



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδας»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Αικατερίνη Πόθου του Κωνσταντίνου

A.M. 3032202102049

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Γεώργιος Μπαγάκης

Κόρινθος, 2023

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γεώργιος Μπαγάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου (**Επιβλέπων Καθηγητής**)

Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
(**Μέλος**)

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
(**Μέλος**)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Γεώργιο Μπαγάκη, Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την άμεση ανταπόκριση σε κάθε απορία μου, τις καίριες επισημάνσεις και την ουσιαστική καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης, για τη συμμετοχή τους και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, και την κ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στους/στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας που με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση για την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και επομένως ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη κρίνεται καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη, καθώς έχουν συντελεστεί πολλές αλλαγές, διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές, στο χώρο του σχολείου σήμερα. Αναλυτικότερα, στο **θεωρητικό μέρος** της εργασίας, παρουσιάζονται οι διοικητικοί ρόλοι και οι διοικητικές λειτουργίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα κυρίαρχα μοντέλα της σχολικής ηγεσίας που εφαρμόζει, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, οι πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικός ηγέτης και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του σχολικού ηγέτη. Όσον αφορά το **ερευνητικό μέρος**, πραγματοποιήθηκε έρευνα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε 156 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη είναι να είναι αμερόληπτος, να είναι ηθικός, να είναι οργανωτικός, να είναι ειλικρινής και να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα. Επίσης, οι κυριότερες πρακτικές ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι να εφαρμόζει ισότιμα για όλους τους εκπαιδευτικούς την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, να είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη να σέβεται τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και να αντιμετωπίζει δίκαια όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Λέξεις - κλειδιά: διευθυντής σχολικής μονάδας, διοικητικοί ρόλοι και λειτουργίες, κυρίαρχα μοντέλα σχολικής ηγεσίας, χαρακτηριστικά και δεξιότητες αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, παράγοντες αποτελεσματικότητας σχολικού ηγέτη.

Abstract

In recent years, there has been a great deal of discussion about the quality, efficiency and effectiveness of the operation of the school unit, and therefore the role of the manager-leader is considered decisive for the orderly operation and effectiveness of the school units. The purpose of this paper is to investigate the perceptions of Secondary Education teachers in the prefecture of Argolis about the effective school leader, as many administrative, educational and pedagogical changes have been made in the school today. More in detail, in the theoretical part of the paper, the administrative roles and administrative functions of the school unit director, the dominant models of school leadership that he applies, the characteristics and skills of the effective school leader, the leadership practices of the director in order to be considered effective are presented leader and the factors that influence the effectiveness of the school and the school leader. Regarding the research part, a survey was carried out through an electronic questionnaire to 156 Secondary Education teachers of the prefecture of Argolis about the effective school leader. According to the findings of the research, the most important characteristics of the school leader are to be impartial, to be ethical, to be organizational, to be honest and to possess a collaborative culture. Also, the main practices of an effective principal are to apply the current educational legislation equally for all teachers, to be open to different approaches and solutions, to encourage the development of initiatives by teachers and to be interested in the opening of the school to society. Finally, teachers consider among the most important factors of the effectiveness of the school leader to respect the decisions of the Teachers' Association and to treat all students fairly.

Keywords: school principal, administrative roles and functions, dominant models of school leadership, characteristics and skills of an effective school leader, effective school leadership practices, school leader effectiveness factors.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	5
Περιεχόμενα	6
Εισαγωγή - Διατύπωση προβλήματος της έρευνας	9
Δομή εργασίας	11
<u>Α. Θεωρητικό μέρος</u>	13
<u>1ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική επισκόπηση</u>	13
Σύνοψη 1ου Κεφαλαίου	16
<u>2ο Κεφάλαιο: Σχολική Διοίκηση - Ρόλοι και Λειτουργίες</u>	17
2.1. Διοίκηση και Ηγεσία: Εννοιολογική αποσαφήνιση	17
2.2. Οι διοικητικοί ρόλοι του διευθυντή της σχολικής μονάδας	19
α. Οι διαπροσωπικοί ρόλοι (interpersonal roles)	21
β. Οι ρόλοι εντοπισμού, διαχείρισης και αξιοποίησης των πληροφοριών (informational roles)	22
γ. Οι αποφασιστικοί ρόλοι (decisional roles)	22
2.3. Οι διοικητικές λειτουργίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας	23
α. Ο προγραμματισμός	24
β. Η οργάνωση	24
γ. Η διεύθυνση	25
δ. Ο έλεγχος	26
Σύνοψη 2ου Κεφαλαίου	26
<u>3ο Κεφάλαιο: Σχολική Ηγεσία και τα κυρίαρχα μοντέλα της</u>	27
3.1. Η διοικητική ηγεσία (managerial leadership)	27
3.2. Η διδακτική ηγεσία (instructional leadership)	28
3.3. Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)	30
3.4. Η ηθική ηγεσία (moral leadership)	31
Σύνοψη 3ου Κεφαλαίου	33

4ο Κεφάλαιο: Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή	34
4.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή	35
4.2. Δεξιότητες και ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή	37
Σύνοψη 4ου Κεφαλαίου	38
5ο Κεφάλαιο: Πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	39
5.1. Οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας: Διασαφήνιση της έννοιας	39
5.2. Οι πρακτικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	40
5.3. Η έρευνα των Leithwood και των συνεργατών του για τις πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών	41
α. Οικοδόμηση οράματος	41
β. Ανάπτυξη ανθρώπων	42
γ. Επανασχεδιασμός του οργανισμού	43
δ. Διοίκηση του προγράμματος διδασκαλίας	45
Σύνοψη 5ου Κεφαλαίου	47
6ο Κεφάλαιο: Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη	47
6.1. Η έννοια της «αποτελεσματικότητας»	47
6.2. Παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό	48
6.3. Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη	50
Σύνοψη 6ου Κεφαλαίου	51
<u>B. Ερευνητικό μέρος</u>	53
7ο Κεφάλαιο: Έρευνα	53
7.1. Αναγκαιότητα της έρευνας	53
7.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	54
8ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	55
8.1. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών	55
8.2. Το δείγμα της έρευνας	56
8.3. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου	56
8.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	57

8.5. Διεξαγωγή της έρευνας - Στατιστική ανάλυση δεδομένων	58
9ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας	59
9.1. Προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας	59
9.2. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή	63
Σύνοψη αποτελεσμάτων πρώτου ερευνητικού ερωτήματος	79
9.3. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	80
Σύνοψη αποτελεσμάτων δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος	90
9.4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη	91
Σύνοψη αποτελεσμάτων τρίτου ερευνητικού ερωτήματος	102
10ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	103
10.1. Συμπεράσματα	103
10.2. Συζήτηση	106
10.3. Περιορισμοί έρευνας	107
10.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	108
Βιβλιογραφία	109
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	109
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	113
Παράρτημα	123

Εισαγωγή - Διατύπωση προβλήματος της έρευνας

Η εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας, καθώς αυτός θεωρείται ο καθοριστικότερος παράγοντας για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού και οι απαιτήσεις σήμερα του ρόλου του έχουν αυξηθεί (Everard et al, 2004· Leithwood & Lewin, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον διευθυντή, διότι η ανώτερη ιεραρχικά θέση που κατέχει στο σχολείο μαζί με την εξουσία και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τον καθιστούν υπεύθυνο για την πορεία του σχολείου. Ο διευθυντής έχει έναν σύνθετο, πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο να επιτελέσει, αφού δεν ασκεί μόνο διοικητικά καθήκοντα αλλά και επιστημονικά και παιδαγωγικά. Είναι ο καθοδηγητής της σχολικής κοινότητας, ο ελεγκτής της πορείας των εργασιών, ο βοηθός των εκπαιδευτικών στο έργο τους, ο αξιολογητής και ο εκπρόσωπος του σχολείου. Τα επιτυχημένα σχολεία εξάλλου, συνδέονται στενά με τη δέσμευση και την ικανότητα του διευθυντή να εμπλακεί σε ενεργητική πρακτική (Day et al, 1999). Η ευημερία του σχολείου επομένως, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα του ηγετικού του στελέχους, αφού ο διευθυντής συμβάλλει με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητες που διαθέτει (Κωτσίκης, 2003· Σαΐτης, 2005· Μπινιάρη, 2012) και τις πρακτικές που εφαρμόζει στην ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας (Gorton et al, 2006).

Ειδικά, στη σημερινή εποχή κρίνεται ακόμη πιο απαραίτητη η διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς έχουν εισχωρήσει νέα δεδομένα στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η φυσιολογία του σχολείου και η άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης επηρεάζονται από τις εξελίξεις στις παιδαγωγικές επιστήμες, τις αλλαγές στην εκπαίδευση, την είσοδο στην ψηφιακή εποχή, την εισχώρηση της καινοτομίας, της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας, την υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη συνεργασία σχολείων, την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων, την εξωστρέφεια και τη συνεργασία με φορείς κ.ά.. Συνεπώς, ο διευθυντής του σχολείου για να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να διαθέτει τόσο προσωπική ανάπτυξη όσο και ικανότητα (Θεριανός, 2006).

Δεδομένου όλων αυτών των εξελίξεων οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να είναι γνώστες, έμπειροι, στοχαστικοί, αφοσιωμένοι και ενεργητικοί εργαζόμενοι. Χρειάζονται να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να ανταποκρίνονται στους παιδαγωγικούς, ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς τους, να εργάζονται σε συνεργασία με συναδέλφους εντός και εκτός σχολείου, να αγωνίζονται για συνεχή μάθηση που σχετίζεται με τις δικές τους ανάγκες για ανάπτυξη της τεχνογνωσίας, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές πρακτικές και να είναι «ανοικτοί» στις προκλήσεις της αλλαγής που επιφέρει η εποχή μας (Riley, 2000).

Υπό το πρίσμα όλων αυτών των μεταρρυθμίσεων και των αλλαγών στη σχολική κοινότητα είναι φυσικό να έχει επηρεαστεί και η θέση του διευθυντή. Ποιος λοιπόν, θεωρείται αποτελεσματικός στις νέες συνθήκες για να αναλάβει αυτή την τόσο υπεύθυνη θέση; Η παρούσα εργασία στοχεύει να χαρτογραφήσει την προσωπικότητα του αποτελεσματικού διευθυντή σήμερα, αναλύοντας τους πολύπλευρους διοικητικούς ρόλους του, παρουσιάζοντας τα κυρίαρχα μοντέλα της σχολικής ηγεσίας και αναδεικνύοντας μέσω έρευνας τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο αποτελεσματικός διευθυντής, τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζει, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του σύγχρονου ρόλου του.

Εν τέλει, η παρούσα εργασία εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας, επικεντρώνεται στο πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας και στοχεύει να συνεισφέρει στη βιβλιογραφία αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά, τις πρακτικές και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας του 21ου αιώνα, ώστε ο ρόλος του να μπορεί να συμφωνεί και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στο χώρο της διοίκησης και της εκπαίδευσης για να καταστεί σύγχρονο, αποτελεσματικό και αποδοτικό το έργο του.

Δομή εργασίας

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη: **α.** το θεωρητικό μέρος και **β.** το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από έξι (6) Κεφάλαια και το ερευνητικό μέρος από τέσσερα (4) Κεφάλαια.

Αναλυτικότερα, στο **Α΄ μέρος** της εργασίας, στο **1ο Κεφάλαιο** γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση προγενέστερων ερευνών που αφορούν τα χαρακτηριστικά, τη σχολική ηγεσία, τις πρακτικές και τους παράγοντες των αποτελεσματικών διευθυντών και της σχολικής βελτίωσης.

Στο **2ο Κεφάλαιο** προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι της διοίκησης και της ηγεσίας και παρουσιάζονται οι διοικητικοί ρόλοι και οι διοικητικές λειτουργίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική λειτουργία της.

Στο **3ο Κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα κυρίαρχα μοντέλα της σχολικής ηγεσίας, δηλ. η διοικητική, η διδακτική, η μετασχηματιστική και η ηθική ηγεσία, που επιλέγονται από τους περισσότερους διευθυντές και καθορίζουν τη φιλοσοφία και της λειτουργία του σχολείου.

Στο **4ο Κεφάλαιο** περιγράφονται τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή, ώστε να ανταποκριθεί στο σύγχρονο ρόλο του.

Στο **5ο Κεφάλαιο** αναλύονται οι πρακτικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας με βάση τη βιβλιογραφία και χαρτογραφείται αναλυτικά η έρευνα των Leithwood και των συνεργατών του για τις πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών που θεωρείται η πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική.

Στο **6ο Κεφάλαιο** προσδιορίζεται η έννοια της «αποτελεσματικότητας» και παρουσιάζονται οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη.

Στο **Β΄ μέρος** της εργασίας, στο **7ο Κεφάλαιο** παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Στο **8ο Κεφάλαιο** περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, η δομή του ερωτηματολογίου και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο **9ο Κεφάλαιο** παρουσιάζονται και αναλύονται σε διαγράμματα και πίνακες τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο **10ο Κεφάλαιο** εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται συζήτηση για τα ευρήματά της, προβάλλονται οι περιορισμοί της έρευνας και επισημαίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, αναγράφεται η Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση) που αξιοποιήθηκε στην εργασία και στο Παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

A. Θεωρητικό μέρος

Ως αφετηρία της εργασίας προτάσσεται η βιβλιογραφική επισκόπηση για τον αποτελεσματικό διευθυντή, ώστε να παρουσιαστούν και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, τη σχολική ηγεσία, τις πρακτικές και τους παράγοντες της σχολικής βελτίωσης στο πλαίσιο των ενεργειών, των πρωτοβουλιών και των πράξεων του διευθυντή.

1ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή (Παπαναούμ, 1995· Σαϊτή, Τσιαμάση & Χατζή, 1997· Μαυροσκούφη, 2003· Στραβάκου, 2003) κατέδειξαν την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των διευθυντών όσον αφορά τη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, οι οποίοι μάλιστα, εξέφρασαν την επιθυμία τους για επιμόρφωση από την Πολιτεία σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, παιδαγωγικών, ψυχολογίας καθώς και Νέων Τεχνολογιών. Οι διευθυντές φρόντιζαν να καλλιεργήσουν ένα καλό κλίμα με τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν ενδιαφέρονταν καθόλου για συνεργασία με το σύλλογο γονέων και τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, οι διευθυντές επιθυμούσαν περισσότερη ελευθερία στην άσκηση της διοίκησης, περισσότερες αρμοδιότητες και λιγότερο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης.

Η Alma Harris (2002) στην έρευνά της κατέληξε ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία καθορίζεται από ένα ατομικό σύστημα αξιών που αγκαλιάζει την ισότητα, την ενδυνάμωση και τον ηθικό σκοπό και ότι οι διευθυντές πρέπει να διακατέχονται από όραμα και αξίες, να κατανέμουν ηγετικές ευθύνες σε άλλους, να επενδύουν στην ανάπτυξη του προσωπικού τους, να αναπτύσσουν και να διατηρούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να λειτουργούν το σχολείο τους σαν μια κοινότητα μάθησης.

Οι ακαδημαϊκοί του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης (IoE) στο Λονδίνο, οι καθηγητές David Woods και Chris Brown (Morrison, 2013), μέσα από μια μελέτη των εκθέσεων των σχολικών επιθεωρητών, σκιαγράφησαν τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διευθυντών σχολείων. Σύμφωνα με αυτούς, οι διευθυντές έχουν μεγάλες προσδοκίες και είναι φιλόδοξοι για την επιτυχία των μαθητών/τριών, βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξιολογούν και παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών/τριών, παρεμβαίνουν σε αδύναμους

μαθητές/τριες, συνεργάζονται με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα για την πρόοδο των μαθητών/τριών και είναι αυστηροί στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τους.

Από την άλλη, οι πρώτες έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας, τη δεκαετία του 1980 (Edmonds, 1979· Bossert et al., 1982· Hawley & Rosenholtz, 1984· Purkey & Smith, 1983), έδειξαν την «ισχυρή διδακτική ηγεσία από τον διευθυντή» ως το χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων. Αυτό το εννοιολογικό μοντέλο καλούσε τους διευθυντές να αναλάβουν έναν πιο κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική βελτίωση και να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική ηγεσία παρά στη διατήρηση της διαχείρισης του σχολείου ή του προγράμματος. Από αυτές τις έρευνες το ίδιο το επάγγελμα του διευθυντή προσδιορίστηκε ποιοτικά με βάση τη διχοτομία του αποτελεσματικού και μη αποτελεσματικού διευθυντή. Ο αποτελεσματικός διευθυντής προκύπτει από τις έρευνες ότι επενδύει σημαντικά στον τεχνικό πυρήνα της εκπαίδευσης, τη μάθηση και τη διδασκαλία (Bossert et al., 1982· McNeil, 1988· Evans, 1991), μέσα από τη σύζευξη διοίκησης και ηγεσίας.

Μετά τη διδακτική ηγεσία, η έρευνα τη δεκαετία του 1990 στράφηκε στη μετασχηματιστική ηγεσία ύστερα από την κριτική που ασκήθηκε ότι η σχολική ηγεσία δεν μπορεί να εστιάσει τόσο πολύ στον ρόλο της διδακτικής ηγεσίας (Cuban, 1988). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει έμμεση επίδραση μέσα από δράσεις που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη και δημιουργούν τέτοιες οργανωσιακές συνθήκες που επιφέρουν τη θετική αλλαγή (Darling-Hammond et al., 2010).

Στην πρώτη δεκαετία του 2000 αναπτύχθηκε ένα ερευνητικό ενδιαφέρον και μία στροφή στην «ηγεσία για τη μάθηση», φαινόμενο που έλαβε παγκόσμιες διαστάσεις από τη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη έως την Ασία. Η «ηγεσία για τη μάθηση» περιλαμβάνει ένα συγκερασμό από τα μοντέλα της διδακτικής, της μετασχηματιστικής και της συμμετοχικής ηγεσίας (Mulford & Silins, 2009· Heck & Hallinger, 2009).

Όλες αυτές οι έρευνες που διεξάχθηκαν σε ένα εύρος τριάντα και πλέον χρόνων προσπάθησαν να εντοπίσουν εκείνες τις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων που οδηγούν σε βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα και να προσδιορίσουν τη σχέση των διαφόρων μοντέλων σχολικής ηγεσίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Σε όλα τα χρόνια που ερευνάται η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα διερεύνησης αυτής της σχέσης. Τα μοντέλα αυτά είναι τρία (Hallinger & Heck, 1998):

1. Το μοντέλο της άμεσης επίδρασης των πρακτικών των σχολικών ηγετών, που μπορούν να μετρηθούν αξιόπιστα και ανεξάρτητα από άλλες μεταβλητές, όπως η οργανωσιακή κουλτούρα, η δέσμευση των εκπαιδευτικών ή η διδακτική οργάνωση (οι έρευνες αυτές έγιναν πριν το 1987).

2. Το μοντέλο της μεσολαβημένης ή έμμεσης επίδρασης, όπου η συμβολή του ηγέτη μεσολαβείται από άλλους παράγοντες, οργανωσιακούς και πολιτισμικούς, ανθρώπους ή γεγονότα. Αυτά τα μοντέλα διευρύνονται συνήθως με προϋπάρχουσες μεταβλητές (οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών).

3. Το μοντέλο της αμφίδρομης επίδρασης ή αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με το οποίο η αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολικού ηγέτη και μίας τρίτης μεταβλητής ασκεί επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών. Οι σχολικοί ηγέτες αλλάζουν χαρακτηριστικά του σχολείου και η πραγματική αλλαγή πραγματοποιεί αμφίδρομες επιπτώσεις στην ηγεσία τους. Προσαρμόζουν, δηλαδή, τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους με το πέρασμα του χρόνου στα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Επιπλέον, η έρευνα στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης, που είχε τις αρχές της την εποχή που ξεκινούσε η έρευνα στη σχολική αποτελεσματικότητα, τόνισε κι αυτή τη σημασία της σχολικής ηγεσίας στη βελτίωση του σχολείου (Van Velzen, 1979· Van Velzen et al., 1985· Stegö et al., 1987· Fullan, 1991· Joyce, 1991· Caldwell & Spinks 1992· Bolam, 1993· Hopkins et al., 1994).

Σύμφωνα με τους Levine & Lezotte (1990), τα επιτυχημένα σχολεία μοιράζονται χαρακτηριστικά, όπως ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, σαφή και εστιασμένη αποστολή, υψηλές προσδοκίες για τους/τις μαθητές/τριες, κλίμα που ευνοεί τη μάθηση, ευκαιρίες για μάθηση, τακτική παρακολούθηση των μαθητών/τριών και καλές σχολικές σχέσεις.

Ο σχολικός ηγέτης είναι ο θεμέλιος λίθος για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης και ιδιαίτερα της βελτίωσης που αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Κι αυτό γιατί ο διευθυντής είναι ο άμεσα υπεύθυνος για να αναπτύξει τη συνεργατική κουλτούρα, να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να στοχεύουν στην συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, να μετατρέψει το σχολείο σε έναν οργανισμό που συνεχώς μαθαίνει και να επικοινωνεί με όλη τη σχολική κοινότητα ως ένα πρόσωπο που δρα για την αλλαγή (Eraut, 1994· Hargreaves, 1994).

Τέλος, στην έρευνα του Πασιαρδή (2012) μέσω συνεντεύξεων σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές/τριες της Κύπρου κατέληξε στην ύπαρξη παρόμοιων προτύπων πρακτικών άσκησης ηγεσίας, τα οποία εκμεταλλεύονται οι διευθυντές για να ασκούν μια αποτελεσματική ηγεσία. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής πρέπει να έχει ένα όραμα και ένα αξιακό σύστημα, να είναι δημοκρατικός, να καλλιεργεί ένα φιλικό σχολικό κλίμα, να συνεργάζεται αρμονικά με όλους και να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας και με εξωτερικούς φορείς. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν και με μια παλιότερη ποιοτική έρευνα του Πασιαρδή (1998) που αφορούσε τον αποτελεσματικό σχολικό διευθυντή.

Σύνοψη 1ου Κεφαλαίου

Συμπερασματικά, οι έρευνες εστιάζουν στον πρωταρχικό, ηγετικό και καθοδηγητικό ρόλο του διευθυντή και παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου.

Οι έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας έγιναν με βάση την έμφαση που έδινε ο ερευνητής κάθε φορά σε διαφορετικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, τα οποία αποτελούν τους θεμελιακούς συντελεστές στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Δόθηκαν λοιπόν, κατά σειρά έμφαση στις επιδράσεις της διδακτικής ηγεσίας, της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ηγεσίας για τη μάθηση. Έτσι, στις πρώτες έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας (τέλη της δεκαετίας του 1970 με αρχές της δεκαετίας του 1980) φάνηκε ότι η παροχή ισχυρής διδακτικής ηγεσίας οδηγεί σε βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έπειτα το ενδιαφέρον των ερευνών στράφηκε στη μετασχηματιστική ηγεσία και την επίδρασή της στα σχολικά αποτελέσματα, για να καταλήξει σήμερα το πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας να δίνει έμφαση σε έρευνες που εστιάζουν στις επιδράσεις της ηγεσίας για τη μάθηση - Leadership for Learning (ολιστικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας).

Τέλος, η επισκόπηση των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας εντοπίζει τρία μοντέλα διερεύνησης της σχέσης αποτελεσματικού διευθυντή και σχολικής αποτελεσματικότητας: το μοντέλο της άμεσης επίδρασης των πρακτικών των σχολικών ηγετών, το μοντέλο της μεσολαβημένης ή έμμεσης επίδρασης και το μοντέλο της αμφίδρομης επίδρασης ή αλληλεπίδρασης.

2ο Κεφάλαιο: Σχολική Διοίκηση - Ρόλοι και Λειτουργίες

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσδιοριστούν εννοιολογικά οι όροι της διοίκησης και της ηγεσίας που χαρακτηρίζουν τις αρμοδιότητες του διευθυντή και θα παρουσιαστεί αναλυτικά το διοικητικό του έργο μέσα από την πληθώρα των σύγχρονων ρόλων και των λειτουργιών που αναλαμβάνει ο διευθυντής στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, ώστε μέσα από τους πολύπλευρους ρόλους να διαφανούν χαρακτηριστικά, πρακτικές και παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Συγκεκριμένα, δίνονται αναλυτικά οι ορισμοί της διοίκησης και της ηγεσίας, όπως προκύπτουν από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, και επισημαίνεται το γεγονός ότι και οι δύο λειτουργίες είναι εξίσου απαραίτητες για την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου σε μία σύγχρονη σχολική μονάδα. Κατόπιν, παρατίθεται ο ορισμός της έννοιας του ρόλου, διακρίνονται οι διαστάσεις του, παρουσιάζονται οι διοικητικοί και ηγετικοί ρόλοι και αναφέρονται οι ρόλοι του διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση τις διοικητικές λειτουργίες.

2.1. Διοίκηση και Ηγεσία: Εννοιολογική αποσαφήνιση

Οι ορισμοί που έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς να δοθούν στον όρο **διοίκηση** τείνουν να συμφωνήσουν ότι η διοίκηση είναι απτή και διαχειρίσιμη έννοια, η οποία μπορεί να αναλυθεί βάσει ενός καταλόγου διοικητικών λειτουργιών (Grace, 1995). Συγκεκριμένα, η διοίκηση αναφέρεται και απαιτεί διοικητικές δεξιότητες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των σχεδίων (Fullan, 1991), την αποτελεσματική οργάνωση (Law & Glover, 2000), τον συντονισμό (Middlehurst & Kennie, 1997), τον έλεγχο (Law & Glover, 2000), την αξιολόγηση (Sybouts & Wendel, 1994), τον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Φασούλης κ.ά., 2009), την καθημερινή επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Kotter, 1989· Sybouts & Wendel, 1994) και συνιστά εν γένει την αποδοτική και αποτελεσματική συντήρηση της οργανωσιακής ομοιομορφίας και των τρεχουσών οργανωσιακών διευθετήσεων (Cuban, 1988).

Στην καρδιά όλων των παραπάνω που συνιστούν τις αρχές της διοίκησης εδράζεται η διαδικασία λήψης αποφάσεων, που κατατείνουν πάντα στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων του σχολείου (Bush, 2007). Η έμφαση της διοίκησης στους

σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού δίνει πάντα στους εμπλεκόμενους το στίγμα που κατευθύνει τις δράσεις τους (Bush, 2003).

Όλες αυτές οι διοικητικές λειτουργίες που κατευθύνονται στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων συνιστούν για τους Everard & Morris (1996) την ευρεία έννοια της διοίκησης, ενώ σύμφωνα με τη στενή της έννοια η διοίκηση πρέπει να κατευθύνει την εργασία των άλλων. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η διοίκηση είναι ξεκάθαρα μια εκτελεστική-πολιτική λειτουργία που εφαρμόζει μια συμφωνημένη πολιτική επιβεβλημένη από τους ανωτέρους (Bolam, 1999).

Ο Θεοφανίδης (1985) δίνει ένα περιεκτικό ορισμό της διοίκησης, την οποία θεωρεί ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στα πλαίσια μιας συλλογικής προσπάθειας για την πραγματοποίηση κάποιου σκοπού μέσω της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων και μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Ο ορισμός αυτός τροποποιούμενος μπορεί να υιοθετηθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης για να περιγράψει το φαινόμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Από την άλλη, η **ηγεσία** είναι μία έννοια άυλη και, επομένως, δεν επιδέχεται εύκολα ανάλυση ενός καταλόγου λειτουργικών χαρακτηριστικών (Grace, 1995). Ο Yukl (2006) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας σωστός ορισμός για την ηγεσία και ότι όλοι οι ορισμοί για την ηγεσία μπορεί να θεωρηθούν αυθαίρετοι και υποκειμενικοί, αλλά βεβαίως, κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από κάποιους άλλους.

Η ασάφεια που υπάρχει στην έννοια της ηγεσίας φαίνεται από το ότι υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί της ηγεσίας παράλληλα με την απουσία σαφούς κατανόησης της διάκρισης του ηγέτη από τον μη ηγέτη (Cuban, 1988), από το ότι όσο προσπαθούμε να την ορίσουμε, ανακαλύπτουμε αμέσως ότι έχει πολύ περισσότερες σημασίες (Northouse, 2006) και από το ότι ακόμα και οι ίδιοι οι διευθυντές δεν είναι σε θέση να διακρίνουν αν ηγούνται ή διοικούν, όταν ασκούν το έργο τους (Leithwood et al., 1999).

Μπορούμε μόνο να εντοπίσουμε την ηγεσία, όταν παρατηρούμε αποδείξεις των επιδράσεων-επιρροών της (Harris, 2005) κι όχι γιατί υπάρχει ένας αναλυτικός ορισμός που καταγράφει γνωρίσματα ή συμπεριφορές της ηγεσίας. Συνεπώς, οι παρακάτω ορισμοί συνιστούν περισσότερο μια απόπειρα παρά έναν τελικό ορισμό.

Ο όρος ηγεσία λοιπόν, αναφέρεται σε ένα άτομο (ηγέτη) που έχει την ικανότητα να επηρεάζει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τη συμπεριφορά μιας

ομάδας, ώστε να συνεργάζονται πρόθυμα μεταξύ τους και να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει (Μπουραντάς, 2005).

Ο Bush (2003 και 2007) συνδέει αυτή τη διαδικασία άσκησης επιρροής με τις πεποιθήσεις και τις αξίες της ηγεσίας, ενώ αναπόσπαστο στοιχείο της θεωρεί και την ύπαρξη του οράματος, το οποίο διατυπώνει ξεκάθαρα ο ηγέτης στο προσωπικό του για να εξασφαλίσει τη δέσμευση του προσωπικού στην προοπτική ενός καλύτερου μέλλοντος για όλη τη σχολική κοινότητα. Μαζί με τις αξίες και τον προσδιορισμό του οράματος, η ηγεσία πρέπει να εμπνέει το προσωπικό της, να αποτελεί γι' αυτό πρότυπο και παράδειγμα, να γνωρίζει τα κίνητρα που κατευθύνει κάθε φορά τη συμπεριφορά του και να το αναπτύσσει (Μπουραντάς, 2005· Σαΐτης, 2008α).

Ο Bolam (1999) προσθέτει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία ευθύνεται για τη χάραξη της πολιτικής και είναι υπεύθυνη, αν χρειαστεί, για τον οργανωσιακό μετασχηματισμό της.

2.2. Οι διοικητικοί ρόλοι του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Για να περιγραφεί το έργο του διευθυντή στο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης, αξιοποιείται πολλές φορές η έννοια του ρόλου, η οποία χρησιμοποιήθηκε αρχικά στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς ως δάνειο από το λεξιλόγιο της θεατρικής τέχνης (Λαΐνας, 2004). Έτσι ο όρος αναλύεται διεξοδικά σε συγγράμματα κοινωνιολογίας από τα οποία άντλησαν οι μελετητές του πεδίου της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στη βιβλιογραφία του πεδίου της εκπαιδευτικής διοίκησης εμφανίζεται ωστόσο, ένας πλουραλισμός των ορισμών της έννοιας του ρόλου. Από τη μία πλευρά, οι λειτουργιστικές θεωρήσεις της θεωρίας των ρόλων υποστηρίζουν ότι από τη στιγμή που γνωρίζουμε τους σκοπούς και τις δομές ενός σχολείου, οι ρόλοι μπορούν να αποδοθούν και η συνακόλουθη συμπεριφορά να προβλεφθεί (Hall, 1997). Από την άλλη, οι θεωρητικοί του υποκειμενισμού κατανοούν τους ρόλους ως απλώς συμπλέγματα σχετιζόμενων σημασιών που θεωρούνται ότι είναι κατάλληλες σε συγκεκριμένες κοινωνικές ρυθμίσεις (Silverman, 1971).

Ωστόσο, ο Lumby (2001) υποστηρίζει ότι «κάθε άτομο έχει μία περιγραφή εργασίας (job description) που σκιαγραφεί καθήκοντα και αρμοδιότητες, αλλά αυτή είναι, στην καλύτερη περίπτωση, μία αποσπασματική προσέγγιση του ρόλου τους. Η έννοια του ρόλου είναι πιο δυναμική και υπάρχει στη διεπαφή τυπικών καθηκόντων

και αρμοδιοτήτων, των προσδοκιών από τον ρόλο και του στάτους που αποδίδεται στον ρόλο από τους παίκτες».

Ο Λαΐνας (2004) θεωρεί τον ρόλο ως τη δυναμική διάσταση της θέσης και τον ορίζει ως μια μορφή συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται σε μία προσδιορισμένη θέση και την οποία αναμένεται να ασκήσει ο κάτοχος της θέσης. Ο Σαΐτης (2007) τον θεωρεί ως ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση. Τέλος, ο Θεοφιλίδης (2012) συμπληρώνει ότι ο ρόλος είναι απρόσωπος υπό την έννοια ότι όλα τα άτομα που ασκούν τον ίδιο ρόλο ορίζεται και προσδοκάται να εκτελούν τα ίδια καθήκοντα και αποκτά νόημα και υπόσταση σε σχέση και αντιδιαστολή με άλλους ρόλους που υπάρχουν μέσα στον οργανισμό.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου περιλαμβάνει το σύνολο των καθηκόντων και των δικαιωμάτων που ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία και εναρμονίζονται με τη θέση που κατέχει στην ιεραρχική κλίμακα. Ο ρόλος του περιλαμβάνει επίσης, τις προσδοκίες που έχουν από τον διευθυντή μία σειρά εμπλεκόμενων στη σχολική εκπαίδευση, ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνονται οι υφιστάμενοι-εκπαιδευτικοί, τα ανώτερα ηγετικά-διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, οι μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Kahn et al., 1964). Σε μακροεπίπεδο, μπορούμε επιπλέον, να εντάξουμε στους εμπλεκόμενους που προσδοκούν την επιτέλεση συγκεκριμένου έργου από τους σχολικούς ηγέτες, τους διάφορους πολιτικούς και παραγωγικούς φορείς, την κυβέρνηση, καθώς και τους διεθνείς, διακρατικούς και υπερεθνικούς, οργανισμούς.

Η ανταπόκριση του διευθυντή στις προσδοκίες από τον ρόλο του εξαρτάται τόσο από τη γραφειοκρατική όσο και από την ιδιογραφική διάσταση του ρόλου του. Από τη μια, η γραφειοκρατική διάσταση του διευθυντικού ρόλου προσδιορίζεται από την ευθύνη, την εξουσία, τις αρμοδιότητες και τη θέση στην ιεραρχική κλίμακα της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Από την άλλη, η ιδιογραφική διάσταση του διευθυντικού ρόλου περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναπτύσσει (Θεοφιλίδης, 2012).

Μία ανάλογη διχοτομία είναι κι αυτή που διακρίνει ανάμεσα στην ανάληψη ρόλου (role-taking), με αποδοχή του ρόλου, όπως αποτυπώνεται στην περιγραφή εργασίας, και στην άσκηση/διαμόρφωση ρόλου (role-making) (Turner, 1962· Hall, 1997).

Στην πρώτη περίπτωση (ανάληψη του ρόλου), οι ρόλοι αντιστοιχίζουν άτομα με καθήκοντα και αρμοδιότητες τα οποία προσδιορίζουν οι γραφειοκρατικές περιγραφές

της θέσης εργασίας. Στη δεύτερη περίπτωση (άσκηση/διαμόρφωση του ρόλου), τα άτομα διαφοροποιούνται συμπεριφορικά από την περιγραφή της θέσης εργασίας, καθώς προσπαθούν να ανταποκρίνονται και με βάση τις προσδοκίες του ρόλου τους και με βάση τη δική τους ερμηνεία για τις απαιτήσεις της θέσης και ανάλογα με την προσωπικότητά τους και τις ιδιότητες που τη χαρακτηρίζουν.

