



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Χαρακτηριστικά και στυλ ηγεσίας Διευθυντών σχολικών μονάδων: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΒΑΙΑ ΜΠΑΝΑΣΟΥ
Α.Μ.: 574

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Τριμελής Επιτροπή:

Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Μαρία Πουρνάρη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Ιωάννινα, 2021

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	7
ΜΕΡΟΣ Α : Θεωρητικό πλαίσιο	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εννοιολογική Οριοθέτηση.....	9
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μορφές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	14
2.1. Διοικητική Ηγεσία.....	15
2.2. Διαπροσωπική Ηγεσία.....	16
2.3.Κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία	18
2.4. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	19
2.5. Συναλλακτική ηγεσία.....	21
2.6. Ηθική Ηγεσία	23
2.7. Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία.....	24
2.8. Συγκυριακή ή ηγεσία των πιθανοτήτων.....	25
2.9. Μεταμοντέρνα Ηγεσία	26
2.10. Αυταρχική ηγεσία	26
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη.....	28
3.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο για την επιλογή και τα καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων... 33	33
Κεφάλαιο 4 ^ο : Επισκόπηση Συναφών Ερευνών	37
ΜΕΡΟΣ Β: Ερευνητικά δεδομένα.....	40
Κεφάλαιο 5 ^ο : Εμπειρική διερεύνηση.....	40
5.1 Σκοπός και Στόχοι έρευνας.....	40
5.2 Δείγμα Έρευνας.....	41
5.3 Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Έρευνας.....	44
5.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	45
5.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	45

5.5.1. Ετοιμότητα Ελλήνων διευθυντών.....	45
5.5.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας διευθυντών.....	46
5.5.3. Χαρακτηριστικά «καλού» ηγέτη.....	48
5.5.4. Καθήκοντα Ελλήνων Διευθυντών.....	49
5.5.5. Ρόλος και οι αρμοδιότητες των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	51
5.5.6. Επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών.....	52
5.5.7. Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο.....	53
5.5.8. Πρακτικές διοίκησης Ελλήνων διευθυντών.....	54
5.5.9. Πρακτικές διοίκησης Ελλήνων διευθυντών.....	56
5.5.10. Παράγοντας αποτελεσματικότητας διευθυντή και έτη προυπηρεσίας εκπαιδευτικών.....	57
5.5.11. Παράγοντας αποτελεσματικότητας διευθυντή και ηλικίας.....	58
5.7. Ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων.....	59
Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	62
Βιβλιογραφία.....	65
Ελληνική.....	65
Ξενόγλωσση.....	68
Εκπαιδευτική Νομοθεσία.....	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	76

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά των διευθυντών σχολικών μονάδων που συνθέτουν μια ηγετική-διευθυντική μορφή ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται να διερευνηθεί το στυλ ηγεσίας που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αφού αναλυθούν διεξοδικά οι μορφές και τα είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρουσιάζονται οι θεωρητικές θέσεις και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του καλού ηγέτη. Εν συνεχεία, προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε αυτό το ζήτημα, διενεργείται μια ποσοτική έρευνα σε 211 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα διευθυντή που να εστιάζει στους εκπαιδευτικούς, στη συνεργασία και στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, αλλά και στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, στυλ ηγεσίας, εκπαιδευτικός, έρευνα, Ελλάδα

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the views of Greek primary education teachers on the characteristics of school principals who compose a leadership-managerial form while at the same time attempting to investigate the leadership style that is developed and applied today in the Greek primary education system. In particular, after thoroughly analyzing the forms and types of educational leadership, the theoretical positions and results of previous research regarding the characteristics and practices of a good leader are presented. Then, in order to investigate the opinion of Greek teachers on this issue, a quantitative survey is conducted on 211 primary school teachers. The results of the research showed that teachers want a principal who focuses on teachers, cooperation and creating a positive climate, but also the development of educational leadership.

Keywords: Leadership, Leadership Style, Educational, Research, Greece

Εισαγωγή

Ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους της εκπαιδευτικής ηγεσίας που διερευνάται για πάνω από σαράντα χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο ισχυρός ρόλος του σχολικού διευθυντή ως ηγέτη και στον ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Carter, 2001·Murphy&Hallinger, 1992). Η σχολική ηγεσία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από διάφορες και ποικίλες παραμέτρους, εξαιτίας των αλλαγών και των διαφοροποιήσεων που δέχεται, ως απόρροια του μετασχηματισμού του τομέα της εκπαίδευσης (Leithwood et al, 2008; Harris, 2005). Ένας ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να αλλάζει τη στάση των ατόμων μιας ομάδας, με τέτοιο τρόπο, ώστε να δουλεύουν με προθυμία για την ολοκλήρωση και την αποδοτικότητα του έργου που έχουν αναλάβει. Ο ηγέτης είναι το άτομο που χαρακτηρίζεται από προσωπικά στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στο να είναι η ομάδα οργανωμένη, δεμένη και πιστή στον στόχο της, ώστε να μπορέσουν να τον ολοκληρώσουν με επιτυχία. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι επιθυμίες των μελών της ομάδας (Τσαπατσάρης, 2015).

Ένας ισχυρός σχολικός διευθυντής είναι θεμελιώδης συνιστώσα ενός αποτελεσματικού σχολείου (Barth, 1990· Hallinger & Heck, 1996·Purkeyetal., 1983). Έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ των ηγετικών ιδιοτήτων και προσόντων των διευθυντών και των συνολικών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών (Bowden, 2002). Ο Barth (1990) αναφέρει πως ο διευθυντής είναι το κλειδί για ένα καλό σχολείο. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται από τον διευθυντή ενός σχολείου. Ο διευθυντής είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά ή αποτυγχάνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός διευθυντής έχει τον πιο ισχυρό ρόλο για τον προσδιορισμό και την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Αυτές οι δηλώσεις θα μπορούσαν εύκολα να οδηγήσουν σε ένα συμπέρασμα πως οι διευθυντές έχουν την μεγαλύτερη επιρροή στα σχολεία. Τα σχολεία που κάνουν τη διαφορά στη ζωή των εκπαιδευομένων οδηγούνται από τους διευθυντές οι οποίοι κάνουν μια σημαντική επένδυση στη διαδικασία βελτίωσης των εκπαιδευτικών στο εσωτερικό της σχολικής τάξης (Bossertetal., 1982). Οι διευθυντές που κάνουν τη διαφορά επενδύουν προσωπικά στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σύμφωνα με τους Andrews και Soder (1987).

Η διερεύνηση των τύπων σχολικών ηγετών που είναι αποτελεσματικοί ως προς το έργο τους και ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμης σημασίας για την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση, διότι οι ηγέτες είναι εκείνοι που οδηγούν και κατευθύνουν τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κατά συνέπεια βοηθούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη των χαρακτηριστικών και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφενός μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα και αφετέρου ερευνητικά μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται και αναλύονται οι βασικές θεωρητικές απόψεις για την έννοια της ηγεσίας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της εκπαιδευτικής διαχείρισης αλλά και του ηγέτη. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται οι μορφές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δηλαδή η διοικητική ηγεσία, η διαπροσωπική ηγεσία, η κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία, η ηθική ηγεσία, η συγκυριακή ηγεσία ή ηγεσία των πιθανοτήτων, η μεταμοντέρνα ηγεσία και η καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία, καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτών των μορφών ηγεσίας. Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη αλλά και το θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται προηγούμενες συναφείς έρευνες. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της εμπειρικής διερεύνησης σε 211 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων διευθυντών και των προτιμώμενων στυλ ηγεσίας, ενώ ακολουθεί η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, τα συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

ΜΕΡΟΣ Α : Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1^ο: Εννοιολογική Οριοθέτηση

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι όροι που χρησιμοποιούνται στην εργασία. Πιο αναλυτικά, καθώς κινούμαστε στον χώρο της διοίκησης και της ηγεσίας, θα δούμε πως διαμορφώνονται οι έννοιες αυτές στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι λοιπόν, θα αναλυθούν οι όροι: εκπαιδευτική διοίκηση και εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ θα επισημανθούν οι μεταξύ τους διαφορές. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η διαφορά ενός διευθυντή από έναν ηγέτη και το ρόλο που διαδραματίζει ο καθένας τους ανάλογα με την περίπτωση.

Αρχικά θα αναλυθούν οι όροι της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η έννοια της διοίκησης ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα αφορά «την εναρμόνιση όλων των επιμέρους προσπάθειών των ατόμων για να οδηγηθούν στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων», είναι αδιαμφισβήτητη και αναφέρεται «στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών» (Σαΐτης, 2005). Ο όρος διοίκηση είναι δύσκολο να δεχθεί έναν καθολικό ορισμό καθώς υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις. Ωστόσο οι ερευνητές κατέληξαν σε κάποιες παραδοχές που σχετίζονται με τους σκοπούς της ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα με τη «διοικητική διαδικασία» να λαμβάνεται υπόψη ως μία λειτουργία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση- το συντονισμό και τον έλεγχο (Κατσαρός, 2008). Συνεχίζοντας, η «ηγεσία» είναι η ευκαιρία παροχής στους άλλους, μέσα από την οργανωμένη σκέψη και τις στρατηγικές, τον μηδενισμό των κωλυμάτων και την ενίσχυση για ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, να χαρακτηρίζουν μια ομάδα (Osborn· Hunt&Jauch, 2002).

Οι δύο έννοιες, της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διοίκησης, σχετίζονται μεταξύ τους καθώς η εκπαιδευτική διοίκηση μοιράζεται τις ίδιες αρχές με την γενική διοίκηση, αλλά αυτό που την διαφοροποιεί είναι πως ο σκοπός και οι στόχοι μιας εκπαιδευτικής δομής είναι διαφορετικοί από αυτούς μιας επιχείρησης. Με βάση αυτό ο Κατσαρός (2008), ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως εξής: *«διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση στον καλύτερο δυνατό βαθμό των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*. Επίσης, σύμφωνα με τους Kynliuk et al. (2018) *«Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι μια διαδικασία απόκτησης και κατανομής πόρων για την επίτευξη προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων»*. Οι Sergiovanni et al. (1980),

αρχικά όρισαν τη διοίκηση ως μια διαδικασία εργασίας με και μέσω άλλων για την ολοκλήρωση των οργανωσιακών στόχων αποτελεσματικά. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως οι διαχειριστές/διευθυντές είναι εκείνοι που είναι υπεύθυνοι για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα ορισμένων στόχων. Ακολούθως, οι Sergiouvanni et al. (1980), προβάλλουν τη διοίκηση ως την τέχνη και την επιστήμη της αποτελεσματικότητας. Δεύτερον, από την άποψη της εκπαιδευτικής διοίκησης, σύμφωνα με τους Sergiouvanni et al. (1980), «η διοίκηση και η διαχείριση της εκπαίδευσης είναι ένα καλό παράδειγμα της φύσης και της σημασίας της διοικητικής δραστηριότητας στην κοινωνία».

Το αντικείμενο των «διαχειριστών» στην εκπαίδευση (educational administrators) είναι να διευθύνουν διοικητικά κρίσιμους χώρους, να επιτυγχάνουν τους στόχους της εκπαίδευσης, να διατηρούν τα πρότυπα κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού, να διαθέτουν κρίσιμες διοικητικές διαδικασίες, να σχεδιάζουν και να οργανώνουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Η ηγεσία αναφέρεται στην επιρροή και τον καθορισμό των στόχων μιας ομάδας, ώστε αυτή να δημιουργήσει κίνητρα κι έχοντας σκοπό την πρόκληση συμπεριφορών που θα βοηθήσουν στο να πραγματοποιηθούν οι στόχοι, ενώ θα συμβάλει και στην διατήρηση της κουλτούρας της ομάδας (Yukl, 2002). Οι Cagner&Kanungo (1987) προσθέτουν πως η ηγεσία δεν είναι μόνο μία διαδικασία, αλλά ανάγεται σε τέχνη παρακίνησης μιας ομάδας ανθρώπων. Βασικό στοιχείο στη διαδικασία αυτή αποτελεί πως τα μέλη της ομάδας δεν εξαναγκάζονται αλλά συναινούν με τη θέλησή τους (Μπουραντάς, 2002). Ο Σαΐτης (2005), ορίζει την ηγεσία ως «την διαδικασία της επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Τα μοντέλα που περιλαμβάνονται στην ταξινομία των Bush και Glover (2003), παρουσιάζουν την ηγεσία ως μια έννοια που ενώνει τον χαρισματικό ηγέτη με την ικανότητα να δείχνει τον δρόμο στα μέλη της ομάδας του, ως σχέση που δίνει βαρύτητα στην σύναψη των σχέσεων του ηγέτη με τα άτομα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τέλος ως δραστηριότητα που βασίζεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τα άτομα της σχολικής κοινότητας. Τέλος, για τον Πασιαρδή (2004) ηγεσία είναι «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».

Η διαφορά διοίκησης και ηγεσίας για τον Burns (1978), έγκειται τον σκοπό. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) «η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς

στόχους». Πιο συγκεκριμένα, οι ηγέτες επικεντρώνονται στον σκοπό που έχει μία ομάδα και στο να δημιουργούν συνθήκες για ουσιαστική αλλαγή της λειτουργίας της και για την εύρεση τρόπων για την επίτευξη του αρχικού σκοπού της. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διοίκηση ασχολείται με την οργάνωση, ενώ η ηγεσία διαφοροποιεί τον τρόπο σκέψης των μελών μιας ομάδας σχετικά με αυτό που επιθυμούν και με αυτό που μπορούν να πράξουν (Μπουραντάς 2005 · Harris 2005). Τέλος, ο Rost (1985), αναφέρει πως «μερικοί διευθυντές είναι ηγέτες, άλλοι όχι. Όλοι οι διευθυντές δεν είναι ηγέτες και δεν θα γίνουν ποτέ. Οι διευθυντές που είναι ηγέτες υιοθετούν ηγετική συμπεριφορά, αλλά άλλες φορές υιοθετούν αυστηρή διοικητική συμπεριφορά. Οι διευθυντές άλλωστε που είναι ηγέτες ποτέ δεν ενεργούν σαν ηγέτες όλη την ώρα. Ο ρόλος των διευθυντών είναι απαγορευτικός για τέτοια πρότυπα συμπεριφοράς».

Εξ' ορισμού, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι η ικανότητα ενός προσώπου να επηρεάσει τους άλλους για να επιτύχει έναν στόχο. Η ηγεσία στον πυρήνα της στοχεύει στο να «ανοίξει ένα μονοπάτι» στα πρόσωπα/άτομα ώστε να συμμετάσχουν στην πραγματοποίηση ενός στόχου. Ο όρος «αποτελεσματική ηγεσία» αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να ενσωματώνει και να επεκτείνει τους διαθέσιμους πόρους στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού για την επίτευξη οργανωτικών ή κοινωνικών στόχων (Connollyetal., 2019). Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες θα πρέπει να αναπτύξουν ένα όραμα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που θα βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Επίσης, οι ηγέτες, προσυπογράφουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και τους ενδιαφερόμενους να μοιραστούν το όραμα (Youngetal., 2017). Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένα προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. Η ηγεσία προκειμένου να είναι αποτελεσματική χρειάζεται τουλάχιστον δύο κεντρικούς παράγοντες που σχετίζονται. Είναι η δύναμη και η εξουσία, συν την αλληλεπίδραση των ανθρώπων σε ομάδες. Ο ηγέτης πρέπει να έχει ένα όραμα αλλά και έναν ισχυρό χαρακτήρα για να επηρεάσει τους υφισταμένους του (Agosto&Roland, 2018).

Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003), η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων ενός οργανισμού. Περιλαμβάνει την παροχή κινήτρου και υποστήριξης προς τους άλλους για την ικανοποίηση ενός ολοκληρωμένου οράματος για το σχολείο, τα θεμέλια του οποίου προέρχονται από σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Η διοίκηση είναι η υλοποίηση των πολιτικών του σχολείου και η αποτελεσματική συντήρηση και διατήρηση των τρεχουσών δραστηριοτήτων του σχολείου. Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν πως, «Οι διευθυντές θα πρέπει να διαχειριστούν τα καθήκοντα,

αλλά οι ηγέτες θα πρέπει να οδηγούν τους ανθρώπους» και πως «Η διαχείριση αναφέρεται στην σωστή εφαρμογή των καθηκόντων, ενώ η ηγεσία είναι η σωστή επιλογή και πραγματοποίηση των καθηκόντων» (Boscardinetal., 2018 · Samier&ElKaleh, 2019 · Boscardin&Lashley, 2018 · Fusarellietal., 2018).

OHallinger (2003), ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως «μια ευρεία έννοια της οποίας στόχος είναι η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, αναδεικνύοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προμηθεύσουν αυτή την κοινότητα με την απαραίτητη γνώση μέσω των προγραμμάτων και μέσω της απόλυτης ποιότητας». Επιπλέον, οι Leithwoodetal. (2020), υποστήριξαν πως η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται με την ανάπτυξη της γνώσης μέσω της ενισχυμένης ανατροφοδότησης στην επίλυση προβλημάτων, με την κεντρική εργασία του ηγέτη/διευθυντή να είναι η παροχή εκπαιδευτικής ηγεσίας. Δηλαδή, ως κάποιος που ασχολείται με τη δημιουργία, την προώθηση και την εφαρμογή γνώσης, ένας ηγέτης πρέπει επίσης να είναι εκπαιδευτικός. Ο Davies(2002)υποστήριξε πως«η ηγεσία αφορά την κατασκευή μιας κατάστασης έμπνευσης των άλλων να πραγματοποιήσουν ένα ταξίδι προς μια νέα και βελτιωμένη κατάσταση για τον εκπαιδευτικό οργανισμό». Η διαχείριση ασχολείται με την αποτελεσματική λειτουργία του τρέχοντος συνόλου περιστάσεων και σχεδιασμού για το σχολείο. Η ηγεσία δεν είναι η προέλευση ενός ατόμου, αλλά μια ομάδα ανθρώπων, που παρέχουν ηγεσία στο σχολείο και, με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να παρέχουν υποστήριξη και έμπνευση σε άλλους για να επιτύχουν τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Somprachetal., 2017). Η ηγεσία δεν έχει οριστεί μεμονωμένα, αλλά τίθεται στο πλαίσιο των οργανισμών και την ευρύτερη κοινωνία (Mogaji&Newton, 2020).

Σημαντική είναι και η έννοια της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Η εκπαιδευτική διαχείριση είναι ένα εφαρμοσμένο πεδίο της διαχείρισης. Επομένως, μπορεί κανείς να συμπεράνει πως η εκπαιδευτική διαχείριση αναφέρεται «στην εφαρμογή της θεωρίας και πρακτικής της διαχείρισης στον τομέα της εκπαίδευσης ή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα». Η διαδικασία της εκπαιδευτικής διαχείρισης αποτελείται από πέντε βασικές λειτουργίες. Ένας διαχειριστής χρησιμοποιεί αυτές τις λειτουργίες για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Κυνλιuketal., 2018). Οι πέντε λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαχείρισης είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η σκηνοθεσία, ο συντονισμός, ο έλεγχος και η αξιολόγηση.

Η εκπαιδευτική διαχείριση έχει κατά κύριο λόγο αναπτυχθεί σε τρεις περιοχές, όπως:

- Ανθρώπινοι πόροι, μέσω των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού, των ενδιαφερομένων μερών και της κοινότητας ως χρήστες της εκπαίδευσης,

- Πόροι μάθησης, όπως εργαλεία μέσω του σχεδιασμού που θα χρησιμοποιηθούν ως μέσο ή ως διδακτέα ύλη,
- Εγκατάσταση και χρηματοδότηση πόρων, ως υποστηρικτικοί παράγοντες που καθιστούν την εκπαίδευση αποτελεσματική

Το πεδίο της εκπαιδευτικής διαχείρισης σχετίζεται με τους στόχους που σχετίζονται με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού, το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων, τη διοίκηση, την επίλυση προβλημάτων, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση και τις συνέπειές της.

Κεφάλαιο 2^ο: Μορφές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Παραπάνω αναλύθηκαν οι έννοιες της εκπαιδευτικής διοίκησης, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστούν και να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία των μορφών της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο διαχωρισμός στις μορφές της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός καθώς για κάθε μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναδεικνύονται σημαντικά χαρακτηριστικά των ηγετών αλλά και το πεδίο εφαρμογής της συγκεκριμένης μορφής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Όσον αφορά την ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης, εκείνη ακολουθεί τις γενικότερες αρχές της επιστήμης της διοίκησης, οι οποίες αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα μετά την δεκαετία του 1980. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τις διάφορες μορφές της ηγεσίας και να τις ομαδοποιήσουν σε μοντέλα (Κατσαρός, 2008). Μια αρκετά γνωστή ταξινόμηση είναι αυτή των Leithwood et al. (1999), οι οποίοι όρισαν έξι μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από μια λεπτομερή αναζήτηση και έρευνα που διεξήγαγαν. Οι Bush & Glover (2003) αύξησαν τα μοντέλα αυτά σε εννέα, με τελευταίο το καθοδηγητικό, το οποίο δεν στηρίζεται σε κάποιο διοικητικό μοντέλο, διότι εστιάζεται περισσότερο στην κατεύθυνση της επιρροής της μάθησης και της διδασκαλίας και λιγότερο στη φύση της διαδικασίας άσκησης επιρροής (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Παρακάτω ακολουθεί μια ταξινομία στις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήθηκε, όπου αναδεικνύονται περισσότερο αυτές οι μορφές ηγεσίας.

