσμευση προς όλους και τους παρακινεί να εργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Απόφοιτοι με θέση ευθύνης: από τις απαντήσεις τους διακρίνεται ότι δε βλέπουν το ρόλο τους στο σχολείο ως μάνατζερ δηλαδή του διοικητή που παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και δίνει εντολές. Αναφέρουν τον αναστοχασμό ως ένα επιπλέον τρόπο σχετικά με το πώς μπορούν να γίνουν διορθωτικές ενέργειες ως προς τους στόχους που έχουν από κοινού τεθεί και θεωρούν ότι είναι μέσα στις υποχρεώσεις τους να τον προωθούν. Βρίσκουν ότι είναι σημαντικό να είναι ενήμεροι οι γονείς και οι μαθητές για τους στόχους του σχολείου γιατί έτσι δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης στην σχολική κοινότητα και βοηθούν όλοι για την επίτευξή τους. Επίσης προτείνουν μία μεγάλη γκάμα από τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η ενημέρωση γονέων και παιδιών.

Φοιτητές με θέση ευθύνης: μία μερίδα από αυτούς θεωρούν πως οι γονείς και οι μαθητές δε χρειάζεται να ξέρουν τους στόχους του σχολείου γιατί πολύ πιθανό να έχουν άποψη για όσα συμβαίνουν στο σχολείο και να θελήσουν να την επιβάλλουν.

Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι: επιθυμούν ο διευθυντής να ακούει τη γνώμη τους αλλά θεωρούν πως εκείνος έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο, επομένως ο διευθυντής ουσιαστικά θα καθορίσει τους στόχους του σχολείου ενώ θα πρέπει ο ίδιος να παρέμβει και να προβεί σε διορθωτικές ενέργειες εάν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα σε σχέση με τους στόχους. Αντιμετωπίζουν το διευθυντή περισσότερο ως μάνατζερ παρά ως ηγέτη. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι γονείς και οι μαθητές δε χρειάζεται να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου ώστε να μην εμπλέκονται και συναποφασίζουν για τα σχολικά δρώμενα.

Συνοψίζοντας, σε σχέση με τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου, παρατηρείται ότι οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συμπλέουν πλήρως με τις αρχές της

μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και έχουν μία πλούσια γκάμα μεθόδων και πρακτικών που εξυπηρετούν αυτό τον τρόπο ηγεσίας στο σχολικό συγκείμενο.

Ακολουθούν οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που και αυτοί συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά οι μέθοδοι και οι πρακτικές τους είναι λιγότερες σε σχέση με τους αποφοίτους με θέση ευθύνης.

Έπονται οι φοιτητές με θέση ευθύνης οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερες πρακτικές συγκριτικά με τους αποφοίτους χωρίς θέση ευθύνης αλλά έχουν επιφυλακτική στάση στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης προτείνουν τις λιγότερες μεθόδους και πρακτικές ενώ από αυτούς, οι περισσότεροι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές περιμένουν από το διευθυντή να υπηρετήσει έναν μάλλον παραδοσιακό γραφειοκρατικό ρόλο και επομένως εκείνος να δώσει τις κατευθύνσεις και να λύσει τα όποια προβλήματα. Επομένως οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που είναι ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές είναι αυτοί που απέχουν περισσότερο από τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τον καθορισμό κατευθύνσεων και εφαρμόζουν τις λιγότερες μεθόδους και πρακτικές.

7.5.3.5. 2^ο υποερώτημα - Σχολική κουλτούρα, Α άξονας

Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα δηλαδή τη σχολική κουλτούρα διαπιστώθηκε ότι:

- ➔ Ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.
- Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ενήμερος για τη διδακτέα ύλη και για την επίδοση των μαθητών. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2: «Από τη στιγμή που αυτός αξιολογεί και αυτός σε κρίνει και αυτός είναι υπεύθυνος για το αν υλοποιείται το πρόγραμμα, σαφώς και θα πρέπει να έχει ενημέρωση και για τη διδακτέα ύλη και φυσικά να συζητά πράγματα σχετικά με αυτά.»

Ο ερωτώμενος 6: «Ε ναι βέβαια και θα πρέπει, έτσι κι αλλιώς αυτό βοηθάει γενικότερα όλους μας και τους εκπαιδευτικούς και είναι προς όφελος των παιδιών.»

Ο ερωτώμενος 12: «Εννοείτε, ο ίδιος πρέπει να έχει καθολική εικόνα του τι συμβαίνει. ... σε κάθε τάξη, πού δυσκολεύεται ο κάθε μαθητής ώστε να μπορεί και ο ίδιος να ενημερώσει το γονέα αν χρειαστεί κάποια στιγμή αν κάτι δεν πάει καλά.»

- Ο διευθυντής πρέπει να έχει τη γενική εποπτεία, να ελέγχει και να προτείνει τρόπους για βελτίωση.

Ο ερωτώμενος 8: «Σαφώς γιατί από ότι παρατηρούμε τους εκπαιδευτικούς να μην σχετίζεται το μάθημά τους με τη διδακτέα ύλη, να ξεφεύγουν ή να μην υπάρχει αντίστοιχη ενημέρωση, ε... και βέβαια η σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται και με τους στόχους του σχολείου, δηλαδή θέλουμε να προάγουμε τη γνώση; ασχολούμαστε με όλους τους μαθητές που έχουν ανάγκη; ... εστιάζοντας και στη διδακτέα ύλη, ελέγχουμε καλύτερα το αποτέλεσμα.»

Ο ερωτώμενος 9 : «Ναι χρειάζεται γιατί στο σχολείο ο βασικός του ρόλος είναι η παροχή γνώσης επομένως θα πρέπει να γίνεται αυτό για να λύνονται προβλήματα και να προχωράει η μάθηση, να υπάρχει ένας έλεγχος εάν γίνεται και πως γίνεται η διδακτέα ύλη.»

Ο ερωτώμενος 10 : «ο διευθυντής θα πρέπει να έχει στα χέρια του δεδομένα που αποδεικνύουν τη βελτίωση ή μη των μαθητών από χρονιά σε χρονιά. Οι διορθωτικές κινήσεις σε ζητήματα που αφορούν την επίδοση των μαθητών – ειδικά εφόσον υπάρχουν συγκριτικά στοιχεία που την αποδεικνύουν – θεωρώ ότι επιβάλλεται. Αυτό γιατί η επίδοση σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, που μπορεί και να μη σχετίζονται άμεσα με το σχολείο. Ο διευθυντής μπορεί να προτείνει στον εκπαιδευτικό τρόπους, πρακτικές, ακόμη και συγκεκριμένες ενέργειες που θα μπορούσαν να στοχεύουν στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του ίδιου κι αυτό με τη σειρά του να οδηγήσει σε βελτίωση της επίδοσης των μαθητών του.»

Ο ερωτώμενος 5 : «Αν θεωρήσουμε ότι ο ουσιαστικός, ο βασικός στόχος του σχολείου είναι η μάθηση, ο διευθυντής ως επικεφαλής της πρωτοβουλίας αυτής, οπωσδήποτε θα πρέπει να έχει την εποπτεία.»

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε ο διευθυντής να συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών αλλά πρακτικά αυτό δεν γίνεται.

Ο ερωτώμενος 15 : «Αυτό θα πρέπει να γίνεται αλλά δεν επιτρέπεται μάλλον τώρα.»

Ο ερωτώμενος 17 : «...θα ήταν καλό αυτό, αρκεί ο διευθυντής να έχει επαφή με την διδακτέα ύλη.»

- Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι δε χρειάζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς να συζητούν για τη διδακτέα ύλη.

Ο ερωτώμενος 22 : «Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη είναι συγκεκριμένη από το υπουργείο οπότε τώρα τη συζητήσει δεν τη συζητήσει ο διευθυντής δεν ξέρω κατά πόσον έχει σημασία αυτό, εφόσον είναι άνευ λόγου αφού υπάρχει μία διδακτέα ύλη και θα ακολουθήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα.»

Ο ερωτώμενος 25 : «Όσο αφορά στη διδακτέα ύλη, εγώ δε βλέπω να χρειάζεται κάτι τέτοιο δηλαδή να υπάρχει παρέμβαση του διευθυντή στη διδακτέα ύλη.»

- Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να ενημερώνεται για τη σχολική επίδοση των μαθητών κατά την παιδαγωγική συνεδρίαση των τριμήνων ή τετραμήνων.

Ο ερωτώμενος 22 : «Ναι, όταν κάνουμε το σύλλογο που κάναμε μία φορά το τετράμηνο για αυτό το θέμα, την παιδαγωγική συνεδρίαση, λες κάποια πράγματα για την επίδοση των μαθητών και εκφράζει τον προβληματισμό σου.»

Ο ερωτώμενος 23 : «Σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών και θέματα της διδακτέας ύλης συνήθως συζητούνται στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις όπου εκεί ο κάθε εκπαιδευτικός μιλάει για την εμπειρία του μέσα στην τάξη και επιπλέον αναφέρεται και σε μαθητές και στα προβλήματα που έχουν οι μαθητές είτε σε μαθησιακό επίπεδο είτε σε προβλήματα συμπεριφοράς.»

- Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να ενημερώνεται για τη σχολική επίδοση των μαθητών κατά την παιδαγωγική συνεδρίαση αλλά να μην παρεμβαίνει.

Ο ερωτώμενος 24 : « ... πιο πολύ τη συμβουλή και όχι τη διόρθωση, σε ένα συνεργατικό πλαίσιο συζήτησης και όχι κάτι παραπάνω.»

Ο ερωτώμενος 26 : «Όχι δεν νομίζω ότι πρέπει να παρεμβαίνει. Ο κάθε εκπαιδευτικός ξέρει τα παιδιά της τάξης του. Θεωρώ ότι αν ερωτηθεί ο διευθυντής τότε θα πρέπει να απαντήσει.»

→ Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι το σχολείο οφείλει να υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών.

Ο ερωτώμενος 4 : «Ναι, είναι πολύ σημαντικό αυτό, ... θα αναβαθμιστεί το σχολείο ... Κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική, το σχολείο πιο ελκυστικό ουσιαστικά.»

Ο ερωτώμενος 15 : «Γιατί ανοίγουν οι ορίζοντες και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές»

Ο ερωτώμενος 18 : «Κυρίως αυτό πρέπει να κάνει το σχολείο»

Ο ερωτώμενος 25 : «Ναι οφείλει.»

- Οι λόγοι που θα πρέπει το σχολείο να υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών είναι γιατί όλα εξελίσσονται, αλλάζει ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά, επομένως πρέπει και το σχολείο να προσαρμόζεται αναλόγως. Επίσης η μάθηση γίνεται ελκυστικότερη.

Ο ερωτώμενος 17 : «Οφείλει να την υποστηρίζει γιατί τι είναι το σχολείο; Δεν είναι κάτι που είναι πίσω από την εξέλιξη του κόσμου, είναι κάτι που μορφώνει τα παιδιά που ζουν στο σημερινό κόσμο. Όταν λοιπόν προχωράει η ζωή και η επιστήμη και οι μέθοδοι, πρέπει να προχωράει και το σχολείο. Διαφορετικά θα είναι κάτι παρωχημένο και θα απαξιώνεται από τους γονείς και τα παιδιά που έτσι κι αλλιώς το λένε παλαιών αρχών και το απαξιώνουν.»

Ο ερωτώμενος 23 : «Σαφώς οφείλει ... γιατί ζούμε σε μία σύγχρονη εποχή όπου τα πράγματα αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι βελτιώνονται και μέσα στα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα, όπως εποπτικά υλικά

που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να αποκτήσουν οι μαθητές περισσότερες γνώσεις με πιο εύκολο τρόπο.»

Ο ερωτώμενος 1 : «Οφείλει να υποστηρίζει τη χρήση νέων τεχνολογιών διότι έτσι παρέχει ελκυστικότερη μάθηση.»

Ο ερωτώμενος 22 : «Βεβαίως πρέπει γιατί γίνεται μία προσπάθεια να γίνει το μάθημα πιο λίγο πιο ελκυστικό.»

- Αρκετοί ερωτώμενοι επισημαίνουν ότι ένα εμπόδιο στη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Ο ερωτώμενος 19 : «Απλά όλες οι καινοτόμες ιδέες πρέπει να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία θα ενταχθούν. Δηλαδή δεν μπορεί να πάρω εγώ μία καινοτόμα ιδέα η οποία θα αφορά χρήση τεχνολογίας όταν δεν έχω στην τάξη προτζέκτορα και υπολογιστές. Να την κάνω τι; Ή παράδειγμα αν δεν έχω αίθουσες υπολογιστών πώς θα δουλέψω ομαδικά και εφαρμόσω την καινοτόμα ιδέα;»

Ο ερωτώμενος 27 : «Εννοείται ότι οφείλει το σχολείο αλλά δυσκολεύεται από την εμπειρία μου από τα διάφορα σχόλια που έχω γυρίσει γιατί δεν υπάρχουν εύκολα αίθουσες υπολογιστών προβολής προτζέκτορες και λοιπά.»

→ Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι το σχολείο οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που να ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου.

Ο ερωτώμενος 1 : «Οφείλει, άλλωστε περιγράφεται και στους σκοπούς της εκπαίδευσης.»

Ο ερωτώμενος 9 : «Καλό είναι λοιπόν ο διευθυντής να προωθεί και να σπρώχνει τους εκπαιδευτικούς του σε επιμορφώσεις.»

Ο ερωτώμενος 17 : « Οφείλει. Αυτό μου άρεσε και εμένα πάρα πολύ να το κάνω, δηλαδή ο διευθυντής τα μεριμνά να γίνονται επιμορφώσεις μέσα στο σχολείο.»

Ο ερωτώμενος 26 : «Έ ναι, φυσικά.»

- Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ως επαγγελματική ανάπτυξη μόνο την επιμόρφωση.
Ο ερωτώμενος 9 : «Η επιμόρφωση είναι το βασικότερο για εξελιχθείς ως επαγγελματίας.»
Ο ερωτώμενος 26 : «... μια επιμόρφωση η οποία θα είναι συνεχής.»
Ο ερωτώμενος 5 : «... με μία επιμόρφωση που πρέπει να ξεκινάει και να καταλήγει στο σχολείο, με μία επιμόρφωση που να λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου»

→ Διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι θα πρέπει ο διευθυντής να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά.
Ο ερωτώμενος 17 : «Το πιο σημαντικό (χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή) είναι να ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά (οι εκπαιδευτικοί)».
Ο ερωτώμενος 9 : «Το θεωρώ πολύ σημαντικό ότι ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά με οποιαδήποτε κίνητρα μπορείς να σκεφτείς.»

7.5.3.6. Αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με τη σχολική κουλτούρα.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με τον άξονα Α και τη σχολική κουλτούρα.

Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ενήμερος τόσο για τη διδακτέα ύλη όσο και για την επίδοση των μαθητών και επίσης πρέπει να έχει τη γενική εποπτεία σε αυτά τα ζητήματα, να ελέγχει και να προτείνει τρόπους για βελτίωση.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι παρόλο που θα έπρεπε ο διευθυντής να συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, στην πράξη αυτό δεν συμβαίνει.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης είναι αρνητικοί στην ιδέα να συζητούν με το διευθυντή για τη διδακτέα ύλη ενώ η ενημέρωσή του για τη σχολική επίδοση των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στην παιδαγωγική συνεδρίαση. Από αυτούς, οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι υποστηρίζουν πως όσο αφορά στη σχολική επίδοση, ο διευθυντής θα πρέπει να τη γνωρίζει αλλά να μην παρεμβαίνει.

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι το σχολείο οφείλει να υποστηρίξει τη χρήση νέων μεθόδων και καινοτομιών γιατί αφενός οι εξελίξεις είναι ραγδαίες, αλλάζει ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά και το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται και αφετέρου η μάθηση γίνεται ελκυστικότερη. Αρκετοί συνεντευξιζόμενων επισημαίνουν πως στα σχολεία παρατηρείται έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής γεγονός που δυσχεραίνει ή καθιστά αδύνατη τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων ή την εφαρμογή καινοτομιών.

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι το σχολείο οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που να ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει μόνο μέσα από την επιμόρφωση.

Τέλος όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά.

7.5.3.7. Σύνοψη για τη σχολική κουλτούρα

Όσον αφορά στη σχολική κουλτούρα σύμφωνα με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη, παρατηρούνται τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις βασικές αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας δηλαδή:

- A) Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει θέματα που αφορούν στη σχολική επίδοση των μαθητών.
- B) Το σχολείο οφείλει να υποστηρίξει τη χρήση νέων μεθόδων και καινοτομιών.
- Γ) Το σχολείο πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από επιμορφώσεις που να ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου.

Δ) Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Ομαδοποιώντας το δείγμα παρατηρούνται οι εξής διαφοροποιήσεις:

Α) Οι απόφοιτοι υποστηρίζουν πως ο διευθυντής πρέπει να συζητάει για τη διδακτέα ύλη και την επίδοση των μαθητών και να προτείνει βελτιώσεις.

Β) Οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι στην πράξη ο διευθυντής δε συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τη διδακτέα ύλη και την επίδοση των μαθητών ενώ θα έπρεπε.

Γ) Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης δεν επιθυμούν να συζητούν το διευθυντή για τη διδακτέα ύλη ενώ επιθυμούν να συζητούν μαζί του για την επίδοση των μαθητών.

Δ) Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι δεν θέλουν να παρεμβαίνει ο διευθυντής σε θέματα που αφορούν είτε τη διδακτέα ύλη είτε την επίδοση των μαθητών.

Συνοψίζοντας σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, όλοι οι απόφοιτοι συμπλέουν πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά στην πράξη διαπιστώνουν ότι ο διευθυντής τελικά δεν συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τη διδακτέα ύλη και την επίδοση των μαθητών ενώ θα έπρεπε. Επομένως οι φοιτητές με θέση ευθύνης ενώ είναι θετικοί με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας διαπιστώνουν ότι οι πρακτικές που ακολουθούνται στα σχολεία, σε κάποια ζητήματα, απέχουν από αυτές.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης δεν επιθυμούν να εμπλέκεται ο διευθυντής σε θέματα που αφορούν στη διδακτέα ύλη.

Από αυτούς, οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι δεν θέλουν καμία παρέμβαση από το διευθυντή τόσο για τη διδακτέα ύλη όσο και για την επίδοση των παιδιών.

Επομένως οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης και κυρίως αυτοί που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι αυτοί που διαφοροποιούνται σε ορισμένα επιμέρους θέματα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

7.5.3.8. 3^ο υποερώτημα - Τα αποτελέσματα της συνέντευξης για τις πρακτικές ηγεσίας
Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το **τρίτο ερευνητικό υποερώτημα**
δηλαδή τις πρακτικές ηγεσίας διαπιστώθηκε ότι:

→ Ο διευθυντής παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.

- Η πλειοψηφία των αποφοίτων (10/14) συμφωνούν να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός συμφωνεί, υπάρχει εμπιστοσύνη και καλή συνεργασία. Ο διευθυντής δεν παίζει το ρόλο του επιθεωρητή αλλά ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός, ως κριτικός φίλος. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2 : « ... να παρακολουθεί κάτι καινούριο ή υποστηρικτικά να είναι μέσα στην τάξη, γιατί όχι; Αν υπάρχει και κλίμα καλό και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού γιατί όχι;»

Ο ερωτώμενος 7 : «Μόνο αν αυτό είναι σύμφωνο με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Σίγουρα βοηθάει να υπάρχει ένα κριτικό μάτι, ένας κριτικός φίλος που θα δει πράγματα και θα δώσει ίσως κάποιες συμβουλές αλλά για αυτό θα πρέπει να υπάρχει πάντα η συναίνεση του εκπαιδευτικού.»

Ο ερωτώμενος 9 : «Αν οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας τότε γιατί όχι; Ή λειτουργώντας και σε ομάδες έρευνας με τους εκπαιδευτικούς του τότε ναι.»

- Ιδιαίτερα θετικοί σε αυτή την πρακτική είναι οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Ο ερωτώμενος 12 : «Αν ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός, συμβουλευτικός τότε ναι. Αν ο ρόλος του είναι ελεγκτικός τότε όχι. Μακάρι να γινόταν αυτό εφόσον ο διευθυντής έχει ρόλο βοηθητικό και ενισχυτικό.»

Ο ερωτώμενος 13 : «Ναι εάν υπάρχει κάποια ανάγκη, να παρατηρήσει και να βοηθήσει σε μια δυσκολία, σαν παρατηρητής σε μια καινοτομία για να μεταφερθεί αυτό και στο σύλλογο καθηγητών και αν είχε θετικά αποτελέσματα να το εφάρμοζαν και οι υπόλοιποι.»

- Οι υπόλοιποι απόφοιτοι (4/14) είναι σκεπτικοί σε αυτή την πρακτική.
Ο ερωτώμενος 10 : «Θεωρώ ότι αυτό δεν είναι απαραίτητο αλλά έχει και πρακτικές δυσκολίες (φόρτος διοικητικών εργασιών, πολλές ειδικότητες συναδέλφων κλπ.)»
Ο ερωτώμενος 11 : «Αυτό προχωράει αρκετά παραπάνω και είναι και λίγο δύσκολο θα' λεγα. Δεν θα το απαγόρευα εγώ αλλά δεν ξέρω αν μπορεί να το κάνει, δηλαδή αν θα λειτουργήσει σαν ο παλιός επιθεωρητής δεν θα είναι πολύ καλό. Αν θα λειτουργήσει σαν ένας αυτό που λένε κριτικός φίλος εντάξει».
- Οι φοιτητές, στην πλειοψηφία τους (10/14) αντιμετωπίζουν αρνητικά το να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας. Θεωρούν ότι δεν είναι ο ρόλος του να ελέγχει, θα διαταραχθούν οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς και εφόσον δεν γνωρίζει όλα τα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι σε θέση να το κάνει. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.
Ο ερωτώμενος 17 : «Όχι εδώ διαφωνώ. Ο διευθυντής δεν χρειάζεται να παρακολουθεί διδασκαλίες στις αίθουσες μάθησης. Ο ρόλος του διευθυντή δεν πιστεύω πως είναι να ελέγξει τη διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, νομίζω ότι αυτό θα τους άγχωνε, θα χάλαγε τελείως τις σχέσεις του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και θα τον έβαζε σε μία θέση που δεν του αναλογεί. Ο διευθυντής δεν είναι για αυτή τη δουλειά, είναι για να εμπνεύσει, είναι για να διευκολύνει, είναι για να συμβουλευσει, αλλά όχι για να παρακολουθήσει. Γιατί όταν παρακολουθείς κάποιον αυτόματα τον αξιολογείς κιόλας»
Ο ερωτώμενος 15 : « ... εγώ θεωρώ ότι δεν θα πρέπει, όχι επειδή το απαγορεύει η νομοθεσία, αλλά γιατί δεν είναι δυνατόν ένας διευθυντής να έχει άποψη για όλα τα γνωστικά αντικείμενα.»
Ο ερωτώμενος 26 : «Όχι δεν νομίζω, γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα δικό του τρόπο που διδάσκει. Όχι δε συμφωνώ.»
- Οι υπόλοιποι φοιτητές (4/14) είναι σκεπτικοί και βάζουν προϋποθέσεις για να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας όπως το να υπάρχει εμπιστοσύνη και να γνωρίζει ώστε να μπορεί να βοηθήσει.
Ο ερωτώμενος 22 : «Αυτό νομίζω ότι εξαρτάται εφόσον έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στο στον διδάσκοντα και στο διευθυντή, εμπιστοσύνης όχι με την

έννοια της απόκρυψης των προβλημάτων αλλά εμπιστοσύνη στο ότι πραγματικά θέλει να βοηθήσει, και θέλει και μπορεί, δηλαδή εκείνος έχει αυτές τις στρατηγικές και τη γνώση ώστε να μπορεί να σε βοηθήσει σε κάποια προβλήματα μέσα στην τάξη σου όσον αφορά τη δραστηριότητα μάθησης. Πώς ας πούμε διεξάγεται το μάθημα, σε αυτή την περίπτωση, διαφορετικά νομίζω ότι περισσότερο θα είναι μια όχληση στην τάξη παρά μία βοήθεια.»

Ο ερωτώμενος 23 : « ... θα μπορούσε να λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες μάθησης μέσα στην αίθουσα παρουσία και του εκπαιδευτικού και φυσικά και των παιδιών μέσα στην αίθουσα και θα ήταν πάρα πολύ ωραίο να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και επιπλέον να ανταλλάσσει απόψεις σχετικά με το πώς θα βελτιωθεί το μάθημα και να γίνει καλύτερο. Ναι θα μπορούσε.»

- Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι όλοι αρνητικοί.

Ο ερωτώμενος 25 : «Θεωρώ ότι όχι, για να μπει ο διευθυντής μέσα στην τάξη που είναι ο χώρος του μαθητή και του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να έχει ξεφύγει μία κατάσταση.»

Ο ερωτώμενος 28 : «Όχι, δεν είναι απαραίτητο. ο επιθεωρητισμός έχει καταργηθεί.»

→ Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

- Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών βάσει των στόχων που έχουν θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ο ερωτώμενος 7 : «Σαφώς η κοινή ευθύνη είναι πολύ σημαντική για τη συνοχή του σχολείου.»

Ο ερωτώμενος 12 : «Ναι, εξ αρχής πρέπει να τη μοιράζονται γιατί μαζί έχουν οριοθετήσει τους στόχους.»

Ο ερωτώμενος 5 : «Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει και αυτός ανάληψη ευθύνης. αν δεν αναλάβεις την ευθύνη δεν μπορείς να αναλάβεις δράση για τη βελτίωση των πραγμάτων.»

- Η πλειοψηφία των φοιτητών διαφωνεί με αυτή την πρακτική (9/14)
Ο ερωτώμενος 19 : «Ο διευθυντής όχι, ο διευθυντής δεν έχει καμία σχέση με αυτό. .. Απλά ο διευθυντής μπορεί να είναι αρωγός στο εκπαιδευτικό έργο ενός δασκάλου. ... δεν έχει όμως καμία ευθύνη, την ευθύνη την έχει αποκλειστικά ο δάσκαλος στο εκπαιδευτικό κομμάτι της τάξης του.»
Ο ερωτώμενος 20 : «Όχι. Δεν θα πρέπει να υπάρχει ευθύνη για τη σχολική επίδοση μαθητών. Οι επιδόσεις των μαθητών εξαρτώνται από πολλά πράγματα, όπως τη φύση του μαθήματος, το επίπεδο και την προηγούμενη εμπειρία των ίδιων των μαθητών, τον κοινωνικό περίγυρο, το οικογενειακό περιβάλλον κ.α.»
- Η διεύθυνση του σχολείου παρέχει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται.
- Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί (25/28) ότι πρέπει να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους γιατί έτσι αξιοποιούνται οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, υπάρχει δέσμευση και συνεισφέρουν όλοι.
Ο ερωτώμενος 7 : «Οφείλει το σχολείο να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που να ευθυγραμμίζονται με τους στόχους και των δύο, και τις ανάγκες και των δύο, δηλαδή και του σχολείου και των εκπαιδευτικών.»
Ο ερωτώμενος 11 : «Φυσικά ναι, γιατί έτσι κάνεις το νιώθει δικό του αυτό που γίνεται στο σχολείο και βάζει περισσότερη προσπάθεια, τις ιδέες του, καταθέτει ότι έχει για να δώσει το δίνει, κινητοποιείται.»
Ο ερωτώμενος 18 : «Πρέπει υποχρεωτικά να διαμοιράζεται η δύναμη και το έργο γιατί και το έργο βγαίνει καλύτερα, δύο μάτια τρία μάτια καλύτερα από 1, και βεβαίως όλοι νιώθουν ότι συνεισφέρουν και έτσι το σχολείο γίνεται μία ομάδα.»
 - Οι διαφωνούντες είναι όλοι οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.
Ο ερωτώμενος 25 : «Όχι, θα πρέπει να υπάρχει ένας ηγέτης.»
Ο ερωτώμενος 28 : «Όχι, δεν είναι απαραίτητο γιατί έτσι μπορεί να χαθεί ο έλεγχος.»

→ Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να διασφαλίζονται κάποιες προϋποθέσεις.

- Οι απόφοιτοι υποστηρίζουν ότι οι προϋποθέσεις που χρειάζονται για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς είναι: διάθεση, εμπιστοσύνη, επιμόρφωση, επιβράβευση, ο διευθυντής να διακρίνει τις δεξιότητές του κάθε εκπαιδευτικού, ελευθερία, καλό σχολικό κλίμα, ισονομία, πόροι, χρήματα. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 11 : «Το κλίμα, ο ίδιος ο διευθυντής ή ο σύλλογος διδασκόντων να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα που οι εκπαιδευτικοί να θέλουν να το κάνουν. Πρέπει να υπάρχουν και κίνητρα, δηλαδή όταν κάνω κάτι. περιμένω τουλάχιστον να ένα όχι απαραίτητα ευχαριστώ αλλά μία ανταπόδοση που μπορεί να είναι η ηθική μπορεί να είναι υλική, μπορεί να είναι με διάφορους τρόπους»

Ο ερωτώμενος 9 : «Η εμπιστοσύνη στον εαυτό του, η επιμόρφωση του πάνω στο αντικείμενο, και πάνω από όλα να ξέρει τι θέλει, να το επιθυμεί πολύ και να το παλεύει, να το διεκδικεί. Δεν υπάρχει κάτι άλλο, κίνητρο οικονομικό δεν υπάρχει. Θα μπορούσε να υπάρχει και οικονομικό κίνητρο, θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ.»

Ο ερωτώμενος 3 : «Καταρχήν πρέπει να υπάρχει ισονομία, να υπάρχουν ίσες αποστάσεις του διευθυντή από όλους τους εκπαιδευτικούς, να υπάρχει εκ μέρους του διευθυντή το να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα προσόντα του καθενός»

Ο ερωτώμενος 8 : «Να υπάρχει ελευθερία, υποστήριξη από το διευθυντή, πόροι γιατί αυτό είναι το πιο σημαντικό για να υλοποιηθεί κάτι, ένα πρόγραμμα. Από κει και πέρα διάθεση να υπάρχει.»

- Οι φοιτητές υποστηρίζουν πως οι προϋποθέσεις που χρειάζονται για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς είναι: διάθεση, χρήματα, μείωση ωραρίου, υποστήριξη από τον διευθυντή, καλό κλίμα, γνώση, επιβράβευση.

Ο ερωτώμενος 15 : «Η πρώτη προϋπόθεση είναι να θέλει ο ίδιος ο καθηγητής. Από εκεί ξεκινάμε και στη συνέχεια εσύ (ο διευθυντής) τον βοηθάς και τον στηρίζεις στις ενέργειες στις οποίες κάνει με οποιοδήποτε τρόπο, με χρήματα, με ψυχολογική υποστήριξη και ότι άλλο ο ίδιος θεωρεί ότι χρειάζεται για να κάνει αυτές τις ενέργειες.

Ο ερωτώμενος 16 : « Ίσως μια καλύτερη αμοιβή, ίσως μια διευκόλυνση στο ωράριο .. αυτά βλέπω εγώ....»

Ο ερωτώμενος 22 : « ... αυτό νομίζω (χρειάζεται) .. η όρεξη, η γνώση»

→ Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν είναι απαραίτητα προϋπόθεση για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι τα πολλά χρόνια υπηρεσίας προσφέρουν εμπειρία αλλά το πιο σημαντικό για να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός ηγετικό ρόλο είναι η προσωπικότητα οι γνώσεις και η διάθεση.

Ο ερωτώμενος 7 : «Μπορεί να είναι και τροχοπέδη το ότι κάποιος είναι πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και ίσως και σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή και στο επάγγελμα γενικότερα. Αν δεν έχει εξελιχθεί σε αυτά τα χρόνια, μπορεί να έχει μείνει σε απαρχαιωμένες αντιλήψεις, να έχει μείνει πίσω και ίσως κάποιος νεότερος με λιγότερα χρόνια αλλά με μεγαλύτερη επιμόρφωση, να έχει περισσότερα να δώσει στη σχολική μονάδα.»

Ο ερωτώμενος 9 : «Θα μπορούσε να αναλάβει έναν ρόλο έχοντας κάποια εμπειρία δηλαδή πάνω από πέντε έτη έχοντας βέβαια και τις απαραίτητες προϋποθέσεις ο ίδιος, ακαδημαϊκά προσόντα, προσωπικότητα και τα λοιπά. Σαφώς θα μπορούσε να αναλάβει ηγετικό ρόλο.»

Ο ερωτώμενος 24 : «Όχι θεωρώ ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν είναι προϋπόθεση. Προϋπόθεση είναι η προσωπικότητα του καθενός, η διάθεσή του και τα χαρακτηριστικά του στο να θέλει να ηγείται»

→ Οι κύριες προϋποθέσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους είναι η προσωπικότητα του ατόμου και η επιμόρφωση. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2: «Η προσωπικότητα του καθενός και σαφώς και οι σχετικές επιμορφώσεις.»

Ο ερωτώμενος 12: «Θα βοηθούσε κάποια επιμόρφωση ... και είναι και θέμα χαρακτήρα.»

Ο ερωτώμενος 25: «Επειδή υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αυτό τον ενθουσιασμό να ηγηθούν στο σχολείο, έχουν τη φρεσκάδα, μπορούν να φέρουν την καινοτομία στο σχολείο. Θεωρώ ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνει ένα πλαίσιο έτσι ώστε όλα αυτά να τα εκμεταλλευτεί, μέσω σεμιναρίων. Για αυτό θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν και σεμινάρια και μεταπτυχιακά. Πρέπει να υπάρχει κάτι δομημένο, κάτι σχεδιασμένο.»

- Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης θέτουν ως επιπλέον προϋπόθεση τη στάση του διευθυντή όπως το να επιβραβεύει, να δίνει αρμοδιότητες, να αξιολογεί τις δεξιότητές του κάθε εκπαιδευτικού, να υποστηρίζει. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 3: Ξεκινάμε από το να βλέπουμε τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και στηριζόμενοι σε αυτό, δίνουμε αρμοδιότητες, όπως μέσα από γιορτές, μέσα από συλλογικές δράσεις, μέσα από κάποιες επιμορφώσεις που μπορούν να γίνουν και να δώσουμε το δικαίωμα να μας πούνε επιπλέον δουλειά που έχουν κάνει εκπαιδευτικοί ή μία θετική εμπειρία που έχουν πραγματοποιήσει.»

Ο ερωτώμενος 4: «Να δοθεί ένα κίνητρο σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έως μία επιβράβευση ή ως αναγνώριση των προσπαθειών τους.»

Ο ερωτώμενος 19: « ... να υπάρχει σωστή συνεργασία με τον διευθυντή δηλαδή να προχωρά εσύ και εγώ θα σου παρέχω ότι χρειάζεσαι».

→ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.

- Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (22/28) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.

Ο ερωτώμενος 5 : «Θα έπρεπε κανονικά και να ενδιαφέρονται και να το επιδιώκουν, θα έπρεπε να είναι η βασική του επιδίωξη.»

Ο ερωτώμενος 10 : «Ναι διότι το σχολείο από τη φύση του στηρίζεται στη συνεργασία, αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια και για να πετύχει τους στόχους του απαιτείται η συνεργασία όλων όσων το απαρτίζουν.»

Ο ερωτώμενος 16 : «Κατά την άποψη ναι (δυο φορές). Το γιατί, εντάξει νομίζω είναι κάτι που ανανεώνει τον εκπαιδευτικό. Νομίζω ότι με την ανάπτυξη νέων τέτοιων ηγετικών δράσεων, οτιδήποτε μπορεί να είναι αυτές, νομίζω πως ψυχολογικά κιάλας σε ανεβάζει λιγάκι.

Ο ερωτώμενος 22 : «Έ πρέπει να ενδιαφέρονται γιατί πρέπει να κάπως να εξελίσσεται και η δουλειά τους και να εξελίσσονται και οι ίδιοι και να μην είναι στατική. Και εννοείται να βοηθούν τα παιδιά.»

- Ορισμένοι φοιτητές (6/14) θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητο να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο αλλά είναι στη βούληση του καθενός.

Ο ερωτώμενος 15 : «Είναι θέμα του καθενός»

Ο ερωτώμενος 20 : «Όχι, δεν είναι απαραίτητο. Εξαρτάται τι θέλει ο καθένας.»

→ Οι κύριοι τρόποι που προάγεται η ανάληψη ηγεσίας από τους μαθητές είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση και οι μαθητικές κοινότητες.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι οι τρόποι που οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δράσεις που προάγουν την ηγεσία στους μαθητές είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση και οι μαθητικές κοινότητες. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2 : « ... μέσα από τα συμβούλια των μαθητών και με την ελευθερία που πρέπει να δίνεται εντός πλαισίου στους μαθητές, γιατί μιλάμε και για μαθητές στην εφηβεία, νομίζω ότι μέσα από αυτούς τους τρόπους, μπορεί να δοθεί στους μαθητές το αίσθημα ότι ηγούνται σε κάποια πράγματα.»

Ο ερωτώμενος 9 : « ... με το να γίνεται το μάθημα ομαδοσυνεργατικά και να παίρνουν ρόλους μέσα στην ομάδα, με το να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες».

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης προτείνουν δύο επιπλέον τρόπους δηλαδή το παράδειγμα του εκπαιδευτικού και τις εκπαιδευτικές δράσεις.

Ο ερωτώμενος 4 : «Ωραία... πολύ σημαντικό αυτό .. δηλαδή η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών με τους μαθητές και μέσα από το συμβούλιο του δεκαπενταμελούς είναι πολύ σημαντικό να προωθηθούν εκπαιδευτικές δράσεις. Πρέπει να μάθουν πως είναι να διαμοιράζονται και οι ηγετικοί ρόλοι μεταξύ των μαθητών. Αυτό το βλέπουμε καθημερινά στις συνεδριάσεις του δεκαπενταμελούς ή των πενταμελών Συμβουλίων. Να σέβεται ο ένας τη γνώμη του άλλου, να αναλαμβάνουμε ηγετικές πρωτοβουλίες. Εμείς οι ίδιοι πρέπει να δώσουμε το παράδειγμα σου μαθητές, μέσα από τις δραστηριότητές μας στους χώρους του σχολείου.»

Ο ερωτώμενος 3 : «...με το να εκπονούν πολιτιστικά προγράμματα όπου εκεί τους δίνει τη δυνατότητα, μέσα από ομάδες που φτιάχνουν οι μαθητές, να γίνεται ο επιμερισμός των ικανοτήτων και των δραστηριοτήτων.»

→ Ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και καθηγητών.

- Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικό ο διευθυντής να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και καθηγητών. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2 : «Σαφώς ο διευθυντής πρέπει να επιβραβεύει όλες τις προκλήσεις και τις καλές προσπάθειες.»

Ο ερωτώμενος 16 : «Είναι βασικό να γίνεται.»

7.5.3.9. Αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας του Α άξονα.
Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με τον άξονα Α και τις πρακτικές ηγεσίας.

Η πλειοψηφία των αποφοίτων συμφωνεί να παρακολουθεί δραστηριότητες μάθησης της τάξης ο διευθυντής με την προϋπόθεση ότι έχει την έγκριση του εκπαιδευτικού, υπάρχει εμπιστοσύνη και καλή συνεργασία. Ο διευθυντής, στην προκειμένη περίπτωση, λειτουργεί ως κριτικός φίλος και όχι ως επιθεωρητής.

Οι απόφοιτοι που δεν συμφωνούν, δεν είναι αρνητικοί σε αυτή την πρακτική αλλά σκεπτικοί. Οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι ιδιαίτερα θετικοί σε αυτή την πρακτική.