Οι ρόλοι ενός διευθυντή σχολικής μονάδας είναι πολλαπλοί (Mintzberg, 1973· Σαΐτης, 2008α) και μπορούν να διακριθούν κυρίως σε διοικητικούς και ηγετικούς ρόλους. Οι διοικητικοί και οι ηγετικοί ρόλοι του διευθυντή της σχολικής μονάδας έχουν να κάνουν με την καθοριστική συμβολή του στην επίτευξη του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης, του σκοπού της βαθμίδας που υπηρετεί και των ειδικών στόχων του σχολείου που ανήκει (Καλογιάννης, 2016).

Μία πλήρη ακολουθία ρόλων στο φαινόμενο της διοίκησης έχει προτείνει ο Mintzberg (1973), η οποία αποτέλεσε προϊόν μελέτης του σε ένα αριθμό διοικητικών στελεχών από διάφορους τομείς εργασίας. Με βάση τον Mintzberg το διοικητικό έργο οργανώνεται σε δέκα διακριτούς ρόλους που ομαδοποιούνται σε τρεις μεγάλες κεφαλίδες, οι οποίες μαζί με τους αντίστοιχους ρόλους παρατίθενται παρακάτω.

α. Οι διαπροσωπικοί ρόλοι (interpersonal roles)

Η πρώτη μεγάλη ομάδα αφορά στους διαπροσωπικούς ρόλους (interpersonal roles), οι οποίοι διακρίνονται ως εξής:

1. Ο ρόλος του επικεφαλής συμβόλου (figurehead). Ο διευθυντής εδώ ασκεί λειτουργίες τελετουργικές και λειτουργίες εμπέδωσης αξιών, όπως η απονομή βραβείων-επαίνων σε μαθητές/τριες, η διοργάνωση τιμητικών εκδηλώσεων σε αφυπηρετούντες εκπαιδευτικούς, η εκφώνηση λόγων, η εκπροσώπηση του σχολείου σε επίσημες εκδηλώσεις κ.λπ..

2. Ο ρόλος του ηγέτη (leader). Εδώ ο διευθυντής ασκεί ίσως τον πιο σημαντικό του ρόλο. Ασκεί επίδραση στους εκπαιδευτικούς του, τους παρακινεί, τους ενθαρρύνει, τους καθοδηγεί, τους αξιολογεί βάσει απόδοσης, τους προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες τους, ασκεί πειθαρχικές διώξεις και καλλιεργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα για την αποτελεσματική και αποδοτική άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών.

3. Ο ρόλος του συνδέσμου (liaison). Ο διευθυντής αποτελεί τον σύνδεσμο του οργανισμού του οποίου ηγείται με άτομα ή ομάδες εκτός σχολείου, όπως είναι οι υπηρεσιακοί προϊστάμενοι, οι συνάδελφοι διευθυντές, οι σύλλογοι γονέων, οι τοπικοί

δημοτικοί και παραγωγικοί φορείς κ.ά.. Σκοπός αυτού του ρόλου του διευθυντή είναι να διασφαλιστούν οι απαραίτητες πληροφορίες και πόροι που είναι χρήσιμα ως μέσα για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Στην επιτυχία αυτού του ρόλου ιδιαίτερα σημαντική είναι η εικόνα και η φήμη, τις οποίες έχει καλλιεργήσει ο διευθυντής για τον εαυτό του.

β. Οι ρόλοι εντοπισμού, διαχείρισης και αξιοποίησης των πληροφοριών (informational roles)

Η δεύτερη μεγάλη ομάδα ρόλων αφορά στους ρόλους εντοπισμού, διαχείρισης και αξιοποίησης των πληροφοριών (informational roles), οι οποίοι διακρίνονται ως εξής:

1. Ο ρόλος του επιβλέποντα και αναζητητή πληροφοριών (monitor). Ο διευθυντής εποπτεύει τα τεκταινόμενα στο σχολείο του και συγκεντρώνει πληροφορίες, προκειμένου να έχει ολοκληρωμένη εικόνα για τη λειτουργία του σχολείου και για τις συνθήκες που επικρατούν έξω από αυτό. Οι πληροφορίες χρησιμεύουν για να εντοπισθούν προβλήματα στη λειτουργία και για να ξεκινήσουν προσπάθειες για αλλαγή, εάν αυτό επιβάλλεται για τον εκσυγχρονισμό και την ανταπόκριση του σχολείου στις σύγχρονες απαιτήσεις.

2. Ο ρόλος του διαβιβαστή πληροφοριών (disseminator). Ο διευθυντής edó διαμοιράζει πληροφορίες που είναι χρήσιμες κι απαραίτητες στο προσωπικό του για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων του και οι οποίες αφορούν σε γεγονότα, αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις ατόμων που εμπλέκονται με τον ένα ή άλλο τρόπο στο εκπαιδευτικό έργο.

3. Ο ρόλος του εκπροσώπου (spokesman). Είναι ο κατεξοχήν πολιτικός ρόλος του διευθυντή, ο οποίος εκπροσωπεί το σχολείο του στις εκπαιδευτικές αρχές (διεύθυνση, περιφέρεια κ.λπ.) και στους εταίρους τους οποίους (εξ)υπηρετεί το σχολείο (γονείς, τοπική κοινότητα). Ως εκπρόσωπος του σχολείου ο διευθυντής εκφράζει επίσημα τις θέσεις του καθώς και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα της σχολικής του μονάδας.

γ. Οι αποφασιστικοί ρόλοι (decisional roles)

Η τρίτη μεγάλη ομάδα ρόλων αφορά στους αποφασιστικούς ρόλους (decisional roles), οι οποίοι διακρίνονται ως εξής:

1. Ο ρόλος του επιχειρηματία (entrepreneur). Σε αυτόν τον ρόλο ο διευθυντής λειτουργεί με τις βασικές ιδιότητες ενός επιχειρηματία. Εντοπίζει προβλήματα στη

λειτουργία του σχολείου, διακρίνει ευκαιρίες, σχεδιάζει, εισηγείται και προωθεί αλλαγές και καινοτομίες, προκειμένου να βελτιωθούν οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Ευπρόσδεκτες είναι οι προτάσεις και οι καινοτόμες πρωτοβουλίες του προσωπικού του. Θεμελιώδη εδώ είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η άσκηση επιρροής, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος και οι ικανότητες εφαρμογής και εδραίωσης της αλλαγής.

2. Ο ρόλος του διαχειριστή προβλημάτων (disturbance handler). Βασικός ρόλος του διευθυντή είναι να διαχειρίζεται τα καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν στη λειτουργία του σχολείου, να επιλύει συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί-διευθυντής, εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί-γονείς), να προλαμβάνει ή και να θεραπεύει πιθανές πηγές προβλημάτων ή τριβών, να αντιμετωπίζει προβλήματα έλλειψης πόρων και να αποκαθιστά προβλήματα που προέρχονται από την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών.

3. Ο κατανεμητής πόρων (resource allocator). Ο διευθυντής εδώ προγραμματίζει τον δικό του χρόνο ώστε να τον αξιοποιεί προσοδοφόρα, οργανώνει κατάλληλα τη λειτουργία του σχολείου του αναθέτοντας καθήκοντα και αρμοδιότητες στο προσωπικό του, καταρτίζει τον προϋπολογισμό και υποβάλλει προς έγκριση τις δαπάνες, και τέλος, προωθεί αλλαγές που απαιτούν ένα συνδυασμό διαφορετικών πόρων (ανθρώπινων και υλικών).

4. Ο ρόλος του διαπραγματευτή (negotiator). Ανήκει κι αυτός ο ρόλος στους πολιτικούς ρόλους του διευθυντή, καθώς ως συμβολικός επικεφαλής του σχολείου εκφράζει τα συμφέροντα της σχολικής του μονάδας στις διαπραγματεύσεις του με διάφορους εξωτερικούς φορείς.

2.3. Οι διοικητικές λειτουργίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Οι σύγχρονοι μελετητές (Σαΐτης, 1997, 2007 & 2008α· Κουτούζης, 1999) προκρίνουν συνήθως τέσσερις λειτουργίες της διοικητικής δράσης που συνιστούν και τα καθήκοντα ενός διευθυντή σχολικής μονάδας. Οι λειτουργίες αυτές είναι:

- α.** Ο προγραμματισμός.
- β.** Η οργάνωση.
- γ.** Η διεύθυνση.
- δ.** Ο έλεγχος.

Καρδιά αυτών των διοικητικών λειτουργιών θεωρεί η Μπρίνια (2008) τη λήψη αποφάσεων, ορίζοντάς την ως διακριτή λειτουργία, η οποία είναι ζωτική για την επιτυχή ολοκλήρωση όλων των άλλων.

α. Ο προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός (εμπεριέχει τον σχεδιασμό) είναι η πρωταρχική διοικητική λειτουργία ενός διευθυντή σχολικής μονάδας. Σε αυτή τη φάση το διοικητικό στέλεχος λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τους αντικειμενικούς σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού, οι οποίοι συνιστούν την πυξίδα και τον προσανατολισμό του έργου της σχολικής μονάδας-οργανισμού. Ο σκοπός αποτελεί ουσιαστικά τη συνισταμένη της αξιολόγησης της παρούσας κατάστασης και της επιθυμητής κατάστασης στο μακροπρόθεσμο (σκοποί) και στο βραχυπρόθεσμο (στόχοι) μέλλον.

Ο διευθυντής στη φάση του προγραμματισμού προβλέπει επίσης, μελλοντικές συμπεριφορές, αναλύει προβλήματα, εξετάζει εναλλακτικές λύσεις επιλέγοντας την πιο πρόσφορη, καταρτίζει το σύνολο των πράξεων που θεωρούνται απαραίτητες για την εκπλήρωση των σκοπών και των στόχων και προσδιορίζει τα μέσα και τους τρόπους επίτευξης. Ο καθορισμός ενεργειών, μέσων και τρόπων προέρχεται από την απάντηση στα ερωτήματα:

- Ποιος θα κάνει;
- Τι θα κάνει;
- Πότε θα γίνει;
- Πού θα γίνει;
- Πώς θα γίνει;

Γενικά, ο προγραμματισμός είναι μία απαραίτητη διοικητική λειτουργία, γιατί συμβάλλει στον συντονισμό των ενεργειών, στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, στην ορθολογική κατανομή των εργασιών και στην έγκαιρη εκτέλεσή τους (Μπρίνια, 2008).

β. Η οργάνωση

Η οργάνωση ως λειτουργία εμπεριέχει τον προσδιορισμό του τυπικού πλαισίου (οργανόγραμμα) μέσα στο οποίο θα κινηθούν για την εκπλήρωση των σκοπών και των στόχων οι ανθρώπινοι πόροι του οργανισμού (σχολική μονάδα). Σε αυτή τη φάση το διοικητικό στέλεχος (ο διευθυντής) προσδιορίζει το συνολικό έργο που πρέπει να

επιτελεστεί, το ταξινομεί, το κατανέμει και το αναθέτει στο ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει.

Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας ο διευθυντής κατανέμει το διδακτικό και το εξωδιδακτικό έργο στο εκπαιδευτικό του προσωπικό. Καθορίζει επίσης, τις σχέσεις εξουσίας και ευθύνης που θα έχουν τα άτομα έτσι ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μέσω της ορθολογικής σύνδεσης των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων (Μπρίνια, 2008· Σαΐτης, 2008α).

Η αξία της οργάνωσης έγκειται στο ότι συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού-σχολικής μονάδας.

γ. Η διεύθυνση

Η διεύθυνση συνιστά τη λειτουργία που ρυθμίζει τις εκπαιδευτικές, τις παιδαγωγικές και τις διοικητικές δραστηριότητες του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα οργανισμό (σχολική μονάδα) με σκοπό η μία να συμπληρώνει την άλλη και όλες μαζί να συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του οργανισμού (σχολικής μονάδας). Ο Σαΐτης (2008α) τη θεωρεί ως τη δυσκολότερη διοικητική λειτουργία, γιατί έχει να κάνει με τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά δεν είναι πάντα ορθολογική και είναι πολύ δύσκολο να επηρεαστεί προς την κατεύθυνση της επίτευξης των σκοπών και των στόχων.

Η διεύθυνση περιλαμβάνει:

1. Τη στελέχωση (staffing) των υπηρεσιών του οργανισμού με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό.

2. Την εποπτεία (supervising), δηλαδή την καθοδήγηση του προσωπικού προς τη σωστή εκτέλεση των εργασιών.

3. Την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ της διευθυντικής ομάδας και του προσωπικού μέσω της δημιουργίας δημοκρατικού κλίματος και ζεστών ανθρώπινων σχέσεων.

4. Την παρακίνηση-παρώθηση του προσωπικού για υψηλότερη απόδοση μέσω της παροχής έμπνευσης.

5. Την ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών του προσωπικού που επιβάλλει τη γνώση του χαρακτήρα, των αναγκών και των δεξιοτήτων που διαθέτει ο καθένας.

6. Τον συντονισμό όλων των δραστηριοτήτων και των ενεργειών, προκειμένου να αποφευχθούν οι επικαλύψεις ή οι παραλείψεις που λειτουργούν ανασταλτικά στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

δ. Ο έλεγχος

Ο έλεγχος, και κατ' επέκταση η αξιολόγηση, περιλαμβάνει τη σύγκριση του αποτελέσματος των συνολικών δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα μέσα στον οργανισμό με εκείνο που είχε σχεδιαστεί και προγραμματιστεί. Εδώ διερευνάται η αποτελεσματικότητα του οργανισμού ως προς την εκπλήρωση των σκοπών του, διαπιστώνονται και αιτιολογούνται οι αποκλίσεις και οι λανθασμένες αποφάσεις, προκειμένου να επαναπροσδιοριστούν κατάλληλα οι στόχοι μέσα από την τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού και καθοδηγούνται προς τη σωστή κατεύθυνση τα μέλη του προσωπικού, ώστε να αποφευχθούν οι αποκλίσεις και τα λάθη στο μέλλον.

Σύνοψη 2ου Κεφαλαίου

Η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της διοίκησης και της ηγεσίας φανερώνει ότι και οι δύο έννοιες είναι εξίσου απαραίτητες για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Από τη μία, η διοίκηση περιλαμβάνει τις λειτουργίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του συντονισμού, του ελέγχου και της αξιολόγησης. Από την άλλη, η ηγεσία είναι ουσιαστικά η άσκηση επιρροής για να επιτευχθεί ο οργανωσιακός μετασχηματισμός και ο σκοπός της οργάνωσης. Η ηγεσία έχει συγκεκριμένες διαστάσεις και προϋποθέτει την ύπαρξη ηγέτη, ακολούθων, αποτελεσματικής δράσης και επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Όμως, η ηγεσία σήμερα δε θεωρείται χαρακτηριστικό ενός ατόμου αλλά διανέμεται σε όλους τους κοινωνικούς εταίρους του σχολείου.

Όσον αφορά την έννοια του ρόλου ορίζεται ως ένα σύνολο καθηκόντων, δικαιωμάτων, κανονιστικών ρυθμίσεων και προσδοκιών. Η ανταπόκριση του διευθυντή στον ρόλο του εξαρτάται τόσο από τη γραφειοκρατική όσο και από την ιδιογραφική διάσταση του ρόλου του. Ο Mintzberg οργανώνει τη διοίκηση σε δέκα διακριτούς ρόλους που ομαδοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: **α.** σε διαπροσωπικούς ρόλους, **β.** σε ρόλους εντοπισμού, διαχείρισης και αξιοποίησης των πληροφοριών και **γ.** σε αποφασιστικούς ρόλους.

Τέλος, οι ρόλοι ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας μπορούν να διακριθούν με βάση τις διοικητικές του λειτουργίες. Οι διοικητικές λειτουργίες στην εκπαίδευση είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος.

3ο Κεφάλαιο: Σχολική Ηγεσία και τα κυρίαρχα μοντέλα της

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα τέσσερα κυρίαρχα μοντέλα της σχολικής ηγεσίας, η διοικητική, η διδακτική, η μετασχηματιστική και η ηθική ηγεσία, καθώς και τι περιλαμβάνει το καθένα από αυτά (στόχους, ρόλους, αξίες, δραστηριότητες), επειδή επιλέγονται από την πλειοψηφία των σύγχρονων διευθυντών στην άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, καθορίζουν τη φιλοσοφία τους στη διευθυντική πρακτική και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας τους.

Συγκεκριμένα, η διοικητική ηγεσία αποτελεί τη συναίρεση της διοίκησης με την ηγεσία και συνιστάται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η Ελλάδα. Η διδακτική ηγεσία δίνει έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ έχει αρχίσει να αποκτά πιο εκτεταμένη μορφή που δίνει έμφαση σε μία σειρά άλλων παραμέτρων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η σχολική επιτυχία. Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει τον μετασχηματισμό ανθρώπων, δομών και νοοτροπιών μέσα από τη διαμόρφωση και επικοινωνία ενός κοινά αποδεκτού οράματος. Και, η ηθική ηγεσία ενστερνίζεται μία σειρά από αξίες που θέτουν στο επίκεντρο το βέλτιστο συμφέρον του μαθητή.

3.1. Η διοικητική ηγεσία (managerial leadership)

Η διοικητική ηγεσία (managerial leadership) συνιστά τη συνάντηση-συναίρεση της διοίκησης με την ηγεσία. Είναι ουσιαστικά μία γραφειοκρατική και ορθολογική μορφή άσκησης ηγεσίας που εξισώνει την ηγεσία με τη διοίκηση συστημάτων και διαδικασιών παρά με τη διοίκηση ανθρώπων. Έναν ικανοποιητικό ορισμό αυτού του μοντέλου ηγεσίας δίνουν οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «η διοικητική ηγεσία θεωρεί ότι οι ηγέτες θα πρέπει να εστιάζουν σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές και ότι εάν αυτές οι λειτουργίες εκτελούνται ικανοποιητικά, το έργο των άλλων θα διευκολύνεται». Επίσης, υποστηρίζεται ότι η συμπεριφορά των μελών της οργάνωσης είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική (Bush, 2007).

Η έμφαση στις διοικητικές δραστηριότητες φαίνεται από την επισήμανση των Caldwell & Spinks (1992) ότι «οι διευθυντές και ηγέτες που ασκούν αυτό το είδος ηγεσίας πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να αναπτύσσουν μία κυκλική διαδικασία που περνά από επτά διοικητικές λειτουργίες:

1. Καθορισμός στόχων.
2. Προσδιορισμός αναγκών.
3. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων.
4. Σχεδιασμός.
5. Οικονομικός προϋπολογισμός-Χρηματοδότηση.
6. Εφαρμογή.
7. Αξιολόγηση».

Από τις προαναφερθείσες διοικητικές δραστηριότητες προκύπτει ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας κρίνεται ως το πιο ενδεδειγμένο για γραφειοκρατικά συστήματα, καθώς εστιάζει στην αποτελεσματική εφαρμογή top-down δοσμένων εντολών που προέρχονται από τα ανώτερα κλιμάκια της γραφειοκρατικής ιεραρχίας (Bush, 2007· Κατσαρός, 2008). Ο Κατσαρός (2008) παρατηρεί ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας ταυτίζεται περισσότερο με τον προσανατολισμό των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των Προϊσταμένων Διευθύνσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, των οποίων βασικός ρόλος, σύμφωνα με το νομικό καθεστώς, είναι η εποπτεία και ο έλεγχος.

3.2. Η διδακτική ηγεσία (instructional leadership)

Η διδακτική ηγεσία (instructional leadership) συνιστά μια κυρίαρχα βορειοαμερικανική κατασκευή που προήλθε από τις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (Hallinger, 2009· 2011· Townsend, 2011). Αυτές οι έρευνες διεξάχθηκαν με μεγάλη ένταση στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με αρχές της δεκαετίας του 1980 (Edmonds, 1979· Bossert et al., 1982) αλλά και αργότερα (Heck et al., 1990) και εντόπισαν ως το χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων την ισχυρή διδακτική ηγεσία. Έτσι, καθιερώθηκε μία «νέα ορθοδοξία» στη διοίκηση του σχολείου που έδινε έμφαση στην ανάπτυξη τεχνογνωσίας πάνω στον σχεδιασμό και τον συντονισμό του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και τη βελτίωση της διδασκαλίας τάξης, χωρίς όμως να αποσύρεται η εστίαση από τις διοικητικές λειτουργίες (Huber, 2004· Harris, 2005).

Αυτή η μορφή σχολικής ηγεσίας είχε μεγάλη απήχηση στις τάξεις των αμερικανών διαμορφωτών πολιτικής, με αποτέλεσμα η κυβέρνηση των ΗΠΑ να ιδρύσει Ακαδημίες Σχολικής Ηγεσίας σε όλες τις πολιτείες με βασική πρόθεση να μετασχηματισθεί και να προσαρμοσθεί η διοικητική συμπεριφορά των διευθυντών σε ένα ρόλο που θα έδινε έμφαση στη διδασκαλία (Hallinger, 2009· 2011). Ωστόσο, η έμφαση στη διδασκαλία-μάθηση θεωρήθηκε ως μία στενή προοπτική της σχολικής ηγεσίας, η οποία εμπλουτίστηκε στη συνέχεια από πιο ευρείς ορισμούς (Marks & Printy, 2003· Harris, 2005).

Η αρχική προσέγγιση της διδακτικής ηγεσίας θεωρεί ότι η σχολική διοίκηση και ηγεσία πρέπει να δίνει έμφαση μέσα από τις δράσεις της στη διδασκαλία και τη μάθηση (Huber, 2004· Bush, 2007· Κατσαρός, 2008· Muijs, 2011). Το μοντέλο αυτό ηγεσίας ενδιαφέρεται πρωτίστως για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (πνευματικό και επαγγελματικό κεφάλαιο), καθώς και για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών (Sergiovanni, 2001· Southworth, 2002· Huber, 2004). Τέλος, εστιάζει σε εκείνες τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών (Leithwood et al., 1999· Bush, 2007).

Με την πάροδο του χρόνου και μέσα από μία σειρά ερευνών οι κρίσιμες πρακτικές της διδακτικής ηγεσίας έχουν εμπλουτιστεί ώστε να υπάρχει ένα πλούσιο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών που ξεπερνούν τη μονομερή έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Huber, 2004· Robinson et al., 2008· Hallinger, 2009· Darling-Hammond et al., 2010). Αυτές οι πρακτικές που καθιστούν έναν διευθυντή σχολικής μονάδας επιτυχημένο κι αποτελεσματικό έχουν τεθεί υπό τον τίτλο εκτεταμένη ή ευρεία διδακτική ηγεσία (Krüger & Scheerens, 2012) και προσδιορίζονται στα παρακάτω:

- Στη διαμόρφωση και την επικοινωνία της αποστολής και των στόχων του σχολείου, οι οποίοι είναι σαφείς και μετρήσιμοι.
- Στην καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών από όλους με απώτερο στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών.
- Στη διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας.
- Στην ανάπτυξη και υποστήριξη κοινών κανόνων σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες, το προσωπικό του σχολείου και τις οικογένειες των μαθητών/τριών.
- Στην παροχή προτύπου (modelling), υποστήριξη, αξιολόγηση, επίβλεψη και συνεχή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διασφαλιστεί η σχολική αποτελεσματικότητα.

- Στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής επαγγελματικής ανάπτυξης για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.
- Στην εξασφάλιση και την παροχή πόρων στους εκπαιδευτικούς.
- Στον συντονισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας, προκειμένου να ευθυγραμμιστεί η ακαδημαϊκή αποστολή του σχολείου με τη δράση (η σύζευξη των διοικητικών λειτουργιών με την ηγεσία).
- Στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (συμμετοχική διδακτική ηγεσία· βλ. Marks & Printy, 2003), καθώς ο διευθυντής δεν θεωρείται πλέον ως η μόνη πηγή διδακτικής τεχνογνωσίας.
- Στην τακτική παρακολούθηση της διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών/τριών.
- Στην προώθηση θετικού σχολικού μαθησιακού κλίματος προσανατολισμένου στο καθήκον μέσω της προστασίας του διδακτικού χρόνου, της διατήρησης υψηλής ορατότητας του διευθυντή (διοίκηση με περιδιάβαση του σχολείου) και της παροχής κινήτρων για μάθηση.

3.3. Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Τη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκε δυναμικά στο πεδίο της σχολικής διοίκησης ένα ανταγωνιστικό μοντέλο στη διδακτική ηγεσία, εκείνο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership). Από εκεί και ύστερα το πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης ασχολείται εμφaticά με τη μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας, γεγονός το οποίο υπαγορεύεται από τις σύγχρονες επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής για υψηλά και βιώσιμα σχολικά αποτελέσματα και συνοψίζεται στο σύνθημα «μετασχηματισμός του σχολείου για τον μετασχηματισμό των κοινωνιών».

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας προήλθε από τις απόψεις και το έργο των Burns (1978) και Bass (1985). Έχει ως βασική του έννοια τον μετασχηματισμό που στον πυρήνα του εδράζεται η αλλαγή στη μορφή, τη φύση, τη λειτουργία και τη δυναμική ενός φαινομένου (Leithwood et al., 1994). Εν προκειμένω, στη σχολική μονάδα ο διευθυντής αναλαμβάνει να μετασχηματίσει ανθρώπους και σχολεία, να αλλάξει θεσμικές και οργανωσιακές διευθετήσεις και να θέσει μακροπρόθεσμους στόχους, για να επιτύχει τις αλλαγές στη σχολική βελτίωση και στα συνεχή μαθητικά επιτεύγματα (Φασούλης & Καλογιάννης, 2013). Εστιάζει δηλαδή, πιο πολύ στην αλλαγή των

ανθρώπων παρά στην αλλαγή δομών και διαδικασιών επιχειρώντας να μετασχηματίσει πρώτιστα το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (τη σχολική κουλτούρα) (Hopkins et al., 1994). Η οικοδόμηση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας αναφέρεται στην ανάπτυξη νορμών, αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών που θέτουν στο επίκεντρό τους τον/την μαθητή/τρια και ως εκ τούτου, δημιουργούν μία κουλτούρα αριστείας και διάθεσης για επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιώσουν την επαγγελματική τους πρακτική.

Σύμφωνα με τον Burns (1978), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιθυμούν να ικανοποιούν τις υψηλότερες ανάγκες των ακολούθων τους, με βάση την πυραμίδα των αναγκών του Maslow, και κατόπιν, μέσω της παροχής κινήτρων να τους ενδυναμώνουν να συμμετέχουν στην επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων. Η έννοια αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας εμπεριέχει ως ουσία της την καθοδήγηση (και όχι τον έλεγχο) των γνωστικών και νοητικών διαδικασιών στο σχολείο (Krüger, 2009) και θέτει στο επίκεντρο τη δέσμευση και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού (Huber, 2004· Harris, 2005· Bush, 2007).

Επιπλέον, ο διευθυντής σχολείου δεν θεωρείται ως η πρωταρχική πηγή επαγγελματικής ειδημοσύνης, αλλά καλείται να αξιοποιήσει την ειδημοσύνη και την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Θεωρείται και είναι ηγέτης επαγγελματιών-ηγετών, πρώτος μεταξύ ίσων, που εστιάζει στον εντοπισμό των προβλημάτων, στη συζήτηση πάνω σε αυτά και στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων μέσω της συναδελφικότητας και της συνεργασίας (Hallinger, 1992).

Κεντρική έννοια στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι το όραμα, που συνιστά μία επιθυμητή εξιδανικευμένη εικόνα του σχολείου στο μέλλον και είναι προϊόν συναίνεσης και συνισταμένη των επιδιώξεων, των αναγκών και των αξιών όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών (Ιορδανίδης, 2009). Κοντά στο όραμα ο σχολικός ηγέτης καλλιεργεί συναίνεση σε υψηλού επιπέδου σχολικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν την πυξίδα του έργου διευθυντή και εκπαιδευτικών. Αυτοί οι στόχοι εδράζονται σε κοινές αξίες που αποτελούν τον πυρήνα της επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

3.4. Η ηθική ηγεσία (moral leadership)

Η ηθική ηγεσία (moral leadership) είναι μία έννοια που έχει αναλυθεί από πολλούς συγγραφείς (Hodgkinson, 1991· 1996· Starratt, 1994· Sergiovanni, 1991· 1992) και συνδέεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία μέσα από την επένδυση σε δραστηριότητες

καθορισμού του κυρίαρχου σκοπού (Harlow, 1962) και δραστηριότητες αλλαγής της σχολικής μονάδας (Fullan, 2002). Ως έννοια έλκει την καταγωγή της από τις προσδοκίες που έτρεφε η Αγγλική κοινωνία του 19ου αιώνα για τον σχολικό διευθυντή. Ήταν μία κυρίαρχη κοινωνική κατασκευή που ανάμενε από τον διευθυντή να παρέχει το προσωπικό παράδειγμα ως φορέας επιθυμητών κοινωνικά προσωπικών και θρησκευτικών αξιών, τις οποίες έπρεπε να δρα, κυρίως αυτός, για να τις μεταλαμπαδεύσει στους νεαρούς Άγγλους μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Grace, 1995). Ο ρόλος του ήταν να διασφαλίσει την ηθική τάξη και την ηθική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών στο σχολείο, η οποία ήταν συνδεδεμένη με την ευρύτερη ηθική και κοινωνική τάξη σε όλη την Αγγλική κοινωνία (Grace, 1995).

Κεντρική ιδεολογία αυτού του μοντέλου είναι ότι η σχολική ηγεσία ασκεί την εξουσία της και την επιρροή της στους ακολούθους με βάση τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη (Murphy, 2002· Bush, 2007· Κατσαρός, 2008), τα οποία όμως, πρέπει να πηγάζουν από κοινά αποδεκτές αντιλήψεις για το τι θεωρείται ότι είναι σωστό ή καλό (Sergiovanni, 1991· Leithwood et al., 1999). Αυτές οι κοινά αποδεκτές αντιλήψεις για τις αξίες και τις πεποιθήσεις είναι η ηθική τάξη που δίνει ηγέτη και ακολούθους σε ένα έργο αποστολής και όχι απλής δουλειάς.

Ο ηγέτης εδώ εδραιώνει και επικοινωνεί αυτές τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις και μέσα στη σχολική μονάδα και στους εξωτερικούς κοινωνικούς εταίρους μέσα από την παροχή μίας συμβολικής και πολιτισμικής ηγεσίας, δηλαδή μέσα από την παροχή προτύπου και τη μεταλαμπάδευση αξιών και πεποιθήσεων, έτσι ώστε να υψώνει τους ακολούθους σε υψηλότερο επίπεδο (Sergiovanni, 1992). Επειδή αυτές οι αξίες και πεποιθήσεις συμπίπτουν πολλές φορές με την κουλτούρα του σχολείου, ο διευθυντής με το να τις επικοινωνεί ουσιαστικά δίνει υπόσταση, διατηρεί και ενισχύει την κουλτούρα του σχολείου (Sergiovanni, 1991· Bush, 2006).

Βασική αξιακή πυξίδα που καθοδηγεί το έργο και τη συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη είναι ο «ηθικός σκοπός» της εκπαίδευσης (Sergiovanni, 1991), ο οποίος εδράζεται στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών/τριών υψηλών και χαμηλών επιδόσεων ή μεταξύ σχολείων υψηλών και χαμηλών επιδόσεων (Fullan, 2002). Αυτός ο ηθικός σκοπός θεωρείται ως ένα από τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε μια κουλτούρα αλλαγής (Fullan, 2002) και σε υψηλότερο επίπεδο συνδέεται με την πρόθεση του σχολικού ηγέτη να κάνει τη θετική διαφορά στο κοινωνικό περιβάλλον (Krüger, 2009).

Η εκπλήρωση του ηθικού σκοπού περνά από την έμφαση στη μάθηση, το οποίο σημαίνει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να τονίσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να εστιάσει κυρίως στη διδασκαλία και τη μάθηση (Greenfield, 1995). Η εκπαίδευση, η μάθηση και η διδασκαλία συνιστούν a priori κατεξοχήν ηθικές δραστηριότητες, γιατί έχουν ως βασικό τους σκοπό όχι μόνο τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και την ηθική διαμόρφωση των μαθητών, προκειμένου αυτοί να συνεισφέρουν στην κοινωνία για το κοινό καλό.

Στο πλαίσιο της γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ μαθητών/τριών χαμηλών και υψηλών επιδόσεων μέσω της αποτελεσματικής μάθησης, η ηθική ηγεσία σημασιολογεί τους σχολικούς ηγέτες, ως υπηρέτες (Brown, 2004) που «κατανοούν τις δεοντολογικές (ethical) και ηθικές (moral) υποχρεώσεις τους να δημιουργήσουν σχολεία που προάγουν και επιτυγχάνουν την κοινωνική δικαιοσύνη» (Andrews & Crogan, 2001). Η δικαιοσύνη σε επίπεδο σχολείου συνεπάγεται την παροχή αληθινών και ποιοτικών μαθησιακών ευκαιριών σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό (Bowring-Carr, 2005), ώστε να επιτευχθεί η ισότητα αποτελεσμάτων.

Οι δημοκρατικές αξίες της συμμετοχής και της «φωνής» όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό αγαθό είναι οι βασικοί πυλώνες της δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών και αποτελεσμάτων. Οι Leithwood & Duke (1998) υποστηρίζουν σχετικά ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διέπονται από δημοκρατικές αρχές και να φροντίζουν για τη δημοκρατική διοίκηση των σχολείων τους μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας. Η συνεργασία και η συμμετοχή μαζί με τη συναδελφικότητα και την ενδυνάμωση όλων είναι βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στον χώρο του σχολείου (Wong, 2002). Το αίσθημα και η συνθήκη της εμπιστοσύνης είναι απαραίτητα προκειμένου να νιώθουν όλοι ότι σε μία πολιτική ενσωμάτωσης μπορούν να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να εκφράζουν τις διαφωνίες τους και τις αμφισβητήσεις τους και να καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις με βάση τις δικές τους θεμιτές ανάγκες (Johansson, 2003· Bowring-Carr, 2005).

Σύνοψη 3ου Κεφαλαίου

Με βάση τα τέσσερα κυρίως μοντέλα της σχολικής ηγεσίας (διοικητική, διδακτική, μετασχηματιστική και ηθική ηγεσία) καταλήγουμε ότι η διοικητική ηγεσία εστιάζει σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές και είναι ενδεδειγμένη για συγκεντρωτικά-γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό.

Η διδακτική ηγεσία δίνει έμφαση στον τεχνικό πυρήνα της σχολικής εκπαίδευσης, τη μάθηση και τη διδασκαλία, και ενδιαφέρεται κυρίως για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (πνευματικό και επαγγελματικό κεφάλαιο), καθώς και για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού (γνώσεις και δεξιότητες) και κοινωνικού (ομαλή κοινωνικοποίηση) κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η εκτεταμένη διδακτική ηγεσία ακολουθεί ανάμεσα σε άλλα τις παρακάτω πρακτικές: **α.** Διαμόρφωση και επικοινωνία της αποστολής και των στόχων του σχολείου, οι οποίοι είναι σαφείς και μετρήσιμοι. Βασικές έννοιες του λεξιλογίου τους, το όραμα, ο σκοπός και οι στόχοι. **β.** Καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών από όλους με απώτερο στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών. Και **γ.** Διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει να μετασχηματίσει, ανθρώπους, δομές και θεσμούς, δίνοντας έμφαση στο όραμα. Ο ηγέτης και οι ακόλουθοί του αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωθούνται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής. Ο σχολικός ηγέτης στο πλαίσιο άσκησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται ηγέτης ηγετών που αξιοποιεί την ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις σε δύσκολα προβλήματα, και δίνει έμφαση στην αποστολή του σχολείου, στην απόδοση και στην κουλτούρα.

Τέλος, η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση σε ηθικές αξίες και στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης. Ο σχολικός ηγέτης στο πλαίσιο άσκησης αυτού του είδους της ηγεσίας παρέχει πρότυπο και μεταλαμπαδεύει αξίες, δίνει έμφαση στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος εδράζεται στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μαθητών/τριών υψηλών και χαμηλών επιδόσεων ή μεταξύ σχολείων υψηλών και χαμηλών επιδόσεων, είναι υπηρέτης των άλλων, κάνει ηθική χρήση της εξουσίας και στοχεύει στην επίτευξη της ισότητας και της δικαιοσύνης.