Στο «Αυταρχικό» μοντέλο, ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις και τις μεταβιβάζει στην ομάδα ως διαταγή, χωρίς να δίνει διευκρινίσεις και εξηγήσεις, γεγονός που δεν είναι αρεστό στους συνεργάτες. Επίσης, μπορεί να προκύψουν λάθος αποφάσεις, εφόσον δεν ακούγονται όλες οι απόψεις και αποφασίζει ένα πρόσωπο. Η αυταρχική προσέγγιση συχνά φαντάζει ο κατάλληλος τρόπος σε καταστάσεις που απαιτούν επείγουσα δράση. Όσον αφορά, το «Εξουσιοδοτικό», ο ηγέτης ασκεί έλεγχο στην ομάδα αφήνοντάς της περιθώρια αυτενέργειας, ενώ ο δικός του ρόλος είναι περιορισμένος. Είναι πολύ πιθανόν να έχει μειωμένες ικανότητες, εμπειρία και όραμα, ενώ από την άλλη, οι συνεργάτες του να έχουν υψηλό επίπεδο, ικανότητες και προσόντα, γεγονός που περιορίζει την παραγωγικότητα και την όρεξη για δουλειά. Τέλος, στο «Δημοκρατικό» μοντέλο, ο ηγέτης διατηρεί μεν τον έλεγχο της ομάδας, επιτρέπει δε στα μέλη της ομάδας να αναλαμβάνουν

ευθύνες και να παίρνουν αποφάσεις. Μέσα από την στάση αυτή του ηγέτη, τα μέλη της ομάδας νιώθουν δημιουργικά και σημειώνουν υψηλά αποτελέσματα επιτυχίας, ενώ το κλίμα που δημιουργείται ανάμεσά τους είναι ιδιαίτερα θετικό (Μπουραντάς, 2002). Η ποιότητα της εργασίας παραμένει υψηλή είτε με την απουσία είτε με την παρουσία του ηγέτη (Κουτούζης, 2008). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν επαλήθευσαν την υπόθεση ότι το δημοκρατικό στυλ είναι το πιο κατάλληλο και το πιο αποτελεσματικό για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας και για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας (Woods, 2004)

2.1. Διοικητική Ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία αναφέρεται στα άτομα που βρίσκονται στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις κατέχουν την εξουσία και επηρεάζουν τους εργαζομένους με στόχο την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους, στηριζόμενοι στη λογική σκέψη και συμπεριφορά που θα πρέπει να έχουν τα μέλη του οργανισμού (Leithwood et al, 1999). Ο Bush (2007) χαρακτηρίζει τη διοικητική ηγεσία ως «διαχειριστική», βασιζόμενος στους στόχους και τον έλεγχο του περιβάλλοντος, από την άλλη πλευρά οι Leithwood et al. (1999) υποστηρίζουν πως στη διοικητική ηγεσία, η πορεία και η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται από την εστίαση των ηγετών στην πορεία των λειτουργιών και των καθηκόντων των μελών του. Σε αυτό το είδος ηγεσίας, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του επικεφαλής. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού (Bush&Glover, 2003). Ακόμη, η διοικητική ηγεσία εστιάζει στην συμπεριφορά απέναντι στους υφιστάμενους κι όχι στο όραμα για ένα νέο σχολείο (Dressler, 2001).

Η διοικητική ηγεσία αφορά τα καθήκοντα (και συχνά περιλαμβάνει την κινητοποίηση των ανθρώπων) για την ανάπτυξη και τη διατήρηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι επιτυχημένοι διοικητικοί ηγέτες είναι σε θέση να δημιουργήσουν συστήματα που προστατεύουν και διατηρούν βασικές λειτουργίες για την κάλυψη των αναγκών των ενδιαφερόμενων μερών (εκπαιδευτικοί, μαθητευόμενοι, οικογένεια, κοινωνία) (Patz&Goetz, 2017). Υπάρχουν τουλάχιστον δύο σημαντικές πτυχές της διοικητικής ηγεσίας, η διαχειριστική ηγεσία (operational leadership) και η στρατηγική ηγεσία (strategic leadership). Η διοικητική ηγεσία επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων όπως η πρόσληψη και υποστήριξη του προσωπικού, εποπτεία προϋπολογισμών και διατήρηση ενός θετικού κλίματος στο χώρο εργασίας (Parra&Ruiz, 2020). Η στρατηγική ηγεσία περιλαμβάνει την καθοδήγηση ενός οργανισμού με εστίαση στην μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του. Οι στρατηγικοί ηγέτες διευκρινίζουν το σκοπό, εμπνέουν τα άτομα να συνεχίσουν ένα κοινό όραμα και διασφαλίζουν ότι οι στόχοι και τα αποτελέσματα επιτυγχάνονται (Sadqetal., 2020).

Ο Yukl (2002) κατέγραψε αναλυτικά τη διοικητική-διαχειριστική πρακτική των ηγετών σε δεκατέσσερις συμπεριφορές ως εξής: α) σχεδιασμός οργάνωση, β) επίλυση προβλημάτων, γ) παρακολούθηση, δ) δικτύωση, ε) ενημέρωση, στ) αποσαφήνιση, ζ) κινητοποίηση/έμπνευση, η) διαχείριση συγκρούσεων/ενίσχυση ομαδικότητας, θ) υποστήριξη, ι) συμβουλευτική, ια) αναγνώριση, ιβ) ανάπτυξη, ιγ) επιβράβευση και ιδ) ανάθεση. Οι Leithwood και Duke (1999) αναφέρονται σε δέκα κατηγορίες διοικητικών λειτουργιών στα πλαίσια της διοικητικής ηγεσίας: α) παροχή επαρκών οικονομικών πόρων και υλικών, β) διανομή οικονομικών πόρων, γ) πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων και ανάπτυξη αποδοτικών μεθόδων για την αντιμετώπισή τους, δ) διαχείριση των σχολικών υποδομών, ε) διαχείριση των μαθητών, στ) διατήρηση αποτελεσματικών μοντέλων επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ζ) υιοθέτηση πολιτικών και πρωτοβουλιών με τρόπους που να προωθούν τη σχολική βελτίωση, η) φροντίδα για την ελαχιστοποίηση των διαταραχών στο σχολικό πρόγραμμα, θ) διαμεσολάβηση στις συγκρούσεις και στις διαφορές και ι) παρακολούθηση των επιταγών της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου.

Η διοικητική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας στο οποίο τα κορυφαία στελέχη του οργανισμού αναπτύσσουν τακτικές και όραμα για την ευημερία του οργανισμού, ενώ διαδραματίζουν κύριο ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Αυτό κάνει την διοίκηση υπεύθυνη για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Popescu, 2019). Το πλεονέκτημα της διοικητικής ηγεσίας είναι που μέσω αυτής αναπτύσσεται ένα δομημένο και οργανωμένο «μονοπάτι» για τη λήψη αποφάσεων που κάνει το στόχο πιο ορατό και σαφή, ενώ το κύριο μειονέκτημα της είναι πως η πρόβλεψη των ηγετών μπορεί να οδηγήσει σε ανακριβές αποτέλεσμα, ενώ η ευελιξία είναι δύσκολη λόγω των δομημένων σχεδίων και στρατηγικών (Holzweissetal., 2018).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι πως διασφαλίζεται η εφαρμογή του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού και της στρατηγικής του εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ ένα σημαντικό μειονέκτημα της είναι πως μερικές φορές τείνει να είναι περιορισμένη ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και πως χαρακτηρίζεται ως τεχνοκρατική.

2.2. Διαπροσωπική Ηγεσία

Σύμφωνα με τον Bush(2008), η διαπροσωπική ηγεσία είναι μια διαδικασία «αυτοσυναίσθησης», καθώς σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις και την συνεργασία που αναπτύσσεται σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Όσον αφορά, την εκπαιδευτική μονάδα, είναι η διαδικασία για μια επιτυχημένη σχέση και αλληλεπίδραση. Η μορφή αυτής της ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και οποιονδήποτε

άλλον σχετίζεται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση και έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush&Glover, 2003). Σημαντικό στοιχείο στην διαπροσωπική ηγεσία είναι η «διαπροσωπική νοημοσύνη», η οποία ορίζεται «ως μια αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους» (Golemanetal., 2002). Ανεξαρτήτως της μορφής της ηγεσίας, δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής, αν δεν εμπεριέχει την παράμετρο της διαπροσωπικής νοημοσύνης και ευφυΐας ως συστατικό κλειδί. Η διαπροσωπική νοημοσύνη υποστηρίζει ένα σύνολο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, τόσο στην καθημερινότητα ενός σχολείου, όσο και στην διοίκηση μιας επιχείρησης (West-Burnham, 2001).

Μέσα από την διαπροσωπική ηγεσία, η διαχείριση ενός οργανισμού περνάει σε ένα καινούργιο επίπεδο, καθώς οι διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν γίνει βασικό στοιχείο της επιτυχημένης ηγεσίας. Ο Palmeretal. (2001) πρότειναν και μια νέα διάσταση, τη διαπροσωπική διαχείριση (interpersonalmanagement), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, δικά του και των άλλων. Οι ηγέτες έχουν πλέον απαλλαγεί από το την στείρα επίβλεψη και τον έλεγχο της σχολικής μονάδας. Τώρα, θα πρέπει να εμπνέουν και να ενθαρρύνουν συμπεριφορές που αποφέρουν αποτελέσματα και να κάνουν τα μέλη ενός οργανισμού να αισθάνονται χρήσιμα. Άλλωστε, αποτελεσματική ηγεσία είναι η τέχνη να κινητοποιείς τους άλλους να θέλουν να αγωνιστούν για κοινές επιδιώξεις (Kouzes&Posner, 1995). Το κομμάτι που αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και την ικανότητα της διαχείρισής τους απαιτεί ικανότητες που εντάσσονται στην συναισθηματική νοημοσύνη. Η διαχείριση σχέσεων, που αφορά την ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, είναι μία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις οποίες εντάσσεται η πλειονότητα των ικανοτήτων της σύγχρονης ηγεσίας (VanGronigenetal., 2018). Σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002) η διαχείριση σχέσεων, που εντάσσεται στις κοινωνικές δεξιότητες, περιλαμβάνει την έμπνευση, την επιρροή, την ανάπτυξη των άλλων, την καταλυτική δράση στην αλλαγή, τη διαχείριση συγκρούσεων, την οικοδόμηση δεσμών, καθώς και τη σύμπραξη και τη συνεργασία. Ένας ηγέτης που δεν κατέχει τα παραπάνω, οδηγείται με ακρίβεια στην αποτυχία διαχείρισης ενός οργανισμού, εφόσον σε διαπροσωπικό επίπεδο επικρατούν συγκρούσεις και αρνητισμός και πολλές φορές επιθετικές συμπεριφορές (Goleman, 1998).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζεται στην ανάπτυξη «υγιών» και αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ των ηγετών και των εκπαιδευτικών αλλά και των

εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι πως αναπτύσσεται η διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει την ανάπτυξη βιώσιμων σχέσεων και πρακτικών. Τέλος, ένα μειονέκτημα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι η μη τήρηση της κουλτούρας και των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως αυτά είχαν θεσπιστεί εκ των προτέρων.

2.3.Κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία

Η κατανεμημένη/συμμετοχική ηγεσία σχετίζεται με τις αρχές της δημοκρατίας και την ενδυνάμωση (Bush&Glover, 2003). Η μορφή αυτής της ηγεσίας αφορά τον καταμερισμό των ευθυνών και την άσκηση ηγεσίας από μια ομάδα ατόμων κι όχι από ένα και μοναδικό πρόσωπο, ενώ ιδιαίτερη είναι η έμφαση που δίνεται στη σημασία της αλληλεπίδρασης (Μπινιάρη, 2012). Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι ο διευθυντής χάνει το ρόλο του, καθώς από τη μια μπορεί να προωθή τη διανομή της εξουσίας μέσα από συνεργατικές διαδικασίες από την άλλη όμως διατηρεί την τελική ευθύνη τόσο για τις αποφάσεις που θα παρθούν και τον τελικό λόγο στις περιπτώσεις που η διαδικασία παρουσιάζει δυσκολίες που είναι δύσκολο να λυθούν (Stolletal., 2006).

Η κατανεμημένη ηγεσία έχει το πλεονέκτημα της «αυξανόμενης πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού και ως εκ τούτου τα άτομα έχουν τη δύναμη να επηρεάζουν τα γεγονότα». Ωστόσο, καθώς η υπευθυνότητα παραμένει στον ηγέτη, τα άτομα «προστατεύονται» τόσο από τους κινδύνους όσο και από τα οφέλη. Εξίσου σημαντική με τη συλλογική προσέγγιση αυτής της μεθόδου είναι η ανάγκη για ένα σαφές όραμα. Τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι πως ανταποκρίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις των πελατών / της αγοράς, παρέχει βελτιωμένη ποιότητα λήψης αποφάσεων, δηλαδή, οδηγεί σε ισχυρότερη αίσθηση ιδιοκτησίας, δημιουργεί βελτιωμένα επίπεδα κινήτρου και ενθουσιασμού, είναι ένας βολικός τρόπος διαχείρισης των επιθυμητών σύνθετων απαιτήσεων, βελτιώνει την επικοινωνία και προωθεί την κοινή χρήση γνώσεων και μειώνει την πιθανότητα ενός ατόμου να κατέχει βασικές πληροφορίες (μειώνει τις απειλές) (Printy&Liu, 2021 · Vuori, 2019 · Amelsetal., 2020). Η αποτελεσματικότητα της εν λόγω μεθόδου άσκησης ηγεσίας, εξαρτάται από τη μέθοδο και το σκοπό που εξυπηρετεί αλλά και από τη στάση που θα κρατήσουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, παρόλο που η φιλοσοφία της φαίνεται να καταλύει τις αυστηρές ιεραρχικές δομές των τυπικών μοντέλων εκπαιδευτικού προσωπικού (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι ο κατακερματισμός της εργασίας εάν δεν υπάρχει η βασική αξία και αποστολή, η ύπαρξη ανταγωνισμού, η έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τους ρόλους και τις σημερινές δυνατότητες παράκαμψης ενός επιπέδου εξουσίας, η διαδικασία λήψης αποφάσεων μπορεί να επιβραδυνθεί με τη συμμετοχή περισσότερων ανθρώπων, μπορεί να

είναι ρητορική με την απόφαση που έχει ήδη ληφθεί, κατάρρευση της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας, υποτίμηση του ηγετικού ρόλου, καθώς όλοι πιστεύουν ότι μπορούν να το κάνουν και μείωση της εστίασης για ανάπτυξη ηγεσίας (Aldaihani, 2020 · Ho&Ng, 2017).

2.4. Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο προσανατολισμός προς την μετασχηματιστική ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς εντοπίζεται στη βιβλιογραφία κατά τη διάρκεια της περιόδου του 1990. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) το γεγονός αιτιολογείται ως γενικότερη αντίδραση στην πολιτική παροχής κατευθύνσεων και οδηγιών από την κορυφή προς τη βάση, που επικρατούσε την περίοδο του 1980. Το μετασχηματιστικό μοντέλο, ως συμμετοχική μορφή ηγεσίας, θεωρείται ότι μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην πυραμίδα λήψης αποφάσεων και να συνδράμει στην συμμετοχική, εθελοντική και όχι εξαναγκαστική διαδικασία δραστηριοποίησης των μελών των σχολικών οργανισμών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα, καθώς τα αποτελέσματά της, όπως έχει φανεί μέσα από μελέτες, συνδέονται άμεσα με την σχολική αποτελεσματικότητα (Leithwood&Jantzi, 2003, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου&Διερωνίτου, 2014). Είναι μια δυναμική διαδικασία που δύναται να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Αφορά συναισθήματα, αξίες, πρότυπα, μακροπρόθεσμους στόχους, αξιολόγηση κινήτρων, ικανοποίηση αναγκών και εξατομικευμένη αντιμετώπιση των εργαζόμενων-οπαδών. Η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφεται ως *«έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας άσκησης επιρροής, που αποβλέπει στην ενίσχυση της δέσμευσης αυτών που ακολουθούν και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν το όραμά τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, για να συμβάλουν στην επίτευξη του στόχου. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα»* (Bush&Glover, 2003) Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), ως μετασχηματιστική ορίζεται *«η ηγεσία η οποία εστιάζει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και των οργανισμών που ηγούνται και βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και βασικό της χαρακτηριστικό αποτελεί η έμφαση που δίνεται στους ανθρώπους παρά στις δομές και στην αλλαγή της κουλτούρας αντί της δομής»*. Οι Miller και Miller (2001) αναφερόμενοι στη μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζουν ότι ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διοικούντων και εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι δύο πλευρές να εξελίσσονται ηθικά και να παρακινούνται με στόχο να γίνονται ολοένα και καλύτεροι.

Η εισαγωγή της θεωρίας για τη μετασχηματιστική ηγεσία αποδίδεται στον Burns (1978), σύμφωνα με τον οποίο ο ρόλος των ηγετών επικεντρώνεται στην εμπλοκή και παρακίνηση των οπαδών να εργαστούν για στόχους που υπερβαίνουν το προσωπικό τους συμφέρον. Η σχετική μελέτη του Burns για τα χαρακτηριστικά των πολιτικών ηγετών, γνωστοποιεί ευρέως τη θεωρητική θέση για τη διάκριση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας από το αντίστοιχο συναλλακτικό, με τα χαρακτηριστικά του τελευταίου να δανείζονται στοιχεία κοινωνικής ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Ο Burns ισχυρίζεται ότι αυτά τα δύο ηγετικά μοντέλα τοποθετούνται στα δύο απέναντι άκρα ενός συνεχούς, με τους ηγέτες να μπορούν να παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά ενός μόνο μοντέλου, του συναλλακτικού ή του μετασχηματιστικού. Με βάση τη θεωρία του Burns, ο Bass (1985) ανέπτυξε ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσω της διερεύνησης της συμπεριφοράς ηγετών τόσο σε δημόσιους όσο και σε ιδιωτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Bass (1985, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου&Διερωνίτου, 2014) ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης θα πρέπει να έχει μια ιδεαλιστική επίδραση στους άλλους και να γίνεται πρότυπο για αυτούς, ώστε να μπορούν να ταυτιστούν μαζί του. Ακόμη, ένας ηγέτης θα πρέπει να εμπνέει και να λειτουργεί ομαδικά, προωθώντας την αυτονομία των υφισταμένων του, με σκοπό να γίνονται δημιουργικοί και να αναπτύσσουν αυτοκριτική και αναστοχασμό. Στο διανοητικό κομμάτι, προσπαθεί να δώσει κίνητρα για καινοτομία προωθώντας την λογική σκέψη και την δημιουργικότητα. Τέλος, ο ηγέτης αντιμετωπίζει το κάθε άτομο, ως ξεχωριστή και μοναδική οντότητα, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη (Kounietal., 2018).

Οι Bass&Avolio (1994) αναφέρονται σε τέσσερις βασικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη, την «εξιδανικευμένη επιρροή» (συμπεριφορά και στάσεις χαρακτηριστικά), την «εμπνευσμένη υποκίνηση», τα «διανοητικά ερεθίσματα» και την «εξατομικευμένη φροντίδα» ενώ ο Leithwood (1994, όπως αναφέρεται στο Βιτσιλάκη& Ράπτης, 2007) αναφέρει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: αρχικά είναι η δημιουργία του σχολικού οράματος αλλά και οι σχολικοί σκοποί. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από τα διανοητικά ερεθίσματα και την εξατομικευμένη υποστήριξη που παρέχει η μετασχηματιστική ηγεσία. Σημαντικό στοιχείο είναι οι πρακτικές και αξίες του οργανισμού που χρησιμοποιούνται αλλά και οι υψηλές προσδοκίες για άριστα αποτελέσματα. Για μια σχολική μονάδα απαραίτητο στοιχείο είναι η κοινή παραγωγική κουλτούρα αλλά και η ανάπτυξη δομών για την συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Βασιλειάδου&Διερωνίτου, 2014· Robbins et al., 2013; Κατσαρός, 2008·Βιτσιλάκη&Ράπτης, 2007 · Leithwood&Jantzi, 2000) τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η θέσπιση κοινού οράματος, οι υψηλές προσδοκίες, η εισαγωγή καινοτομιών, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η επίδειξη προσωπικού

ενδιαφέροντος για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κ.ά. Σύμφωνα με τη Dieronitou (2014, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου&Διερωνίτου, 2014) ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός «συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος».