Η πλειοψηφία των φοιτητών αντιμετωπίζει αρνητικά το να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας γιατί θεωρεί ότι έτσι ο διευθυντής θα ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς θα διαταραχθούν και αν δεν γνωρίζει το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, δεν θα έχει κάτι να προσφέρει στον εκπαιδευτικό.

Οι φοιτητές που δεν συντάσσονται με την παραπάνω άποψη είναι σκεπτικοί και βάζουν ως προϋποθέσεις για να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στην τάξη, την εμπιστοσύνη και το να είναι γνώστης του αντικειμένου ή παιδαγωγικών τακτικών. Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι όλοι η αρνητικοί σε αυτή την πρακτική.

Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών βάσει των στόχων που έχουν θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η πλειοψηφία των φοιτητών διαφωνεί με αυτή την πρακτική. Όλοι σχεδόν οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, εκτός από έναν, διαφωνούν με αυτή την πρακτική ενώ από τους φοιτητές που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι μισοί διαφωνούν και οι υπόλοιποι συμφωνούν.

Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ότι πρέπει η διεύθυνση του σχολείου να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται γιατί έτσι αξιοποιούνται οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, υπάρχει δέσμευση στους στόχους του σχολείου και όλοι συνεισφέρουν. Αυτοί που διαφωνούν είναι όλοι οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Όλοι συμφωνούν ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις.

Αναλυτικά οι προϋποθέσεις καταγράφονται στον πίνακα 9 που ακολουθεί:

Πίνακας 9. Απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους.

Απόφοιτοι με θέση ευθύνης	Απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης	Φοιτητές με θέση ευθύνης	Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης
---------------------------	------------------------------	--------------------------	-----------------------------

• Διάθεση	• Διάθεση	• Διάθεση	• Διάθεση
• Εμπιστοσύνη	• Εμπιστοσύνη	• Μείωση	• Μείωση
• Επιμόρφωση	• Επιμόρφωση	ωραρίου	ωραρίου
• Επιβράβευση	• Επιβράβευση	• Υποστήριξη από	• Ο διευθυντής να
• Ο διευθυντής να	• Ο διευθυντής να	το διευθυντή	διακρίνει
διακρίνει	διακρίνει	• Σχολικό κλίμα	δεξιότητες
δεξιότητες	δεξιότητες	• Χρήματα	εκπ/κών
εκπ/κών	εκπ/κών		• Χρήματα
• Σχολικό κλίμα	• Σχολικό κλίμα		
• Ελευθερία	• Χρήματα		
• Ισονομία			
• Πόροι			

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ως βασική προϋπόθεση για να αναλάβει ο εκπαιδευτικός ηγετικό ρόλο να έχει τη διάθεση.

Οι απόφοιτοι εστιάζουν κυρίως στο σχολικό κλίμα, στην εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού, στην επιμόρφωση, στην επιβράβευση και στην ικανότητα του διευθυντή να διακρίνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Οι φοιτητές εστιάζουν κυρίως στη γνώση, στα εξωτερικά κίνητρα δηλαδή στα επιπλέον χρήματα και στη μείωση ωραρίου καθώς και στην υποστήριξη από το διευθυντή.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αναφέρονται κυρίως στη γνώση.

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι τα πιο σημαντικά στοιχεία για να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός ηγετικό ρόλο στο σχολείο είναι η προσωπικότητα, οι γνώσεις και η διάθεση ενώ τα πολλά χρόνια υπηρεσίας προσφέρουν εμπειρία που έχει βέβαια την αξία της αλλά αυτό δεν φτάνει. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί ως τροχοπέδη εφόσον ο εκπαιδευτικός δεν έχει εξελιχθεί ως επαγγελματίας.

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως οι προϋποθέσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους είναι η προσωπικότητα του ατόμου και η επιμόρφωση.

Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης θέτουν ως επιπλέον προϋπόθεση τη στάση του διευθυντή όπως το να επιβραβεύει, να δίνει αρμοδιότητες, να αξιολογεί τις **δεξιότητες δεξιότητες** του κάθε εκπαιδευτικού, να υποστηρίζει.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Δεν συμφωνούν με την παραπάνω άποψη ορισμένοι φοιτητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο αλλά αυτό είναι στη βούληση του καθενός.

Όλοι οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν πως οι τρόποι που προάγεται η ανάληψη ηγεσίας από τους μαθητές είναι μέσα από τις μαθητικές κοινότητες και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης πρότειναν δύο επιπλέον τρόπους: το παράδειγμα του ίδιου του εκπαιδευτικού και τις διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις όπως προγράμματα περιβαλλοντικά και άλλα. Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνη και οι φοιτητές με θέση ευθύνης πρότειναν μόνο έναν επιπλέον τρόπο, τις διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις.

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικό ο διευθυντής να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και καθηγητών. Ιδιαίτερα, οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης δίνουν πολύ μεγάλη βαρύτητα σε αυτήν την πρακτική.

7.5.3.10. Σύνοψη για τις πρακτικές ηγεσίας

Όσον αφορά στις πρακτικές ηγεσίας, σύμφωνα με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη, παρατηρούνται τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στα εξής:

- A) Για να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί άτυπους ηγετικούς ρόλους θα πρέπει να διασφαλίζονται διάφορες προϋποθέσεις. Η πιο βασική είναι ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση.
- B) Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας προσφέρουν εμπειρία η οποία συνήθως βοηθάει τον εκπαιδευτικό όταν αναλάβει ηγετικό ρόλο, όμως τα στοιχεία που έχουν τη

μεγαλύτερη σημασία στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς είναι η προσωπικότητα, οι γνώσεις και η διάθεση.

- Γ) Οι προϋποθέσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο είναι η προσωπικότητά τους και η επιμόρφωση.
- Δ) Οι κύριοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προάγουν την ανάληψη ηγεσίας από τους μαθητές είναι οι μαθητικές κοινότητες και η ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα από την κατανομή ρόλων.
- Ε) Ο διευθυντής θα πρέπει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και καθηγητών.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας τα εξής:

- A) Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στη σχολική μονάδα ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται, να αξιοποιούνται οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, να δεσμεύονται στους στόχους του σχολείου και να συνεισφέρουν.
- B) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.

Ομαδοποιώντας το δείγμα παρατηρούνται οι εξής διαφοροποιήσεις:

Οι απόφοιτοι υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών βάσει των στόχων που έχουν θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Όσον αφορά στους άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο, οι προϋποθέσεις που πρέπει να διασφαλίζονται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να τους αναλαμβάνουν είναι επιπλέον από τους προαναφερθέντες, το καλό συνεργατικό σχολικό κλίμα, η εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση, ο διευθυντής να διακρίνει τις δεξιότητές του κάθε εκπαιδευτικού και η επιβράβευση.

Η πλειοψηφία των αποφοίτων υποστηρίζει ότι:

Ο διευθυντής πρέπει να παρακολουθεί δραστηριότητες μάθησης της τάξης εφόσον έχει την έγκριση του εκπαιδευτικού, υπάρχει εμπιστοσύνη, καλή συνεργασία και λειτουργεί ως κριτικός φίλος και σε καμία περίπτωση ως επιθεωρητής.

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης αναφέρουν επιπλέον προϋποθέσεις που πρέπει να διασφαλίζονται ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους όπως το να τους παρέχεται ελευθερία, ισονομία και οι απαιτούμενοι πόροι. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας, θεωρούν ότι η θετική στάση του διευθυντή ο οποίος επιβραβεύει, είναι υποστηρικτικός και δίνει αρμοδιότητες, θα τους ωθούσε να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης δίνουν μεγάλη σημασία στο να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει ο διευθυντής της προσπάθειες είτε των εκπαιδευτικών είτε των μαθητών. Τέλος οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης όχι απλά υπερθεματίζουν την προαγωγή της ανάληψης ευθύνης από τους μαθητές αλλά προτείνουν επιπλέον δύο τρόπους για να μπορέσει αυτό να επιτευχθεί όπως το να αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παράδειγμα προς μίμηση καθώς και τη συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις όπως προγράμματα πολιτιστικά και λοιπά.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης αναφέρουν μόνο μία ακόμα προϋπόθεση που θα πρέπει να διασφαλίζεται ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους και αυτή είναι η χρηματική αμοιβή ενώ για την προώθηση της ηγεσίας στους μαθητές θεωρούν ότι ενισχύεται με έναν επιπλέον τρόπο που είναι οι εκπαιδευτικές δράσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι ιδιαίτερα θερμοί στο να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης της τάξης εφόσον λειτουργεί υποστηρικτικά γιατί έτσι θα μπορούσαν σε πολλές περιπτώσεις να βοηθηθούν και να λυθούν προβλήματα.

Η πλειοψηφία των φοιτητών είναι αρνητική στο να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας γιατί έτσι ο διευθυντής θα ελέγχει και θα αξιολογεί, η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς θα διαταραχθεί και αν δεν είναι γνώστης του αντικειμένου, η παρουσία του μέσα στην τάξη δεν θα έχει τίποτε να προσφέρει στον εκπαιδευτικό. οι υπόλοιποι φοιτητές είναι σκεπτικοί (όχι θετικοί) σε αυτή την πρακτική και την αποδέχονται υπό προϋποθέσεις δηλαδή να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού και ο διευθυντής να είναι γνώστης του αντικειμένου.

Επίσης, η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών την έχει ο εκπαιδευτικός αποκλειστικά. Μία μερίδα φοιτητών θεωρούν ότι δεν

είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Αυτό επαφίεται στη βούληση του καθενός.

Οι φοιτητές θεωρούν ότι οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους είναι η γνώση του αντικειμένου που θέλουν να ηγηθούν, η στήριξη του διευθυντή και τα εξωτερικά κίνητρα όπως χρηματική αμοιβή και μείωση ωραρίου.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης προκειμένου να προαχθεί η ανάληψη ηγεσίας από τους μαθητές προτείνουν έναν επιπλέον τρόπο, τη συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα ενώ οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης αναφέρθηκαν μόνο στις μαθητικές κοινότητες και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επίσης οι φοιτητές με θέση ευθύνης θέτουν ως επιπλέον προϋποθέσεις για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας, τη στάση του διευθυντή όπως το να επιβραβεύει, να δίνει αρμοδιότητες να υποστηρίζει.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι όλοι αρνητικοί στο να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας και υποστηρίζουν ότι την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών την έχει αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός ενώ ο διευθυντής δεν έχει καμία ανάμειξη σε αυτό. Μία μερίδα φοιτητών αναπληρωτών ωρομισθίων διαφωνεί με το διαμοιρασμό της δύναμης στο σχολείο και την πρακτική του να παρέχει η διεύθυνση του σχολείου στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναλάβουν άτυπο ηγετικό ρόλο. Υποστηρίζουν πως η δύναμη πρέπει να την έχει ένας, ο διευθυντής, γιατί διαφορετικά χάνονται οι ισορροπίες. Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αναφέρουν μόνο δύο προϋποθέσεις για να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός ηγετικό ρόλο, τη βούληση και τη γνώση του αντικειμένου που θα ηγηθεί.

Συνοψίζοντας σε σχέση με τις πρακτικές ηγεσίας οι απόφοιτοι συμπλέουν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας εφαρμόζοντας, ή σε περιπτώσεις επιθυμώντας να εφαρμόζονται, ποικιλία πρακτικών που να υπηρετούν αυτό το είδος ηγεσίας. Ιδιαίτερα θερμοί διαφαίνεται να είναι οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης ως προς τους τρόπους, τις μεθόδους και την ποικιλία που ασκούν τη μετασχηματιστική κατανεμημένη ηγεσία.

Οι φοιτητές είναι σύμφωνοι με ένα μέρος των πρακτικών ηγεσίας που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία. Η πλειοψηφία είναι αρνητικοί στο να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις ενώ θεωρούν ότι η επίδοση των μαθητών είναι αποκλειστικά ευθύνη του εκπαιδευτικού. Μία μερίδα από τους φοιτητές δεν θεωρούν απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Επίσης οι τρόποι και η ποικιλία με τους οποίους ασκούν πρακτικές ηγεσίας είναι πιο περιορισμένοι σε σχέση με τους αποφοίτους. Οι φοιτητές με θέση ευθύνης δείχνουν να συμπλέουν περισσότερο με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και έχουν να επιδείξουν περισσότερες μεθόδους σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εμφανίζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση από τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τις πρακτικές ηγεσίας. Είναι όλοι αρνητικοί στο να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις ενώ η ευθύνη της επίδοσης των μαθητών ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι η δύναμη δεν πρέπει να διαμοιράζεται στους εκπαιδευτικούς. Τέλος η ποικιλία και οι τρόποι που ασκούν πρακτικές ηγεσίας είναι σημαντικά περιορισμένοι.

7.5.3.11. Τα αποτελέσματα της συνέντευξης για τη συλλογική υπευθυνότητα

Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή τη συλλογική υπευθυνότητα διαπιστώθηκε ότι:

- Ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς ελέγχουν την πορεία του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους.
- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν πως θα πρέπει ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν την πορεία του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 1 : «αναγκαίο»

Ο ερωτώμενος 12 : «εννοείται»

Ο ερωτώμενος 15 : «Ασφαλώς»

Ο ερωτώμενος 27 : «Νομίζω πως αυτό είναι άκρως απαραίτητο».

- Ο κύριος λόγος που πρέπει να γίνεται ο παραπάνω έλεγχος είναι για να αξιολογείται η πορεία του σχολείου και όταν είναι απαραίτητο να γίνεται βελτίωση ή τροποποίηση των στόχων.

Ο ερωτώμενος 2 : «Πρέπει να επανεξεταστούν οι στόχοι αν έχουν επιτευχθεί, να τροποποιηθούν ή να αλλάξουν».

Ο ερωτώμενος 11 : «Χρειάζεται για να επαναπροσδιορίζουν την πορεία, τα προγράμματα, βέβαια, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων, γιατί πολλές φορές δεν υπάρχουν δυνατότητες να επιτευχθούν οι στόχοι και για αυτό ακριβώς χρειάζεται να γίνεται ένας επανέλεγχος και επανακαθορισμός των στόχων»

Ο ερωτώμενος 15 : «Ασφαλώς πρέπει να ελέγχουμε την πορεία, κατά πόσο έχουμε εκτελέσει το συγκεκριμένο σχέδιο ή τη δράση ή τους στόχους που έχουμε βάλει για να μπορούμε να αναπροσαρμοστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.»

Ο ερωτώμενος 28 : «Πρέπει να αξιολογούμε που βρισκόμαστε και να αναπροσαρμόσουμε όπου χρειάζεται».

→ Ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς οφείλουν να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες όταν αυτό είναι απαραίτητο. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 8 : « ναι, ναι»

Ο ερωτώμενος 10 : « βέβαια»

Ο ερωτώμενος 18 : « Προφανώς αυτό είναι βασικό»

Ο ερωτώμενος 28 : « προφανώς».

- Οι περισσότεροι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο τρόπος που μπορούν να γίνουν οι διορθωτικές ενέργειες είναι η συζήτηση είτε του διευθυντή με το Σύλλογο διδασκόντων είτε όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο ερωτώμενος 1 : « ... με συναντήσεις των εμπλεκομένων σε τακτά χρονικά διαστήματα και αξιολόγηση του προγραμματισμένου έργου.»

Ο ερωτώμενος 12 : «Αυτό μπορεί να γίνει με συνελεύσεις και όλοι μαζί αλλά και μεμονωμένες περιπτώσεις αν είναι σε μία τάξη το πρόβλημα για παράδειγμα ή σε έναν τομέα. ... με συζήτηση κυρίως γίνεται, με συνελεύσεις, με συνεδριάσεις.»

Ο ερωτώμενος 19 : «να υπάρχουν κατά τακτά διαστήματα συνελεύσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας ... με τη μορφή της συζήτησης και τι μπορούμε να διορθώσουμε».

Ο ερωτώμενος 27 : «Ναι, πάντα σε συνεργασία, ο σύλλογος των καθηγητών, να παίρνει πρωτοβουλίες.»

- Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης αναφέρουν επιπλέον τρόπους με τους οποίους μπορούν να γίνουν οι διορθωτικές ενέργειες όπως:

✓ με έλεγχο και εποπτεία με τη χρήση ημερολογίων

Ο ερωτώμενος 5 : «όλο αυτό που απαιτεί έλεγχο και εποπτεία της διαδικασίας και των δράσεων αυτών. Χρειάζεται να τηρείται και ημερολόγιο, όχι μόνο από το διευθυντή του σχολείου αλλά και από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς σχετικά με τους συμφωνηθέντες στόχους και πώς αυτοί πραγματοποιούνται ή δεν πραγματοποιούνται και να καταγράφονται πράγματα. Δεν αρκεί μόνο να εντοπίζονται τα προβλήματα αλλά να προτείνονται αλλαγές αλλά σε συγκεκριμένη κατεύθυνση.»

✓ με ερωτηματολόγια

Ο ερωτώμενος 18 : «Κυρίως, θα πρέπει να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες μέσα από ερωτηματολόγια, θα μπορούσαν να δίνονται ερωτηματολόγια μέσα στο πλαίσιο της χρονιάς, ακόμα και για τα 15μελή θα μπορούσε να γίνεται αυτό, ακόμα και για τη σχέση με τους γονείς θα μπορούσε να γίνεται αυτό.»

- Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο ότι οι διορθωτικές ενέργειες πρέπει να γίνονται από κοινού.

Ο ερωτώμενος 8 : «... κάνουμε διορθωτικές ενέργειες πάλι μαζί, γιατί όλοι μαζί μπορούμε θεωρώ»

Ο ερωτώμενος 16 : «από κοινού τέθηκαν οι αρχικοί στόχοι έτσι και από κοινού πρέπει να αξιολογούνται και αν τυχόν χρειάζονται κάποιες παρεμβάσεις για τη βελτίωση κάποιων από αυτών των στόχων ή τη βελτίωση της πορείας προς αυτούς τους στόχους θα πρέπει να γίνεται **ομαδικά**».

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης φαίνεται να θεωρούν ως καθήκον τους να προωθούν τη διαδικασία του αναστοχασμού η οποία θα οδηγήσει σε διορθωτικές κινήσεις ως προς τους συμφωνημένους στόχους.

Ο ερωτώμενος 2 : « ... πρέπει ο διευθυντής, εφόσον είναι επιστημονικά και εκπαιδευτικά υπεύθυνος για την λειτουργία της σχολικής μονάδας, αυτός θα πρέπει να δίνει την έναρξη, το έναυσμα, το κίνητρο, να εξετάζονται οι στόχοι και φυσικά να γίνονται και διορθωτικές ενέργειες».

Ο ερωτώμενος 3 : « ... το σχολείο και δεν μπορεί να προχωρήσει τόσο η διαδικασία όσο και η στοχοθεσία της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας εάν δεν γίνεται μία συνεχής ανατροφοδότηση».

- Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, όλοι πλην ενός, θεωρούν πως ο διευθυντής παίζει τον καθοριστικό ρόλο στις διορθωτικές ενέργειες αφού είναι αυτός που με την παρέμβασή του θα λύσει το όποιο πρόβλημα.

Ο ερωτώμενος 24 : « ... θεωρώ ότι ο διευθυντής εκτός από την ηγετική θέση έχει και έναν πιο συμβουλευτικό χαρακτήρα επομένως αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι σε κάτι δεν μπορεί να βρει μία λύση, δεν θα ήταν κακό να συνεργάζονται και να προτείνει με την έννοια της πρότασης το λέω και όχι τις διόρθωσης από την πλευρά του διευθυντή, να γίνονται κάποιες τέτοιες ενέργειες, ναι, δεν το θεωρώ κακό».

Ο ερωτώμενος 26 : «Ο διευθυντής πιστεύω εγώ έχει ένα άλλο βλέμμα δηλαδή μπορεί να καταλάβει, δηλαδή να διερευνήσει πιο απέξω τα πράγματα, και ο εκπαιδευτικός μαζί με το διευθυντή πράττουν οπότε μετά από συζήτηση και κατανόηση, γιατί καμιά φορά δεν υπάρχει, μαζί να κάνουν κάποιες αλλαγές που μπορεί να είναι και για το καλύτερο γιατί οι αρχικοί στόχοι μπορεί να μην έχουν επιτυχία οπότε διορθώνονται και προχωράνε.»

→ Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους γιατί έτσι κινητοποιούνται, παλεύουν και προσπαθούν ενώ διαφορετικά υπάρχει στασιμότητα. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 5 : «Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, **οι εκπαιδευτικοί γενικότερα του σχολείου**, οπωσδήποτε θα πρέπει να έχουν προσδοκίες γιατί η προσδοκία είναι και η βασική προϋπόθεση για τη σχολική βελτίωση και η προσδοκία σε βάζει και στην αναγκαιότητα να αναλάβεις πρωτοβουλίες για να βελτιώσεις πράγματα. Εάν δεν προσδοκάς δεν το παλεύεις κιόλας.»

Ο ερωτώμενος 10 : «Είναι διότι σε διαφορετική περίπτωση μιλάμε για μια απλή διεκπεραίωση που δεν αποβλέπει σε βελτίωση αλλά σε διαχείριση.»

Ο ερωτώμενος 18 : «Χωρίς υψηλές προσδοκίες δεν έχουμε πρόοδο, μένουμε σε αυτά που είμαστε.»

→ Οι τυπικές δομές του σχολείου επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα επαρκώς.

- Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι τυπικές δομές του σχολείου που αφορούν στη λήψη αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων και το σχολικό συμβούλιο. Το σχολικό συμβούλιο έχει τυπικό ρόλο. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 2 : «Ο σύλλογος διδασκόντων έχει έναν ρόλο, έχει έναν ρόλο ο οποίος μπορεί να πάρει αποφάσεις, έτσι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων είναι και αποφασιστικός σε σχέση με εκπαιδευτικά θέματα, σαφώς. Το σχολικό συμβούλιο από την άλλη, είναι ένας θεσμός ο οποίος δε λειτουργεί.»

Ο ερωτώμενος 17 : «Τα σχολικά συμβούλια που συμμετέχουν και οι γονείς είναι και αυτά τελείως τυπικά.»

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι ο σύλλογος διδασκόντων παίζει αποφασιστικό ρόλο στις αποφάσεις που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά θέματα.

Ο ερωτώμενος 3 : «Ως αναφορά το σύλλογο διδασκόντων, ναι βεβαίως, έχει πρωταρχικό ρόλο.»

Ο ερωτώμενος 1 : «Οι δομές του σχολείου επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν επαρκώς στα εκπαιδευτικά θέματα.»

- Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι παρά το ότι ο νόμος το προβλέπει, στην ουσία οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων επαρκώς.

Ο ερωτώμενος 9 : «Είπες την κατάλληλη λέξη ενώ το γράμμα του νόμου το επιτάσσει αυτό δηλαδή ο σύλλογος διδασκόντων έχει πάρα πολύ μεγάλη δύναμη από την εμπειρία μου βλέπω ότι τις περισσότερες φορές καπελώνεται από το διευθυντή και από τους συναδέλφους που υποστηρίζουν το διευθυντή.»

Ο ερωτώμενος 10 : «Όχι. Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι μεν ένα παιδαγωγικό όργανο αλλά το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αρκετά συγκεντρωτικό στη λειτουργία του έτσι που πολλές φορές ακόμη και για εκπαιδευτικά θέματα η γνώμη του Συλλόγου περνά σε δεύτερη μοίρα.»

- Οι απόφοιτοι έχουν ποικίλες απόψεις για το αν οι τυπικές δομές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων: 5 συμφωνούν, διαφωνούν ενώ οι υπόλοιποι υποστηρίζουν πως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δε γίνεται επαρκώς.

Ο ερωτώμενος 17 : ««Όχι. Όχι, είμαι κατηγορηματική σε αυτό. Καθόλου δεν τους επιτρέπουν, είναι τελείως τυπικές (δομές).»

Ο ερωτώμενος 19 : «εννοείτε (ότι συμμετέχουν επαρκώς)»

Ο ερωτώμενος 24 : «Νομίζω ότι είναι αρκετό αλλά δεν τους επιτρέπει να παίρνουν αποφάσεις επαρκώς.»

- Ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.

Ο ερωτώμενος 3 : «Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Είναι γεγονός ότι η συλλογική νοημοσύνη είναι ανώτερη πάντα από την ατομική νοημοσύνη.»

Ο ερωτώμενος 16 : «Σίγουρα συμφωνώ ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός, να ακούει δηλαδή, τους εκπαιδευτικούς αλλά ακόμα και τους μαθητές σε κάποια θέματα.»

- Οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης δίνουν πολύ μεγάλη βαρύτητα σε αυτό.

Ο ερωτώμενος 11 : «Νομίζω, κατά τη δικιά μου γνώμη, ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό (... από τις συμπεριφορές του διευθυντή), δηλαδή να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων.»

Ο ερωτώμενος 27 : «Το σπουδαίο (από τις συμπεριφορές του διευθυντή) είναι να είναι δεκτικός εισηγήσεων και απόψεων και από κει και πέρα με την εμπειρία του να κρίνει ποια από αυτά πρέπει να συνεχίσουν και ποια ενδεχομένως θα κοπούν.»

7.5.3.12. 4ο υποερώτημα - Ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με τον άξονα Α και τη συλλογική υπευθυνότητα.

Το σύνολο των ερωτώμενων συμφωνούν πως θα πρέπει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους να γίνεται έλεγχος και αξιολόγηση της πορείας του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους τόσο από το διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να τους αναπροσαρμόζουν και να προβαίνουν, από κοινού, σε διορθωτικές ενέργειες.

Από την πλειοψηφία των ερωτώμενων ο τρόπος που προτείνεται να γίνονται οι διορθωτικές ενέργειες είναι η συζήτηση είτε μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή είτε ανάμεσα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αναλύοντας το δείγμα των ερωτώμενων παρατηρούμε ότι:

Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης προτείνουν επιπλέον τρόπους για να γίνουν διορθωτικές ενέργειες ώστε να επιτευχθούν οι συμφωνημένοι στόχοι όπως η χρήση ημερολογίων

ώστε να έχουμε έλεγχο και εποπτεία και τα ερωτηματολόγια ενώ θεωρούν πολύ σημαντικό οι ενέργειες αυτές να γίνονται από κοινού.

Μόνο οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης αναφέρουν τη διαδικασία του αναστοχασμού ως μέσο που θα οδηγήσει στις διορθωτικές ενέργειες των στόχων και θεωρούν καθήκον τους να την προωθούν.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, σχεδόν όλοι, δίνουν έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ο οποίος με την παρέμβασή του θα δώσει τη λύση στο όποιο πρόβλημα δημιουργηθεί και επομένως είναι εκείνος που καθορίζει και τις διορθωτικές ενέργειες.

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους γιατί έτσι κινητοποιούνται και προσπαθούν ενώ διαφορετικά υπάρχει στασιμότητα.

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι τυπικές δομές του σχολείου που επιτρέπουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων και το Σχολικό Συμβούλιο. Το Σχολικό Συμβούλιο όμως υπάρχει τυπικά και όχι ουσιαστικά.

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης θεωρούν ότι το Συμβούλιο Διδασκόντων έχει καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά θέματα.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι παρά το ότι υπάρχουν οι τυπικές δομές και προβλέπει η νομοθεσία τη συμμετοχή στις αποφάσεις, στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί δε μετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων.

Οι φοιτητές έχουν ποικιλία απόψεων. Ορισμένοι θεωρούν ότι συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων, άλλοι υποστηρίζουν πως η συμμετοχή τους είναι περιορισμένη ενώ κάποιοι θεωρούν ότι πρακτικά δε συναποφασίζουν αλλά ακολουθούν αυτό που υποστηρίζει ο διευθυντής.

Τέλος όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτό δίνουν οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης και το θεωρούν σημαντικό προσόν του διευθυντή.

7.5.3.13. Σύνοψη σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα

Όσον αφορά τη συλλογική υπευθυνότητα, σύμφωνα με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη, παρατηρούνται τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στα ακόλουθα:

- A) Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση της πορείας του σχολείου, από κοινού, σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους και εφόσον υπάρχει η ανάγκη, να γίνονται διορθωτικές ενέργειες.
- B) Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.
- Γ) Οι τυπικές δομές που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων και το σχολικό συμβούλιο. Το σχολικό συμβούλιο δεν έχει ουσιαστική ισχύ.
- Δ) Ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.

Όσο αφορά στους ερωτώμενους που κατέχουν θέση ευθύνης, μέσα από τις απαντήσεις τους διακρίνεται ότι δε βλέπουν το ρόλο τους στο σχολείο ως μάνατζερ δηλαδή του διοικητή που παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και δίνει εντολές. Επιθυμούν οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά και μάλιστα δε θεωρούν πως η άποψή τους βαρύνει περισσότερο σε σχέση με αυτή των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση που χρειάζονται διορθωτικές ενέργειες σε σχέση με τους συμφωνημένους στόχους του σχολείου, προτείνουν επιπλέον τρόπους όπως χρήση ημερολογίων και ερωτηματολογίων ενώ επιμένουν πως όλα αυτά πρέπει να γίνονται από κοινού.

Οι ερωτώμενοι που δεν κατέχουν θέση ευθύνης θεωρούν μεγάλο προσόν για το διευθυντή να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης αναφέρουν τον αναστοχασμό ως ένα επιπλέον τρόπο σχετικά με το πώς μπορούν να γίνουν διορθωτικές ενέργειες ως προς τους στόχους που έχουν από κοινού τεθεί και θεωρούν ότι είναι μέσα στις υποχρεώσεις τους να τον

προωθούν. Όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή συμμετοχή μέσω του συλλόγου διδασκόντων.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα δεν συμμετέχουν επαρκώς στις αποφάσεις του σχολείου αν και έχουν θεσμοθετηθεί δομές που τους το επιτρέπουν.

Οι φοιτητές έχουν πανσπερμία απόψεων για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Άλλοι, λοιπόν, υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν επαρκώς, άλλοι καθόλου και άλλοι λίγο.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι επιθυμούν ο διευθυντής να ακούει τη γνώμη τους αλλά θεωρούν πως εκείνος έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο. Επομένως θα πρέπει ο διευθυντής να παρέμβει και να προβεί σε διορθωτικές ενέργειες εφόσον δημιουργηθεί πρόβλημα ή παρέκκλιση ως προς τους στόχους του σχολείου.

Συνοψίζοντας σε σχέση με τη συλλογική ευθύνη παρατηρούμε ότι οι απόφοιτοι συμπλέουν πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας με τη διαφορά ότι οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης δεν είναι ικανοποιημένοι με την παρούσα κατάσταση στα σχολεία γιατί δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων επαρκώς.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά στην πράξη εκφράζουν επιφυλάξεις για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων επαρκώς.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης έχουν ποικιλία απόψεων σχετικά με την επαρκή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων ενώ από αυτούς οι περισσότεροι ωρομίσθιοι οι αναπληρωτές περιμένουν από το διευθυντή να εφαρμόσει μία κατά βάση γραφειοκρατική διοίκηση και επομένως εκείνος να αποφασίσει και να λύσει τα όποια προβλήματα.

Καταλήγοντας, φαίνεται ότι οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι αυτοί που απέχουν περισσότερο από τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη συλλογική υπευθυνότητα.

7.5.4. Β Άξονας

Ο Β Άξονας της έρευνας εξετάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών (με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην

εκπαίδευση) στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών τους σε θέματα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων.

7.5.4.1. 1^ο ερώτημα – 2 υποερωτήματα

Το 1ο ερώτημα εξετάζει κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον.

Για να ερευνηθεί το παραπάνω ερώτημα, εξετάστηκαν στις συνεντεύξεις τα ακόλουθα **2 υποερωτήματα**:

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους προσανατολισμούς του Σύγχρονου σχολείου. Στις ερωτήσεις της συνέντευξης αναφερθήκαν ενδεικτικά 4 προσανατολισμοί:
 - 1) Συνεργασία προς πάσα κατεύθυνση.
 - 2) Καινοτομία.
 - 3) Καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να λύνει προβλήματα.
 - 4) Ψηφιακό αλφαριθμητισμό.

- Η συμβολή του μεταπτυχιακού στην προώθηση αυτών των προσανατολισμών.

Τα υποερωτήματα τέθηκαν στη συνέντευξη όπως είχαν ή με πλάγιο τρόπο και οι απαντήσεις τους προέκυψαν από τις ερωτήσεις του Α Μέρους της συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το **πρώτο ερευνητικό υποερώτημα** διαπιστώθηκε ότι:

→ Οι προσανατολισμοί της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολύ σημαντικοί.

- Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι και οι τέσσερις προσανατολισμοί είναι πολύ σημαντικοί για την εκπαίδευση. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 9 : «Τους θεωρώ πολύ σημαντικούς. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια της κοινωνικής και παγκόσμιας αλλαγής θα πρέπει να συμπορεύεται (το σχολείο). Δεν είναι δυνατόν άλλο κόσμος να ζούμε έξω από το σχολείο και άλλο κόσμος να ζούμε μέσα στο σχολείο»

Ο ερωτώμενος 12 : «Όλοι οι προσανατολισμοί είναι πολύ σημαντικοί καθώς οι απαιτήσεις γενικά της εποχής αυξάνονται συνεχώς, όπως ξέρουμε όλοι, και σε συνδυασμό με το ρυθμό που αναπτύσσεται η τεχνολογία διαρκώς, πρέπει οι νέοι πολίτες που θα βγουν, που προετοιμάζονται και θα βγουν στην κοινωνία να είναι πλήρως εφοδιασμένοι και προετοιμασμένοι ώστε να ανταπεξέλθουν και στις ατομικές τους ανάγκες και στις επαγγελματικές και στις κοινωνικές.»

Ο ερωτώμενος 15 : «Όλοι είναι σημαντικοί γιατί όλοι θα βοηθήσουν στη σωστή κατεύθυνση της εκπαίδευσης.»

- Από τους ερωτώμενους μόνο δύο, οι ερωτώμενοι 3 και 17, αναφέρουν πως αυτοί οι προσανατολισμοί είναι ένα μέρος και όχι το σύνολο των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου.

Ο ερωτώμενος 3 : «Πράγματι είναι αυτοί οι στόχοι και όχι μόνο».

- Παρατηρώντας το δείγμα των ερωτώμενων διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των αποφοίτων με θέση ευθύνης ενώ θεωρεί σημαντικούς όλους τους προσανατολισμούς, δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα κυρίως στη συνεργασία και στην καινοτομία ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (12 στους 14) θεωρεί ότι όλοι οι προσανατολισμοί είναι σημαντικοί χωρίς να τους διαφοροποιεί μεταξύ τους.

Ο ερωτώμενος 4 που είναι απόφοιτος με θέση ευθύνης : «Από τη θέση ευθύνης που κατέχω τα τελευταία χρόνια, κρίνοντας, η καινοτομία είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, για το νέο σχολείο, γιατί ουσιαστικά μπορεί να αναπτύξει διαύλους επικοινωνίας με σχολεία της Ευρώπης και να ενισχύει τη συνεργασία προς πάσα κατεύθυνση μεταξύ άλλων σχολείων και φορέων. Η συνεργασία είναι επίσης πολύ σημαντική»

Ο ερωτώμενος 23 που είναι φοιτητής : «είναι πάρα πολύ σημαντικοί για το σχολείο και οι τέσσερις στόχοι».

→ Η προώθηση των προσανατολισμών στο σημερινό σχολείο γίνεται με τους εξής τρόπους:

• Η Συνεργασία προωθείται:

- ✓ Συνεργασία μέσα από το θεσμικό Πλαίσιο παραδείγματος χάρη της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων
- ✓ Συνεργασία στην τάξη εφόσον τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες
- ✓ Συναντήσεις με φορείς ή με γονείς
- ✓ Εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνικά ή ευρωπαϊκά παραδείγματος χάρη περιβαλλοντικά, εράσμους, e-twinning και λοιπά
- ✓ Συνεργασία σχολείων
- ✓ Εμπλοκή στις δράσεις της τοπικής κοινωνίας.

Ο ερωτώμενος 11 : «Η συνεργασία από το θεσμικό Πλαίσιο και τις λειτουργίες δηλαδή έχουν το σύλλογο διδασκόντων, έχουμε το σύλλογο γονέων, έχουμε τις διάφορες δράσεις που γίνονται συνεργατικά ακόμα με την κοινότητα.»

Ο ερωτώμενος 6 : «Με την εμπλοκή σε προγράμματα ... e-twinning. Με εμπλοκή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας, με κινητοποίηση του συλλόγου γονέων, των συναδέλφων εκπαιδευτικών.»

Ο ερωτώμενος 13 : «Η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα προωθείται και μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος μέσω της συνεργασίας των παιδιών, εφόσον κάθονται πλέον με ομαδούλες»

Ο ερωτώμενος 16 : «Το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία, επομένως συναντήσεις με διάφορους φορείς θα πρέπει να γίνονται στο πλαίσιο αυτό, συναντήσεις με τους γονείς όσον αφορά την συνεργασία»

• Η Καινοτομία προωθείται : Μέσα από τα διάφορα προγράμματα, παραδείγματος χάρη erasmus, ρομποτική και λοιπά.

Ο ερωτώμενος 3 : «Το ίδιο και για την καινοτομία, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.»

Ο ερωτώμενος 14 : « Στην καινοτομία έχουμε κάποια προγράμματα όπως Erasmus, ρομποτική κ.α.»

- Η Καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να λύνει προβλήματα: Δεν προωθείται σχεδόν καθόλου.

Ο ερωτώμενος 13 : «Η καλλιέργεια του ατόμου να λύνει προβλήματα, δε νομίζω ότι καλλιεργείται ενεργά ακόμη τουλάχιστον στα ελληνικά σχολεία, γιατί δεν παύουν να δίνουν και μασημένη τροφή μερικές φορές οι δάσκαλοι στα παιδιά.»

- Ο Ψηφιακός αλφαριθμητισμός προωθείται: Προωθείται μερικώς.

Ο ερωτώμενος 18 : «Θεωρώ πολύ σημαντικό τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό. Έχουν γίνει κάποιες αποσπασματικές, απομονωμένες προσπάθειες από κάποιες είτε ιδιωτικές πρωτοβουλίες, είτε μέσω της Ευρωπαϊκής Ένωσης με κάποια εργαλεία όπως το selfie και κάποιες δράσεις που έχουν σχέση με το stem.»

→ Όλοι οι παραπάνω προσανατολισμοί προωθούνται πλημμελώς στο ελληνικό σχολείο και υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες και εμπόδια.

Ο ερωτώμενος 14: « Η καινοτομία προωθείται λίγο και αποσπασματικά στην εκπαίδευση».

Ο ερωτώμενος 13: «Η καλλιέργεια του ατόμου να λύνει προβλήματα ... Πολύ λίγες φορές τα βάζουμε (τα παιδιά) σε μια διαδικασία να σκεφτούν, να παράγουν γνώση από ένα πείραμα κλπ»

Ο ερωτώμενος 18: «Θεωρώ πολύ σημαντικό τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες ... Επί της ουσίας όμως είναι αποσπασματικές και δεν υπάρχει ευρεία διάδοση προς αυτή την κατεύθυνση.»

- Ακόμα και η συνεργασία που φαίνεται να προωθείται περισσότερο από όλους τους άλλους προσανατολισμούς έχει προβλήματα. Τρεις ερωτώμενοι **με θέση ευθύνης** παρατηρούν ότι δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο.