4ο Κεφάλαιο: Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή

Σε αυτό το κεφάλαιο διερευνώνται και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στις απαιτήσεις του ρόλου του που προκύπτουν από τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο.

4.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή

Η αναζήτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή απασχόλησε την έρευνα και τους ερευνητές, καθώς ο σχολικός ηγέτης είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι ερευνητές όμως, που ασχολήθηκαν με το θέμα καθόρισαν μια ποικιλία χαρακτηριστικών που διαθέτει ο αποτελεσματικός διευθυντής χωρίς να συμφωνούν πλήρως μεταξύ τους.

Ο Stogdill (1974) ταξινομεί τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη σε έξι κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα σωματικά χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, εμφάνιση κ.ά.), η δεύτερη το κοινωνικό υπόβαθρο (π.χ. μόρφωση, κοινωνική θέση κ.ά.), η τρίτη τα χαρακτηριστικά της ευφυΐας (π.χ. ευστροφία, γνώσεις, αποφασιστικότητα κ.ά.), η τέταρτη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, ενεργητικότητα, ενθουσιασμός κ.ά.), η πέμπτη τα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με το έργο του (π.χ. επιμονή, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα κ.ά.) και η έκτη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. γόητρο, δημοτικότητα, ευγένεια κ.ά.).

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000) προσδιορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ως εξής: στην ύπαρξη οράματος για το σχολείο που διευθύνει, στον οργανωτικό συντονισμό του σχολείου, στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους, στην πρόληψη προβλημάτων και στην αξιοποίηση ευκαιριών, στον περιορισμό των ελλειμμάτων, στην καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και στην αναγνώριση της ανάγκης για υποστήριξη και ενθάρρυνση όλων (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) για να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

Ο Λαΐνας (2004) αναφέρει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής κατέχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι: η διαμόρφωση και η προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η αναγνώριση του ανθρώπινου παράγοντα, η διασφάλιση των προϋποθέσεων για μάθηση και ο συνεχής αγώνας για την εξέλιξη του σχολείου.

Οι Everard, Morris & Wilson (2004, όπ. αναφ. στον Αναστασίου, 2014) θεωρούν ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από: αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, προσωπικές πεποιθήσεις,

αναλυτική σκέψη, στρατηγική σκέψη, ομαδικό πνεύμα, επίδραση και επιρροή, ορμή για βελτίωση, σεβασμό για τους άλλους και κατανόηση των άλλων.

Οι Hoy & Miskel (2008) επισημαίνουν τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συμβάλλουν στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία: **α.** την προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, αντοχή έντασης και συναισθηματική ωριμότητα), **β.** την παρακίνηση στον εργασιακό χώρο (καθήκον, διαπροσωπικές ανάγκες και προσδοκίες) και **γ.** τις τεχνικές, τις διαπροσωπικές και τις διοικητικές δεξιότητες.

Ο Spears (2010) περιγράφει κάποια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη τα οποία συνοψίζονται στα παρακάτω: να έχει γνώσεις, πειθώ, όραμα, να έχει ενσυναίσθηση, να είναι επικοινωνιακός, να είναι οξυδερκής, να συμπεριφέρεται σωστά και να έχει όρεξη να αναπτύσσεται διαρκώς.

Ο Dubrin (2013) προσδιορίζει έναν μακρύ κατάλογο χαρακτηριστικών που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη: η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα, η τιμιότητα και η ιδιότητα να είναι ανοιχτός, οι αναπτυγμένες διανοητικές και διαχειριστικές-τεχνικές δεξιότητες, η ευαισθησία προς τους ανθρώπους, η αίσθηση του χιούμορ, το κίνητρο ισχύος, το κίνητρο καθοδήγησης και επίτευξης, η προσαρμογή στην περίσταση, η παροχή σταθερής αποδοτικότητας, η απαίτηση υψηλών επιπέδων αποδοτικότητας από τα μέλη της ομάδας, η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στα μέλη της ομάδας, η συχνή ανατροφοδότηση και η γρήγορη ανάκαμψη από αναποδιές.

Ο Chris Barkman (2015) σε άρθρο του για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη θεωρεί ότι οι διευθυντές των σχολείων που είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες ξεχωρίζουν για τις διαπροσωπικές δεξιότητές τους και τον υπερβάλλοντα επαγγελματισμό τους. Συγκεκριμένα, διαθέτουν όραμα για τα σχολεία τους, παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών/τριών τους, συνεργάζονται αρμονικά με το προσωπικό τους, είναι καλοί ακροατές και αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους, διακρίνονται από επαγγελματισμό, εμπλέκονται σε τακτική αυτοκριτική και δημιουργούν ασφαλή και φιλόξενη κουλτούρα στο σχολείο τους.

Τέλος, οι Αργυροπούλου & Συμεωνίδης (2017) καταγράφουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή που αναδύθηκαν τόσο από τη νομοθεσία που αφορά την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης όσο και από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Καταγράφουν λοιπόν, χαρακτηριστικά που αφορούν τα τυπικά προσόντα των διευθυντών, όπως μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις, πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και ξένων γλωσσών, διδακτική εμπειρία,

εμπειρία σε θέση ευθύνης, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, συγγραφικό και ερευνητικό έργο κ.ά.. Και επίσης, χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα του διευθυντή, όπως την εξωστρέφεια και την επικοινωνία, την εργατικότητα, τη δημοκρατική διοίκηση του σχολείου, την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία, την τιμιότητα, τη δικαιοσύνη, την ευσυνειδησία, την ηθικότητα και τα ηγετικά χαρακτηριστικά του να εμπνέει τους συναδέλφους του.

4.2. Δεξιότητες και ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή

Με τον όρο δεξιότητα εννοούμε την ικανότητα που έχει το άτομο να εκτελεί μια ενέργεια και να πετυχαίνει έναν σκοπό ξεπερνώντας τη μέση απόδοση (Στριφτού-Κριαρά, 1968). Και είναι πολύ σημαντικό και χρήσιμο να μπορούν να προσδιορίζονται οι δεξιότητες, που χρησιμοποιούνται περισσότερο σε διάφορα ιεραρχικά επίπεδα οργάνωσης, για την επιλογή και την προαγωγή των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση (Σαΐτης, 2008β). Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από τους ερευνητές για την ταξινόμηση των ηγετικών δεξιοτήτων, αλλά ο μεγάλο αριθμός των διαφορετικών προσεγγίσεων αποκλείει τη δυνατότητα να παρουσιαστεί ένας πλήρης κατάλογος με όλες τις δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Katz (1974), τρεις είναι οι βασικές δεξιότητες του επιτυχημένου ηγετικού στελέχους. Η πρώτη αφορά τις τεχνικές δεξιότητες, που δηλώνουν την ικανότητα ενός ατόμου (προϊσταμένου) να πραγματοποιεί κάποιου είδους δραστηριότητα που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική. Η δεύτερη περιλαμβάνει τις ανθρώπινες δεξιότητες, που προσδιορίζουν ένα διοικητικό στέλεχος ικανό να δημιουργεί ένα φιλικό εργασιακό περιβάλλον και να πετυχαίνει να συνεργάζεται αρμονικά με τους άλλους. Και η τρίτη αναφέρεται στις νοητικές δεξιότητες, που καθιστούν έναν προϊστάμενο ικανό να οργανώνει, να διατυπώνει τους σκοπούς και να καθορίζει την πολιτική της οργάνωσης για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Σε παρόμοιο διαχωρισμό προέβη και η Πετρίδου (2001), η οποία διέκρινε τις δεξιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης σε τεχνικές, κριτικές και ανθρώπινες δεξιότητες.

Οι Αργυροπούλου & Συμεωνίδης (2017) αναφέρονται σε δεξιότητες του διευθυντή που περιλαμβάνουν την καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, την οργανωτικότητα, την αποφασιστικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την καινοτομία, την καλή συνεργασία και τη διαμόρφωση φιλικού κλίματος και κουλτούρας στο σχολείο.

Ο Σαΐτης (2008β) διακρίνει τρεις κατηγορίες ηγετικών ικανοτήτων. Η πρώτη είναι η ικανότητα του συνεργάζεσθαι, την οποία για να την επιτύχει ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διαθέτει αντικειμενικότητα, υπομονή, ανεκτικότητα και καλή διάθεση. Η δεύτερη είναι η επαγγελματική ικανότητα, η οποία θέτει ως βάση ο διευθυντής να μπορεί να εκτιμά τα καθήκοντα, τις ευθύνες και τα υπηρεσιακά προβλήματα των εκπαιδευτικών του, καθώς και να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις. Και η τρίτη είναι η αντιληπτική ικανότητα, η οποία προϋποθέτει έναν διευθυντή παρατηρητικό κι ενεργητικό, που επισημαίνει τις αδυναμίες του σχολικού οργανισμού και εφαρμόζει μεθόδους και τεχνικές αποκατάστασης των αδυναμιών.

Μια άλλη σύγχρονη κι επιτυχημένη ταξινόμηση περιλαμβάνει δύο ηγετικές ικανότητες, που η πρώτη αφορά τις προσωπικές ικανότητες και έχει σχέση με την αυτεπίγνωση και την αυτοπεποίθηση των ηγετών, και η άλλη με τις κοινωνικές και αναφέρεται στην κοινωνική επίγνωση και στη διαχείριση των σχέσεων από τους ηγέτες (Goleman et al., 2002). Αυτή η διάκριση προέκυψε από τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman.

Όλες αυτές οι δεξιότητες κι ικανότητες συμβάλλουν στο έργο του διευθυντή προκειμένου να οργανώσει αποτελεσματικά τη σχολική του μονάδα, να θέσει τους στόχους και να επιλέξει τις κατάλληλες δράσεις για να εφαρμόσει το όραμα και τις πρακτικές του και να κατευθύνει το προσωπικό του μέσα σε ένα καλό σχολικό κλίμα.

Σύνοψη 4ου Κεφαλαίου

Ο διευθυντής σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαθέτει ποικιλία χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που τον βοηθούν στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η ποικιλία των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (π.χ. αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, ευαισθησία, αναλυτική σκέψη, χιούμορ κ.λπ.), σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έργο του (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, ενσυναίσθηση, εργατικότητα, αμεροληψία, αντικειμενικότητα κ.λπ.), σε κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. συνεργατικότητα, επικοινωνία κ.λπ.) και σε χαρακτηριστικά των τυπικών προσόντων του (π.χ. μεταπτυχιακά, επιμορφώσεις κ.λπ.).

Τέλος, οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή διακρίνονται σε τεχνικές, ανθρώπινες και νοητικές, ενώ για κάποιους άλλους ερευνητές χωρίζονται στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι, την επαγγελματική ικανότητα και την αντιληπτική ικανότητα.

5ο Κεφάλαιο: Πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας

Σε αυτό το κεφάλαιο διασαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος «πρακτικές» της σχολικής ηγεσίας, περιγράφονται οι πρακτικές που ακολουθούνται από τους επιτυχημένους διευθυντές σχολικών μονάδων ανάλογα με το μοντέλο σχολικής ηγεσίας που υιοθετούν (διοικητική, διδακτική, μετασχηματιστική, ηθική) και τέλος, αναλύονται διεξοδικά οι πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών, όπως τις ανέπτυξε η έρευνα των Leithwood και Riehl (2003), καθώς αυτές θεωρούνται οι πιο ολοκληρωμένες και οδηγούν στη βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας.

5.1. Οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας: Διασαφήνιση της έννοιας

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης υπό το πρίσμα ενός ολιστικού μοντέλου σχολικής διοίκησης και ηγεσίας εφαρμόζει συγκεκριμένες πρακτικές, επιδεικνύει συγκεκριμένες επιθυμητές συμπεριφορές, διαθέτει εγγενείς ιδιότητες και χαρακτηριστικά, διαπνέεται από ένα σύνολο ανθρωπιστικών και δημοκρατικών αξιών και συμπληρώνει όλα τα προηγούμενα με μία σειρά από επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.

Ο όρος «πρακτικές» αναφέρεται σε ενέργειες, δράσεις, συμπεριφορές και λειτουργίες που βρέθηκε από την έρευνα και την επαγγελματική εμπειρία ότι συμβάλλουν θετικά στις μαθητικές επιτυχίες και οδηγούν στη σχολική βελτίωση, η οποία δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ανύψωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας του σχολείου (Marzano et al., 2005· Elmore, 2006). Βασίζονται σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και συνηθειών του μυαλού που θεωρείται ότι μπορούν να προσδιοριστούν, να διδαχτούν και να γίνουν αντικείμενο μάθησης (Elmore, 2006).

Οι πρακτικές αυτές εξελίσσονται, καθώς ο διευθυντής διανύει τα στάδια της καριέρας του (από εκείνο του αρχάριου σε εκείνο του ειδήμονα), και διαμορφώνονται με βάση το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο ασκεί τα καθήκοντά του. Μαζί με τα στάδια και τις πρακτικές εξελίσσονται ασφαλώς οι υποστηρικτικές γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, οι αξίες και οι ιδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας, ο οποίος επιτυγχάνει ένα ευεργετικό αντίκτυπο στο σχολείο, όταν παραμένει στη θέση 5-7 χρόνια (Seashore-Louis et al., 2010).

5.2. Οι πρακτικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας

Στη σχετική επισκόπηση της ελληνικής (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002· Παπαχρήστου, 2009· Φασούλης, 2011· Θεοφιλίδης, 2012· Πασιαρδής, 2012) και ξένης (Tomlinson & Allan, 2000· Fullan, 2002· Hill, 2002· Lambert, 2003· Leithwood & Riehl, 2003· Bush & Middlewood, 2005· Elmore, 2006· PriceWaterHouse, 2007· Johnson et al., 2008· Leithwood et al., 2008· Robinson et al., 2008· Tornsen, 2009· Day et al., 2010· Seashore-Louis et al., 2010· Day et al., 2011· Wallace Foundation, 2013) βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας ακολουθεί τις πρακτικές:

α. της διοικητικής ηγεσίας:

- ορθή διαχείριση υλικών και ανθρώπινων πόρων,
- έμφαση στον σωστό σχεδιασμό, προγραμματισμό, συντονισμό, έλεγχο και αξιολόγηση όλων των διαδικασιών και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

β. της διδακτικής ηγεσίας:

- έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και
- στη βελτίωσή τους.

γ. της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- μετασχηματισμός ανθρώπων και οργανισμών,
- καθορισμός οράματος και στόχων,
- αναπολιτισμοποίηση (reculturation) οργανισμού μέσα από τη δημιουργία κατάλληλης κουλτούρας και κλίματος.

δ. της ηθικής-δεοντολογικής και της μετασχηματίζουσας ηγεσίας με την έμφαση σε αξίες:

- ισότητα,
- δικαιοσύνης,
- σεβασμού,
- δημοκρατίας,

οι οποίες έχουν ως απώτερο στόχο την εξασφάλιση του βέλτιστου συμφέροντος, της ευημερίας και των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών.

5.3. Η έρευνα των Leithwood και των συνεργατών του για τις πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών

Από όλες τις παραπάνω έρευνες και μελέτες σχετικά με τις πρακτικές βελτίωσης που ακολουθούν οι αποτελεσματικοί ηγέτες η πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική είναι αυτή που έχουν δώσει οι Leithwood & Riehl (2003). Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει ότι οι διευθυντές σε σχολεία με εξαιρετικές επιδόσεις προβαίνουν σε πρακτικές και ενέργειες που συνδυάζουν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική, η διδακτική, η ηθική και η συμμετοχική ηγεσία. Ακολουθούν τρεις βασικές πρακτικές ηγεσίας σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα:

α. Οικοδόμηση οράματος και καθορισμός κατευθύνσεων.

β. Ανάπτυξη ανθρώπων.

γ. Επανασχεδιασμό του οργανισμού.

Ο Leithwood με τους συνεργάτες του (2008) θα προσθέσει αργότερα άλλη μία πρακτική:

δ. Τη διοίκηση του προγράμματος διδασκαλίας.

α. Οικοδόμηση οράματος

Συγκεκριμένα, η πρακτική της οικοδόμησης οράματος περιλαμβάνει:

1. Τον προσδιορισμό και τη διατύπωση του οράματος. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες υποστηρίζουν τα σχολεία τους να ξεδιπλώσουν ή να ενισχύσουν οράματα που ενσωματώνουν τη βέλτιστη σκέψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι σχολικοί ηγέτες εμπνέουν τους άλλους να θέσουν και να επιτύχουν φιλόδοξους στόχους.

2. Τη δημιουργία κοινών σημασιών και κατανοήσεων για να υποστηρίξουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη το όραμα του σχολείου. Οι άνθρωποι βασίζονται στις ενέργειες και τις δράσεις τους στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα πράγματα. Ως εκ τούτου, οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στη δημιουργία κοινών σημασιών και κατανοήσεων για να υποστηρίξουν το όραμα του σχολείου. Η αξιοπιστία του σχολείου και η σχολική αποτελεσματικότητα ενισχύονται όταν και τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και η ευρύτερη κοινότητα μοιράζονται κοινές κατανοήσεις για τους/τις μαθητές/τριες, τη μάθηση και τη σχολική εκπαίδευση.

3. Την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες μεταδίδουν τις προσδοκίες τους για ποιότητα και υψηλή απόδοση. Βοηθούν τους άλλους να δουν τη γεμάτη προκλήσεις φύση των στόχων που επιδιώκουν να

επιτύχουν. Κάνουν πιο έντονη την αντίληψη του χάσματος μεταξύ του τι φιλοδοξεί το σχολείο και του τι επιτυγχάνεται επί του παρόντος. Η αποτελεσματική έκφραση των υψηλών προσδοκιών βοηθούν τα άτομα να δουν εάν αυτό που προσδοκάται είναι στην πραγματικότητα εφικτό.

4. Την ενθάρρυνση της αποδοχής των στόχων της ομάδας μέσω της συνεργασίας και της δημιουργίας κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες προάγουν τη συνεργασία και βοηθούν τους άλλους να εργαστούν μαζί προς την κατεύθυνση της επίτευξης κοινών στόχων. Η εμφάνιση του νέου μοντέλου σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης τονίζει τη σημασία των κοινά αποδεκτών στόχων και των κοινών προσπαθειών.

5. Την παρακολούθηση της απόδοσης του οργανισμού. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες αποτιμούν πόσο καλά αποδίδουν οι σχολικές τους μονάδες και χρησιμοποιούν αυτή την πληροφόρηση για την εκπλήρωση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων. Πρέπει να διαθέτουν εξελιγμένες δεξιότητες για τη συγκέντρωση και την ερμηνεία των πληροφοριών, καθώς και δεξιότητες έρευνας και στοχασμού. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες διατυπώνουν καίριες και εποικοδομητικές ερωτήσεις, τονίζουν τη σημασία της συστηματικής συγκέντρωσης στοιχείων και ενθαρρύνουν την προσεκτική παρατήρηση της προόδου τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης.

6. Την επικοινωνία. Οι ικανοί σχολικοί ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους σε βασικές πτυχές του σχολικού οράματος και επικοινωνούν αυτό το όραμα με σαφήνεια και πειστικότητα. Καθιστούν ευπρόσδεκτη την ανταλλαγή απόψεων με πολλαπλούς κοινωνικούς εταίρους μέσα από συμμετοχικές επικοινωνιακές στρατηγικές. Πλαισιώνουν τα ζητήματα με τέτοιους τρόπους που οδηγούν σε παραγωγικό διάλογο και λήψη αποφάσεων.

Σε επίπεδο διοίκησης, με βάση την ταξινομία του Yukl (1989), οι αποτελεσματικοί διευθυντές:

- α.** Παρέχουν κίνητρα κι έμπνευση.
- β.** Αποσαφηνίζουν τους ρόλους και τους στόχους.
- γ.** Σχεδιάζουν κι οργανώνουν κατάλληλα τις δραστηριότητες.

β. Ανάπτυξη ανθρώπων

Η πρακτική της ανάπτυξης ανθρώπων (ανθρώπινοι πόροι) περιλαμβάνει:

1. Την παροχή διανοητικής διέγερσης μέσα από την ενεργοποίηση του στοχασμού των εκπαιδευτικών, ώστε να αμφισβητούν τις παραδοχές τους για το έργο τους και να αναθεωρούν τις απόψεις τους για το πώς να επιτελούν καλύτερα τα καθήκοντά τους. Παρέχουν πληροφόρηση και πόρους για να βοηθήσουν τα άτομα να δουν την αναντιστοιχία μεταξύ των τρεχουσών και των επιθυμητών πρακτικών. Ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να γίνουν κυρίαρχοι πάνω στις συνθετότητες των απαραίτητων αλλαγών.

2. Την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης με βάση τις προσωπικές επαγγελματικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής βελτίωσης απαιτεί σημαντικές αλλαγές για τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες δείχνουν σεβασμό για το προσωπικό και ενδιαφέρονται για τα αισθήματα και τις ανάγκες του προσωπικού τους.

3. Την παροχή κινήτρων και δομών για την προώθηση της αλλαγής.

4. Την παροχή ευκαιριών για ατομική μάθηση, καθώς και κατάλληλα μέσα για την παρακολούθηση της προόδου ως προς τον στόχο της βελτίωσης.

5. Την παροχή προτύπου, το οποίο είναι συνεπές με τις αξίες και τους στόχους του σχολείου, ώστε να διαμορφώσουν τις κατάλληλες αξίες και συμπεριφορές. Με το να παρέχουν πρότυπο-παράδειγμα ως προς τις επιθυμητές διαθέσεις και δράσεις, οι σχολικοί ηγέτες ενισχύουν τις πεποιθήσεις των άλλων για τις δυνατότητές τους και αυξάνουν τον ενθουσιασμό τους για αλλαγή.

Αντίστοιχα, στην ταξινόμια των διοικητικών συμπεριφορών του Yukl (1989) περιλαμβάνονται εδώ:

α. Η υποστήριξη.

β. Η ανάπτυξη και το μέντορινγκ.

γ. Η αναγνώριση.

δ. Η επιβράβευση.

γ. Επανασχεδιασμός του οργανισμού

Η πρακτική του επανασχεδιασμού της σχολικής μονάδας ως οργανισμού και ως κοινότητας υπαγορεύει να δίνεται η δέουσα προσοχή τόσο στις εσωτερικές διαδικασίες όσο και στις εξωτερικές σχέσεις. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες καθιστούν το σχολείο τους μία επαγγελματική μανθάνουσα κοινότητα, η οποία υποστηρίζει και διατηρεί σε υψηλά επίπεδα τη βέλτιστη απόδοση όλων των

σημαντικών συντελεστών (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών). Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει:

1. Την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας που ενσωματώνει κοινές νόρμες, αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις, προωθώντας το κοινό ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κουλτούρα δίνει τον τόνο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναλαμβάνεται το έργο και επιδιώκονται οι στόχοι.

2. Την τροποποίηση της οργανωσιακής δομής. Οι σχολικοί ηγέτες παρακολουθούν και προσαρμόζουν τη δομική οργάνωση του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων του πώς ανατίθενται και εκτελούνται τα καθήκοντα, πώς χρησιμοποιούνται ο χρόνος και ο χώρος, πώς αποκτάται και κατανέμεται ο εξοπλισμός, τα αναλώσιμα και οι άλλοι πόροι και πώς διεξάγονται οι διαδικασίες ρουτίνας του σχολείου. Η οργανωσιακή δομή είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα επιτελούν το έργο τους. Η δομή μπορεί να ενισχύσει ή να ανασχέσει την απόδοση των ατόμων και την εκπλήρωση των σχολικών στόχων. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες κατευθύνουν τις δομικές αλλαγές που θα δημιουργήσουν τις ευνοϊκές συνθήκες για διδασκαλία και μάθηση.

3. Την οικοδόμηση συνεργατικών διαδικασιών και την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους επηρεάζουν και για τα οποία οι δικές τους γνώσεις είναι κρίσιμες. Με αυτόν τον τρόπο, οι σχολικοί ηγέτες βοηθούν τους άλλους να διαμορφώσουν το σχολείο με τρόπους που να μπορούν να επιτύχουν κοινούς στόχους καθώς και να διευθετήσουν τις δικές τους ανησυχίες.

4. Τη διαχείριση του περιβάλλοντος μέσα από θετικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και την κοινότητα που έχουν στόχους την καλλιέργεια κοινών σημασιών, τη συγκέντρωση πόρων και την καθιέρωση παραγωγικών διοργανωσιακών σχέσεων. Για να τοποθετήσουν αποτελεσματικά τις σχολικές τους μονάδες μέσα στο περιβάλλον τους και για να ανταποκριθούν στις θεμιτές ανησυχίες από τους γονείς αλλά και άλλους ενδιαφερομένους, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι προσανατολισμένοι προς την εξυπηρέτηση των χρηστών, προδραστικοί και εστιασμένοι.

Στην ταξινόμια του Yukl (1989) στις αντίστοιχες διοικητικές λειτουργίες περιλαμβάνονται:

- α.** Η διαχείριση συγκρούσεων και η οικοδόμηση ομάδας.
- β.** Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων.
- γ.** Η συμβουλευτική.
- δ.** Η δημιουργία δικτύων.

δ. Διοίκηση του προγράμματος διδασκαλίας

Η πρακτική της διοίκησης του προγράμματος διδασκαλίας περιλαμβάνει:

1. Την καλλιέργεια οργανωσιακής σταθερότητας.
2. Την ενίσχυση των υποδομών του σχολείου.
3. Την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών για τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών.
4. Την παροχή διδακτικής υποστήριξης-καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι θα είναι ενημερωμένοι για τις βέλτιστες επαγγελματικές πρακτικές πάνω στη διαδικασία της διδασκαλίας και θα συμβάλουν στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για επαγγελματική ανάπτυξη.
5. Την παρακολούθηση της σχολικής δραστηριότητας.
6. Την ελάττωση των περισπασμών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσω της προστασίας του διδακτικού χρόνου.

Επιπρόσθετα, οι επιτυχημένοι διευθυντές σχολικών μονάδων προωθούν μορφές διδασκαλίας και μάθησης που είναι κατάλληλες για το σχολείο το οποίο διοικούν. Οι σχολικοί ηγέτες εργάζονται πλέον με μαθητικούς πληθυσμούς που είναι όλο και πιο ετερογενείς και που μπορεί να μην επιτυγχάνουν στο σχολείο. Αυτοί οι πληθυσμοί συμπεριλαμβάνουν μαθητές/τριες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή μαθητές/τριες των οποίων το πολιτισμικό υπόβαθρο ή τα χαρακτηριστικά μπορεί να διαφέρουν από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας. Οι χαμηλές επιδόσεις αυτών των μαθητών/τριών μπορεί να οφείλονται στην αδιαφορία εκ μέρους του σχολείου, στην πρόσληψη μη καταρτισμένων σχετικά εκπαιδευτικών, στη διάθεση περιορισμένων πόρων, σε χαμηλές προσδοκίες εκ μέρους του σχολείου ή σε έλλειψη ειδικών γνώσεων για αποτελεσματικές στρατηγικές. Κατά συνέπεια, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιλέγουν ανάμεσα από τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας εκείνες που είναι κατάλληλες για τη σχολική τους μονάδα. Αυτό απαιτεί εξονυχιστική, κριτική εξέταση των πρακτικών που έχουν αποτύχει στο παρελθόν. Απαιτείται επίσης, σημαντική προσοχή στην ανάπτυξη του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, ώστε να είναι βατό και ενδιαφέρον.

Παράλληλα, δίνουν προσοχή στις κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης. Παρακολουθούν και παρωθούν τους/τις μαθητές/τριες να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις. Αλλάζουν τις οργανωσιακές ρυθμίσεις (όπως η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών, η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών για κάθε τάξη, το μέγεθος της τάξης), τα οποία θα διασφαλίσουν δίκαιες και φιλόδοξες επιδόσεις από όλους

τους/τις μαθητές/τριες. Καλλιεργούν σαφώς θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες αλλά και ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δημιουργούν συγκεκριμένα, μία ισχυρή αίσθηση σύνδεσης και ενδιαφέροντος μεταξύ όλων των μαθητών/τριών και των ενηλίκων στο σχολείο, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη δέσμευση των μαθητών/τριών στη μάθηση. Αναπτύσσουν έτσι, την αίσθηση της κοινότητας μέσα από την καθιέρωση κοινοτικής κουλτούρας και δομών, των οποίων βασικός στόχος είναι να ικανοποιούνται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, διαμορφώνουν μία ισχυρή επαγγελματική κοινότητα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να μαθαίνουν πώς να διδάσκουν πιο αποτελεσματικά μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, να αποκτούν την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τη διδασκαλία τους και να αφοσιώνονται στην αποστολή τους. Σημαντικό εδώ είναι να καλλιεργηθεί ένα κλίμα ανοικτότητας στην καινοτομία, εμπιστοσύνης και ενδιαφέροντος μεταξύ επαγγελματιών, να δοθούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και να προσφέρεται πάντα υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία.

Ακόμη, αξιοποιούν το κοινωνικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες έχουν αποκτήσει γνώσεις και πληροφορίες, αξίες και προτιμήσεις, συμπεριφορικές συνήθειες και διαθέσεις μέσα από τις σχέσεις τους και την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς τους, με τα μέλη της κοινότητας αλλά και με άλλα άτομα στα διάφορα κοινωνικά δίκτυα που συμμετέχουν. Αυτό το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών γίνεται ένα σημαντικό εκπαιδευτικό κεφάλαιο που τους επιτρέπει να ταιριάξουν στη σχολική ζωή και να επιτελέσουν με επιτυχία τα μαθησιακά τους καθήκοντα. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι σχολικοί ηγέτες έχουν δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα στο οποίο δεν έχουν θέση οι διακρίσεις.

Τέλος, επιδιώκουν να καλλιεργήσουν στερεή εκπαιδευτική κουλτούρα στις οικογένειες των μαθητών/τριών προάγοντας την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία μαζί τους. Η μάθηση επιτυγχάνεται όταν υποστηρίζεται και από την πλευρά των γονιών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθησιακοί στόχοι θα είναι αποδεκτοί από τις οικογένειες. Οι οικογένειες θα πρέπει επίσης, να διαθέτουν τους πόρους, τις γνώσεις και τη διάθεση να βοηθήσουν. Όταν οι οικογένειες μπορούν να προσφέρουν ακαδημαϊκή καθοδήγηση και υποστήριξη στα παιδιά τους, όταν οι οικογένειες μπορούν να παρέχουν χρόνο και πόρους στα παιδιά τους ώστε να μπορούν αυτά να κάνουν τις εργασίες τους, όταν μπορούν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους είναι

υγιή και έτοιμα να μάθουν και όταν έχουν υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών τους, τότε διαθέτουν αυτό που μπορεί να αποκληθεί ως «οικογενειακή εκπαιδευτική κουλτούρα». Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να ενδυναμώσουν την οικογενειακή εκπαιδευτική κουλτούρα:

✓ Κάνοντας πράγματα που προάγουν την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία μεταξύ οικογενειών και σχολείου.

✓ Βοηθώντας τις οικογένειες να έχουν πρόσβαση σε πόρους.

✓ Εκπαιδύοντας και υποστηρίζοντας τις οικογένειες σε ζητήματα που έχουν σχέση με τη γονεϊκότητα και τη σχολική εκπαίδευση.

✓ Προσαρμόζοντας τις σχολικές πρακτικές ώστε να συμβαδίζουν με την εκπαιδευτική κουλτούρα που στην πραγματικότητα διαθέτουν οι οικογένειες.

Σύνοψη 5ου Κεφαλαίου

Ο όρος «πρακτικές» της σχολικής ηγεσίας αναφέρεται σε δράσεις, ενέργειες, συμπεριφορές και λειτουργίες του διευθυντή-ηγέτη, που βρέθηκε από την έρευνα και την επαγγελματική εμπειρία ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στα μαθητικά επιτεύγματα και οδηγούν στη σχολική βελτίωση. Οι βασικές πρακτικές της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας, όπως τις ανέπτυξε η έρευνα των Leithwood και Riehl (2003), είναι η οικοδόμηση οράματος και ο καθορισμός κατευθύνσεων, η ανάπτυξη ανθρώπων, ο επανασχεδιασμός του οργανισμού και η διοίκηση του προγράμματος διδασκαλίας.

6ο Κεφάλαιο: Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη

Σε αυτό το κεφάλαιο διασαφηνίζεται εννοιολογικά η έννοια της «αποτελεσματικότητας» στο χώρο του σχολείου και περιγράφονται οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διοίκηση του διευθυντή, ώστε να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στη σχολική ζωή.

6.1. Η έννοια της «αποτελεσματικότητας»

Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» στο χώρο του σχολείου, παρόλο που είναι πολυδιάστατη έννοια, θα μπορούσε να οριστεί ως ο βαθμός επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συμπεριλαμβάνονται όλα τα μετρήσιμα

και παρατηρήσιμα αποτελέσματα των δράσεων μιας σχολικής μονάδας ή της προόδου των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015) το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει και μέσω της αποστολής του έχει ωφελήσει και ευεργετήσει τους/τις μαθητές/τριες. Βέβαια, κάθε σχολείο πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέσει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτό (Λιακοπούλου, 2014).

Από την άλλη, ο Mortimore (1991) θεωρεί ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που οι μαθητές/τριες επιτυγχάνουν καλύτερη επίδοση από την αναμενόμενη με βάση τα τελικά αποτελέσματά του, ενώ ο Creemers (1994, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010) συνδυάζει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα στις τάξεις με την αποτελεσματικότητα. Τέλος, ο Gaskell (1995) επεσήμανε πως το αποτελεσματικό σχολείο συνδυάζει τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να επιτύχουν τους στόχους τους και έτσι να ικανοποιηθούν παράλληλα και οι κοινωνικές ανάγκες τους.

6.2. Παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου εξαρτάται και επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτό. Μεγάλος αριθμός ερευνών για τους παράγοντες αποτελεσματικότητας κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα και οδήγησαν σε διάφορους συνδυασμούς σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004).

Ο Edmonds (1979) για πρώτη φορά παρουσίασε κάποιους παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως την σχολική ηγεσία, το καλό σχολικό κλίμα, την απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων, τις υψηλές μαθησιακές προσδοκίες και την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων. Κατόπιν, ο Mortimore (1988, όπ. αναφ. στο Reynolds, 2001) σε έρευνά του κατέληξε ότι στα αποτελεσματικά σχολεία του Λονδίνου υπάρχει σωστή ηγεσία, παρατηρείται συμμετοχή των πιο έμπειρων στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, παίρνονται συλλογικές αποφάσεις, υπάρχει καλή επικοινωνία και θετικό κλίμα, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών, συμμετέχουν οι γονείς σε δράσεις κ.ά.

Η Sammons (1995) και οι συνεργάτες της αποφάνθηκαν στους παρακάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας: «καθοδήγηση, κοινό όραμα και στόχοι, βοηθητικό περιβάλλον μάθησης, ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία και τη μάθηση, υψηλές

προσδοκίες, ενίσχυση των μαθητών/τριών, έλεγχο προόδου των μαθητών/τριών, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών/τριών, σχέσεις σχολείου-οικογένειας και μέσα-πόροι που διαθέτει το σχολείο για την επίτευξη των μαθησιακών κυρίως στόχων». Παρόμοιοι παράγοντες αναφέρθηκαν και από την Πασιαρδή (2001), ο οποίος θεωρεί αποτελεσματικούς παράγοντες την ικανή ηγεσία, τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, το θετικό κλίμα, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τη συμμετοχή των γονέων.