Η μετασχηματιστική ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν ικανότητες θετικής επιρροής και επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας σε μια κοινή προσπάθεια για την επίτευξη επιθυμητών στόχων (Northouse, 2010). Μεγάλο τμήμα σύγχρονων ερευνών αποδεικνύει ότι το στυλ ηγεσίας και οι δεξιότητες ενός ηγέτη επηρεάζουν μια ποικιλία χαρακτηριστικών των εργαζόμενων στις σχολικές κοινότητες, από την ικανοποίηση από την εργασία και την αποτελεσματικότητα μέχρι τα επίπεδα εμπλοκής και την ακαδημαϊκή έμφαση (Bird, Wang, Watson, & Murray, 2009). Παράλληλα, αποτελέσματα ερευνών εστιάζουν στην καταλληλότητα των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία που αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις για αλλαγή (Leithwood et al., 1999). Παρόλα αυτά, στην πράξη είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μια τέτοια μορφή ηγεσίας στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς σύμφωνα με πολλούς ερευνητές του χώρου είναι (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Κατσαρός, 2008· Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007) το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύπλοκο, δύσκαμπτο, συγκεντρωτικό, ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο, χαρακτηριστικά που δεν επιτρέπουν την άσκηση μετασχηματιστικής πρακτικής.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτού του τύπου της ηγεσίας αποτελεί το γεγονός ότι είναι μια συνολική προσπάθεια και δεν αποφασίζει ένα συγκεκριμένο άτομο (Θεοφιλίδης, 2012). Ένα ακόμη πλεονέκτημα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι πως ο ηγέτης ενθαρρύνει τις ομάδες του προς τον στόχο και τις καθιστά αλληλεπιδραστικές και πιο επικοινωνιακές. Από την άλλη πλευρά, σημαντικά μειονεκτήματα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι πως ο κίνδυνος μπορεί να οδηγήσει σε μη επιθυμητά αποτελέσματα και πως ηγέτες πρέπει να αγνοήσουν ορισμένα πρωτόκολλα του οργανισμού (Anderson, 2017).

2.5. Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από χορήγηση αμοιβών, ύστερα από την επίδειξη της επιθυμητής συμπεριφοράς και από την διατήρηση μιας κατάστασης, εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι (Bass, 1999). Κύρια ενασχόληση του διευθυντή σε αυτό το μοντέλο είναι η συνέπεια στις δομές και στους σκοπούς του σχολείου κι όχι στους εκπαιδευτικούς που το

αποτελούν (Harris, 2003). Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού και να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται σε μεγαλύτερη προσπάθεια, χωρίς αυτό να αποτελεί τη βασική προτεραιότητα (Βιτσιλάκη&Ράπτης, 2007). Επομένως, η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών, στηρίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες (Tracey&Hinkin, 1998), δίνει έμφαση σε διαδικασίες και δεδομένα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν εμπλέκονται, παρά μόνο όπου απαιτείται για την αποκόμιση των άμεσων οφελών που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007). Όπως γίνεται κατανοητό, ο ηγέτης-διευθυντής στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας δημιουργεί μια σχέση με τους υφισταμένους του η οποία βασίζεται στο «δούναι και λαβείν» (Σαϊτή&Σαϊτής, 2012).

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας χρησιμοποιείται ευρέως στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με τους Avolioetal. (2009), η συναλλακτική ηγεσία είναι «σε μεγάλο βαθμό βασισμένη στην ανταλλαγή ανταμοιβών που εξαρτώνται από την απόδοση» (σελ.427). Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στη σχέση του ηγέτη-εκπαιδευτικού. Ωστόσο, χρησιμοποιείται συνήθως στην εκπαίδευση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Η συναλλακτική ηγεσία παρέχει στους υφισταμένους μια ανταμοιβή για την επίτευξη ενός καθορισμένου στόχου. Ωστόσο, η συναλλακτική ηγεσία παρακινείται μόνο σε ένα επίπεδο τήρησης των δομών και των σκοπών και αποτυγχάνει να παρακινήσει άτομα πέρα από τον καθορισμένο στόχο, ούτε προωθεί μια μεμονωμένη ανάπτυξη. Οι ηγέτες αυτής της μορφής ηγεσίας τείνουν να μην αναγνωρίζουν ή να επαινούν τις εισφορές των ατόμων πέρα από το στόχο που έχει οριστεί για το αρχικό κίνητρο, ούτε δίνουν ένα κίνητρο προς τους υφισταμένους ώστε να υπερβούν τον επιτευχθείσα στόχο (Khan, 2017). Οι υφιστάμενοι μπορεί να αποτραπούν ή να μην αγωνιστούν για υψηλότερα επιτεύγματα λόγω της έλλειψης επαίνου για μεγαλύτερη επίτευξη από τον ηγέτη, το οποίο θα αποτελούσε μειονεκτήματα για εκπαιδευτικά ιδρύματα (Purwantoetal., 2020). Οι ηγέτες της συναλλακτικής ηγεσίας επικεντρώνονται αποκλειστικά στα συστήματα ανταμοιβής και παροχών και αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν ή να αλλάξουν τις προσεγγίσεις τους εάν οι υφιστάμενοι τους δεν μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους (Khan, 2017).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτού του τύπου ηγεσίας είναι πως οι ηγέτες κάνουν τον εργαζόμενο πιο παραγωγικό, ενώ εξαλείφεται κάθε αμφιβολία του εργαζομένου σχετικά με οποιαδήποτε εργασία(Khan, 2017). Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό μειονέκτημα αυτού του τύπου ηγεσίας είναι πως οι ηγέτες μερικές φορές γίνονται «αναίσθητοι» απέναντι στους υπαλλήλους τους και επικεντρώνονται περισσότερο στο στόχο και όχι στη δημιουργικότητα και την ενθάρρυνση των εργαζομένων(Purwantoetal., 2020).

2.6. Ηθική Ηγεσία

Η ηθική ηγεσία βασίζεται στις αξίες των ηγετών και περιλαμβάνει κανονιστικές και δημοκρατικές έννοιες (Leithwood et al, 1999). Η προσέγγιση είναι παρόμοια με το μετασχηματιστικό μοντέλο με τη διαφορά ότι στην ηθική ηγεσία υπάρχει μία πιο ισχυρή βάση αξιών, που μπορεί να είναι πνευματική. Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη. Οι Leithwood & Duke (1999), υποστηρίζουν πως η «εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος».

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζεται πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στο ηθικό πεδίο (Βιτσιλάκη& Ράπτης, 2007). Οι ηγέτες με βάση αυτό το μοντέλο θα πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood&Duke, 1999). Ο ηθικά αξιόπιστος ηγέτης είναι εκείνος, ο οποίος μπορεί να επιδεικνύει συνέπεια μεταξύ των αρχών και της πρακτικής, να εφαρμόζει τις αρχές σε νέες καταστάσεις, να δημιουργεί μια κοινή κατανόηση και ένα κοινό λεξιλόγιο, να εξηγεί και να δικαιολογεί τις αποφάσεις με όρους ηθικής, να διατηρεί τις αξίες κατά τη διάρκεια του χρόνου και, τέλος, να επανερμηνεύει και να επαναδηλώνει τις αρχές, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Βιτσιλάκη& Ράπτης, 2007).Επομένως, τα ηθικά στυλ ηγεσίας δημιουργούν ένα σύνολο θετικών προτύπων που οδηγούν σε ένα υποστηρικτικό και έντιμο περιβάλλον εργασίας. Αυτά τα πρότυπα έχουν σχεδιαστεί για να μειώσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν εντός του χώρου εργασίας, δημιουργώντας ασφάλεια εργασίας για όλους τους εμπλεκόμενους. Τα ηθικά στυλ ηγεσίας βασίζονται στο θεμέλιο της ακεραιότητας. Αυτός ο τύπος ηγεσίας λειτουργεί μόνο όταν οι ηγέτες κάνουν το σωστό, ακόμα και όταν κανείς άλλος δεν παρακολουθεί ή δεν μπορεί ποτέ να μάθει ότι κάτι ανήθικο συνέβη (Yang&Wei, 2017).

Ίσως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της ηθικής ηγεσίας είναι ο τρόπος που οδηγεί σε καλύτερους ρυθμούς ικανοποίησης από την εργασία, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει τη δέσμευση των εργαζομένων. Στη μελέτη του 2009, οι Walumbwa και ο Schaubroeck κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι υπάλληλοι που διαθέτουν ηγέτες που ακολουθούν την ηθική ηγεσία, είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν την εργασία τους και συνολικά, οι εργαζόμενοι ήταν πιο χαρούμενοι και εξυπηρετικοί. Η αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία οδηγείται από την επικέντρωση στην επικοινωνία και την συνεργασία. Κάθε άτομο στον οργανισμό αντιμετωπίζεται με

σεβασμό και το έργο του εκτιμάται. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι «ηθικοί ηγέτες» οδηγούν με παράδειγμα, η χρήσιμη συμπεριφορά είναι πιθανό να εξαπλωθεί σε ολόκληρη την οργάνωση. Οι «ηθικοί ηγέτες» διαμορφώνουν τον οργανισμό και ως εκ τούτου ο οργανισμός θα προσελκύσει ανθρώπους των οποίων το δικό του ηθικό πλαίσιο είναι παρόμοιο με αυτό του ηγέτη και του οργανισμού. Στην πραγματικότητα, οι Mayer et al. (2012), υποστήριξαν πως η ηθική ηγεσία μειώνει την ανήθικη συμπεριφορά των υφισταμένων. Ως εκ τούτου, η θεωρία ηγεσίας έχει ισχυρό αντίκτυπο σε ολόκληρη την κοινωνία. Το ισχυρό πλαίσιο δεοντολογικού πλαισίου και ηγεσίας μπορεί επίσης να συμβάλει στη διασφάλιση της αναφοράς των εργαζομένων για τα προβλήματα.

Παρά τα θετικά στοιχεία που μπορεί η ηθική ηγεσία να παράσχει σε έναν οργανισμό, μπορεί να προκαλέσει επίσης ζητήματα (Fengetal., 2019). Αλλά δεν είναι μόνο ο ηγέτης και η οργάνωση που πρέπει να ευθυγραμμιστούν, αφού οι υφιστάμενοι μπορούν να δυσκολευτούν να εργάζονται σε ένα περιβάλλον με ορισμένα ηθικά πρότυπα. Τα διαφορετικά ηθικά πλαίσια μπορούν να προκαλέσουν ένταση εντός ενός οργανισμού και ως εκ τούτου, ορισμένοι άνθρωποι ενδέχεται να μην βρουν το περιβάλλον ευχάριστο ή φιλόξενο (Koetal., 2018). Επιπλέον, η ηθική ηγεσία μπορεί να εξαρτάται μάλλον από την ικανότητα του ηγέτη να επηρεάσει. Κατά κάποιο τρόπο, η ηθική ηγεσία έχει τάσεις χαρισματικής ηγεσίας, πράγμα που σημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορεί να ακολουθούν τον ηγέτη χωρίς μια κριτική προσέγγιση. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι εμπιστεύονται τόσο πολύ τον ηγέτη, ξεχνούν την «προσωπικότητα» του ηγέτη - που σημαίνει ότι είναι «τυφλοί» σε οποιαδήποτε λάθη ή προβλήματα (Qingetal., 2019).

Με την ηθική ηγεσία, οι οργανισμοί θα πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στις πολιτικές. Η σαφήνεια είναι πρωταρχική για το μοντέλο ηγεσίας και αυτό μπορεί να σημαίνει την ανάγκη για σαφείς και συνεκτικές πολιτικές, κανόνες και κανονισμούς. Όσο πιο λεπτομερείς είναι οι πολιτικές, τόσο ευκολότερη είναι η εγγύηση των κατάλληλων δεοντολογικών προτύπων. Αλλά αυτό μπορεί να σημαίνει άφθονη επιπλέον εργασία, ειδικά στην αρχή. Η αυστηρή σαφήνεια και συνέπεια θα μπορούσε να είναι δύσκολη, ειδικά για μικρότερους οργανισμούς (Byunetal., 2018). Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, οι απαιτήσεις για συνέπεια θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μειονέκτημα (Beneveneetal., 2018).

2.7. Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία

Στην παιδαγωγική ηγεσία, ο ηγέτης θα στηρίζει και να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου που επικεντρώνεται στην διδασκαλία και την μάθηση (Κατσαρός, 2008). Με βάση τους Leithwood&Duke (1999) η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται «στην κρίσιμη εστίαση της προσοχής των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν

άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών». Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003) η εκπαιδευτική ηγεσία «εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται. Η επιρροή της στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής». Είναι το μοντέλο της ηγεσίας που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης, επενδύοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (Sergioyanni, 2001). Οι Spillaneetal. (2004) διακρίνουν τις λειτουργίες του ηγέτη που είναι σημαντικές στην παιδαγωγική ηγεσία και αναφέρονται στη σύλληψη και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού οράματος, στην ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη διδασκαλία, τη δόμηση συνθηκών εμπιστοσύνης, τη συνεργασία και την ακαδημαϊκή συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, στην προμήθεια και αποτελεσματική διαχείριση πόρων, στην υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της καινοτομίας και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επισκιάζουν άλλα θέματα. Στο μοντέλο αυτό ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή διακρίνεται από αυτό του παραδοσιακού διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής ηγέτης γνωρίζει τα τεκταινόμενα του σχολείου, τις ανάγκες των μαθητών, συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα δημιουργεί ευκαιρίες για εξέλιξη τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές, ενώ από την άλλη πλευρά ο παραδοσιακός διευθυντής ασχολείται μόνο με διοικητικά ζητήματα (Μπινιάρη, 2012).

2.8. Συγκυριακή ή ηγεσία των πιθανοτήτων

Η συγκυριακή ηγεσία είναι μια εναλλακτική μορφή ηγεσίας, κατά την οποία οι σχολικοί ηγέτες προσαρμόζονται σε συγκεκριμένες οργανωσιακές περιστάσεις (Βιτσιλάκη& Ράπτης, 2007). Η συγκυριακή ηγεσία εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες ή προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν, ανάλογα με τις ανάγκες και την ποικιλομορφία του κάθε σχολείου. Για τον λόγο αυτό, οι ηγέτες θα πρέπει να προσαρμόζονται κάθε φορά στις συνθήκες που επικρατούν (Bush&Glover, 2003). Για τους Bush&Glover (2003) η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης επηρεάζει είναι το καθοριστικό στοιχείο για πολλούς τύπους ηγεσίας, ενώ για κάποιους άλλους τύπους η έμφαση δίνεται στον συνδυασμό επιμέρους διαστάσεων της ηγεσίας. Όπως γίνεται κατανοητό, τα άτομα που ασκούν την ηγεσία θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν μια γκάμα πρακτικών ηγεσίας ανάλογα με τι υφιστάμενες συνθήκες. Μια σχολική μονάδα ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας και διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωσιακές ανάγκες, δεν μπορεί να στηρίζεται σε έναν ηγέτη που

περιορίζεται σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι ηγέτες επιλέγουν ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν και ποια μορφή ηγεσίας θα υιοθετήσουν. Όλα τα παραπάνω απαιτούν ευελιξία και σωστά κριτήρια για την επιλογή της κατάλληλης πρακτικής (Leithwood et al, 1999).

2.9. Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία είναι μια νέα μορφή ηγεσίας, η οποία εστιάζει στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες κάθε ατόμου αλλά και στο πως αυτές ερμηνεύονται από το ίδιο το άτομο, καθώς η ίδια κατάσταση νοηματοδοτείται και βιώνεται διαφορετικά από τον καθένα (Μπινιάρη, 2012). Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της ηγεσίας αυτού του μοντέλου στηρίζονται στις αρχές του μεταμοντερνισμού με έμφαση στην υποκειμενικότητα, στον τρόπο που κάθε άτομο εκλαμβάνει και νοηματοδοτεί αρχές και εμπειρίες, όχι μιας δεδομένης και σταθερής πραγματικότητας, αλλά πολλαπλών πραγματικοτήτων που γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τον καθένα (Χρονοπούλου, 2012).

Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, εφόσον οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί δίνουν την προσωπική τους ερμηνεία για γεγονότα και καταστάσεις. Η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες, δημιουργώντας στην εκπαιδευτική μονάδα ένα σύνολο εμπειριών των ατόμων που το απαρτίζουν. Αυτή η προσέγγιση δεν παρέχει πολλές οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του ατόμου (Bush&Glover, 2003). Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι οι ενδιαφερόμενοι έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστούν για ό,τι τους ενδιαφέρει. Οι ηγέτες-διευθυντές οφείλουν, όπως και στη συμμετοχική ηγεσία, να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Το μοντέλο αυτό ηγεσίας δίνει στους διευθυντές την ευκαιρία να διακρίνουν προσωπικότητες και φιλοδοξίες, μέσα από τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, κι όχι από τον ρόλο που έχουν αναλάβει (Βιτσιλάκη& Ράπτης, 2007).

2.10. Αυταρχική ηγεσία

Η αυταρχική ηγεσία, είναι ένα στυλ ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από μεμονωμένο έλεγχο σε όλες τις αποφάσεις και λίγες εισροές από τα μέλη της ομάδας. Οι αυταρχικοί ηγέτες συνήθως κάνουν επιλογές με βάση τις ιδέες και τις κρίσεις τους και σπάνια δέχονται συμβουλές από τους υφισταμένους τους. Η αυταρχική ηγεσία περιλαμβάνει απόλυτο, αυταρχικό έλεγχο σε μια ομάδα (Luqman et al., 2020). Όπως και άλλα ηγετικά στυλ, το αυταρχικό στυλ έχει και ορισμένα οφέλη και

κάποιες αδυναμίες. Ενώ εκείνοι που βασίζονται σε αυτή την προσέγγιση σε μεγάλο βαθμό θεωρούνται συχνά ως αυταρχικοί ή «δικτάτορες», αυτό το επίπεδο ελέγχου μπορεί να έχει οφέλη και να είναι χρήσιμο σε ορισμένες καταστάσεις. Πότε και πού είναι χρήσιμο το αυταρχικό στυλ μπορεί να εξαρτάται από παράγοντες όπως η κατάσταση, ο τύπος της εργασίας και τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας (Harmsetal., 2018). Ορισμένα από τα πρωταρχικά χαρακτηριστικά της αυταρχικής ηγεσίας περιλαμβάνουν (Pekeretal., 2018):

- Επιτρέπει ελάχιστη από τα μέλη της ομάδας,
- Απαιτεί οι ηγέτες να λαμβάνουν όλες σχεδόν τις αποφάσεις,
- Παρέχει στους ηγέτες τη δυνατότητα να υπαγορεύουν τις μεθόδους εργασίας και τις διαδικασίες,
- Τείνει να δημιουργεί εξαιρετικά δομημένα και πολύ άκαμπτα περιβάλλοντα,
- Αποθαρρύνει τη δημιουργικότητα,
- Θεσπίζει κανόνες και η ηγεσία τείνει να περιγράφεται σαφώς και να κοινοποιείται

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας τείνει να ακούγεται αρκετά αρνητικό. Σίγουρα μπορεί να είναι όταν είναι υπερβολικό ή εφαρμοσμένο σε λάθος ομάδες ή καταστάσεις. Ωστόσο, η αυταρχική ηγεσία μπορεί να είναι επωφελής σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως όταν οι αποφάσεις πρέπει να γίνουν γρήγορα χωρίς οι ηγέτες να συμβουλευούνται με μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων. Ορισμένα έργα απαιτούν ισχυρή ηγεσία για την γρήγορη και αποτελεσματική επίτευξη των στόχων. Όταν ο ηγέτης είναι ο πιο γνωστός άνθρωπος στην ομάδα, το αυταρχικό στυλ μπορεί να οδηγήσει σε γρήγορες και αποτελεσματικές αποφάσεις (Luqmanetal., 2020).