Ο ερωτώμενος 18 αναφέρει: «Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι από τους κλάδους οι οποίοι γενικώς επικοινωνούν πολύ εύκολα, πρέπει ο διευθυντής ή κάποιος άλλος φορέας να

τους εντάξει σε κάποιο πλαίσιο για να συνεργαστούν ... δύσκολα ... είναι το προβληματικό κομμάτι στην Παιδεία μας και γενικότερα στην κοινωνία μας η συνεργασία και η επικοινωνία, δεν διδάσκεται κιόλας κάτι το οποίο θα έπρεπε να γίνεται.»

→ Για όλους τους προσανατολισμούς χρειάζεται επιμόρφωση η οποία δεν παρέχεται επαρκώς.

Ο ερωτώμενος 9 αναφέρει: «Βασικό παράγοντα θεωρώ την επιμόρφωση, δηλαδή οι καθηγητές να μάθουν πώς μπορούν να επιτύχουν τη συνεργασία με σχολεία της Ευρώπης, καινοτομίες, να λύνουν προβλήματα και να εκπαιδευτούν πάνω στον ψηφιακό αλφαριθμητισμό τους. Το ζήτημα είναι πως δεν υπάρχουν σημαντικές και συστηματικές επιμορφώσεις αυτό τον καιρό.»

Ο ερωτώμενος 18: «Θεωρώ ότι δεν υπάρχει στην εκπαίδευση αυτή τη στιγμή η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.»

→ Ιδιαίτερα **απογοητευμένοι** δείχνουν να είναι οι **φοιτητές εκπαιδευτικοί** οι οποίοι θεωρούν ότι οι προσανατολισμοί δεν προωθούνται σχεδόν καθόλου ενώ πρέπει ο εκπαιδευτικός να τα κάνει όλα μόνος του.

Ο ερωτώμενος φοιτητής εκπαιδευτικός 20: «Δυστυχώς, οι παραπάνω προσανατολισμοί δεν προωθούνται ικανοποιητικά στα σχολεία. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ χωρών και σχολείων μέσω προγραμμάτων Erasmus+, eTwinning αλλά όλα αυτά δεν εφαρμόζονται έτσι όπως θα έπρεπε και συνήθως στριμώχνονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και δεν τους δίδεται η δέουσα σημασία. Η καινοτομία και η καλλιέργεια του ατόμου στο να λύνει προβλήματα είναι μάλλον λέξεις άγνωστες για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός τείνει να γίνει ψηφιακός αναλφαριθμητισμός αφού η Πληροφορική ως επιστήμη χάνει συνεχώς έδαφος τα τελευταία χρόνια με μειώσεις ωρών και υποβάθμιση των μαθημάτων της. Επιπλέον, τα περισσότερα μαθήματα ενός σχολείου γίνονται με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο κι όχι τόσο με ψηφιακά μέσα.»

Ο ερωτώμενος φοιτητής εκπαιδευτικός 22: “Όλα επαφίενται στον πατριωτισμό του καθενός”

→ Οι πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προωθούν τους προσανατολισμούς στο σχολείο τους είναι με τη συμμετοχή τους σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και με επιμορφώσεις.

- Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στους αναφερόμενους προσανατολισμούς που συγκεντρώνει την πλειοψηφία του δείγματος των ερωτώμενων είναι η συμμετοχή σε προγράμματα είτε στον ελληνικό χώρο π.χ. πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και λοιπά είτε στον Ευρωπαϊκό χώρο όπως etwinning, erasmus και λοιπά (17 στους 28). Η παρέμβαση αυτή αφορά στην καλλιέργεια της συνεργασίας προς πάσα κατεύθυνση καθώς και σε πρακτικές και στρατηγικές όπως ομαδοσυνεργατικότητα, ενδυνάμωση της ομάδας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Ο ερωτώμενος 5 αναφέρει: «Ναι, έχω συμμετάσχει κατά καιρούς σε εκπαιδευτικά προγράμματα που σκοπό είχαν και τη συνεργασία και την ανάδειξη της συνεργασίας, προγράμματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και τα λοιπά.»

- Τα προγράμματα αυτά ενισχύουν και τη χρήση ψηφιακών μέσων.

Ο ερωτώμενος 20 αναφέρει: «συμμετοχή σε προγράμματα εράσμιους και etwinning και χρήση ψηφιακών μέσων όπου αυτό είναι εφικτό»

- Δύο ερωτώμενοι ανέφεραν πως η καινοτομία εξυπηρετείται μέσω των προγραμμάτων.

Ο ερωτώμενος 2 είπε: «χρησιμοποιούμε όσο το δυνατόν καινοτόμες δράσεις με προγράμματα, δεν αφήνουμε τίποτα να φύγει ή να πέσει κάτω, συμμετέχουμε στην επιχειρηματικότητα νέων με διάφορα θέματα κάθε φορά.»

Ο ερωτώμενος 11 είπε: « ... ότι έχουμε συμμετάσχει σε προγράμματα και δραστηριότητες καινοτόμες όπως για παράδειγμα ας πούμε η θεραπευτική ιππασία»

- Άλλη πρακτική με μεγάλη απήχηση ανάμεσα στους ερωτώμενους είναι οι επιμορφώσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι είτε συμμετέχουν είτε, ορισμένοι, διοργανώνουν για παιδιά και συναδέλφους εκπαιδευτικούς (6 στους 28). Η πρακτική αυτή εξυπηρετεί διάφορους προσανατολισμούς.

Ο ερωτώμενος 3 απαντά: «παρακολούθησα εξειδικευμένα προγράμματα μέσω του Παντείου, ετήσιες επιμορφώσεις και μέσω του καποδιστριακού, όπου μου έδωσαν επιπλέον εφόδια και εργαλεία έτσι ώστε να αντιμετωπίσω τη δουλειά μου. Τώρα όσον αφορά τη θέση ευθύνης που έχω τώρα, πάλι με προσωπική επιλογή, παρακολούθησα στην δημόσια διοίκηση προγράμματα»

Ο ερωτώμενος 9 αναφέρει: « ... αρκετές ημερίδες που έχω οργανώσει πάνω στην ενημέρωση μαθητών αλλά και συναδέλφων για την καινοτομία και το ψηφιακό αλφαριθμητισμό.»

Ο ερωτώμενος 18 : «Μία δική μου παρέμβαση είναι μία επιμόρφωση στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me η οποία είναι ένα ψηφιακό εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας και ανταλλαγής υλικού μεταξύ καθηγητών γονέων και μαθητών.»

→ Άλλες πρακτικές και στρατηγικές που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν:

- ✓ αναζήτηση στο διαδίκτυο πηγών εκτός του σχολικού βιβλίου και κριτική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων

Ο ερωτώμενος 10 : «Σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που εφαρμόζω εντός της σχολικής αίθουσας (λαμβάνοντας υπόψη ότι διδάσκω γλωσσικά μαθήματα) ενθαρρύνω τους μαθητές να ψάχνουν πέρα απ' το σχολικό εγχειρίδιο σε άλλες πηγές προκειμένου να βρουν λύσεις σε κάτι που τους έχει ζητηθεί στα πλαίσια των μαθημάτων και συχνά γίνεται αντιπαραβολή των διαφόρων εκδοχών προκειμένου μέσα από κριτική σκέψη να καταλήξουμε στην ενδεδειγμένη ή την πλέον αποδεκτή.»

- ✓ project που προάγει την ψηφιακή τεχνολογία και την καινοτομία.

Ο ερωτώμενος 13 : «Ένας τρόπος που εγώ τουλάχιστον έχω δει ότι αρέσει στα παιδιά, τουλάχιστον στο μάθημα μου που αφορά τη ψηφιακή τεχνολογία και γενικότερα την καινοτομία, έχω προσπαθήσει σε πολλά project που κάνουμε με τα παιδιά να τα βάζω σε μια διαδικασία να σκέφτονται και να παράγουν πληροφορία από το διαδίκτυο»

- ✓ επαφή των παιδιών με μουσικά και καλλιτεχνικά σχολεία ώστε να γνωρίζουν μορφές τέχνης.

Ο ερωτώμενος 17 : “ απουσιάζει η τέχνη από τα σχολεία πιστεύω”.

- ✓ εργασίες με συνεργατικής μορφής εργαλεία, blog, που προάγει τη συνεργασία και τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό.

Ο ερωτώμενος 10 : «ζητώ από μαθητές να γράφουν εργασίες τους στο google drive ή σε ένα wiki προκειμένου να εξοικειωθούν με εργαλεία συνεργατικής γραφής που προσφέρονται δωρεάν ή να στέλνουν σχόλια και να συζητούν με αφορμή μια ανάρτηση σε ένα blog»

✓ εμπλοκή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας για προαγωγή της συνεργασίας

Ο ερωτώμενος 1 : «Συμμετοχή του σχολείου σε δράσεις του Δήμου.»

Ο ερωτώμενος 6 : « Με εμπλοκή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας»

- Όλοι οι φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης αναφέρθηκαν μόνο σε προγράμματα όπως εράσμους, etwinning ή μαθητεία.

Χαρακτηριστικά ο ερωτώμενος 22 : «Είχα συμμετάσχει σε πρόγραμμα e-twinning.»

Ο ερωτώμενος 23 : «Υπάρχουν διάφορες δράσεις σχετικά με τη συνεργασία προς πάσα κατεύθυνση για παράδειγμα εδώ στα επαγγελματικά λύκεια με το “νέο ΕΠΑΛ μία νέα αρχή”, ένα νέο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.»

- Οι φοιτητές εκπαιδευτικοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, είχαν πιο φτωχές απαντήσεις όπως:

✓ Εκπαιδευτικές επισκέψεις του σχολείου,

Ο ερωτώμενος 24 : «μία εκδρομή στη φύση ή με μία παρουσίαση που μπορεί να έκανε ένας πυροσβεστικός σταθμός. Θυμάμαι ότι είχαμε οργανώσει μία δράση όπου μαζεύαμε τα σκουπίδια στην παραλία και όλο αυτό σκόπευε στην περιβαλλοντική αφύπνιση των παιδιών.»

Ο ερωτώμενος 28 : «κάνουμε διάφορες εκπαιδευτικές επισκέψεις που βοηθούν τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την ‘αληθινή’ ζωή.»

✓ χρήση του διαδικτύου από τον εκπαιδευτικό για επίλυση προβλημάτων,

Ο ερωτώμενος 26 : «όταν συναντώ ένα πρόβλημα σε κάποιο από τα παιδιά αναζητώ συνέχεια σε ψηφιακά μέσα, σε βιβλία, σε άλλες δραστηριότητες που έχουν συμβεί, σε κάτι άλλο που έχει αντιμετωπίσει αντίστοιχα άλλος εκπαιδευτικός, αναζητώ τρόπους για να λύσω αυτό που αντιμετωπίζω.»

✓ χρήση μη σχολικού βιβλίου για επιπλέον ύλη.

Ο ερωτώμενος 27 : «πήρα ένα βιβλίο το ‘Οδηγός της Μαθηματικής σκέψης’ το οποίο είχε μέσα προβλήματα και έχω κάνει κάποια από αυτά.»

Αναφορικά με το **β ερευνητικό υποερώτημα**, δηλαδή τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην προώθηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου, διαπιστώθηκε ότι:

→ Οι **απόφοιτοι** είτε έχουν θέση ευθύνης είτε είναι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το Μεταπτυχιακό συμβάλλει πολύ την κατανόηση τόσο των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου όσο και στην ανάγκη να εφαρμοστούν πρακτικές και στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση.

- Για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου:

Ο ερωτώμενος 9 αναφέρει: «Σαφώς με βοήθησε για αυτό και το επέλεξα να το κάνω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό.»

Ο ερωτώμενος 11 υποστηρίζει: «Νομίζω, βοήθησε να δω διαφορετικά το σχολείο και την εκπαίδευση και το που μπορεί να προσανατολίζεται σήμερα.»

- Για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση:

Ο ερωτώμενος 5: «Το μεταπτυχιακό, σχετικά με τη συνεργασία όχι μόνο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σου δίνει τα εργαλεία για να κάνεις περισσότερο πράξη όλα αυτά που πιθανόν στο παρελθόν ασχολούσουν, δηλαδή εργαλειοποιείς πιο εύκολα τέτοιου είδους πράγματα, είναι πιο συγκεκριμένα στο μυαλό σου. Ε, βέβαια, έχεις άλλες γνώσεις και άλλες δεξιότητες αποκτήσει μέσω του μεταπτυχιακού και αλλιώς αντιλαμβάνεστε τις αναγκαιότητες.»

Ο ερωτώμενος 6 απαντά: «Ναι η αλήθεια είναι ότι βοήθησε (να αντιληφθώ) για το πόσο σημαντικές είναι οι νέες στρατηγικές γιατί πια οι απαιτήσεις είναι τελείως διαφορετικές. Και ναι με βοήθησε.»

→ Οι **απόφοιτοι** υποστηρίζουν ότι το μεταπτυχιακό συμβάλλει στην κατανόηση των προσανατολισμών κυρίως μέσω της θεωρίας και της μελέτης της λειτουργίας των Ευρωπαϊκών σχολείων.

- η συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου πραγματοποιείται με τους ακόλουθους τρόπους:

α) τη θεωρία και τη βιβλιογραφία που βοηθά την εμβάθυνση σε διάφορες παραμέτρους της εκπαίδευσης.

Ο ερωτώμενος 10 αναφέρει: «Το μεταπτυχιακό με βοήθησε να καταλάβω ότι το σχολείο δεν είναι ό,τι βλέπω μέσα σε αυτό αλλά υπάρχουν πολύ περισσότερα μη ορατά που έρχονται από έξω προς τα μέσα και επηρεάζουν τη λειτουργία του καθοριστικά. Επιπλέον, για να ξεπεραστούν αγκυλώσεις με βαθιές ρίζες στην ελληνική εκπαίδευση δεν αρκεί η τυπική διεκπεραιωτική λειτουργία του αλλά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κι άλλοι παράγοντες όπως η σχολική ηγεσία και πως αυτή μπορεί να κατανεμηθεί σε πρόσωπα και χώρο αλλά και το πως μπορεί να επηρεάσει, θετικά ή αρνητικά, τη σχολική αποτελεσματικότητα.»

Ο ερωτώμενος 9 αναφέρει: «Θεωρητικά με βοήθησε μέσα στα πλαίσια της επιμόρφωσης, να εμβαθύνω σε κάποια πράγματα και να τα γνωρίσω καλύτερα.»

β) τη γνωριμία με ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα μέσω παρουσιάσεων, συζητήσεων, βίντεο, ομιλίες ξένων καθηγητών Πανεπιστημίου.

Ο ερωτώμενος 12 αναφέρει: «Αυτό έγινε μέσα από παρουσιάσεις των καθηγητών. Υπήρχαν κάποια βίντεο που μας έδειχναν τι γίνεται σε άλλες χώρες. Έφερναν και άτομα που είχαν κάποια θέση σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια που συνεργάζονταν μαζί τους ... Γενικά είχαν φέρει αρκετά άτομα από άλλες χώρες για να μας μεταφέρουν την εικόνα που υπάρχει εκεί. Αυτό κυρίως και από συζήτηση.»

Ο ερωτώμενος 7 αναφέρει: «Μέσα από τη γνώση τόσο της θεωρίας στο κομμάτι αυτό που δεν το είχαμε στο προπτυχιακό επίπεδο, όσο και μέσα από την έρευνα της βιβλιογραφίας και για πρακτικά ζητήματα και πώς αντιμετωπίζονται στο εξωτερικό, διαπιστώνοντας ότι στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλο κενό και σε αυτό το θέμα, και στη θεωρία και στην έρευνα πάνω σε αυτά τα θέματα υπάρχει μεγάλο κενό.»

- Σύμφωνα με τους **αποφοίτους επιπλέον τρόποι** που επιτυγχάνεται η συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση είναι τόσο από τη θεωρία όσο και από την πρακτική στα πλαίσια του μεταπτυχιακού με τις ομαδικές εργασίες και μελέτες περίπτωσης. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 13 αναφέρει: «Μέσα από τις ομαδικές εργασίες του πανεπιστημίου θα έλεγα ότι επηρεάστηκα αρκετά γιατί με τον τρόπο αυτό μπόρεσα να καταλάβω καλύτερα τις δικές μου δεξιότητες και μέχρι που μπορώ εγώ να προσφέρω μέσα σε μία ομάδα και εκεί ακριβώς είδα που μπορεί και ο άλλος να με συμπληρώσει οπότε αντίστοιχα, φαντάζομαι, το ίδιο θα ισχύει και σε ένα Σύλλογο διδασκόντων σε ένα σχολείο.»

Ο ερωτώμενος 4 αναφέρει: «βοήθησε το μεταπτυχιακό ... ώστε να ενισχύσουμε αυτή την έννοια της ομάδας και της συνεργατικότητας»

Ο ερωτώμενος 8 αναφέρει: «Καταρχήν κάνανε πολλές εργασίες δηλαδή σε πραγματικά περιστατικά, παίρναμε μελέτες περίπτωσης, κάναμε μελέτες περιπτώσεων τέτοιες που να μπορούμε θεωρητικά τουλάχιστον να απαντάμε σε τέτοια προβλήματα, οπότε όταν τα ζω αυτή τη στιγμή το έχω κάνει. Και η θεωρία βοήθησε»

Ο ερωτώμενος 8 αναφέρει: « ... με βοήθησε στο να εφαρμόζω στρατηγικές και πρακτικές ώστε να ενισχύω τη συνεργατικότητα, την ομαδικότητα .. σε αυτό περισσότερο.»

→ Οι φοιτητές με θέση ευθύνης

α) είναι επιφυλακτικοί σχετικά με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου

β) θεωρούν ότι το μεταπτυχιακό συμβάλλει στην κατανόηση της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές που να εξυπηρετούν τους παραπάνω προσανατολισμούς.

- Από τους πέντε **φοιτητές με θέση ευθύνης** οι δύο εκφράζουν επιφυλάξεις για το αν το Μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου.

Ο ερωτώμενος 16 απαντά: «Δεν είμαι σίγουρος να απαντήσω σε αυτή την ερώτηση, είμαι στο πρώτο εξάμηνο, δεν έχω δει το αναλυτικά το πρόγραμμα σπουδών και των 3 εξαμήνων για να μπορώ να ξέρω ότι θα βοηθήσει σε αυτό το συγκεκριμένο.»

Ο ερωτώμενος 19 απαντά: «Δε νομίζω πως θα με βοηθήσει ιδιαίτερα σε αυτό»

- Όλοι οι φοιτητές με θέση ευθύνης θεωρούν ότι το Μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει στο να κατανοήσουν την ανάγκη να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές που να εξυπηρετούν τους παραπάνω προσανατολισμούς.

Ο ερωτώμενος 17 απαντά: «ναι, σίγουρα»

Ο ερωτώμενος 18 απαντά: «Ναι σε αυτό σίγουρα θα βοηθήσει».

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι οι τρόποι που θα γίνουν κατανοητά τα παραπάνω είναι: α) από παραδείγματα από ευρωπαϊκά σχολεία β) από τη συνεργατικότητα που ενδυναμώνεται μέσα από τις ομάδες εργασίας του μεταπτυχιακού. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 16 : «Όσο αφορά στη συνεργατικότητα, αυτό είναι κάτι το οποίο το έχω εντοπίσει αυτή τη στιγμή, ότι είναι κάτι που προωθείται στο μεταπτυχιακό. Ήδη συμμετέχουμε σε ομάδες εργασίας με άλλους συμφοιτητές για την εκπόνηση κάποιων εργασιών πράγμα το οποίο δεν το ήξερα ότι γίνεται σε τόσο βαθμό και η ενδυνάμωση της ομάδας πιστεύω ότι καλλιεργείται τουλάχιστον στα πρώτα αυτά μαθήματα του μεταπτυχιακού.»

Ο ερωτώμενος 19: «Στην πιο γενική του μορφή πιστεύω ότι θα με βοηθήσει, δηλαδή θα μου δώσει γνώσεις για να καταλάβω το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να λειτουργεί ένα σχολείο στην Ευρώπη και επομένως και στην Ελλάδα.»

- Οι φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης έχουν λίγες αμφιβολίες σχετικά με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου (3 στους 5)

Ο ερωτώμενος 21: «ίσως»

Ο ερωτώμενος 28: «λογικά ναι».

ενώ είναι **βέβαιοι** πως το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει στο να κατανοήσουν την ανάγκη να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές που να εξυπηρετούν τους παραπάνω προσανατολισμούς.

Ο ερωτώμενος 21 απαντά: « ναι»

Ο ερωτώμενος 28 απαντά: «Ναι».

→ Οι **φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης** υποστηρίζουν ότι οι τρόποι που θα γίνουν κατανοητά τα παραπάνω είναι από τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές που θα εμπεδωθούν μέσα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Ο ερωτώμενος 20 απαντά: « (από το μεταπτυχιακό) να πάρει ιδέες για να εφαρμόσει νέες στρατηγικές και πρακτικές στη διδασκαλία του »

Ο ερωτώμενος 22 απαντά: «Θα μου δώσει τα εργαλεία, θα μου δείξει τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσα για παράδειγμα να ανοίξω το σχολείο προς την κοινωνία περισσότερο. Θα μου δώσει και τον προσανατολισμό, ποια είναι η στόχευση, τι θέλουμε να κάνουμε και θα μου έχει μετά τα εργαλεία, ίσως μέσα από παραδείγματα, μέσα από πρακτικές που ακολούθησαν άλλα σχολεία, μέσα από πράγματα τα οποία φάνηκαν ότι δουλεύουν και θέλουμε να τα συνεχίσουμε και να τα βελτιώσουμε. »

→ Οι **φοιτητές εκπαιδευτικοί ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές** εκφράζουν αμφιβολίες για την επίδραση του μεταπτυχιακού τόσο στην κατανόηση των προσανατολισμών όσο και στην κατανόηση της ανάγκης για αντίστοιχες πρακτικές και στρατηγικές ενώ θεωρούν ότι ο μοναδικός τρόπος που μπορεί να τους επηρεάσει το Μεταπτυχιακό σε αυτά τα θέματα είναι μέσα από τις γνώσεις που θα τους προσφέρει.

Ο ερωτώμενος 24 αναφέρει: «Αυτό δεν μπορώ να το γνωρίζω γιατί δεν ξέρω ποια θα είναι στη συνέχεια τα μαθήματα που θα διδαχτούμε στο μεταπτυχιακό. Σίγουρα κάποια πράγματα προσανατολίζονται μέσα από αυτό το μεταπτυχιακό, απλά δεν είμαι σίγουρη αν καλύπτει απόλυτα όλα όσα πρέπει να υπάρχουν σε ένα σχολείο. Απλά πιστεύω ότι και η μετέπειτα εμπειρία αλλά και η βιωματική κατάσταση ενός εκπαιδευτικού στην ηγεσία θα ήταν πιο σημαντική από την ίδια τη γνώση. Φυσικά το ένα προϋποθέτει το άλλο νομίζω.»

Ο ερωτώμενος 26 αναφέρει: « Μέσα από τις γνώσεις που θα πάρεις.»

Ο ερωτώμενος 28 απαντά: «Θα πάρω κάποιες γνώσεις και αυτές θα με βοηθήσουν»

7.5.4.2. Αποτελέσματα της συνέντευξης για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη μέσω της συνέντευξης σχετικά με τον άξονα Β και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί.

Όσο αφορά στη συμβολή του μεταπτυχιακού στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Πολιτικής και στην ανάπτυξη αντίστοιχων πρακτικών, το μεταπτυχιακό δείχνει ότι συμβάλλει θετικά.

Αναλυτικότερα, όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι προσανατολισμοί του σύγχρονου σχολείου είναι σημαντικοί και συμφωνούν πως προωθούνται πλημμελώς στο ελληνικό σχολείο ενώ χρειάζεται επιμόρφωση η οποία δεν παρέχεται επαρκώς. Οι απόφοιτοι, είτε έχουν θέση ευθύνης είτε όχι, φαίνεται πως έχουν ενημερωθεί και προβληματιστεί περισσότερο πάνω σε αυτό το ζήτημα γιατί είναι σε θέση να κατατάξουν τους προσανατολισμούς σε βαθμούς σημαντικότητας και να επιχειρηματολογήσουν για την άποψη τους και θεωρούν πιο σημαντικούς τη συνεργασία και την καινοτομία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης φαίνονται να είναι απογοητευμένοι από το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και υποστηρίζουν πως οι προσανατολισμοί δεν προωθούνται σχεδόν καθόλου ενώ όπως λένε χαρακτηριστικά «πρέπει να τα κάνεις όλα μόνος σου».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στον πίνακα 10:

Πίνακας 10. Προωθούνται οι προσανατολισμοί στο ελληνικό σχολείο;

ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ & ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ
Προωθούνται πλημμελώς Χρειάζεται επιμόρφωση	Δεν προωθούνται σχεδόν καθόλου Πρέπει να τα κάνεις όλα μόνος σου

Οι στρατηγικές και οι πρακτικές με τις οποίες προωθούν τους προσανατολισμούς οι ερωτώμενοι είναι κυρίως με τη συμμετοχή τους σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι επιμορφώσεις που παρακολουθούν.

Οι στρατηγικές και οι πρακτικές για την προώθηση των προσανατολισμών που χρησιμοποιούν οι απόφοιτοι που είτε έχουν θέση ευθύνης είτε όχι είναι σαφώς περισσότερες και ποιοτικότερες σε σχέση με τους φοιτητές. Εκτός από τις επιμορφώσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αναφέρθηκαν επιπλέον στα project, στη χρήση ψηφιακών μέσων, στην προώθηση της τέχνης, στην επαφή των μαθητών με ειδικά σχολεία, στην εμπλοκή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας, στα καινοτόμα προγράμματα, στα συνεργατικά εργαλεία του διαδικτύου, στη χρήση πολλών πηγών και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ακολουθούν οι φοιτητές με θέση ευθύνης οι οποίοι χρησιμοποιούν αρκετές στρατηγικές και πρακτικές από τις προαναφερθείσες οι οποίες, όμως, είναι πιο περιορισμένες σε πλήθος συγκριτικά με τους αποφοίτους. Από τους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν μόνο στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είχαν τις πιο φτωχές απαντήσεις λέγοντας πως προωθούν τους προσανατολισμούς συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικές επισκέψεις ή συμβουλευμένοι το διαδίκτυο όταν έχουν κάποιο πρόβλημα να λύσουν ή χρησιμοποιώντας κάποιο εξωσχολικό βιβλίο.

Ο πίνακας 11 που ακολουθεί περιγράφει τους τρόπους που προωθούν τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου οι ερωτώμενοι ανά κατηγορία.

Πίνακας 11. Πως προωθούν οι ερωτώμενοι τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου;

ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ
ΚΥΡΙΩΣ: <ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα • Επιμορφώσεις ΕΠΙΠΛΕΟΝ: <ul style="list-style-type: none"> • Project στην τάξη • Χρήση ψηφιακών μέσων 	ΚΥΡΙΩΣ: <ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα • Επιμορφώσεις ΕΠΙΠΛΕΟΝ: <ul style="list-style-type: none"> • Project στην τάξη • Χρήση ψηφιακών μέσων • Επαφή των μαθητών με ειδικά 	ΜΟΝΙΜΟΙ Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ & ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ <ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικές επισκέψεις • Χρήση του εκπαιδευτικού του διαδικτύου • Χρήση εξωσχολικού βιβλίου

-
- Επαφή των μαθητών με ειδικά σχολεία
 - Εμπλοκή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας
 - Καινοτόμα προγράμματα
 - Συνεργατικά εργαλεία του διαδικτύου
 - Χρήση πολλών πηγών και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης
- σχολεία
 - Προώθηση της τέχνης
-

Οι απόφοιτοι συμφωνούν πως το μεταπτυχιακό συμβάλλει στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου και στην ανάγκη εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Οι τρόποι που συμβάλλει το μεταπτυχιακό είναι πολλοί όπως η θεωρία, η αναδίφηση της βιβλιογραφίας, η γνωριμία των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, η πρακτική μέσα από ομαδικές εργασίες και μελέτες περίπτωσης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης εκφράζουν μια επιφύλαξη σχετικά με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου ενώ είναι βέβαιοι για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές που να εξυπηρετούν τους παραπάνω προσανατολισμούς. Οι τρόποι που υποθέτουν πως θα συμβάλλει το μεταπτυχιακό είναι με τη γνωριμία των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και την πρακτική μέσα από ομαδικές εργασίες του μεταπτυχιακού.

Αρκετοί φοιτητές μόνιμοι χωρίς θέση ευθύνης αμφιβάλλουν για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου ενώ εκφράζονται όλοι θετικά για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση της ανάγκης εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που υπηρετούν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αμφιβάλλουν για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση τόσο των προσανατολισμών όσο και της ανάγκης να εφαρμοστούν πρακτικές και στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση.

Από τους φοιτητές μόνιμους χωρίς θέση ευθύνης, υποστηρίζουν ότι οι τρόποι που θα συμβάλλει το μεταπτυχιακό είναι με τις τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές που θα εμπνευσθούν μέσα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Όσοι είναι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι υποστηρίζουν ότι οι τρόποι που θα συμβάλλει το μεταπτυχιακό είναι γενικά και αόριστα οι γνώσεις που θα πάρουν.

Η συμβολή του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων αποτυπώνεται στους πίνακες 12, 13, 14.

Πίνακας 12. Συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου;

ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΜΟΝΙΜΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ & ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ
Ναι	Με επιφυλάξεις	Με επιφυλάξεις	Αμφιβάλλουν

Πίνακας 13. Συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση της ανάγκης εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση;

ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΜΟΝΙΜΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ & ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ
Ναι	Ναι	Ναι	Αμφιβάλλουν

Πίνακας 14. Οι τρόποι που συμβάλλει το μεταπτυχιακό είναι:

ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΜΟΝΙΜΟΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ & ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ
<ul style="list-style-type: none"> • Θεωρία • Αναδίφηση της 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωριμία των Ευρωπαϊκών 	<ul style="list-style-type: none"> • Τεχνικές, στρατηγικές και 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις

βιβλιογραφίας	εκπαιδευτικών	πρακτικές που θα
• Γνωριμία των	συστημάτων	χρησιμοποιηθούν
Ευρωπαϊκών	• Ομαδικές	στο
εκπαιδευτικών	εργασίες	μεταπτυχιακό.
συστημάτων	• Μελέτες	
• Ομαδικές	περίπτωσης	
εργασίες		
• Μελέτες		
περίπτωσης		

7.5.4.3. Σύνοψη για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικούς τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου και επισημαίνουν ότι δεν προωθούνται ικανοποιητικά στο ελληνικό σχολείο.

Οι απόφοιτοι με ή χωρίς θέση ευθύνης δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να συμμερίζονται καλύτερα από τους φοιτητές τις επιταγές της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και ελληνικής πολιτικής, το προφίλ και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο σημερινός Ευρωπαίος μαθητής και αυριανός πολίτης και, επομένως, φαίνονται να κατανοούν την αναγκαιότητα και να προχωρούν στην εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση όπως συνεργατικότητα, ενδυνάμωση της ομάδας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και λοιπά, με ποικίλους τρόπους.

Επίσης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένους προσανατολισμούς σε σχέση με άλλους, δηλαδή στη συνεργασία και την καινοτομία, καθώς και μεγάλη έμφαση στην επιμόρφωση.

Θεωρούν ότι το Μεταπτυχιακό έχει συμβάλει καθοριστικά στο να κατανοήσουν τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου και να αντιληφθούν τους λόγους για τους οποίους πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση.

Ακόμα, το Μεταπτυχιακό συμβάλει στην κατανόηση και εφαρμογή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής με πολλαπλούς τρόπους όπως με τη μελέτη της θεωρίας, τη βιβλιογραφική έρευνα, τη μελέτη των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, τις μελέτες περιπτώσεις και τις ομαδικές εργασίες που εκπονούν όντας μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Ακολουθούν οι φοιτητές.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι φοιτητές που ερωτήθηκαν βρίσκονταν στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους και δεν γνώριζαν την ύλη των μαθημάτων που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Επομένως οι απαντήσεις τους σχετικά με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση και εφαρμογή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι υποθετικές, δηλαδή απαντούν τί φαντάζονται πως θα μάθουν ή θα βιώσουν χωρίς καμία βεβαιότητα για αυτό.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνονται ότι έχουν μία εικόνα της σύγχρονης Ευρωπαϊκής πολιτικής χωρίς να έχουν εντυπώσει σε αυτό. Θεωρούν όλους τους προσανατολισμούς σημαντικούς χωρίς να δίνουν βαρύτητα σε κάποιον ιδιαίτερα.

Προωθούν τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου με λιγότερους τρόπους συγκριτικά με τους αποφοίτους. Κάνουν μία περιορισμένη αναφορά στην αξία της επιμόρφωσης. Είναι επιφυλακτικοί για τη συμβολή του μεταπτυχιακού στο να κατανοήσουν περαιτέρω τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου αλλά συμφωνούν πως θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν την ανάγκη για εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, υποθέτουν ότι οι τρόποι που το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει είναι η γνωριμία με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, οι μελέτες περίπτωσης και οι ομαδικές εργασίες.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης είναι αυτοί που εκφράζουν την πιο απαισιόδοξη άποψη. Θεωρούν όλους τους προσανατολισμούς σημαντικούς αλλά υποστηρίζουν πως δεν προωθούνται σχεδόν καθόλου στο ελληνικό σχολείο. Αισθάνονται μόνοι και αβοήθητοι από την πολιτεία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικά λένε πως “πρέπει να τα κάνεις όλα μόνος σου”.

Οι μόνιμοι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης προωθούν τους προσανατολισμούς στο σχολείο τους αποκλειστικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ όλοι οι υπόλοιποι (φοιτητές αναπληρωτές και ωρομίσθιοι) χρησιμοποιούν ακόμα πιο φτωχές μεθόδους όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις, χρήση από τους ίδιους του διαδικτύου ή εξωσχολικών βιβλίων.

Σχετικά με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου εκφράζουν όλοι επιφυλάξεις έως και αμφιβολίες.

Σχετικά με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση της ανάγκης εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση πιστεύουν πως θα είναι θετική εκτός από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους που έχουν αμφιβολίες.

Επίσης οι απαντήσεις τους για τους τρόπους που θα συμβάλει το Μεταπτυχιακό είναι φτωχές με τις καλύτερες απαντήσεις να δίνονται από τους φοιτητές μόνιμους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης που υποθέτουν πως το Μεταπτυχιακό θα τους παρέχει νέες τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές ενώ όλοι οι υπόλοιποι αναφέρονται γενικά και αόριστα σε γνώσεις.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης φαίνονται απογοητευμένοι από την υπάρχουσα κατάσταση του ελληνικού σχολείου και έχουν τις μικρότερες προσδοκίες για τη συμβολή του μεταπτυχιακού σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αίσθηση της ματαίωσης είναι πιο έντονη στους αναπληρωτές και ωρομίσθιους σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης.

Συνοψίζοντας είναι σαφές πως οι απόφοιτοι είναι ωφελημένοι από το μεταπτυχιακό γιατί μέσα από τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη, φαίνεται πως πλέον και είναι γνώστες της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αντιλαμβάνονται τους λόγους για τους οποίους πρέπει αυτή να εφαρμοστεί. Αναγνωρίζουν την προστιθέμενη αξία που τους έχει δώσει το μεταπτυχιακό στο θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε επίπεδο γνώσης και βαθύτερης κατανόησης όσο και σε επίπεδο στρατηγικών και τεχνικών και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι απόψεις τους και οι στρατηγικές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη είναι σαφώς πιο διευρυμένες και πλούσιες σε σχέση με τους φοιτητές.

Ακολουθούν οι φοιτητές με θέση ευθύνης. Μέσα από τη συνέντευξη διακρίνεται πως έχουν μία πιο επιφανειακή γνώση και άποψη για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και την υπηρετούν με λιγότερες στρατηγικές και πρακτικές. Δε γνωρίζουν τι θα τους προσφέρει το μεταπτυχιακό που παρακολουθούν. Υποθέτουν πως θα επιδράσει θετικά αλλά διατηρούν και κάποιες επιφυλάξεις.

Έπονται οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης οι οποίοι γνωρίζουν ακόμα λιγότερα για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Φαίνεται ότι γνωρίζουν τους προσανατολισμούς της αλλά όχι ότι αντιλαμβάνονται σε βάθος τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να τους υπηρετήσουν. Είναι ιδιαίτερα απογοητευμένοι από την κατάσταση στην Ελληνική

εκπαίδευση. Οι στρατηγικές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική τους πρακτική είναι πολύ περιορισμένες. Οι προσδοκίες τους από το μεταπτυχιακό δεν είναι μεγάλες παρόλο που αυτό δεν δικαιολογείται αφού δε γνωρίζουν το περιεχόμενο των μαθημάτων που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Φαίνεται πως η απογοήτευση που τους διακρίνει επηρεάζει και την προσδοκία τους για την επίδραση του μεταπτυχιακού. Ανάμεσά τους αυτοί που φαίνεται να έχουν την αρνητικότερη στάση και για την υπάρχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης και για τις προσδοκίες τους από το μεταπτυχιακό, είναι οι εκπαιδευτικοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι.

Οι συνεντεύξεις δείχνουν πως όσο πιο απογοητευμένος είναι ο εκπαιδευτικός από την Ελληνική πραγματικότητα στην εκπαίδευση τόσο πιο χαμηλές προσδοκίες έχει από το μεταπτυχιακό.

7.5.4.4. 2^ο ερώτημα

Το 2^ο ερώτημα του Β άξονα εξετάζει κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης να καταστούν ικανοί να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία.

Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του β άξονα διαπιστώθηκε ότι:

- Το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία διοίκηση της εκπαίδευσης προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.
- Όλοι οι απόφοιτοι ερωτώμενοι συμφώνησαν πως το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Ενδεικτικά:
 - ο ερωτώμενος 4* : «με βοήθησε να τον εξελίξω τον ηγετικό μου ρόλο ουσιαστικά»
 - ο ερωτώμενος 7* : «το μεταπτυχιακό με βοήθησε να βελτιώσω το ρόλο μου»
 - ο ερωτώμενος 9* : «εμένα με βοήθησε πολύ»
 - ο ερωτώμενος 13* : «ναι, με βοήθησε».

- Όλοι οι φοιτητές ερωτώμενοι συμφώνησαν πως εκτιμούν ότι το μεταπτυχιακό, όταν το ολοκληρώσουν, θα τους έχει προετοιμάσει να αναλάβουν ηγετικό ρόλο.

ο ερωτώμενος 17: «θεωρώ ναι»

ο ερωτώμενος 24: «ναι πιστεύω»

→ Το μεταπτυχιακό προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους με ποικίλους τρόπους.

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους με ποικίλους τρόπους οι οποίοι είναι: γνώσεις, ολιστική προσέγγιση του θέματος της διοίκησης, καλές πρακτικές, επαφή με ανθρώπους με μεγάλη γνώση και πείρα στη διοίκηση, μελέτη της βιβλιογραφίας, κατανόηση των προσταγών του σύγχρονου σχολείου, βαθύτερη κατανόηση του ηγετικού ρόλου, αντίληψη της αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής έρευνας η οποία μεταφέρεται και στο χώρο του σχολείου, ενίσχυση της πρακτικής της κατανεμημένης ηγεσίας. Εν κατακλείδι, το μεταπτυχιακό βοηθά τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Ενδεικτικά:

Ο ερωτώμενος 3 : «το μεταπτυχιακό τι μου έκανε; καταρχήν μου έδωσε το εκπαιδευτικό κομμάτι δηλαδή το επιστημονικό κομμάτι, μου έδωσε τις γνώσεις έτσι ώστε να μπορώ σε δεδομένες περιπτώσεις είτε κρίσεως, είτε αποφάσεως, να έχω το επιστημονικό κομμάτι, να γνωρίζω δηλαδή τι ισχύει νομοθετικά, ποια είναι τα όρια μου, μέχρι που μπορώ να φτάσω, τι μπορώ να κάνω επιπλέον. Το μεταπτυχιακό αυτό με έφερε σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται και ασχολούνται χρόνια με την εκπαίδευση και τη διοίκηση και έτσι έμμεσα έμαθα από αυτούς, γνώρισα τέτοια άτομα και έμαθα από αυτούς τις δικές τους καλές πρακτικές και νομίζω ότι το να μπω στη διαδικασία του να έρθω σε αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους οι οποίοι ήθελαν να μάθουν αυτό το αντικείμενο, ήταν και για μένα αυτό κάτι θετικό.»