Στο Reynolds (2001) παρουσιάζονται οι ακόλουθοι οχτώ παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: η ηγεσία, η συμμετοχή όλων στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων, η παρακολούθηση της απόδοσης του προσωπικού, η υποστήριξη για ατομική βελτίωση των εκπαιδευτικών, η αίσθηση της κοινής αποστολής, το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός της διδασκαλίας και οι υψηλές προσδοκίες.

Από τη μελέτη των ερευνών διαπιστώνεται ότι οι βασικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, είναι:

1. Η σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο ενορχηστρωτής και ο εμπνευστής των εκπαιδευτικών, που δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την παρακίνηση όλων σε δράση.

2. Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων. Ένα αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται για τη σαφήνεια των σκοπών και των προσδοκιών που έχει, καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζει, ώστε να αποκομίζει την υψηλότερη επίδοση των μαθητών/τριών.

3. Η σταθερότητα του προσωπικού. Οι συχνές αλλαγές και μετακινήσεις των εκπαιδευτικών (λόγω μετάθεσης, απόσπασης, αναπλήρωσης) δε βοηθούν τη σχολική μονάδα από έναν μακροχρόνιο προγραμματισμό και την ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων, που σφυρηλατούν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

4. Η οργανωσιακή υποστήριξη. Οι υποδομές του σχολείου με σύγχρονα εργαστήρια, αίθουσες πληροφορικής, βιβλιοθήκες και χώρους άθλησης συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

5. Η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας. Μια γόνιμη και ουσιαστική σχέση μεταξύ σχολείου και κηδεμόνων των μαθητών/τριών συμβάλλει στην επίτευξη πολλών στόχων και δράσεων του σχολείου.

6. Το φιλικό κλίμα. Σε ένα σχολείο που επικρατεί μια φιλική ατμόσφαιρα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, που ξεχωρίζει ο έπαινος και η επιβράβευση και

λείπει η ποινή και η αποδοκιμασία, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση.

6.3. Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη

Οι περισσότερες έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Edmonds, 1979· Πασιαρδής, 1994· Sammons, Hallman & Mortimore, 1995· Reynolds, 2001· Doss, 2014· White, 2015· κ.ά.) εστιάζουν σε έναν βασικό παράγοντα επιτυχίας που είναι η ηγεσία, καθώς αυτή επηρεάζει όλους τους άλλους παράγοντες (Φασούλης, 2011). Ο ρόλος του ηγέτη θεωρείται σπουδαίος και καθοριστικός, αφού παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, προωθεί τη συνεργασία των μελών του σχολείου και επιβλέπει τα πάντα στη λειτουργία του σχολείου (Silins et al., 2002· Lee, 2006· Celep et al., 2011· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018). Ο διευθυντής είναι αυτός που θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες ενέργειες για την πραγματοποίηση του οράματος του σχολείου και θα καλλιεργήσει έναν ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον δράσης, όπου θα συμμετέχουν όλοι ισότιμα στη λειτουργία του οργανισμού (Kools & Stoll, 2016). Ο διευθυντής είναι αυτός που θα φέρει την αλλαγή στο σχολείο του εισάγοντας καινοτόμες και πρωτότυπες δράσεις, θα θέσει νέα δεδομένα, θα ωθήσει στην αλλαγή φανερώνοντας το πάθος και τη φαντασία του (Middlewood et al., 2005).

Ο διευθυντής όμως, θα πρέπει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του και σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες. Οφείλει να καλλιεργήσει έναν γόνιμο και ουσιαστικό διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες, να επιδείξει το ειλικρινές ενδιαφέρον του για την πρόοδό τους αλλά και για τα προβλήματά τους, να επιτύχει ένα καλό κλίμα και να δείξει την αγάπη και τη φροντίδα του γι' αυτούς/γι' αυτές. Ακόμη, οφείλει ο διευθυντής να σέβεται την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/τριας, να αντιμετωπίζει δίκαια τα προβλήματα που θα ανακύπτουν, να επαινεί, να επιβραβεύει και να ενθαρρύνει τον/την κάθε μαθητή/τρια (Σαϊτής, 2007).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να μεταφέρει έμπρακτα στο σχολείο το πνεύμα των ομαδικών δραστηριοτήτων που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό για να ενταχθούν αργότερα μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν μία ιδιαίτερη κουλτούρα, καθώς αντιλαμβάνονται το σχολείο ως δυναμικό πεδίο αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, από την οποία κουλτούρα πολλές φορές εξαρτώνται οι πιθανότητες επιτυχίας ενός/μιας μαθητή/τριας» (Καψάλης, 2005).

Από την άλλη, μειονέκτημα τόσο για τον διευθυντή όσο και για τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται η ολιγογρία στη λήψη αποφάσεων, καθώς αυτό οι μαθητές/τριες το εκλαμβάνουν είτε ως επαγγελματική ανικανότητα είτε ως ηθική αδυναμία (Freire, 2006). Συνεπώς, χρειάζεται μία ειλικρινής και αμφίδρομη σχέση μεταξύ διευθυντή και μαθητών/τριών για να επιτευχθεί μια αγαστή συνεργασία για το καλό όλων.

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι η αρμοστή και ομαλή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και γονέων-κηδεμόνων. Ο διευθυντής οφείλει να επικοινωνεί συχνά με τους γονείς των μαθητών/τριών και να τους ενημερώνει για τους γενικούς κανόνες του σχολείου, να διοργανώνει συγκεντρώσεις με τους γονείς που έχουν σχέση με την αγωγή των παιδιών, να προσκαλεί τους γονείς σε εορταστικές κ.λπ. εκδηλώσεις του σχολείου, που ενδυναμώνουν το θετικό κλίμα του σχολείου και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, και να συνεργάζεται μαζί τους για πολλά προβλήματα που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου, όπου η συμβολή των γονιών κρίνεται απαραίτητη ώστε αυτά να επιλυθούν (Σαΐτης, 2007).

Τέλος, ο διευθυντής για τη διασφάλιση της ηρεμίας και του καλού σχολικού κλίματος καλείται να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που θα ανακύψουν στο χώρο του σχολείου αποτελεσματικά. Ειδικά, στο χώρο του σχολείου οι συγκρούσεις είναι συχνές και μπορούν να προκύψουν μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, μεταξύ μαθητών/τριών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, μεταξύ σχολείου και άλλων οργανισμών (Σαΐτης, 2007). Ο διευθυντής λοιπόν, οφείλει να είναι πάντα διαθέσιμος για επικοινωνία, ώστε να περιοριστούν οι εντάσεις μέσα στο σχολείο. Η Saiti (2015) μάλιστα, θεωρεί ότι ένας διευθυντής ανοιχτός στην επικοινωνία και διαλεκτικός με όλους, χτίζει ένα δίκτυο εμπιστοσύνης με τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής κοινότητας. Εξάλλου, οι συγκρούσεις δεν έχουν πάντα αρνητικό πρόσημο, καθώς μπορεί να συμβάλλουν σε ανανέωση και βελτίωση του σχολείου μέσω της διάδρασης που θα προκαλέσουν (Everard & Morris, 1999).

Σύνοψη 6ου Κεφαλαίου

Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» στο σχολικό χώρο είναι μια πολυδιάστατη έννοια και το σχολείο ως ανοικτό σύστημα βρίσκεται διαρκώς σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.

Οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό είναι πολλοί και οδηγούν σε διάφορους συνδυασμούς σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι βασικότεροι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η σχολική ηγεσία, η οργανωσιακή υποστήριξη, η δομή και η οργάνωση τον αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, η σταθερότητα του προσωπικού, το φιλικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας.

Τέλος, ο διευθυντής ως ο κινητήριος μοχλός του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με το να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και να τους ενθαρρύνει σε ενέργειες και δράσεις, να καλλιεργεί ένα γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες, να ενδιαφέρεται για την επίδοση και τις ανάγκες τους, να τους δραστηριοποιεί σε ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, να διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο σχολικό χώρο.

B. Ερευνητικό μέρος

7ο Κεφάλαιο: Έρευνα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους είναι αναγκαίο να γίνει η έρευνα, καθώς και ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

7.1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος και στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάστηκε εκτενώς η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και έγινε αντιληπτό ότι η διεύθυνση επηρεάζει και καθορίζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο διευθυντής κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο μέσα στο σχολείο και στο πρόσωπό του συγκεντρώνονται πολλές αρμοδιότητες που πρέπει να επιτελέσει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Με το προσωπικό του όραμα δίνει το στίγμα του, διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου και εκκινεί όλες τις ενέργειες και τις δράσεις για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Buhler, 1995). Ακόμη, επιδρά σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της μάθησης, αφού διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και την ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών (Sammons et al., 1995). Γι' αυτό και το επιστημονικό μας ενδιαφέρον στρέφεται στο πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη, καθώς ο διευθυντής είναι αυτός που επηρεάζει (θετικά ή αρνητικά) την πορεία όλων όσων δρουν στο χώρο το σχολείου και καθορίζει την αποτελεσματική ή μη διοίκησή της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αποτελεσματικότητα και την ηγεσία και οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στον διευθυντή-ηγέτη, καθώς σήμερα ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο στα γραφειοκρατικά και διεκπεραιωτικά καθήκοντά του, αλλά χρειάζεται να διαθέτει πολλές δεξιότητες και ικανότητες και να εφαρμόζει σύγχρονες πρακτικές προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής (Ζαβλανός, 2002· Bush & Middlewood, 2005· Dessler, 2012). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να διερευνάται συχνά από την επιστημονική κοινότητα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις πρακτικές που πρέπει να διαθέτει και να εφαρμόζει, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του και τη σχολική βελτίωση. Εξάλλου, τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανανέωση των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών

σχολικών μονάδων και την εν γένει αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από μέρους της πολιτείας.

Η δική μας έρευνα διαπέρασε και χαρτογράφησε τη βιβλιογραφία και άλλες έρευνες γύρω από την αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη και πέτυχε σε σύγκριση με άλλες έρευνες να συγκεντρώσει με οργανωμένο και μεθοδικό τρόπο τους διοικητικούς ρόλους του διευθυντή και πολλά από τα χαρακτηριστικά, τις πρακτικές και τους παράγοντες που συμβάλλουν και επηρεάζουν την αποτελεσματική διοίκηση του διευθυντή. Μάλιστα, η έρευνα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη, καθώς οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ως άμεσοι αρμόδιοι για να εκφράσουν τις απόψεις του για τέτοια ζητήματα, ενώ σε άλλες έρευνες συνήθως επιλέγονται διευθυντές σχολείων. Επίσης, δεν υπάρχουν έρευνες που να εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας.

Συγκεκριμένα, με την υλοποίηση της έρευνας αναμένεται να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας για τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, τις πρακτικές και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη. Επιπλέον, θα εξεταστεί αν οι θέσεις τους συμφωνούν με αυτές που παρουσιάζονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για το θέμα αυτό. Παράλληλα, τα αποτελέσματα θα εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη και θα βοηθήσουν πολλούς διευθυντές να επαναπροσδιορίσουν τις διοικητικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές λειτουργίες τους για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους. Τέλος, τα αποτελέσματα θα συμβάλλουν να συνδράμουν τους μελλοντικούς υποψήφιους διευθυντές για όσα είναι απαραίτητα να διαθέτουν προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο ρόλο τους.

7.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός έρευνας

Η διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις ενέργειες και τις δράσεις του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά, η εργασία επιδιώκει να χαρτογραφήσει το προφίλ ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο/η αποτελεσματικός/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα;
2. Ποιες είναι οι πρακτικές ηγεσίας που πρέπει να εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας;

8ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, η δομή του ερωτηματολογίου και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

8.1. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για να ερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ενέργειες του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, με σκοπό να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων και κατόπιν να υπάρξει στατιστική ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας, γιατί με αυτή μπορούμε να καταγράψουμε τις απόψεις και τις στάσεις μιας ομάδας πληθυσμού πάνω σε ένα θέμα. Το εργαλείο της έρευνάς μας είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια φόρμα που σχεδιάστηκε δειγματοληπτικά, όπου οι συμμετέχοντες το συμπληρώνουν ηλεκτρονικά επιλέγοντας τις απαντήσεις τους (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, δόθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας (Google Forms) και κατόπιν αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) στα τριάντα (30) σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας με σκοπό να προωθηθούν στους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές/ντριες.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι ένα πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο το οποίο διατίθεται μέσω του υπολογιστή. Οι συμμετέχοντες το συμπληρώνουν

χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο, ενώ παρέχει γρήγορη και εύκολη συγκέντρωση των δειγμάτων (Robson, 2007· Creswell, 2011), αλλά συνήθως μας παρέχει ποσοτικά αποτελέσματα των υπό ερώτηση θεμάτων (Cohen et al., 2008).

8.2. Το δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με τον Cohen (2008) και τους συνεργάτες του η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται από τη μέθοδο, την κατάλληλη επιλογή των εργαλείων συλλογής δεδομένων, τη στρατηγική της δειγματοληψίας και το μέγεθος του δείγματος. Οι ερευνητές όμως, επειδή δεν μπορούν να πάρουν μετρήσεις από το σύνολο του πληθυσμού, επιλέγουν να συγκεντρώσουν δείγματα από μία μικρή ομάδα ή ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 156 εκπαιδευτικούς (μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους) επί συνόλου 673 εκπαιδευτικών, που υπηρέτησαν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνάς μας αποτελεί το 23% του συνόλου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας, εκ των οποίων το 23,1% ήταν άντρες και το 76,9% γυναίκες.

8.3. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιέχει 57 ερωτήσεις και δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της μεθοδολογίας της έρευνας. Οι ερωτήσεις προέκυψαν από μια σειρά παραγόντων, όπως να συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, να ανταποκρίνονται στο στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξάγουν βασικά συμπεράσματα σε σχέση με το θέμα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου και πιο συγκεκριμένα πολλαπλής επιλογής και προσθετικές κλίμακες κατατάξεων (κλίμακες Likert). Οι κλίμακες Likert είναι κλίμακες συμφωνίας του ερωτώμενου με μία άποψη. Για να κατασκευαστεί μια τέτοια κλίμακα διατυπώνεται καταφατικά μια πρόταση και ζητείται από τον ερωτώμενο να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του στην πρόταση που διατυπώθηκε (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι κλίμακες Likert έχουν συνήθως πέντε τιμές απαντήσεων: «διαφωνώ απόλυτα, «διαφωνώ», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα». Τέτοιες ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν προκαθορισμένες απαντήσεις, είναι πρακτικές και εύκολες στη συμπλήρωσή τους, καθώς και στην μέτρησή τους (Cohen et al., 2008· Giddens, 2009), παρέχουν

ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011) και αναγκάζουν τον συμμετέχοντα στην έρευνα να απαντήσει την πραγματική του θέση για ένα ερώτημα (Cohen et al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο είναι διαρθρωμένο σε 8 σελίδες. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τη συνοδευτική επιστολή που ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το θέμα και τους στόχους της έρευνας, τονίζει τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και τους ενθαρρύνει να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011).

Από το σύνολο των 57 ερωτήσεων, οι έξι πρώτες ερωτήσεις (ερωτ. 1-6) αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, από τις οποίες εξάγονται συμπεράσματα για το φύλο, την ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, τη διδακτική εμπειρία, τη σχέση εργασίας και τη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Η επόμενη ερώτηση (ερωτ. 7) σχετίζεται με την επιμόρφωση/ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ακολουθούν 50 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχεδιάστηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert στην εξής διαβάθμιση: «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «πολύ», «πάρα πολύ». Από αυτές, οι είκοσι δύο ερωτήσεις (ερωτ. 8-29) περιγράφουν τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Οι επόμενες δεκατρείς ερωτήσεις (ερωτ. 30-42) παρουσιάζουν τις πρακτικές ηγεσίας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Και, οι τελευταίες δεκαπέντε ερωτήσεις (ερωτ. 43-57) αναφέρονται στους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη.

8.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης αποτελούν τους καθοριστικότερους παράγοντες για την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων μιας έρευνας. Ο Cohen (2008) και οι συνεργάτες του θεωρούν ότι η εγκυρότητα αποτελεί βασικό πυλώνα της εκπαιδευτικής έρευνας και βασίζεται κυρίως σε θετικιστικές αρχές, όπως η ελευθερία του περιεχομένου, ο έλεγχος, η προβλεψιμότητα, η επαναληψιμότητα, ο θρυμματισμός της έρευνας και η παρατηρησιμότητα. Από την άλλη, η αξιοπιστία σε μια ποσοτική έρευνα είναι συνώνυμο της εγκυρότητας, της συνοχής και της συνέπειας σε συνάρτηση με το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο. Γενικά η εγκυρότητα εξασφαλίζεται όταν ένα εργαλείο μέτρησης έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές με επιτυχία σε πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά, ενώ η αξιοπιστία επιτυγχάνεται όταν ένα εργαλείο μέτρησης εμφανίζει σταθερά τα ίδια

αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Robson, 2007· Cohen et al., 2008· Creswell, 2011).

Στην παρούσα εργασία η εγκυρότητα της έρευνας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας (εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας), της επιλογής κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου) και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (στατιστικού πακέτου SPSS) (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, οι ερωτήσεις, οι οποίες επιλέχθηκαν για το ερωτηματολόγιο αυτής της έρευνας, είναι σαφείς, περιεκτικές και κατανοητές (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011) και γι' αυτό μπορούν να επιτύχουν υψηλή επιτυχία των αποκρίσεων (Robson, 2007). Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ερωτηματολογίου επιτυγχάνουν ένα ικανοποιητικό δείγμα, αφού το είδος των ερωτήσεων (ερωτήσεις κλειστού τύπου) εξασφαλίζουν την εύκολη και γρήγορη συμπλήρωσή του (περίπου 10').

Ακόμη, το ερωτηματολόγιο για να είναι έγκυρο και αξιόπιστο κατασκευάστηκε με μια σειρά κριτηρίων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκαν αποδεκτές κλίμακες μέτρησης (Creswell, 2011) και ελήφθησαν υπόψιν προηγούμενες έρευνες (διπλωματικές και διδακτορικές εργασίες), στις οποίες γινόταν αναφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου τους. Τέλος, όσον αφορά τα δεοντολογικά ζητήματα που υφίστανται σε κάθε έγκυρη επιστημονική εργασία, έτσι και στην παρούσα εργασία τηρήθηκε η ανωνυμία της ταυτότητας των συμμετεχόντων καθώς και η συγκατάθεσή τους στη συμμετοχή της έρευνας (Cohen et al., 2008), ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους.

8.5. Διεξαγωγή της έρευνας - Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον μήνα Νοέμβριο του 2022. Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 156 απαντήσεις εκπαιδευτικών (μονίμων, αναπληρωτών και ωρομισθίων), οι οποίες θεωρήθηκαν απολύτως επαρκείς στα πλαίσια μιας διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας μέσω των e-mail των τριάντα (30) σχολείων, δημόσιων και ιδιωτικών, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας με σκοπό να προωθηθούν στους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές/ντριες.

Κατόπιν, στις αρχές Δεκεμβρίου του 2022 ακολούθησε η κωδικοποίηση και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), που είναι το πιο γνωστό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Robson, 2007).

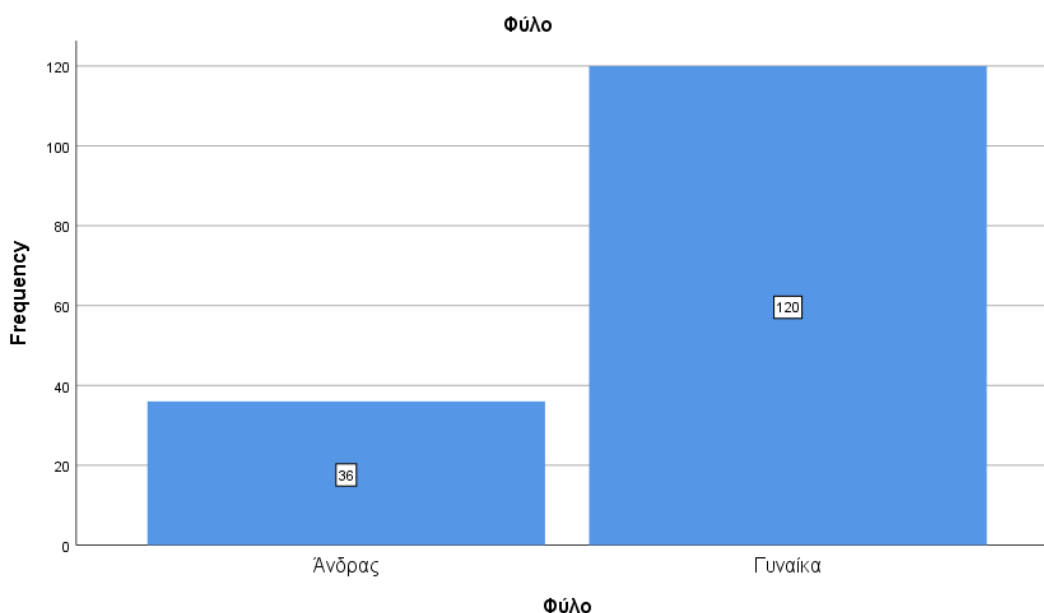
9ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται σε διαγράμματα και πίνακες τα αποτελέσματα της έρευνας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί, αφού προταθούν πρώτα τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας.

9.1. Προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Ερώτηση 1. Φύλο

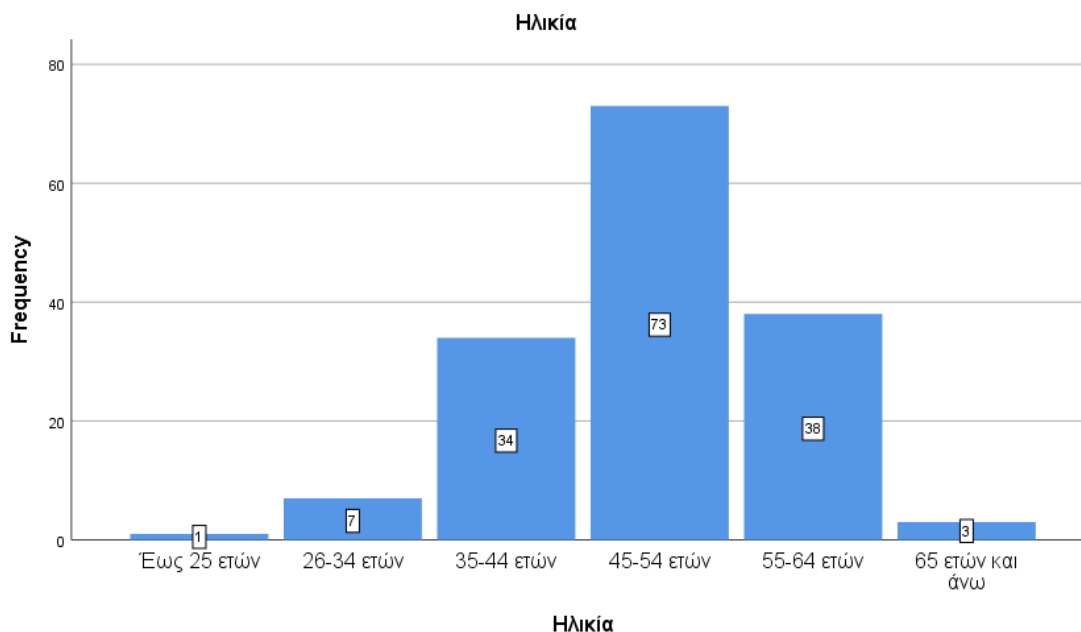
Από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες σε ποσοστό 76,9% (n=120) και το 23,1% (n=36) είναι άντρες (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Φύλο

Ερώτηση 2. Ηλικία

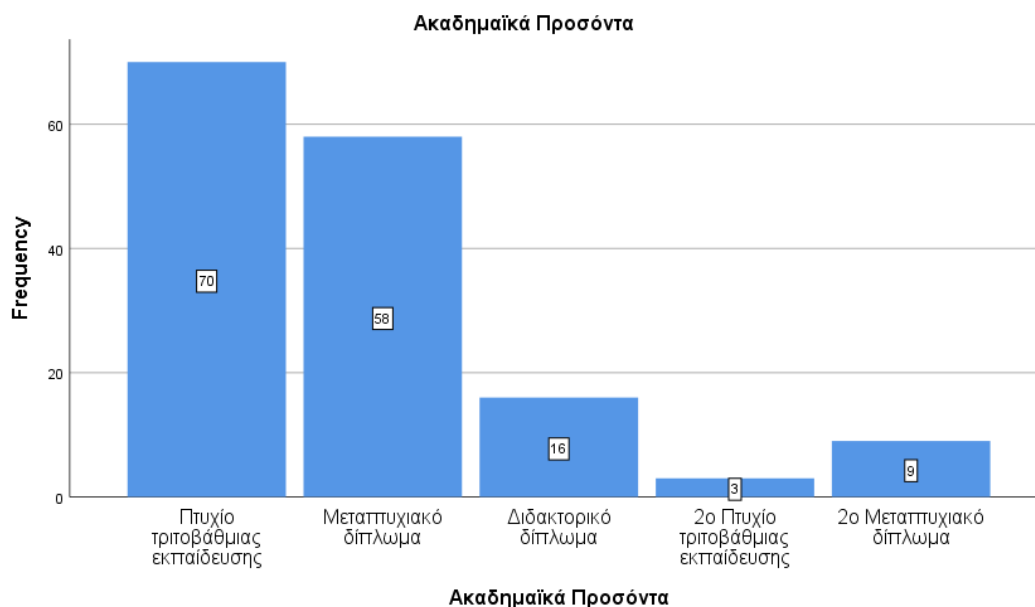
Από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, η πλειοψηφία σε ποσοστό 46,8% (n=73) είναι μεταξύ 45-54 ετών και ακολούθως σε ποσοστό 24,4% (n=38) είναι μεταξύ 55-64 ετών (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2. Ηλικία

Ερώτηση 3. Ακαδημαϊκά Προσόντα

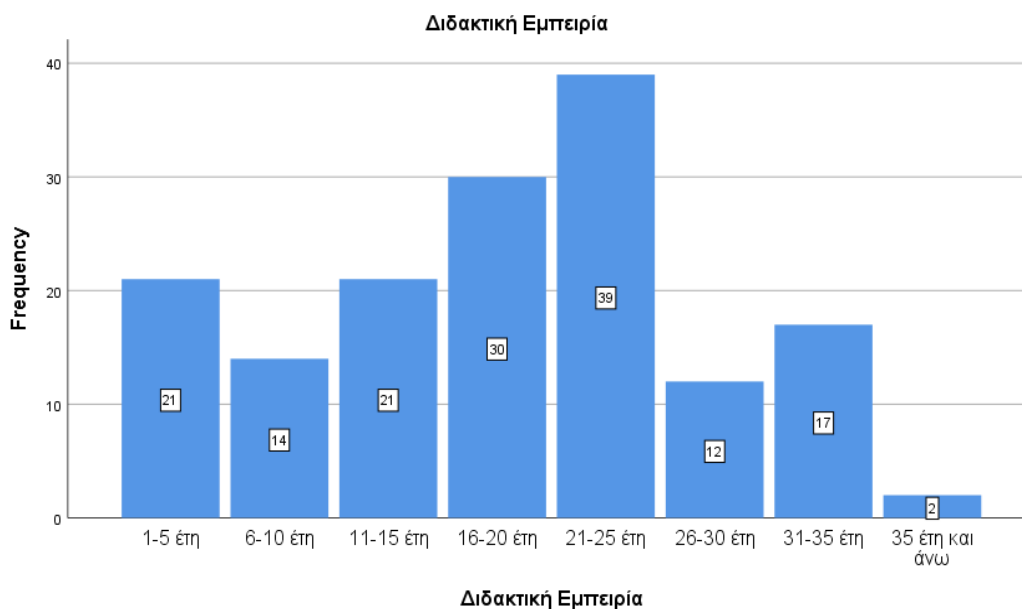
Από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, η πλειοψηφία σε ποσοστό 44,9% (n=70) έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 37,2% (n=58) έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα και μόλις το 10,3% (n=16) έχει διδακτορικό δίπλωμα (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Ακαδημαϊκά προσόντα

Ερώτηση 4. Διδακτική Εμπειρία

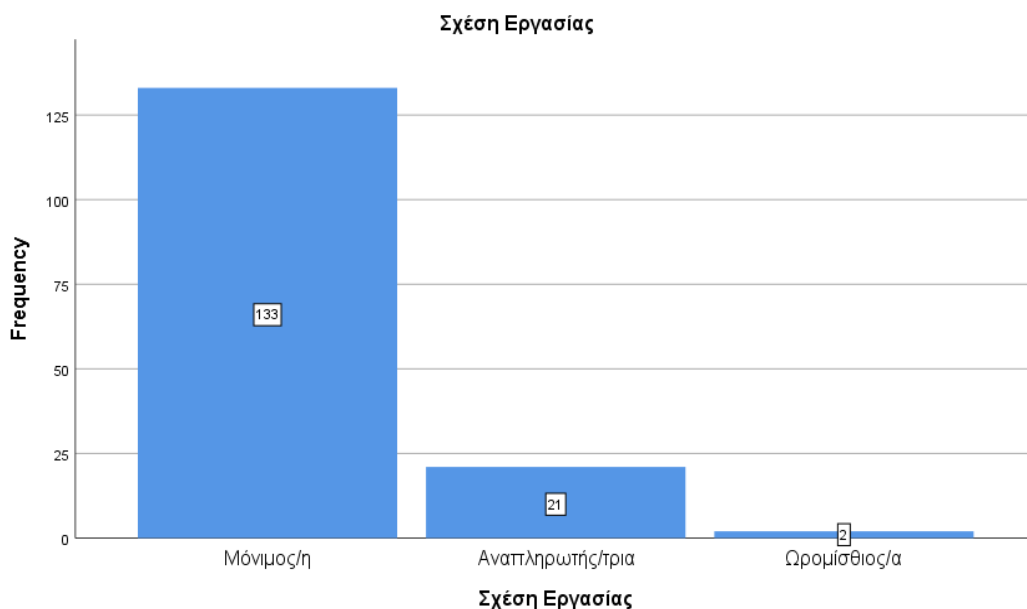
Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία, από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, το 25% (n=39) των εκπαιδευτικών έχουν 21-25 έτη και το 19,2% (n=30) έχουν 16-20 έτη (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4. Διδακτική εμπειρία

Ερώτηση 5. Σχέση Εργασίας

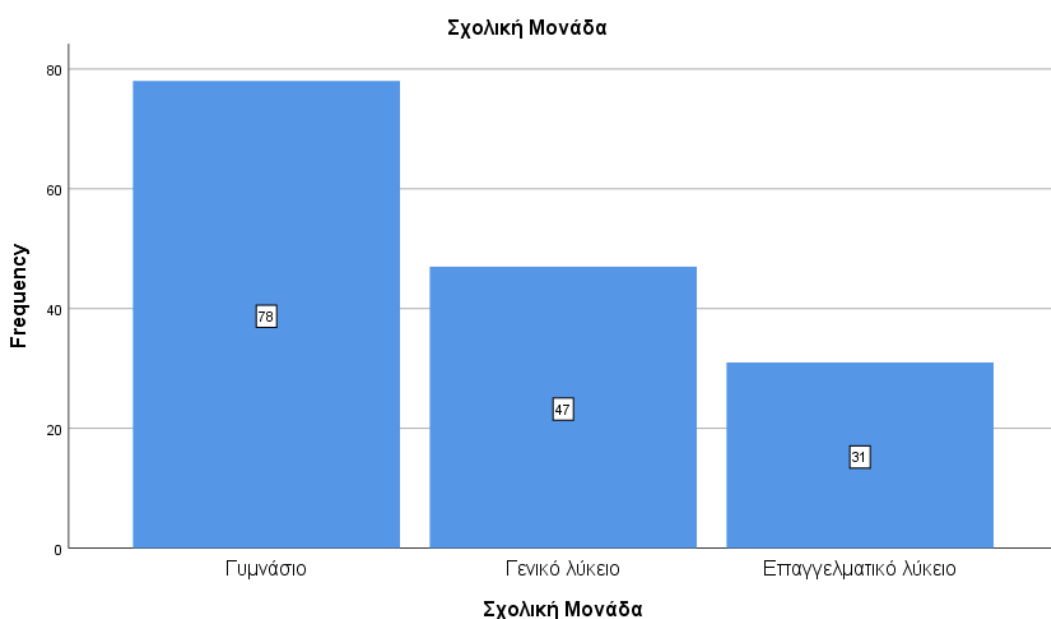
Από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 85,3% (n=133) είναι μόνιμοι/ες και το 13,5% (n=21) είναι αναπληρωτές/τριες (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5. Σχέση Εργασίας

Ερώτηση 6. Σχολική Μονάδα

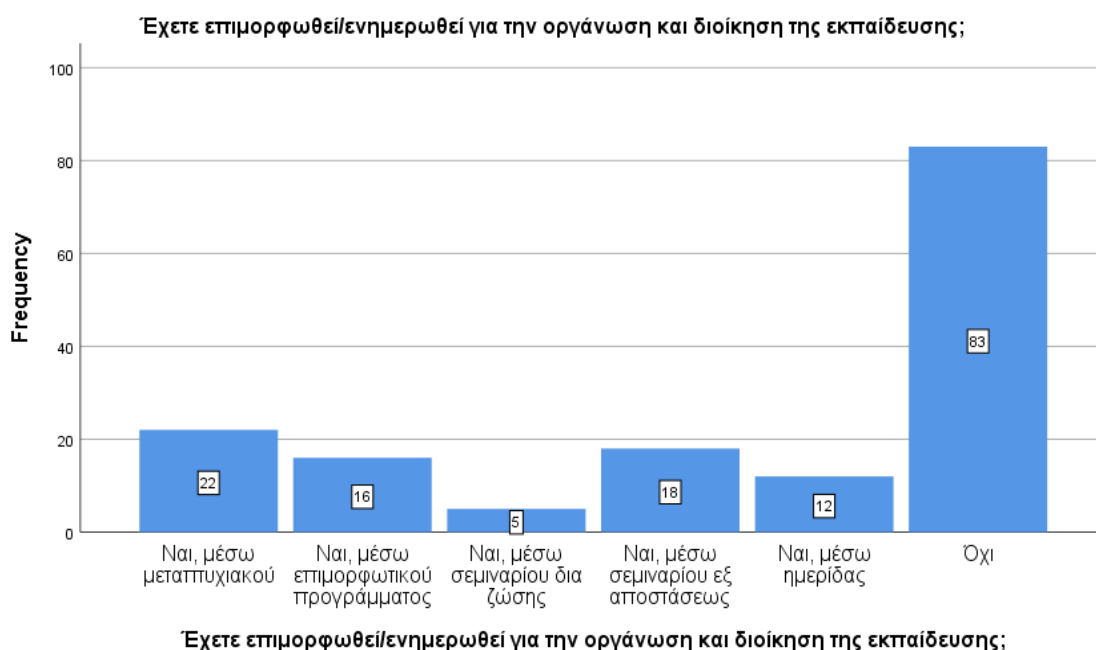
Από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, οι 78 εκπαιδευτικοί (50%) εργάζονται σε Γυμνάσιο, οι 47 εκπαιδευτικοί (30,1%) σε Γενικό Λύκειο και οι 31 εκπαιδευτικοί (19,9%) σε Επαγγελματικό Λύκειο (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6. Σχολική Μονάδα

Ερώτηση 7. Επιμόρφωση/ενημέρωση για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

Από το σύνολο των 156 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 53,2% (n=83) δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση/ενημέρωση για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Διάγραμμα 7).