Ενώ η αυταρχική ηγεσία μπορεί να είναι επωφελής κατά καιρούς, υπάρχουν επίσης πολλές περιπτώσεις όπου αυτό το στυλ ηγεσίας μπορεί να είναι προβληματικό. Αυτό μπορεί μερικές φορές να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια μεταξύ των μελών της ομάδας (Pekeretal., 2018). Τα μέλη της ομάδας μπορούν να καταλήξουν να αισθανθούν ότι δεν έχουν καμία εισροή, και αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα προβληματικό όταν τα εξειδικευμένα και ικανά μέλη μιας ομάδας αφήνονται να αισθάνονται ότι οι γνώσεις και οι συνεισφορές τους υπονομεύονται. Επειδή οι αυτοκρατικοί ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις χωρίς να συμβουλευτούν την ομάδα, οι άνθρωποι στην ομάδα ενδέχεται να αντιπαθούν το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να συνεισφέρουν μέσω ιδεών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι η αυταρχική ηγεσία συχνά οδηγεί σε έλλειψη δημιουργικών λύσεων σε προβλήματα, τα οποία τελικά θα βλάψουν την ομάδα από την εκτέλεση των στόχων (Chukwusa, 2018). Η αυταρχική ηγεσία μπορεί επίσης να βλάψει το ηθικό της ομάδας σε ορισμένες περιπτώσεις. Οι άνθρωποι τείνουν να αισθάνονται πιο ευτυχισμένοι και να αποδίδουν καλύτερα όταν αισθάνονται πως συμβάλλουν στο μέλλον της ομάδας. Δεδομένου ότι οι αυταρχικοί ηγέτες

συνήθως δεν επιτρέπουν την είσοδο από τα μέλη της ομάδας, οι υφιστάμενοι ενδέχεται να αισθάνονται δυσαρεστημένοι και πως καταπνίγονται (Hogg, 2020).

Κεφάλαιο 3^ο:Ορόλος και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη

Απώτερος σκοπός της παιδείας που παρέχει το σημερινό σχολείο είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, έτσι ώστε να γίνουν ευσυνείδητοι αυριανοί πολίτες. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διοικητικού στελέχους της εκπαίδευσης (Αργυροπούλου, 2010). Το σχολείο προσπαθεί να καλύψει με τον καλύτερο τρόπο τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των νέων μέσω της γνώσης, των αρχών και των αξιών που μεταδίδει. Για να γίνει όμως αυτό εφικτό, το σχολείο θα πρέπει να διοικείται αποτελεσματικά. Όλες οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές κινήσεις προσδιορίζουν την σχολική διεύθυνση ως ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς διαδραματίζει το ρόλο του καταλύτη στη σχολική βελτίωση και την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, 2003). Η θέση που κατέχει ένας διευθυντής είναι βαρυσήμαντη και αρκετά υπεύθυνη, εφόσον λειτουργεί καταλυτικά σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην οργάνωση και διοίκησή του έχοντας πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές. Γίνεται αντιληπτή η μεγάλη ευθύνη με την οποία είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής, όσον αφορά στη λειτουργία της σχολικής του μονάδας και του πολλαπλού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει: να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, να αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003).

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά για την επιτυχία ενός ηγέτη, έχει αναδειχθεί μέσα από πολυάριθμες έρευνες, πως είναι η ικανότητά του να δημιουργεί και να μεταδίδει ένα κοινό όραμα (Θεοφιλίδης, 1999). Επιπλέον, ένας επιτυχημένος ηγέτης θα πρέπει να προωθεί την δημιουργία ενός οράματος που θα χαρακτηρίζεται από ρεαλισμό και αξιοπιστία (Noonan, 2003), ενώ παράλληλα θα μπορεί να εφαρμόζεται μέσα από ομαδικές διαδικασίες. Η επιτυχία ενός ηγέτη εξαρτάται από την κατάρτιση ενός οράματος που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες του οργανισμού, με σκοπό την βελτίωσή του (Green, 2001). Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει την συμμετοχή του προσωπικού

στην σύνταξη κοινών στόχων αλλά και στην συμφωνία και την πραγμάτωσή τους. Η συμμετοχική δημιουργία του κοινού οράματος συνιστά επιτυχία για έναν ηγέτη, γι αυτό όλοι όσοι εμπλέκονται θα πρέπει να υποστηρίζονται για να δείχνουν αυτό που επιθυμούν και να προσανατολίζουν τις πράξεις τους σε αυτό (Dean, 1999).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό για έναν ηγέτη που θέλει να θεωρείται επιτυχημένος είναι η επιλογή του στυλ της κατανεμημένης ηγεσίας (Hopkins, 2001). Οι Leithwood και Riehl (2003), αναφέρουν πως η κατανεμημένη ηγεσία είναι όμοια της συμμετοχικής καθώς οι λειτουργίες της ομάδας μπορούν να γίνουν πράξη από διάφορα άτομα του οργανισμού. Έτσι, ο ηγέτης που θεωρείται επιτυχημένος αφήνει τον συγκεντρωτικό του ρόλο και γίνεται διεκπεραιωτής των διαδικασιών, μέσα από την συνεργασία του με τους υφιστάμενους του οργανισμού. Ο «*διεκπεραιωτικός*» ηγέτης στηρίζει τους υφιστάμενούς του και ο ρόλος του βασίζεται στις συμβουλές και την καθοδήγηση. Επιπλέον, δίνει στην ομάδα του πληροφορίες που έχει αποκτήσει από την εμπειρία του και τους καθοδηγεί σε επαγγελματικές επιμορφώσεις, ώστε να τους ενδυναμώσει. Ο ικανός ηγέτης, όπως ήδη αναφέρθηκε, μπορεί να δημιουργεί κοινό όραμα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να καθοδηγεί προς νέες κατευθύνσεις και να έχει στρατηγική σκέψη και ικανότητα γρήγορης και αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων (Marasan, 2021). Ακόμη ο ηγέτης διακρίνεται για την ενσυναίσθηση, τον συντονισμό του οράματος ανάλογα με τις ανάγκες των άλλων αλλά και την αποδοχή της οπτικής και των ιδεών των άλλων. Επιπλέον καλλιεργεί την αίσθηση ενός κοινού σκοπού, εμπνέει, κινητοποιεί και ενδυναμώνει τους συνεργάτες προς το όραμα. Τέλος, έχει την ικανότητα να πείθει, να εμπνέει εμπιστοσύνη και δείχνει πίστη στο όραμα ενώ παράλληλα γίνεται πρότυπο (Nissim, 2020).

Ο αμοιβαίος σεβασμός αναπτύσσεται μέσα από την εμπιστοσύνη και την συνεργασία όλου του προσωπικού ενώ ταυτόχρονα ο ηγέτης δηλώνει με τον τρόπο αυτό ότι εκτιμά τα μέλη της ομάδας του ως προσωπικότητες αλλά και ως επαγγελματίες. Με βάση τους Day και Harris (1998), ο επιτυχημένος ηγέτης θα πρέπει να έχει και το τρίτο γνώρισμα που είναι η προαγωγή και η στήριξη της ομαδικής κουλτούρας. Η κουλτούρα αυτή περιέχει αξίες και κανόνες σχετικούς με τον τρόπο που θα πρέπει να συμπεριφέρονται τα άτομα. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι πως θα έχουν συμφωνηθεί από κοινού με βάση τις πεποιθήσεις των ατόμων (Southworth, 2005) και θα βασίζονται στον σεβασμό και την αποδοχή από όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας (Leithwood&Riehl, 2003). Αυτός που αποτελεί τον βασικό παράγοντα τόσο για την δημιουργία, όσο και για την ενίσχυση μιας ομαδικής κουλτούρας είναι ο ηγέτης, εφόσον εκείνος δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας στο προσωπικό. Αυτό μπορεί να το επιτύχει μέσα από τη καλλιέργεια της θετικής εικόνας της συνεργασίας, του διαμοιρασμού των προβλημάτων με τα οποία έρχονται

αντιμέτωποι και την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων για τις παραγωγικές πρακτικές διδασκαλίας. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τον Fullan (2002), ο οποίος προσθέτει πως ο ικανός διευθυντής θα πρέπει να έχει αναπτύξει την «συναισθηματική του νοημοσύνη», γεγονός που θα συμβάλει στο θετικό συναδελφικό κλίμα και στην βελτίωση των συναδελφικών σχέσεων, καθώς οι ομάδες αποτελούνται από διαφορετικές και μοναδικές προσωπικότητες. Πιο συγκεκριμένα, ένας ηγέτης έχει την ικανότητα να εμπνέει, να δείχνει ενθουσιασμό και να δεσμεύεται προς το έργο της εκπαίδευσης. Ακόμη καταφέρνει να εφαρμόζει τις αρχές και τις πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης ενώ διακρίνεται από την ικανότητα για πρόσληψη, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών. Καταφέρνει να προωθεί τον διάλογο για την αποτελεσματική διδασκαλία και αναπτύσσει αποτελεσματικά σχετικές στρατηγικές και εκπαιδευτικές προγραμματικές δράσεις. Επιπλέον, έχει την ικανότητα για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και παράλληλα αναγνωρίζει τις επιτυχίες, επαινεί και αμφισβήτηση τη χαμηλή απόδοση (Dimopoulos, 2020).

Το σύγχρονο σχολείο που είναι ανοιχτό στις καινοτόμες ιδέες και την κοινωνία, επιδιώκει ικανά στελέχη, τα οποία θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις, αλλά και θα προσαρμόζονται, στις προκλήσεις των περιστάσεων. Ακόμη, θα πρέπει να εφαρμόζουν μετασχηματιστικές και διαμορφωτικές ενέργειες με βάση την αντίστοιχη φιλοσοφία και όραμα, με στόχο την υιοθέτηση ενός δημοκρατικού-συμμετοχικού στιλ ηγετικής συμπεριφοράς (Θεοφιλίδης, 1994). Οι απαραίτητες ηγετικές ικανότητες για να ασκείται αποτελεσματικά η ηγεσία εξαρτώνται από την προσέγγιση της συμπεριφοράς που υιοθετείται και από τον τύπο της ηγεσίας. Διαφοροποιούνται όμως με βάση το πλαίσιο, στο οποίο εφαρμόζονται, εφόσον αυτό επηρεάζει τις προτεραιότητες και το τι επιδιώκουν κάθε φορά οι ηγέτες.

Μερικές ακόμη πρακτικές που χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη είναι η διαφάνεια, η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η πολιτική διορατικότητα. Σημαντική είναι και η ικανότητα για την κατανομή ευθυνών ανάλογα με τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών και η ικανότητα ανάπτυξης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή. Σπουδαίας σημασίας είναι και η ικανότητα αξιοποίησης μεθόδων συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων για την εκτίμηση δυνατοτήτων-αδυναμιών του σχολείου (Kahila et al., 2020).

Ένας ηγέτης θα πρέπει να έχει οργανωτική επίγνωση, ικανότητα άσκησης καθημερινής διοίκησης και ικανότητα ανάθεσης διοικητικών καθηκόντων και παρακολούθησης της εκπλήρωσής τους. Η επιρροή, η ικανότητα ιεράρχησης προτεραιοτήτων, του προγραμματισμού και οργάνωσης του ιδίου και των άλλων είναι σημαντικά προσόντα για έναν ικανό ηγέτη. Ακόμη, θα πρέπει να διακρίνεται από τη ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων, τη δημιουργική σκέψη και την

ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Τέλος, θα πρέπει να μπορεί να επιτυγχάνει την εσωτερική κινητοποίηση και να μπορεί να επιλύει προβλήματα (Kahila et al., 2020).

Άλλο ένα κομμάτι σπουδαίας σημασίας είναι και οι κοινωνικές σχέσεις. Η συνεργατικότητα, η ανοιχτή επικοινωνία και η ικανότητα ακρόασης, είναι μερικές μόνο από τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως ένας ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει την πολιτισμική και κοινωνική πολυμορφία και τη ποικιλία της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. Καταλήγοντας, ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα συμμετοχής σε διάλογο που οδηγεί στην ανάπτυξη συνεργασιών και στη διαμόρφωση συναίνεσης γύρω από αξίες, πεποιθήσεις και υπευθυνότητες και να δέχεται ανατροφοδότηση από την τοπική κοινωνία και να ενεργεί ανάλογα (Κατσαρός, 2007).

Για να χαρακτηριστεί ένας διευθυντής ως ηγέτης σε μια σχολική ομάδα θα πρέπει να συγκεντρώνει και ορισμένα βασικά προσόντα. Πιο συγκεκριμένα, μετά από έρευνες, συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα χαρακτηριστικά που χρήζουν έναν ηγέτη, ξεκινώντας από την κατηγορία των «αντικειμενικών» ή αλλιώς «μετρήσιμων» κριτηρίων. Πρόκειται για τα προσόντα που συνήθως υπάρχουν στη σχετική νομοθεσία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, μπορούν να αποτιμηθούν αριθμητικά με αξιολογικές μονάδες και σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποια από αυτά, αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Αρχικά, ένα βασικό κριτήριο επιλογής διευθυντών στην Ελλάδα είναι η «*διδασκτική εμπειρία*». Ένα απαρχαιωμένο κριτήριο που δεν προσδίδει κάποια ποιότητα στο άτομο, ούτε εξασφαλίζει την επιτυχή πορεία αυτού που επιλέγεται στη θέση ευθύνης (Αργυροπούλου, 2010· Κανελλόπουλος, 1990). Σε συνδυασμό μάλιστα με το δεύτερο κριτήριο που είναι η «*εμπειρία*» η κατάσταση δυσχεραίνει, εφόσον η εμπειρία του Διευθυντή αντλείται συνήθως μόνο από τη βιωμένη προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Λεμονή &Κολεζάκης, 2013). Η συνεχής «*επιμόρφωση*» και οι «*μεταπτυχιακές σπουδές*» είναι άλλο ένα βασικό κριτήριο για την πρόσληψη των διευθυντών. Άλλωστε η ικανότητα του να διοικεί κάποιος μια σχολική μονάδα, δεν είναι μια ένα έμφυτο χαρακτηριστικό αλλά μαθαίνεται και εξελίσσεται μέσα από μια διαρκή επιστημονική και ανθρώπινη προσπάθεια (Κανελλόπουλος, 1990). Συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παίζει τον κύριο ρόλο στη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου του. Η «*πείρα*» δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία. Έτσι οι αποτελεσματικοί Διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν(Πασιαρδής, 1994). Ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών είναι η συμμετοχή του σε «*υπηρεσιακά συμβούλια*», ώστε να μπορεί το άτομο να αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για εκπαιδευτικά και διοικητικά.

Τέλος, μερικά ακόμη προσόντα που θα πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής είναι η «*γνώση νέων τεχνολογιών*» και η πιστοποιημένη «*γνώση ξένων γλωσσών*» (Αργυροπούλου, 2012).

Πέραν των τυπικών προσόντων, ο Διευθυντής ενός σχολείου, για να είναι επιτυχημένος θα πρέπει να διακρίνεται και για τις δεξιότητες του. Με τον όρο «δεξιότητες» θεωρούνται οι επιδόσεις του ατόμου στην εργασία οι οποίες πρέπει να εκπληρώνουν ικανοποιητικά ορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς κάτω από δεδομένες συνθήκες (Johnsonetal. , 1974). Αρχικά, θα πρέπει να είναι «*πολύ καλός δάσκαλος*», εννοώντας πως ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει το ρόλο του «*μέντορα*» στο σχολείο του, μέσω της εκπαιδευτικής και διοικητικής καθοδήγησης που θα παρέχει στους άλλους εκπαιδευτικούς (Σαϊτής, 2008α). Το θέμα της «*οργάνωσης*» και της «*καλής συνεργασίας*» είναι δύο σημαντικοί παράγοντες που διακρίνουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή (Σαϊτής, 2008α). Αν ο Διευθυντής σχολικής μονάδας θέλει να σταθεί στο ύψος της αποστολής του, πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι ένας καλός οργανωτής αλλά και καλός συνεργάτης. Βασική προϋπόθεση ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου είναι η αρμονική συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Μία ακόμη δεξιότητα που έχουν οι ικανοί διευθυντές είναι η «*καινοτομία*», καθώς συνεπάγεται γρήγορη προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ένας Διευθυντής θα πρέπει να είναι «*αποφασιστικός*», ώστε να μπορεί να λαμβάνει έγκαιρα αποφάσεις και να στηρίζεται στη δική του σκέψη έχοντας τη δυνατότητα να εξάγει λογικά συμπεράσματα και αποφάσεις που διακρίνονται για την ποιότητά τους (Καμπουρίδης, 2002). Ο Διευθυντής είναι ο συνδετικός κρίκος μιας σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό, η ικανότητα δημιουργίας μιας «*ενιαίας κουλτούρας*» κι ενός «*θετικού κλίματος*» το οποίο να εστιάζει την προσοχή στο μαθητή και τη μάθηση είναι βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη (Πασιαρδής, 1994).

Η τελευταία και σημαντικότερη κατηγοριοποίηση για τα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής-ηγέτης είναι τα «*χαρακτηριστικά της προσωπικότητας*». Πολλοί επιστήμονες και ερευνητές, στο χώρο της διοικητικής επιστήμης, συμφωνούν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία είναι απαραίτητα προσόντα κάθε ηγετικού στελέχους (Μπουραντάς, 2005) ενώ παράλληλα θεωρείται πως τον σημαντικότερο ρόλο σε μια ηγετική προσωπικότητα έχει η ικανότητα προσαρμογής σε οποιαδήποτε περίπτωση κι όχι τα έμφυτα χαρακτηριστικά του (Κανελλόπουλος, 1990). Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια, εμπίπτουν στις κατηγορίες ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, Boyatzis, &McKee, 2002), η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση που δραστηριοποιεί τους εργαζομένους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Ένας Διευθυντής για να θεωρηθεί ηγέτης θα πρέπει να είναι «*εξωστρεφής και επικοινωνιακός*». Οι

επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και έχει ιδιαίτερη σημασία να τις διαθέτει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Αργυροπούλου, 2012). Επιπλέον, θα πρέπει να είναι «εργατικός» και να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρει τίποτα αν κάθεται στο γραφείο του και δίνει οδηγίες ή εντολές (Ανθοπούλου, 1999). Ένα ακόμη καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι οι «δημοκρατικές αξίες» με τις οποίες θα πρέπει να λειτουργεί ένας Διευθυντής στη διοίκηση του σχολείου. Ο Διευθυντής θα πρέπει να αξιοποιεί τους συνεργάτες του κατά τη λήψη μιας απόφασης επιδιώκοντας την ουσιαστική συμμετοχή τους στη διαδικασία (Μπρίνια, 2008). Αυτό όπως είναι φυσικό, αυτό συνεπάγεται πως ο Διευθυντής είναι «αντικειμενικός και αμερόληπτος», για να λειτουργεί με ουδετερότητα απέναντι στα συνέδρια του συλλόγου διδασκόντων χωρίς να προσπαθεί να επιβάλει τη δική του βούληση (Σαΐτης, 2008β). Βασικά στοιχεία ενός Διευθυντή-Ηγέτη είναι η «τιμιότητα» και η «δικαιοσύνη» απέναντι προς όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να τον εμπιστεύονται και να νιώθουν ασφαλείς. Μερικά ακόμη σπουδαία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός Διευθυντή είναι η «ευσυνειδησία» και η «ηθική», απέναντι στις πράξεις και τα λόγια του (Μπρίνια, 2008). Καταλήγοντας, ένας ηγέτης θα πρέπει να «εμπνέει» τους συνεργάτες του, ως καθοδηγητής και εμπνευστής της ομάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η εξέλιξη και η επιτυχημένη ολοκλήρωση των στόχων τους (Κανελλόπουλος, 1990).