Ο ερωτώμενος 5 : «το μεταπτυχιακό μου έδωσε ένα θεωρητικό υπόβαθρο σε πολλά πράγματα. Αυτό που επιτυγχάνεται θα έλεγα μέσα από το μεταπτυχιακό είναι ότι σε φέρνει πιο κοντά με τα προστάγματα του σύγχρονου σχολείου ... με το να αντιληφθείς καλύτερα το τι σημαίνει ηγετικός ρόλος και πώς θα μπορούσες να αναλάβεις πρωτοβουλίες που να έχουν ηγετικό χαρακτήρα αλλά βέβαια και να έρθεις σε επαφή με

την αναγκαιότητα παραδείγματος χάρη της διαδικασίας της έρευνας ότι πολλές φορές για να αλλάξεις πράγματα στο σχολείο θα πρέπει να διερευνήσεις περισσότερο την κατάσταση και ότι η απλή παρατήρηση δεν αρκεί. Σε αυτό παίζουν ρόλο οι μεθοδολογίες της έρευνας αρκετά ή η γνώση του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων ή η χρήση νέων τεχνολογιών. ‘όλα αυτά σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη δημοκρατία στην εκπαίδευση και τα λοιπά, νομίζω ότι σου δημιουργούν μία κουλτούρα που μπορεί να αναχθεί σε ηγετικές πρωτοβουλίες.»

Ο ερωτώμενος 4 : «με βοήθησε να το εξελίξω τον ηγετικό μου ρόλο ουσιαστικά μέσα από τη θεωρία, τη μελέτη της βιβλιογραφίας, τις μελέτες περίπτωσης.»

- Απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους μέσα από την αυτοβελτίωση τους ως εκπαιδευτικοί, τις γνώσεις που πρόσφερε σε οικονομικά, καινοτομία και νέες τεχνολογίες, κατανοώντας την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και αποκτώντας εμπειρία και αυτοπεποίθηση. Ενδεικτικά:

Ο ερωτώμενος 9 : «μου έδωσε εμπειρία, εμπιστοσύνη, μου άνοιξε το μυαλό μου, έμαθα καινούργια πράγματα και μου έβγαλε από μέσα μου καινούργια πράγματα τα οποία δεν ήξερα ότι είχα»

Ο ερωτώμενος 10 : «κατάφερα να δω κάποιες μη ορατές όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και να αντιληφθώ το σημαντικό ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός κλίματος μάθησης και στην προώθηση της αποτελεσματικότητας ενός σχολικού οργανισμού. Οπωσδήποτε μου έδωσε κίνητρα να ασχοληθώ πιο ενεργά και να ψάξω και να ιεραρχήσω ζητήματα που παλαιότερα υπήρχαν στο μυαλό μου κάπως συγκεχυμένα.»

Ο ερωτώμενος 11 : «ναι, είδα κάποιες πτυχές από τον εαυτό μου, οικονομικά της εκπαίδευσης, καινοτομία και νέες τεχνολογίες»

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης εκτιμούν πως το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει να αναλάβουν ηγετικό ρόλο γιατί θα τους παρέχει γνώσεις, αυτοπεποίθηση, θα έρθουν σε επαφή με χρήσιμες μελέτες περίπτωσης και τρόπους διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 17 : «θεωρώ ότι θα βοηθήσει γιατί όσα περισσότερα γνωρίζεις γι' αυτό, τη θέση που πας να αναλάβεις, τόσο καλύτερα προετοιμασμένος είσαι οπότε πας και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αν πας να αναλάβεις κάτι που δεν ξέρεις τι κρύβει και τι είναι ή έχεις μια πολύ περιορισμένη άποψη, γιατί συνήθως διαμορφώνουμε άποψη από το διευθυντή που έχουμε στο σχολείο και τι κάνει αυτός ενώ δεν είναι μόνο αυτό.»

ο ερωτώμενος 18 : «θα βοηθήσει με μελέτες περίπτωσης»

- Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης εκτιμούν πως το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει να αναλάβουν ηγετικό ρόλο γιατί θα τους παρέχει γνώσεις τόσο σε πρακτικά ζητήματα όπως τη νομοθεσία, τις διοικητικές διαδικασίες όσο και σε θεωρητικά όπως στην κατανόηση του σύγχρονου σχολείου και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδεικτικά:

Ο ερωτώμενος 21 : «θα με βοηθήσει στην εισαγωγή σε νόμους και διαδικασίες διοικητικές και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού π.χ. Των καθηγητών, εξωτερικών συνεργατών κλπ»

ο ερωτώμενος 25 : «ούτως ή άλλως θα με βοηθήσει πάρα πολύ. Ναι είμαι σίγουρη για αυτό. Θεωρώ ότι θα μάθω πολλούς μηχανισμούς κατανόησης, καταρχάς του σύγχρονου σχολείου, σχέσεων ηγεσίας δηλαδή διευθυντή και συναδέλφων, σχέσεις ηγεσίας παιδιών, σχέσεις ηγεσίας γονέων, σχέσεις ηγεσίας με την παραπάνω ηγεσία γιατί θεωρώ ότι και αυτό παίζει ρόλο πολύ σημαντικό. »

Παρατήρηση: όλοι οι ερωτώμενοι, εκτός από τους αποφοίτους με θέση ευθύνης, συνδυάζουν τον ηγετικό ρόλο με την ανάληψη θέσης ευθύνης κατά κύριο λόγο.

- Το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση την ηγεσία διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να κατανείμουν ηγετική δραστηριότητα σε διαφορετικά άτομα ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.
- Όλοι οι απόφοιτοι υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό τους προετοιμάζει να κατανείμουν ηγετική δραστηριότητα σε διάφορα άτομα. Ενδεικτικά:

Ο ερωτώμενος 4 : «ναι είναι πολύ βασικό αυτό. Το μεταπτυχιακό με βοήθησε πάρα πολύ»

Ο ερωτώμενος 2: «είναι αρκετά πράγματα που έχω πάρει σε σχέση με αυτό το κομμάτι»

Ο ερωτώμενος 9: «ναι βέβαια!!»

- Η πλειοψηφία των φοιτητών (11/14) υποθέτει ότι το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει να προετοιμαστούν να καταναείμουν ηγετική δραστηριότητα σε διαφορετικά άτομα ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 16 : «ναι έτσι πιστεύω»

ο ερωτώμενος 20 : «θεωρώ πως ναι»

- Ορισμένοι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι (3 / 5) υποστηρίζουν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει λίγο στο να καλλιεργήσουν την ικανότητα της κατανομής ηγεσίας αλλά ο βασικός παράγοντας είναι η προσωπικότητα - χαρακτήρας του ανθρώπου. Ενδεικτικά:

Ο ερωτώμενος 26 : «πιστεύω ότι η γνώση που σου δίνει βοηθάει αλλά και πάλι για μένα έχει να κάνει με το χαρακτήρα το να μεις στη θέση του άλλου και να καταναείμεις ανάλογα με το χαρακτήρα του τη σωστή θέση στην ηγεσία.»

Ο ερωτώμενος 28 : «θα βοηθήσει αλλά η προσωπικότητα του ατόμου παίζει το βασικό ρόλο στην ηγεσία και στην κατανομή ηγετικής δράσης σε άλλους»

→ το μεταπτυχιακό προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να καταναείμουν ηγετική δραστηριότητα σε άλλα πρόσωπα ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν με ποικίλους τρόπους.

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποστηρίζουν πως οι τρόποι που τους βοήθησε το μεταπτυχιακό ήταν μέσα από τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και η δομή των μαθημάτων γιατί κατανόησαν την εκπαιδευτική ηγεσία στην ολότητά της, αντιλήφθηκαν ότι η ηγεσία σημαίνει εμπλοκή και κατανομή ηγετική δραστηριότητας, έμαθαν πως θα διαγνώσουν ποιος έχει τις κατάλληλες ικανότητες για

να αναλάβει ηγετική δράση και εντέλει, μέσα από το μεταπτυχιακό, έγιναν πιο δημοκρατικοί και πιο ανοιχτόμυαλοι. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 2 : «καταρχάς η συνεργατική, η δυνατότητα δηλαδή που είχαμε να συνεργαζόμαστε μεταξύ μας. Σαφώς η δομή των μαθημάτων με την έννοια που κάναμε σε σχέση μετά τη συναισθηματική νοημοσύνη, με το πόσο κοντά πρέπει να είμαστε στους συνεργάτες μας, τις τακτικές που πρέπει να ακολουθήσουμε με την έννοια ότι δεν αποφασίζει μόνος του ένας διευθυντής, ότι πρέπει να υπάρχει πάντα κλίμα συνεργασίας καλό, ότι πρέπει πρώτα να ακούει και μετά να πράττει.»

ο ερωτώμενος 4 : «ναι, βέβαια, πάρα πολύ. Ήταν πολύ σημαντικό το μεταπτυχιακό γιατί ουσιαστικά και στο μάθημα του κυρίου Μπαγάκη που μιλήσαμε για την ηγεσία, μας βοήθησε πάρα πολύ να καταλάβω πως θα διακρίνει ένας ηγέτης αυτούς που έχουν ηγετικές ικανότητες και πώς μπορεί να μοιράσει και να αναθέσει σε αυτούς ρόλους και αρμοδιότητες.»

ο ερωτώμενος 5 : «ναι γιατί στο πλαίσιο μεταπτυχιακού νομίζω ότι αντιλαμβάνεται τι σημαίνει εκπαιδευτική ηγεσία στην ολότητά της, δηλαδή ότι αυτός είναι και ο ρόλος του ηγέτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης δηλαδή το να μπορεί να καταναείμει τη δύναμη του.»

ο ερωτώμενος 6 : «νομίζω ότι μου έδωσε να καταλάβω πόσο σημαντικό είναι η εμπλοκή όλων και για τη δική τους ενίσχυση σαν άτομα και αυτό έχει συνολικά θετικό αντίκτυπο στο ίδιο το σχολείο.»

- Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν πως με το μεταπτυχιακό αντιλήφθηκαν τη σημασία και τα οφέλη από την κατανομή ηγεσίας και είναι πλέον σε θέση να την εφαρμόσουν. Ενδεικτικά:

Ο ερωτώμενος 9 : «στην αρχή όχι, λειτουργούσα συγκεντρωτικά γιατί έτσι είχα μάθει. Η νοοτροπία αυτή ξεκινάει και από τα σχολικά, τα δικά μας, τα χρόνια που μαθαίνουμε να δουλεύουμε μόνοι μας και μέσα στην τάξη πάλι μόνη μου δουλεύω ως καθηγήτρια. Με το μεταπτυχιακό κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι αυτό και το επιδιώκω πια εκεί που μπορώ. Για παράδειγμα με το εράσμους μοίρασα εξουσίες.»

Ο ερωτώμενος 13 : «αναθέτω ρόλους κάτι που δεν έκανα»

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποθέτουν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να κατανέμουν ηγετική δραστηριότητα σε άλλα πρόσωπα μέσα από τις γνώσεις και τις μελέτες περίπτωσης που θα αντιμετωπίσουν. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 17 : «ναι, πιστεύω ότι θα με βοηθήσει το μεταπτυχιακό αυτό γιατί νομίζω ότι θα περιείχε μέσα παραδείγματα σε αυτό το θέμα, πως παραχωρείς, τι είναι καλό ή όχι, τί κινδύνους εγκυμονεί, τί θετικά θα έχει, οπότε θα έβλεπα αν είναι καλό ή όχι να κατανείμω την ηγετική δραστηριότητα και τι έχει γίνει όταν έχει κατανεμηθεί αυτή.»

ο ερωτώμενος 19 : «θα βοηθήσει, θα αποκομίσω περισσότερες εμπειρίες»

- Οι φοιτητές μόνιμοι και δύο από τους πέντε ωρομίσθιους ή αναπληρωτές εικάζουν ότι το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει στην κατανομή ηγεσίας με το να σε καθιστά ικανό να διακρίνεις ποιες δεξιότητες έχει το κάθε πρόσωπο ώστε να του παραχωρήσεις κομμάτι της ηγεσίας που να μπορεί να υποστηρίξει καλύτερα. Χαρακτηριστικά:

Ο ερωτώμενος 22 : «μαθαίνεις πώς μπορείς να το μεταφέρεις αυτό και στον άλλο για να αναλάβει και ο άλλος ευθύνες»

Ο ερωτώμενος 25 : « θα με βοηθήσει να διακρίνω ποιος μπορεί αυτή την ηγετική δράση να την αναλάβει».

7.5.4.5. Αποτελέσματα της συνέντευξης για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με το β άξονα και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Όλοι οι απόφοιτοι συμφώνησαν πως το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ενώ όλοι οι φοιτητές εκτιμούν πως το μεταπτυχιακό θα τους προετοιμάσει να είναι σε θέση να αναλάβουν ηγετικό ρόλο όταν το ολοκληρώσουν.

Οι τρόποι που επιτυγχάνεται η προετοιμασία για την ανάληψη ηγετικών ρόλων μέσω του μεταπτυχιακού αναφέρονται στον πίνακα 15 όπου το δείγμα χωρίζεται ανάλογα με το αν οι ερωτώμενοι είναι φοιτητές ή απόφοιτοι του μεταπτυχιακού και αν έχουν ή όχι θέση ευθύνης.

Πίνακας 15. Οι τρόποι που προετοιμάζει το μεταπτυχιακό τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη ηγετικών ρόλων

Απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης	Απόφοιτοι με θέση ευθύνης	Φοιτητές με θέση ευθύνης	Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης
<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις • Ολιστική προσέγγιση της διοίκησης • Καλές πρακτικές • Επαφή με έμπειρους επιστήμονες της διοίκησης • Μελέτη βιβλιογραφίας • Κατανόηση του σύγχρονου σχολείου • Κατανόηση του ηγετικού ρόλου • Εκπαιδευτική έρευνα • Ενίσχυση της πρακτικής της κατανεμημένης ηγεσίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοβελτίωση • Γνώσεις • Κατανόηση της αξίας της ηγεσίας • Απόκτηση εμπειρίας • Απόκτηση αυτοπεποίθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις • Απόκτηση αυτοπεποίθησης • Μελέτες περίπτωσης • Τρόποι διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις • Κατανόηση σύγχρονου σχολείου • Τρόποι διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

Όλοι οι απόφοιτοι υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε να μπορούν να κατανείμουν ηγετική δραστηριότητα σε διάφορα άτομα.

Η πλειοψηφία των φοιτητών εικάζει πως με την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού θα είναι σε θέση να κατανέμουν ηγετική δραστηριότητα σε διάφορα άτομα. Ορισμένοι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι διατηρούν επιφυλάξεις για αυτό. Οι τρόποι που βοηθάει το μεταπτυχιακό να καλλιεργηθεί η ικανότητα της κατανομής ηγετική δραστηριότητα σε άλλα άτομα είναι ανά κατηγορία:

Απόφοιτοι με θέση ευθύνης: η συνεργασία στα μαθήματα και η δομή των μαθημάτων γιατί κατανόησαν την εκπαιδευτική ηγεσία στην ολότητά της, αντιλήφθηκαν ότι η ηγεσία σημαίνει εμπλοκή και κατανομή ηγετικής δραστηριότητας, έμαθαν πως θα διαγνώσουν ποιος έχει τις κατάλληλες ικανότητες για να αναλάβει ηγετική δράση και τελικά έγιναν πιο δημοκρατικοί και πιο ανοιχτόμυαλοι.

Απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης: στο μεταπτυχιακό εμπέδωσαν την αξία της κατανομής ηγετικής δράσης και αισθάνονται έτοιμοι να την εφαρμόσουν.

Φοιτητές με θέση ευθύνης: με το μεταπτυχιακό υποθέτουν ότι θα αποκτήσουν γνώσεις μελετώντας τη θεωρία και αντιμετωπίζοντας διάφορες μελέτες περίπτωσης.

Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης: εικάζουν ότι θα μάθουν να διακρίνουν τις δεξιότητες του κάθε ανθρώπου και έτσι θα γίνουν ικανοί να παραχωρούν την ηγετική δράση στο κατάλληλο πρόσωπο.

Ορισμένοι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό θα έχει κάποια θετική επίδραση αλλά η ικανότητα της κατανομής ηγεσίας εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα του ατόμου.

7.5.4.6. Σύνοψη για το 2^ο ερώτημα

Όσο αφορά στη συμβολή του μεταπτυχιακού στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη, παρατηρήθηκαν τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε ή θα τους προετοιμάσει να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, τυπικούς ή άτυπους.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνούν πως το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε ή θα τους προετοιμάσει να είναι ικανοί να κατανεύμουν ηγετική δραστηριότητα σε άλλα άτομα ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου.

Στην ικανότητα κατανομής ηγεσίας επιφυλακτικοί είναι ορισμένοι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι οι οποίοι εκτιμούν ότι το μεταπτυχιακό θα έχει κάποια θετική επίδραση αλλά η ικανότητα αυτή εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα του ατόμου.

Ομαδοποιώντας το δείγμα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις κυρίως στους τρόπους που μπορεί αυτό να επιτευχθεί. Έτσι λοιπόν παρατηρούμε ότι:

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης είναι ένθερμοι υποστηρικτές της θετικής επίδρασης του μεταπτυχιακού. Παραθέτουν μία μεγάλη ποικιλία τρόπων με τους οποίους επέδρασε το μεταπτυχιακό και τους προετοίμασε για την ανάληψη ηγετικών ρόλων με αποτέλεσμα

να καταστούν ικανοί να παραχωρούν ηγετική δραστηριότητα στα κατάλληλα άτομα ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης αναγνωρίζουν ξεκάθαρα πως ωφελήθηκαν με το μεταπτυχιακό αλλά αναφέρουν λιγότερους τρόπους με τους οποίους τους προετοίμασε τόσο στην ανάληψη ηγετικών ρόλων όσο και στην ετοιμότητα κατανομής ηγετικής δραστηριότητας σε άλλους και δίνουν έμφαση στην αυτοβελτίωση τους ως εκπαιδευτικοί.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης εικάζουν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει με διάφορους τρόπους, όταν ολοκληρωθεί, σε θέματα ηγεσίας οι οποίοι όμως είναι ακόμα λιγότεροι από τους τρόπους που αναφέρουν οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης πιθανολογούν ότι θα βοηθηθούν από το μεταπτυχιακό στην ανάληψη και στην παραχώρηση ηγεσίας αλλά με τους λιγότερους τρόπους σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης και όλοι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την ανάληψη ηγετικού ρόλου κυρίως ως ανάληψη θέσης ευθύνης και πολύ λίγο ως δράση σαν άτυπος ηγέτης.

Συνοψίζοντας το μεταπτυχιακό φαίνεται πως επιδρά θετικά στους εκπαιδευτικούς που το ολοκληρώνουν στα θέματα ηγεσίας που είναι σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας με ποικίλους τρόπους.

Οι απόφοιτοι είναι σαφώς ωφελημένοι από το μεταπτυχιακό και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι να αναλάβουν και να κατανεύμουν ηγετικούς ρόλους. Η σημαντικότερη επίδραση φαίνεται να υπάρχει στους φοιτητές εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης και κυρίως σε εκείνους που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι οι οποίοι δείχνουν να αλλάζουν στάσεις και αντιλήψεις αφού πριν το μεταπτυχιακό φαίνονται επιφυλακτικοί ως προς την αξία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ενώ στη συνέχεια η στάση τους μεταβάλλεται. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται από τα αποτελέσματα του Α άξονα της παρούσας έρευνας που εξετάζει ευρύτερα τις επιδράσεις του μεταπτυχιακού ως προς τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία και καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν ένα μεταπτυχιακό με θέμα την ηγεσία διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ωφελούνται καθώς αλλάζουν στάσεις αντιλήψεις και πρακτικές και υιοθετούν το

μοντέλο της μετασχηματιστικής και κατανομημένης ηγεσίας ενώ η επίδραση φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης και κυρίως σε εκείνους που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

7.5.4.7. 3^ο ερώτημα

Το 3ο ερώτημα εξετάζει κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή

Από τις απαντήσεις που συγκέντρωσα σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα του β άξονα διαπιστώθηκε ότι:

→ Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: 1ο) Είναι παράδειγμα προς μίμηση 2ο) Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά 3ο) Ενθαρρύνει και επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών 4ο) Είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από άτομα της σχολικής κοινότητας.

- Το σύνολο των ερωτώμενων συμφωνούν ότι όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά χαρακτηριστικά για έναν ηγέτη. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ο ερωτώμενος 4: «Νομίζω ότι όλα αυτά μπορούν να πλάσουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη»

Ο ερωτώμενος 8: “Όλα, όλα, όλα. Είναι ένας συγκερασμός όλων αυτών. Όλα είναι κομμάτια του διευθυντή”

Ο ερωτώμενος 13: “Όλα είναι σημαντικά, δεν υπάρχει βαθμός πιο λίγο ή πιο πολύ.”

Ο ερωτώμενος 15: “Όλα αυτά είναι σημαντικά”

Ο ερωτώμενος 22: «Αυτά πρέπει να έχει ένας ηγέτης.»

- Αρκετοί ερωτώμενοι με θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο 1ο δηλαδή ότι ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

Ο ερωτώμενος 7: «Το πρώτο είναι πάρα πολύ σημαντικό, δεν μπορείς να ζητάς από τους άλλους να κάνουνε κάτι που δεν το κάνουνε εσύ ο ίδιος. Δάσκαλε που δίδασκες και λόγο δεν εκράτεις. Είναι το πρώτιστο αυτό.»

Ο ερωτώμενος 18: «Καταρχήν πρέπει να αποτελεί παράδειγμα, γιατί είναι σαν τους γονείς με τα παιδιά: αν πω εγώ στο παιδί μου μην καπνίζεις και εγώ ανάβω το τσιγάρο μπροστά του, δεν υπάρχει καμία περίπτωση το παιδί μου να μην καπνίσει γιατί δεν έχει σχέση η πράξη με τα λόγια. Άρα προφανώς πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για να μπορούν οι συνάδελφοι να βλέπουν τι ακριβώς είναι αυτό που ζητάς. Πολλές φορές και με το να ζητάς κάτι προφορικά δεν αρκεί αν δεν το δείξεις γιατί ο άλλος πολύ καλύτερα καταλαβαίνει κάτι εφόσον το έχει δει.»

- Αρκετοί ερωτώμενοι χωρίς θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο 4ο, δηλαδή στο ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από άτομα της σχολικής κοινότητας.

Ο ερωτώμενος 11 : «Νομίζω, κατά τη δικιά μου γνώμη, ότι το τέταρτο ίσως είναι το πιο σημαντικό δηλαδή να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων ... με την έννοια αυτή που έχω εγώ στο μυαλό μου τη διοίκηση στο σχολείο, δηλαδή να είναι πιο συνεργατική, πιο συνδιοίκηση.»

Ο ερωτώμενος 21: «Το 4ο είναι πολύ σημαντικό διότι πάντα είναι χρήσιμες νέες ιδέες και απόψεις, αλλά ταυτόχρονα μια τέτοια συμπεριφορά αποτελεί και παράδειγμα συνεργασίας.»

→ Το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία διοίκηση στην εκπαίδευση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη.

- Όλοι οι απόφοιτοι συμφώνησαν πως το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 8 : « ναι, ναι,, ναι, ναι, ναι, τα αναγνώρισα»

ο ερωτώμενος 14 : «ναι με βοήθησε πάρα πολύ».

- Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι (3 / 5) υποστηρίζουν ότι θα βοηθήσει το μεταπτυχιακό στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη χωρίς όμως το μεταπτυχιακό να αποτελεί προϋπόθεση για αυτό ενώ παίζει σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα του ατόμου.

ο ερωτώμενος 24 : «θα βοηθούσε, ναι, αλλά όπως είπα παραπάνω έχει να κάνει αρκετά και με την προσωπικότητα και την εξυπνάδα του ίδιου του διευθυντή, ο οποίος θα μπορεί να τα αναγνωρίζει αυτά στους άλλους. Σίγουρα βοηθάει το μεταπτυχιακό αλλά δεν αρκεί.»

ο ερωτώμενος 25 : «ότι θα βοηθήσει είναι σίγουρο αλλά δεν είναι προϋπόθεση για να τον αναγνωρίσεις»

- Το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία διοίκηση της εκπαίδευσης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη με διάφορους τρόπους

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης υποστηρίζουν πως μέσα από τα μαθήματα και τη θεωρία έμαθαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη και με την παρατήρηση αναγνωρίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά στον εαυτό τους και στους άλλους και προσπαθούν να τα βελτιώσουν. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 7 : «ναι με βοήθησε να αναγνωρίσω και σε μένα, αυτοπαρατήρηση, και στους άλλους συμπεριφορές και να προσπαθώ να τις βελτιώνω»

ο ερωτώμενος 8 : « μέσα από τα μαθήματα και τη θεωρία βλέπεις αδυναμίες, ανάγκες, τις απαντήσεις, βεβαίως μπορεί και να κρίνεις.»

- Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό βοηθά μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο που παρέχει και έτσι τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη στους άλλους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 9 : «ναι με έχει βοηθήσει γιατί με έμαθε το θεωρητικό πλαίσιο και ξεκίνησε και ο προσωπικός μου προβληματισμός. Θεωρώ λοιπόν ότι με έχει βοηθήσει γιατί μου έδωσε ένα υπόβαθρο»

ο ερωτώμενος 13 : «ναι με έχει βοηθήσει στο να αναγνωρίσω. Μπορώ να σκεφτώ τους διάφορους σχολικούς διευθυντές που γνώρισα τόσα χρόνια και να κρίνω αν ήταν κάποιος ηγέτης ή όχι.»

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης, οι φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί και ορισμένοι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι υποθέτουν πως θα βοηθηθούν μέσα από τις γνώσεις που θα πάρουν. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 22 : «ναι γιατί θα μάθουμε νέα πράγματα και θα εξελιχθούμε»

ο ερωτώμενος 26 : «ναι νομίζω ότι μπορεί να βοηθήσει γιατί αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η έρευνα που κάνεις σε βάζει να σκεφτείς διαφορετικά τον κάθε άνθρωπο και να τον αναγνωρίσεις»

→ Το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία διοίκηση της εκπαίδευσης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη.

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να υιοθετήσουν κάποια χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

ο ερωτώμενος 2 : «νομίζω ότι έχω υιοθετήσει κάποια»

ο ερωτώμενος 8 : «με έχει βοηθήσει πάρα πολύ, πάρα πολύ!»

- Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι στην υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη παίζει ρόλο η προσωπικότητα του ατόμου, το εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα που υπηρετείς, οι συνεργάτες που έχεις και η προσπάθεια του ατόμου για διαρκή βελτίωση (διά βίου μάθηση). Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

ο ερωτώμενος 3 : «στο μεταπτυχιακό αφού είδα ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη και πείστηκα ότι όλα αυτά συμβάλλουν θετικά στο να ηγείσαι σε ένα σχολείο, τελικά ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές τα υιοθέτησα. Θα πω για άλλη μία φορά ότι είναι πολύ σημαντικό κομμάτι

και η προσωπικότητα του ανθρώπου διότι η θεωρία σου ανοίγει έναν καινούργιο κόσμο, θα πρέπει όμως να είσαι σε θέση να μπορέσεις αυτόν τον κόσμο να τον κάνεις δικό σου και εκεί λοιπόν μπαίνει το κομμάτι της προσωπικότητας.»

ο ερωτώμενος 4 : «βέβαια, αυτό είναι πολύ σημαντικό να υιοθετήσω τα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά τα υιοθετείς και τη συμπεριφορά έτσι ώστε να εξελίσσεσαι ως αποτελεσματικός ηγέτης. Βέβαια διαρκώς βελτιώνεσαι. Η δια βίου μάθηση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι.»

ο ερωτώμενος 5 : «προσπαθώ, να τα υιοθετήσω. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι παράμετροι, υπάρχει και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και το πώς λειτουργεί. Βέβαια παίζει ρόλο και η σχολική μονάδα στην οποία είσαι και οι συνεργάτες που έχεις.»

- Όλοι οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να υιοθετήσουν ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη μέσα από την προσωπική τους αυτοαξιολόγηση και έτσι βελτίωσαν τον ηγετικό τους ρόλο στην τάξη. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 9 : «ναι γιατί μπήκα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (προσωπικής). Με βοήθησε πάρα πολύ και μου έβγαλε πράγματα τα οποία εγώ δεν ήξερα ότι τα είχα.»

ο ερωτώμενος 12 : «με έχει βοηθήσει σε κάποια πράγματα όσον αφορά τον ηγετικό μου ρόλο μέσα στην τάξη»

- Οι φοιτητές με θέση ευθύνης εικάζουν με επιφύλαξη ότι πιθανά το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει στην υιοθέτηση ορισμένων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη αλλά δίνουν μεγάλο βάρος στην προσωπικότητα, την εμπειρία και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

ο ερωτώμενος 18 : «την ιδιοσυγκρασία την έχεις ή δεν την έχεις, δεν την αποκτάς. Η γνώση που μπορεί να βοηθήσει έναν άνθρωπο να γίνει καλύτερος και να βελτιωθεί στο επίπεδο το πρακτικό και στις διαδικασίες, ναι σίγουρα μπορεί να βελτιωθεί (με το μεταπτυχιακό), αλλά η ιδιοσυγκρασία ενός ανθρώπου το πόσο κοινωνικός, το πόσο θετικός, το πόσο επηρεάζει τους γύρω του, όλο αυτό νομίζω είναι ένα πλαίσιο που

στήνεται από τα δύο μέχρι τα 102, οπότε δεν νομίζω ότι η μόρφωση αυτή καθαυτή μπορεί να σε κάνει ηγέτη.»

ο ερωτώμενος 19 : «ναι να υιοθετήσω μέχρι σε ένα σημείο. Επικουρικά είναι σαφέστατα να σε όλα αυτά. Για μένα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο και η προσωπικότητα του ανθρώπου και η εμπειρία.»

- Οι φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί με αρκετές επιφυλάξεις πιθανολογούν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 22 : «ναι σε βοηθάει σε ένα σημαντικό βαθμό να προσπαθείς να τα υιοθετήσεις εφόσον έχεις τη διάθεση»

ο ερωτώμενος 23 : « ίσως κάποια από αυτά να με βοηθήσει να τα υιοθετήσω»

- Οι φοιτητές ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές είναι επιφυλακτικοί έως αρνητικοί στο ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη.

ο ερωτώμενος 26 : “ να τα υιοθετήσω ... αυτό όχι, νομίζω πως όχι γιατί αυτό έχει να κάνει με τον άνθρωπο”

ο ερωτώμενος 24 : “ πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να δω μία διαφορετική οπτική... αλλά σίγουρα θα πω ότι παίζει ρόλο η προσωπικότητα του ίδιου του ανθρώπου”

7.5.4.8. Αποτελέσματα συνέντευξης για το 3ο ερευνητικό ερώτημα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με το β άξονα και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Το σύνολο των ερωτώμενων συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι παράδειγμα προς μίμηση, να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, να επιβραβεύει τις προσπάθειες των παιδιών και των εκπαιδευτικών και να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.

Αρκετοί ερωτώμενοι με θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι παράδειγμα προς μίμηση.

Οι ερωτώμενοι χωρίς θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από άτομα της σχολικής κοινότητας.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (όλοι οι απόφοιτοι και οι περισσότεροι φοιτητές) συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους βοήθησε ή πρόκειται να τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη. Ορισμένοι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει ως ένα βαθμό να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη χωρίς όμως να αποτελεί προϋπόθεση για να το πετύχει κάποιος αυτό ενώ η προσωπικότητα του ατόμου παίζει τον καθοριστικό ρόλο.

Οι τρόποι με τους οποίους θα αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη μέσω του μεταπτυχιακού είναι σύμφωνα με τους αποφοίτους με θέση ευθύνης, τα μαθήματα και η θεωρία αρχικά και στη συνέχεια η παρατήρηση τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και των συναδέλφων στον εργασιακό χώρο. Οι υπόλοιποι θα βοηθηθούν μέσω των γνώσεων που αποκόμισαν ή θα αποκομίσουν με το μεταπτυχιακό.

Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να υιοθετήσουν ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη.

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι για να υιοθετηθούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη παίζει επιπλέον ρόλο η προσωπικότητα, το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο που υπηρετείς, οι συνεργάτες και η διά βίου μάθηση.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν πως βοηθήθηκαν γιατί έθεσαν τον εαυτό τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τους και βελτίωσαν έτσι τον ηγετικό τους ρόλο στην τάξη.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης πιθανολογούν με κάποιες επιφυλάξεις ότι θα βοηθηθούν από το μεταπτυχιακό στο να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη και δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην προσωπικότητα του ατόμου.

Οι φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί εικάζουν ότι θα βοηθηθούν από το μεταπτυχιακό ενώ οι φοιτητές ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές είναι από πολύ επιφυλακτικοί έως και αρνητικοί στην επίδραση που θα έχει το μεταπτυχιακό στην υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη γιατί υποστηρίζουν πως αυτό έχει να κάνει περισσότερο με τον άνθρωπο και λιγότερο με τη γνώση.

7.5.4.9. Σύνοψη για το 3^ο ερώτημα

Όσον αφορά στη συμβολή του μεταπτυχιακού στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης να αναγνωρίσουν και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη διευθυντή, αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συνέντευξη παρατηρήθηκαν τα εξής:

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και σύμφωνα με αυτές ορίζουν το ρόλο του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Έτσι λοιπόν, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά, να επιβραβεύει τις προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητών και να είναι δεκτικός των απόψεων των ατόμων της σχολικής κοινότητας. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε ή θα τους προετοιμάσει να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους προετοίμασε ή θα τους προετοιμάσει ως ένα βαθμό να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

Ομαδοποιώντας το δείγμα παρατηρούνται οι ακόλουθες διαφοροποιήσεις:

Οι ερωτώμενοι με θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο εξής χαρακτηριστικό του σχολικού ηγέτη: ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

Οι ερωτώμενοι χωρίς θέση ευθύνης δίνουν έμφαση στο να λαμβάνει υπόψη του ο σχολικός ηγέτης τις απόψεις των ατόμων της σχολικής κοινότητας.

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ένθερμα πως το μεταπτυχιακό τους βοήθησε τόσο να αναγνωρίσουν όσο και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη, ορισμένα τουλάχιστον, και αυτό προέκυψε μέσα από τα μαθήματα και τη θεωρία που παρακολούθησαν καθώς τους έδωσε το ερέθισμα να παρατηρήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους συναδέλφους τους στον εργασιακό τους χώρο. Σημειώνουν ότι η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η προσωπικότητα του ατόμου, το

εκπαιδευτικό σύστημα, η εκάστοτε σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτή και η διάθεση του ατόμου να εξελιχθεί.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης υποστηρίζουν χωρίς δισταγμό ότι βοηθήθηκαν από το μεταπτυχιακό να αναγνωρίσουν και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο που απόκτησαν και το οποίο τους οδήγησε σε προσωπική αξιολόγηση και επισημαίνουν, κυρίως οι απόφοιτοι ωρομίσθιοι αναπληρωτές, ότι κατάφεραν να βελτιώσουν τον ηγετικό τους ρόλο στην τάξη.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης εικάζουν πως το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ηγέτη μέσα από τις γνώσεις που θα αποκομίσουν και έτσι θα είναι σε θέση να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Επίσης υποθέτουν ότι πιθανά θα βοηθήσει το μεταπτυχιακό να υιοθετήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές αλλά θεωρούν καθοριστικό παράγοντα την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την εμπειρία του ατόμου.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εικάζουν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη μέσα από τις γνώσεις που θα τους προσφέρει και με αρκετές επιφυλάξεις προσδοκούν ότι θα τους βοηθήσει να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά αυτά.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, ορισμένοι, έχουν επιφυλάξεις για τη συνδρομή του μεταπτυχιακού στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη. Θεωρούν ότι το μεταπτυχιακό θα προσφέρει γνώση η οποία δεν αποτελεί προϋπόθεση για να αναγνωριστούν αυτά τα χαρακτηριστικά. Επίσης, όσον αφορά στην υιοθέτηση των χαρακτηριστικών, οι απόψεις είναι ποικίλες. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι πιθανά το μεταπτυχιακό να προσφέρει κάποια βοήθεια και άλλοι θεωρούν ότι δεν μπορεί να επιδράσει σημαντικά γιατί αυτό είναι κυρίως θέμα προσωπικότητας.

Συνοψίζοντας, το μεταπτυχιακό φαίνεται πως επιδρά θετικά στην αναγνώριση και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη στους εκπαιδευτικούς που το ολοκληρώνουν. Η θετική επίδραση του μεταπτυχιακού διακρίνεται εντονότερα στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης οι οποίοι ενώ αρχικά διατηρούν επιφυλάξεις για το κατά πόσο θα τους βοηθήσει το μεταπτυχιακό να υιοθετήσουν συμπεριφορές και

χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη, αφού αποφοιτήσουν, εκτιμούν ότι τελικά η συμβολή του μεταπτυχιακού είναι θετική και καθοριστική. Ακόμα, πιο σημαντική είναι η επίδραση του μεταπτυχιακού στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αφού ως φοιτητές δείχνουν να έχουν μικρές προσδοκίες από το μεταπτυχιακό ως προς την αναγνώριση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη και ελάχιστες έως και καθόλου ως προς την υιοθέτηση αυτών των χαρακτηριστικών γεγονός που αλλάζει μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού.

7.5.4.10. 4^ο ερώτημα

Το 4ο ερώτημα εξετάζει κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα του β άξονα διαπιστώθηκε ότι:

- Ο διευθυντής θα πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου.
- Όλοι θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου, να γίνεται καλύτερος επαγγελματίας, να ωφελείται η σχολική μονάδα και να προλαβαίνει τις εξελίξεις. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 3: «είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσα από αυτά μπορεί να βελτιώνει την ηγεσία και τη διοίκηση στο σχολείο του, έρχεται σε επαφή με γνώσεις τις οποίες πιθανόν να μην τις είχε καν ακούσει προηγουμένως, του δίνει εργαλεία να εξελιχθεί και να γίνει καλύτερος στη δουλειά του. Η επιμόρφωση είναι το όχημα που μπορεί να μας κάνει καλύτερους και πιο αποτελεσματικούς.»

ο ερωτώμενος 10: «ναι διότι η ανάγκη για αποτελεσματική διοίκηση και βελτίωση του σχολείου είναι δεδομένη και μάλιστα έχει να αντιμετωπίσει νέα δεδομένα που

επηρεάζουν αρνητικά (π.χ. Ανομοιογένεια μαθητικού πληθυσμού, οικονομική κρίση, έλλειψη / κακή συντήρηση υποδομών κλπ.)»

ο ερωτώμενος 25: «εκ των πραγμάτων επειδή αυτό που βλέπω είναι ότι πάντα κάτι προκύπτει, καλό θα είναι να είναι ενήμερος για όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν, γιατί όντως θα βοηθήσει και τον ίδιο στην επαγγελματική του ανάπτυξη, στη δουλειά, για να γίνεται καλύτερα η δουλειά και πιο εύκολα. Υπάρχουν και διευθυντές οι οποίοι δεν ασχολούνται και δυσκολεύονται περισσότερο.»