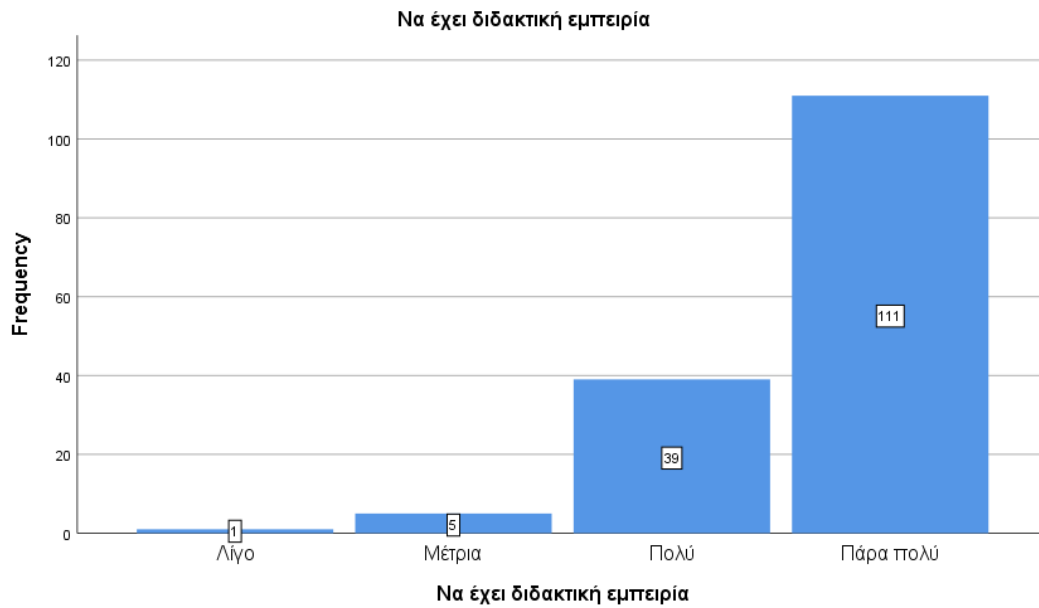
Διάγραμμα 5. Επιμόρφωση/ενημέρωση για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

9.2. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι: «**Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;**». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν κάθε μία θέση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας λαμβάνοντας υπόψιν ότι στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert αντιστοιχεί το «καθόλου» στο βαθμό 1, το «λίγο» στο βαθμό 2, το «μέτρια» στο βαθμό 3, το «πολύ» στο βαθμό 4 και το «πάρα πολύ» στο βαθμό 5.

Ερώτηση 8. Διδακτική εμπειρία

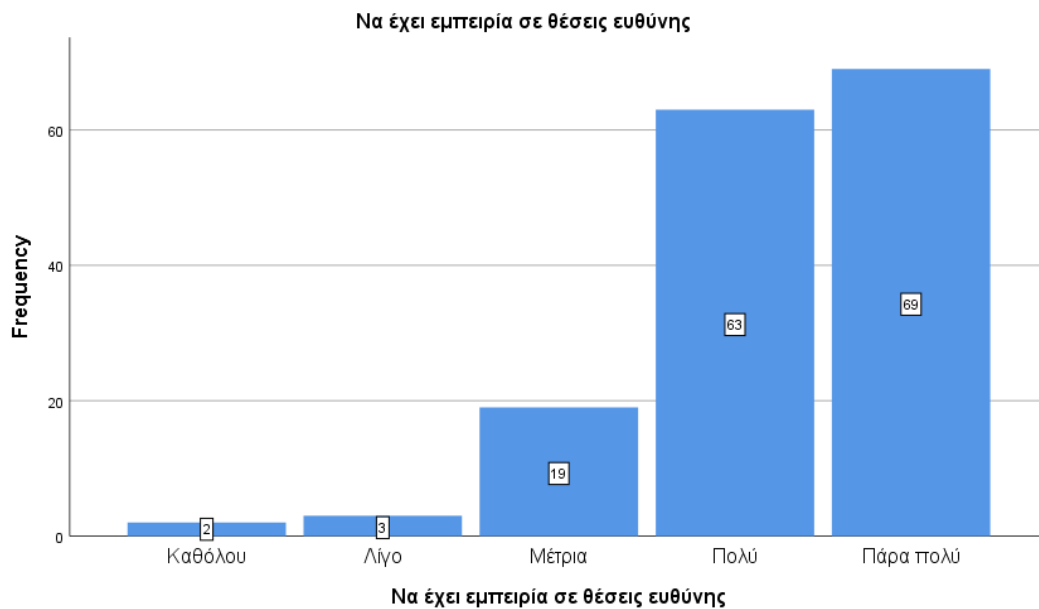
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 71,2% (n=111) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να έχει διδακτική εμπειρία και το 25% (n=39) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 6. Σημαντικότητα διδακτικής εμπειρίας

Ερώτηση 9. Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης

Το 44,2% (n=69) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να έχει ένας σχολικός ηγέτης εμπειρία σε θέσεις ευθύνης και το 40,4% (n=63) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 7. Σημαντικότητα εμπειρίας σε θέσεις ευθύνης

Ερώτηση 10. Μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

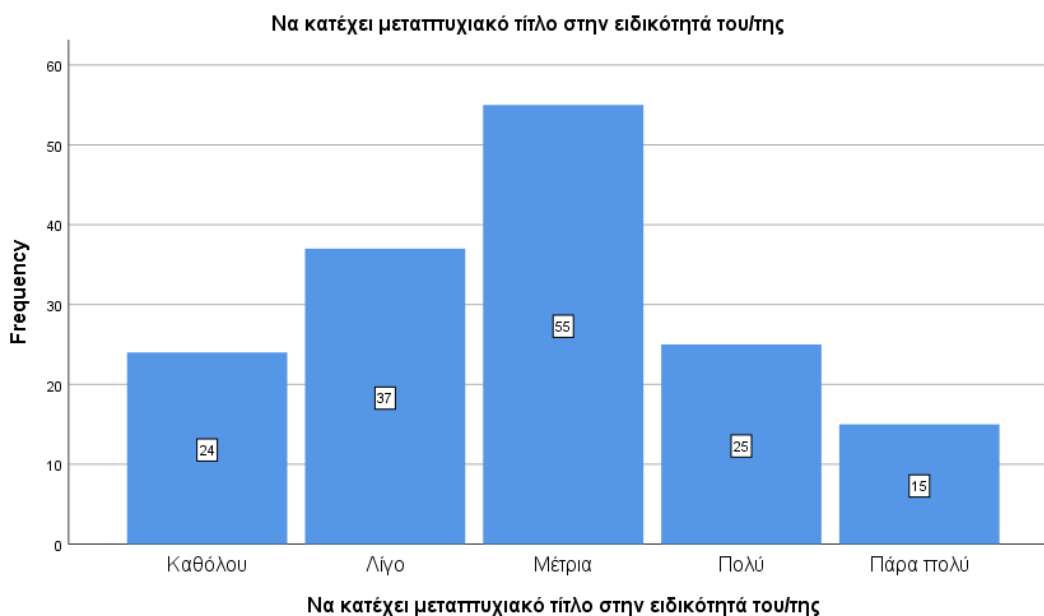
Το 34% (n=53) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν μέτρια σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ενώ το 27,6% (n=43) πολύ σημαντικό και το 23,1% (n=36) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 8. Σημαντικότητα κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

Ερώτηση 11. Μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητά του/της

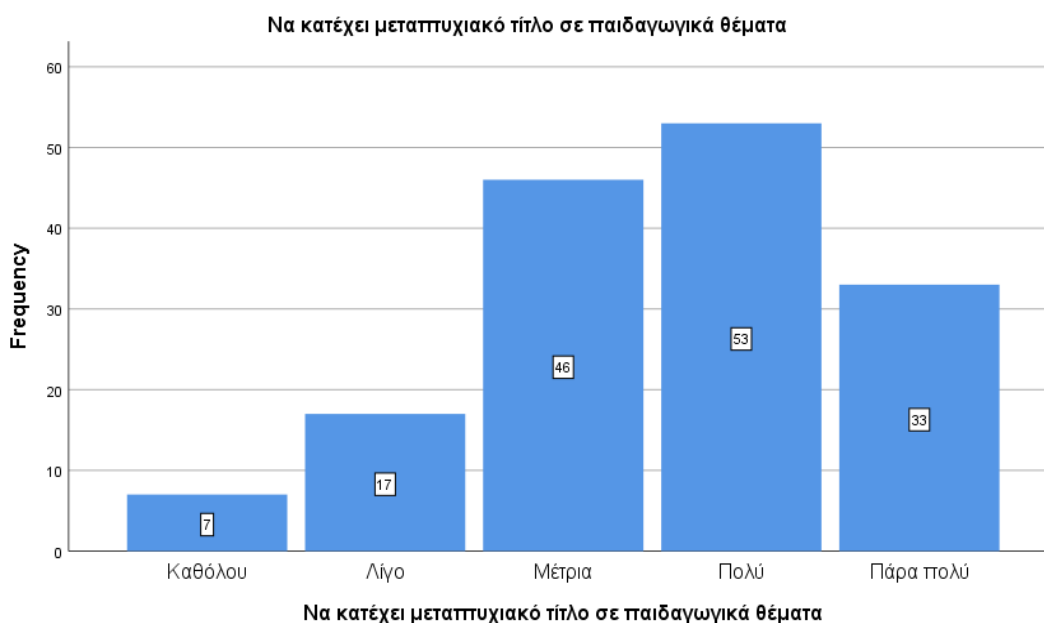
Το 35,3% (n=55) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν μέτρια σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητά του/της, το 23,7% (n=37) λίγο σημαντικό, ενώ μόλις το 9,6% (n=15) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 9. Σημαντικότητα κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδικότητά του/της

Ερώτηση 12. Μεταπτυχιακό τίτλο σε παιδαγωγικά θέματα

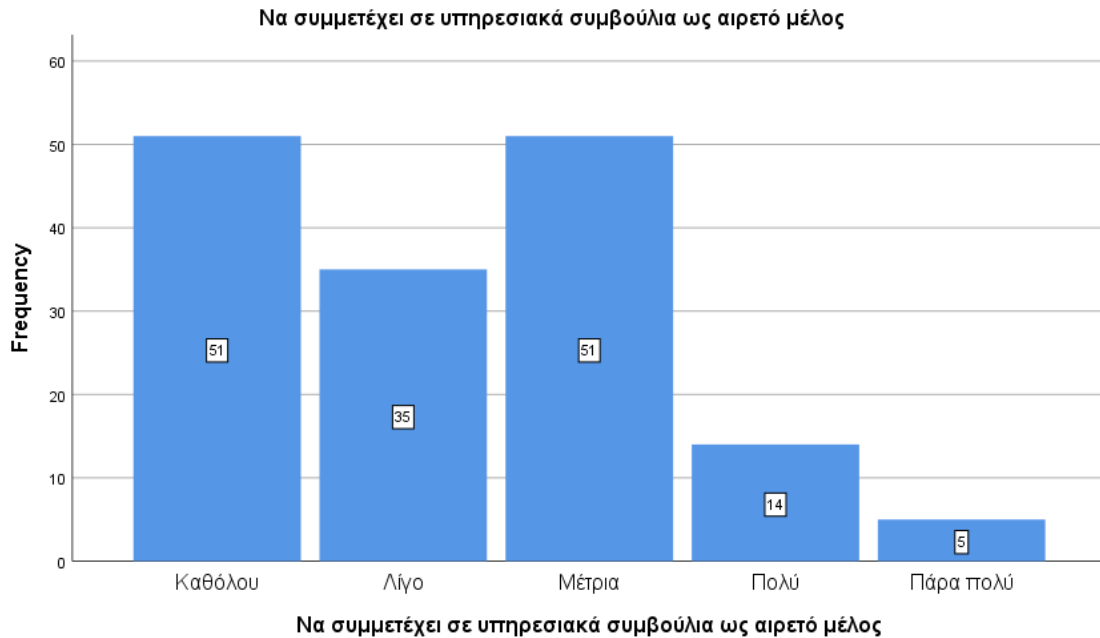
Το 34% (n=53) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σε παιδαγωγικά θέματα, ενώ το 29,5% (n=46) μέτρια σημαντικό (Διάγραμμα 12).



Διάγραμμα 10. Σημαντικότητα κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σε παιδαγωγικά θέματα

Ερώτηση 13. Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος

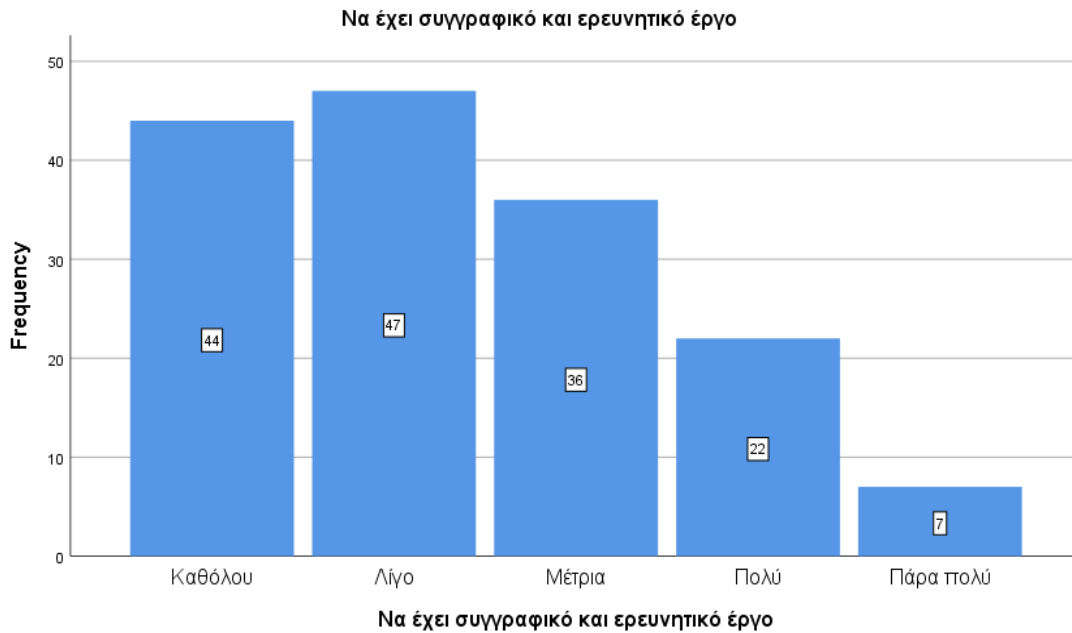
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή ενός σχολικού ηγέτη σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος, αφού το 32,7% (n=51) των εκπαιδευτικών δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό και το 22,4% (n=35) λίγο σημαντικό (Διάγραμμα 13).



Διάγραμμα 11. Σημαντικότητα συμμετοχής σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος

Ερώτηση 14. Συγγραφικό και ερευνητικό έργο

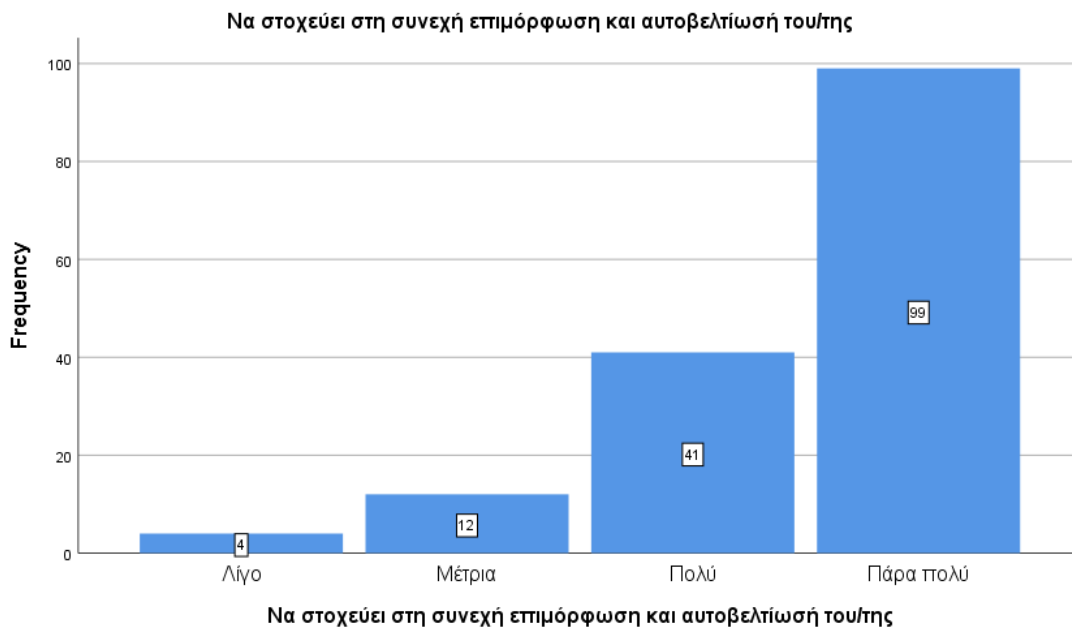
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν φαίνεται να προτιμά να έχει συγγραφικό και ερευνητικό έργο ένας σχολικός ηγέτης, αφού το 30,1% (n=47) των εκπαιδευτικών το θεωρούν λίγο σημαντικό και το 28,2% (n=44) καθόλου σημαντικό (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 12. Σημαντικότητα συγγραφικού και ερευνητικού έργου

Ερώτηση 15. Συνεχής επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή του/της

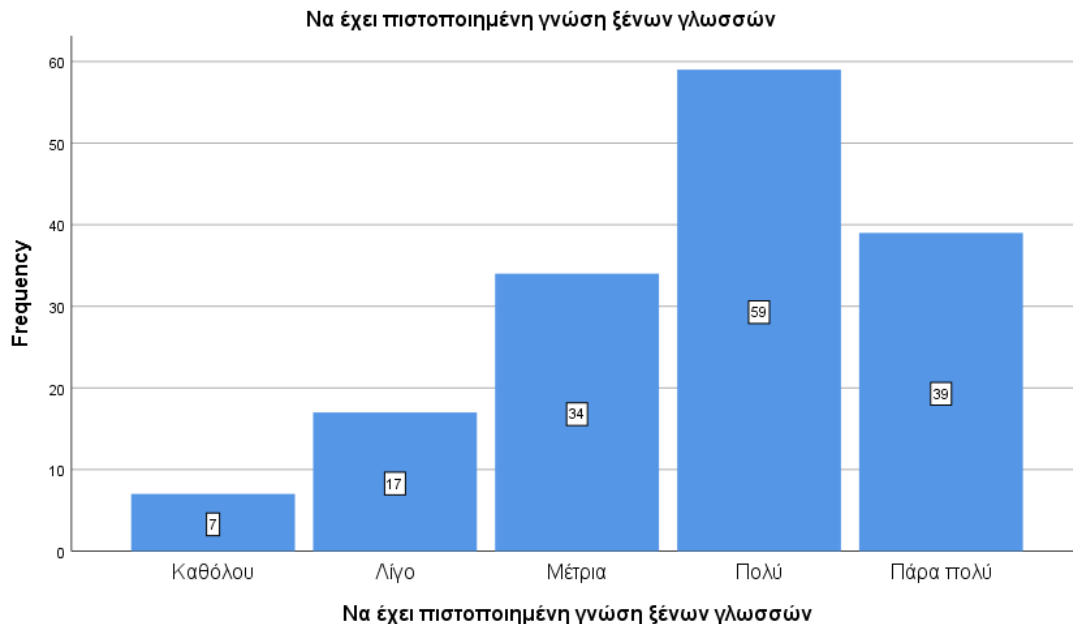
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 63,5% (n=99) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να στοχεύει στη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή του/της και το 26,3% (n=41) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 15).



Διάγραμμα 13. Σημαντικότητα στόχευσης στη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση

Ερώτηση 16. Πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών

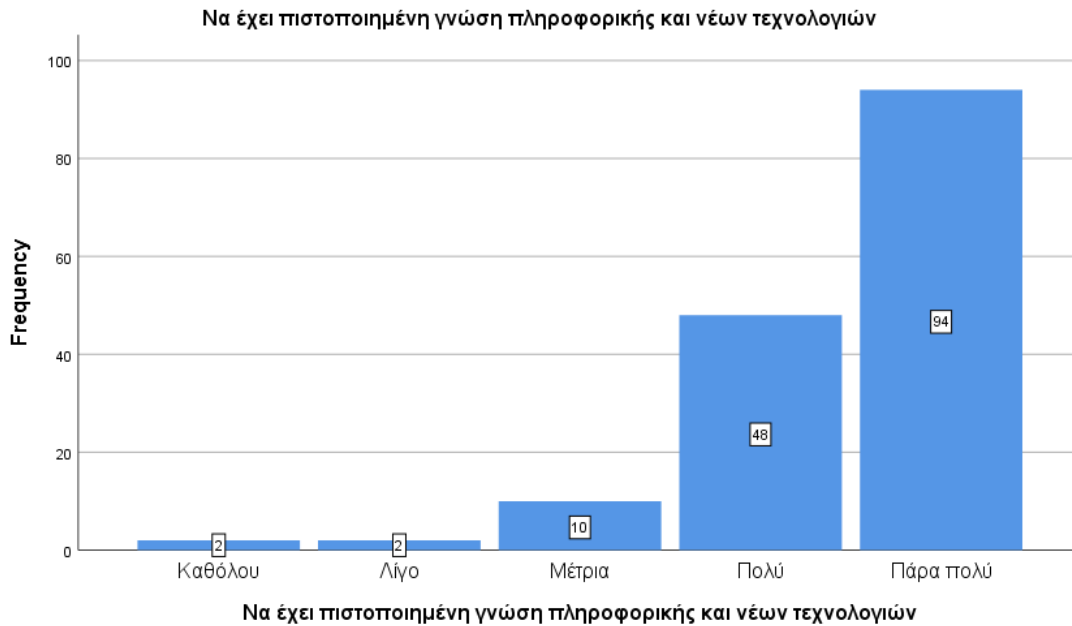
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας επιζητά ο σχολικός ηγέτης να έχει πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, αφού το 37% (n=59) των εκπαιδευτικών τη θεωρούν πολύ σημαντική και το 25% (n=39) πάρα πολύ σημαντική (Διάγραμμα 16).



Διάγραμμα 14. Σημαντικότητα πιστοποιημένης γνώσης ξένων γλωσσών

Ερώτηση 17. Πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών

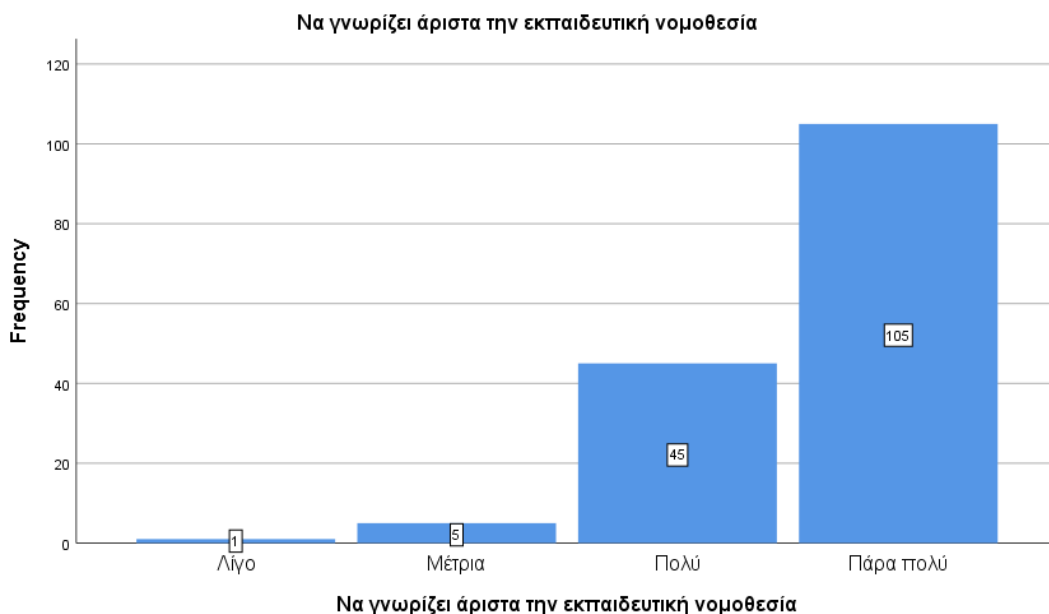
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 60,3% (n=94) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών ενός σχολικού ηγέτη και το 30,8% (n=48) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 17).



Διάγραμμα 15. Σημαντικότητα πιστοποιημένης γνώσης πληροφορικής και νέων τεχνολογιών

Ερώτηση 18. Γνώστης/στρια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας

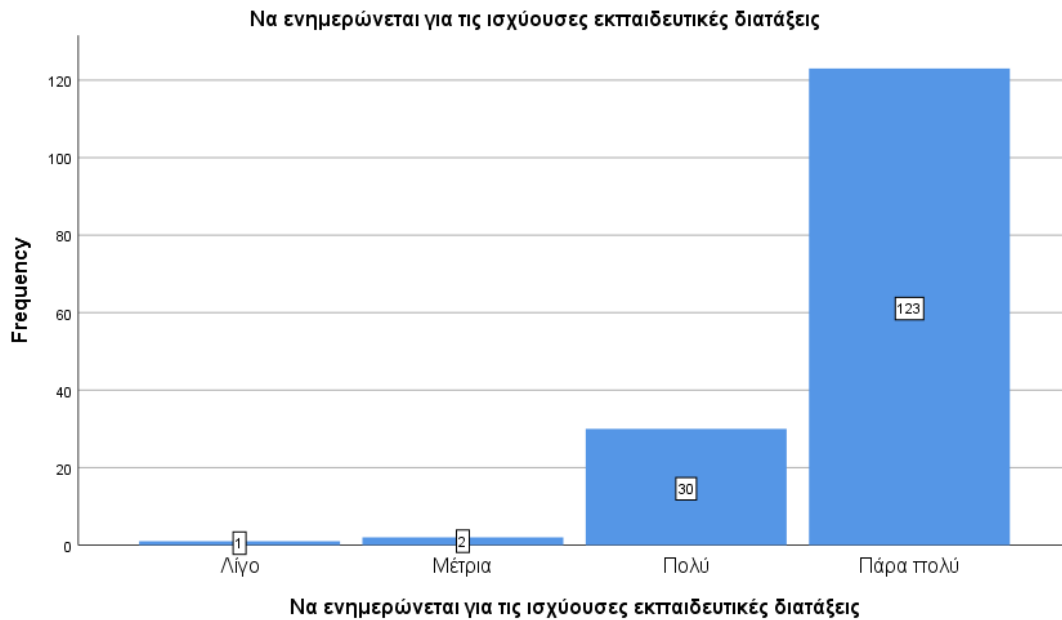
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 67,3% (n=105) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό το να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία ένας σχολικός ηγέτης και το 28,8% (n=45) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 18).



Διάγραμμα 16. Σημαντικότητα άριστης γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας

Ερώτηση 19. Ενημέρωση για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις

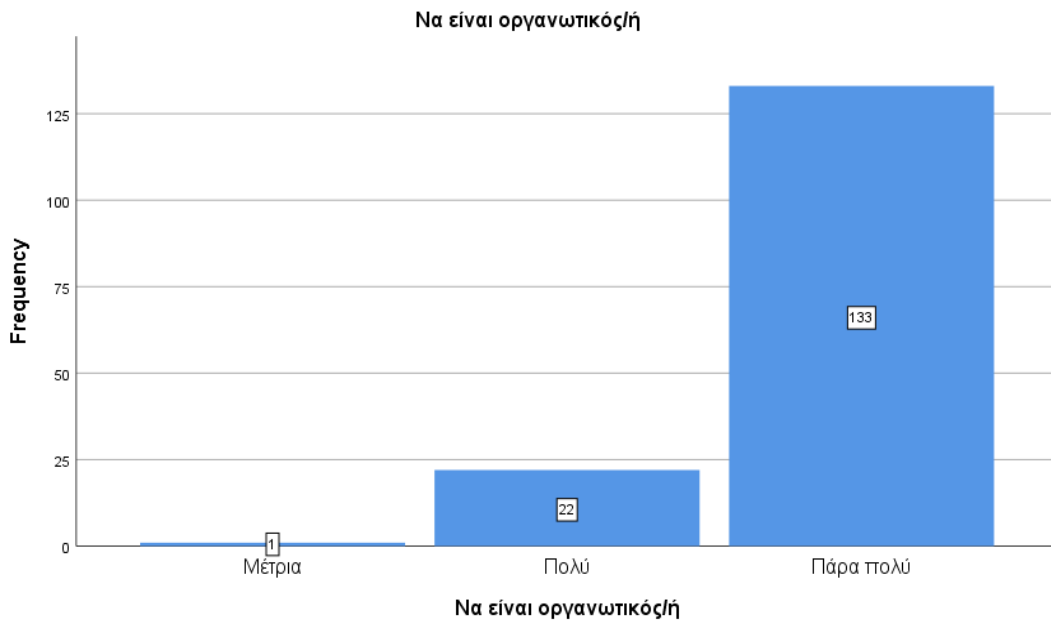
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 78,8% (n=123) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ενημέρωση ενός σχολικού ηγέτη για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις και το 19,2% (n=30) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 19).



Διάγραμμα 17. Σημαντικότητα ενημέρωσης για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις

Ερώτηση 20. Οργανωτικός/ή

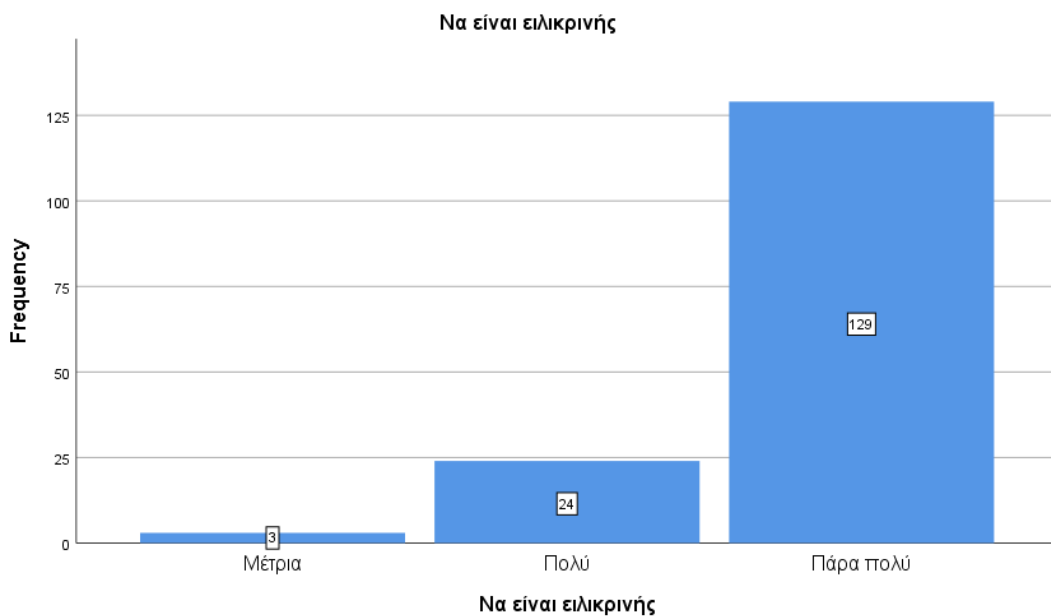
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 85,3% (n=133) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό το να είναι οργανωτικός/ή ένας σχολικός ηγέτης και το 14,1% (n=22) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 20).



Διάγραμμα 18. Σημαντικότητα οργανωτικότητας

Ερώτηση 21. Ειλικρινής

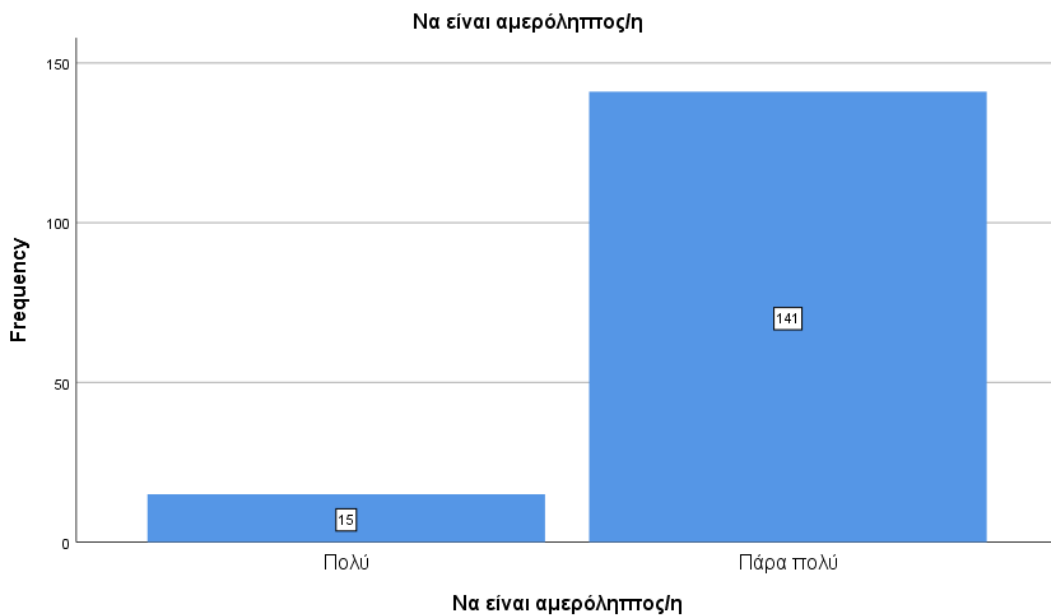
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 82,7% (n=129) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να είναι ειλικρινής ένας σχολικός ηγέτης και το 15,4% (n=24) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 21).



Διάγραμμα 19. Σημαντικότητα ειλικρίνειας

Ερώτηση 22. Αμερόληπτος/η

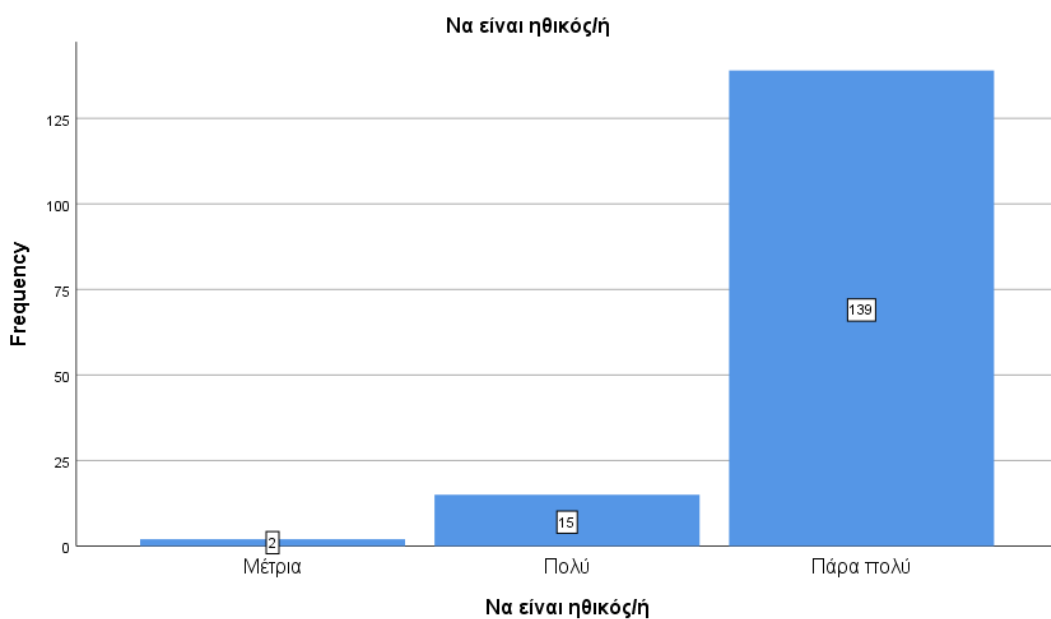
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 90,4% (n=141) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να είναι αμερόληπτος/η και το 9,6% (n=15) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 22).