3.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο για την επιλογή και τα καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων

Κάνοντας μια ερευνητική ανασκόπηση στην νομοθεσία του ελληνικού κράτους για τον τρόπο που επιλέγει τους σχολικούς διευθυντές μπορούμε να αναδείξουμε σημαντικές πληροφορίες. Με το ν. 1566/1985 καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντών που ίσχυε μέχρι τότε και καθιερώθηκε η τετραετής ή διετής θητεία. Μια ακόμη αλλαγή ήταν και τα κριτήρια επιλογής, καθώς μέχρι το 1985 το μοναδικό απαραίτητο προσόν για τους διευθυντές ήταν τα χρόνια προϋπηρεσίας. Έτσι σύμφωνα με το νόμο που ίσχυσε το 1985 «*το υπηρεσιακό συμβούλιο εκτιμά, την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιόλογη συγγραφική εργασία τους*» (ν.1566/1985, τευχ. α', αρ. φυλ. 167). Ωστόσο, με το ν. 2043/1992 επανήρθε η μονιμότητα των διευθυντών, οι οποίοι αφού ολοκλήρωναν μια «πλήρη» και «συνεχή» τριετή θητεία ως διευθυντές μονιμοποιούνταν σε αυτή τη θέση. Με νέο νόμο, όμως, δύο χρόνια αργότερα (ν.2188/1994) καταργήθηκε και πάλι η μονιμότητα των διευθυντών. Με το νόμο 3467/06 αναμορφώθηκαν τα κριτήρια για την επιλογή των στελεχών

της εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών όπως περιλαμβάνονται στο άρθρο 3 του παρόντος νόμου διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία, β) Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής και δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Με το νόμο 4327/2015 καταργείται η προφορική συνέντευξη των υποψήφιων διευθυντών ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής. Όπως τονίζεται στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 4327/2015 προς τη Βουλή των Ελλήνων «*οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή «ημετέρων» της εκάστοτε εξουσίας*» (Αιτιολογική Έκθεση ν.4327/2015:3). Στον ίδιο νόμο (4327/2015) επίσης προστέθηκε ένα νέο κριτήριο επιλογής των διευθυντών, η γνώμη του Συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, στο οποίο επιθυμούν να υποβάλλουν υποψηφιότητα. Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων εκφράζεται μέσα από μυστική ψηφοφορία. Έτσι, ο υποψήφιος διευθυντής πρέπει να λάβει τουλάχιστον το ποσοστό του 20% διαφορετικά αποκλείεται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής, καθώς «*θεωρείται ότι δεν ικανοποιεί επαρκώς το κριτήριο αποδοχής εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας*» (Αιτιολογική Έκθεση ν.4327/2015:3). Όπως επισημαίνεται στο άρθρο 19 του νόμου 4327/2015 μέσω της μυστικής ψηφοφορίας «*εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου*». Με την διαδικασία της ψηφοφορίας απώτερος σκοπός της κυβέρνησης ήταν, πέραν των τυπικών προσόντων, να αναδειχθούν άτομα που να διαθέτουν «*σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, επικοινωνιακές δεξιότητες, διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους όσοι συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς*» (Argygoroulou&Symeonidis, 2017). Αργότερα βέβαια η μυστική ψηφοφορία ακυρώθηκε, και έτσι το 2017 το Συμβούλιο της Επικρατείας (αρ. 711/2017) την θεώρησε ως αντισυνταγματική. Επίσης, ήδη από το Δεκέμβριο του 2015, όπως επισημαίνεται στο άρθρο 46, παράγραφο 1, του νόμου 4351/2015, είχε επανέρθει εκ νέου ως κριτήριο επιλογής η προφορική συνέντευξη των υποψήφιων διευθυντών ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου.

Ωστόσο, εκτός των παραπάνω, θα πρέπει να παρουσιαστούν και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, όπως τροποποιήθηκε το 2012, «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ειδικότερα ο

Διευθυντής της σχολικής μονάδας, «α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, δ) Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, ε) Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς, στ) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, η) αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης».

Σύμφωνα με το άρθρο 28 του νόμου, τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων είναι «α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους, β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής, γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων, δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών, ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου, στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία, ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία, θ) Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές

και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση, ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς, ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις, ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου».

Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 29 του νόμου, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων είναι «1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό, 2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του, 3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του, 4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μερικά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, 5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών, 6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, 7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας, 8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό, 9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό, 10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, 11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων, 12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες

διατάξεις, 13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου, 14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος, 15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης».

Κεφάλαιο 4^ο: Επισκόπηση συναφών ερευνών

Οι Owings et al. (2005), μέσω της έρευνας τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κύρια ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας ήταν άμεσα συνδεδεμένα με το επίτευγμα των εκπαιδευομένων. Όπως αναφέρουν, «είναι λογικό να πιστεύει κανείς ότι οι διευθυντές που ασκούν και οικοδομούν δεξιοότητες στην εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζουν θετικά την εκμάθηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων του εκπαιδευτικού οργανισμού». Οι Hallinger και Heck (1996) εξέτασαν τις μέχρι τότε πραγματοποιηθείσες εμπειρικές έρευνες σχετικά με τη σχέση μεταξύ του ρόλου του διευθυντή ως ηγέτη και της σχολικής αποτελεσματικότητας από το 1980 έως το 1995. Επιβεβαιώνουν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ένας πολύπλοκος συνδυασμός οργανωτικών σχέσεων που δύναται να οδηγήσει σε άμεσες και έμμεσες θετικές επιρροές στο επίτευγμα των εκπαιδευομένων. Ο Mcsewan (2003), μέσω της έρευνας του επιχείρησε να αναπτύξει δέκα χαρακτηριστικά των πολύ αποτελεσματικών ηγετών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να εστιάζουν στην αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και να ενεργούν ως εκπαιδευτικοί, οραματιστές, διευκολυντές, διαφοροποιητές-μετασχηματιστές του έργου των εκπαιδευτικών, κατασκευαστών της σχολικής κουλτούρας, ενεργοποιητές, παραγωγούς, κατασκευαστές χαρακτήρων και συνεισφέροντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής, σύμφωνα με τον Greenfield (2004), θα πρέπει να εξετάσει την ευημερία και τα συμφέροντα όλων που πρέπει να επηρεαστούν με την απόφαση ή τη δράση του, συμπεριλαμβανομένου του εαυτού του. Μετά την εξέταση αρκετών μελετών για την έννοια της ηθικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών

διοικήσεων, ο Greenfield υποστήριξε πως οι προσωπικές ιδιότητες των ηγετών των σχολείων επηρεάζουν τι, πώς, και πόσο καλά οδηγούν έναν σχολικό οργανισμό. Οι ηγέτες των σχολείων που εμφανίζουν αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας και συμπεριφορές βοηθούν στην ενίσχυση και την καλλιέργεια σχέσεων μέσω της παροχής κινήτρων στο προσωπικό, στους φοιτητές, στους ενδιαφερομένους και στην κοινότητα.

Στη μελέτη της για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σχολικούς διευθυντές, η Manders (2008) κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν διαισθητικά τι θέλουν σε έναν αποτελεσματικό ηγέτη, αλλά αυτό σπάνια κοινοποιείται στον κύριο υπόχρεο. Δήλωσε ότι χρησιμοποιώντας εργαλεία ποσοτικής έρευνας σε 360 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να δώσουν στους διευθυντές χρήσιμη ανατροφοδότηση σχετικά με το στυλ ηγεσίας τους, αλλά αυτό σπάνια συμβαίνει. Όπως ανακαλύφθηκε από τον Eshbach (2008), υπάρχει συχνά ένα σημαντική διαφορά στην αυτο-αντίληψη του κύριου της ηγεσίας σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν αυτές τις αντιλήψεις από έναν αριθμό πραγμάτων, συμπεριλαμβανομένων των ενεργειών του ηγέτη, της απόδοσης του οργανισμού, των εξωτερικών συνθηκών, των στερεοτύπων και της εμπειρίας του παρελθόντος με άλλους σχολικούς διευθυντές (Orlatka & Tako, 2009). Σε μια μελέτη των Newton et al. (1999), οι 300 εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους διευθυντές ως έχοντες «μνημειώδη» επιρροή, ως εκείνους που είναι «η κορυφαία αρχή στο σχολείο» και ως εκείνους που είναι η «ζωτική δύναμη» στη ζωή των άλλων. Πίστευαν ότι οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερη επιρροή από οποιονδήποτε άλλο στο σχολείο, στο κλίμα του και στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Αυτή η επιρροή μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, επηρεάζοντας δραματικά όλα εκείνα που αποτελούν μέρος του σχολείου (Newton et al., 1999). Αναγνώρισαν επίσης τις ευθύνες, τις ανταμοιβές και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ηγεσία. Θετικές ιδιότητες όπως οι ανταμοιβές, οι διαφορετικές ευθύνες, και τα συναισθήματα εκπλήρωσης απαριθμούνται, καθώς και λιγότερο θετικά χαρακτηριστικά όπως το άγχος, οι χρονικοί περιορισμοί και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Newton et al., 1999). Αυτοί οι δάσκαλοι αναγνώρισαν ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά ή ταλέντα ως απαραίτητα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι διευθυντές πρέπει να είναι ηθικοί, να έχουν αρχές, να είναι επιμελείς, αφιερωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο, να διαθέτουν κοινή λογική και ισχυρή ηθική εργασία. Πρέπει να ανοίγονται, να κατανοούν τις ατέλειες στους άλλους, να έχουν συναισθηματική νοημοσύνη, να γνωρίζουν τις δυνάμεις τους και να είναι πρόθυμοι να ζητήσουν βοήθεια σε περιοχές αδυναμίας. Επιπλέον, αυτοί οι δάσκαλοι αισθάνθηκαν ότι οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν ανθρωπιστικές δεξιότητες,

κοινωνικές δεξιότητες και οργανωτικές δεξιότητες. Αναμένεται να διαχειριστούν το σχολείο, να προωθήσουν μια θετική σχολική κουλτούρα που συμβάλλει στην εκπαίδευση, στη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων,στη προώθηση της εικόνας του σχολείου στην κοινότητα και στην επιρροή στην κοινότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, οι διευθυντές πρέπει να αποπνέουν εμπιστοσύνη, να είναι σταθεροί, δίκαιοι και συνεπείς αλλά δεν θα πρέπει να υπαγορεύουν τους άλλους (Newton et al., 1999). Κατά τη δεκαετία του 1930 στο πανεπιστήμιο IOWA διενεργήθηκε μία μεγάλη έρευνα από τον καθηγητή Lewin και τους συνεργάτες του, R. White και R. Lippit, σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων από τον ηγέτη. Αυτή η έρευνα κατέληξε σε τρία πρότυπα-στυλ ηγεσίας, τα οποία ήταν: το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό.

Οι Richardson και Lane (1996) πραγματοποιώντας μια έρευνα σε 1.225 εκπαιδευτικούς από τέσσερα κράτη, διερεύνησαν ποιες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που τους κάνουν ηγέτες. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως τα πέντε πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των ηγετών ήταν η ειλικρίνεια, η ικανότητα, η προώθηση, η έμπνευση και η εξυπνάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εργαζόμενοι σε ένα μη εκπαιδευτικό οργανισμό αποτίμησαν σχεδόν τα ίδια χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Τέσσερα από τα πέντε κορυφαία χαρακτηριστικά που επιλέγονται από τους δασκάλους για ένα σχολικό διευθυντή είναι πανομοιότυπα με εκείνα που επιλέγονται από όσους εργάζονται σε μια επιχείρηση. Η μοναδική διαφορά ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη φροντίδα ως το πέμπτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχουν οι σχολικοί διευθυντές, σε σύγκριση με την έξυπνη αξιολογή ως πέμπτη υψηλότερη για τους επιχειρηματικούς διαχειριστές. Οι μελετητές εξηγούν ότι το χαρακτηριστικό της φροντίδας θα μπορούσε να αναμένεται να καταταχθεί υψηλά μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς οι δάσκαλοι και οι διευθυντές αισθάνονται γενικά φροντίδα και συμπόνια ως ένα κανονικό μέρος της δουλειάς τους. Οι επιχειρηματικοί διαχειριστές, από την άλλη πλευρά, αισθάνονται πίεση να είναι ανταγωνιστικοί.

Ο σκοπός της μελέτης των Ahmad και Dilshad (2016) ήταν να προσδιοριστούν τα ηγετικά στυλ των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Punjab του Πακιστάν, πραγματοποιώντας συγκρίσεις ως προς το φύλο τους, την τοποθεσία του σχολείου και τη φύση της εργασίας του. Το Punjab χωρίστηκε σε τρεις ζώνες για να επιλεγθούν 360 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αναλογία από κάθε ζώνη. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ένα αυτόνομο ερωτηματολόγιο με κλίμακα αξιολόγησης πέντε κλιμάκων. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές συχνά ασκούν δημοκρατικό ηγετικό στυλ ακολουθούμενο από διανεμητικό στυλ ηγεσίας και στυλ Laissez-faire.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει πως έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες αναφορικά με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή και των εγγενών και μη εγγενών στοιχείων που θα πρέπει να τον χαρακτηρίζουν. Ωστόσο, παρόλες τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ανά συλλ ηγεσίας, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω θέματος, λόγω της μεταβαλλόμενων συνθηκών στον τομέα της εκπαίδευσης, ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών και των απώτερων σκοπών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό.

ΜΕΡΟΣ Β: Ερευνητικά δεδομένα

Κεφάλαιο 5^ο: Εμπειρική διερεύνηση

Η εν λόγω έρευνα έγινε με αφορμή τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στις αυξημένες αρμοδιότητες και καθήκοντα στα οποία καλείται να ανταπεξέλθει ο σημερινός διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας. Ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να προβληματιζόμαστε και να ακολουθούμε τις επιταγές της σύγχρονης εκπαίδευσης και των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα. Η ηγεσία σε έναν επαγγελματικό χώρο έχει πρωτεύοντα ρόλο και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους. Αυτό σημαίνει πως δεν πρέπει να μας αφήνει αδιάφορους και ο ρόλος μας να είναι ενεργός σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταβολές.

5.1 Σκοπός και Στόχοι έρευνας

Ο σκοπός που έχει τεθεί για την έρευνα είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των στάσεων και των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα της ηγεσίας στην σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να αναδειχθούν οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τα υπάρχοντα και τα επιθυμητά συλλ ηγεσίας. Θέλοντας να γίνει πιο σαφής η έρευνα συντάχθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- Να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν μια ηγετική-διευθυντική μορφή,
- Να φανούν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των διευθυντών/ηγέτων αλλά και του ελληνικού κράτους στο κομμάτι της σχολικής ηγεσίας σήμερα,
- Να διερευνηθεί ποιο/ποια συλλ ηγεσίας κυριαρχούν σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων για την ετοιμότητα ως προς τα καθήκοντα των Ελλήνων διευθυντών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων για τα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη;
Ποιες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων για τα καθήκοντα που θα πρέπει να αναλαμβάνει ο διευθυντής;
- Ποιες είναι οι πρακτικές διοίκησης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σήμερα;
- Ποια είναι η συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον διευθυντή σχολείου με τα έτη προϋπηρεσίας τους, την ειδικότητα και την ηλικία τους

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μάρτιος-Ιούνιος 2021. Πριν την τελική αποστολή του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα σε 15 ερωτώμενους, προκειμένου να διαφανεί εάν υπήρχαν ασάφειες στις ερωτήσεις ή αν υπήρχαν ελλείψεις και παραλείψεις. Μόλις η ερευνήτρια επιβεβαιώθηκε ως προς την ορθότητα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε η μαζική αποστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ιδιαίτερη μνεία στο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην ποσοτική έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας απαρτιζόταν κατά βάση από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο περιείχε 12 ερωτήσεις με 103 υποερωτήματα κλειστού τύπου. Οι πρώτες 4 ερωτήσεις αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα. Εν συνεχεία, η πρώτη ερώτηση του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούσε τις απόψεις των ερωτώμενων για τις δράσεις των Ελλήνων διευθυντών, και περιείχε 5 υποερωτήματα κλειστού τύπου (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ). Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε τις απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και περιείχε 16 υποερωτήματα κλειστού τύπου. Η τρίτη ερώτηση αφορούσε τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων για τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας καλός ηγέτης και περιείχε 23 υποερωτήματα κλειστού τύπου. Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τις λειτουργίες που θα πρέπει να λαμβάνει ο διευθυντής και περιείχε 11 υποερωτήματα. Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε το ρόλο και τις αρμοδιότητες των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιείχε 6 υποερωτήματα. Η έκτη ερώτηση αφορούσε την επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στην ψυχολογία των ερωτώμενων και περιείχε 6 υποερωτήματα, ενώ η έβδομη ερώτηση αφορούσε την επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στο εκπαιδευτικό έργο και περιείχε 6 υποερωτήματα. Τέλος, η όγδοη

ερώτηση αφορούσε τις απόψεις των ερωτώμενων για τις πρακτικές διοίκησης που χρησιμοποιούσε ο/η διευθυντής/ντρια τους και περιείχε 26 ερωτήσεις.

5.2 Δείγμα Έρευνας

Η δειγματοληψία αφορά την επιλογή των ατόμων που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας. Επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία, η οποία γίνεται με βάση τους νόμους των πιθανοτήτων, με ελεγχόμενες παραμέτρους και έτσι το αποτέλεσμα της έρευνας μπορεί στη συνέχεια να γενικευτεί για όλο τον πληθυσμό με ταυτόχρονο υπολογισμό του αντίστοιχου σφάλματος γενίκευσης. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία, όλα τα μέλη του πληθυσμού έχουν τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν για συμμετοχή στο δείγμα της έρευνας. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε γιατί τα ερωτηματολόγια μπορούν να αποσταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων, είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση τους και οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Ακόμη, ως προς την επεξεργασία, οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι, ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις και είναι λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε τυχαία μέσα από ομάδες εκπαιδευτικών και διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή το ερευνητικό εργαλείο-ερωτηματολόγιο. Ο πληθυσμός των μόνιμων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι 65.248 για το 2019. Αφού σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο, μοιράστηκε ηλεκτρονικά σε 250 άτομα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 211 απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας και οι οποίοι βρίσκονται σε εκπαιδευτικές ομάδες, ανεξαρτήτου ηλικίας και καταγωγής. Το αρχικό μέγεθος του δείγματος επιλέχθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην έρευνα συμμετείχαν 211 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 80,57% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 19,43% ήταν άντρες.

Επιπλέον, το 49,28% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι ηλικίας από 23 έως 30 ετών, το 22,74% είναι ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 16,11% είναι ηλικίας άνω των 50 ετών και το 11,84% είναι από 41 έως 50 ετών.

Στον πίνακα 1, φαίνεται πως το 38,86% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών έχουν από 0 έως 2 έτη προϋπηρεσίας, το 20,37% έχουν από 3 έως 6 έτη προϋπηρεσίας, το 15,64%

των εκπαιδευτικών έχουν από 15 έως 25 έτη προϋπηρεσίας, το 14,21% έχουν από 7 έως 14 έτη προϋπηρεσίας και το 10,90% έχει άνω των 25 ετών προϋπηρεσίας. Τέλος, στον παρακάτω πίνακα, φαίνεται πως το 41,70% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής, το 34,12% είναι νηπιαγωγοί γενικοί αγωγής, το 17,06% είναι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και το 7,10% είναι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Φύλο	Ποσοστό
Άντρας	19,43%
Γυναίκα	80,57%
Ηλικία	
23-30	49,28%
31-40	22,74%
41-50	11,84%
50+	16,11%
Έτη προϋπηρεσίας	
0-2	38,86%
3-6	20,37%
7-14	14,21%
15-25	15,64%
25+	10,90%
Ειδικότητα	
Δάσκαλος/α Γενικής Αγωγής	41,70%
Δάσκαλος/α Ειδικής Αγωγής	17,06%
Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής	34,12%
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	7,10%

5.3 Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Έρευνας

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με το εάν το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε. Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση προηγούμενων μελετών που σχετίζονται με το θέμα.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μετρά την αξιοπιστία των απαντήσεων. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Cronbach'sa, ο οποίος για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι $0,95 > 0,7$, επομένως μπορούμε να συνεχίσουμε με την εξαγωγή και επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν.

5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως και σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα, προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας. Αρχικά, ένας σημαντικός περιορισμός ήταν η έξαρση της πανδημίας, η οποία κατέστησε δύσκολη τη διενέργεια διά ζώσης έρευνας και επομένως της εύρεσης μεγαλύτερου αριθμού δείγματος. Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν το μεγάλο μέγεθος του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα να χρειάζεται πλέον των 15 λεπτών για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, το μέγεθος του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσουν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν το μικρό μέγεθος του δείγματος, αναλογικά με το συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε μορφή συχνοτήτων ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που προέκυψαν από τη συσχέτιση των ερωτήσεων όλων των ερευνητικών ερωτημάτων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

5.5.1. Ετοιμότητα Ελλήνων διευθυντών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητα των Ελλήνων διευθυντών να αναλάβουν τα καθήκοντα τους. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, το 58,30% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές έχουν μέτρια ετοιμότητα ώστε να ανταπεξέλθουν στο έργο της διεύθυνσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ το 22,30% υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό την ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν στο έργο τους. Επιπλέον, το 58,30% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές έχουν σε μέτριο βαθμό τις κατάλληλες διοικητικές γνώσεις, ενώ το 20,90% υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές διαθέτουν λίγες διοικητικές γνώσεις. Συνεχίζοντας, το 43,60% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές παρέχουν σε μέτριο βαθμό αποτελεσματικό έργο από τη θέση που βρίσκονται, ενώ το 34,60% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές παρέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ουσιαστικό έργο από τη θέση που βρίσκονται. Επιπλέον, το 51,70% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι Έλληνες διευθυντές είναι μέτρια καταρτισμένοι για να αναλάβουν ηγετικές θέσεις, με το 21,80% των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές έχουν

προετοιμαστεί λίγο από μορφωτικής πλευράς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν πως οι Έλληνες διευθυντές δείχνουν σε μέτριο βαθμό τον απαραίτητο ενθουσιασμό και όρεξη για να προσφέρουν στο σύνολο του σχολείου, ενώ το 30,80% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως οι Έλληνες διευθυντές διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενθουσιασμού και όρεξης για να προσφέρουν στο σύνολο του σχολείου.