→ Το μεταπτυχιακό συνιστά για έναν διευθυντή σχολείου ένα στοιχείο επάρκειας.

- Όλοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό συνιστά για έναν διευθυντή σχολείου ένα στοιχείο επάρκειας, του δίνει δηλαδή τις απαιτούμενες γνώσεις για να υπηρετήσει τη θέση του αλλά από μόνο του δεν αρκεί. Χρειάζονται και άλλες προϋποθέσεις όπως προϋπηρεσία, διδακτική εμπειρία, εμπειρία από άλλες θέσεις ευθύνης, προσωπικότητα. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 3: «το μεταπτυχιακό αυτό είναι όντως ένα στοιχείο επάρκειας. Βέβαια από μόνο του δεν μπορεί να σε καλύψει πλήρως. Παρόλα αυτά σου προσφέρει γνώσεις που είναι απαραίτητες για να μπορέσεις να υπηρετήσεις τη θέση σου. Θα πρέπει να συνδυάζεται πάντα και με την προσωπικότητα του ανθρώπου. Είναι και τα δύο τα οποία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για να είσαι ένας πετυχημένος ηγέτης - διευθυντής.»

ο ερωτώμενος 9: «είναι μία εμπειρία πολύ βασική, σου δίνει τις κατευθύνσεις και τα εφόδια αλλά όχι μόνο του αυτό (δεν επαρκή).»

ο ερωτώμενος 15: «όχι μόνο αυτό, υπάρχουν και άλλες προϋποθέσεις. Δηλαδή πρέπει να έχει την εμπειρία, τη διδακτική πείρα, να έχει περάσει από άλλες θέσεις ευθύνης με μικρότερες ευθύνες έτσι ώστε να μπορεί να έχει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα για να ηγηθεί σε ένα σχολείο το οποίο θα έχει κάποιους στόχους υψηλούς.»

→ Το μεταπτυχιακό συνιστά για ένα διευθυντή σχολείου ένα στοιχείο ετοιμότητας.

- Όλοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό συνιστά για έναν διευθυντή σχολείου ένα στοιχείο ετοιμότητας δηλαδή τον καθιστά ικανό να υπηρετήσει τη θέση αλλά σε

συνδυασμό με άλλα στοιχεία όπως η προσωπικότητα, η εμπειρία και λοιπά.

Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 3: «ναι είναι ένα στοιχείο ετοιμότητας. Θα επαναλάβω ότι είναι πολύ σημαντικό και η προσωπικότητα του ανθρώπου. Ο κάθε ένας όμως μπορεί να εξελιχθεί μέσα από τα πράγματα που ακούει και μαθαίνει. Εάν πειστεί γι' αυτά μπορεί και να τα υιοθετήσει.»

ο ερωτώμενος 4: «ναι είναι ένα στοιχείο ετοιμότητας αλλά με τα χρόνια γίνεσαι έτοιμος, αποκτάς την εμπειρία μέσα από την τριβή, μέσα από την καθημερινή επαφή με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, με τους γονείς θα αποκτήσεις την απαραίτητη ικανότητα για να για να διοικήσεις πολύ σωστά μία εκπαιδευτική μονάδα.»

ο ερωτώμενος 19: «είναι στοιχείο, όχι το απόλυτο, αλλά στοιχείο ναι.»

→ Το μεταπτυχιακό πρέπει να είναι προϋπόθεση για τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης

- Ακριβώς οι μισοί ερωτώμενοι (14/28) συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό θα πρέπει να είναι προϋπόθεση για τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης. Χαρακτηριστικά:

ο ερωτώμενος 16 : «πιθανόν ναι. Πιθανόν ναι να είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Αν λειτουργήσει πλέον ο θεσμός του διευθυντή σαν ένας θεσμός καθαρά μάνατζερ της διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας, πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι από το προσόν πλέον να υπάρχει.»

ο ερωτώμενος 22 : «θα έπρεπε να είναι και το προϋπόθεση για τη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης. Αυτό θα ήταν το πρώτο και μετά τα υπόλοιπα. Γιατί κάποιοι άνθρωποι έχουν το ταλέντο στη διοίκηση είτε κάνουν το μεταπτυχιακό είτε δεν το κάνουν, αυτό λοιπόν είναι ένα ταλέντο. Οι περισσότεροι όμως δεν το έχουν, επομένως πρέπει να έχεις και τη γνώση μετά.»

- Οι άλλοι μισοί ερωτώμενοι (14 / 28) υποστηρίζουν ότι το μεταπτυχιακό δεν θα πρέπει να είναι προϋπόθεση για τη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης αλλά θα πρέπει να μοριοδοτείται επιπλέον σε σχέση με άλλα μεταπτυχιακά που έχουν διαφορετικό αντικείμενο. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 3 : «το σίγουρο είναι όμως ότι θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο ένα τέτοιο μεταπτυχιακό ούτως ώστε όλοι οι αυριανοί διευθυντές να έχουνε περάσει από μία τέτοια επιμόρφωση.»

ο ερωτώμενος 17: «εγώ θα πω πως δε θα έπρεπε να είναι προϋπόθεση, όπως δεν ήταν και για μένα. Θα έπρεπε να προσμετράται περισσότερο αλλά όχι να είναι και προϋπόθεση. Οποσδήποτε θα έπρεπε να υπάρχει ένας τρόπος ο διευθυντής να επιμορφώνεται οποσδήποτε πάνω σε θέματα διοίκησης, να βοηθιέται. Θα έπρεπε να του παρέχεται η δυνατότητα να παρακολουθεί μαθήματα βοηθητικά της θέσης του.»

Αξιίζει να σημειωθεί ότι αυτοί που υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση την ηγεσία διοίκησης της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση για τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης είναι κυρίως εκπαιδευτικοί που ποτέ δεν είχαν έως τώρα θέση ευθύνης (10 / 15). Αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε θέση ευθύνης υποστηρίζουν πως ένα τέτοιο μεταπτυχιακό θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο αλλά όχι να αποτελεί προϋπόθεση για τη διεκδίκηση της θέσης (9 / 13).

→ Το μεταπτυχιακό βοηθά να διαφοροποιήσει και να βελτιώσει ο εκπαιδευτικός ή ο σχολικός διευθυντής το ρόλο και το έργο του.

- Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους έχει βοηθήσει πολύ. Πολλοί υποστηρίζουν πως τους άλλαξε τον τρόπο σκέψης τους. Χαρακτηριστικά:

ο ερωτώμενος 3 : «το μεταπτυχιακό με βοήθησε πάρα πολύ τόσο σαν εκπαιδευτικό όσο και σαν διευθύντρια. Μέσα από αυτό κατάφερα να πάρω γνώσεις και έτσι να αποκτήσω μία ολιστική μόρφωση πάνω σε θέματα είτε ηγεσίας ως διευθύντρια αλλά και ως εκπαιδευτικός και όλα αυτά να μπορέσω στο μεγαλύτερο βαθμό, να τα εφαρμόσω μέσα στη σχολική μονάδα είτε μέσα στην τάξη μου. Θεωρώ ότι η συμβολή του στο εργασιακό μου κομμάτι ήταν πάρα πολύ σημαντική. Με βοήθησε να αντιμετωπίσω την εκπαίδευση με ένα διαφορετικό μάτι. Ήταν σαν να έβλεπα πριν μόνο το δέντρο και ξαφνικά να αποκτήσω μία άλλη οπτική στα πράγματα και να μπορώ να βλέπω το δάσος. Μου άλλαξε ως ένα βαθμό και τον τρόπο της σκέψης μου.»

ο ερωτώμενος 8: «πάρα πολύ, πάρα πολύ, πάρα πολύ. Δηλαδή μου έχει αλλάξει τον τρόπο σκέψης. Ναι, πάρα πολύ. Θεωρώ ότι μου έδωσε μία κατευθυντήρια γραμμή, έγινα πιο λειτουργική, πιο ανοιχτόμυαλη.»

ο ερωτώμενος 9: «με έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Σου ανέφερα και πριν ότι μου έχει δώσει εμπειρία και αυτοπεποίθηση και άνοιξε το μυαλό μου, άνοιξε η οπτική μου και αυτό το άνοιγμα το επιδιώκω και στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιώ αλλά και στο άνοιγμα της σχολικής μονάδας από τη θέση που είμαι ως εκπαιδευτικός όσο μπορώ και χωρίς κίνητρα.»

Επίσης, πολλοί υποστηρίζουν πως ένα από τα στοιχεία που τους βοήθησε να εξελιχθούν και να βελτιωθούν, εκτός από τις γνώσεις, ήταν και η διάδραση των μεταπτυχιακών φοιτητών μεταξύ τους.

Χαρακτηριστικά:

ο ερωτώμενος 3: «Το Μεταπτυχιακό αυτό με έφερε σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται και ασχολούνται χρόνια με την εκπαίδευση και τη διοίκηση και έτσι έμμεσα έμαθα από αυτούς, γνώρισα τέτοια άτομα και έμαθα από αυτούς τις δικές τους καλές πρακτικές και νομίζω ότι το να μπω στη διαδικασία του να έρθω σε αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους οι οποίοι ήθελαν να μάθουν αυτό το αντικείμενο, ήταν και για μένα αυτό κάτι θετικό. Είναι πολύ σπουδαίο και αυτό! Έχει μεγάλη μοναξιά η θέση του διευθυντή!»

ο ερωτώμενος 14: «Εκτός των άλλων μου έκανε πολύ καλό που στο μεταπτυχιακό γίναμε μια ομάδα. Είχα συναδέλφους που είτε ήταν απλοί εκπαιδευτικοί σαν και εμένα είτε ήταν διευθυντές και μπορούσα να κουβεντιάζω. Έμαθα πολλά, πήρα πολλές συμβουλές και γνώμες και όταν είχα μια ανάγκη μπορούσα κάπου να απευθυνθώ. Έχουμε κρατήσει επαφή ακόμα και τώρα. Δε φαντάζεσαι πόσο με έχει βοηθήσει αυτό!»

- Όλοι οι φοιτητές με θέση ευθύνης προσδοκούν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να βελτιωθούν κυρίως ως στελέχη της εκπαίδευσης αλλά δεν ξέρουν σε τι βαθμό και σε ποια θέματα θα γίνει αυτό. Ενδεικτικά:

ο ερωτώμενος 15: «ναι εγώ πιστεύω ότι θα με βοηθήσει. Το ποσό δεν ξέρω αλλά θεωρώ ότι θα με βοηθήσει, θα το δω στην πορεία βέβαια γιατί είμαι στην αρχή ακόμα του μεταπτυχιακού.»

ο ερωτώμενος 16: «θα μου έχει προδώσει ορισμένα χαρακτηριστικά που χρειάζεται ένας διευθυντής να έχει για το πώς θα ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο. Ως εκπαιδευτικός τώρα δεν νομίζω ότι θα με βοηθήσει όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι γιατί με 30 χρόνια εμπειρίας περίπου μέσα στην τάξη, δεν περιμένω κάτι πάνω σε αυτό τον τομέα, ότι ήταν να κάνω το έχω κάνει, απλώς περιμένω κάτι στο διοικητικό κομμάτι που ίσως δεν γνωρίζω.»

- όλοι οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης εικάζουν ότι θα βοηθηθούν να διαφοροποιηθούν και να βελτιωθούν στο ρόλο τους μέσω του μεταπτυχιακού

ο ερωτώμενος 21: «με ένα τέτοιο μεταπτυχιακό σίγουρα θα δούμε την εικόνα πιο σφαιρικά και συνεπώς θα δρούμε πιο συνεργατικά. Επίσης πολλές διαδικασίες που συχνά θεωρούμε χρονοβόρες ή περιττές θα τις κατανοήσουμε ή/και θα τις βελτιώσουμε.»

ο ερωτώμενος 23: «φυσικά και θα με βοηθήσει, ήδη από τώρα που έχω ξεκινήσει το μεταπτυχιακό, πολλές φορές ένα μεταπτυχιακό μπορεί να σου αλλάξει, να βελτιώσει, τη στάση που έχεις ακόμη και μέσα στο μάθημα και να αποκτήσεις μία πιο θετική στάση και να γίνεις καλύτερος.»

7.5.4.11. Αποτελέσματα της συνέντευξης για το 4ο ερευνητικό ερώτημα

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης που διεξήχθη μέσω των συνεντεύξεων σχετικά με το β άξονα και το 4ο ερευνητικό ερώτημα.

Όλοι οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου. Μέσα από αυτά ο ίδιος εξελίσσεται επαγγελματικά, γίνεται πιο αποτελεσματικός, ενημερώνεται και προλαβαίνει τις εξελίξεις και το σχολείο ωφελείται. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό συνιστά για έναν διευθυντή σχολείου κυρίως ένα στοιχείο επάρκειας και λιγότερο ένα στοιχείο ετοιμότητας δηλαδή του προσφέρει τις απαιτούμενες γνώσεις και ως ένα βαθμό τον καθιστά ικανό να υπηρετήσει

τη θέση ευθύνης του αλλά από μόνο του δεν αρκεί. Πρέπει να συνδυάζεται και με άλλα στοιχεία όπως προϋπηρεσία, διδακτική πείρα, εμπειρία από άλλες θέσεις ευθύνης ενώ παίζει σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα του ατόμου.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό με κατεύθυνση την ηγεσία διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μεταπτυχιακά στις κρίσεις για θέσεις ευθύνης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης θεωρούν ότι το μεταπτυχιακό θα έπρεπε να αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων.

Όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν ότι το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να διαφοροποιήσουν και να βελτιώσουν το ρόλο και το έργο τους είτε ως διευθυντές είτε ως εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, αρκετοί υποστηρίζουν πως τους άλλαξε την οπτική τους για το σχολείο και τον τρόπο σκέψης τους. Επίσης η πλειοψηφία δίνει έμφαση στη διάδραση που υπάρχει μεταξύ των φοιτητών του μεταπτυχιακού η οποία λειτουργεί ευεργετικά στη βελτίωση του ρόλου και του έργου τους.

Όλοι οι φοιτητές με θέση ευθύνης προσδοκούν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν το ρόλο τους και το έργο τους κυρίως ως στελέχη της εκπαίδευσης και όχι τόσο ως εκπαιδευτικοί αφού ήδη έχουν μακρά πείρα που τους καλύπτει.

Όλοι οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης προσδοκούν ότι θα βοηθηθούν και θα βελτιωθούν ως προς τον εκπαιδευτικό τους ρόλο μέσω του μεταπτυχιακού.

7.5.4.12. Σύνοψη για το 4^ο ερώτημα

Συνοψίζοντας, το μεταπτυχιακό φαίνεται πως έχει θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς που το ολοκληρώνουν καθώς τους βοηθά να βελτιώσουν και να διαφοροποιήσουν το ρόλο και το έργο τους είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως στελέχη της εκπαίδευσης αλλάζοντας ακόμα και τον τρόπο σκέψης τους.

Υπάρχει καθολική αποδοχή στην άποψη ότι ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα που προάγουν την επαγγελματική του ανάπτυξη και έτσι να βελτιώνει τη διοίκηση του σχολείου. Επίσης στο μεταπτυχιακό αποτελεί ένα στοιχείο επάρκειας και

μέχρι κάποιο βαθμό ένα στοιχείο ετοιμότητας για το διευθυντή σχολείου ενώ ένα τέτοιου τύπου μεταπτυχιακό θα έπρεπε κατά τις κρίσεις των διευθυντών να μοριοδοτείται περισσότερο ή ακόμα, κατά την άποψη του μισού δείγματος των συνεντευξιαζόμενων, να αποτελεί προϋπόθεση για τη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης.

Μέρος ΙΙΙ. Συνολική ανάλυση αποτελεσμάτων

Κεφάλαιο 8. Τριγωνοποίηση, συνολικά αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή θα διεξαχθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης και θα προκύψουν τα συνολικά αποτελέσματα.

8.1. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία (Α άξονας)

Ο Α Άξονας της έρευνας εξετάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σε σχέση με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να διερευνηθεί ο Α άξονας εξετάσαμε διεξοδικά τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σε σχέση με τέσσερις θεματικές, δηλαδή τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα, τις πρακτικές ηγεσίας και τη συλλογική υπευθυνότητα έτσι όπως προσδιορίζονται στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία. Οι θεματικές αυτές αποτέλεσαν υποερωτήματα στην παρούσα έρευνα με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως αρχικά θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής προσέγγισης ως προς τις τέσσερις θεματικές και στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στη σύγκριση των δύο προσεγγίσεων για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

8.1.1. Τριγωνοποίηση για τον καθορισμό κατεύθυνσης του Α άξονα

Θα τριγωνοποιήσουμε τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης.

Η ποσοτική προσέγγιση έδειξε ότι όλοι οι ερωτώμενοι έχουν θετική άποψη σχετικά με τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Αν όμως παρατηρήσει κανείς τους μέσους όρους των αποφοίτων θα διαπιστώσει πως είναι μεγαλύτεροι σε σχέση με αυτούς των φοιτητών όχι όμως τόσο ώστε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και επομένως σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση να δικαιολογείται διαφοροποίηση στις μεταξύ τους απόψεις.

Η ποιοτική προσέγγιση έδειξε ότι ενώ αρχικά φαίνεται ότι το δείγμα μας συμφωνεί με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, στην πορεία των ερωτήσεων, όταν έπρεπε να αιτιολογήσουν την άποψή τους και να αναφέρουν πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν, φάνηκε πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Έτσι αυτοί που συμφωνούν πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και έχουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών και πρακτικών είναι οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης. Ακολουθούν οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης που συμφωνούν πλήρως με την μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία αλλά χρησιμοποιούν σημαντικά λιγότερες στρατηγικές και πρακτικές. Στη συνέχεια είναι οι φοιτητές με θέση ευθύνης που συμφωνούν στα περισσότερα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας (ορισμένοι δεν επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων) και χρησιμοποιούν περισσότερες πρακτικές από ότι οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης. Τελευταίοι είναι οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης οι οποίοι έχουν τις πιο φτωχές στρατηγικές και πρακτικές ενώ από αυτούς οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι έχουν τις μεγαλύτερες ενστάσεις σχετικά με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και το ρόλο του διευθυντή που τον αντιλαμβάνονται περισσότερο ως μάνατζερ παρά ως ηγέτη.

Καταλήγοντας λοιπόν, οι ενδείξεις της ποσοτικής (οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι ανήκαν στους αποφοίτους με θέση ευθύνης και οι μικρότεροι μέσοι όροι ανήκαν στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης ωρομίσθιους ή αναπληρωτές) επιβεβαιώθηκαν μέσω της ποιοτικής προσέγγισης.

Επομένως για τον **καθορισμό κατεύθυνσης** του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας φάνηκε ότι:

A άξονας, πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Οι απόφοιτοι από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία διοίκηση στην εκπαίδευση φαίνεται να συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και να έχουν πολλές πρακτικές και στρατηγικές ενώ οι φοιτητές διατηρούν επιφυλάξεις και χρησιμοποιούν λιγότερες πρακτικές και στρατηγικές.

A άξονας, δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και την εφαρμόζουν μέσα από μία μεγάλη ποικιλία πρακτικών και στρατηγικών.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές και πρακτικές.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης έχουν επιφυλάξεις σχετικά με το ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά έχουν πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών και πρακτικών.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης έχουν σημαντικές επιφυλάξεις ως προς τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και οι στρατηγικές και οι πρακτικές τους είναι φτωχές.

A άξονας, τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Οι απόφοιτοι είτε είναι μόνιμοι είτε ωρομίσθιοι είτε αναπληρωτές συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και χρησιμοποιούν αρκετές στρατηγικές και πρακτικές για να την εφαρμόσουν στην πράξη.

Μια μερίδα φοιτητών που είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας κυρίως στο κομμάτι που αφορά την ενημέρωση των γονέων για τους στόχους του σχολείου και χρησιμοποιούν αρκετές στρατηγικές και πρακτικές που βοηθούν στην εφαρμογή αυτού του τύπου της ηγεσίας

Οι φοιτητές ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές είναι αυτοί που έχουν τις μεγαλύτερες ενστάσεις σε σχέση με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας γιατί φαίνεται

να προσδοκούν από το διευθυντή να υπηρετεί ένα πιο παραδοσιακό γραφειοκρατικό ρόλο, τύπου μάνατζερ, και θεωρούν ότι οι γονείς δε θα πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου ώστε να μην εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία ενώ οι στρατηγικές και οι πρακτικές τους είναι πολύ περιορισμένες.

8.1.2. Τριγωνοποίηση για τη σχολική κουλτούρα του Α άξονα

Θα τριγωνοποιήσουμε τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής.

Η ποσοτική προσέγγιση έδειξε ότι σχεδόν σε όλα τα ζητήματα οι ερωτώμενοι έχουν θετική άποψη σχετικά με τη σχολική κουλτούρα σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο εξής ζήτημα: το να υποστηρίζει το σχολείο νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και καινοτομίες όπου δείχνουν να είναι θετικότεροι σε αυτή την άποψη οι:

- A) Απόφοιτοι σε σχέση με τους φοιτητές.
- B) Απόφοιτοι με θέση ευθύνης σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης
- Γ) Απόφοιτοι μόνιμοι. εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους φοιτητές ωρομίσθιους οι αναπληρωτές.

Η ποιοτική προσέγγιση έδειξε ότι σχεδόν σε όλα τα ζητήματα οι ερωτώμενοι έχουν θετική άποψη σχετικά με τη σχολική κουλτούρα σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Παρατηρείται διαφοροποίηση σε ένα ζήτημα. Αυτό αφορά στο να συζητά ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών όπου οι απόφοιτοι συντάσσονται πλήρως με αυτή την άποψη, οι φοιτητές με θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι ενώ αυτό θα έπρεπε να συμβαίνει στην πράξη δεν γίνεται, οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή τη διδακτέα ύλη ενώ οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι δεν επιθυμούν καμία παρέμβαση του διευθυντή στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

Καταλήγοντας λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση συμφωνούν σχεδόν σε όλα τα σημεία εκτός από δύο τα οποία είναι: α) το σχολείο να

υποστηρίζει νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και καινοτομίες (ποσοτικό εύρημα), ο διευθυντής να συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (ποιοτικό εύρημα).

Επομένως για τη **σχολική κουλτούρα** σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας φάνηκε ότι:

Α άξονας, πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Οι απόφοιτοι συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας ως προς τη σχολική κουλτούρα ενώ οι φοιτητές διατηρούν επιφυλάξεις σε συγκεκριμένες πρακτικές όπως το να υποστηρίζει το σχολείο νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και καινοτομίες (εύρημα μόνο από την ποσοτική προσέγγιση) και να συζητά ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (εύρημα της ποιοτικής προσέγγισης).

Α άξονας, δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Σε σχέση με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας ως προς τη σχολική κουλτούρα:

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης συμφωνούν σε όλα και παρατηρούν το εξής:

όσον αφορά στο να συζητά ο διευθυντής θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών παρατηρούν ότι ενώ αυτό θα έπρεπε να γίνεται στην πράξη δεν συμβαίνει.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης συμφωνούν με τα περισσότερα και διαφοροποιούνται στα ακόλουθα:

- ✓ είναι πιο επιφυλακτικοί στη χρήση νέων μεθόδων και καινοτομιών σε σχέση με τους υπόλοιπους.
- ✓ δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη.

A άξονας, τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Σε σχέση με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ως προς την σχολική κουλτούρα:

Οι απόφοιτοι είτε είναι μόνιμοι είτε ωρομίσθιοι είτε αναπληρωτές συντάσσονται πλήρως.

Οι φοιτητές που είναι μόνιμοι συντάσσονται με μικρές επιφυλάξεις καθώς δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη.

Οι φοιτητές ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές συντάσσονται με αρκετές επιφυλάξεις καθώς δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη και επιθυμούν να ενημερώνεται ο διευθυντής για την επίδοση των μαθητών αλλά να μην εμπλέκεται και επομένως να μην προβαίνει σε προτάσεις που να έχουν στόχο τη βελτίωσή της.

8.1.3. Τριγωνοποίηση για τις πρακτικές ηγεσίας του Α άξονα

Θα τριγωνοποιήσουμε τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής.

Η ποσοτική προσέγγιση έδειξε ότι στα περισσότερα ζητήματα που αφορούν στις πρακτικές ηγεσίας οι ερωτώμενοι συμπλέουν και συμφωνούν με αυτά. Οι πρακτικές που βρίσκουν σύμφωνους όλους τους ερωτώμενους, χωρίς να παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, είναι:

- A) Ο διευθυντής οφείλει να εμπλέκει τον υποδιευθυντή στην καθιέρωση της πολιτικής του σχολείου και να συνεργάζεται αρμονικά μαζί του.
- B) Ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά ώστε οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν απερίσπαστοι.
- Γ) Ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και καθηγητών.
- Δ) Ο διευθυντής πρέπει να συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.
- E) Τα γραφεία διεύθυνσης και ο διευθυντής πρέπει να συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.

ΣΤ) Στους νέους εκπαιδευτικούς πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους.

Σε τρεις πρακτικές ηγεσίες οι ερωτώμενοι έχουν ουδέτερες στάσεις και επομένως είναι σκεπτικοί. Αυτές είναι:

- A) Να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.
- B) Να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή.
- Γ) Να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας περισσότερους ηγετικούς ρόλους.

Ομαδοποιώντας το δείγμα των ερωτώμενων, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα εξής ζητήματα:

- A) Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτή την άποψη, δηλαδή σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά, οι:
 - Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.
 - Απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με τους αποφοίτους με θέση ευθύνης.
 - Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με τους αποφοίτους με θέση ευθύνης.
 - Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με τους φοιτητές με θέση ευθύνης.
 - Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

- B) Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτή την άποψη οι:
 - Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.
 - Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με όλους τους άλλους.
 - Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

Γ) Το σχολείο πρέπει να παρέχει τον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης) όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτή την άποψη οι:

- Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.
- Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με όλους τους άλλους.
- Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

Δ) Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να έχουν επαρκή σχολικό χρόνο όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτή την άποψη οι:

- Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.
- Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με όλους τους άλλους.
- Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

Ε) Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να έχουν επαρκείς πόρους όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτή την άποψη οι:

- Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.

ΣΤ) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτήν την άποψη οι:

- Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.
- Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με όλους τους άλλους.
- Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

Ζ) Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτήν την άποψη οι:

- Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

Η) Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων όπου δείχνουν να είναι αρνητικότεροι σε αυτήν την άποψη οι:

- Φοιτητές σε σχέση με τους αποφοίτους.

- Φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης σε σχέση με όλους τους άλλους.
- Φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχέση με όλους τους άλλους.

Η ποιοτική προσέγγιση έδειξε ότι σε αρκετά ζητήματα οι ερωτώμενοι έχουν θετική άποψη σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας.

Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα εξής ζητήματα:

Ο διευθυντής να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας όπου η πλειοψηφία των αποφοίτων συμφωνεί με αυτή την πρακτική εφόσον ο διευθυντής λειτουργεί ως κριτικός φίλος και υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή. Ένθερμοι υποστηρικτές αυτής της πρακτικής είναι οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Η πλειοψηφία των φοιτητών είναι αρνητικοί σε αυτή την πρακτική ενώ οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι στο σύνολό τους αρνητικοί.

Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών όπου όλοι οι απόφοιτοι συμφωνούν με αυτή την πρακτική σε αντίθεση με τους φοιτητές που διαφωνούν, οι μισοί μόνιμοι και όλοι οι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται όπου συμφωνούν όλοι εκτός από τους φοιτητές ωρομίσθιους και αναπληρωτές.

Προκειμένου να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικούς ρόλους πρέπει να διασφαλίζονται διάφορες προϋποθέσεις όπου όλοι μεν θεωρούν ως βασική προϋπόθεση τη βούληση του εκπαιδευτικού αλλά οι απόφοιτοι θέτουν μεγαλύτερη ποικιλία προϋποθέσεων και στοχεύουν κυρίως στα εσωτερικά κίνητρα τα οποία καλλιεργούνται μέσα από τη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία. Αντίθετα οι φοιτητές προσανατολίζονται προς τα εξωτερικά κίνητρα και οι προϋποθέσεις που βάζουν είναι λιγότερες. Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εστιάζουν μόνο στη βούληση και στη γνώση.

Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη ηγετικών ρόλων υποστηρίζει όλο το δείγμα. Η εμπειρία έχει αξία αλλά υπάρχουν πιο

σημαντικοί παράγοντες για να αναλάβει κανείς ηγετικό ρόλο ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τα πολλά χρόνια λειτουργούν ως τροχοπέδη για τους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Αυτοί που διαφωνούν είναι όλοι οι φοιτητές.

Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις που προάγουν την ηγεσία στους μαθητές όπου οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης είναι θετικότεροι σε αυτό, ακολουθούν οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης και οι φοιτητές με θέση ευθύνης και τελευταίοι οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης.

Καταλήγοντας λοιπόν συμπεραίνουμε ότι τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης συμφωνούν στα περισσότερα ως προς τις πρακτικές ηγεσίας σε σχέση με την μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία. Προκύπτουν λοιπόν τα ακόλουθα:

Α άξονας, πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Οι απόφοιτοι συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας ως προς τις **πρακτικές ηγεσίας** ενώ οι φοιτητές είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί με το να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας και το να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι φοιτητές είναι σκεπτικοί στην άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλάβουν τέτοιους ρόλους ενώ για να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικούς ρόλους στο σχολείο θα πρέπει να τους παρέχεται επαρκής σχολικός χρόνος και πόροι. Οι προϋποθέσεις που θέτουν προκειμένου να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός άτυπο ηγετικό ρόλο στο σχολείο είναι λιγότερες και όχι προσανατολισμένες στις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας. Τέλος οι φοιτητές συμφωνούν με την ιδέα πως θα πρέπει να προάγεται η ηγεσία και ανάμεσα στους μαθητές αλλά οι τρόποι που προτείνουν είναι λιγότεροι.

Α άξονας, δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Σε σχέση με τις **πρακτικές ηγεσίας** ως προς τη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία:

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως προτείνοντας ένα πλούσιο ρεπερτόριο μεθόδων που προωθούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές οι οποίες βασίζονται στις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως προτείνοντας όμως λιγότερες μεθόδους σε σχέση με τους αποφοίτους με θέση ευθύνης που σχετίζονται με την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί σε ορισμένες πρακτικές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας όπως:

Να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις.

Ο διευθυντής να μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.

Οι τρόποι τους οποίους προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγετικών ρόλων στο σχολείο είναι λιγότεροι σε σχέση με τις παραπάνω κατηγορίες του δείγματος και εστιάζονται σε εξωτερικά κίνητρα όπως χρηματική αμοιβή, ή μείωση ωραρίου και λοιπά.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης είναι αρνητικοί ή σκεπτικοί σε ορισμένες πρακτικές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας όπως:

Να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις.

Ο διευθυντής να μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.

Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκές σχολικό χρόνο και πόρους για να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους.

Οι τρόποι τους οποίους προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγετικών ρόλων στο σχολείο είναι ακόμα λιγότεροι σε σύγκριση με τους φοιτητές με θέση ευθύνης.

A άξονας, τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Σε σχέση με τις **πρακτικές ηγεσίας** ως προς τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία:

Οι απόφοιτοι μόνιμοι συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι συντάσσονται με τις αρχές μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι φοιτητές μόνιμοι είναι σκεπτικοί με τις εξής πρακτικές:

Να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.

Ο διευθυντής να μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι διαφωνούν με τις πρακτικές που ακολουθούν:

Να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις.

Ο διευθυντής να μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η διεύθυνση του σχολείου να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ώστε να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η δύναμη να διαμοιράζεται.

Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκές σχολικό χρόνο και πόρους για να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους.

Οι μέθοδοι που προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι ελάχιστες.

Παρατήρηση: Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση έδειξε ότι σε μία πρακτική όλοι οι ερωτώμενοι είναι σκεπτικοί, δηλαδή στο ότι θα πρέπει εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας να αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους. Όλοι θεωρούν την εμπειρία σημαντική αλλά σπουδαιότερο ρόλο παίζει η προσωπικότητα, οι γνώσεις και η διάθεση. Πολλές φορές τα πολλά χρόνια υπηρεσίας λειτουργούν ως τροχοπέδη. Στην πρακτική αυτή παρατηρείται απόκλιση από τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

8.1.4. Τριγωνοποίηση για τη συλλογική υπευθυνότητά του Α άξονα.

Θα τριγωνοποιήσουμε τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής.

Η ποσοτική προσέγγιση έδειξε ότι όλοι οι ερωτώμενοι έχουν θετική άποψη σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα στο σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας.

Η ποιοτική προσέγγιση έδειξε ότι οι ερωτώμενοι συμπλέουν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας με τις εξής παρατηρήσεις:

Οι ερωτώμενοι εκτός από τους αποφοίτους με θέση ευθύνης εκφράζουν προβληματισμό αναφορικά με την επαρκή συμμετοχή τους στη λήψη σχολικών αποφάσεων.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι έχουν τη μεγαλύτερη απόκλιση από τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας και αντιλαμβάνονται τον διευθυντή περισσότερο ως γραφειοκράτη μάνατζερ ο οποίος έχει την ευθύνη του σχολείου και επομένως παίρνει τις αποφάσεις αλλά και λύνει τα πιθανά προβλήματα.

Καταλήγοντας λοιπόν, για τη συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας φάνηκε ότι:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα του Α άξονα

Οι απόφοιτοι από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία διοίκηση στην εκπαίδευση φαίνεται να συντάσσονται πλήρως ενώ από τους φοιτητές, μία μερίδα, διατηρεί επιφυλάξεις συγκριτικά με το ρόλο του διευθυντή καθώς τον αντιμετωπίζει ως μάνατζερ και επομένως περιορίζεται το βάρος των ευθυνών που τους αναλογεί (ποιοτικό εύρημα).

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του Α άξονα

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως αλλά όλοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (ποιοτικό εύρημα)

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως. Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης συντάσσονται οι περισσότεροι. Ορισμένοι εκφράζουν σκεπτικισμό αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη σχολικών αποφάσεων και αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή που τον αντιλαμβάνονται περισσότερο ιεραρχικό και γραφειοκρατικό (ποιοτικό εύρημα).

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα του Α άξονα

Οι απόφοιτοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Ορισμένοι θεωρούν ότι δε συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων (ποιοτικό εύρημα).

Οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι συντάσσονται πλήρως. Ορισμένοι θεωρούν ότι δε συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων (ποιοτικό εύρημα).

Οι φοιτητές μόνιμοι συντάσσονται πλήρως. Ορισμένοι θεωρούν ότι δε συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων (ποιοτικό εύρημα).

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι διαφοροποιούνται αναφορικά με την αντίληψή τους για το ρόλο του διευθυντή ο οποίος, κατά τη γνώμη τους, θα πρέπει να έχει την ευθύνη, να παίρνει τις αποφάσεις και να βρίσκει τις λύσεις. Ορισμένοι θεωρούν ότι δε συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (ποιοτικό εύρημα).

8.1.5. Αποτελέσματα για το 1ο ερώτημα

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού που έχει κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

Οι απόφοιτοι από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία διοίκηση στην εκπαίδευση φαίνεται να συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας εφαρμόζοντας πολλές πρακτικές και στρατηγικές που εξυπηρετούν αυτού του τύπου την ηγεσία.

Οι φοιτητές διατηρούν επιφυλάξεις έως και αντιρρήσεις σε ορισμένες στάσεις, αντιλήψεις και κυρίως πρακτικές που εφαρμόζονται στη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία.

Αναλυτικότερα, οι φοιτητές είναι σκεπτικοί με το να υποστηρίζει το σχολείο νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και καινοτομίες (εύρημα μόνο από την ποσοτική προσέγγιση), , να παρέχει η διεύθυνση του σχολείου στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται, να πρέπει να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, να παρέχεται από το σχολείο επαρκής σχολικός χρόνος και πόροι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Οι φοιτητές είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί με το να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας και το να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης μια μερίδα φοιτητών, διατηρεί επιφυλάξεις συγκριτικά με το ρόλο του διευθυντή καθώς τον αντιμετωπίζει ως μάνατζερ και επομένως περιορίζεται το βάρος των ευθυνών που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς (ποιοτικό εύρημα). Τέλος, οι φοιτητές προτείνουν λιγότερες πρακτικές και στρατηγικές που να εξυπηρετούν τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας.

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος του Α Άξονα.

Πίνακας 16.

Α Άξονας - 1ο ερευνητικό ερώτημα - Αποτελέσματα

Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της καταναεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού** που έχει κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

Απόφοιτοι

Φοιτητές

Συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας

Συντάσσονται ως ένα βαθμό με τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας.

Εφαρμόζουν πολλές πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας

Εφαρμόζουν περιορισμένες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας

Είναι σκεπτικοί στα:

§ να υποστηρίζει το σχολείο νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και καινοτομίες (εύρημα μόνο από την ποσοτική προσέγγιση)

§ να συζητά ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (εύρημα της ποιοτικής προσέγγισης)

§ να πρέπει να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους

§ να παρέχεται από το σχολείο επαρκής σχολικός χρόνος και πόροι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους

§ να αναλαμβάνει την ευθύνη του σχολείου ο διευθυντής και επομένως να περιορίζεται το βάρος των ευθυνών που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς (ποιοτικό εύρημα)

Είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί στα:

§ να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας

§ να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών

8.1.6. Αποτελέσματα για το 2ο ερώτημα

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με το **εάν είναι στελέχη ή όχι της εκπαίδευσης;**

Οι απόφοιτοι με θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας χρησιμοποιώντας ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών και πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά χρησιμοποιούν λιγότερες πρακτικές και στρατηγικές που εξυπηρετούν αυτού του τύπου την ηγεσία και θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (ποιοτικό εύρημα).

Οι φοιτητές με θέση ευθύνης συντάσσονται με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά με επιφυλάξεις σε ορισμένες στάσεις αντιλήψεις και κυρίως πρακτικές. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με θέση ευθύνης έχουν επιφυλάξεις σχετικά με το ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν θεμιτό να συζητά ο διευθυντής θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αλλά παρατηρούν ότι στην πράξη αυτό δεν συμβαίνει. Ακόμα, είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί σε ορισμένες πρακτικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας όπως να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις, να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών και να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Επιπλέον, οι τρόποι τους οποίους προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγετικών ρόλων στο σχολείο εστιάζονται σε εξωτερικά κίνητρα όπως χρηματική αμοιβή, ή μείωση ωραρίου και λοιπά. Τέλος, ορισμένοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

Οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης συμφωνούν σε αρκετά με την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία αλλά ορισμένες στάσεις και αντιλήψεις τους διαφέρουν σημαντικά έως και είναι αντίθετες σε σχέση με αυτό το είδος ηγεσίας ενώ οι στρατηγικές και οι πρακτικές τους είναι φτωχές. Συγκεκριμένα, είναι πιο επιφυλακτικοί στη χρήση νέων μεθόδων και καινοτομιών σε σχέση με τους υπόλοιπους και δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη. Επίσης είναι αρνητικοί ή σκεπτικοί στο να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις, να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών και να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους

ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Ορισμένοι εκφράζουν σκεπτικισμό αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη σχολικών αποφάσεων και αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή που τον αντιλαμβάνονται περισσότερο ιεραρχικό και γραφειοκρατικό παρά ηγετικό (ποιοτικό εύρημα). Τέλος, οι τρόποι τους οποίους προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγετικών ρόλων στο σχολείο είναι οι λιγότεροι συγκριτικά με όλες τις προηγούμενες κατηγορίες.