Διάγραμμα 20. Σημαντικότητα αμεροληψίας

Ερώτηση 23. Ηθικός/ή

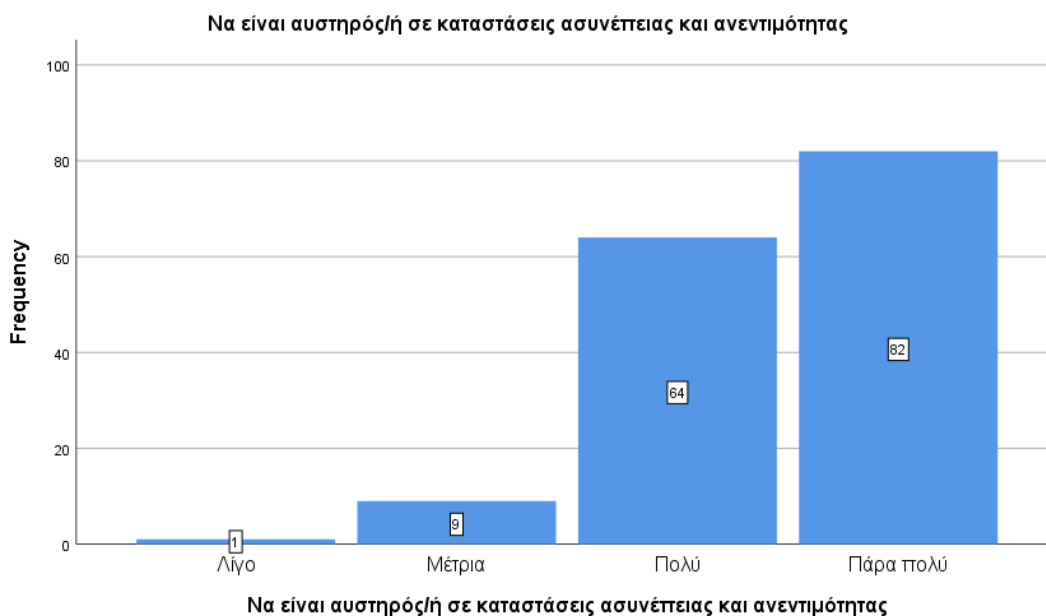
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 89,1% (n=139) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να είναι ηθικός/ή και το 9,6% (n=15) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 23).



Διάγραμμα 21. Σημαντικότητα ηθικότητας

Ερώτηση 24. Αυστηρός/ή σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας

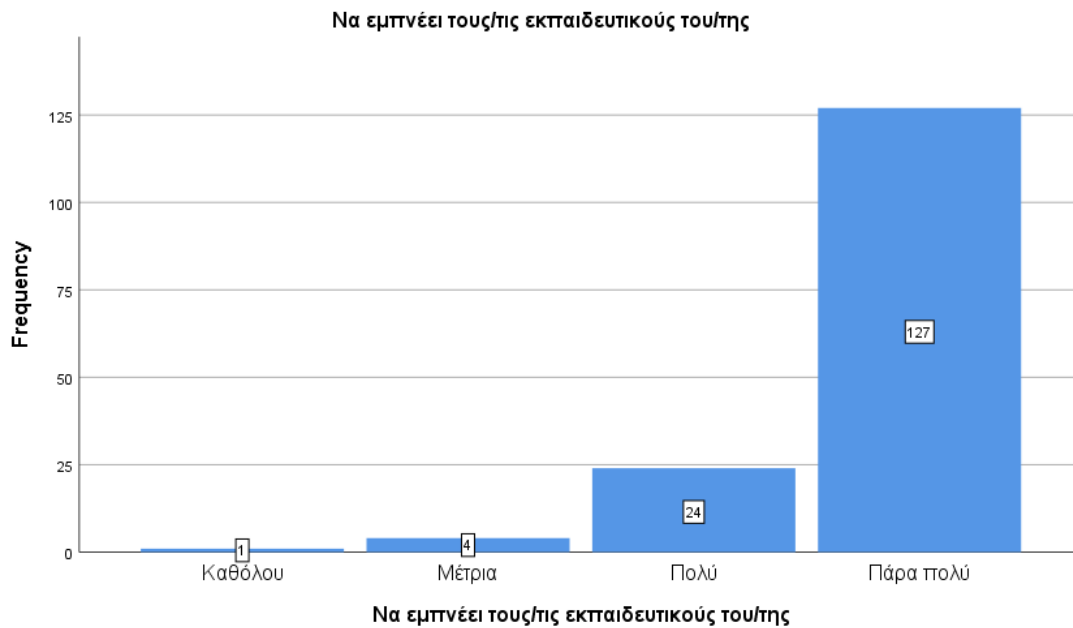
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας επιζητούν έναν σχολικό ηγέτη αυστηρό σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας, αφού το 52,6% (n=82) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 41% (n=64) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 24).



Διάγραμμα 22. Σημαντικότητα αυστηρότητας σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας

Ερώτηση 25. Έμπνευση για τους/τις εκπαιδευτικούς

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 81,4% (n=127) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς και το 15,4% (n=24) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 25).



Διάγραμμα 23. Σημαντικότητα του να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς

Ερώτηση 26. Συνεργατική κουλτούρα

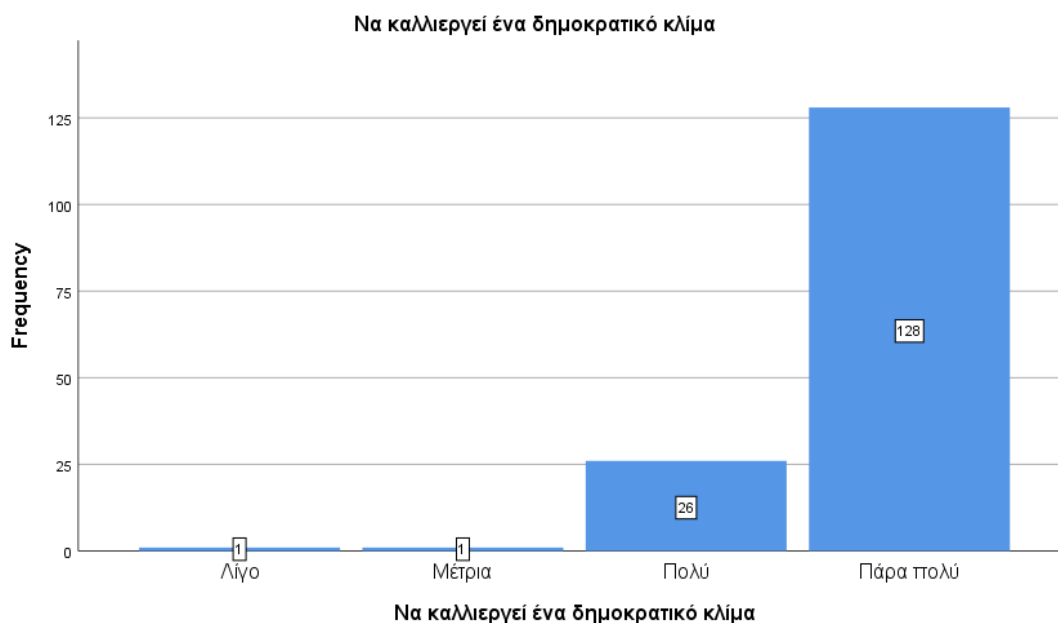
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 81,4% (n=127) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα και το 18,6% (n=29) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 26).



Διάγραμμα 24. Σημαντικότητα συνεργατικής κουλτούρας

Ερώτηση 27. Καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος

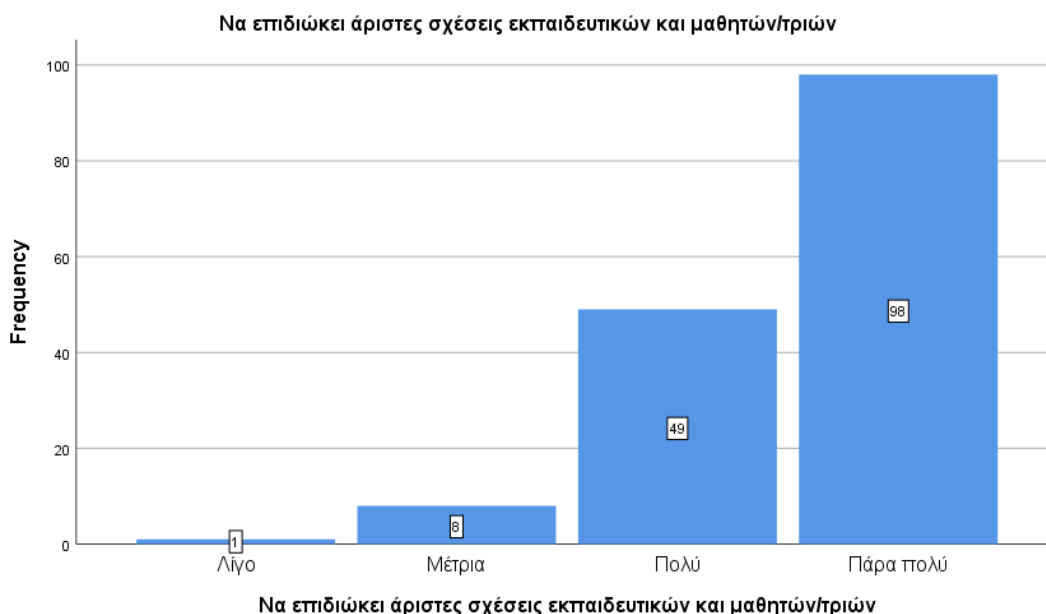
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 82,1% (n=128) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να καλλιεργεί ένα δημοκρατικό κλίμα και το 16,7% (n=26) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 27).



Διάγραμμα 25. Σημαντικότητα καλλιέργειας δημοκρατικού κλίματος

Ερώτηση 28. Επιδίωξη άριστων σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 62,8% (n=98) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να επιδιώκει άριστες σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και το 31,4% (n=49) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 28).



Διάγραμμα 26. Σημαντικότητα επιδίωξης άριστων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών

Ερώτηση 29. Συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιθυμούν ένας σχολικός ηγέτης να προωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα, αφού το 42,3% (n=66) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 32,7% (n=51) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 29).



Διάγραμμα 27. Σημαντικότητα προώθησης της συμμετοχής του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα

Στον κάτωθι Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να έχει διδακτική εμπειρία (M.T. = 4.67, T.A.= .572), εμπειρία σε θέσεις ευθύνης (M.T.= 4.24, T.A.= .838), να στοχεύει στη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση (M.T.= 4.51, T.A.= .749), να έχει πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών (M.T. = 4.47, T.A.= .782), να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία (M.T. = 4.63, T.A.= .582), να ενημερώνεται για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις (M.T. = 4.76, T.A.= .497), να είναι οργανωτικός/ή (M.T.= 4.85, T.A. = .379), να είναι ειλικρινής (M.T.= 4.81, T.A.= .442), να είναι αμερόληπτος/η (M.T.= 4.90, T.A.= .296), να είναι ηθικός/ή (M.T.= 4.88, T.A.= .465), να είναι αυστηρός/ή σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας (M.T.= 4.46, T.A.= .636), να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς του/της (M.T. = 4.77, T.A.= .555), να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα (M.T.= 4.81, T.A.= .390), να καλλιεργεί ένα δημοκρατικό κλίμα (M.T.= 4.80, T.A.= .460), να επιδιώκει άριστες σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (M.T.= 4.56, T.A.= .624), και να προωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα (M.T.= 4.01, T.A.= .887).

Από την άλλη, θεωρούν μέτρια σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (M.T.= 3.55, T.A.= 1.073), να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σε παιδαγωγικά θέματα (M.T.= 3.56, T.A.= 1.079) και να έχει πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών (M.T.= 3.68, T.A.= 1.101).

Επίσης, θεωρούν λίγο σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητά του/της (M.T.= 2.81, T.A.= 1.170), να συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος (M.T.= 2.28, T.A.= 1.110) και να έχει συγγραφικό και ερευνητικό έργο (M.T.= 2.37, T.A.= 1.164).

Φαίνεται λοιπόν, ότι το πιο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς ένας σχολικός ηγέτης να είναι αμερόληπτος, ενώ το λιγότερο σημαντικό είναι να συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος.

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη	M.T.	T.A.
Να έχει διδακτική εμπειρία	4,67	,572

Να έχει εμπειρία σε θέσεις ευθύνης	4,24	,838
Να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	3,55	1,073
Να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητά του/της	2,81	1,170
Να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σε παιδαγωγικά θέματα	3,56	1,079
Να συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος	2,28	1,110
Να έχει συγγραφικό και ερευνητικό έργο	2,37	1,164
Να στοχεύει στη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή του/της	4,51	,749
Να έχει πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών	3,68	1,101
Να έχει πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών	4,47	,782
Να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία	4,63	,582
Να ενημερώνεται για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις	4,76	,497
Να είναι οργανωτικός/ή	4,85	,379
Να είναι ειλικρινής	4,81	,442
Να είναι αμερόληπτος/η	4,90	,296
Να είναι ηθικός/ή	4,88	,365
Να είναι αυστηρός/ή σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας	4,46	,636
Να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς του/της	4,77	,555
Να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα	4,81	,390
Να καλλιεργεί ένα δημοκρατικό κλίμα	4,80	,460
Να επιδιώκει άριστες σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών	4,56	,624
Να προωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα	4,01	,887

Πίνακας 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης

Σύνοψη αποτελεσμάτων πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Από την ανάλυση των διαγραμμάτων και του Πίνακα 1, η έρευνα καταλήγει στα εξής αποτελέσματα: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα πέντε σημαντικότερα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/ντριας είναι να είναι αμερόληπτος/η, να είναι ηθικός/ή, να είναι οργανωτικός/ή, να είναι ειλικρινής και να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι είναι σημαντικό ο/η διευθυντής/ντρια να καλλιεργεί στο σχολείο ένα δημοκρατικό κλίμα και να μπορεί να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς του/της. Εν συνεχεία, ο/η διευθυντής/ντρια είναι φυσικό ότι πρέπει να ενημερώνεται για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις, να έχει διδακτική εμπειρία, να γνωρίζει άριστα την

εκπαιδευτική νομοθεσία και να επιδιώκει άριστες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

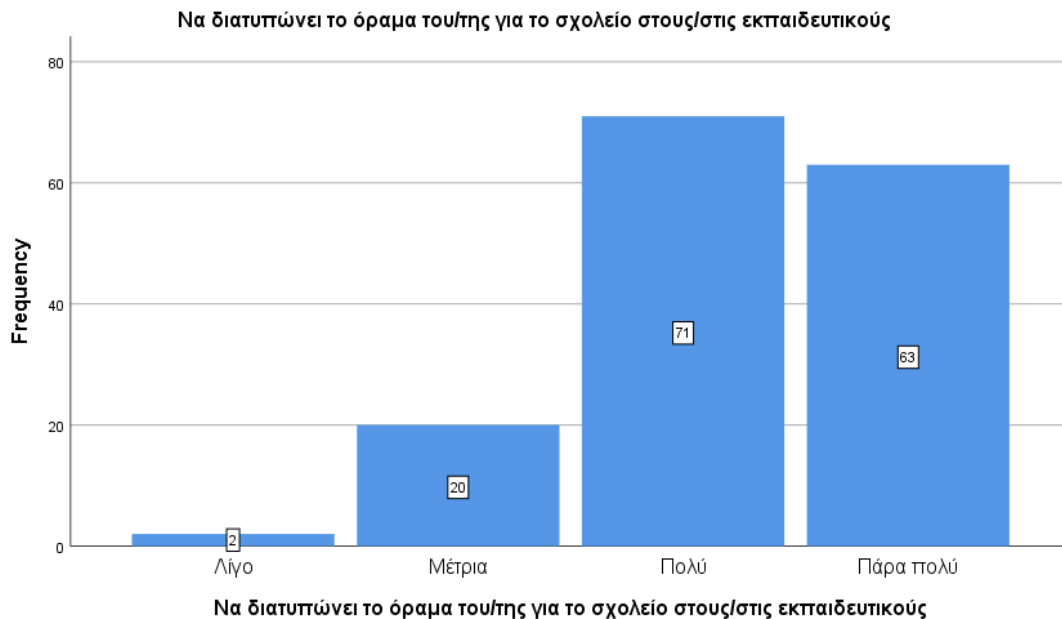
Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να στοχεύει στη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή του/της, να έχει πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών και να είναι αυστηρός/ή σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας. Έπειτα, ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, να προωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα και να έχει πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών. Ακολουθούν οι μεταπτυχιακοί τίτλοι στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, μεταπτυχιακοί τίτλοι σε παιδαγωγικά θέματα και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι στην ειδικότητά του/της. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντικό το να έχει ο/η διευθυντής/ντρια συγγραφικό και ερευνητικό έργο και να συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος.

9.3. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι: «**Ποιες είναι οι πρακτικές ηγεσίας που πρέπει να εφαρμόζει ο διευθυντής προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικός ηγέτης;**». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν κάθε μία θέση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας λαμβάνοντας υπόψιν ότι στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert αντιστοιχεί το «καθόλου» στο βαθμό 1, το «λίγο» στο βαθμό 2, το «μέτρια» στο βαθμό 3, το «πολύ» στο βαθμό 4 και το «πάρα πολύ» στο βαθμό 5.

Ερώτηση 30. Διατύπωσης οράματος για το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς

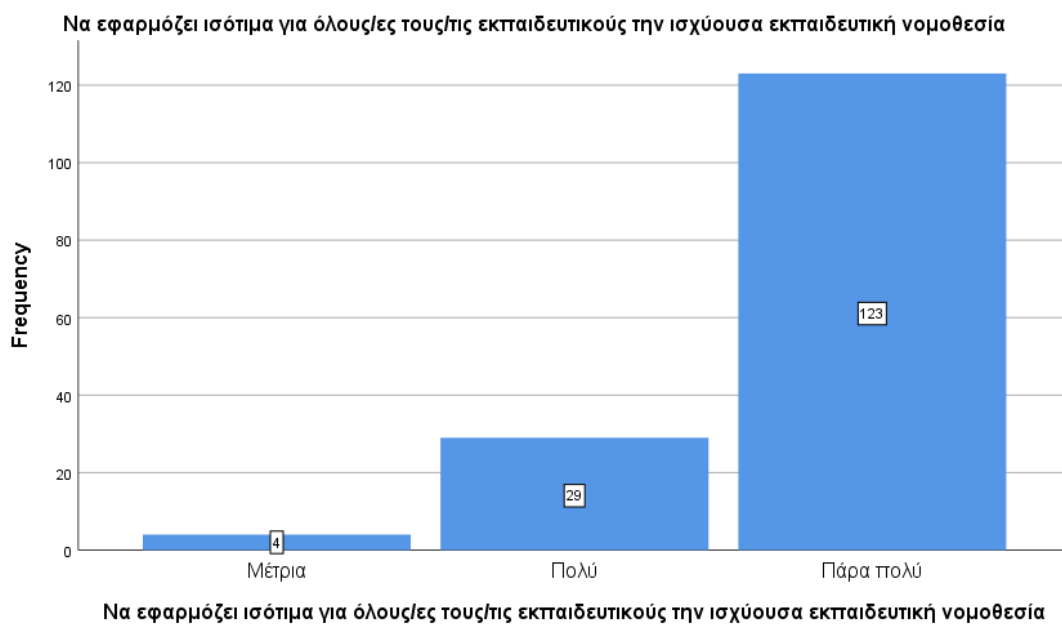
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θέλουν έναν σχολικό ηγέτη να έχει όραμα για τη σχολική μονάδα του και να το διατυπώνει στους εκπαιδευτικούς, αφού το 45,5% (n=71) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 40,4% (n=63) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 30).



Διάγραμμα 28. Σημαντικότητα διατύπωσης οράματος για το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς

Ερώτηση 31. Ισότιμη εφαρμογής της ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας στους/στις εκπαιδευτικούς

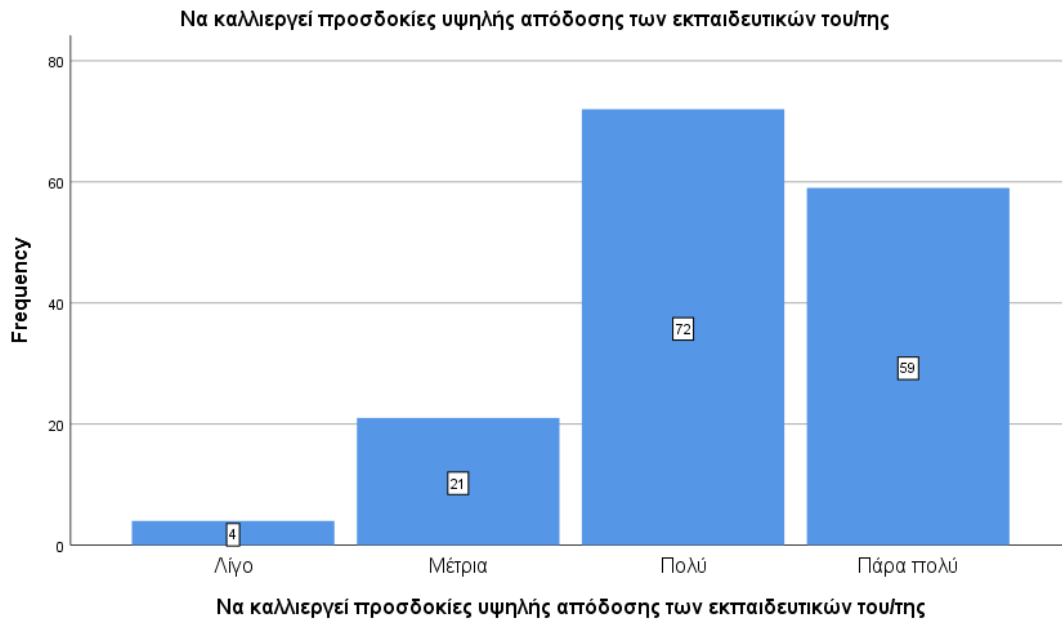
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 78,8% (n=123) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να εφαρμόζει ισότιμα την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (Διάγραμμα 31).



Διάγραμμα 29. Σημαντικότητα ισότιμης εφαρμογής της ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας στους/στις εκπαιδευτικούς

Ερώτηση 32. Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών

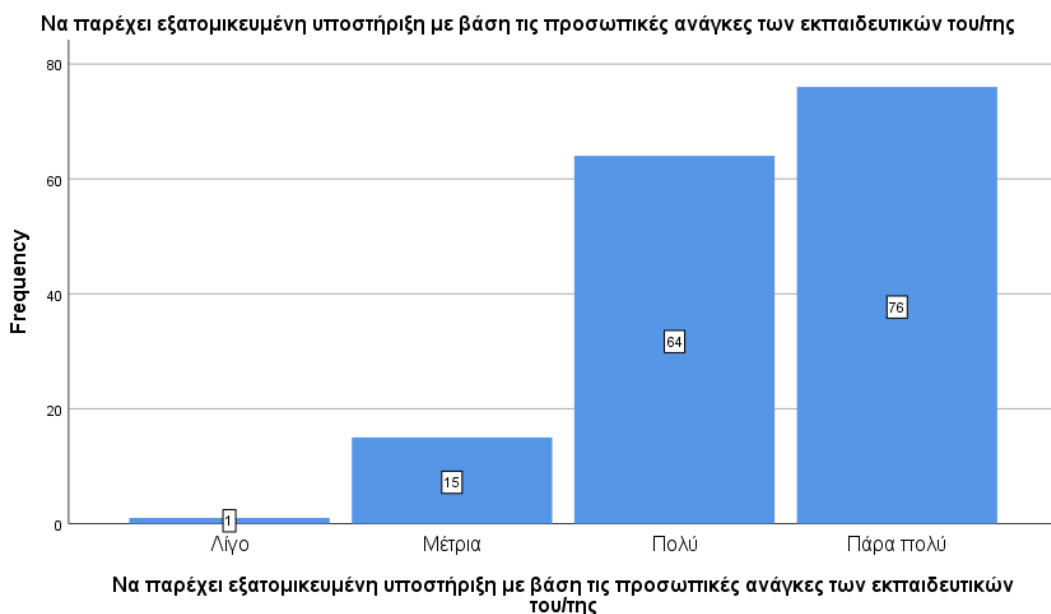
Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να επιθυμούν ο σχολικός ηγέτης να καλλιεργεί προσδοκίες υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών, αφού το 46,2% (n=72) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 37,8% (n=59) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 32).



Διάγραμμα 30. Σημαντικότητα καλλιέργειας προσδοκιών υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών

Ερώτηση 33. Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

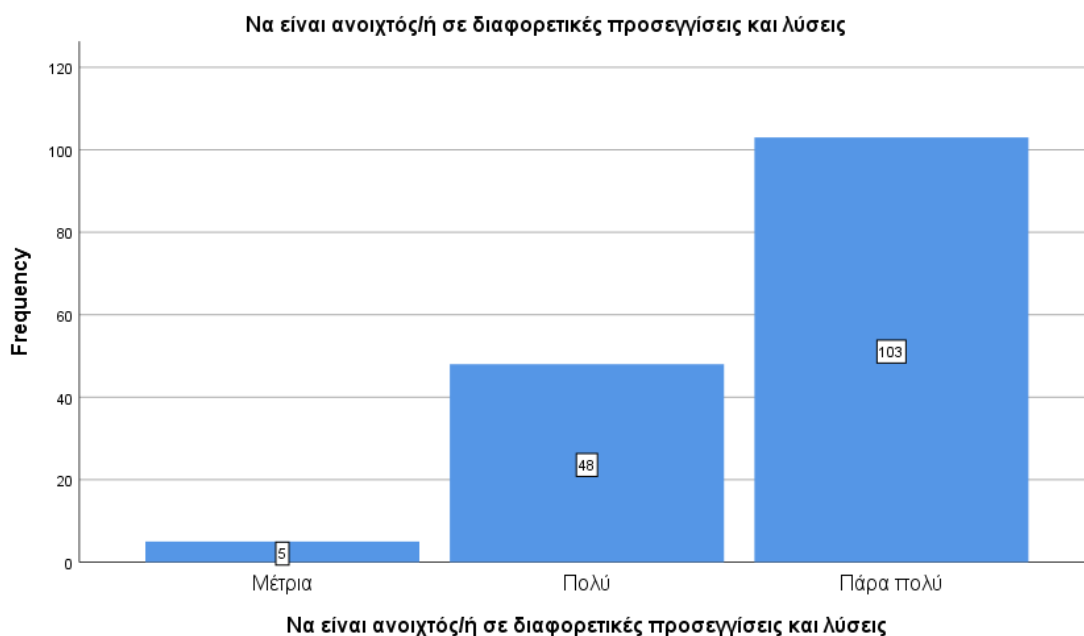
Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αποζητούν ένας σχολικός ηγέτης να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του/της, αφού το 48,7% (n=76) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 41% (n=64) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 33).



Διάγραμμα 31. Σημαντικότητα παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Ερώτηση 34. Ανοιχτός/ή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις

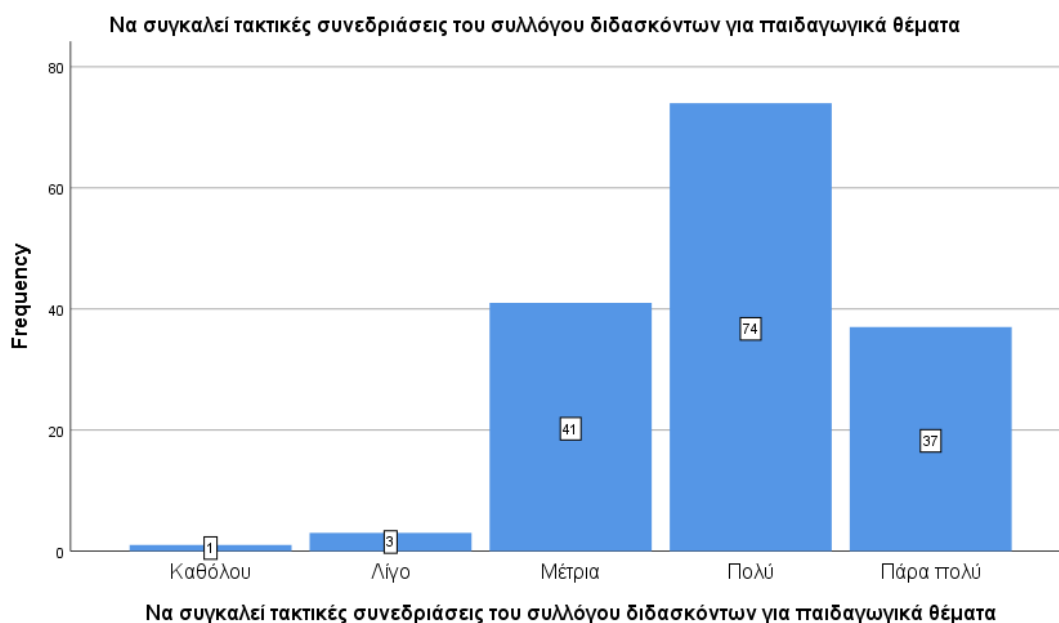
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 66% (n=103) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να είναι ανοιχτός/ή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και το 30,8% (n=48) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 34).



Διάγραμμα 32. Σημαντικότητα του να είναι ανοιχτός/η σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις

Ερώτηση 35. Τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα

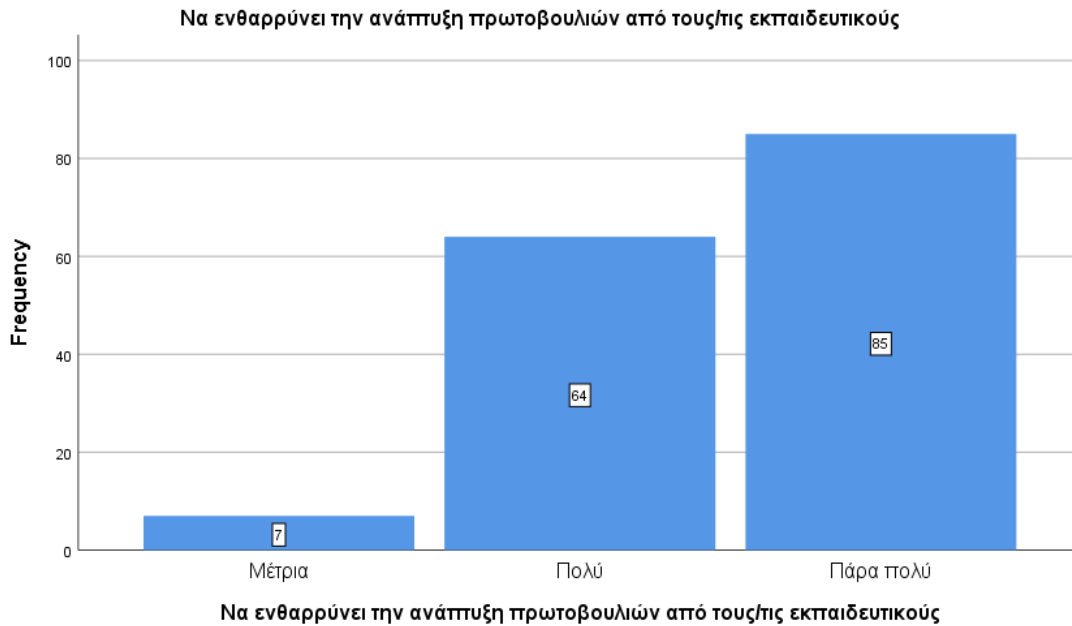
Ένα μεγάλο ποσοστό 47,4% (n=74) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να συγκαλεί τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα, ενώ το 26,3% (n=41) μέτρια σημαντικό (Διάγραμμα 35).



Διάγραμμα 33. Σημαντικότητα τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα

Ερώτηση 36. Ενθάρρυνση για ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 54,5% (n=85) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς και το 41% (n=64) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 36).



Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς
Διάγραμμα 34. Σημαντικότητα ενθάρρυνσης για ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς

Ερώτηση 37. Παρακολούθηση σχολικών προγραμμάτων που αναλαμβάνει το σχολείο

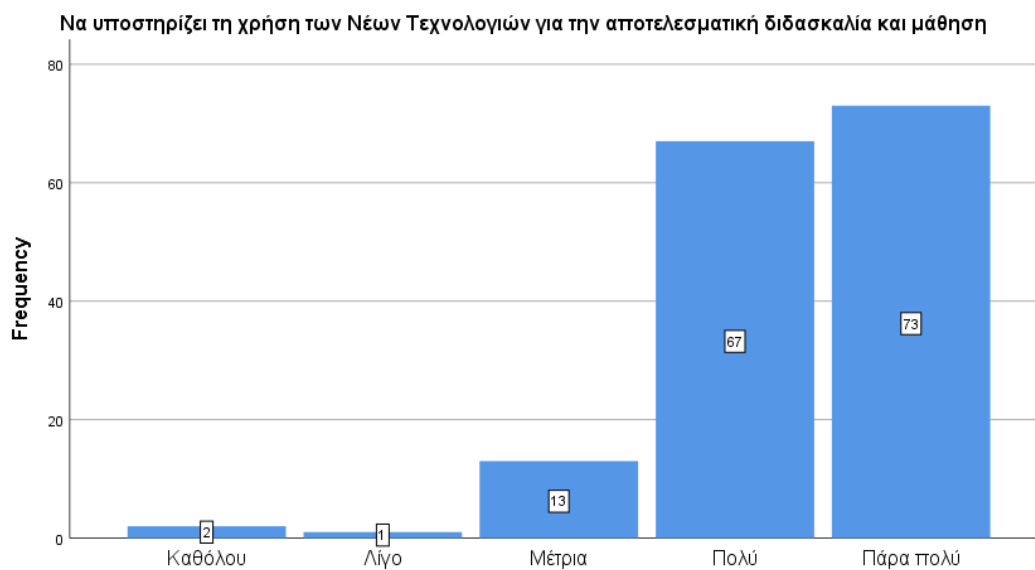
63 εκπαιδευτικοί (40,4%) της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να παρακολουθεί τα σχολικά προγράμματα που αναλαμβάνει το σχολείο του/της και άλλοι 63 εκπαιδευτικοί (40,4%) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 37).



Να παρακολουθεί τα σχολικά προγράμματα που αναλαμβάνει το σχολείο του/της
Διάγραμμα 35. Σημαντικότητα παρακολούθησης των σχολικών προγραμμάτων που αναλαμβάνει το σχολείο

Ερώτηση 38. Υποστήριξη της χρήσης νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση

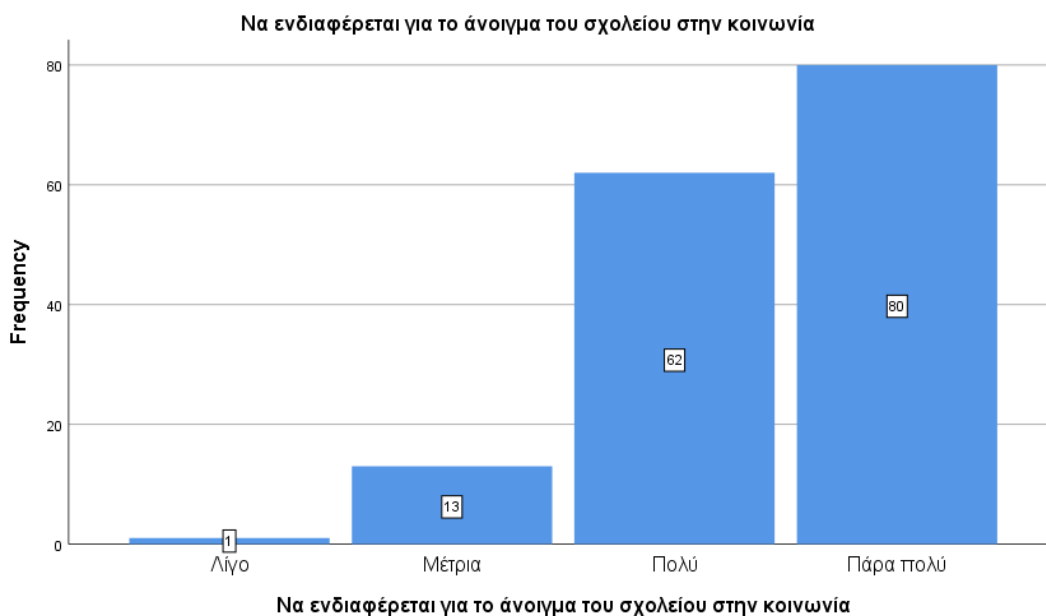
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας πιστεύει ότι ένας σχολικός ηγέτης πρέπει να υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, αφού το 46,8% (n=73) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 42,9% (n=67) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 38).