Πίνακας 2: Ετοιμότητα Ελλήνων διευθυντών

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι Έλληνες διευθυντές	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ (%)	Πάρα πολύ (%)
έχουν την ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν σε αυτό το έργο	1,40	12,30	58,30	22,30	5,70
έχουν τις κατάλληλες διοικητικές γνώσεις	2,40	20,90	58,30	13,70	4,70
παρέχουν ουσιαστικό έργο από την θέση που βρίσκονται	1,40	14,70	43,60	34,60	5,70
είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι από μορφωτικής πλευράς	3,80	21,80	51,70	19,40	3,30
δείχνουν τον απαραίτητο ενθουσιασμό και όρεξη για να προσφέρουν στο σύνολο του σχολείου	1,40	12,80	46,90	30,80	8,10

5.5.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας διευθυντών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα των σχολικών διευθυντών εξαρτάται και επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία θετικού κλίματος και την θεμελίωση της καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, αφού το ποσοστό των απαντήσεων στην απάντηση «Πάρα πολύ» είναι 69,20%. Πολύ υψηλά ποσοστά (άνω του 50%) λαμβάνουν άλλοι έξι παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή, οι οποίοι το ήθος και οι προσωπικές αρχές του διευθυντή (61,60%), η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία του διευθυντή (61,10%), η εργατικότητα του διευθυντή (60,70%), η ευσυνειδησία και η ηθική του (60,70%), η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις νέες προκλήσεις (56,90%) και η οργανωτική του ικανότητα (54,50%). Απεναντίας, φαίνεται πως πολύ μικρότερα ποσοστά λαμβάνουν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως τα έτη προϋπηρεσίας και η εμπλοκή του διευθυντή σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους.

Πίνακας 3: Αποτελεσματικότητα διευθυντών

Η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή εξαρτάται από:	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ (%)	Πάρα πολύ (%)
την δημιουργία θετικού κλίματος και την θεμελίωση της καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς	0,9	0,5	4,7	24,6	69,2
το ήθος και τις προσωπικές του αρχές	0,5	1,9	5,7	30,3	61,6
την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία	0	0,9	5,7	32,2	61,1
την εργατικότητά του	0,9	0,9	2,4	35,1	60,7
την ευσυνειδησία και την ηθική του	0	2,4	7,1	29,9	60,7
την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στις νέες προκλήσεις	0,9	0,9	4,7	36,5	56,9
την οργανωτική ικανότητα	0,5	1,4	7,1	36,5	54,5
την συναισθηματική του νοημοσύνη	0,5	3,8	10,4	35,5	49,8
τις διοικητικές του δεξιότητες	0,9	1,4	9	41,2	47,4
την προσπάθεια για εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων	0,9	0,9	8,1	43,6	46,4
την ικανότητα θεμελίωσης κοινής κουλτούρας και οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του	0,5	2,8	9,5	40,8	46,4
την εξωστρέφεια και τις επικοινωνιακές του ικανότητες	0,5	3,3	11,4	49,3	35,5
το μορφωτικό του υπόβαθρο	1,9	3,3	13,3	49,3	32,2
τον βαθμό γνώσεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τις ξένες γλώσσες	0,9	6,6	19	46,9	26,5
τα έτη προϋπηρεσίας και την εμπειρία	1,9	11,8	21,3	44,5	20,4
την εμπλοκή του σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους	2,4	9	21,3	46,9	20,4

Από την παραπάνω ανάλυση, μπορεί να υποστηριχθεί πως σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα των διευθυντών εξαρτάται από τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την προσωπικότητα του διευθυντή. Ειδικότερα, οι ομαδικές πρωτοβουλίες που λαμβάνει ο διευθυντής και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας, αλλά και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά του που σχετίζονται με την ηθική, την αμεροληψία, την αντικειμενικότητα, την οργάνωση και την ευσυνειδησία είναι σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών.

5.5.3. Χαρακτηριστικά «καλού» ηγέτη

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας καλός ηγέτης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, προκύπτουν επτά χαρακτηριστικά του «καλού» ηγέτη που λαμβάνουν ποσοστά άνω του 50% στην απάντηση «Πάρα πολύ». Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η δικαιοσύνη και η ειλικρίνεια (73,90%), η καλλιέργεια συναδελφικότητας (67,30%), η ικανότητα συνεργασίας (66,80%), η προώθηση της επαγγελματικής, κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης των μαθητών (62,60%), η έμπνευση των υφισταμένων του (60,20%), η δημοκρατικότητα των ιδεών και των πρακτικών του (58,80%) και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των υφισταμένων του (58,30%). Τα περισσότερα χαρακτηριστικά λαμβάνουν ποσοστά από 20% έως 50%, ενώ τα πέντε χαρακτηριστικά που λαμβάνουν τις λιγότερο θετικές απαντήσεις είναι ο διαμοιρασμός των αρμοδιοτήτων (19,90%), ο τελικός λόγος στις οριστικές αποφάσεις (14,70%), η ηγεμονικότητα του (12,80%), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (11,80%) και η αυστηρότητα του (3,80%).

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη

Σε ποιο βαθμό τα ακόλουθα χαρακτηριστικά αποτελούν χαρακτηριστικά ενός καλού ηγέτη:	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ (%)	Πάρα πολύ (%)
να είναι δίκαιος και ειλικρινής	0	1,4	2,4	22,3	73,9
να καλλιεργεί την συναδελφικότητα	0,5	0	2,4	29,9	67,3
να είναι συνεργάσιμος	0,9	0	0	32,2	66,8
να προωθεί την επαγγελματική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών	0,5	0	3,3	33,6	62,6
να εμπνέει τους υφιστάμενούς του	0	0,9	2,8	36	60,2
να είναι δημοκρατικός στις ιδέες και τις πρακτικές του	0,5	0,5	3,3	37	58,8
να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των υφισταμένων του	0,5	1,4	3,8	36	58,3
να προωθεί καινοτόμες ιδέες	0,5	0,9	9	39,8	49,8
να είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με την κοινωνία	0,5	2,4	7,6	43,1	46,4
να είναι «καλός δάσκαλος»	0,9	4,3	9,5	39,8	45,5
να ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό του σχολείου αλλά και στην υλοποίησή του	0,5	0,5	9	46	44,1
να είναι φιλικός και προσεγγίσιμος	0,5	2,4	8,5	46	42,7
να δημιουργεί μια κοινή κουλτούρα	0,5	4,3	12,3	40,3	42,7
να θέτει υψηλούς στόχους και να έχει προσδοκίες για το μέλλον	0	1,4	14,2	48,3	36
να είναι τυπικός και σχολαστικός απέναντι στα	1,4	8,1	12,3	44,1	34,1

καθήκοντά του					
να συνεργάζεται στενά και να συνεισφέρει στο έργο που του έχει αναθέσει το Υπουργείο Παιδείας	1,9	3,3	18	43,6	33,2
να καθοδηγεί σε αποφάσεις την ομάδα του	1,4	6,2	18,5	41,7	32,2
να δίνει λύσεις σε όλα τα ζητήματα	0	4,3	24,6	41,2	29,9
να μοιράζει τις αρμοδιότητές του	4,3	7,6	27	41,2	19,9
να έχει τον τελικό λόγο στις οριστικές αποφάσεις	3,3	15,2	34,1	32,7	14,7
να είναι ηγεμονικός	25,6	13,3	28	20,4	12,8
να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς	19	18,5	26,1	24,6	11,8
να είναι αυστηρός	12,8	24,6	53,6	5,2	3,8

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως τα χαρακτηριστικά του «καλού» ηγέτη σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα και με την εστίαση στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, κάτι που διαφαίνεται και από τις απαντήσεις του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα, φαίνεται πως για τους εκπαιδευτικούς ο «καλός ηγέτης» θα πρέπει να αναδεικνύει τη συνεργατικότητα και να χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη και ειλικρίνεια, από διαλλακτικότητα και από δημοκρατικότητα, ενώ σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ηγεμονικότητα και αυστηρότητα.

5.5.4. Καθήκοντα Ελλήνων Διευθυντών

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα καθήκοντα του διευθυντή. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα για τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντικό καθήκον του διευθυντή να δίνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους (55,90%), ενώ ένα εξίσου σημαντικό καθήκον είναι η ικανότητα του διευθυντή να προωθεί την ανοικτή επικοινωνία στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (52,10%). Σημαντικά επίσης κρίνονται και τα καθήκοντα του διευθυντή που σχετίζονται με τις ανταμοιβές προς τους μαθητές (44,10%), στην ανάληψη του ρόλου του μεσολαβητή μεταξύ των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις συγκρούσεων (42,70%) και στη δημιουργία σχέσεων της κοινότητας και των γονέων με το σχολείο (34,60%). Από την άλλη πλευρά, τα λιγότερα σημαντικά καθήκοντα του διευθυντή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους γονείς (28,90%), η «ενθαρρυντική» μετάδοση των προσδοκιών για υψηλή απόδοση προς τους μαθητές (28,40%) αλλά και η παρουσίαση μιας θετικής εικόνας του σχολείου στην κοινότητα (24,20%).

Πίνακας 5: Καθήκοντα διευθυντή

Πόσο σημαντικό είναι για εσάς, ο διευθυντής να:	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ (%)	Πάρα πολύ (%)
Δίνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους	0	0,9	5,7	37,4	55,9
Πρωθεί την ανοικτή επικοινωνία στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	0	1,4	6,6	39,8	52,1
Αναγνωρίζει και ανταμείβει τις εξαιρετικές επιδόσεις των εκπαιδευτικών	1,4	2,8	11,4	40,3	44,1
Αναλαμβάνει τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	0,9	1,4	13,7	41,2	42,7
Επιδιώκει την δημιουργία σχέσεων της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο	0,5	1,4	11,4	45,5	41,2
Πρωθεί συνεργασίες με τοπικούς φορείς και επιχειρήσεις για τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών	0,5	2,4	18	44,5	34,6
Πρωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση από τους εκπαιδευτικούς	1,4	3,3	15,2	46	34,1
Δίνει μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας	0,5	3,3	14,2	49,8	32,2
Δημιουργεί ουσιαστικές σχέσεις με τους γονείς, ώστε εκείνοι να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο	1,9	4,7	18	46,4	28,9
Πρωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση από τους μαθητές	1,9	5,2	18	46,4	28,4
Παρουσιάζει πάντα μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα	2,4	2,8	21,8	48,8	24,2

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως τα πιο σημαντικά καθήκοντα των διευθυντών σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αυτονομία και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην αυτονομία του προγραμματισμού και της οργάνωσης από τους εκπαιδευτικούς, με την ανταμοιβή των εκπαιδευτικών για το θετικό τους έργο αλλά και με το ρόλο του διαμεσολαβητή στο σύλλογο διδασκόντων σε καταστάσεις συγκρούσεων. Ωστόσο, φαίνεται πως σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, ο διευθυντής θα πρέπει να εστιάζει λιγότερο στη εμπλοκή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου, στην ενθάρρυνση των μαθητών για υψηλές αποδόσεις αλλά και στην καλή «φήμη» του σχολείου.

5.5.5.Ρόλος και οι αρμοδιότητες των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 6, το 49,80% υποστηρίζει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί σε μέτριο βαθμό την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διευθυντές, το 47,40% υποστηρίζει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μέτριο βαθμό δίνει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη στους διευθυντές, επιλέγει με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο τους διευθυντές σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με το 38,90%, αμείβει (μισθολογικά) ικανοποιητικά τους διευθυντές σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με το 38,90%, αμείβει (ηθικά) ικανοποιητικά τους διευθυντές σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με το 41,20% και επιθυμεί ικανά και άτομα με όραμα για διευθυντικές θέσεις σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με το 37%.

Πίνακας 6: Ρόλος και αρμοδιότητες διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Πιστεύετε πως το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα:	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ (%)	Πάρα πολύ (%)
Προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διευθυντές	9	22,7	49,8	13,7	4,7
Επιθυμεί ικανά και άτομα με όραμα για διευθυντικές θέσεις	15,6	27	37	15,6	4,7
Δίνει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη στους διευθυντές	9,5	25,6	47,4	13,7	3,8
Επιλέγει με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο τους διευθυντές	14,2	33,6	38,9	10,9	2,4
Αμείβει (μισθολογικά) ικανοποιητικά τους διευθυντές	20,9	25,1	38,9	12,8	2,4
Αμείβει (ηθικά) ικανοποιητικά τους διευθυντές	22,3	26,5	41,2	8,1	1,9

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εστιάζονται στην προώθηση των πρωτοβουλιών (4,70%), στην τοποθέτηση ικανών και με όραμα ατόμων σε διευθυντικές θέσεις και στις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών.

5.5.6. Επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Όπως φαίνεται λοιπόν ιεραρχικά, περισσότερο θετική επίδραση είχε η θετική εικόνα που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 69,70%, η θέληση για ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών σε ποσοστό 54%, η ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων και η μείωση των αδυναμιών σε ποσοστό 32,70%, η μη ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων αλλά και των αδυναμιών σε ποσοστό 32,70%, η αρνητική εικόνα που έχουν αποκομίσει σε ποσοστό 22,30% και τα συναισθήματα κατωτερότητας σε ποσοστό 13,70%.

Πίνακας 7: Επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών

Πώς έχει επιδράσει συνολικά στην ψυχολογία σας «ο ρόλος του διευθυντή»;	Ναι (%)	Όχι (%)
Η εικόνα που έχω αποκομίσει είναι ως επί το πλείστο θετική	69,7	30,3
Έχει ενδυναμώσει τα θετικά μου στοιχεία κι έχει μειώσει τις αδυναμίες μου	59,2	40,8
Με έχει κάνει να θέλω να αναλαμβάνω περισσότερες πρωτοβουλίες	54	46
Δεν έχει ενδυναμώσει τα θετικά μου στοιχεία και δεν έχει μειώσει τις αδυναμίες μου	32,7	67,3
Η εικόνα που έχω αποκομίσει είναι ως επί το πλείστο αρνητική	22,3	77,7
Μου έχει δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας	13,7	86,3

Επομένως, με βάση το παραπάνω, φαίνεται πως η ψυχολογία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από τη θετική εικόνα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο του διευθυντή, για την ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων αλλά και στη βοήθεια για ανάληψη πρωτοβουλιών.

5.5.7. Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο

Στον πίνακα 8, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του «ρόλου του διευθυντή» στο εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως φαίνεται λοιπόν ιεραρχικά, περισσότερο θετική επίδραση είχε η παροχή ευκαιριών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη σε ποσοστό 51,20%, η συμβολή στη διδασκαλία σε ποσοστό 50,70%, η ολοκλήρωση ως εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 45,50%, ενώ το 34,10% υποστηρίζουν πως δεν τους έχει επηρεάσει καθόλου, το 29,90% υποστηρίζουν πως δεν είχαν τις περισσότερες φορές την απαιτούμενη βοήθεια και το 10,90% υποστηρίζουν πως τους είχε κάνει να αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους.

Πίνακας 8: Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο

Πώς έχει επιδράσει συνολικά στο εκπαιδευτικό σας έργο «ο ρόλος του διευθυντή»;	Ναι (%)	Όχι (%)
Μου έχει δώσει αρκετές ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη	51,2	48,8
Η συμβολή του ήταν πολύτιμη για την διδασκαλία μου	50,7	49,3
Με έχει κάνει πιο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό	45,5	54,5
Δεν με έχει επηρεάσει καθόλου	34,1	65,9
Δεν είχα τις περισσότερες φορές την απαιτούμενη βοήθεια	29,9	70,1
Με έχει κάνει να αμφιβάλλω για τις ικανότητές μου	10,9	89,1

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής τους έχει προσφέρει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, η συμβολή στην διδασκαλία (50,70%) και η ολοκλήρωση τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (45,50%).

5.5.8. Πρακτικές διοίκησης Ελλήνων διευθυντών

Το όγδοο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των πρακτικών διοίκησης που χρησιμοποιούν οι Έλληνες διευθυντές σήμερα. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 9, το 33,20% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως είναι μέτρια σημαντικά για εκείνους ο διευθυντής να ελέγχει το περιβάλλον και να εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς, με το 48,30% των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν πως είναι πολύ σημαντικό για εκείνους οι διευθυντές να εστιάζουν στην πορεία των λειτουργιών του σχολείου και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, ενώ το 35,10% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως είναι μέτρια σημαντικό για εκείνους η προσέγγιση του διευθυντή απέναντι στο θεσμό του σχολείου να είναι γραφειοκρατική. Επιπλέον, το 39,30% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι διευθυντές θα πρέπει να επενδύουν πολύ στις ανθρώπινες σχέσεις και στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 35,10% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι διευθυντές θα πρέπει να διαθέτουν «διαπροσωπική νοημοσύνη», να επιζητούν δηλαδή την ουσιαστική επικοινωνία και ευφυΐα, το 36% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως είναι πολύ σημαντικό για εκείνους ο διευθυντής να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το 30,80% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως είναι πολύ σημαντικό για εκείνους ο διευθυντής να μοιράζει δίκαια τα καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και έτσι η ηγεσία ασκείται από μια ομάδα ατόμων κι όχι αποκλειστικά από τον ίδιο τον διευθυντή, οι πρακτικές του να βασίζονται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες σε ποσοστό 39,80%, να προωθεί τη διανομή της εξουσίας ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την τελική ευθύνη των αποφάσεων σε ποσοστό 40,80%, να έχει κοινό όραμα για την εξέλιξη του σχολείου που διευθύνει με τους εκπαιδευτικούς και ζητά την υποστήριξή τους σε ποσοστό 43,10%, να ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 39,30%, να δίνει έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στις δομές και τα αποτελέσματα της διαδικασίας σε ποσοστό 33,20%, να εμπνέει και να λειτουργεί ομαδικά, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζονται μαζί του σε ποσοστό 36,50% και να έχει υψηλές προσδοκίες για το σχολείο του, εισάγει καινοτόμες ιδέες και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα για εκπαιδευτικούς και μαθητές σε ποσοστό 36,50%. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μέτριας σημαντικότητας για εκείνους η κύρια ενασχόλησή του διευθυντή να είναι η δομή και οι σκοποί του σχολείου και όχι το έμπυχο δυναμικό του σε ποσοστό 29,40% ενώ μικρή σημαντικότητα για τους εκπαιδευτικούς είναι η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς να βασίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες με βάση τις πράξεις τους σε ποσοστό 23,20%. Πολύ σημαντικό κρίνεται για τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής να είναι αφοσιωμένος σε δημοκρατικές αρχές και αξίες σύμφωνα με το 39,80%, ενώ μέτριας σημαντικότητας είναι ότι όλες του οι πράξεις του διευθυντή να εξηγούνται και αιτιολογούνται με βάση ηθικούς όρους και να εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και ερμηνεύει τις καταστάσεις ανάλογα με τον χαρακτήρα του καθενός σε ποσοστό

35,10%. Τέλος, πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς είναι ο διευθυντής να αφουγκράζεται τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 37,40%, ο διευθυντής να λειτουργεί ως διευκολυντής για τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ποσοστό 36,50%, να στηρίζει και να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών που επικεντρώνεται στην διδασκαλία και την μάθηση σε ποσοστό 38,40%, να εστιάζει στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 37% αλλά να στοχεύει στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μέσα από το έργο των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 39,30%.