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος του Α Άξονα.

Πίνακας 17.

Α Άξονας - 2ο ερευνητικό ερώτημα - Αποτελέσματα

Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού** με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **ανάλογα με το εάν είναι στελέχη ή όχι της εκπαίδευσης;**

Απόφοιτοι με Θέση Ευθύνης	Απόφοιτοι χωρίς Θέση Ευθύνης	Φοιτητές με Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης
Συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας	Συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας	Συντάσσονται με επιφυλάξεις με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.	Συντάσσονται ως έναν βαθμό με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.
Εφαρμόζουν πολλές πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας	Εφαρμόζουν περιορισμένες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας	Εφαρμόζουν πολλές πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας	Εφαρμόζουν τις λιγότερες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες

Θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (ποιοτικό εύρημα)

Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Εκφράζουν **επιφυλάξεις** για: την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εκφράζουν **επιφυλάξεις**:
 στη χρήση νέων μεθόδων και καινοτομιών,
 να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη

Προωθούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων στο σχολείο βασιζόμενοι σε εξωτερικά κίνητρα π.χ. χρήματα, μείωση ωραρίου κ.λ.π.

Προωθούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων στο σχολείο με τους λιγότερους τρόπους σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες.

Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί στα:

Είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί στα:

να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις

να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις

να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών

να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών

να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο

να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο

Το ρόλο του διευθυντή τον αντιλαμβάνονται περισσότερο ιεραρχικό και γραφειοκρατικό παρά ηγετικό (ποιοτικό εύρημα)

8.1.7. Αποτελέσματα για το 3ο ερώτημα

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά** την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους;**

Οι απόφοιτοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας .

Οι απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αλλά είναι σκεπτικοί σε ορισμένες πρακτικές. Συγκεκριμένα, ορισμένοι εκφράζουν επιφυλάξεις σε ότι αφορά στην ενημέρωση των γονέων για τους στόχους του σχολείου. Επίσης, δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη ενώ είναι σκεπτικοί με το να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας και να μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι συμφωνούν σε αρκετά αλλά εκφράζουν διαφοροποίηση έως και άρνηση ως προς ορισμένες στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές τους σε σχέση με τη μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία. Αναλυτικά, φαίνεται να προσδοκούν από το διευθυντή να υπηρετεί ένα πιο παραδοσιακό γραφειοκρατικό ρόλο και να λειτουργεί ως μάνατζερ, επομένως ο διευθυντής θα πρέπει να έχει αποκλειστικά την ευθύνη για ότι συμβαίνει στο σχολείο, να παίρνει τις αποφάσεις και να βρίσκει τις λύσεις. Ακόμα, θεωρούν ότι οι γονείς δε θα πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου ώστε να μην εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία. Επίσης, δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη και επιθυμούν να ενημερώνεται ο διευθυντής για την επίδοση των μαθητών αλλά να μην εμπλέκεται και επομένως να μην προβαίνει σε προτάσεις που να έχουν στόχο τη βελτίωσή της. Επιπλέον, διαφωνούν με το να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις, να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών, να παρέχει η διεύθυνση του σχολείου στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ώστε να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η δύναμη να διαμοιράζεται.

Οι μέθοδοι που προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι ελάχιστες και εν γένει οι στρατηγικές και οι πρακτικές τους είναι πολύ περιορισμένες.

Στον πίνακα 18 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος του Α Άξονα.

Πίνακας 18.

A Άξονας - 3ο ερευνητικό ερώτημα - Αποτελέσματα

Κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της καταναμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας **πριν και μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού** με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους;**

Απόφοιτοι Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί	Απόφοιτοι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι	Φοιτητές Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί	Φοιτητές Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι
Συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας	Συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας	Συντάσσονται με επιφυλάξεις με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.	Συντάσσονται ως έναν βαθμό με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.
		Εκφράζουν επιφυλάξεις για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	Εκφράζουν επιφυλάξεις για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία
		<u>Είναι σκεπτικοί στα:</u>	Προωθούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων στο σχολείο με τους λιγότερους τρόπους σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες.
	§ να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις		<u>Είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί στα:</u>
	§ να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών		§ να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις
	Δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη		§ να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών

ξ να ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο

ξ να παρέχει η διεύθυνση του σχολείου στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ώστε να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η δύναμη να διαμοιράζεται

ξ να εμπλέκεται ο διευθυντής στη μαθησιακή διαδικασία

Δεν επιθυμούν να συζητούν με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη διδασκεία ύλη

8.1.8. Αποτελέσματα για τον Α άξονα

Τα αποτελέσματα λοιπόν για τον **Α Άξονα** της έρευνας καταλήγουν πως οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που ολοκληρώνουν ένα μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων συμπλέουν με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας ενώ παρατηρούνται αποκλίσεις στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ακόμα φοιτούν στο μεταπτυχιακό.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε μία πρακτική υπήρχε σκεπτικισμός από όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα τόσο την ποιοτική όσο και την ποσοτική και αυτό αφορούσε στον αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας περισσότερους ηγετικούς ρόλους.

8.2. Η συμβολή των μεταπτυχιακών στην ηγεσία – διοίκηση σχολείων (B Άξονας)

Ο Β Άξονας της έρευνας εξετάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών (με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση) στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών τους σε θέματα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων.

8.2.1. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για 1^ο ερώτημα

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα εξετάζει κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό θα **τριγωνοποιηθούν** τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής.

Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική προσέγγιση έδειξαν ότι ως προς τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην κατανόηση και εφαρμογή της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που:

- I. έχουν αποφοιτήσει από μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση στην Εκπαίδευση φαίνονται να είναι θετικότερες σε σχέση με αυτούς που φοιτούν
- II. φοιτούν και δεν έχουν αναλάβει ποτέ Θέση Ευθύνης φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με όλους τους άλλους
- III. είναι φοιτητές και Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι φαίνονται να είναι αρνητικότερες σε σχέση με αυτούς που είναι απόφοιτοι ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας και αυτούς που είναι φοιτητές και Μόνιμοι.

Καταλήγοντας, τα **αποτελέσματα** της έρευνας δείχνουν πως το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς που το παρακολουθούν με την προϋπόθεση πως θα το ολοκληρώσουν. Επίσης φαίνεται πως το μεταπτυχιακό επιδρά ακόμα θετικότερα

στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης ή είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι αφού οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει έχουν πολύ καλύτερους μέσους όρους στην ποσοτική ανάλυση, πιο στοχευμένες απαντήσεις στην ποιοτική ανάλυση και δείχνουν να αντιμετωπίζουν με θετική διάθεση την υπάρχουσα κατάσταση στην Ελληνική εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά οι φοιτητές με θέση ευθύνης δείχνουν να έχουν μία πιο επιφανειακή γνώση και άποψη για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και να την υπηρετούν με λιγότερες στρατηγικές και πρακτικές ενώ οι φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης φαίνονται να γνωρίζουν ακόμα λιγότερα, εκφράζουν απογοήτευση για την κατάσταση στην Ελληνική εκπαίδευση ενώ οι στρατηγικές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική τους πρακτική είναι πολύ περιορισμένες. Οι προσδοκίες τους από το μεταπτυχιακό δεν είναι μεγάλες. Ανάμεσά τους αυτοί που φαίνεται να έχουν την αρνητικότερη στάση και για την υπάρχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης και τις μικρότερες προσδοκίες από το μεταπτυχιακό, είναι οι εκπαιδευτικοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι. Τα παραπάνω φαίνεται να βελτιώνονται σημαντικά έως και να αναιρούνται μετά την αποφοίτηση από το μεταπτυχιακό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις δείχνουν πως όσο πιο απογοητευμένος είναι ο εκπαιδευτικός από την Ελληνική πραγματικότητα στην εκπαίδευση τόσο πιο χαμηλές προσδοκίες έχει από το μεταπτυχιακό.

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος του Β Άξονα.

Πίνακας 19.

Β Άξονας - 1ο ερευνητικό ερώτημα - Αποτελέσματα

Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην **κατανόηση της σύγχρονης Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής** και, κατά συνέπεια, στην **ανάπτυξη πρακτικών** προς αυτή την κατεύθυνση στο σχολικό περιβάλλον

Απόφοιτοι	Φοιτητές με Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι
Θετική η συμβολή του μεταπτυχιακού.	Εικάζουν πως το μεταπτυχιακό θα συμβάλλει θετικά.	Οι προσδοκίες από το μεταπτυχιακό είναι μικρές.	

Εφαρμόζουν πλήθος στρατηγικές και πρακτικές	Εφαρμόζουν ορισμένες στρατηγικές και πρακτικές	Εφαρμόζουν ορισμένες στρατηγικές και πρακτικές	Εφαρμόζουν λίγες στρατηγικές και πρακτικές
Δίνουν έμφαση στη συνεργασία και στην καινοτομία	Δε δίνουν έμφαση σε κάποιο προσανατολισμό.	Δε δίνουν έμφαση σε κάποιο προσανατολισμό.	Δε δίνουν έμφαση σε κάποιο προσανατολισμό.
Δίνουν έμφαση στην επιμόρφωση	Περιορισμένη αναφορά στην επιμόρφωση.	Δεν κάνουν αναφορά στην επιμόρφωση.	Δεν κάνουν αναφορά στην επιμόρφωση.
	Οι γνώσεις τους στην Εκπαιδευτική πολιτική είναι επιφανειακές.	Οι γνώσεις τους στην Εκπαιδευτική πολιτική είναι περιορισμένες.	Οι γνώσεις τους στην Εκπαιδευτική πολιτική είναι ακόμα λιγότερες συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.
		Εκφράζουν απογοήτευση από την κατάσταση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.	Εκφράζουν έντονη απογοήτευση από την κατάσταση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

8.2.2. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για το 2^ο ερώτημα

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα εξετάζει κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης να καταστούν ικανοί να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

Στο σημείο αυτό θα **τριγωνοποιηθούν** τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης.

Η ποσοτική προσέγγιση επιβεβαίωσε τη θετική επίδραση του μεταπτυχιακού στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας αφού οι μέσοι όροι των αποφοίτων είναι μεγαλύτερη από αυτούς των φοιτητών. Η επίδραση του μεταπτυχιακού δείχνει να είναι μεγαλύτερη στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης και κυρίως σε αυτούς που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Η ποιοτική προσέγγιση έδειξε πως οι απόφοιτοι υποστηρίζουν ένθερμα τη θετική επιρροή του μεταπτυχιακού στην άσκηση μετασχηματιστικής και κατανεμημένης

ηγεσίας. Οι φοιτητές υποθέτουν πως θα βοηθηθούν από το μεταπτυχιακό. Εικάζουν κάποιους τρόπους με τους οποίους θα γίνει αυτό οι οποίοι είναι σχετικά περιορισμένοι κυρίως στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης.

Τα **αποτελέσματα** τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής προσέγγισης της έρευνας φανέρωσαν ότι το μεταπτυχιακό συμβάλλει σημαντικά στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ικανών να εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία. Οι απόφοιτοι φαίνονται να είναι ωφελημένοι από το μεταπτυχιακό και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι να αναλάβουν και να κατανεύμουν ηγετικούς ρόλους. Επιπλέον φαίνεται πως το μεταπτυχιακό επιδρά ακόμα θετικότερα στους εκπαιδευτικούς που

A) δεν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης,

B) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Οι φοιτητές εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης και κυρίως εκείνοι που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι φαίνεται να αλλάζουν στάσεις και αντιλήψεις αφού πριν το μεταπτυχιακό δείχνουν επιφυλακτικοί ως προς την αξία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και είναι σκεπτικοί για το πόσο μπορεί το μεταπτυχιακό να τους προετοιμάσει να κατανεύμουν ηγετική δράση σε άλλα άτομα, πράγμα το οποίο αναιρείται όταν αποφοιτήσουν.

Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος του Β Άξονα.

Πίνακας 20.

Β Άξονας - 2ο ερευνητικό ερώτημα - Αποτελέσματα

Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην **προετοιμασία** εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ικανών να **εφαρμόσουν μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία;**

Απόφοιτοι	Φοιτητές με Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι
-----------	--------------------------	-----------------------------	--

Θετική η συμβολή του μεταπτυχιακού.	Εικάζουν πως το μεταπτυχιακό θα συμβάλλει θετικά.	Οι προσδοκίες από το μεταπτυχιακό είναι μικρές.	Οι προσδοκίες από το μεταπτυχιακό είναι μικρές.
Εφαρμόζουν πλήθος στρατηγικές και πρακτικές	Εφαρμόζουν ορισμένες στρατηγικές και πρακτικές	Εφαρμόζουν ορισμένες στρατηγικές και πρακτικές	Είναι επιφυλακτικοί για την αξία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

8.2.3. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για το 3^ο ερώτημα

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα εξετάζει κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή.

Στο σημείο αυτό θα **τριγωνοποιηθούν** τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής δηλαδή της ποσοτικής και της ποιοτικής.

Η ποσοτική προσέγγιση επιβεβαίωσε τη θετική επίδραση του μεταπτυχιακού στην υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη δεδομένου ότι οι μέσοι όροι των αποφοίτων είναι μεγαλύτεροι από αυτούς των φοιτητών. Η επίδραση του μεταπτυχιακού δείχνει να είναι μεγαλύτερη στους φοιτητές που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Ανάλογα, η ποιοτική προσέγγιση έδειξε ότι το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά στην υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη δεδομένου ότι όλοι οι απόφοιτοι παραδέχθηκαν ότι μετά το μεταπτυχιακό βελτίωσαν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους και τις προσαρμοσαν σε αυτές που προτάσσει η μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία. Η επίδραση του μεταπτυχιακού δείχνει να είναι εντονότερη για τους φοιτητές που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Τα **αποτελέσματα** της έρευνας φανέρωσαν ότι το μεταπτυχιακό συμβάλλει σημαντικά στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης να αναγνωρίσουν και **κυρίως να υιοθετήσουν** σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη έτσι όπως ορίζονται με βάση τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναμημένης

ηγεσίας. Η θετική επίδραση του μεταπτυχιακού δείχνει να είναι ακόμα μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς που

A) είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Χαρακτηριστικά, η θετική επίδραση του μεταπτυχιακού στους φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι διακρίνεται εντονότερα αφού ως φοιτητές δείχνουν να έχουν μικρές προσδοκίες από το μεταπτυχιακό ως προς την αναγνώριση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη και ελάχιστες έως και καθόλου ως προς την υιοθέτηση αυτών των χαρακτηριστικών γεγονός που αλλάζει μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού.

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος του Β Άξονα.

Πίνακας 21.

Β Άξονας - 3ο ερευνητικό ερώτημα - Αποτελέσματα

Κατά πόσο συμβάλλει το μεταπτυχιακό στην **αναγνώριση και υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή;**

Απόφοιτοι	Φοιτητές με Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης	Φοιτητές χωρίς Θέση Ευθύνης Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι
Θετική η συμβολή του μεταπτυχιακού.	Εικάζουν πως το μεταπτυχιακό θα συμβάλλει θετικά.	Εικάζουν πως το μεταπτυχιακό θα συμβάλλει θετικά.	Οι προσδοκίες από το μεταπτυχιακό είναι μικρές.

Είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον αποτελεσματικό διευθυντή και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά του.	Εικάζουν ότι θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον αποτελεσματικό διευθυντή και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά του.	Εικάζουν ότι θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον αποτελεσματικό διευθυντή. Έχουν επιφυλάξεις για την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του.	Έχουν επιφυλάξεις για το πόσο το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Είναι αρνητικοί ότι θα τους βοηθήσει να τα υιοθετήσουν.
--	--	--	---

8.2.4. Τριγωνοποίηση - Αποτελέσματα για το 4^ο ερώτημα

Το 4^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα εξετάζει κατά πόσο είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να είναι πιστοποιημένοι στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Στο σημείο αυτό θα **τριγωνοποιηθούν** τα αποτελέσματα των δύο προσεγγίσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής.

Η ποσοτική προσέγγιση έδειξε πως όλοι οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν και εκτιμούν την αξία της πιστοποιημένης επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας διοίκησης για τον διευθυντή σχολείου αφού σε όλο το δείγμα οι μέσοι όροι ήταν υψηλοί. Επίσης οι απόφοιτοι υποστηρίζουν ότι το μεταπτυχιακό συνέβαλε σημαντικά στο να βελτιώσουν το ρόλο και το έργο τους ως στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και ως εκπαιδευτικοί ενώ οι φοιτητές προσδοκούν ότι θα ωφεληθούν από το μεταπτυχιακό όταν το ολοκληρώσουν.

Η ποιοτική προσέγγιση αντίστοιχα έδειξε ότι σύσσωμοι οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν την αξία της επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας διοίκησης σχολείου για τους σχολικούς διευθυντές, θεωρούν το μεταπτυχιακό στην ηγεσία διοίκησης στην εκπαίδευση στοιχείο επάρκειας και ως ένα βαθμό στοιχείο ετοιμότητας για τους εκπαιδευτικούς που διεκδικούν μία τέτοια θέση και υποστηρίζουν πως ένα τέτοιο μεταπτυχιακό θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο στις κρίσεις διευθυντών.

Το μισό δείγμα των συνεντευξιαζόμενων κυρίως όσοι δεν έχουν θέση ευθύνης θεωρούν ότι αυτού του είδους τα μεταπτυχιακά θα έπρεπε να αποτελούν προϋπόθεση για τη

διεκδίκηση θέσης ευθύνης. Οι απόψεις τους πηγάζουν από την προσωπική τους εμπειρία από το μεταπτυχιακό τους όπου αρκετοί απόφοιτοι υποστήριξαν πως αυτή η σπουδή έχει επιδράσει τόσο θετικά και καταλυτικά ώστε τους έχει αλλάξει τον τρόπο σκέψης ως προς την εκπαίδευση ενώ σπουδαιολογούν την ωφέλεια που αποκόμισαν σε επαγγελματικό επίπεδο από τη διάδραση των μεταπτυχιακών φοιτητών μεταξύ τους.

Τα **αποτελέσματα** τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας έδειξαν ότι όλοι (ερωτώμενοι και συνεντευξιαζόμενοι) εκτιμούν ότι τα μεταπτυχιακά με κατεύθυνση στην ηγεσία διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελούν ένα βασικό προσόν, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που διεκδικούν θέση ευθύνης, γιατί συμβάλλουν σημαντικά στο να βελτιώσουν το ρόλο και το έργο τους ως στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και ως εκπαιδευτικοί. Η σπουδή αυτή τους βοήθησε να μεταβάλλουν τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους και τις πρακτικές τους σε βαθμό τέτοιο όπου σε ορισμένους μετέβαλλε ακόμα και τον τρόπο σκέψης τους ως προς την εκπαίδευση.

8.2.4. Αποτελέσματα για τον Β άξονα

Τα **αποτελέσματα** λοιπόν για τον **Β Άξονα** της έρευνας καταλήγουν πως είναι σημαντική η συμβολή των μεταπτυχιακών με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση στην αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων και κυρίως των πρακτικών των εκπαιδευτικών που τα ολοκληρώνουν σε θέματα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων. Η επίδραση φαίνεται να είναι εντονότερη στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν θέση ευθύνης καθώς και στους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Επίσης, η πιστοποιημένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης σχολείου είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης.

Μέρος IV. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

9.1. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία (Α άξονας)

Ο **Α Άξονας** της έρευνας εξετάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σε σύγκριση με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα του Α άξονα

Παρατηρείται στην Ελληνική εκπαίδευση ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και κυρίως οι πρακτικές των **απόφοιτων** εκπαιδευτικών από μεταπτυχιακά με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων **συμβαδίζουν** με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης.

Στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μέσω του μεταπτυχιακού, εντρυφούν σε σύγχρονους τρόπους διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Έχοντας αποφοιτήσει από το μεταπτυχιακό, φαίνεται να έχουν πειστεί για τα οφέλη της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης Ηγεσίας που οδηγούν σε ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό σχολείο και γι' αυτό την εφαρμόζουν γεγονός που συμφωνεί με τις διεθνείς και ελληνικές έρευνες (Sergiovanni, 2001:9; Leithwood και Montgomery 1986; Αναγνωστοπούλου, 2001). **Αποκλίσεις** από τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, κυρίως στην εφαρμογή της, παρατηρούνται σε όσους εκπαιδευτικούς ακόμα **φοιτούν** σε σχετικό μεταπτυχιακό. Συνοπτικά τα σημεία τριβής, δηλαδή τα σημεία στα οποία σημειώνονται διαφορετικές απόψεις στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία είναι:

- ✓ Η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

- ✓ Η υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών από το σχολείο.
- ✓ Ο διευθυντής να μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς για τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών παρακολουθώντας δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις διδασκαλίας και συμμετέχοντας στην ευθύνη για τη σχολική επίδοση.
- ✓ Η δύναμη στο σχολείο να διαμοιράζεται στους εκπαιδευτικούς μέσα από άτυπους ηγετικούς ρόλους, οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να τους αναλάβουν και το σχολείο να παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αυτό.
- ✓ Το σχολείο να προάγει την ηγεσία ανάμεσα στους μαθητές.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων.
- ✓ Ο έλεγχος και η λήψη μέτρων για να πετύχουμε τους στόχους του σχολείου θα πρέπει να γίνεται από κοινού.

Σε όλα τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν όσοι εκπαιδευτικοί έχουν **αποφοιτήσει** από σχετικό μεταπτυχιακό. Δείχνουν να είναι πεπεισμένοι και ώριμοι να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία και δεσμεύονται στους στόχους του σχολείου. Η υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου διαγράφεται και στην έρευνα των Κουσουλού, Μπούνια & Καμπουρίδη (2004) καθώς οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις παραμερίζουν ακόμα και τους προσωπικούς τους στόχους προκειμένου να υλοποιηθούν οι συλλογικές επιλογές. Θεωρούν πρωτεύοντα για την εξέλιξη τόσο του σχολείου όσο και την προσωπική τους, την εμπλοκή στο σχολικό γίνεσθαι, το διαμοιρασμό της δύναμης, τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι σύμφωνες με τη βιβλιογραφία που προκύπτει από την έρευνα. Σύμφωνα με τον Berry et al. (2010a), ο οποίος βασίστηκε μεταξύ άλλων στα αποτελέσματα εθνικής έρευνας από το Center for Teaching Quality (CTQ) σε μια μεγάλη αστική περιοχή στη Βόρεια Καρολίνα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται εποικοδομητικά και ουσιαστικά με τους συναδέλφους τους, βελτιώνουν και εξελίσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αποτελεσματικότητα.

Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν **αποφοιτήσει** από σχετικό μεταπτυχιακό και **κατέχουν θέση ευθύνης** είναι θερμοί υποστηρικτές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και την εφαρμόζουν κάνοντας χρήση μίας μεγάλης ποικιλίας

προϋποθέσεων και μεθόδων όπως διάθεση, εμπιστοσύνη, ελευθερία, ισονομία, επαρκείς πόροι, επιμόρφωση, επιβράβευση, σχολικό κλίμα, ο διευθυντής να διακρίνει τις κατάλληλες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπου πολλά στηρίζονται σε εσωτερικά κίνητρα. Οι έρευνες από την πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (<http://aee.iep.edu.gr/results>), της Κωστοπούλου (2011), της Στραβάκου (2003), του Αλτιντζή (2014) και του Georgiou (2012) συμφωνούν με τα παραπάνω καθώς το καλό συνεργατικό σχολικό κλίμα μεταξύ σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικών που βασίζεται στην εμπιστοσύνη αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι **απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης** δείχνουν να συμφωνούν πλήρως με τις αρχές και πρακτικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας έχοντας μόνο μία επιφύλαξη, δεν θεωρούν ότι συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου επαρκώς. Επειδή πλέον έχουν εντρυφήσει και έχουν πεισθεί για την αξία της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, φαίνεται ότι αισθάνονται έτοιμοι να εμπλακούν περισσότερο με τις διαδικασίες του σχολείου, να προσφέρουν και να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους και πιθανά για αυτό να μην είναι ικανοποιημένοι με την επάρκεια της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που διεξήχθη στο Νιου Τζέρσεϋ στην οποία συμμετείχαν 2741 εκπαιδευτικοί από 86 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πιο ενδυναμωμένοι εφόσον είχαν συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Sweetland & Hoy, 2000). Με την έρευνα συμφωνούν και τα ευρήματα της μελέτης «the Accelerated Schools Project model» στην οποία επισημαίνεται ότι σημαντική πρακτική που ενισχύει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Davidson & Dell, 2003). Η ενδυνάμωση, κατά τους Short και Rinehart (1993), ορίζεται ως «...οι ευκαιρίες που έχει το άτομο (ο εκπαιδευτικός) για αυτονομία, αλλαγή, υπευθυνότητα και συμμετοχή στη λήψη απόφασης στο σχολικό οργανισμό» (σελ. 592). Τα παραπάνω είναι στοιχεία που εμπεριέχονται στις πρακτικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας επομένως η επαρκής και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι σημαντική για την εφαρμογή αυτού του τύπου ηγεσίας στην πράξη. Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σχολική ηγεσία, στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής έχει αναγνωριστεί ότι λειτουργεί ενισχυτικά για την

επαγγελματική τους αυτονομία και αποτελεσματικότητα (Davis & Wilson, 2000; Ifanti, 2011; Short & Greer, 1989). Φαίνεται όμως ότι οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης χρησιμοποιούν λιγότερους τρόπους συγκριτικά με τους απόφοιτους με θέση ευθύνης στην εφαρμογή της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Διακρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ακόμα **φοιτούν** σε σχετικά μεταπτυχιακά διατηρούν επιφυλάξεις έως και αντιρρήσεις κυρίως σε ορισμένες πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζονται στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία ενώ δεσμεύονται περισσότερο στον καθορισμό κατεύθυνσης, στη σχολική κουλτούρα και στη συλλογική υπευθυνότητα. Πλήθος ερευνών συμφωνούν με τα παραπάνω και δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί ενώ συμφωνούν και δεσμεύονται αρκετά με τον καθορισμό κατεύθυνσης, τη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα, δεσμεύονται λιγότερο με τις πρακτικές ηγεσίας (Christy, 2008. Georgiou, 2012. Gunter, Shopfner, Croom, Endel, & Roberts, 2008. Smith, 2007. Αλτιντζή, 2014). Οι έρευνες αυτές έλαβαν χώρα ως ακολούθως: η έρευνα του Smith (2007) διεξήχθη σε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο της Γεωργίας των Η.Π.Α., η έρευνα της Christy (2008) πραγματοποιήθηκε στο Μιζούρι των Η.Π.Α. σε δημοτικό και σε γυμνάσιο, τα συμπεράσματα των Gunter κ.συν. (2008) προήλθαν από την έρευνα του κέντρου Ηγεσίας και Μάθησης (Center for Leadership and Learning) του Αρκάνσας των Η.Π.Α., η έρευνα του Georgiou (2012) έγινε σε γυμνάσιο και λύκειο της Κύπρου και, τέλος, η έρευνα του Αλτιντζή (2014) διεξήχθη στη Δυτική Θεσσαλονίκη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι **φοιτητές με θέση ευθύνης** φαίνονται να είναι επιφυλακτικοί σε ορισμένες πρακτικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας όπως στο να διαμοιράζεται η δύναμη στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους. Πιθανή εξήγηση για αυτή τη στάση τους είναι ότι μέχρι τη στιγμή που έδωσαν τις απαντήσεις τους ο τρόπος διοίκησης που είχαν βιώσει ήταν ο παραδοσιακός γραφειοκρατικός, όπου ο καθένας κινείται σε καθορισμένα πλαίσια και η ιεραρχία είναι διακριτή. Επειδή οι φοιτητές βρίσκονταν στο πρώτο εξάμηνο του μεταπτυχιακού δεν είχαν προλάβει ακόμα να έρθουν σε επαφή με άλλους τύπους ηγεσίας και έτσι να έχουν τη δυνατότητα μέσα από τη γνώση να διαφοροποιήσουν την άποψή τους. Οι έρευνες τόσο του Smith (2007) όσο και του Αλτιντζή (2014) συμφωνούν και δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να μην ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο

σχολείο. Οι προϋποθέσεις που θεωρούν απαραίτητες για την ανάληψη ηγετικών ρόλων βασίζονται κυρίως σε εξωτερικά κίνητρα όπως χρηματική αμοιβή, μείωση ωραρίου και λοιπά. Οι διεθνείς έρευνες δείχνουν πως παρατηρείται έλλειψη πόρων και κυρίως διεκπεραιωτικού χρόνου για την ανάληψη άτυπων ηγετικών ρόλων στα σχολεία με ανασταλτικά αποτελέσματα (Smith, 2007. Ovando, 1996. Γιάγκος & Θεοφιλίδης, 2012. Αλτιντζής, 2014) Επίσης φαίνεται να χρησιμοποιούν μικρό πλήθος τρόπων ώστε το σχολείο να διαμοιράζει την ηγεσία και ανάμεσα στους μαθητές όπως οι μαθητικές κοινότητες και η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενώ θεωρούν ότι συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Δείχνουν να μην επιθυμούν να μοιράζεται η ευθύνη για τη σχολική επίδοση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και να παρακολουθεί ο διευθυντής δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα αυτό αντιτίθεται με την έρευνα του Αλτιντζή (2014). Επίσης φαίνεται να μην επιθυμούν να εμπλέκονται οι γονείς στη λειτουργία του σχολείου. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν δείξει και άλλες έρευνες όπως αυτή του Αλτιντζή (2014), των Σαΐτη, Φέγγαρη, & Βούλγαρη (1997), της Καρυπίδου (2009) και της Κεραμιδά (2011) στις οποίες επισημαίνεται ότι οι διευθυντές προσπαθούν να βελτιώσουν τις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, χωρίς όμως να θέλουν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων

Οι **φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης** δείχνουν να είναι στα παραπάνω σκεπτικοί έως και αρνητικοί ενώ οι τρόποι που προτείνουν για την προώθηση της ανάληψης ηγεσίας τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές είναι πολύ λίγοι. Επίσης, δείχνουν να είναι επιφυλακτικοί στη χρήση νέων μεθόδων και καινοτομιών. Πιθανά με την έως τώρα εμπειρία τους, να βλέπουν τον εαυτό τους πολύ μακριά από το ρόλο του άτυπου ηγέτη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα της Τσουνή (2015) σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Α Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας η οποία κατέδειξε πως υπάρχουν πολλές σχολικές μονάδες όπου οι αλλαγές και η καινοτομία δεν αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής τους. Η εφαρμογή καινοτομιών είναι σημαντική όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (1994). Η έρευνα που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010) προκειμένου να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013) βρίσκεται σε συμφωνία με τα παρόντα αποτελέσματα καθώς επισημαίνεται πως χρειάζεται κι άλλος

χρόνος προκειμένου οι καινοτομίες να ενσωματωθούν στη σχολική πρακτική. Αυτοί που φαίνεται να εκφράζονται αρνητικά στις παραπάνω πρακτικές είναι οι **φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι**. Φαίνονται να προτιμούν να λειτουργεί ο διευθυντής ως διοικητής (μάνατζερ) του σχολείου, επομένως θα πρέπει να έχει την ευθύνη για τη διοίκηση, να παίρνει αποφάσεις και για όποιο πρόβλημα παρουσιάζεται να βρίσκει ο ίδιος τις λύσεις. Επίσης δείχνουν να μην επιθυμούν ο διευθυντής να εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία και επομένως να μην προτείνει ή να μην έχει γνώμη για οτιδήποτε αφορά την τάξη τους ενώ η ευθύνη για την επίδοση των μαθητών τους φαίνεται να επιθυμούν να είναι αποκλειστικά και μόνο δική τους. Δείχνουν να προτιμούν να είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι όλων στο σχολείο και να μην υπάρχει εμπλοκή και τελικά διακρίνεται ότι το μοντέλο διοίκησης που υποστηρίζουν είναι το ιεραρχικό. Πιθανή εξήγηση για αυτή τη στάση είναι ότι οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι είναι συνήθως εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, επομένως με μικρή σχετικά εμπειρία, οι οποίοι αλλάζουν κάθε χρόνο σχολείο και έτσι δεν προλαβαίνουν να αισθανθούν μέλος μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, να αναδείξουν τις ικανότητές τους, να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους και έτσι να υπάρξει εμπλοκή και δέσμευση. Επίσης, όντας ακόμα φοιτητές του πρώτου εξαμήνου στο μεταπτυχιακό, δεν έχουν προλάβει να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με άλλα είδη διοίκησης και ηγεσίας. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Αλτιντζή (2014) όπου συμπεραίνει ότι η διοίκηση παραμένει παραδοσιακού τύπου όπου ο διευθυντής έχει την ευθύνη και καταβάλλει κάθε προσπάθεια να ανταποκριθεί στα καθήκοντα του χωρίς να εμπλέξει εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Εν γένει, αν λάβει κανείς υπόψη του πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και στηρίζεται στην ιεραρχία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Σαΐτης 2005) είναι επόμενο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν γαλουχηθεί με αυτό τον τρόπο και ως μαθητές αλλά και ως δάσκαλοι, να έχουν τις επιφυλάξεις τους στην εφαρμογή ενός συστήματος που η ηγεσία κατανέμεται σε πολλά διαφορετικά άτομα.

Συγκρίνοντας τα στελέχη της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης συμπεραίνουμε ότι τα στελέχη δεσμεύονται περισσότερο στις τέσσερις θεματικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και με αυτό συμφωνούν οι

διεθνείς και ελληνικές έρευνες (Smith, 2007. Georgiou, 2012. Vlachadi & Ferla 2013., Αλτιντζής, 2014).

Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους. Με αυτό συμφωνεί η έρευνα του Αλτιντζή (2014) ενώ οι διεθνείς έρευνες διαφοροποιούνται και αποκαλύπτουν πως στο εξωτερικό οι παλιοί εκπαιδευτικοί κατέχουν τους περισσότερους ηγετικούς ρόλους στο σχολείο (Smith, 2007. Stone κ.συν. 1997).

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι, στην ελληνική εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι **απόφοιτοι** εκπαιδευτικοί από **μεταπτυχιακό** με κατεύθυνση την ηγεσία διοίκηση της εκπαίδευσης **συντάσσονται πλήρως** με τις αρχές της **μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας** σε αντίθεση με τους φοιτητές στους οποίους παρατηρούνται αποκλίσεις. Το μεταπτυχιακό δείχνει να επιδρά σημαντικά στις στάσεις, στις αντιλήψεις και κυρίως στις πρακτικές των εκπαιδευτικών που το ολοκληρώνουν και φαίνεται ότι τους επηρεάζει με αποτέλεσμα να μεταβάλλουν τα πρότυπα τους ως προς την ηγεσία τα οποία πλέον συμπλέουν με αυτά που προτείνει η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία.

Η **επίδραση** αυτή φαίνεται να είναι εντονότερη στους **φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης** καθώς και στους **φοιτητές αναπληρωτές και ωρομίσθιους**.

9.2. Η συμβολή των μεταπτυχιακών στην ηγεσία – διοίκηση σχολείων (B Άξονας)

Ο B Άξονας της έρευνας εξετάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών (με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση) στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών τους σε θέματα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων.

Συμπεράσματα για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα

Τα μεταπτυχιακά που είναι σχετικά με την ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται πως επιδρούν θετικά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αφού τα ολοκληρώσουν, και συμβάλλουν στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου καθώς και της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί τέτοιου τύπου μεταπτυχιακών, φαίνεται να αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή του μεταπτυχιακού αφού κατά τη διάρκεια του αποκτούν γνώσεις για τα στοιχεία του παγκόσμιου σκηνικού που επηρεάζουν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, δηλαδή την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, αποκτούν μια διευρυμένη αντίληψη για τη σύγχρονη εκπαίδευση και δείχνουν να πείθονται για την αναγκαιότητα των σύγχρονων προσανατολισμών της. Φαίνεται να δίνουν έμφαση στη συνεργασία προς πάσα κατεύθυνση και την καινοτομία και να χρησιμοποιούν πλήθος στρατηγικών και πρακτικών ενώ δείχνουν να θεωρούν την επιμόρφωση το θεμέλιο λίθο για τον αποτελεσματικό σύγχρονο εκπαιδευτικό. Η δια βίου μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μια αναμφισβήτητη αναγκαιότητα. Χαρακτηριστικά, τα τελευταία χρόνια προτείνονται κατά βάση πολιτικές με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ENTEP, 2000) ενώ οι εκθέσεις που περιγράφουν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές όπως π.χ. το «Πράσινο Βιβλίο» για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και άλλες εκθέσεις προτείνουν «υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση» (TNTEE, 2000; Eurydice, 2006; 2009; European Commission, 2007). Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (European Commission, 2007) σε κείμενο για «την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο επισημαίνει ότι απαιτείται συστηματική συνεργασία και συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων (πανεπιστημίων, σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών οργανώσεων, ερευνητικών κέντρων, κ.ά.). Στο ίδιο πνεύμα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συνδικαλιστικής Ένωσης για την Εκπαίδευση (ETUCE, 2008), κατέθεσε «Κείμενο Πολιτικής» στο οποίο διευρύνει και εμπλουτίζει τη σχετική συζήτηση με προτάσεις που αναφέρονται μεταξύ άλλων στην

αναβάθμιση της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, τη σύνδεση θεωρίας – έρευνας και πράξης κ.ά.

Οι φοιτητές εκπαιδευτικοί φαίνονται να έχουν πιο επιφανειακή γνώση στα ζητήματα της Εκπαιδευτικής πολιτικής και στους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου.

Δείχνουν να μην αναγνωρίζουν την αξία της επιμόρφωσης επαρκώς ενώ φαίνεται να χρησιμοποιούν στην πράξη περιορισμένες στρατηγικές και οι πρακτικές. Οι **φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης** δείχνουν να έχουν μικρότερες προσδοκίες από το μεταπτυχιακό και δείχνουν να διακατέχονται από απαισιοδοξία σχετικά με την κατάσταση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ενώ φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές και πρακτικές που να εξυπηρετούν τους σύγχρονους προσανατολισμούς στο σχολείο. Πιθανή εξήγηση είναι ότι, όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπλακεί σε θέση ευθύνης δε γνώριζαν ή δεν είχαν συνειδητοποιήσει, πριν το μεταπτυχιακό, τις επιπτώσεις του παγκόσμιου σκηνικού στην εκπαίδευση και τις αλλαγές που προκαλεί στην Εκπαιδευτική Πολιτική και επιπλέον, πιθανά, να μην γνώριζαν τα διαφορετικά είδη στρατηγικών και πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν καθώς και τη θετική συμβολή τους στο σχολείο. Ένας εκπαιδευτικός που έχει εμπλακεί σε θέση ευθύνης είναι αναμενόμενο, λόγω των απαιτήσεων της θέσης του, να έχει προβληματιστεί, να έχει ενημερωθεί ή και να έχει επιμορφωθεί σε θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας πριν να φοιτήσει στο μεταπτυχιακό. Τα παραπάνω δείχνουν να ισχύουν εντονότερα στους **φοιτητές οι οποίοι είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι**. Παρατηρώντας τα χρόνια υπηρεσίας των Αναπληρωτών και των Ωρομισθίων τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στα ερωτηματολόγια, διαπιστώνουμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας (0 έως 10) ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν από 11 έως 30, γεγονός αναμενόμενο αν αναλογιστεί κανείς πως την τελευταία δεκαετία δεν έχουν γίνει μόνιμοι διορισμοί στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, όπως είναι οι Αναπληρωτές και οι Ωρομίσθιοι, δείχνουν ή να γνωρίζουν λιγότερα σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική ή να μην αισθάνονται ικανοί να την υποστηρίξουν πριν το μεταπτυχιακό. Για ένα «καινούργιο» εκπαιδευτικό είναι επόμενο, θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι πέρα από το αντικείμενο των σπουδών του, να μην τον έχουν απασχολήσει στην αρχή της καριέρας του.

Καταλήγοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των φοιτητών φαίνεται να μεταβάλλονται μετά την αποφοίτηση από το μεταπτυχιακό και να συμβαδίζουν με τα πρότυπα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από το μεταπτυχιακό όσοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης καθώς και οι εκπαιδευτικοί που είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Συμπεράσματα για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα

Στην Ελληνική εκπαίδευση, τα μεταπτυχιακά που είναι σχετικά με την ηγεσία διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων δείχνουν να επιδρούν θετικά στους εκπαιδευτικούς και να συμβάλουν στην προετοιμασία τους να κατανοήσουν τη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία και να είναι ικανοί να αναλάβουν ηγετική δράση και να κατανείμουν ηγετική δραστηριότητα στα κατάλληλα άτομα σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η εκχώρηση αρμοδιοτήτων, δηλαδή η κατανομή ηγεσίας, είναι μια συνήθης πρακτική στα σχολεία άλλων χωρών (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005. Southworth, 2008. Camburn κ.συν., 2003) Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Naidoo & Botha στην Αφρική το 2012 η οποία αναφέρεται στη διαχείριση και την ηγεσία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νοτίου Αφρικής, διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί υψηλά επίπεδα δέσμευσης και καλλιεργεί δυναμική στην ομάδα. Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012) ο σχολικός ηγέτης καλείται μεταξύ άλλων να δημιουργήσει όραμα, να θέσει στόχους και να δεσμεύσει τους εμπλεκόμενους για την πραγμάτωσή τους. Όπως υποστηρίζει οι Leithwood & Janzti (2006) μέσα από την ισχυρή ηγεσία οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να συμμετάσχουν σε νέες δραστηριότητες και εκπαιδευτικές καινοτομίες προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να εξέλθουν από την επαγγελματική απομόνωση και να εργαστούν όχι σκληρότερα αλλά αποτελεσματικότερα. Επίσης, η έρευνα του J. Leff (2014) αναφέρει πως η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζεται με τα μαθητικά επιτεύγματα. Οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενστερνίζονται τις αρχές της μετασχηματιστικής και καταναεμημένης ηγεσίας, να αντιλαμβάνονται την πρόσθετη αξία

που προσφέρει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και να είναι σε θέση να αναλάβουν ηγετική δράση αλλά και να την παραχωρήσουν προς όφελος του σχολείου. Οι απόφοιτοι των μεταπτυχιακών φαίνεται να επωφελούνται από αυτά γιατί το μεταπτυχιακό τους προσφέρει γνώσεις ώστε να κατανοήσουν σε βάθος τον ηγετικό ρόλο και τους προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου, αποκτούν εμπειρίες και αυτοπεποίθηση μέσα από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας, τις μελέτες περίπτωσης και την επαφή με έμπειρους επιστήμονες της διοίκησης και έτσι αυτοβελτιώνονται επαγγελματικά και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ηγέτη είτε τυπικό είτε άτυπο. Οι **φοιτητές** φαίνονται επιφυλακτικοί στην ανάληψη και κυρίως στην εκχώρηση ηγετικής δραστηριότητας γεγονός που επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Αλτιντζή (2014) η οποία δείχνει ότι στο Ελληνικό σχολείο ελάχιστα παραχωρείται ηγετική δραστηριότητα στους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές.

Επιπροσθέτως, φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης καθώς και οι εκπαιδευτικοί που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αφού οι στάσεις, οι αντιλήψεις τους και οι πρακτικές τους αλλάζουν όταν ολοκληρώσουν το μεταπτυχιακό. Πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι η εργασία τους ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί της τάξης να μην απαιτούσε ιδιαίτερες γνώσεις σε θέματα ηγεσίας αλλά κυρίως γνώσεις στο αντικείμενο της διδασκαλίας τους και σε παιδαγωγικά ζητήματα. Μέσα από το μεταπτυχιακό ήρθαν σε επαφή με καινούργιες για εκείνους ιδέες όπως αυτή της ηγεσίας, τα είδη της και τους τρόπους εφαρμογής της και επομένως η αλλαγής στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές τους ήταν πιο έντονες. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι είναι έως και αρνητικοί κυρίως στο ζήτημα της κατανομής ηγετικής δραστηριότητας σε άλλους σε αντίθεση με τους απόφοιτους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους που την υποστηρίζουν.

Καταλήγοντας, μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά στους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των φοιτητών φαίνεται να μεταβάλλονται μετά την αποφοίτηση από το μεταπτυχιακό και να συμπλέουν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας καθιστώντας τους ικανούς όχι μόνο να αναλάβουν ηγετική δραστηριότητα αλλά και να την κατανεύμουν στα κατάλληλα πρόσωπα ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν στο σχολικό συγκείμενο. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι φαίνεται να επωφελούνται

περισσότερο από το μεταπτυχιακό όσοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης καθώς και οι εκπαιδευτικοί που είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Συμπεράσματα για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα

Τα μεταπτυχιακά που είναι σχετικά με την ηγεσία διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων δείχνουν πως επιδρούν θετικά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και πως έχουν θετική συμβολή στην αναγνώριση αλλά κυρίως την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη έτσι όπως ορίζεται από τη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία.

Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν πως το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να αναγνωρίσουν και κυρίως να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού ηγέτη τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόφοιτοι φαίνεται ότι μην ταυτίζουν τον όρο του ηγέτη απαραίτητα με το διευθυντή του σχολείου αλλά να αναγνωρίζουν πως ηγέτης είναι ο κάθε εκπαιδευτικός είτε στην τάξη του είτε όταν αναλαμβάνει κάποιον άτυπο ηγετικό ρόλο.

Οι φοιτητές δείχνουν να πιθανολογούν ότι το μεταπτυχιακό θα βοηθήσει στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών του αποτελεσματικού ηγέτη αλλά να διατηρούν σημαντικές επιφυλάξεις για το αν θα τους πείσει να τα υιοθετήσουν. Αυτοί που φαίνονται να είναι όχι απλά σκεπτικοί αλλά έως και αρνητικοί είναι οι φοιτητές ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές έχοντας μικρές προσδοκίες από το μεταπτυχιακό.

Οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι συχνά έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας. Στους «νέους» εκπαιδευτικούς εκτός από την επαρκή κατάρτιση τους λείπει και η πείρα. Δεν είναι τυχαίο πως ακόμα και τώρα, προϋπόθεση για να συμμετέχει ένας εκπαιδευτικός στις κρίσεις για θέση ευθύνης είναι να έχει συμπληρώσει ορισμένα χρόνια εργασίας σε σχολικές μονάδες ενώ τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο του προσδίδουν σημαντικά μόρια. Κατά συνέπεια, είναι επόμενο ο νέος εκπαιδευτικός, πριν το μεταπτυχιακό, εφόσον υπολείπεται τόσο σε εμπειρία όσο και σε εμπεριστατωμένες γνώσεις, να αισθάνεται ανεπαρκής ως αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου.

Επίσης φαίνεται ότι οι φοιτητές ταυτίζουν την έννοια του ηγέτη αποκλειστικά με την έννοια του σχολικού ηγέτη και επομένως οι φοιτητές που δεν έχουν θέση ευθύνης θεωρούν ότι η ηγεσία δεν τους αφορά προσωπικά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα ελληνικών και διεθνών ερευνών. Η έρευνα της Π. Στραβάκου (2003) και των Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2002) επισημαίνει το επιμορφωτικό κενό που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τόσο πριν την επιλογή τους όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Οι Ράπτης & Βιτσιλάκη (2007) ολοκληρώνοντας πανελλαδική ερευνά τους, κατέληξαν πως ο διευθυντής θα πρέπει να κατέχει διοικητικές αλλά και ηγετικές ικανότητες και τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσης ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα. Η έρευνα της Μυλωνά (2005) κατέληξε πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και γι' αυτό θα πρέπει να εκπαιδευτεί στην εκπαιδευτική Ηγεσία και στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Οι έρευνες της Unesco (2008, 2009) υποστηρίζουν πως τα αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα απαιτούν επαγγελματίες ηγέτες από τους οποίους απαιτείται συνεχής, ευέλικτη και εξατομικευμένη κατάρτιση, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας του. Το 2008 και το 2010 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησε έρευνες στις οποίες τονίστηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής προκειμένου να πραγματώσουν επιτυχώς το ρόλο τους. Η έρευνα του Wallas Foundation Research (2013), αναφορικά με τους διευθυντές, επισημαίνει την ανάγκη προετοιμασίας στην εκπαιδευτική διοίκηση και προτείνεται η επιμόρφωση από πανεπιστημιακά προγράμματα, η πρακτική άσκηση και η υποστήριξη «on the job». Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Θεμάτων του Πανεπιστημίου Gaziantep της Τουρκίας (2015) σε ένα δείγμα 580 εκπαιδευτικών στα Άδανα, τονίζεται πως η βελτίωση των δεξιοτήτων ηγεσίας είναι απαραίτητη καθώς οι διευθυντές λόγω της θέσης τους είναι οι πλέον υπεύθυνοι να διαχειριστούν τη γνώση. Από την έρευνα συνάγεται πως οι ηγετικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της μάθησης της διοικητικής επιστήμης όπως μάλιστα αναφέρουν οι Mumford et al., (2000). Στην Αγγλία πραγματοποιήθηκε το 2009 τριετής εθνική έρευνα η οποία μελέτησε τη σχέση ηγεσίας και σχολικής επίδοσης και μεταξύ άλλων συμπεραίνει πως η βελτίωση των γνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών

ικανοτήτων μπορεί να επιτευχθεί με την κατάρτιση προκειμένου να αποκτηθούν διοικητικές ικανότητες και να ενισχυθούν έμφυτες δεξιότητες. Επίσης, αναφέρει πως η κατάρτιση των διευθυντών θα πρέπει να είναι συνεχόμενη και επαρκής προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες, να αναπτύξουν και να τονώσουν το συνεργατικό κλίμα, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης και να δημιουργήσουν ένα συλλογικό όραμα. Τέλος καταλήγει πως πράγματι οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά οι διευθυντές – ηγέτες είναι εκείνοι που θα δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα έτσι ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να καταστεί αποτελεσματική. Η επισκόπηση που δημοσιεύτηκε το 2008 από το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης στην Αγγλία υποστηρίζει πως οι ηγετικές ικανότητες είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα κατάρτισης.

Καταλήγοντας, μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι το μεταπτυχιακό επιδρά θετικά στους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι τους καθιστά ικανούς όχι μόνο να αναγνωρίσουν αλλά και να υιοθετήσουν σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη έτσι όπως προσδιορίζεται στην μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από το μεταπτυχιακό όσοι εκπαιδευτικοί είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Συμπεράσματα για το 4^ο ερευνητικό ερώτημα του Β άξονα

Τα μεταπτυχιακά με κατεύθυνση την ηγεσία διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται να προσφέρουν καινούργιες και σημαντικές γνώσεις και πολλαπλές εμπειρίες (τυπικές και άτυπες) σε όσους τα παρακολουθούν με αποτέλεσμα, όταν τα ολοκληρώνουν, να αναγνωρίζουν τη θετική τους επίδραση και τη βελτίωση που τους προσδίδουν στο ρόλο και στο έργο τους ως εκπαιδευτικοί και ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας.

Η διοίκηση ενός σχολείου είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που σε καμία περίπτωση δεν εξαντλείται σε μία τυπική γραφειοκρατική διεκπεραίωση, το σχολικό συγκείμενο με την πάροδο των ετών γίνεται όλο και πιο σύνθετο και απαιτητικό και επομένως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής σχολείου είναι πολλές και ποικίλες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιμόρφωση και ακόμα η πιστοποιημένη γνώση σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων δείχνει να είναι πλέον μία ανάγκη που

έχει γίνει σαφής για τους εκπαιδευτικούς και κυρίως για εκείνους που ενδιαφέρονται να διεκδικήσουν μία θέση ευθύνης. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα ο Γεωργογιάννης (2005) επισημαίνει πως η επιμόρφωση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι κύριο μέλημα των σχολών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς, η έρευνα της Μυλωνά (2005) φανερώνει πως η διδακτική αρτιότητα δεν είναι αρκετή αλλά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδούνται στην εκπαιδευτική Ηγεσία και στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, η έρευνα του Στυλιανίδη (2008) καταδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης πριν την ανάληψη θέσης ευθύνης στην Ηγεσία και τη Διοίκηση της εκπαίδευσης, οι έρευνες της Unesco (2008 & 2009) επισημαίνουν την καθοριστική συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επιβεβλημένη επιμόρφωση του σε θέματα Διοίκησης, η συγκριτική μελέτη του Κέντρου Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2010), εξετάζοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των ερωτηθέντων, επιβεβαιώνει την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Οργάνωσης – Ηγεσίας και Διοίκηση. Η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών διαφαίνεται από την έρευνα του Wallas Foundation Research (2013) όπου επισημαίνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες από την πλευρά των διευθυντών σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης σχολείου καθώς και από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία το 2011, στη Ν. Αφρική το 2006, στην Αφρική το 2012, στις Η.Π.Α. το 2015 και στο Πακιστάν το 2006. Επίσης, η έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Πανεπιστημίου του Warwick της Αγγλίας από τον Bush το 2009 υποστηρίζει πως η άσκηση ηγεσίας απαιτεί προετοιμασία καθώς ο ρόλος του ηγέτη είναι σύνθετος και πολύπλοκος και προτείνεται ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της ηγεσίας όπως αυτό της Σγκαπούρης η οποία είναι πρωτοπόρος στην Ασία ως προς την προετοιμασία των διευθυντών θεσμοθετώντας το Δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συμφωνεί και η έρευνα των Μαλλιαρού Ε. Μ. & Παπαδοπούλου Ε. (2016) η οποία διεξήχθη σε 117 εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν ή είχαν ολοκληρώσει αντίστοιχο μεταπτυχιακό και οι οποίοι σε ποσοστό 92,3% υποστήριξαν πως είναι απαραίτητη η πιστοποιημένη επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα Διοίκησης – Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων. Έτσι δικαιολογείται και η άποψη πολλών εκπαιδευτικών ότι ένα τέτοιου τύπου μεταπτυχιακό

όχι απλά θα πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο στις κρίσεις για θέση ευθύνης αλλά να θεωρείται και προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αυτές.

Καταλήγοντας, μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι η πιστοποιημένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί μια αναγνωρισμένη αναγκαιότητα από τους εκπαιδευτικούς κυρίως για εκείνους που σκοπεύουν να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης.

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα παραπάνω, **συμπεραίνουμε** ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, μετά την αποφοίτησή τους από μεταπτυχιακό με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση, διαφοροποιούνται και συμβαδίζουν με τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας - διοίκησης σχολείων σε ζητήματα που αφορούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, στη μετασχηματιστική και κατανομημένη ηγεσία και στην ανάληψη και κατανομή ηγεσίας καθώς και στην αναγνώριση και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη. Στην αλλαγή αυτή το μεταπτυχιακό παίζει καταλυτικό ρόλο. Επίσης περισσότερο ωφελημένοι δείχνουν να είναι οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης καθώς και οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι.

Τέλος η ανάγκη για πιστοποιημένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων είναι ξεκάθαρη κυρίως για όσους εκπαιδευτικούς προτίθενται να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης.

Κεφάλαιο 10. Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό, παρατίθενται η συζήτηση για τη διατριβή.

10.1. Συζήτηση για τα συμπεράσματα

Τα μεταπτυχιακά με κατεύθυνση την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση δείχνουν να επιδρούν θετικά σε όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών που τα ολοκληρώνουν γιατί τους βοηθά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (σε ζητήματα ηγεσίας, εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α.) και να βελτιώσουν ή να διαφοροποιήσουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις τους και κυρίως τις πρακτικές τους. Αποκτούν μια νέα οπτική για την εκπαίδευση πιο διευρυμένη και πιο ολοκληρωμένη. Αντί να βλέπουν το δέντρο βλέπουν το δάσος. Ξεφεύγουν από το μικρόκοσμο της τάξης ή της σχολικής μονάδας και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση συνολικά με βάση τους στόχους της και τις συνθήκες που τους προσδιορίζουν.

Η ωφέλεια του κάθε εκπαιδευτικού από το μεταπτυχιακό είναι συνάρτηση της αφετηρίας του. Επομένως όσοι ξεκινούν το μεταπτυχιακό κατέχοντας θέση ευθύνης στην εκπαίδευση, έχουν ήδη την εμπειρία της άσκησης διοίκησης. Εισέρχονται στο μεταπτυχιακό φέροντας προϋπάρχουσα γνώση, ακούσια η εκούσια, γνώση δηλαδή που προέρχεται αμιγώς από την εμπειρία τους ή σε συνδυασμό με άλλες μελέτες ή σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει. Αυτοί λοιπόν δεν ξεκινούν από μηδενική βάση. Το μεταπτυχιακό, όταν το ολοκληρώσουν, δείχνει να τους βοηθά να εξελίσσονται σε θέματα ηγεσίας και κυρίως σε πρακτικές που πριν το μεταπτυχιακό τους προβλημάτιζαν. Γίνονται υπέρμαχοι της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και την εφαρμόζουν πλήρως επιδιώκοντας την αλλαγή στο σχολείο με τη συμμετοχή και τη δέσμευση όλων των μελών του. Δε φοβούνται να καταλείψουν την ηγεσία, αντίθετα το επιδιώκουν και αναγνωρίζουν τον ηγετικό ρόλο που μπορούν να παίξουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ανάλογα με την περίπτωση. Τον ρόλο τους ως στελέχη της εκπαίδευσης δεν τον αντιλαμβάνονται ως διαχειριστικό αλλά ως ηγετικό. Επομένως ξεφεύγουν από το γραφειοκρατικό πρότυπο και ακολουθούν σύγχρονες μορφές ηγεσίας όπως αυτή της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης.

Όσοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν το μεταπτυχιακό χωρίς να έχουν υπηρετήσει ποτέ σε θέση ευθύνης επωφελούνται σημαντικά από αυτό αφού το ολοκληρώσουν αλλά η βελτίωση τους είναι πιο περιορισμένη σε σχέση με τους απόφοιτους που έχουν θέση ευθύνης. Οι περισσότεροι δεν έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις σε θέματα ηγεσίας γιατί αυτό το αντικείμενο δεν τους είχε απασχολήσει έως τώρα και έτσι ξεκινούν τη σπουδή τους από μηδενική βάση. Με την αποφοίτησή τους από το μεταπτυχιακό έχουν μεταβάλλει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και έχουν μετακινηθεί από το παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης στο σύγχρονο μοντέλο που αφορά στη μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία χρησιμοποιώντας όμως λιγότερες στρατηγικές και οι πρακτικές σε σχέση με όσους έχουν θέση ευθύνης ενώ τονίζουν ότι δε συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου επαρκώς. Το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να αναγνωρίσουν την αξία της ηγεσίας, να συνειδητοποιήσουν πως και οι ίδιοι είναι ηγέτες στο σχολικό συγκείμενο και τους κατέστησε ικανούς να αναλάβουν ή να παραχωρήσουν ηγετική δράση επομένως αισθάνονται ότι έχουν άποψη και ικανότητες να συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική διαδικασία και γι' αυτό ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις στο παραδοσιακό σχολείο δεν τους ικανοποιεί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόφοιτοι αναγνωρίζουν ότι η θετική επίδραση του μεταπτυχιακού προκύπτει τόσο από το τυπικό κομμάτι της εκπαίδευσης (θεωρία, εργασίες κ.λ.π) αλλά και από το άτυπο μέρος της εκπαίδευσης που αναφέρεται στη διάδραση μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών σε θέματα που σχετίζονται με τη επαγγελματική τους πρακτική.

Η μεγαλύτερη αλλαγή στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές με την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού σημειώνεται στους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν συνήθως λίγα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση, υπηρετούν κάθε σχολική χρονιά σε διαφορετικό σχολείο, έχουν εργασιακή ανασφάλεια και προφανώς δεν έχουν θέση ευθύνης. Ξεκινούν, λοιπόν, το μεταπτυχιακό με μικρότερη εμπειρία και χωρίς προϋπάρχουσες γνώσεις σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης σχολείου. Η ωφέλεια τους από το μεταπτυχιακό είναι σημαντική γιατί ενώ όταν ξεκινούν τις σπουδές τους δείχνουν να υποστηρίζουν ένα ξεκάθαρο γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, (δηλαδή επιζητούν ένα διευθυντή μάνατζερ όπου οι ρόλοι όλων και επομένως και οι ευθύνες είναι ξεκάθαρες, επομένως ο διευθυντής ασκεί διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί

διδάσκουν και έχουν εξ'ολοκλήρου την ευθύνη για αυτό ενώ οι γονείς δεν εμπλέκονται πρακτικά καθόλου στη μαθησιακή διαδικασία), όταν τις ολοκληρώσουν έχουν αλλάξει στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές και έχουν μετακινηθεί σε σύγχρονα μοντέλα όπως αυτό της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Βέβαια σε πρακτικές υπολείπονται συγκριτικά με τους έχοντες θέση ευθύνης και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς αλλά η αλλαγή στις στάσεις και στις αντιλήψεις τους είναι θεαματική καθώς από την άρνηση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, κυρίως σε ζητήματα που αφορούν την ανάληψη και την κατανομή ηγεσίας, περνούν στην αποδοχή και στην υιοθέτηση της. Επίσης, εντρυφώντας μέσα από το μεταπτυχιακό στην έννοια και στην αξία της ηγεσίας καθώς και στα είδη της και στους τρόπους εφαρμογής της, αντιλαμβάνονται και τον εαυτό τους ως ηγέτη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι μικρός ο αριθμός των συμμετεχόντων αναπληρωτών ή ωρομισθίων σε τέτοια μεταπτυχιακά γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που τα παρακολουθούν έχουν βλέψεις για θέσεις ευθύνης, προοπτική η οποία φαίνεται να είναι πολύ μακρινή γι' αυτούς.

Άξιο λόγου είναι πως οι προσδοκίες των φοιτητών χωρίς θέση ευθύνης από το μεταπτυχιακό φαίνονται να είναι μικρές γεγονός που πιθανά να οφείλεται στο ότι λόγω πείρας έχουν σχηματισμένη άποψη για τα ζητήματα της εκπαίδευσης και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν και θεωρούν πως καμία γνώση δεν μπορεί να τους μεταβάλλει τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, καθώς οι φοιτητές δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και δεν είναι ενήμεροι για τα θέματα που διαπραγματεύεται το μεταπτυχιακό, μπορούν μόνο να κάνουν υποθέσεις για το τι πρόκειται να διδαχθούν. Η τάση αυτή είναι εντονότερη στους φοιτητές που είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι οι οποίοι, παράλληλα, εκφράζουν έντονη απογοήτευση από τις συνθήκες στην ελληνική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, όσο πιο απογοητευμένος είναι ο εκπαιδευτικός από τις συνθήκες εργασίας στην Ελληνική εκπαίδευση τόσο πιο μικρές προσδοκίες έχει από το μεταπτυχιακό. Πιθανά η απογοήτευση από τις συνθήκες εργασίας στην εκπαίδευση των αναπληρωτών και των ωρομισθίων, οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες της χώρας και το εργασιακό στρες να δημιουργούν μια απαισιόδοξη διάθεση που συμπαρασύρει και τις προσδοκίες για τα οφέλη του μεταπτυχιακού. Τα φαινόμενα

αυτά αναιρούνται μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού τόσο για τους μη έχοντες θέση ευθύνης όσο και για τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους.

Ακόμα, όλοι οι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι και φοιτητές του μεταπτυχιακού, δε θεωρούν τα πολλά χρόνια υπηρεσίας προϋπόθεση για την ανάληψη ηγετικής δραστηριότητας στο σχολείο. Μάλιστα υποστηρίζουν πως τα πολλά χρόνια υπηρεσίας σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν ανασταλτικά για τους εκπαιδευτικούς γιατί τους συμπαρασύρουν σε ρουτίνα και αδράνεια. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας.

Εξετάζοντας συνολικά τη συμβολή του μεταπτυχιακού στη διαφοροποίηση και βελτίωση του ρόλου και του έργου τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του διευθυντή, είναι ξεκάθαρο πως οι απόφοιτοι αισθάνονται ωφελημένοι και σε θέση να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν την εργασία τους στη σχολική μονάδα, σε όποια θέση και αν κατέχουν, δηλαδή είτε είναι διευθυντές είτε είναι εκπαιδευτικοί. Επιβεβαιώνοντας και τα προηγούμενα αποτελέσματα, οι επιδράσεις του μεταπτυχιακού, μετά την ολοκλήρωση του, είναι θετικότερες για τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν ή κατείχαν θέση ευθύνης ή είναι Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι.

Κλείνοντας, είναι ουσιώδες να αναφερθεί ότι υπάρχει καθολική αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς πως είναι πολύ σημαντική η πιστοποιημένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης των διευθυντών σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας την ωφέλεια του μεταπτυχιακού, αντιλαμβάνονται ότι η γνώση κομβικών θεμάτων στην ηγεσία και διοίκηση σχολείων αποτελεί προϋπόθεση για να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του ένας διευθυντής. Η ανάγκη αυτή έχει γίνει πλέον αντιληπτή από ένα μεγάλο μέρος της κοινότητας των εκπαιδευτικών αφού ο ρόλος του διευθυντή γίνεται συνεχώς πολυπλοκότερος και κρισιμότερος για την οργάνωση, λειτουργία αλλά και αποτελεσματικότητα του σχολείου και γι' αυτό παρατηρούμε ότι, τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν σχετικά μεταπτυχιακά αυξάνεται.

10.2. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση των μεταπτυχιακών με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στους εκπαιδευτικούς και στα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που τα παρακολουθούν και οι πιθανές αλλαγές που επιφέρουν ως προς τις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές τους σε σχέση με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία. Για τις ανάγκες της έρευνας το δείγμα χωρίστηκε σε κατηγορίες και έγινε σύγκριση μεταξύ τους. Οι συγκρίσεις έγιναν στις εξής κατηγορίες: α) απόφοιτοι μεταπτυχιακού σχετικό με την ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης με φοιτητές β) απόφοιτοι με θέση ευθύνης, απόφοιτοι χωρίς θέση ευθύνης, φοιτητές με θέση ευθύνης, φοιτητές χωρίς θέση ευθύνης γ) απόφοιτοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, φοιτητές μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Στην έρευνα εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση η οποία ισχυροποίησε μεθοδολογικά τα αποτελέσματα γιατί βοήθησε την ερευνήτρια να κατανοήσει σε βάθος το υπό έρευνα αντικείμενο της, να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν με ασφάλεια απόψεις σχετικά με την επίδραση των υπό εξέταση μεταπτυχιακών στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτά σε σχέση με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία και μεγιστοποίησε την εμπιστοσύνη στα ευρήματα της έρευνας.

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα ήταν μικρής κλίμακας και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολα γενικεύσιμα. Προτείνεται να ακολουθήσουν επόμενες έρευνες στις οποίες το δείγμα να είναι μεγαλύτερο και να χωριστεί σε διαφορετικές ομάδες όπως ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) ή ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ακόμα, θα μπορούσε να συμπεριληφθούν στο δείγμα εκπαιδευτικοί με ή χωρίς θέση ευθύνης που δεν έχουν εμπλακεί σε μεταπτυχιακές σπουδές αυτής της κατεύθυνσης ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές σε θέματα ηγεσίας και να ενισχυθεί το αποτέλεσμα της έρευνας. Επίσης θα μπορούσε να διενεργηθούν έρευνες που να εξετάζουν τις επιδράσεις των μεταπτυχιακών σε σχέση με άλλες πτυχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ή με άλλα είδη ηγεσίας.

Βέβαια όλα τα παραπάνω δεν ήταν δυνατόν να διερευνηθούν στο πλαίσιο μιας και μόνον έρευνας, η οποία, όπως και κάθε άλλη παρόμοια έρευνα, μπορούσε να εξετάσει

ορισμένες μόνο πτυχές των παραγόντων της σχολικής ηγεσίας σε σχέση με τα μεταπτυχιακά με αντικείμενο της ηγεσία – διοίκηση του σχολείου. Θα μπορούσαν όμως να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες, ώστε να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη άποψη για τις επιδράσεις των μεταπτυχιακών με αντικείμενο την ηγεσία – διοίκηση σχολείου σε σχέση με την ηγεσία.

10.3. Αξιοποίηση της διατριβής

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι τα μεταπτυχιακά με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση επιδρούν σημαντικά στους εκπαιδευτικούς και στα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης που τα ολοκληρώνουν με αποτέλεσμα να μεταβάλλονται ή να βελτιώνονται οι στάσεις, οι αντιλήψεις και κυρίως οι πρακτικές τους σε θέματα που αφορούν στην ανάληψη και στην κατανομή ηγετικής δράσης καθώς και στην αναγνώριση και στην υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη σύμφωνα με τις αρχές της κατανομής και μετασχηματιστικής ηγεσίας και σε ζητήματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή και Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς με θέση ευθύνης και από το Υπουργείο Παιδείας.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν το ρόλο τους στο σχολείο σε μια νέα διάσταση, αυτή του άτυπου ηγέτη. Για να είναι ικανοί να υποστηρίξουν ηγετική δραστηριότητα θα πρέπει να ορίσουν τη θέση τους στο σχολικό συγκείμενο όχι απλά ως εκπαιδευτικοί που μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις του επιστημονικού τους αντικειμένου στα παιδιά αλλά ως συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με άποψη που λαμβάνεται υπόψη και με δράση που βοηθά τόσο την προσωπική τους εξέλιξη όσο και του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός, μελετώντας τη διατριβή, μπορεί να ωφεληθεί διότι αφενός έρχεται σε επαφή με αυτήν τη διάσταση στον εκπαιδευτικό του ρόλο και αφετέρου αντιλαμβάνεται πως η μετεκπαίδευση σε θέματα σχολικής ηγεσίας και σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενδυνάμωση του προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης, μέσω της διατριβής, αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη όπως περιγράφονται στη μετασηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία και διαπιστώνουν τα οφέλη της. Αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα του ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν σε όλο το εύρος του και τους δίνεται το ερέθισμα να μετακινηθούν από την παραδοσιακή γραφειοκρατική διοίκηση στην σύγχρονη ηγεσία. Μέσα από το διδακτορικό γίνεται καθαρό ότι η μετεκπαίδευση σε θέματα ηγεσίας – διοίκησης της εκπαίδευσης για έναν εκπαιδευτικό με θέση ευθύνης είναι μια αναγκαιότητα που θα τον βοηθήσει να γίνει πιο αποτελεσματικός στην εργασία του.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της διατριβής στο σχεδιασμό των μεταπτυχιακών προγραμμάτων που σχετίζονται με την ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση ώστε να εμπλουτιστούν περαιτέρω με ενότητες που αφορούν στην ηγεσία και στην εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένδειξη για την αναγκαιότητα πιστοποιημένης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που προσδοκούν ή που υπηρετούν σε θέση ευθύνη και να αποτελέσει έναυσμα για την ενισχυμένη μοριοδότηση αυτών των μεταπτυχιακών στις κρίσεις των στελεχών της εκπαίδευσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aas, M. & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 92-110.
- Akbas G. and Apar A. (2010). Europe 2020 Strategy: Smart, sustainable and inclusive growth for European Strategy, EU General Secretariat .
- Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *RMLE Online*, 33(5), 1–16.
- Aravena, F. (2016). Preparing school principals in the Chilean scenario: lessons from Australia, England and the United States. *Journal of educational administration and history*, 48(4), 342-357.
- Armour, K.M., & Yelling, M.R. (2004). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93
- Aseeri, M.M.Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 6, (23), 85-99.
- Aslan E. (2013). EU Education Policies and Program.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership, (2012). Preparing future leaders. Canberra: Australian Government.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (eds) (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bekhet, A., & Zauszniewski, J. (2012) Methodological triangulation: an approach to understanding data. *Nurse Researcher*. 20, 2, 40-43.
- Bell, D. (1976). The coming of post-industrial society. New York: Basic Books.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49–69.
- Blanchard, K., & Miller, M. (2007). The higher plane of leadership. *Leader to Leader*, 2007(46), 25.

- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010a). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
- Bolívar-Botía, A., & Bolívar-Ruano, R. (2011). Schools Principals in Spain: from Manager to Leader. *Journal: Macrothink Institute*, Vol. 3, No. 1: E5. Ανακτήθηκε στις 28-7-2019 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.982.670&rep=rep1&type=pdf>
- Bottery, M. (2001). Globalization and the UK competition state: no room for transformational leadership in education, *School Leadership and Management*, 21(2), 199–218.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brundrett, M., Fitzgerald, T. and Sommefeldt, D. (2006). The creation of national programmes of school leadership development in England and New Zealand: a comparative study. *International studies in educational administration*, 34 (1), 89–105.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*. Vol 61, No 4 : 375-389.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Management* (4th ed). London: Sage.,
- Bush, T. & Glover, D. (2003, November 25th). *School leadership: Concepts and evidence*. Oxford, United Kingdom: National College for School Leadership. Ανακτημένο από http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Caldwell, R. (2012). Leadership and learning: A critical reexamination of Senge’s learning organization. *Systemic Practice and Action Research*, 25(1), 39-55.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Camburn, E., Rowan, R., & Taylor, J (2003). Distributed leadership in schools: the case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.

- Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 886-893..
- Cato, S. T., & Gordon, J. (2012). Relationship of the strategic vision alignment to employee productivity and student enrollment. *Research in Higher Education Journal*, 15, 1.
- Charlier J.- E. and Croshe S. (2005). How European Integration Is Eroding National Control over Education Planning and Policy, *European Education*, vol. 37, no. 4, Winter–6.
- Cheney, G. R., Davis, J., Garrett, K., & Holleran, J. (2010). A new approach to principal preparation: Innovative programs share their practices and lessons learned. *Rainwater Leadership Alliance*. Retrieved January, 3, 2011.
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools*. Doctoral Dissertation Presented at the Faculty of the Graduate School at the University of Missouri.
- Clark, S. N., & Clark, D. C. (2003). Standards, accountability, and developmental appropriateness: A leadership challenge for middle school principals. *Middle School Journal*, 34(4), 56-61.
- Clarke, S. and Wildy, H., 2010. Preparing for principalship from the crucible of experience: reflecting on theory, practice and research. *Journal of educational administration and history*, 42 (1), 1–16.
- Clarke, S., Wildy, H. and Pepper, C., 2007. Connecting preparation with reality: primary principal's experiences of their first year out in Western Australia. *Leading & management*, 13 (1), 81–90.
- Collins, J. (2006). Level 5 leadership: The triumph of humility and fierce resolve. *Managing Innovation and Change*, 234.
- Commission of the European Communities (2001). The Concrete Future Objectives of Education Systems, Report From the Commission, 59 final, Brussels.
- Conger, J. A., & Xin, K. (2000). Executive education in the 21st century. *Journal of Management Education*, 24(1), 73-101.

- Cramp, A. (2016). Enhancing school leadership through an international study visit. *Professional Development in Education*, 42(5), 787-800.
- Cowie, M. and Crawford, M., 2007. Principal preparation – still an act of faith? *School leadership and management*, 27 (2), 129–146.
- Cowie, M. and Crawford, M. (2009). Headteacher preparation programmes in England and Scotland: do they make a difference for the first-year head? *Journal of school leadership and management*, 29 (1), 5–21.
- Crawford, M. and Cowie, M. (2012). Bridging theory and practice in headship preparation: interpreting experience and challenging assumptions. *Educational management administration & leadership*, 40 (2), 175–187.
- Dal Forno, A., & Merlone, U. (2006). The emergence of effective leaders: an experimental and computational approach. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4), 36-51.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Daft, L. R. (2005). *The New era of Management*, International Edition, Vanderbilt University. Ανακτήθηκε στις 14-10-19 από τη διεύθυνση <https://www.amazon.co.uk/New-Management-International-Richard-Daft/dp/1285068777>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. School Leadership Study. Final Report. *Stanford Educational Leadership Institute*.
- Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003, April). *A school restructuring model: A toolkit for building teacher leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Davis, J. & Wilson, S. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *Journal: The Clearing House*, Volume 73, Issue 6

- Delors, J. (1966). (Ed.) *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, μετάφραση. Αθήνα: Gutenberg.
- Devos, G. & Bouckenooghe, D. (2009). An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173-196.
- Dimmock, C. and Walker, A. (2002). *School Leadership with Teaching, Learning and Parenting in Diverse Cultural Contexts: Western and Asian Perspectives*. in K. Leithwood, P. Hallinger, G. C. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford and K. Riley (Eds.) (in press) *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, NL: Kluwer.
- Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Journal Of Arts, Science And Commerce*, 5 (1), 37 – 43.
- Dös, I. & Savas, A. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. *SAGE Open*, 5(1). doi: 10.1177/2158244014567400
- Drucker, P. (1996). *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, μετάφρ. Δημήτριος Τσαούσης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Dyba, A. (2012). Research and Development Expenditure in the European Union – Chances and Challenges. *International Journal of Synergy and Research*, 2, 61-75.
- Dumčiuvienė, D. (2015). The impact of education policy to country economic development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2427-2436.
- Ertl H. (2003). *The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives*, David Philips (comp.), A Comparative Study of Issues in Four Member States icinde Secaucus, NJ: Kluwer Akademic Publisher, ss.13-39.
- ENTEP. (2000). *Teacher education policies in the European Union*, Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union, Loule, Portuguese Presidency of The Council of the European Union, Ministry of Education, Portugal.
- ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.

- European Commission (1993). Industrial Relations and Social Affairs.
- European Commission (2001). Final Report From the Commission on the Implementation of the Socrates Programme 1995 – 1999, final.
- European Commission (2004). Interim Evaluation Report on the Results Achieved and on the Qualitative and Quantitative Aspects of the Implementation of the Second Phase of the Community Action Programme in the Field of Education ‘Socrates’ , 153 final, Brussels
- European Commission, (2009). Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009.
- European Commission. (2007). *Improving the Quality Of Teacher Education*. Brussels SEC 933.
- European Commission (2006). The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area.
- European Commission (2013). Erasmus Plus Programme Guide
- European Commission(2013). Cooperation in Education in the European Union, 1976-1994.
- European Commission, (2006). Communication from the Commission to the Council AND to the European Parliament Efficiency and equity in European education and training systems {SEC(2006) 1096.
- European Commission(2013). Cooperation in Education in the European Union, 1976-1994. Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2010). Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna process.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fidler, B. (2000) School Leadership: Some Key Ideas. *School Leadership and Management*, 17 (1) pp 23-27.