Na υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση
Διάγραμμα 36. Σημαντικότητα υποστήριξης της χρήσης νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση

Ερώτηση 39. Ενδιαφέρον για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

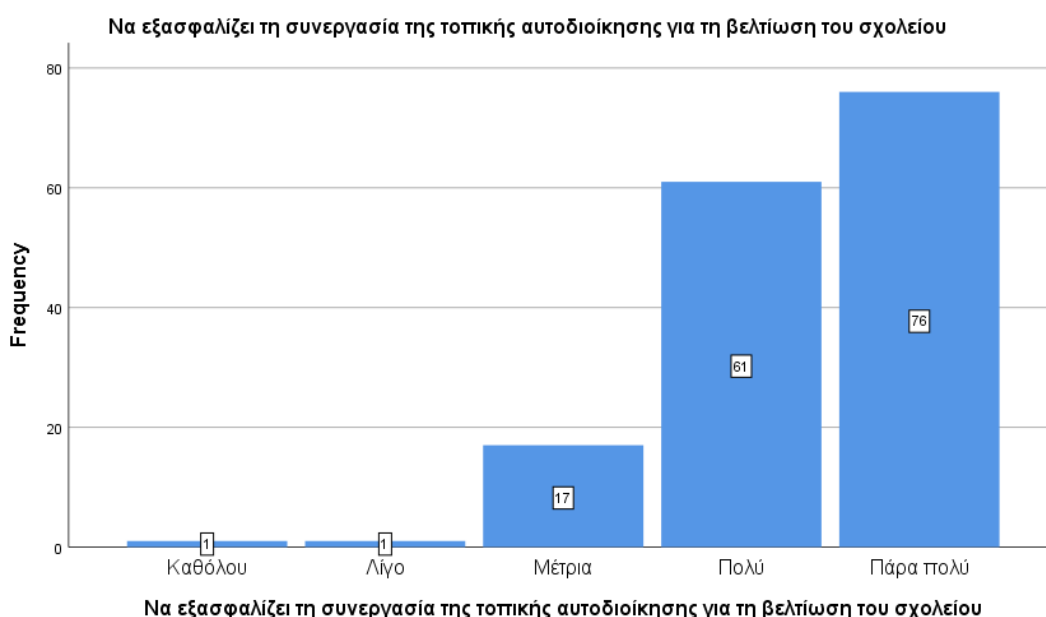
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 51,3% (n=80) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και το 39,7% (n=62) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 39).



Διάγραμμα 37. Σημαντικότητα ενδιαφέροντος για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

Ερώτηση 40. Εξασφάλιση της συνεργασίας της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου

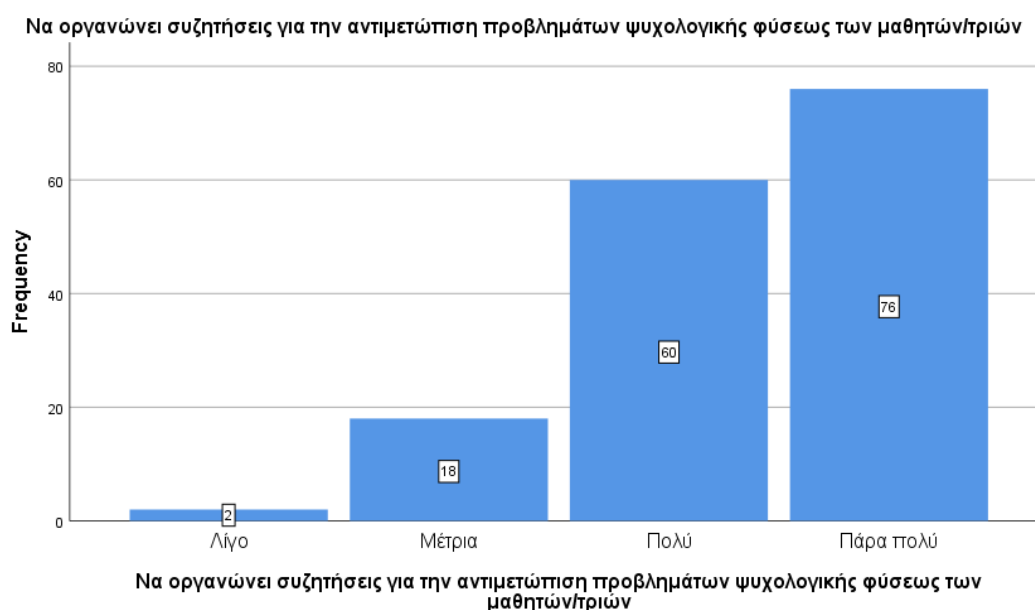
Παρόμοιες απόψεις διαπιστώθηκαν και σχετικά με το ότι ένας σχολικός ηγέτης είναι σημαντικό να εξασφαλίζει τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου, καθώς το 48,7% (n=76) των εκπαιδευτικών της έρευνας το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 39,1% (n=61) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 40).



Διάγραμμα 38. Σημαντικότητα εξασφάλισης της συνεργασίας της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου

Ερώτηση 41. Οργάνωση συζητήσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών

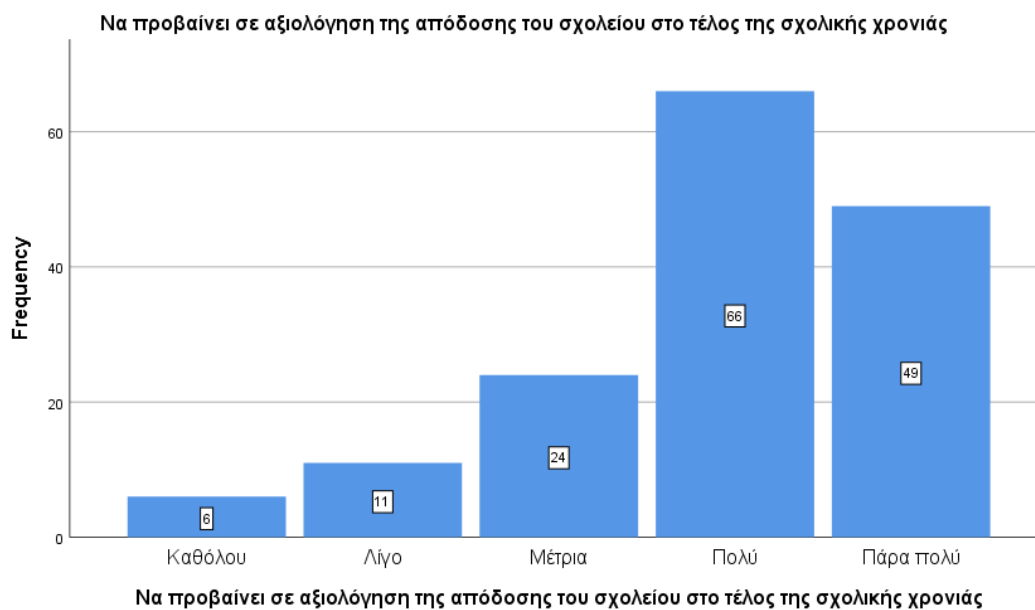
Ένας σχολικός ηγέτης πρέπει να οργανώνει συζητήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών υποστηρίζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, αφού το 48,7% (n=76) των εκπαιδευτικών το θεωρεί παρά πολύ σημαντικό και το 38,5% (n=60) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 41).



Διάγραμμα 39. Σημαντικότητα οργάνωσης συζητήσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών

Ερώτηση 42. Αξιολόγηση του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν ότι ο σχολικός ηγέτης πρέπει να προβαίνει σε αξιολόγηση της απόδοσης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αφού το 42,3% (n=66) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 31,4% (n=49) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 42).



Διάγραμμα 40. Σημαντικότητα αξιολόγησης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς

Στον κάτωθι Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ηγεσίας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να διατυπώνει το όραμα του/της για το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς (M.T.= 4.25, T.A.= .724), να εφαρμόζει ισότιμα για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (M.T.= 4.76, T.A.= .483), να καλλιεργεί προσδοκίες υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών του/της (M.T.= 4.19, T.A.= .763), να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του/της (M.T.= 4.38, T.A.= .685), να είναι ανοιχτός/ή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις (M.T.= 4.63, T.A.= .547), να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς (M.T.= 4.50, T.A.= .585), να παρακολουθεί τα σχολικά προγράμματα που αναλαμβάνει το σχολείο του/της (M.T.= 4.19, T.A.= .810), να υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (M.T.= 4.33, T.A.= .765), να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (M.T.= 4.42, T.A.= .672), να εξασφαλίζει τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου (M.T.= 4.35, T.A.= .751), και να οργανώνει συζητήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών (M.T.= 4.35, T.A.= .733).

Από την άλλη, θεωρούν μέτρια σημαντικό ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης να συγκαλεί τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα (Μ.Τ.= 3.92, Τ.Α.= .795) και να προβαίνει σε αξιολόγηση της απόδοσης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Μ.Τ.= 3.90, Τ.Α.= 1.046).

Φαίνεται λοιπόν, ότι για τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότερη πρακτική ηγεσίας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι να εφαρμόζει ισότιμα για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία.

Πρακτικές ηγεσίας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη	Μ.Τ.	Τ.Α.
Να διατυπώνει το όραμα του/της για το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς	4,25	,724
Να εφαρμόζει ισότιμα για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία	4,76	,483
Να καλλιεργεί προσδοκίες υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών του/της	4,19	,763
Να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του/της	4,38	,685
Να είναι ανοιχτός/ή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις	4,63	,547
Να συγκαλεί τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα	3,92	,795
Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς	4,50	,585
Να παρακολουθεί τα σχολικά προγράμματα που αναλαμβάνει το σχολείο του/της	4,19	,810
Να υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση	4,33	,765
Να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	4,42	,672
Να εξασφαλίζει τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου	4,35	,751
Να οργανώνει συζητήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών	4,35	,733
Να προβαίνει σε αξιολόγηση της απόδοσης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς	3,90	1,046

Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ηγεσίας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Σύνοψη αποτελεσμάτων δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Από την ανάλυση των διαγραμμάτων και του Πίνακα 2, η έρευνα καταλήγει στα εξής αποτελέσματα: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι τέσσερις πιο σημαντικές πρακτικές ενός/μιας αποτελεσματικού/ής διευθυντή/ντριας είναι να εφαρμόζει ισότιμα για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς την ισχύουσα εκπαιδευτική

νομοθεσία, να είναι ανοιχτός/ή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς και να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια οφείλει να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του/της, να εξασφαλίζει τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου και να οργανώνει συζητήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών.

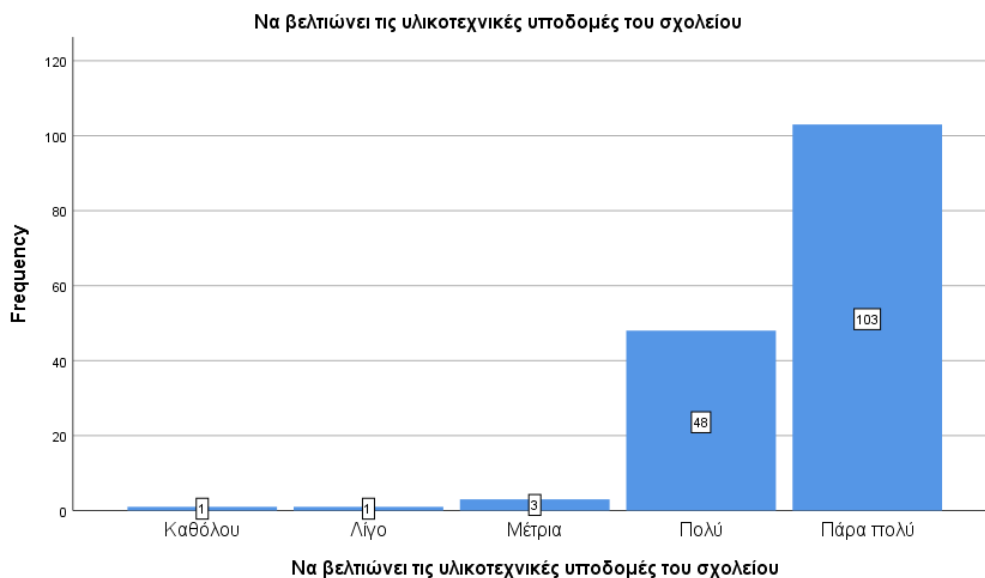
Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι αποτελεσματικές πρακτικές του/της διευθυντή/ντριας είναι να υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, να διατυπώνει το όραμα του/της για το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς, να καλλιεργεί προσδοκίες υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών του/της και να παρακολουθεί τα σχολικά προγράμματα που αναλαμβάνει το σχολείο του/της. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές πρακτικές το να συγκαλεί ο/η διευθυντής/ντρια τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα και να προβαίνει σε αξιολόγηση της απόδοσης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

9.4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι: «**Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη;**». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν κάθε μία θέση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας λαμβάνοντας υπόψιν ότι στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert αντιστοιχεί το «καθόλου» στο βαθμό 1, το «λίγο» στο βαθμό 2, το «μέτρια» στο βαθμό 3, το «πολύ» στο βαθμό 4 και το «πάρα πολύ» στο βαθμό 5.

Ερώτηση 43. Βελτίωση υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου

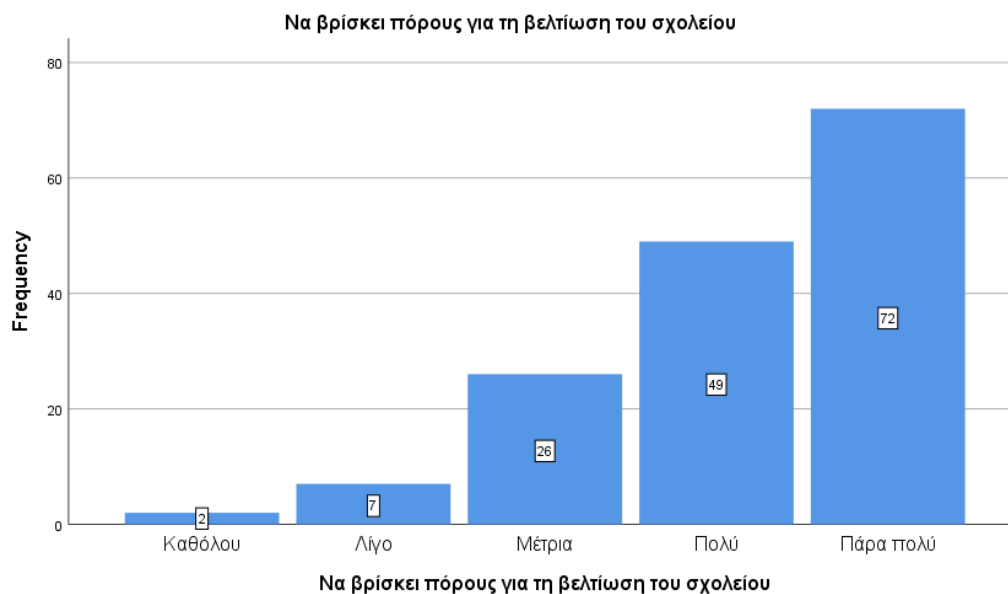
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 66% (n=103) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να βελτιώνει τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου και το 30,8% (n=48) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 43).



Διάγραμμα 41. Σημαντικότητα βελτίωσης υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου

Ερώτηση 44. Εύρεση πόρων για τη βελτίωση του σχολείου

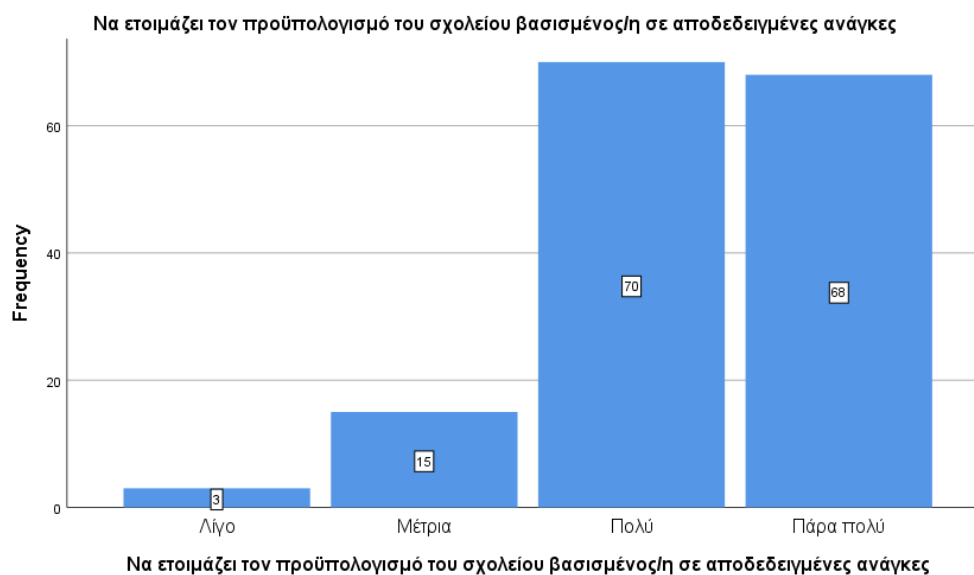
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί ότι ένας σχολικός ηγέτης πρέπει να αναζητά πόρους για τη βελτίωση του σχολείου του, αφού το 46,2% (n=72) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 31,4% (n=49) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 44).



Διάγραμμα 42. Σημαντικότητα εύρεσης πόρων για τη βελτίωση του σχολείου

Ερώτηση 45. Προετοιμασία προϋπολογισμού του σχολείου με βάση αποδεδειγμένες ανάγκες του σχολείου

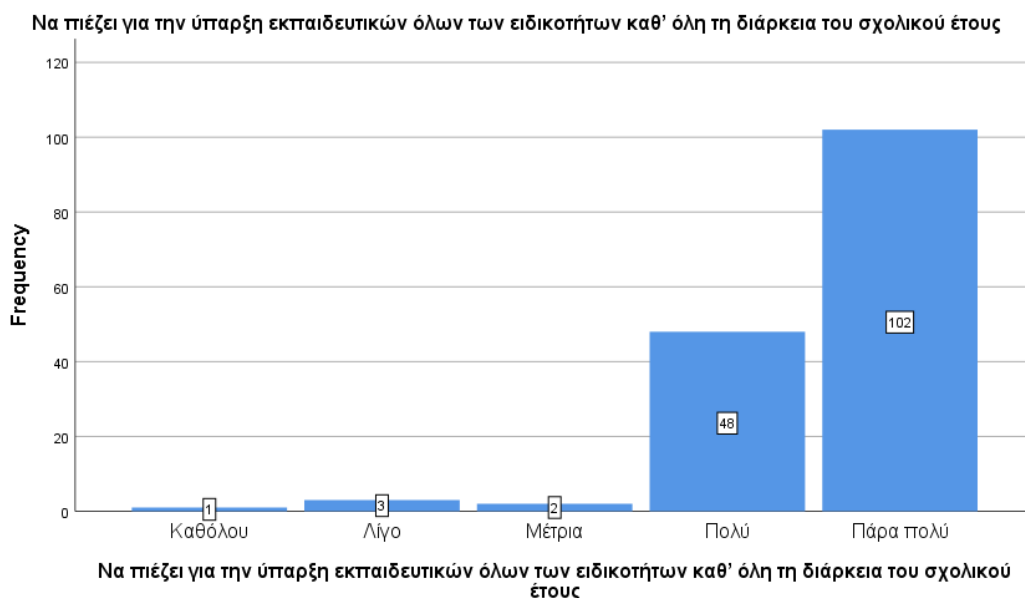
Το 44,9% (n=70) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βάση των αναγκών του σχολείου του και το 43,6% (n=68) πάρα πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 45).



Διάγραμμα 43. Σημαντικότητα προετοιμασίας προϋπολογισμού του σχολείου με βάση αποδεδειγμένες ανάγκες του σχολείου

Ερώτηση 46. Πίεση για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους

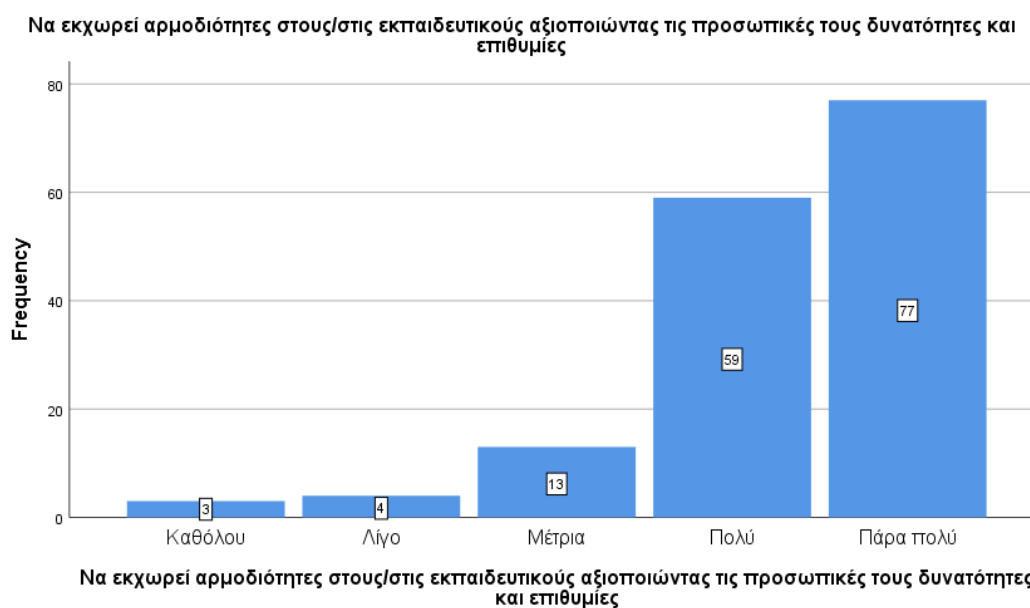
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας πιστεύουν ότι ένας σχολικός ηγέτης οφείλει να πιέζει για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αφού το 65,4% (n=102) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 30,8% (n=48) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 46).



Διάγραμμα 44. Σημαντικότητα πίεσης για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους

Ερώτηση 47. Εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες

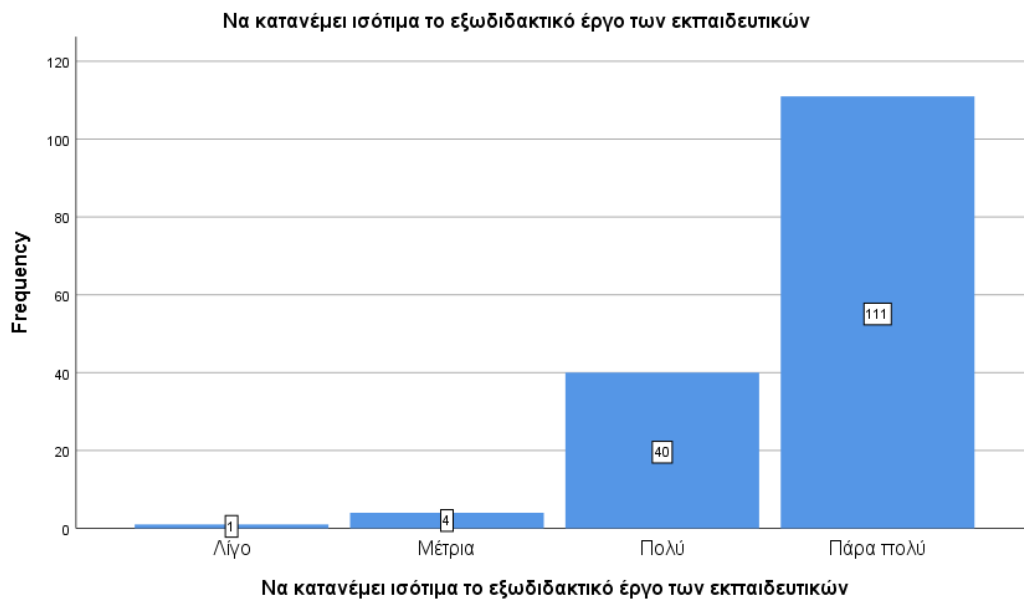
Το 49,4% (n=77) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να εκχωρεί αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες και το 37,8% (n=59) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 47).



Διάγραμμα 45. Σημαντικότητα εκχώρησης αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες

Ερώτηση 48. Ισότιμη κατανομή του εξωδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 71,2% (n=111) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ισότιμη κατανομή του εξωδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και το 25,6% (n=40) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 48).



Διάγραμμα 46. Σημαντικότητα ισότιμης κατανομής του εξωδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών

Ερώτηση 49. Σεβασμό των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων

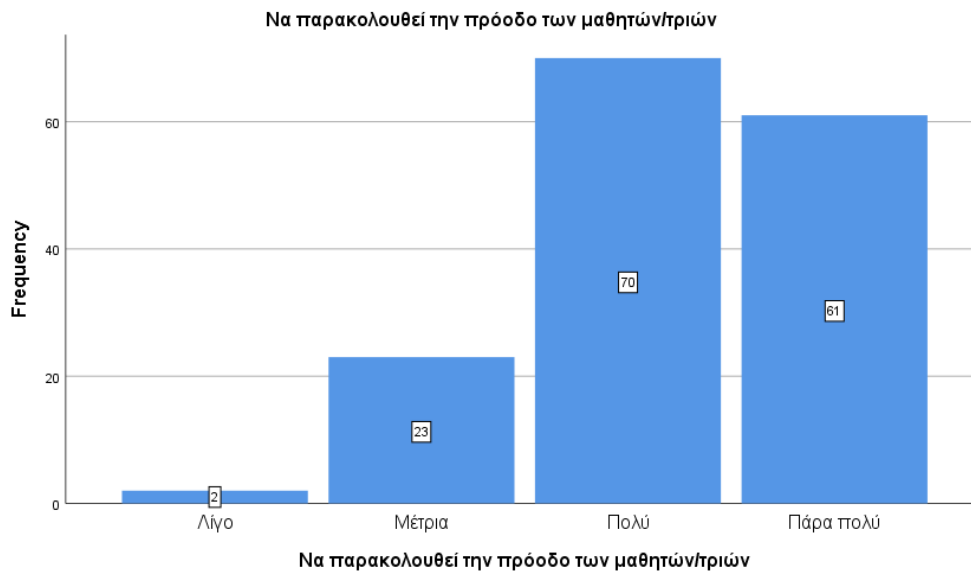
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 85,3% (n=133) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό τον σεβασμό των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και το 14,1% (n=22) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 49).



Διάγραμμα 47. Σημαντικότητα σεβασμού των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων

Ερώτηση 50. Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών

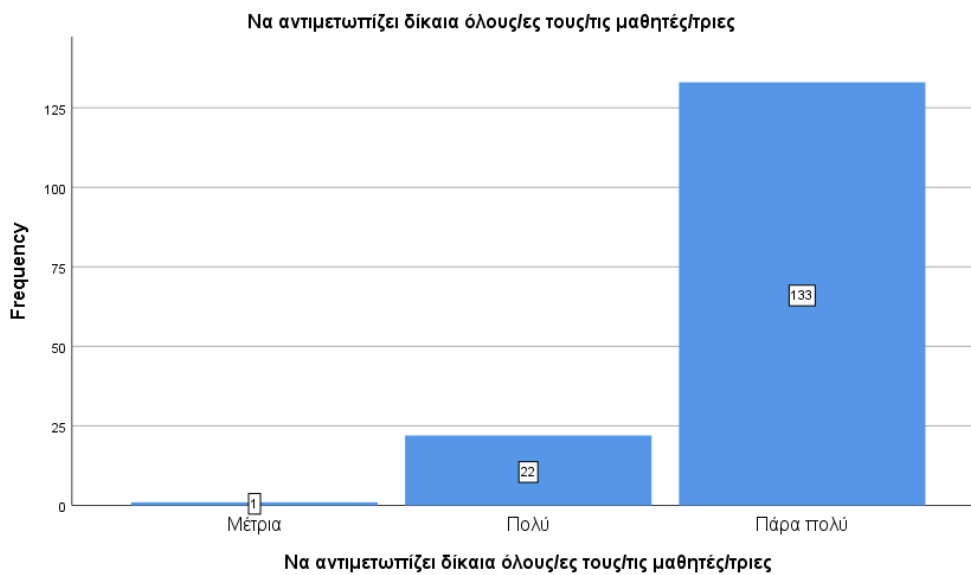
Το 44,9% (n=70) των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντική την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών από τον σχολικό ηγέτη και το 39,1% (n=61) πάρα πολύ σημαντική (Διάγραμμα 50).



Διάγραμμα 48. Σημαντικότητα παρακολούθησης της προόδου των μαθητών/τριών

Ερώτηση 51. Δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 85,3% (n=133) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική τη δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών και το 14,1% (n=22) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 51).



Διάγραμμα 49. Σημαντικότητα δίκαιης αντιμετώπισης όλων των μαθητών/τριών

Ερώτηση 52. Επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον

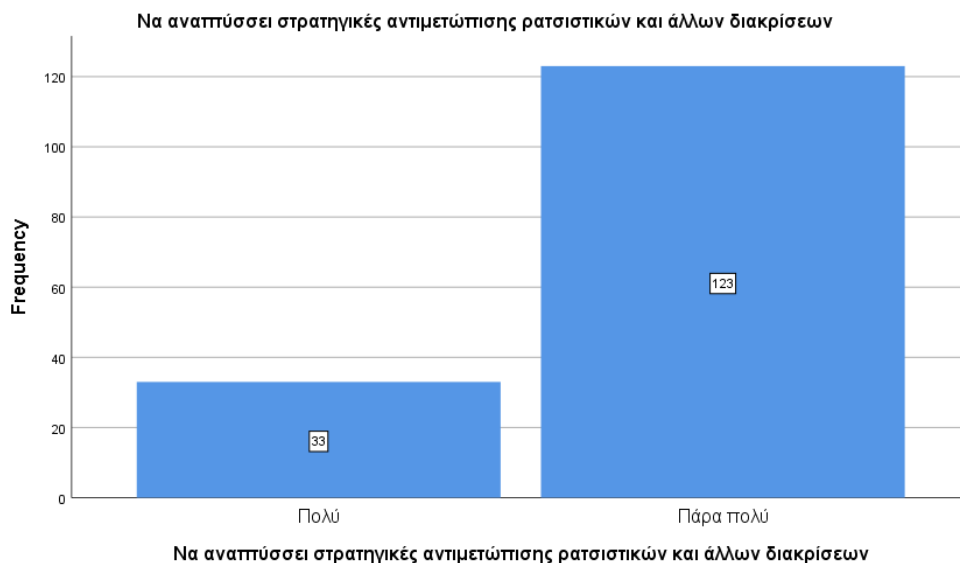
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 83,3% (n=130) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον από τον σχολικό ηγέτη και το 16% (n=25) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 52).



Διάγραμμα 50. Σημαντικότητα επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον

Ερώτηση 53. Ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης ρατσιστικών ή άλλων διακρίσεων

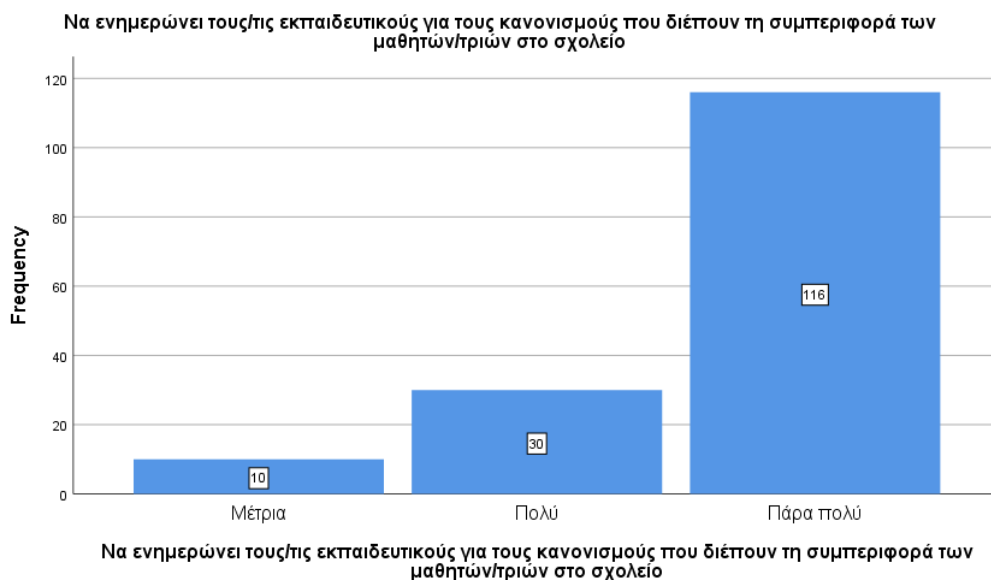
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 78,8% (n=123) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων διακρίσεων εκ μέρους του σχολικού ηγέτη και το 21,2% (n=33) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 53).



Διάγραμμα 51. Σημαντικότητα ανάπτυξης στρατηγικών αντιμετώπισης ρατσιστικών ή άλλων διακρίσεων

Ερώτηση 54. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο

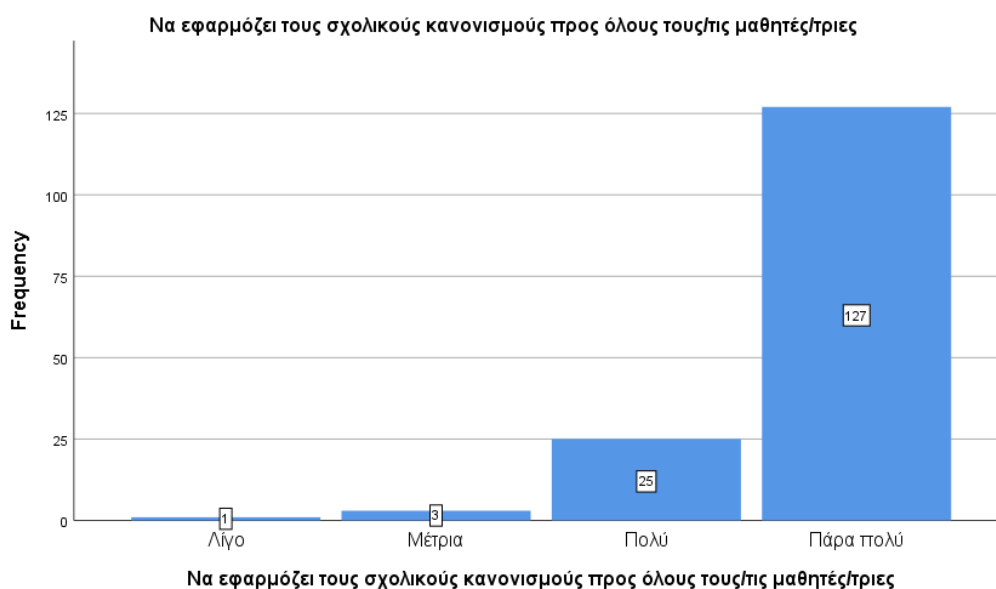
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 74,4% (n=116) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο και το 19,2% (n=30) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 54).