Πίνακας 9: Πρακτικές διοίκησης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σήμερα

Πόσο σημαντικό είναι για εσάς, ο διευθυντής να:	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ (%)	Πάρα πολύ (%)
Στόχος του διευθυντή είναι η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μέσα από το έργο των εκπαιδευτικών	2,8	10	23,2	39,3	24,6
Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις	4,7	9,5	29,4	36	20,4
Όλοι ανεξαιρέτως εκφράζουν τις απόψεις του και ακούγονται από τον διευθυντή	3,8	12,3	26,5	37,4	19,9
Οι πρακτικές του βασίζονται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες	3,8	14,7	22,3	39,8	19,4
Στηρίζει και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών που επικεντρώνεται στην διδασκαλία και την μάθηση	4,7	11,8	26,1	38,4	19
Εστιάζει στην πορεία των λειτουργιών του σχολείου και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών	1,4	8,1	24,6	48,3	17,5
Επενδύει στις ανθρώπινες σχέσεις και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,3	12,3	27,5	39,3	17,5
Ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	6,2	10,9	26,1	39,3	17,5
Έχει υψηλές προσδοκίες για το σχολείο του, εισάγει καινοτόμες ιδέες και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα για εκπαιδευτικούς και μαθητές	3,8	12,8	29,9	36,5	17,1
Έχει κοινό όραμα για την εξέλιξη του σχολείου που διευθύνει με τους εκπαιδευτικούς και ζητά την υποστήριξή τους	5,2	10,9	24,2	43,1	16,6
Δίνει έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στις δομές και τα αποτελέσματα της διαδικασίας	4,7	16,6	29,4	33,2	16,1
Ο διευθυντής είναι αφοσιωμένος σε δημοκρατικές αρχές και αξίες	4,3	10,4	29,9	39,8	15,6
Ο διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής για τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία	6,2	15,2	26,5	36,5	15,6

Πρωθεί τη διανομή της εξουσίας ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την τελική ευθύνη των αποφάσεων	5,7	14,2	24,2	40,8	15,2
Η προσέγγισή του απέναντι στο θεσμό του σχολείου είναι γραφειοκρατική	7,6	17,1	35,1	26,1	14,2
Εμπνέει και λειτουργεί ομαδικά, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζονται μαζί του	8,1	13,3	28	36,5	14,2
Έχει «διαπροσωπική νοημοσύνη», επιζητά δηλαδή την ουσιαστική επικοινωνία και ευφυΐα	5,2	16,1	30,3	35,1	13,3
Όλες του οι πράξεις εξηγούνται και αιτιολογούνται με βάση ηθικούς όρους	7,1	18	32,7	29,4	12,8
Μοιράζει δίκαια τα καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και έτσι η ηγεσία ασκείται από μια ομάδα ατόμων κι όχι αποκλειστικά από τον ίδιο τον διευθυντή	6,2	20,4	30,3	30,8	12,3
Ανάπτυξη του σχολείου με εστίαση στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	7,1	16,1	28	37	11,8
Βασικός του στόχος είναι ο έλεγχος του περιβάλλοντος και η εποπτεία των εκπαιδευτικών	8,1	16,6	33,2	32,2	10
Κύρια ενασχόλησή του είναι η δομή και οι σκοποί του σχολείου και όχι το έμψυχο δυναμικό του	16,6	22,3	29,4	23,7	8,1
Ο διευθυντής δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη προσέγγιση αλλά προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες	6,6	17,1	35,5	32,7	8,1
Εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και ερμηνεύει τις καταστάσεις ανάλογα με τον χαρακτήρα του καθενός	7,6	20,4	35,1	29,4	7,6
Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς βασίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες με βάση τις πράξεις τους	48,3	23,2	13,3	8,5	6,6
Χορηγεί αμοιβές στους εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα δείξουν την επιθυμητή συμπεριφορά	37,4	22,7	20,4	14,7	4,7

5.5.9. Παράγοντας αποτελεσματικότητας διευθυντή και έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

Προκειμένου να εξαχθούν πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα και να διαφανεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ερωτήσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Αξίζει να σημειωθεί πως ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα όλων των παραγόντων αποτελεσματικότητας των διευθυντών όπως γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 10, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ερώτησης που αφορούσε την εμπλοκή του διευθυντή σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους και των ετών προϋπηρεσίας αφού το $p=0,022<0,05$. Ειδικότερα, φαίνεται πως εκείνοι που υποστηρίζουν περισσότερο πως η αποτελεσματικότητα του διευθυντή εξαρτάται από την εμπλοκή του σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους είναι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν έτη προϋπηρεσίας από 7 έως 14 έτη. Αυτό προέκυψε από την πρόσθεση των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» διά του συνόλου των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 76,60%, έναντι 70,73% στην κατηγορία από 0-2 έτη προϋπηρεσίας, 69,76% στην κατηγορία από 3-6 έτη προϋπηρεσίας, 45,45% στην κατηγορία από 15-25 έτη προϋπηρεσίας και 69,56% στην κατηγορία άνω των 25 ετών προϋπηρεσία.

*Βαθμός συσχέτισης εμπλοκής
σε υπηρεσιακά συμβούλια και
εκπαιδευτικούς συλλόγους και
προϋπηρεσίας*

	0-2	3-6	7-14	15-25	25+	df	Chi-Square	P
Καθόλου	0	0	1	3	1	16	29,358	0,022
Λίγο	4	6	1	8	0			
Μέτρια	20	7	5	7	6			
Πολύ	40	22	17	10	10			
Πάρα πολύ	18	8	6	5	6			

5.5.10. Παράγοντας αποτελεσματικότητας διευθυντή και ειδικότητας

Προκειμένου να εξαχθούν πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα και να διαφανεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ερωτήσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Αξίζει να σημειωθεί πως ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα όλων των παραγόντων αποτελεσματικότητας των διευθυντών όπως γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Στον πίνακα 11, φαίνεται ο έλεγχος διαφορών για την ικανότητα θεμελίωσης κοινής κουλτούρας και οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του διευθυντή και της ειδικότητας. Όπως φαίνεται υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού το $p=0,00<0,05$. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως εκείνοι που

υποστηρίζουν πως η αποτελεσματικότητα του διευθυντή εξαρτάται από το εάν δύναται να θεμελιώσει μια κοινή κουλτούρα και ένα κοινό όραμα είναι οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής. Αυτό προέκυψε από την πρόσθεση των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» διά του συνόλου των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτή την ειδικότητα. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 93,30%, έναντι 87,50% στην κατηγορία των δασκάλων γενικής αγωγής, 91,60% στην κατηγορία των δασκάλων ειδικής αγωγής και 83,30% στην κατηγορία των νηπιαγωγών γενικής αγωγής.

Πίνακας 11: χ^2 ικανότητας θεμελίωσης κοινής κουλτούρας και οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ειδικότητας

Βαθμός συσχέτισης ικανότητας θεμελίωσης κοινής κουλτούρας και οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ειδικότητας

	Δάσκαλος/α Γενικής Αγωγής	Δάσκαλος/ α Ειδικής Αγωγής	Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής	Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	<i>df</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>P</i>
Καθόλου	0	0	0	1	12	27,26	0,007
Λίγο	1	0	5	0			
Μέτρια	10	3	7	0			
Πολύ	36	11	34	5			
Πάρα πολύ	41	22	26	9			

5.5.11. Παράγοντας αποτελεσματικότητας διευθυντή και ηλικίας

Προκειμένου να εξαχθούν πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα και να διαφανεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ερωτήσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Αξίζει να σημειωθεί πως ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα όλων των παραγόντων αποτελεσματικότητας των διευθυντών όπως γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς και της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 12, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία του διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του και της ηλικίας, αφού το $p=0,015 < 0,05$. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως εκείνοι που υποστηρίζουν πως η αποτελεσματικότητα του διευθυντή εξαρτάται από το εάν διαθέτει αντικειμενικότητα και αμεροληψία είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41 έως 50 ετών και άνω των 50 ετών. Αυτό προέκυψε από την πρόσθεση των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» διά του συνόλου των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 100%, έναντι 87,50% στην κατηγορία των 23-30 ετών και 97,10% στην κατηγορία των 31-40 ετών.

Πίνακας 12: χ^2 αντικειμενικότητας και αμεροληψίας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας και ηλικίας

*Βαθμός συσχέτισης
αντικειμενικότητας και
αμεροληψίας διευθυντή ως
σημαντικό χαρακτηριστικό και
ηλικίας*

	23-30	31-40	41-50	50+	<i>df</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>P</i>
Λίγο	1	1	0	0	9	20,49	0,015
Μέτρια	12	0	0	0			
Πολύ	37	18	6	7			
Πάρα πολύ	54	29	19	27			

5.7. Ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, υπήρξαν δεδομένα που ξεχώρισαν και αποφασίστηκε να ερμηνευθούν περαιτέρω. Αναφορικά με την ετοιμότητα των Ελλήνων διευθυντών, σχετικά με την ανάληψη των καθηκόντων τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως οι διευθυντές εμφανίζουν ένα μέτριο βαθμό ετοιμότητας ώστε να ανταπεξέλθουν στο έργο της διεύθυνσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ οι κατάλληλες διοικητικές γνώσεις που διαθέτουν δεν είναι αρκετές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως ενώ ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και ακαδημαϊκά προσόντα για να διεκδικήσει μια διευθυντική θέση αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα πως έχει αναπτύξει τις διοικητικές του ικανότητες ή πως έχει την ικανότητα να ανταπεξέλθει σε μια τέτοια θέση. Έτσι, όταν κατορθώσει να το κάνει, κρίνεται ανεπαρκής και δημιουργεί μια δυσφορία στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Ακόμη, φάνηκε πως οι Έλληνες διευθυντές είναι μέτρια καταρτισμένοι για να αναλάβουν ηγετικές θέσεις, με ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές έχουν προετοιμαστεί λίγο από μορφωτικής πλευράς. Αν και είναι απαραίτητη η μετεκπαίδευση και η απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων για διευθυντικές θέσεις, δεν είναι αναγκαίο να συνδέονται με την διοίκηση και την ηγεσία της σχολικής μονάδας αλλά αυτό που ζητείται είναι η συνάφεια -γενικά- με τον χώρο της εκπαίδευσης. Γίνεται κατανοητό πως δεν αναπτύσσονται, ούτε αποκτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για το διοικητικό έργο με τον τρόπο αυτό.

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα των σχολικών διευθυντών εξαρτάται και επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία θετικού κλίματος και την θεμελίωση της καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Πολύ υψηλά ποσοστά λαμβάνουν το ήθος και οι προσωπικές αρχές του διευθυντή, η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία του διευθυντή, η εργατικότητα του διευθυντή, η ευσυνειδησία και η ηθική του, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις νέες προκλήσεις και η οργανωτική του ικανότητα. Αν και με βάση τις νέες μεταρρυθμίσεις στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί ανάγουν τα στοιχεία της προσωπικότητας, την ενσυναίσθηση και τις προσωπικές αξίες σε πρωτεύοντα στοιχεία για έναν καλό ηγέτη. Η φύση του επαγγέλματος, οι στενές εργασιακές σχέσεις που απαιτούν συνεχή συνεργασία αλλά οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές, φαίνεται πως δημιουργούν την ανάγκη για διευθυντές που ξεχωρίζουν για την προσωπικότητά τους και αποπνέουν εμπιστοσύνη και σιγουριά. Απεναντίας, φαίνεται πως πολύ μικρότερα ποσοστά λαμβάνουν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως τα έτη προϋπηρεσίας και η εμπλοκή του διευθυντή σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους, καθώς επί της ουσίας δεν είναι απαραίτητα συστατικά για ένα αποτελεσματικό έργο.

Όσον αφορά τα καθήκοντα του διευθυντή, για τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να δίνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους, να προωθεί την ανοικτή επικοινωνία στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, να αναλαμβάνει τις ανταμοιβές προς τους μαθητές και να μεσολαβεί μεταξύ των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Όπως παρατηρείται, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στα γεγονότα που συμβαίνουν του εργασιακού τους χώρο, δίνοντας ένα μικρό ποσοστό στην συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα. Θέλοντας με αυτό τον τρόπο να τονίσουν την βαρύνουσα σημασία της ομαλής διεξαγωγής και άσκησης του επαγγέλματός τους, με την ταυτόχρονη διατήρηση του θετικού κλίματος που θα πρέπει να υπάρχει στον εργασιακό τους χώρο. Ακόμη, είναι συχνό φαινόμενο τόσο οι γονείς, όσο και άλλοι φορείς να θέλουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλουν τις απόψεις τους, γεγονός που προκαλεί πολλές φορές σύγχυση και εντάσεις στο σχολείο. Φάνηκε λοιπόν, πως επιζητάται μια αποστασιοποίηση από οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς ωστόσο να το αποκλείουν.

Σχετικά με τις πρακτικές διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως είναι πολύ σημαντικό για εκείνους οι διευθυντές να εστιάζουν στην πορεία των λειτουργιών του σχολείου και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, ενώ είναι μέτρια σημαντικό για εκείνους η προσέγγιση του διευθυντή απέναντι στο θεσμό του σχολείου να είναι γραφειοκρατική. Επιπλέον, σημαντικό είναι οι

διευθυντές να επενδύουν πολύ στις ανθρώπινες σχέσεις και στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να διαθέτουν «διαπροσωπική νοημοσύνη», επιζητώντας την ουσιαστική επικοινωνία. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, στις ανεπτυγμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στις πρακτικές που θα πρέπει να βασίζονται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες. Ακόμη, θα πρέπει να διακρίνεται για το όραμα σχετικά με την εξέλιξη του σχολείου που διευθύνει και να λειτουργεί ομαδικά, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζονται μαζί του. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μέτριας σημαντικότητας για εκείνους είναι ο διευθυντής να ασχολείται με τη δομή και τους σκοπούς του σχολείου και όχι με το έμψυχο δυναμικό του ενώ μικρή σημαντικότητα για τους εκπαιδευτικούς έχει η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς να βασίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες. Οι απαντήσεις στο ερωτώμενο δείχνουν μια αναμενόμενη προτίμηση στο ανθρώπινο προφίλ που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σε αντίθεση με το γραφειοκρατικό χαρακτήρα της θέσης που κατέχει. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν έναν ικανό διευθυντή με χαρακτηριστικά ηγέτη, ο οποίος θα διακρίνεται από επικοινωνιακές δεξιότητες, θα διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο και θα εμπνέει εμπιστοσύνη και σιγουριά σε εκείνους. Τα τελευταία χρόνια ο εκπαιδευτικός κλάδος πλήττεται από διχασμούς και προσωπικά συμφέροντα ορισμένων ομάδων. Το γεγονός αυτό έχει εξουθενώσει μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να θέλουν να βρουν στον εκάστοτε διευθυντή, ένα σύμβολο ενότητας και δικαιοσύνης.

Τέλος, το στυλ ηγεσίας που προτιμάται με βάση τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς είναι ο συνδυασμός ενός καταναμημένου-διαπροσωπικού και καθοδηγητικού στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, οι απαντήσεις με τις περισσότερες θετικές εντυπώσεις ήταν πως στόχος του διευθυντή είναι η δημοκρατία σε σχέσεις και πρακτικές, η εστίαση στην πορεία των λειτουργιών του σχολείου και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό υποδεικνύει πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά τους, με την παροχή του αισθήματος ελευθερίας της έκφρασης προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ χαρακτηρίζονται από «διαπροσωπική νοημοσύνη» η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού, ενώ παράλληλα ο διευθυντής εστιάζει στην αναγνώριση των αναγκών του προσωπικού και να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών και τέλος στηρίζει και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου που επικεντρώνεται στην διδασκαλία και την μάθηση.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Παραπάνω, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Όπως φαίνεται αρχικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι Έλληνες διευθυντές διαθέτουν τα κατάλληλα τυπικά και επίκτητα διευθυντικά προσόντα σε μέτριο βαθμό, αφού όπως φαίνεται ενώ φαίνεται να παρέχουν ουσιαστικό έργο από τη θέση που βρίσκονται, παρουσιάζουν μέτριας έντασης ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν στις αρμοδιότητες και στο ρόλο του διευθυντή και ενώ φαίνεται πως διαθέτουν μέτρια επίπεδα διοικητικών γνώσεων, είναι σε μέτριο επίπεδο προετοιμασμένοι από μορφωτικής άποψης, ενώ θα μπορούσαν να διαθέτουν περισσότερο ενθουσιασμό και όρεξη ώστε να προσφέρουν στο σύνολο του σχολείου.

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών είναι η δημιουργία θετικού κλίματος και η θεμελίωση της καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, η εργατικότητα, η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία, το ήθος και οι προσωπικές αρχές, η ευσυνειδησία και η ηθική, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα σε νέες προκλήσεις, η οργανωτική ικανότητα, η προσπάθεια για εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων, οι διοικητικές δεξιότητες, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα θεμελίωσης κοινής κουλτούρας και οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, η εξωστρέφεια και οι επικοινωνιακές ικανότητες, το μορφωτικό υπόβαθρο, ο βαθμός γνώσεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τις ξένες γλώσσες, η εμπλοκή σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους και τα έτη προϋπηρεσίας και η εμπειρία. Μέσα από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει επίσης πως η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή σχετίζονται άρρηκτα με τις ομαδικές προθέσεις και τις ομαδικές ικανότητες του διευθυντή, ενώ θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, αμεροληψία και ήθος. Από την άλλη πλευρά, τα χαρακτηριστικά του «καλού διευθυντή» σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς είναι το αίσθημα του δικαίου, η συνεργασιμότητα, η καλλιέργεια της συντροφικότητας, η προώθηση της ψυχολογικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των υφισταμένων. Επομένως, αυτά τα ευρήματα σε σχέση με τα προηγούμενα ευρήματα υποδεικνύουν πως ο διευθυντής χαρακτηρίζεται

ως «αποτελεσματικός» είτε ως «καλός» θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στην ομαδική συνεργασία και στην διατήρηση του κοινού οράματος.

Μέσω της έρευνας εξήχθησαν ιδιαίτερα σημαντικά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σήμερα ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τους διευθυντές και θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή. Ειδικότερα, μέσω της έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό πως οι διευθυντές δείχνουν τον απαραίτητο ενθουσιασμό και όρεξη για να προσφέρουν στη σχολική μονάδα αλλά και πως παρέχουν ουσιαστικό έργο από τη θέση που βρίσκονται, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των ερευνών των Carter, 2001 και Murphy και Hallinger (1992), οι οποίοι υποστήριξαν πως ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ των ηγετικών ιδιοτήτων και ενεργειών των διευθυντών και των συνολικών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Από την άλλη πλευρά, μέσω της έρευνας φάνηκε πως η δημιουργία θετικού κλίματος και η εργατικότητα είναι σημαντικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των ερευνών των Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007) και Leithwood και Jantzi (2000), οι οποίοι υποστήριξαν πως τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι η θέσπιση κοινού οράματος, οι υψηλές προσδοκίες, η εισαγωγή καινοτομιών, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, κ.α. Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή επίσης διαδραματίζει και η δικαιοσύνη και η συνεργατικότητα που υποδεικνύει, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, κάτι που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών του Μπρίνια (2008), όπου υποστηρίζεται πως βασικά στοιχεία ενός Διευθυντή-Ηγέτη είναι η «τιμιότητα» και η «δικαιοσύνη» απέναντι προς όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να τον εμπιστεύονται και να νιώθουν ασφαλείς.

Στις σχολικές μονάδες την κύρια ευθύνη για την ομαλή λειτουργία τους την έχει ο διευθυντής, ο οποίος έχει την ανώτερη διοικητική θέση. Έτσι, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, προσπαθεί να εξασφαλίσει την εύρυθμη και εξελισσόμενη πορεία του σχολείου. Σημαντικό στοιχείο είναι ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία αλλά και τα χαρακτηριστικά του ιδίου. Για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής πρέπει να έχει κάποια γνωρίσματα και ικανότητες που αντιστοιχούν σε έναν ηγέτη (Σαϊτής, 2007). Το όραμα, η ακεραιότητα, η γνώση και η προσέγγιση για το μέλλον, η πίστη, η αφοσίωση, η δημιουργικότητα, η αφιλοκέρδεια, το ανοιχτό μυαλό, η επίτευξη των στόχων, η προθυμία για αλλαγή, η ικανότητα να ακούει, η καινοτομία και η τόλμη σε νέες δομικές χωρίς τον

φόβο της αποτυχίας, η ειλικρίνεια, η γνώση της σχολικής πραγματικότητας, η ανάληψη υπολογισμένου κινδύνου, η αμφισβήτηση παγιωμένων πεποιθήσεων και το θάρρος της έκφρασης της γνώμης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά (Βακάλης, 2006).