- Fontaine P. (2007). European Community what?, Turkey: European Communities information and contact support program.
- Forde, McMahon, Gronn (2013). Designing individualised leadership development programmes. *School Leadership and Management*, 33(5), 440-456.
- Frost D. (2000) Teacher-led School Improvement: Agency and Strategy. *Management in Education*, 14 (4) pp 21-24 and (5) pp 17-20.
- Fullan, M., Rolheiser, C., Mascal, B. and Edge, K. (2001) Accomplishing Large Scale Reform: A Tri-Level Proposition. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Garcia-Garduño, J., Slater, C. and Lopez-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in education*, 25 (3), 100–105.
- Garret, V. and McGeachie, B., 1999. Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *Journal of school leadership and management*, 19 (1), 67–81.
- Georgiou, G. V. (2012). *Distributed leadership in Cyprus secondary education: Teachers perceptions for school improvement and school effectiveness* (Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3553075).
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Goldring, E., Preston, C. & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and Changing*, 43(3/4), 223-242.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader? *November*, 21, 2012.
- Grant, A. M. (2012). Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact, and the performance effects of transformational leadership. *Academy of Management Journal*, 55(2), 458-476.
- Grissom, J., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.

- Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Guion, L., Diehl, D. & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. IFAS Extension. University of Florida. Ανακτήθηκε στις 28-7-19 από: http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/texto_7_-_aulas_6_e_7.pdf
- Gunter, H. & Ribbins, P. (2002). Leadership studies in education: Towards a map of the field. *Educational Management and Administration*, 30(4), 387-416.
- Gunter, M. B., Shopfner, R., Croom, K., Endel, M. K. D., & Roberts, K. (2008). *The Effects of a Distributed Leadership Preparation Program on the Practice of School Leadership Teams*. Ανακτήθηκε στις 28-7-19 από: https://www.atu.edu/research/ProfessionalDevelopmentGrants/07-08/Gunter_-_Final_Report_-_Distributed_Leadership_Program.pdf
- Hale, E. & Moorman, H. (2003). *Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Hall, S. Held, D. McGrew, A. (2003). *Η Νεωτερικότητα σήμερα*, μετάφρ. Θανάσης Τσακίρης, Βίκτωρας Τσακίρης, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα
- Halley-Boyce, J., Lachell Robinson, L., & Bradley, E. L. (2013). Actualizing the Vision: Utilizing a Literature Review Process to Develop and Implement an Organizational Strategic Plan and Theoretical Marketing Framework for Executive Leadership Success in a Professional Nursing Organization. *JOCEPS: The Journal of Chi Eta Phi Sorority*, 57(1).
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.

- Hallinger, P., Bickman, L. Davis, K. (1996) School context, principal leadership and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hammond, L. (2000). Futures of teaching in Americal education. *Journal of educational Change*, 1, 353-373
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2007). *School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving School Leadership*. Paris: OECD.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). *Sustaining leadership*. Phi Delta Kappan, 84 (9), 693-700.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545 – 554.
- Harris, A., Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189–213.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>.
- Heck, R. & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.

- Heck, R. & Marcoulides, G. (1996). School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76–96.
- Helsing, D., Howell, A., Kegan, R. & Lahey, L. (2008). Putting the development in professional development: Understanding and overturning educational leaders' immunities to change. *Harvard Educational Review*, 78(3), 437-465.
- Hitt, D. & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Hobbs, G. (2016). Explaining social class inequalities in educational achievement in the UK: Quantifying the contribution of social class differences in school "effectiveness". *Oxford Review of Education*, 42(1), 16-35.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.
- Horvath Z. (2007). Handbook On The European Union Hungarian National Assembly.
- Hoy, W. & Clover, S. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Huber, S. (2011). The impact of professional development: A theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853.
- Huber, S. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders – Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575.

- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40–52.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745–1784.
- Hulsbos, F., Evers, A. & Kessels, J. (2016). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and learning*, 9, 21-42.
- Iatagan, M., Dinu, C., An Stoica, A.M. (2010). Continuous training of human resources – a solution to crisis going out. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5139-5146.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011, April). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, v1 n1 p40-51
- Imant, J. (2002). Restructuring school as a context for teacher learning. *Educational Research*, 37, 715-732.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). Standards for school leadership: A critical review of literature. Retrieved August 15, 2006.
- Judge, TA. & Piccolo, RF. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89: 755-768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Karluk R. (2005). The European Union and Turkey, *Beta Publication Issue*.
- Kilic C. (2009). EU Membership process of EU General Education Policies and EU Foreign Language Education Policies in Turkey, Foreign Language Education and Foreign Language Education Policies Over Effect. Nine September University Education Sciences Institute Doctorate Tezi, Izmir.
- Kihdir, A. (2004) Education Policy of the European Union, Istanbul University Faculty of Communication Publications

- Kondacki, Y. & Sivri, H. (2012). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2012). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Harvard Business Press.
- Kruger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29(2), 109-127.
- Kurland, H., Peretz, H., Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Land, D. (2002). Local school boards under review: their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 72(2), 229-278.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (2010). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(3), 304-326.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *Journal: School Effectiveness and School Improvement* Vol. 17, No. 2, June 2006, pp. 201-227
- Leithwood, K. & Montgomery, D. (1986). *The principal profile*, OISE Press, Ontario, σελ. 204-206

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. A report to Division A of AERA. *National College for School Leadership*. Ανάκτηση από το www.ncs.org.uk.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. and Levi, B., 2004. *Approaches to the evaluation of leadership programs and leadership effects*. London: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K. & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 143-144.
- Leff, J., (2013). “Does leadership matter?: The relationship of school leadership a safe school climate, bullying and fighting in middle” (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Florida Atlantic.
- Lowe, KB. & Kroeck, KG. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the mlq literature. *Leadership Quart*, 7: 385-425. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)
- MacBeath J. (2003). *The Alphabet Soup of Leadership Inform*. January 2003, no. 2. University Press. Cambridge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. (2001) *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: RoutledgeFalmer.
- Malloy, J., Leithwood, K. A., et al. (2017). Effects of distributed leadership on school academic press and student achievement. In K. Leithwood (Ed.). *How school leaders contribute to student success* (pp. 69–91). Switzerland: Springer.
- Malone, B. & Caddell, T. (2000). A crisis in leadership: Where are tomorrow’s principals? *The clearing house*, 73(3), 162-164.
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, S. (2015). A model for leadership that improves learning: New insights for schools and scholars. *Leadership and policy in schools*, 14(1), 67-103.

- May, H., Huff, J. & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417-439.
- McCall Jr, M. W. (2004). Leadership development through experience. *Academy of Management Perspectives*, 18(3), 127-130.
- McGregor Burns, J. (1978) *Leadership*. New York: Harper and Row.
- McMahan, D., & Carr, J. C. (1999). The contributions of Chester Barnard to strategic management theory. *Journal of Management History*, 5(5), 228-240.
- Memon, M., Simkins, T., Sisum, Ch. & Bana, Z. (2006). Partnerships in Educational Development, Chapter 9: Developing leadership and management capacity for school improvement. Oxford studies in comparative education. Symposium Books.
- Menon, M. E. And Christou, C. (2002), "Perceptions of future and current teacher on the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction" in *Education Research*, Vol. 44, Spring.
- Montana, J. P. & Charnov, H. B. (2008). *Management*, 4th edition (Barron's Business Review Series). Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <https://www.amazon.com/Management-Barrons-Business-PatrickMontana/dp/0764139312>
- Morin, E. (2000). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*, μετάφρ. Θεοδωρής Τσαπακίδης, εκδ. του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.
- Muijs, D. (2010). Leadership and organisational performance: from research to prescription. *Leadership and organisational performance*, 25(1), 45-60.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S., & Marks, M. A. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E. & Porter, A. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviours. *School Leadership & Management*, 27(2), 179-201.

- Murphy, J., Vriesege, M. (2006). Research on school leadership preparation in the United States: an analysis. *Journal of school leadership and management*, 26 (2), 183–195.
- Naidoo, K. & Botha C. J. (2012). Management and leadership in secondary schools in South Africa. Journal: African Journal of Business Management Vol.6(32), pp. 9218-9227. Ανακτήθηκε στις 28-7-19 από: http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1380723046_Naidoo%20and%20Botha.pdf
- Nedelcu, A. (2013). Transformational approach to school leadership: Contribution to continued improvement of education. *Change and leadership*, 17, 237-244.
- Nelson, B. & Sassi A., (2005) *The Effective Principal: Instructional Leadership for High Quality Learning*, New York: Teachers College Press
- Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programs: Challenges and implications for leader and leadership development. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 51-85.
- Noonan, M. J., McCormick, L., & Heck, R. H. (2003). The co-teacher relationship scale: Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 113-120.
- Northouse, P. (2013). *Leadership. Theory and practice*. (5th ed.). London: Sage.
- Odhiambo, G. & Hii, A. (2006). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 40(2), 232-247.
- Oduro, G. (2004). Distributed leadership in schools. *Education Journal*, 80, 23–25.
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- Openheim, A. (2005). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.
- Ovando, M. (1996). Teacher Leadership: Opportunities and Challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30-44.
- Oyetunji, C.O. (2006). The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools. University of South Africa. Ανακτήθηκε

στις 28-7-19 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/43165817.pdf>

- Parsons, E. & Broadbridge, A. (2006). Job motivation and satisfaction: Unpacking the key factors for charity shop managers. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 13, 121-131.
- Parylo, O. & Zepeda, S. (2014). Describing and ‘effective’ principal: perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34(5), 518-537.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-232.
- Piot, L. (2015). *Other time, other leaders? A description from leaders practice on upper school level*. Leuven: University Press Leuven.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Quin, J. L., Deris, A. R., Bischoff, G., & Johnson, J. T. (2015). The correlation between leadership, culture, and student achievement. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(2), 55-62. Ανακτήθηκε στις 28-7-19 από: <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/sped-fac-pubs/36/>
- Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and policy in schools*, 9, 1-26.
- Robinson, V., Lloyd, K. & Rowe, J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ross, J. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.

- Sahenk, S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Social and behavioural sciences*, 2(2), 4298-4304.
- Salo, P., Nyland, J. & Stjernström, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 490-506.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Schein, E. (1996). Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229–240.
- Schneider, A. & Burton, N. (2005). An ideal type? The characteristics of effective school principals perceived by aspiring principals both from within education and those from an alternate career path. *Management in Education*, 19(2), 6-9.
- Shields C. M. (2003). *Good Intentions are Not Enough. Transformative Leadership for Communities of Difference*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Shields, C. M. (2009). *Democratizing practice: Courageous leadership for transforming schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Short, P., & Greer, J. (1989, March). Increasing Teacher Autonomy through Shared Governance: Effects on Policy Making and Student Outcomes. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.
- Simkins, T. (2012). Understanding school leadership and management development in England: Retrospect and prospect. *Educational Management & Leadership*, 40(5), 621-640.
- Sinek, S. (2014). *Leaders eat last: Why some teams pull together and others don't*. Penguin.

- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Georgia Southern University. Statesboro, Georgia.
- Smith, P. & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education*, 25 (2), 58 – 61.
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management*, 28(5), 413-434.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. San Francisco: CA: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.
- Stevenson, M., Hedberg, J., O’Sullivan, K. & Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of Leadership: A Follow-Up to 1970. Στο B. Bass, *Stodgill’s Handbook of Leadership* (σσ. 73-97). New York: Free Press.
- Su, Z., Gamage, D. and Minimberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International education journal*, 4 (1), 42–54.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on students achievement. *Leadership and policy in schools*, 11(4), 418-451.
- Supovitz, J., Sirinides, P., May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Sweetland, S. R., & Hoy W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle

- schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- TEPAV (2006). EU discussion in the process of education and culture, 13 May 2006.
 - Thomson III, N. B., Rawson, J. V., Slade, C. P., & Bledsoe, M. (2016). Transformation and Transformational Leadership:: A Review of the Current and Relevant Literature for Academic Radiologists. *Academic radiology*, 23(5), 592-599.
 - Thompson, G., & Vecchio, R. P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The leadership quarterly*, 20(5), 837-848.
 - TNTEE (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Sweden: Umea.
 - Toner, M. (2015). *Developing school leaders: what the U.S. can learn from England's model*. Thomas Fordham Institute, advancing educational excellence, pp. 3–12.
 - Treaty of Lisbon, (2007). Official Journal of the European Union, Volume 50.
 - Tuzcu G. (2006). European unity entrance and Education's vision 2023, Turkey Education Associations, Ankara.
 - Tynjälä, P. (2013). Towards a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36.
 - Ulrich, D., & Smallwood, N. (2012). What is leadership?. *In Advances in global leadership* (pp. 9-36). Emerald Group Publishing Limited.
 - Unesco. (2008). Education for all by 2015. Will we make it . Ανακτήθηκε στις 16-3-2015 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>
 - Unesco,(2009). The new roles of secondary School head teachers. Ανακτήθηκε στις 20-3-2015 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf>
 - Uzerli, U. & Kerger, L. (2007). *The Continuous Professional Development of Teachers in EU Member States: New Policy Approaches, New Visions. Paper presented on ENTEP Conference*. Ανακτήθηκε 18-11-19 από το http://entep.bildung.hessen.de?entep_vilnius_cpd_text.pdf.
 - Van der Werf, G. (1997). Differences in school and instruction characteristics between high-, average- and low-effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 430-448.

- Vero, J. (2012). From the Lisbon Strategy to Europe 2020: the Statistical Landscape of the Education and Training Objectives Through the Lens of the Capability Approach. *Social Work and Society International Online Journal*, 1, 1-16.
- Vlachadi, M., & Ferla, M. (2013). Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 19-30 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v2n4p19> (20/12/2013).
- Villegas–Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Wallace Foundation (2014). *Taking charge of principal preparation: a guide to NYC leadership academy's aspiring principal program*. New York: New York Leadership Academy.
- Walia, S. & Marks-Maran, D. (2014). Leadership development through action learning sets: An evaluation study. *Nurse Education in Practice*, 14, 612-619.
- Weber, M. (1947). “The Theory of Social and Economic Organization”, Oxford University, Press.
- Weberg, D. (2010). Transformational Leadership and Staff Retention: An Evidence Review With Implications for Healthcare Systems. *Nursing Administration Quarterly*. 34(3):246–258. doi: 10.1097/NAQ.0b013e3181e70298
- Wildy, H., Clarke, S. and Slater, C. (2007). International perspectives of principal preparation: how does Australia fare? *Leading & managing*, 13 (2), 1–14.
- Witziers, B., Bosker, R., Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wright, L. & da Costa, J. (2016). Rethinking professional development for school leaders: Possibilities and tensions. *Educational Administration and Foundations Journal*, 25(1), 29-47.

- Yu, H., Leithwood, K. and Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*. 7:385-425. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Zaleznik, A. (1992). Managers and leaders: are they different?. *Harvard Business Review*, 70(2), 126-135.
- Zhang, W. & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-72

Στα ελληνικά

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-94.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2001), Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 111-127). Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης* (Master's thesis).
- Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001). *Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο*. Τα εκπαιδευτικά, τ. 61, σελ. 252-262.

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Αντωνίου, Ε.(2008). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης: η διαμόρφωση του κοινοτικού λόγου, οι πολιτικές και οι επιπτώσεις τους στην Ελληνική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 1, 53-72, doi:http://dx. doi.org/10.12681/hjre.10846.
- Βοζαΐτης, Γ. (2015). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση της σχολικής τάξης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (Ειδικό) τεύχος 4, 199-207. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>
- Βοζαΐτης, Γ. (2019). Σκιαγραφώντας τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 16, 65-77.
- Βοζαΐτης Ν. Γ. (2018α). Όταν ο εγκέφαλος «καίγεται»: όψεις της καθημερινής μάθησης των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο: *Πώς μαθαίνει ο Εγκέφαλος*, Διεπιστημονικό Συμπόσιο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΤΕΙ Ηπείρου, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα, 1-3 Ιουνίου 2018 (Βιβλίο περιλήψεων, σ. 17), <http://pme.conf.uoi.gr>.
- Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. (σ. 739-747). Ιωάννινα.
- Γαβαλά, Ε. (2012). *Η κοινωνία της γνώσης στη μεταβιομηχανική εποχή* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 16-10-19 από:

https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5540/3/Nimertis_Gavala%28phis%29.pdf

- Γεωργογιάννης, Π. (2004). «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης», 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Άρτας, Τόμος 4, Άρτα.
- Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας*.
- Γιαννακούρου, Μ. & Δενδρινός, Ι. (2004). Η ποιότητα της εργασίας. Θεωρητικές προσεγγίσεις – Θεσμικές διαστάσεις. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*. Τεύχος 33. Αθήνα.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 3, 136-147. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σελ. 152-158.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημόπουλος, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*. Vol. 1, 18-27. Ανακτήθηκε στις 24-10-19 από: <https://journal.epek.gr/manuscript/to-metaschimatistiko-styl-igesias-stin-elliniki-deyterobathmia-ekpaideysi>
- Επιχειρησιακό πρόγραμμα 2007 - 2013 «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματικής ανέλιξης» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 7, 54-74.
<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9777>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 115-136.
- Ιορδανίδης, (2005). «Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση» στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, επιμέλεια Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου, Θεσσαλονίκη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καλαβάσης, Φρ. (2012). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ορισμένες αρχικές επισημάνσεις για την έννοια του σχεδιασμού εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού σχεδιασμού 1*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Καραλής, Α. (2010). Η εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 17-11-19 από:
http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_13.html?m=1
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κασουλίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία-Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσιγιάννη, Ε. & Υφαντή, Α. (2016). Ο θεσμός του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιστορική ανασκόπηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 158-176.
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2010). Μελέτη για τις δυνατότητες αναβάθμισης της διοίκησης της εκπαίδευσης, ενόψει των τρεχουσών νομοθετικών μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης. Ανακτήθηκε στις 19-5-2015 από: <http://www.cecl2.gr/>.
- Κεραμίδα Γ. (2011). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κληρονόμος, Θ. (2018). *Διερεύνηση ύπαρξης επιμορφωτικών αναγκών Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας*. Διπλωματική Εργασία, Πα.Πελ.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Kotter, P. J. (2001), Ηγέτης στις αλλαγές, μετάφραση Α. Σοκοδήμος, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Κουτούζης Ε. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Ε., (επ) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.(Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι. (2012). Διοικητική Αριστεία και Ποιότητα στη σχολική μονάδα. *Newsletter Διοίκηση σχολικών μονάδων*, Vol.1. σελ. 5-8

http://dide.flo.sch.gr/Press_Releases/NewsLetter-AdminSxoleiaPanepistimioPeloponnisou-Mart2013-No01.pdf

- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού στόλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημικά σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυριμή, Β. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική. Φιλοσοφική Σχολή. Ε.Κ.Π.Α.
- Κωστοπούλου Α. (2011) *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Θεωρητική πολυφωνία: Μέθοδοι: Γιατί πλουραλισμός; Η επιστημονική έρευνα - 7η έκδ. - Αθήνα: Σάκκουλας Αντ. Ν.
- Λατινόπουλος, Π. (2004). Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα: τα κρίσιμα ερωτήματα. *Πανεπιστημιούπολη Α.Π.Θ.* τεύχος 16,12-14.
- Λιακοπούλου, Ε. & Νταλούκας, Β. (2015). Άτυπο δίκτυο επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών στη διδασκαλία. Στο Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. (Επιμ.). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας*, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 25-38.
- Λόζγκα, Ε., & Στραβάκου, Π. (2018). Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: το παράδειγμα της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 53-73.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλλιαρού, Ε. Μ. & Παπαδοπούλου, Ε. (2016). *Πρότυπη προσέγγιση για την αποτίμηση της συμβολής των μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων στην αλλαγή της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων*. Διπλωματική Εργασία. Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά.
- Ματθαίου, Δ. (2002) (επιμ.). *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες Ορίζουσες και Προοπτικές*. Αθήνα, Λιβάνης.

- Μάρδας, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2002). *Οργάνωση, διοίκηση και Οικονομία του συστήματος της Δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαυρέλης Μ. (2008). Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση: απόπειρα ελέγχου και χειραγώγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 51-53.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 3. Δείγματα γραφής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79, 15-20.
- Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σ. 115-160). Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη*, 1, 117-125.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαραλός, Γ., & Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2012). Μέθοδοι εφαρμογής του μοντέλου Vroom- Yetton και κριτήρια αποτελεσματικότητας στον παράγοντα Σχολικής Ηγεσίας και Ποιότητας. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*. Β, σσ. 325- 334. Αθήνα: ΕΚΠΑ- ΠΣΔΕ.
- Μπίστα, Π. (2007). Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας, ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία*, 124, 60-66.
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Βασίλειος Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Κριτική: Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία. Μικρές εισαγωγές*. Παπαδόπουλος, Αθήνα

- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική σχολική μονάδα*, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ν. 3374/2005 (ΦΕΚ 189 Α) «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων, παράρτημα διπλώματος»
- Νικολαΐδης, Ν. (2017). *Σύγχρονη σχολική ηγεσία και διοίκηση: η οπτική των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ξανθόπουλος, Θ. (2005). *Ελληνική Παιδεία, δοκίμιο εξ ορθολογισμού και ανασυγκρότησης*, Gutenberg, Αθήνα.
- ΟΟΣΑ (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνομώνων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. Ανακτήθηκε στις 11/14/2015 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr>
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την εποχή της ευμενούς αδιαφορίας, στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πετρίδου, Ε. (1998), *Διοίκηση - Μάνατζμεντ*, εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2015). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49.
- Πολίτη, Ε. (2017). *Η διαρκής επιμόρφωση των διευθυντών ως προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική διακυβέρνηση και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ.(2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρουμπέση, Α. (2009). Τα νέα βιβλία των Μαθηματικών του Γυμνασίου και ο τρόπος αντιμετώπισής τους από τους Καθηγητές. Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Διδακτική Μεθοδολογία των Μαθηματικών.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση .
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Ανακτήθηκε στις 15-10-19 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1093>
- Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές, Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Σαΐτης , Χ., Φέγγαρη, Μ., & Βούλγαρης, Δ., (1997) , Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, 7, 87-101.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές. *Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα*.

- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Στυλιανίδης, Μ., (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (2005). Ανακτήθηκε στις 27/8/2019 από: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Τσουνή, Β. (2015). *Διοίκηση-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα. Οι απόψεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π.
- Τριλιανός, Θ.Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα, Τελέθριον.
- Τσαούσης, Γ.Δ. (2005). *Η κοινωνία μας: οργάνωση, λειτουργία, δυναμική*. Gutenberg, Αθήνα.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Gutenberg, Αθήνα.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Οικονομίδης, Δ. Βασίλειος (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Υφαντή, Α., & Κατσιγιάννη, Ε. (2014). Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: θητεία ή μονιμότητα για την ενδυνάμωση του σχολείου; *Νέα Παιδεία*, 152, 46-64.
- Φορτούνη, Ι. (2017). *Εκπαιδευτικοί και μεταπτυχιακές σπουδές: Κίνητρα, εμπόδια και επαγγελματική ανάπτυξη. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016). Το σχολείο ως χώρος εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Εισήγηση. Ανακτήθηκε στις 17-11-19 από: <http://e-yliko.minedu.gov.gr>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2019). Ο Διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών και μοντέλων ηγεσίας. Επιμορφωτικό σεμινάριο «Ηγεσία στην εκπαίδευση» στην Ένωση Διευθυντών/ντριων Σχολικών Μονάδων, ΚΥΒΕ, 14-4-2019, Αθήνα.
- Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω. -Γιώργος Δαρδανός
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-132.

Παραρτήματα

Παράθεμα 1: Ερωτηματολόγιο

(Συμπληρώνεται **ΜΟΝΟ** από **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ** και από **ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ** που παρακολουθούν ή ολοκλήρωσαν **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ** με κατεύθυνση στην **ΗΓΕΣΙΑ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**.)

Αγαπητέ / ή συνάδελφε /ισσα,

Ονομάζομαι Κοκκόρη Αθηνά και είμαι υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται υπό την εποπτεία του διδάσκοντα καθηγητή Μπαγάκη Γιώργου.

Το θέμα της έρευνας είναι η αποτίμηση των επιδράσεων στους εκπαιδευτικούς και στα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης των μεταπτυχιακών σπουδών με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση.

Παρακαλώ θερμά να διαθέσετε λίγο από τον χρόνο σας για να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Επίσης, θα ήθελα να γνωρίζετε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας αυστηρά εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να τονίσω ότι: **α) Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις, β) Κύριο ζητούμενο είναι η προσωπική σας αντίληψη.**

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

A ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο: Άντρας: Γυναίκα:
2. Ηλικία: < 30: , [30-40]: , [41-50]: , [51-60]: , >60:
3. Υπηρετείτε στην:

Πρωτοβάθμια εκπ/ση

Δευτεροβάθμια εκπ/ση

Άλλο:

4. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος / η

Αναπληρωτής / τρια

Ωρομίσθιος / α

Άλλο :

5. Επιπλέον Ακαδημαϊκά Προσόντα:

Άλλο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

2ο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Άλλο:.....

6. Αναφέρετε το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και τον Τίτλο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που παρακολουθείτε (ή παρακολουθήσατε) με αντικείμενο σχετικό με τη Διοίκηση – Ηγεσία στην Εκπαίδευση.

.....
.....

7. Στην παρούσα χρονική στιγμή:

A) Είστε μεταπτυχιακός φοιτητής με αντικείμενο σχετικό με τη Διοίκηση – Ηγεσία στην Εκπαίδευση

B) Έχετε ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό σας με αντικείμενο σχετικό με τη Διοίκηση – Ηγεσία στην Εκπαίδευση

8. Εφόσον έχετε ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό σας, πόσα χρόνια έχουν μεσολαβήσει από την αποφοίτησή σας;

<1 , 1 , 2 , 3 , 4 , 5 , >5

9. Διδακτική εμπειρία σε έτη (χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση):

[0-10]: , [11-20]: , [21-30]: , [31-40]:

10. Κατέχετε ή κατείχατε διευθυντική θέση στην εκπαίδευση;

Ναι: Όχι: Αν "ΝΑΙ", πόσα χρόνια: _____

11. Παρακολουθήσατε τα τελευταία χρόνια κάποιο επιστημονικό συνέδριο, σεμινάριο ή επιμόρφωση σχετικό με τη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων;

Ναι: Όχι:

B ΜΕΡΟΣ

Σύμφωνα με τις προσωπικές σας αντιλήψεις για το αποτελεσματικό σχολείο, πόσο συμφωνείτε με τα παρακάτω; Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας : (1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)		
1	Ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να προσδιορίζουν το όραμα και τους στόχους του σχολείου, δηλαδή την αποστολή του, κατά την έναρξη του σχολικού έτους.	1 2 3 4 5
2	Αν ζητηθεί από τους γονείς να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, πρέπει να μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα.	1 2 3 4 5
3	Αν ζητηθεί από τους μαθητές να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, πρέπει να μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα.	1 2 3 4 5
4	Ο διευθυντής πρέπει να διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	1 2 3 4 5

5	Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να ελέγχουν την πορεία του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους.	1	2	3	4	5
6	Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να κάνουν, από κοινού, διορθωτικές ενέργειες, εφόσον είναι απαραίτητες, για να πετύχουν τους συμφωνηθέντες στόχους.	1	2	3	4	5
7	Ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση: διδάσκει, οργανώνει συναντήσεις και εργάζεται με συνέπεια για την πρόοδο του σχολείου.	1	2	3	4	5
8	Ο διευθυντής οφείλει να έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
9	Οι γονείς πρέπει να εμπλέκονται στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
10	Η κοινότητα πρέπει να εμπλέκεται στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
11	Πρέπει να υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
12	Πρέπει να υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
13	Ο διευθυντής πρέπει να συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.	1	2	3	4	5
14	Το σχολείο οφείλει να υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών	1	2	3	4	5
15	Ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά.	1	2	3	4	5
16	Το σχολείο οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5
17	Ο διευθυντής πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου.	1	2	3	4	5
18	Στο σχολείο πρέπει να προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών.	1	2	3	4	5
19	Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.	1	2	3	4	5
20	Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει σε βάθος τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα.	1	2	3	4	5
21	Πρέπει οι πράξεις του διευθυντή να συμφωνούν με τα λόγια του.	1	2	3	4	5
22	Ο διευθυντής οφείλει να εμπλέκει τον υποδιευθυντή στην καθιέρωση της πολιτικής του σχολείου και να συνεργάζεται αρμονικά μαζί του.	1	2	3	4	5

23	Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.	1 2 3 4 5
24	Ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά ώστε οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν απερίσπαστοι.	1 2 3 4 5
25	Ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών.	1 2 3 4 5
26	Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων.	1 2 3 4 5
27	Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.	1 2 3 4 5
28	Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.	1 2 3 4 5
29	Τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές πρέπει να συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.	1 2 3 4 5
30	Το σχολείο πρέπει να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης).	1 2 3 4 5
31	Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.	1 2 3 4 5
32	Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο	1 2 3 4 5
33	Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκείς πόρους για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.	1 2 3 4 5
34	Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί (με πολλά χρόνια υπηρεσίας) πρέπει να αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους.	1 2 3 4 5
35	Στους «νέους» εκπαιδευτικούς (με λίγα χρόνια υπηρεσίας) πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους	1 2 3 4 5
36	Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.	1 2 3 4 5
37	Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.	1 2 3 4 5
38	Ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.	1 2 3 4 5
39	Το σχολείο οφείλει να είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς να προάγει την αποτελεσματικότητά της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες.	1 2 3 4 5
40	Το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, πρέπει να παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.	1 2 3 4 5

41	Το σχολείο πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών (π.χ. ιδιαίτερες ανάγκες - προβλήματα - χαρακτηριστικά κ.λ.π.).	1 2 3 4 5
42	Πρέπει να υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.	1 2 3 4 5
43	Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οφείλουν να συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους.	1 2 3 4 5

Γ ΜΕΡΟΣ

<p>Δεδομένου ότι παρακολουθείτε ή έχετε ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές σπουδές με κατεύθυνση στην ηγεσία - διοίκηση στην εκπαίδευση, κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας: (1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)</p>		
1	Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό, στην κατανόηση των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου καθώς και της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση (συνεργατικότητα, ενδυνάμωση της ομάδας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.λ.π.);	1 2 3 4 5
2	Πόσο θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει το μεταπτυχιακό στο να αναλάβετε ηγετικό ρόλο και να εμπλέξετε τα άλλα μέλη της ομάδας σε αποφάσεις και διαδικασίες;	1 2 3 4 5
3	Πόσο θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει το μεταπτυχιακό στο να παραχωρείτε ηγετική δράση (κατανομή ηγετικής δραστηριότητας) σε διαφορετικά άτομα με βάση τις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου;	1 2 3 4 5
4	Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό στο να αναγνωρίσετε τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη;	1 2 3 4 5
5	Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό στο να υιοθετήσετε τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη;	1 2 3 4 5

6	Πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλει το μεταπτυχιακό στο να διαφοροποιήσετε και να βελτιώσετε τον ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικοί ή ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας;	1 2 3 4 5
7	Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι, οι διευθυντές σχολείων, να έχουν πιστοποιημένη επιμόρφωση στην ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;	1 2 3 4 5

Παράθεμα 2: Ημιδομημένη Συνέντευξη

Αγαπητέ / ή συνάδελφε /ισσα,

Ονομάζομαι Κοκκόρη Αθηνά και είμαι υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται υπό την εποπτεία του διδάσκοντα καθηγητή Μπαγάκη Γιώργου.

Το θέμα της έρευνας είναι η αποτίμηση των επιδράσεων στους εκπαιδευτικούς και στα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης των μεταπτυχιακών σπουδών με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση στην εκπαίδευση.

Συνεπώς, η συνέντευξη απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και σε στελέχη της εκπαίδευσης που παρακολουθούν ή ολοκλήρωσαν αντίστοιχες μεταπτυχιακές σπουδές.

Η συνέντευξη διαρκεί γύρω στα 30 λεπτά. Παρακαλώ θερμά να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Επίσης, θα ήθελα να γνωρίζετε ότι οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά εμπιστευτικές, θα τηρηθεί η πλήρης και απόλυτη ανωνυμία σας και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε μπορεί να διακοπεί η συνέντευξη. Επίσης μπορείτε να λάβετε τα πορίσματα της έρευνας και θα έχετε τη δυνατότητα να επαληθεύσετε τις απαντήσεις σας κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Αναφορικά με τη συνέντευξη θα ήθελα να τονίσω ότι: **α) Κύριο ζητούμενο είναι η προσωπική σας αντίληψη.**

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Πείτε μου το Φύλο σας: Άντρας ή Γυναίκα;
2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; < 30, [30-40], [41-50], [51-60], >60
3. Υπηρετείτε στην: Πρωτοβάθμια εκπ/ση, Δευτεροβάθμια εκπ/ση, άλλο;
4. Ποια είναι η Σχέση εργασίας σας; Μόνιμος / η, Αναπληρωτής / τρια, Ωρομίσθιος / α, Άλλο;
5. Έχετε Επιπλέον Ακαδημαϊκά Προσόντα; Αν ναι, ποια είναι αυτά:
Άλλο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Διδακτορικό Δίπλωμα, 2ο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Άλλο;
6. Ποιο είναι το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και ο Τίτλος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που παρακολουθείτε (ή παρακολουθήσατε) με αντικείμενο σχετικό με τη Διοίκηση – Ηγεσία στην Εκπαίδευση;
7. Στην παρούσα χρονική στιγμή:
Είστε μεταπτυχιακός φοιτητής με αντικείμενο σχετικό με τη Διοίκηση – Ηγεσία στην Εκπαίδευση; **ή**
Έχετε ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό σας με αντικείμενο σχετικό με τη Διοίκηση – Ηγεσία στην Εκπαίδευση ;
8. Εφόσον έχετε ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό σας, πόσα χρόνια έχουν μεσολαβήσει από την αποφοίτησή σας μέχρι σήμερα;
<1, 1, 2, 3, 4, 5, >5
9. Από διδακτική εμπειρία σε έτη, σε ποια κατηγορία ανήκετε;
[0-10], [11-20], [21-30], [31-40]

10. Κατέχετε ή κατείχατε θέση ευθύνης στην εκπαίδευση;

Ναι Όχι Αν "ΝΑΙ", πόσα χρόνια;

Έχετε αυτή τη στιγμή θέση ευθύνης; Αν ναι, ποια;

A ΜΕΡΟΣ

Η Ευρώπη στοχεύει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Σύμφωνα με τις επιταγές της, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να έχει, μεταξύ άλλων, τους εξής προσανατολισμούς:

- I. Συνεργασία προς πάσα κατεύθυνση (μεταξύ χωρών, σχολείων, φορέων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κλπ).
- II. Καινοτομία.
- III. Καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να λύνει προβλήματα.
- IV. Ψηφιακό αλφαριθμητισμό.
 - A1) Πόσο σημαντικούς τους θεωρείτε αυτούς τους προσανατολισμούς για το σημερινό σχολείο και γιατί;
 - A2) Από την εμπειρία σας, με ποιους τρόπους προωθούνται οι παραπάνω προσανατολισμοί στα σχολεία;
 - A3) Μπορείτε να αναφέρετε μια δική σας παρέμβαση σε κάποιον από αυτούς τους προσανατολισμούς; (π.χ. να έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα ή δραστηριότητες ή να έχετε βελτιώσει κάποια στρατηγική στο μάθημα σας κ.λ.π.)
 - A4) Το μεταπτυχιακό, θεωρείτε ότι σας βοήθησε ή θα σας βοηθήσει στην κατανόηση:
 - a. των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου;
 - b. της ανάγκης να εφαρμοστούν στρατηγικές και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση όπως (συνεργατικότητα, ενδυνάμωση της ομάδας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.λ.π.);
 - c. Με ποιο τρόπο;

B ΜΕΡΟΣ

Σύμφωνα με τις προσωπικές σας αντιλήψεις για το σύγχρονο και αποτελεσματικό σχολείο:

- B1. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου, κατά την έναρξη του σχολικού έτους και γιατί;
- B2. Χρειάζεται, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς, να ελέγχουν την πορεία του σχολείου σε σχέση με τους συμφωνηθέντες στόχους; Γιατί; Πρέπει, από κοινού, να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες, αν αυτό είναι απαραίτητο; Πως μπορεί να γίνει αυτό;
- B3. Πρέπει οι γονείς και οι μαθητές να γνωρίζουν, ξεκάθαρα, τους στόχους του σχολείου; Πως μπορεί να γίνει αυτό;
- B4. Θα πρέπει ο διευθυντής να συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και γιατί;
- B5. Θα πρέπει ο διευθυντής να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας; Γιατί;
- B6. Πρέπει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους; Γιατί;
- B7. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους;
- B8. Οφείλει το σχολείο να υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών; Γιατί;
- B9. Οφείλει το σχολείο να παρέχει στους εκπαιδευτικούς, επαγγελματική ανάπτυξη που να ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου;
- B10. Οι τυπικές δομές του σχολείου (π.χ. Σύλλογος Διδασκόντων, Σχολικό Συμβούλιο) επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα επαρκώς;
- B11. Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης); Γιατί;
- B12. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι προϋποθέσεις που πρέπει να διασφαλίζονται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους;
- B13. Θεωρείτε ότι τα πολλά χρόνια υπηρεσίας αποτελούν προϋπόθεση για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς;
- B14. Ποιες άλλες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλουν στην ανάληψη ηγετικών ρόλων ακόμη και από εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας;
- B15. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Γιατί;
- B16. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δράσεις που προάγουν την ηγεσία στους μαθητές;
- B17. Το μεταπτυχιακό θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει ή θα σας προετοιμάσει στο να αναλάβετε ηγετικό ρόλο; Πώς;

B18. Το μεταπτυχιακό θεωρείτε ότι σας προετοιμάζει ή θα σας προετοιμάσει στο να παραχωρείτε ηγετική δράση (κατανομή ηγετικής δραστηριότητας) σε διαφορετικά άτομα με βάση τις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου; Πώς;

Γ ΜΕΡΟΣ

Ακολουθεί μία λίστα με χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του διευθυντή σχολείου.

- I. Ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση: διδάσκει, οργανώνει συναντήσεις και εργάζεται με συνέπεια για την πρόοδο του σχολείου.
- II. Ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά.
- III. Ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και καθηγητών.
- IV. Ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός απόψεων και εισηγήσεων από τα άτομα της σχολικής κοινότητας.

Γ1. Ποια από αυτά θεωρείται ότι είναι σημαντικά και σε τι βαθμό για έναν αποτελεσματικό ηγέτη; Εξηγήστε την άποψή σας.

Γ2. Είναι σημαντικό ο διευθυντής να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου; Γιατί;

Γ3. Θεωρείτε ότι το μεταπτυχιακό στην ηγεσία-διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων:

- a. Συνιστά για έναν διευθυντή σχολείου στοιχείο επάρκειας; (δηλαδή έχει τις απαιτούμενες γνώσεις για να υπηρετήσει τη θέση του)
- b. Συνιστά για έναν διευθυντή σχολείου στοιχείο ετοιμότητας; (δηλαδή είναι ικανός να υπηρετήσει τη θέση του)
- c. Θα έπρεπε να είναι προϋπόθεση για τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης;

Δ ΜΕΡΟΣ

Δ1. Το μεταπτυχιακό θεωρείτε ότι σας έχει βοηθήσει ή θα σας βοηθήσει και πόσο στο να διαφοροποιήσετε και να βελτιώσετε τον ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικοί ή ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας;

Δ2. Το μεταπτυχιακό θεωρείτε ότι σας έχει βοηθήσει ή θα σας βοηθήσει και πόσο στο να αναγνωρίσετε τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη; Εξηγήστε την άποψή σας.

Δ3. Το μεταπτυχιακό θεωρείτε ότι σας έχει βοηθήσει ή θα σας βοηθήσει στο να **υιοθετήσετε** τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη; Εξηγήστε την άποψή σας.