Διάγραμμα 52. Σημαντικότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο

Ερώτηση 55. Εφαρμογή των σχολικών κανονισμών προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες

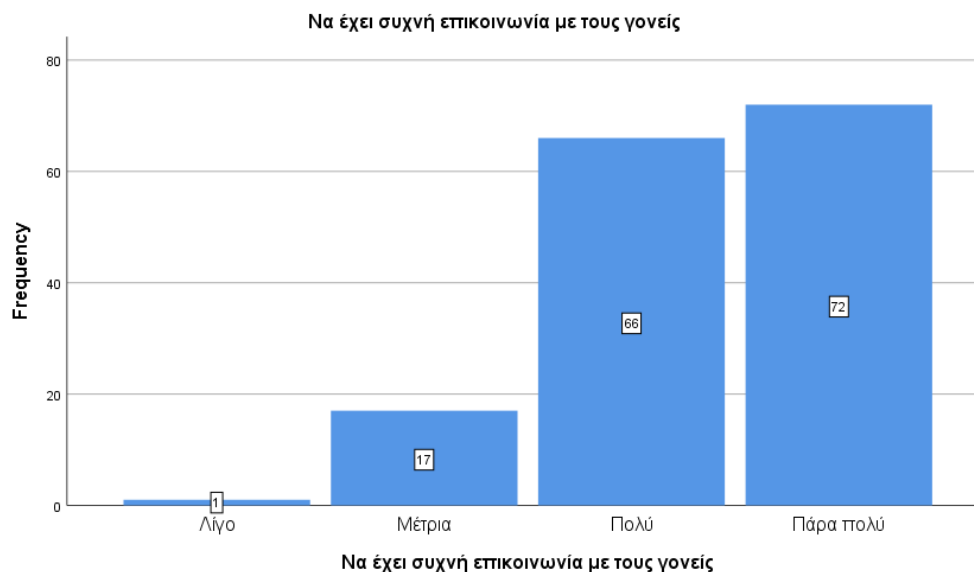
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 81,4% (n=127) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και το 16% (n=25) πολύ σημαντική (Διάγραμμα 55).



Διάγραμμα 53. Σημαντικότητα εφαρμογής των σχολικών κανονισμών προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες

Ερώτηση 56. Συχνή επικοινωνία με τους γονείς

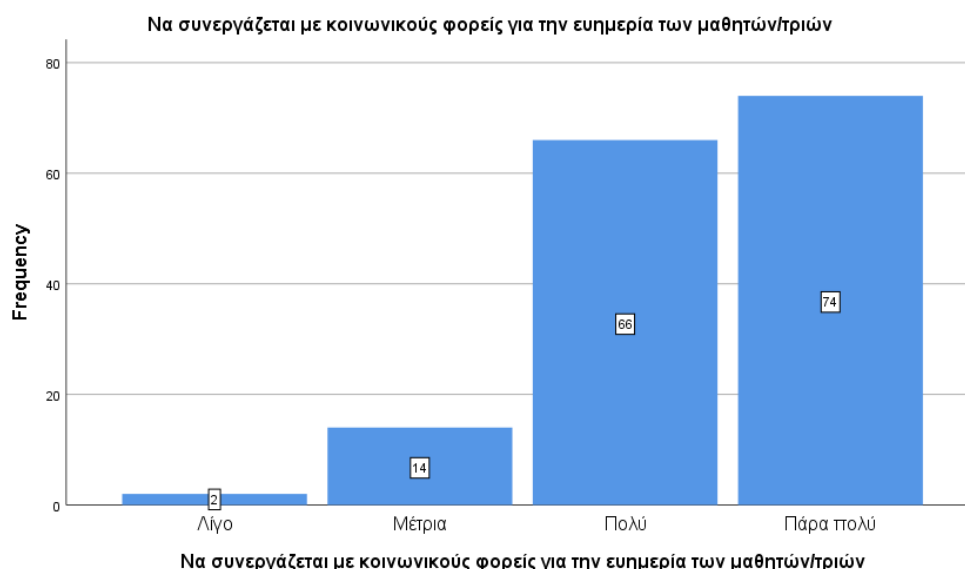
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν επιβεβλημένο ένας σχολικός ηγέτης να έχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς, αφού το 46,2% (n=72) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 42,3% (n=66) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 56).



Διάγραμμα 54. Σημαντικότητα συχνής επικοινωνίας με τους γονείς

Ερώτηση 57. Συνεργασία με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν ότι ένας σχολικός ηγέτης οφείλει να συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών αφού το 47,4% (n=74) των εκπαιδευτικών το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό και το 42,3% (n=66) πολύ σημαντικό (Διάγραμμα 57).



Διάγραμμα 55. Σημαντικότητα συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών

Στον κάτωθι Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη.

Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να βελτιώνει τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου (Μ.Τ.= 4.61, Τ.Α.= .628), να βρίσκει πόρους για τη βελτίωση του σχολείου (Μ.Τ.= 4.17, Τ.Α.= .949), να ετοιμάζει τον προϋπολογισμό του σχολείου βασισμένος/η σε αποδεδειγμένες ανάγκες (Μ.Τ.= 4.30, Τ.Α.= .722), να πιέζει για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Μ.Τ.= 4.58, Τ.Α.= .681), να εκχωρεί αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες (Μ.Τ.= 4.30, Τ.Α.= .876), να κατανέμει ισότιμα το εξωδιδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.= 4.67, Τ.Α.= .558) και να σέβεται τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (Μ.Τ.= 4.85, Τ.Α.= .379).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό ένας σχολικός ηγέτης να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών/τριών (Μ.Τ.= 4.22, Τ.Α.= .739), να αντιμετωπίζει δίκαια όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Μ.Τ.= 4.85, Τ.Α.= .379), να επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (Μ.Τ.= 4.83, Τ.Α.= .396), να αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων διακρίσεων (Μ.Τ.= 4.79, Τ.Α.= .410), να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο (Μ.Τ.= 4.68, Τ.Α.= .590), να εφαρμόζει τους σχολικούς κανονισμούς προς όλους τους/τις μαθητές/τριες (Μ.Τ.= 4.78, Τ.Α.= .499), να έχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς (Μ.Τ.= 4.34, Τ.Α.= .696) και να συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών (Μ.Τ.= 4.36, Τ.Α.= .700).

Φαίνεται λοιπόν, πως για τους εκπαιδευτικούς οι πιο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη είναι να σέβεται τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και να αντιμετωπίζει δίκαια όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη	Μ.Τ.	Τ.Α.
Να βελτιώνει τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου	4,61	,628
Να βρίσκει πόρους για τη βελτίωση του σχολείου	4,17	,949
Να ετοιμάζει τον προϋπολογισμό του σχολείου βασισμένος/η σε αποδεδειγμένες ανάγκες	4,30	,722
Να πιέζει για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους	4,58	,681

Να εκχωρεί αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες	4,30	,876
Να κατανέμει ισότιμα το εξωδίδακτικό έργο των εκπαιδευτικών	4,67	,558
Να σέβεται τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων	4,85	,379
Να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών/τριών	4,22	,739
Να αντιμετωπίζει δίκαια όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες	4,85	,379
Να επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον	4,83	,396
Να αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων διακρίσεων	4,79	,410
Να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο	4,68	,590
Να εφαρμόζει τους σχολικούς κανονισμούς προς όλους τους/τις μαθητές/τριες	4,78	,499
Να έχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς	4,34	,696
Να συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών	4,36	,700

Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη

Σύνοψη αποτελεσμάτων τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Από την ανάλυση των διαγραμμάτων και του Πίνακα 3, η έρευνα καταλήγει στα εξής αποτελέσματα: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί το σεβασμό στις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και τη δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας του διευθυντή/ντριας. Έπειτα, πιστεύουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, να αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων διακρίσεων, να εφαρμόζει τους σχολικούς κανονισμούς προς όλους τους/τις μαθητές/τριες και να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο. Ακολούθως, ο/η διευθυντής/ντρια οφείλει να κατανέμει ισότιμα το εξωδίδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, να βελτιώνει τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, να πιέζει για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και να συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών.

Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς, να ετοιμάζει τον προϋπολογισμό του σχολείου βασισμένος/η σε αποδεδειγμένες ανάγκες και να εκχωρεί αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες. Τέλος,

οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πάρα πολύ σημαντικούς παράγοντες το να παρακολουθεί ο/η διευθυντής/ντρια την πρόοδο των μαθητών/τριών και να βρίσκει πόρους για τη βελτίωση του σχολείου.

10ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται συζήτηση για τα ευρήματά της, προβάλλονται οι περιορισμοί της έρευνας και επισημαίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

10.1. Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα με τις αντίστοιχες ερωτήσεις τους, οι οποίες κάλυπταν μεγάλο εύρος του θεωρητικού πλαισίου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις θέσεις τους. Η στατιστική ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και διαπιστώθηκε σύγκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στα περισσότερα ερωτήματα με μικρές αποκλίσεις.

Στο **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**: «**Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο/η αποτελεσματικός/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα**», η ανάλυση των διαγραμμάτων και του Πίνακα 1 δίνει ως συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα σε χαρακτηριστικά της αξιακής και ηθικής προσωπικότητας του/της διευθυντή/ντριας, όπως το να είναι αμερόληπτος/η, ηθικός/ή και ειλικρινής. Κι αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Harris (2002) ότι ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια πρωτίστως διακατέχεται από ένα ατομικό σύστημα αξιών και ηθών για μια αποτελεσματική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, θεωρούν τα αξιακά και ηθικά στοιχεία της προσωπικότητας του/της διευθυντή/ντριας πρωτεύοντα, γιατί αυτά μπορούν να διασφαλίσουν ένα ήρεμο και υγιές σχολικό κλίμα. Ακόμη, γιατί η ηθική συμπεριφορά του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας του/της επιτρέπει όχι μόνο να ασκεί μία ορθή και αποτελεσματική συμπεριφορά και διοίκηση (Brown, Treviño & Harrison, 2005), αλλά δείχνει ότι ωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην εργασία τους και να εκδηλώνουν περισσότερο πάθος για το έργο τους (Kim & Brymer, 2011).

Έπειτα, ακολουθούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έργο του/της διευθυντή/ντριας. Το πιο βασικό χαρακτηριστικό είναι ο διευθυντής/ντρια να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα. Κι αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Ανθοπούλου (1999), Μαυρογιώργου (2008), Πασιαρδή (2008) και Χατζηπαναγιώτου (2008), οι οποίοι θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργατικότητα του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας για την υποστήριξη της προσπάθειας της αλλαγής και της εξέλιξης ενός σχολείου.

Κατόπιν, κρίνεται σημαντικό ο/η διευθυντής/ντρια να καλλιεργεί ένα δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο και να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς του/της. Το ίδιο επισημαίνουν και οι έρευνες των Μπουραντά (2005), Κατσαρού (2008) και Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Διεύθυνσης Σχολείων (ISSPP), ενός ερευνητικού προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001-2011), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία του δημοκρατικού κλίματος και του κοινού οράματος ως βασικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Φυσικά, ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να διαθέτει διδακτική εμπειρία και να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία. Εξάλλου, τη σημαντικότητα της γνώσης του νομοθετικού πλαισίου από τον/την σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα υπογραμμίζει και η έρευνα της Σαραβάκου (2003).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται για την κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων από τον/την διευθυντή/ντρια. Όμως, θεωρούν πολύ σημαντικό ο/η διευθυντής/ντρια να βελτιώνεται συνεχώς μέσω επιμόρφωσης, να έχει πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών, καθώς και πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί αυτά τα κρίνουν απαραίτητα και χρήσιμα για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεσματικά στις ανάγκες του σημερινού σχολείου.

Στο **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**: «**Ποιες είναι οι πρακτικές ηγεσίας που πρέπει να εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα**», η ανάλυση των διαγραμμάτων και του Πίνακα 2 δίνει ως συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως θετικές πρακτικές του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας την ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, καθώς και την πολυφωνία και τις διαφορετικές προσεγγίσεις στα ζητήματα που ανακύπτουν μέσα στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπισή τους από τον/την σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα τους/τις επηρεάζει θετικά, αφού αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο εργάζονται

τους/τις υποστηρίζει και τους/τις επιβραβεύει αναγνωρίζοντας την προσπάθεια και το έργο τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον δικαιοσύνης, εμπιστοσύνης και πολυφωνίας, ενθαρρύνονται να είναι αυτόνομοι, δραστήριοι και ενεργητικοί/ές και αναλαμβάνουν με ευχαρίστηση πρωτοβουλίες, δράσεις και προγράμματα. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι έρευνες των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000), Harris (2004), (Bush, 2007) και Khan (2017), οι οποίες σκιαγραφούν τον/την επιτυχημένο/η σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα ως έναν/μία άνθρωπο που μεριμνά και μοιράζει πρωτοβουλίες στους/στις εκπαιδευτικούς για να δράσουν αυτόνομα και ο/η ίδιος/α παρακινεί, καθοδηγεί και υποστηρίζει το έργο τους και δεν φοβάται να καινοτομεί.

Έπειτα, ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα πρέπει να συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι έρευνες των Παπακωνσταντίνου (2008) και Πασιαρδή (2008), οι οποίες θεωρούν ότι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία θα το μεταμορφώσει σε πεδίο εξωστρέφειας και συνεργασίας με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα να έχει όραμα για το σχολείο του και να το διατυπώνει στους/στις εκπαιδευτικούς. Αυτό υποστηρίζουν και οι έρευνες των Daft & Lengel (2000) και Zimmerman (2006) ότι το όραμα σηματοδοτεί το παρόν και το μέλλον ενός σχολείου όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στο **τρίτο ερευνητικό ερώτημα**: «**Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του/της σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας**», η ανάλυση των διαγραμμάτων και του Πίνακα 3 δίνει ως συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικούς παράγοντες του/της διευθυντή/ντριας τον σεβασμό στις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και τη δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών. Επιθυμούν λοιπόν, έναν/μία σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα που αποδέχεται, εφαρμόζει και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και υποστηρίζουν άρρηκτα ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι αναπόσπαστη από την «ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα» (Blackmore, 2006). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η λήψη των αποφάσεων δεν γίνεται ερήμην των μελών του σχολείου, αλλά όλες οι αποφάσεις κι αλλαγές συντελούνται με τη συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015). Το ίδιο υποστηρίζει και η έρευνα του Πασιαρδή (1994), η οποία θεωρεί ότι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τον Σύλλογο

Διδασκόντων, καθώς και το πνεύμα δικαιοσύνης προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την κατάκτηση των στόχων του σχολείου.

Ακόμη, πολύ σημαντικοί παράγοντες είναι να μπορεί ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα να αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων διακρίσεων, να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και να επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό συμφωνούν και έρευνες των Bauck (1987), Charman (1998), Μαυρογιώργου (2008) και Πασιά & Καλοσπύρου (2015), οι οποίες θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/ντρια που επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο και συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα πρέπει να εφαρμόζει τους σχολικούς κανονισμούς και να θέτει όρια, επειδή αυτά διασφαλίζουν την αρμονική συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και οδηγούν σε ομαλή συνεργασία και αλληλεπίδραση προς όφελος όλων των συμμετεχόντων της σχολικής μονάδας. Το ίδιο υποστηρίζει και η έρευνα του Edmonds (1979), ότι η καλλιέργεια ενός κλίματος πειθαρχίας και προσήλωσης στο διδακτικό στόχο και στη μάθηση συμβάλλει στα υψηλά αποτελέσματα ενός σχολείου.

10.2. Συζήτηση

Από τα πορίσματα της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτάται από τον καθοριστικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας (Leithwood & Levin, 2005), και μάλιστα, ενός/μίας σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας που χαρακτηρίζεται από όραμα και αξίες, που λειτουργεί σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον με δικαιοσύνη και σεβασμό και που συνεργάζεται αρμονικά τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και με τους/τις μαθητές/τριες σε ένα ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία.

Η έρευνα όμως, επισήμανε ότι κάποια χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/ντριας που αναφέρονται στη νομοθεσία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και μάλιστα, κάποια από αυτά αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής, οι εκπαιδευτικοί δεν τα θεωρούν ως πρώτιστα χαρακτηριστικά ενός/μίας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας. Συγκεκριμένα, η κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή σε

παιδαγωγικά θέματα ή στην ειδικότητά του/της διευθυντή/ντριας, οι εκπαιδευτικοί δεν τα κρίνουν τόσο σημαντικά και απαραίτητα για να κατέχει κάποιος/α τη θέση του/της διευθυντή/ντριας. Και δεν πιστεύουν ότι ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια είναι κάποιος/α που έχει συγγραφικό ή ερευνητικό έργο και συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος. Αντιθέτως, δίνουν μεγάλη προτεραιότητα και σημασία σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του ήθους του/της διευθυντή/ντριας θεωρώντας ότι αυτά αποτελούν τα εχέγγυα ενός/μιας αποτελεσματικού ηγέτη/ηγέτιδας και κατ' επέκταση ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Επίσης, επειδή γίνονται πολλές συζητήσεις γύρω από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν διχασμένοι στο αν είναι καλή πρακτική ενός/μιας αποτελεσματικού/ής διευθυντή/ντριας να προβαίνει σε αξιολόγηση της απόδοσης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Φυσικά, σε αυτό το θέμα ίσως οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται από ιδεολογικές αποχρώσεις και προσωπικές θέσεις, αφού, από την άλλη, θεωρούν πολύ σημαντικό ένα σχολείο σήμερα να είναι δημιουργικό, να καινοτομεί, να κάνει δράσεις, προγράμματα και να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.

Εν κατακλείδι, το σχολείο χρειάζεται έναν/μια διευθυντή/ντρια που δεν διεκπεραιώνει μόνο διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα αλλά επιτελεί πολλαπλούς ρόλους και λειτουργίες για να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της νέας εποχής. Ο/Η σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα χρειάζεται να διαμορφώνει μια αξιακή κουλτούρα και ένα όραμα για το σχολείο του/της. Χρειάζεται λοιπόν, ένας/μία σχολικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα ο/η οποίος/α θα είναι η κινητήρια δύναμη που θα μπορεί να επιβλέπει, να καθοδηγεί, να συμβουλεύει, να εμπνέει, να επικοινωνεί, να συντονίζει και να συνεργάζεται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας για ένα σύγχρονο, καινοτόμο, δημιουργικό και εξωστρεφές σχολείο.

10.3. Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας κι αυτό το γεγονός την περιορίζει σε τοπικά πλαίσια με συγκεκριμένα γεωγραφικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενδέχεται να διαφέρουν σε άλλους νομούς και περιφέρειες. Επίσης, αν και το δείγμα της έρευνας αφορά το 23% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας, ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αξιοπιστία και γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αυτό όμως,

δεν σημαίνει ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν δίνει έγκυρα, χρήσιμα και αξιόπιστα συμπεράσματα και δεν εμπλουτίζει τη γνώση μας για τον αποτελεσματικό/ή σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα, αφού η έρευνα έγινε με μεθοδικό, συνεπή και αξιόπιστο τρόπο και οι ερωτήσεις συμπεριέλαβαν πολλές πλευρές των χαρακτηριστικών, των πρακτικών και των παραγόντων που επηρεάζουν τον/την αποτελεσματικό/ή διευθυντή/ντρια σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και θα μπορούσαν αναμφίβολα να αποτελούν διαπιστώσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών της χώρας. Εξάλλου, παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα με την έρευνά μας.

10.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι έρευνες για τον/την αποτελεσματικό/ή σχολικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα θα συνεχίζονται, καθώς ο ρόλος του/της είναι καθοριστικός για την πορεία του σχολείου και οι συνεχείς εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης θα αναδιαμορφώνουν και θα εξελίσσουν τόσο τα χαρακτηριστικά όσο και τις πρακτικές αποτελεσματικότητάς του/της. Προτείνονται να γίνουν έρευνες στο μέλλον για τον/την αποτελεσματικό/ή διευθυντή/ντρια και σε άλλους νομούς, ώστε να υπάρξουν γενικευμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό. Επίσης, οι νέες έρευνες μπορούν να εστιάσουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις αξίες και την ηθική συμπεριφορά του/της αποτελεσματικού/ής σχολικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας. Ακόμη, στις νέες έρευνες θα μπορούσαν να διερευνώνται χωριστά τα τυπικά προσόντα, οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οφείλουν να κατέχουν οι διευθυντές/ντριες. Τέλος, οι νέες έρευνες θα μπορούσαν να συσχετίσουν την ηλικία και τα προσόντα των εκπαιδευτικών με τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι διευθυντές/ντριες και την ανάγκη επιμόρφωσης όσων θα λαμβάνουν διευθυντική θέση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες Απόδοσης των Ηγετών Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχέτισή τους με Χαρακτηρολογικές παραμέτρους*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών: τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση*, 1Ε(57), 5-30. Χειμώνας 2010, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. (σσ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (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. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, 2η έκδοση. Αθήνα: Κριτική.

Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος.

Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού». *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 24-30.

Ιορδανίδης, Γ. (2009). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών». Στο Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. Ηλιοφώτου-Μένον, Κ.

Κορφιιάτης, Δ. Πίττα-Πανταζή & Σ. Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Τιμής Ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία.

Καλογιάννης, Δ. (2016). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε τροχιά επαγγελματικοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσμησης ενός νέου επαγγέλματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. (σσ. 44-115). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.

Ανακτήθηκε

από

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/iakopoulou.pdf.

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του Καλού Σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.

Λαΐνας, Θ. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., 17*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*. (σσ. 119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 140-157.

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2017). *Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού*. Ανακοίνωση στο συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Παπαχρήστου, Μ. (2009). Θέλει «αρετή» και «γνώση» η ηγεσία. *Διοικητική Ενημέρωση*, 49, 103-110.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2008). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm.

Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-205.

Πασιαρδής, Π. (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 1ου πανελληνίου συνεδρίου*. (σσ. 813-823). Αθήνα: Ατραπός.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΑ Αναβρύτων (2011-2014). Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»*. (σσ. 1216-1225). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση - μάνατζμεντ: μία εισαγωγική προσέγγιση*, 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008^α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008^β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στριφτού-Κριαρά, Α. (1968). *Ψυχοτεχνική*. Θεσσαλονίκη.

Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ., & Αλεξόπουλος, Ν. (2009). Διοικητικά στελέχη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 173-188.

Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 13, 22-41.

Φασούλης, Κ., & Καλογιάννης, Δ. (2013). Δικαιώματα του παιδιού: οι επιπτώσεις τους στο σημαντικό, τις δικαιοδοσίες και την επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. - Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 11-14 Απριλίου 2013, Αθήνα.

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

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Andrews, R., & Crogan, M. (2001). Defining preparation and professional development for the future. *Paper commissioned for the first meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation*. Racine, WI.

Barkman, C. (2015). The Characteristics of an Effective School Leader. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(1), 14-18.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bauck, J. (1987). Characteristics of the effective middle school principal. *NASSP Bulletin*, 71(500), 90-92.

Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 181-199.

Bolam, R. (1993). School-based management, school improvement and school effectiveness. Overview and implications. In C. Dimmock (ed.), *School-Based Management and School Effectiveness*. (pp. 219-234). Routledge, London and New York.

Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Bowring-Carr, C. (2005). The ethical dimension of leadership. In B. Davies, L. Ellison & C. Bowring-Carr (Eds.), *School leadership in the 21st century. Developing a strategic approach*, 2nd edition. Routledge/Falmer, London and New York.

Brown, K. M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.

Buhler, P. (1995). Leaders vs managers, *Supervision*, 56(5), 24-32.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row, New York.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*, 3rd Edition. London: Sage.

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. Sage, London.

Bush, T. (2006). *Theories of educational management*. NCPEA Connexions, Virginia, USA.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.

Celep, C., Konakli, T., & Recepoglu, E. (2011). Organizational Learning. Perceptions of teachers in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 474-493.

Chapman, J. B. (1998). *Professional treatment of teachers and student academic achievement*, διδακτορική διατριβή, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, επιμ. Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. 2η έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, επιμ. Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου, 1η έκδοση. Αθήνα: Έλλην.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. NY: SUNY Press, Albany.

Daft, R. L., & Lengel, R. H. (2000). *Fusion leadership: Unlocking the subtle forces that change people and organizations*. Berrett-Koehler Publishers.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., Lapointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World. Lessons from Effective School Leadership Programs*. Jossey-Bass, San Francisco.

Day, C., Hadfield, M., Harris, A., Tolley, H., & Beresford, J. (1999). *Effective Leadership in Schools: A Research Report*, Haywards Heath, National Association of Headteachers.

Day, C. et al. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership. Linking with learning and achievement*. Open University Press, McGraw-Hill, Maidenhead.

Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*, μτφρ. Γ. Μελισσοργός. Αθήνα: Κριτική.

Dos, I. (2014). Some model suggestions for measuring effective schools. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1454-1458.

Dubrin, A. (2013). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*, 7th Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

Elmore, R. (2006). Leadership as the practice of improvement. Preliminary draft. Paper presented at the International Conference International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement, 6 July 2006, OECD Activity on Improving School Leadership.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

Evans, R. (1991). *Ministrative insight: educational administration as pedagogic practice*. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Chicago.

Everard, B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Everard, K., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: PCP.

Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York, McGraw-Hill.

Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*, επιμ. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, μτφρ. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, 2η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Gorton, R., Alston, J. & Snowden, P. (2006). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies and Simulations*. London: McGraw Hill Company.

Grace, G. (1995). *School Leadership. Beyond Education Management. An essay in policy scholarship*. London: Falmer Press.

Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.

Hall, V. (1997). Management roles in education. In T. Bush & D. Middlewood (Eds.), *Managing People in education*. London: Paul Chapman Publishing.

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: from instructional leadership to leadership for learning*. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

Hargreaves, D. H. (1994). The New professionalism: the synthesis of professional institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

Harlow, J. G. (1962). Purpose-defining: The central function of the school administrator. In J. A. Culbertson & S. P. Hencley (Eds.), *Preparing administrators: new perspectives*. University Council for Educational Administration, Columbus, OH.

Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430220143024a>.

Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, February, 73-87.

Hawley, W., & Rosenholtz, S. (1984). Good schools: what research says about improving school achievement. *Peabody Journal of Education*, 61(4), 117-124.

Heck, R., Larsen, T., & Marcoulides, G. (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-58.

Hill, P. W. (2002). *What headteachers need to know about teaching and learning*. National College for School Leadership (NCSL), Nottingham.

Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. New York: SUNY Press.

Hodgkinson, C. (1996). *Administrative philosophy: values and motivations in administrative life*. UK: Pergamon Press.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell, London.

Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw Hill.

Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. London: Routledge Falmer.

ISSPP, (2001-2011). International Successful School Principalship Project. Ανακτήθηκε από <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>.

Johansson, O. (2003). School Leadership as a Democratic Arena. In P. T. Begley & O. Johansson (Eds.), *The ethical dimensions of school leadership*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, May, 59-62.

Kahn, R., Wolfe, D., Quinn, R., Snoek, J., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. Wiley, New York.

Khan, N. (2017). Adaptive or transactional leadership in current higher education: A brief comparison. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 178-183.

Katz, R. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, Sept.-October, 90-102.

Kim, W. G., & Brymer, R. A. (2011). The effects of ethical leadership on manager job satisfaction, commitment, behavioral outcomes, and firm performance. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 1020-1026.

Kools, M., & Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization?* Education working paper No. 137. Paris: OECD Publishing.

Kotter, J. P. (1989). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 67(3), 103-111.

Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.

Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (επιμ.), *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer, Dordrecht.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA.

Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice, policy and research*. Philadelphia: Open University Press, Buckingham.

Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, 7(5), 642-650.

Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: The Falmer Press.

Leithwood, K. A., & Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: a critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-51.

Leithwood, K. A., Jantzi D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Taylor and Francis, New York.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school? AERA Task Force on Developing Research in Educational Leadership, *American Education Research Association*, Washington, DC.

Leithwood, K. A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.

Leithwood, K. A., Harris A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.

Lumby, J. (2001). *Managing further education: learning enterprise*. London: Paul Chapman Publishing.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

McNeil, L. (1988). Contradictions of control, Part 1: Administrators and teachers. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 333-339.

Middlehurst, R., & Kennie, T. (1997). Leading professionals. Towards new concepts of professionalism. In J. Broadbent, M. Dietrich & J. Roberts (Eds.), *The End of the Professions? The restructuring of professional work*. Routledge, London, New York.

Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. doi: 10.4135/9781446212493.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper and Row, New York.

Morrison, N. (2013, December 30). The eight characteristics of effective school leaders. *Forbes*. Ανακτήθηκε από <http://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2013/12/30/the-eight-characteristics-of-effective-school-leaders/>.

Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School improvement*, 2(3), 213-229.

Muijs, D. (2011). Leadership and organizational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.

Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (Eds.), *Successful School Principalship in Tasmania*. Faculty of Education, University of Tasmania, Launceston.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191.

Northouse, P. (2006). *Leadership theory and practice*, 4th Edition. Sage, Thousand Oaks, CA.

Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.

Reynolds, D. (2001). *Effective School Leadership: The Contributions of School Effectiveness Research*. Nottingham: National College for School Leadership.

Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform. *The Journal of Educational Change*, 1, 29-55.

Robinson, V. M. J., Lloyd C. A., & Rowe, K. 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.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, επιμ. Καίτη Μιχαλοπούλου, μτφρ. Βασιλική Π. Νταλάκου & Κατερίνα Βασιλικού, επιμ. σειράς Δ. Γ. Τσαούσης, 1η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 582-609.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective school: a review of school effectiveness research*. London: International School Effectiveness & Improvement Center. Institute of Education University of London.

Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning: Final Report of Research to The Wallace Foundation*, University of Minnesota and University of Toronto.

Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: a reflective practice perspective*, 2nd Edition. Allyn and Bacon, Boston, MA.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Educational Journal*, 3(1), 24-31.

Silverman, D. (1971). *The theory of organizations: A sociological framework*. London: Heinemann.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.

Spears, L. C. (2010). Characterer and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.

Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*. London: Falmer Press.

Stegö, N. E., Gielen, K., Glatter R., & Hord, S. M. (1987). *The role of school leaders in school improvement*. ACCO, Leuven.

Stogdill, R. (1974). *Handbook of Leadership*. New York.

Sybouts, W., & Wendel, F. C. (1994). *The training and development of school principals. A handbook*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating school and classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Tornsen, M. (2009). *Successful principal leadership: prerequisites, processes and outcomes*, PhD Thesis, Umeå Universitet, Sweden.

Townsend, T. (2011). School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems? *School Leadership and Management*, 31(2), 93-103.

Turner, R. (1962). Role-taking: process versus conformity. In A. Rose (ed.), *Human Behavior and Social Process*. Houghton Mifflin, Boston.

Van Velzen, W. G. (1979). *Autonomy of the school*. PKC, S'Hertogenbosch.

Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer U., & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. ACCO, Leuven.

Wallace Foundation, (2013). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*. The Wallace Foundation, Reston, Virginia.

White, J. (2015). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. *The Curriculum Journal*, 8 (1), 29-44.

Wong, K.-C. (2002). Culture and educational leadership. In K.-C. Wong & C. W. Evers (Eds.), *Leadership for quality schooling. International perspectives*. Routledge/Falmer, London and New York.

Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations*, 2nd Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*, 6th Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

«Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδας»

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε για τις ανάγκες εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με επιβλέποντα τον κύριο Γεώργιο Μπαγάκη, Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδας».

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει και να κάνει γνωστές τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή, τις πρακτικές ηγεσίες που πρέπει να εφαρμόζει ο διευθυντής προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικός ηγέτης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη.

Για τη συλλογή έγκυρων ερευνητικών δεδομένων είναι απαραίτητη η δική σας συμβολή. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, απευθύνεται σε καθηγητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας, μόνιμους, αναπληρωτές, ωρομίσθιους, και οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, εκφράστε την άποψή σας για κάθε ζητούμενο του ερωτηματολογίου με τη μέγιστη δυνατή ειλικρίνεια, λαμβάνοντας υπόψη σας τον πίνακα αξιολόγησης.

Παρακαλώ να διαθέσετε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας!!

Με εκτίμηση,

Αικατερίνη Πόθου, email: Katpothou@gmail.com

Α. Προφίλ των εκπαιδευτικών

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Έως 25 ετών
- 26-34 ετών
- 35-44 ετών
- 45-54 ετών
- 55-64 ετών
- 65 έτη και άνω

3. Ακαδημαϊκά Προσόντα:

- Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- 2ο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- 2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- 2ο Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο (Διευκρινίστε:

4. Διδακτική Εμπειρία:

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-20 έτη
- 21-25 έτη
- 26-30 έτη
- 31-35 έτη
- 35 έτη και άνω

5. Σχέση Εργασίας:

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

6. Σχολική Μονάδα:

- Γυμνάσιο
- Γενικό Λύκειο
- Επαγγελματικό Λύκειο

7. Έχετε επιμορφωθεί/ενημερωθεί για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης;

- Ναι, μέσω μεταπτυχιακού
- Ναι, μέσω επιμορφωτικού προγράμματος
- Ναι, μέσω σεμιναρίου δια ζώσης
- Ναι, μέσω σεμιναρίου εξ αποστάσεως
- Ναι, μέσω ημερίδας
- Όχι

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες θέσεις για τις οποίες ζητάμε την προσωπική σας άποψη.

Για να απαντήσετε σ' αυτή την κλίμακα, αξιολογήστε κάθε μία θέση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας με αυτή, λαμβάνοντας υπόψη:

Κωδικός	Αξιολόγηση
1	Καθόλου
2	Λίγο
3	Μέτρια
4	Πολύ
5	Πάρα πολύ

B. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού

σχολικού ηγέτη

Ο/Η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια πρέπει:

- 8.** Να έχει διδακτική εμπειρία.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 9.** Να έχει εμπειρία σε θέσεις ευθύνης.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 10.** Να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 11.** Να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητά του/της.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 12.** Να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σε παιδαγωγικά θέματα.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 13.** Να συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 14.** Να έχει συγγραφικό και ερευνητικό έργο.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 15.** Να στοχεύει στη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή του/της.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 16.** Να έχει πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 17.** Να έχει πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 18.** Να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 19.** Να ενημερώνεται για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

20. Να είναι οργανωτικός/ή.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

21. Να είναι ειλικρινής.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

22. Να είναι αμερόληπτος/η.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

23. Να είναι ηθικός/ή.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

24. Να είναι αυστηρός/ή σε καταστάσεις ασυνέπειας και ανεντιμότητας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

25. Να εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς του/της.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

26. Να διακατέχεται από συνεργατική κουλτούρα.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

27. Να καλλιεργεί ένα δημοκρατικό κλίμα.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

28. Να επιδιώκει άριστες σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

29. Να προωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ. Πρακτικές ηγεσίας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Ο/Η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια πρέπει:

30. Να διατυπώνει το όραμα του/της για το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

31. Να εφαρμόζει ισότιμα για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

32. Να καλλιεργεί προσδοκίες υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών του/της.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

33. Να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του/της.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

34. Να είναι ανοιχτός/ή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

35. Να συγκαλεί τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

36. Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

37. Να παρακολουθεί τα σχολικά προγράμματα που αναλαμβάνει το σχολείο του/της.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

38. Να υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

39. Να ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

40. Να εξασφαλίζει τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

41. Να οργανώνει συζητήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχολογικής φύσεως των μαθητών/τριών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

42. Να προβαίνει σε αξιολόγηση της απόδοσης του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ. Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη

Ο/Η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια πρέπει:

43. Να βελτιώνει τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

44. Να βρίσκει πόρους για τη βελτίωση του σχολείου.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

45. Να ετοιμάζει τον προϋπολογισμό του σχολείου βασισμένος/η σε αποδεδειγμένες ανάγκες.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

46. Να πιέζει για την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

47. Να εκχωρεί αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

- 48.** Να κατανέμει ισότιμα το εξωδίδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 49.** Να σέβεται τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 50.** Να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών/τριών.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 51.** Να αντιμετωπίζει δίκαια όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 52.** Να επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 53.** Να αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων διακρίσεων.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 54.** Να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολείο.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 55.** Να εφαρμόζει τους σχολικούς κανονισμούς προς όλους τους/τις μαθητές/τριες.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 56.** Να έχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
- 57.** Να συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς για την ευημερία των μαθητών/τριών.
- | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| Καθόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Πάρα πολύ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!!