Η πορεία και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από τα πρόσωπα που ασκούν την ηγεσία. Το θέμα της αποτελεσματικότητας στο κομμάτι της διοίκησης μιας επιχείρησης απασχολεί ιδιαίτερα την κοινωνία, όπου επικρατούν ανταγωνιστικές σχέσεις. Η επιτυχημένη άσκηση της ηγεσίας είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους εμπλεκόμενους διαρκώς, καθώς οι παράγοντες που την δυσχεραίνουν είναι ποικίλοι, έχοντας αντίκτυπο στις επιδόσεις των εργαζομένων, που είναι μειωμένες, στην οικοδόμηση του κλίματος εργασίας, το οποίο πολλές φορές είναι ψυχρό αλλά και στην δημιουργία μιας ορθής εργασιακής κουλτούρας, που πολλές φορές λείπει (Χολέβας, 2004). Η αποτελεσματικότητα των ανθρώπων που βρίσκονται σε καίριες ηγετικά θέσεις εξαρτάται σημαντικά από την ικανότητά τους να δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των μελών της ομάδας που ηγούνται, να διαχειρίζονται τυχόν διαφορές που προκύπτουν μέσα στον εργασιακό χώρο καθώς και από την ικανότητά τους να υλοποιούν τους στόχους του Οργανισμού (Κουτούζης, 2008). Ας μην ξεχνάμε πως το έντονο γραφειοκρατικό κομμάτι, η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζουν την ηγεσία του σχολείου και ο κρατικός μηχανισμός επιλογής των διευθυντών, θεωρούνται ότι είναι εν μέρει υπεύθυνοι για τη δυσκολία πρόσληψης και τη διατήρησης κατάλληλων υποψηφίων για ηγετικές θέσεις (Whitaker, 2003). Επίσης, παρατηρείται πως αρκετοί διευθυντές δεν είναι κατάλληλοι για την θέση που κατέχουν, λόγω της έλλειψης ορθής προετοιμασίας. Για να μπορέσει να βελτιωθεί η κατάσταση είναι απαραίτητο να παρέχεται συνεχής υποστήριξη για επαγγελματική βελτίωση στους διευθυντές (Mertkan, 2011). Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης –δασκάλων και νηπιαγωγών- σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, κατά πόσο τους έχει επηρεάσει στην σταδιοδρομία τους ο διευθυντής αλλά και ποιο στυλ ηγεσίας προτιμάται σήμερα. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς οι διευθυντές δεν επηρέασαν αρνητικά, ούτε εμπόδισαν το έργο των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ροπή προς το καταναμημένο-διαπροσωπικό και καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας στυλ ηγεσίας, φανερώνει πως στόχος του διευθυντή είναι οι δημοκρατικές σχέσεις και πρακτικές και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας συγχρόνως βαρύτητα στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, γεγονός που φαίνεται αποδεκτό από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 231–262). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αργυροπούλου, Ε. (2010). *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι*. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7 ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος* (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση

Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή*. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων

Argygoroulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. DOI: 10.12681/hjre.10846

Βακάλης, Γ. (2006). *Παράγοντες που επιδρούν θετικά στη δημιουργία και διατήρηση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος σε μια εκπαιδευτική μονάδα, καθώς και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα διοικητικό στέλεχος*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α' /βάθμιας και Β' /βάθμιας Εκπαίδευσης Ι. Διεθνές Συνέδριο Άρτα, 1- 3 Δεκεμβρίου 2006* (σ σ.). Πάτρα

Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108

Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Στο Ε. Καραϊσκού κ.ά. (Επιμ.), *Ελλάδα Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα, καινοτομία και οικονομία. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48 - 56

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

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, Α' Τόμος* (3η έκδ). Αθήνα: International Publishing.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων»*. Εκπαιδευτικός κύκλος, 1(3), σσ. 165–182.

Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 1, 3-43.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2021 από το: http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3^ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2021 από το: <https://docplayer.gr/30744679-Organosi-kai-dioikisi-tis-ekpaideysis.html>

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κης Εταιρείας Ελλάδος*.

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. Ανακτήθηκε στις 11

το: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teeapi).pdf).

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.

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

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

Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδα, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: Ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(2), 87-103.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή*. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, (σσ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη*. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021 από το:

https://www.researchgate.net/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiiese_ton_ekpaideutikon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete

Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός Διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (20–21), 171– 205.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Σαΐτης Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες*. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.

Τερζούδη, Ε. (2008). *Συνοχή της ομάδας, συναίσθημα στην εργασία και επαγγελματική εξουθένωση: Σύγκριση εκπαιδευτικού με τον ιδιωτικό τομέα (Α δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Τσαπατάρης, Π. (2015). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου

2021 από το: <http://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagiotitsapatsari-pe011/>.

Τσιλίκας, Χ. (2017). *Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Α δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ξενόγλωσση

Agosto, V., & Roland, E. (2018). Intersectionality and educational leadership: A critical review. *Review of Research in Education*, 42(1), 255-285.

Ahmad, M., & Dilshad, M. (2016). Leadership Styles of Public Schools' Heads in Punjab: A Teachers' Perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 36(2).

Aldaihani, S. G. (2020). Distributed leadership applications in high schools in the State of Kuwait from teachers' viewpoints. *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 355-370.

Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J., & van Veen, K. (2020). The effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: testing a model. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 468-485.

Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 4.

Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, 421-449.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Benevene, P., Dal Corso, L., De Carlo, A., Falco, A., Carluccio, F., &Vecina, M. L. (2018). Ethical leadership as antecedent of job satisfaction, affective organizational commitment and intention to stay among volunteers of non-profit organizations. *Frontiers in psychology*, 9, 2069.

Boscardin, M. L., &Lashley, C. (2018). *Expanding the leadership framework to support socially just special education policy, preparation, and standards*. In Handbook of leadership and administration for special education (pp. 39-59). Routledge.

Boscardin, M. L., Rude, H., Schulze, R., &Tudryn, P. (2018). Do Leaders of Special Education Share Similar Perceptions of Standards Guiding the Leadership and Administration of Special Education?. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2).

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

Bowden, A. G. (2002). *Collaborative leadership in middle schools and teacher job satisfaction: A search for relationships* (Doctoral dissertation, University of San Diego).

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

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.

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

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. HawkerBrownlowEducation. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2021 από το: <http://files.hbe.com.au/samplepages/SA4170.pdf>.

Byun, G., Karau, S. J., Dai, Y., & Lee, S. (2018). A three-level examination of the cascading effects of ethical leadership on employee outcomes: A moderated mediation analysis. *Journal of Business Research*, 88, 44-53.

Carter, S.C. (2001). *No excuses: Lessons from 21 high performing, high poverty schools*. Washington, DC: The Heritage Foundation. *Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.

Chukwusa, J. (2018). Autocratic leadership style: Obstacle to success in academic libraries. *Library Philosophy and Practice*, 1.

Conger, J. &Kanungo, R. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, 637-647.

Connolly, M., James, C., &Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.

Davies, B. (2002). Rethinking schools and school leadership for the twenty-first century: changes and challenges. *International Journal of Educational Management*.

Day, C. & Harris, A. (1998). Effective school leadership. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021 από το: <http://www.ncsl.org.uk/publications/publications-az.cfm>

Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: Cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. London: Sage.

Dimopoulos, A. (2020). Educational Leadership Effectiveness. Is it a Matter of a Leader's Characteristics, Behaviors, or Leadership Style?. *Journal of Economics and Management Sciences*, 3(1), 13-p13.

Dressler, B. (2001). Charter school leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), 170-185

Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the common Wealth Council for Educational Administration & Management*. 36 (3), 75-86.

Eshbach, E. C. (2008). The symbiotic relationship between new principals and the climate of the schools in which they lead.

Feng, T., Wang, D., Lawton, A., & Luo, B. N. (2019). Customer orientation and firm performance: The joint moderating effects of ethical leadership and competitive intensity. *Journal of Business Research*, 100, 111-121.

Freeman, G. G., & Randolph, I. (2013). Leadership strategies for maintaining success in a rural school district. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(1), (7-11).

Fusarelli, B. C., Fusarelli, L. D., & Riddick, F. (2018). Planning for the future: Leadership development and succession planning in education. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 286-313.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. NY: Bantam.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results

Goleman, D., Boyatzio, R., & McKee, A. (2002). *The New Leaders – Transforming the art of leadership into the science of results*. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2021 από το: http://vedpuriswar.org/Book_Review/Leadership_Manageial_Effectiveness/The%20New%20Leaders.pdf.

Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.

- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Hall, P., & Simeral, A. (2008). Building teachers' capacity for success: A collaborative approach for coaches and school leaders. ASCD.
- Hallinger, P. (2003). *School leadership development*. In International handbook of educational research in the Asia-Pacific region (pp. 1001-1013). Springer, Dordrecht.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harms, P. D., Wood, D., Landay, K., Lester, P. B., & Lester, G. V. (2018). Autocratic leaders and authoritarian followers revisited: A review and agenda for the future. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 105-122.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Ho, J., & Ng, D. (2017). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223-254.
- Hogg, M. A. (2020). Uncertain Self in a Changing World: A Foundation for Radicalisation, Populism, and Autocratic Leadership. *European Review of Social Psychology*, 1-34.
- Holzweiss, P. C., Walker, D. W., & Conrey, M. (2018). Preparing new professionals for administrative leadership in higher education: identifying specific skills for training. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.
- Johnson, C., Shearron, G. & Hensel, N. (1974). *A Meaning for Competency*. Georgia University, Athens. College of Education.
- Kahila, S. K., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 28-43.
- Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Khan, N. (2017). Adaptive or transactional leadership in current higher education: A brief comparison. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 178-183.
- Kimani GN. (2011). *Educational Management*. Nairobi: African Virtual University.

- Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Ko, C., Ma, J., Bartnik, R., Haney, M. H., & Kang, M. (2018). Ethical leadership: An integrative review and future research agenda. *Ethics & Behavior*, 28(2), 104-132.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyviuk, O., Polishchuk, O., Svyrydenko, D., & Yatsenko, O. (2018). Educational management as education diplomacy: strategies for Ukraine. *Науковий вісник Національного гірничого університету*, (3), 139-144.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2003). *Transformational leadership effects on student engagement with school*. In M. Wallace & L. Poulson (ed). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2, 45-72.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for*
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lugman, R., Fatima, S., Ahmed, S., Khalid, I., & Bhatti, A. (2020). The Impact of Autocratic Leadership Style on Counterproductive Work Behavior: The Mediating role of Employee Commitment and Moderating role of Emotional Exhaustion. *Pollster Journal of Academic Research*, 6(01), 22-47.
- Manders, D. A. (2008). Characteristics that make principals effective leaders. A study of teacher perceptions of principal leadership. Washington State University.
- Marasan, R. B. (2021). A Principal's Leadership Excellence Though Disposition of Attributes. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(11), 5360-5371.

Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L., & Kuenzi, M. (2012). Who displays ethical leadership, and why does it matter? An examination of antecedents and consequences of ethical leadership. *Academy of management journal*, 55(1), 151-171.

McEwan, E. K. (2003). *Ten traits of highly effective principals: From good to great performance*. Corwin Press.

Mendels, P., & Mitgang, L. D. (2013). Creating strong principals. *Educational leadership*, 70(7), 22-29.

Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational Leadership in the New Millennium: A Vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189

Mogaji, I. M., & Newton, P. (2020). School Leadership for Sustainable Development: A Scoping Review. *Journal of Sustainable Development*, 13(5).

Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*.

Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*. 33(3), 14-37.

Newton, R. M., Fiene, J., & Wagner, C. (1999). Teacher Perceptions of Leadership: How Do They Emerge?.

Nissim, Y. (2020). Draw Me a Shepherd: Student-Teachers' Perceptions and Metaphors on the Image of the "Leader-Teacher". *Higher Education Studies*, 10(2), 24-37.

Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.

Okutan, M. (2014). My school principal is not a leader!. *Education*, 135(1), 93-100.

Oplatka, I., & Tako, E. (2009). Schoolteachers' constructions of desirable educational leadership: a career-stage perspective. *School Leadership and Management*, 29(5), 425-444.

Osborn, R.N., Hunt, J.G., & Jauch, L.R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.

Owings, W. A., Kaplan, L. S., & Nunnery, J. (2005). Principal quality, ISLLC standards, and student achievement: A Virginia study. *Journal of School Leadership*, 15(1), 99-119.

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.

Parra Robledo, R., & Ruiz Bueno, C. (2020). Transference of School Administrative Leadership Skills Training at a University in Chile. *Revista Educación*, 44(2), 138-153.

Patz, R., & Goetz, K. H. (2017). Changing budgeting administration in international organizations: Budgetary pressures, complex principals and administrative leadership. In *International Bureaucracy* (pp. 123-150). Palgrave Macmillan, London.

Peker, S., Inandi, Y., & Gilic, F. (2018). The Relationship between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special Education teachers. *Development and Education*, 55 (1), 61-76.

Popescu, F. (2019, July). Comprehensive internationalization at HAN university of applied sciences. Administrative leadership, structure, and staffing. In International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (pp. 15-26). Springer, Cham.

Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational administration quarterly*, 57(2), 290-325.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.

Purwanto, A., Bernarto, I., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Effect of transformational and transactional leadership style on public health centre performance. *Journal of Research in Business, Economics, and Education*, 2(1).

Qing, M., Asif, M., Hussain, A., & Jameel, A. (2019). Exploring the impact of ethical leadership on job satisfaction and organizational commitment in public sector organizations: The mediating role of psychological empowerment. *Review of Managerial Science*, 1-28.

Richardson, M. D., Lane, K. E., & Flanigan, J. L. (1996). Teachers' perceptions of principals' attributes. *The Clearing House*, 69(5), 290-292.

Robbins, S., Judge, T.A., Millett, B., & Boyle, M. (2013). *Organizational behaviour*. Pearson Higher Education AU.

Rost, J. (1985). *Distinguishing Leadership and Management: A new Consensus BELMAS*, 36 (2), 271-288.

Sadq, Z. M., Khorsheed, R. K., Mohammed, H. O., & Othman, B. (2020). The Effect of Administrative Leadership on Achieving Business Success Strategies (The Case of Lebanese French University). *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(2), 3095-3102.

Saiti, A. (2007). Main Factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 23-27.

Samier, E. A., & ElKaleh, E. S. (2019). Editors' introduction: an overview of the educational administration and leadership curriculum: traditions of Islamic educational administration and leadership in higher education. *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries*, 1-20.

Sapre, P. (2002). Realizing the Potential of Education Management in India. *Educational Management & Administration*, 30(1), 101-108.

- Sergiovanni TJ, Burlingame M, Coombs FD & Thurston PW. (1980). Educational governance and administration. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Somprach, K., Tang, K. N., & Popoonsak, P. (2017). The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools. *Educational research for policy and practice*, 16(2), 157-175.
- Southworth, G. (2005). Learning-centered leadership. In: B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*, (pp. 75-92). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Southworth, G., & Quesnay, H.D. (2005). School leadership and system leadership. *The educational forum*, 69(2), 212-220).
- Spiro, J. D. (2013). Effective principals in action. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 27-31.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258
- VanGronigen, B. A., Cunningham, K. M., & Young, M. D. (2018). How exemplary educational leadership preparation programs hone the interpersonal-intrapersonal (i2) skills of future leaders. *Journal of Transformative Leadership & Policy Studies*, 7(2), 1-11.
- Vuori, J. (2019). Distributed leadership in the construction of a new higher education campus and community. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 224-240.
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of applied psychology*, 94(5), 1275.
- West-Burnham, J. (2001). Learning to Learn. Στο: D. Brent & J. West-Burnham, *Handbook of Educational Leadership and Management* (σσ. 51-60). London: Pearson Longman.
- Whitaker, T. (2012). *What great principals do differently: 18 things that matter most* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Williams, M. W. (2003). The relationship between principal response to adversity and student achievement (Doctoral dissertation, Cardinal Stritch University).
- Yang, Q., & Wei, H. (2017). Ethical leadership and employee task performance: Examining moderated mediation process. *Management Decision*.
- Young, M. D., Winn, K. M., & Reedy, M. A. (2017). The every student succeeds act: Strengthening the focus on educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(5), 705-726.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice -Hall.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία:

Ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79, τ. Α'). Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν. 2188/1994 (ΦΕΚ 18, τ. Α'). Ρύθμιση θεμάτων της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ν.

3467/2006 (ΦΕΚ 128, τ. Α'). Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν. 4351/2015 (ΦΕΚ 164, τ. Α'). Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις. - Νόμος:4327/2015. Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ονομάζομαι ΒαΐαΜπανάσου και είμαι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ70-Δασκάλα. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στην Κατεύθυνση: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (θεωρία και πράξη)*, στον τομέα των Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δημιούργησα το παρακάτω ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, με τίτλο: **«Το ζήτημα της εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Σύγχρονη Ελλάδα: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**. Στόχος της διπλωματικής μου εργασίας είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Σχολική Ηγεσία και τον ρόλο του Διευθυντή.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι σημαντική και θα βοηθήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες θα συλλεχθούν και θα αναλυθούν στατιστικά, ώστε να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για οποιαδήποτε πληροφορία, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί στο email: yagiabanasou@gmail.com.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία!

Με εκτίμηση,

ΒαΐαΜπανάσου

1. Φύλο:

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 23-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 50+

3. Έτη Προϋπηρεσίας:

- 0-2
- 3-6
- 7-14
- 15-25
- 25+

4. Ειδικότητα:

- Δάσκαλος/-α Γενικής Αγωγής
- Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής
- Δάσκαλος/-α Ειδικής Αγωγής
- Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής

Ερώτηση 1^η: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι Έλληνες διευθυντές:

- έχουν την ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν σε αυτό το έργο

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- έχουν τις κατάλληλες διοικητικές γνώσεις

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- παρέχουν ουσιαστικό έργο από την θέση που βρίσκονται

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι από μορφωτικής πλευράς

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- δείχνουν τον απαραίτητο ενθουσιασμό και όρεξη για να προσφέρουν στο σύνολο του σχολείου

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

Ερώτηση 2^η: Η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή εξαρτάται από:

- τα έτη προϋπηρεσίας και την εμπειρία

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- το μορφωτικό του υπόβαθρο

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την εμπλοκή του σε υπηρεσιακά συμβούλια και εκπαιδευτικούς συλλόγους

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την προσπάθεια για εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την οργανωτική ικανότητα

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την δημιουργία θετικού κλίματος και την θεμελίωση της καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- το ήθος και τις προσωπικές του αρχές

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την εργατικότητα του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την ικανότητα θεμελίωσης κοινής κουλτούρας και οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την συναισθηματική του νοημοσύνη

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την ευσυνειδησία και την ηθική του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στις νέες προκλήσεις

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- τις διοικητικές του δεξιότητες

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- την εξωστρέφεια και τις επικοινωνιακές του ικανότητες

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- τον βαθμό γνώσεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τις ξένες γλώσσες

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

Ερώτηση 3^η: Σε ποιο βαθμό τα ακόλουθα χαρακτηριστικά αποτελούν χαρακτηριστικά ενός καλού ηγέτη:

- να είναι συνεργάσιμος

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να εμπνέει τους υφιστάμενούς του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι ηγεμονικός

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να δίνει λύσεις σε όλα τα ζητήματα

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι αυστηρός

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι φιλικός και προσεγγίσιμος

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι δημοκρατικός στις ιδέες και τις πρακτικές του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι «καλός δάσκαλος»

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να δημιουργεί μια κοινή κουλτούρα

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των υφιστάμενών του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να προωθεί καινοτόμες ιδέες

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να καθοδηγεί σε αποφάσεις την ομάδα του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να έχει τον τελικό λόγο στις οριστικές αποφάσεις

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με την κοινωνία

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να θέτει υψηλούς στόχους και να έχει προσδοκίες για το μέλλον

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να καλλιεργεί την συναδελφικότητα

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι δίκαιος και ειλικρινής

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να προωθεί την επαγγελματική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να μοιράζει τις αρμοδιότητές του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό του σχολείου αλλά και στην υλοποίησή του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να συνεργάζεται στενά και να συνεισφέρει στο έργο που του έχει αναθέσει το Υπουργείο Παιδείας

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- να είναι τυπικός και σχολαστικός απέναντι στα καθήκοντά του

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

Ερώτηση 4^η: Πόσο σημαντικό είναι για εσάς, ο διευθυντής να:

- Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση από τους μαθητές.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση από τους εκπαιδευτικούς.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Αναγνωρίζει και ανταμείβει τις εξαιρετικές επιδόσεις των εκπαιδευτικών

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Δίνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Αναλαμβάνει τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση παρεξηγήσεων και διαφοριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Επιδιώκει την δημιουργία σχέσεων της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Προωθεί συνεργασίες με τοπικούς φορείς και επιχειρήσεις για τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Δημιουργεί ουσιαστικές σχέσεις με τους γονείς, ώστε εκείνοι να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Δίνει μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Παρουσιάζει πάντα μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

Ερώτηση 5^η: Πιστεύετε πως το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα:

- α) Προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διευθυντές

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- β) Δίνει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη στους διευθυντές

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- γ) Επιλέγει με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο τους διευθυντές

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- δ) Αμείβει (μισθολογικά) ικανοποιητικά τους διευθυντές

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- ε) Αμείβει (ηθικά) ικανοποιητικά τους διευθυντές

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

στ) Επιθυμεί ικανά και άτομα με όραμα για διευθυντικές θέσεις

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

Ερώτηση 6^η: Πώς έχει επιδράσει συνολικά στην ψυχολογία σας «ο ρόλος του διευθυντή»:

- Μου έχει δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Έχει ενδυναμώσει τα θετικά μου στοιχεία κι έχει μειώσει τις αδυναμίες μου

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Δεν έχει ενδυναμώσει τα θετικά μου στοιχεία κι έχει δεν μειώσει τις αδυναμίες μου

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Με έχει κάνει να θέλω να αναλαμβάνω περισσότερες πρωτοβουλίες

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Η εικόνα που έχω αποκομίσει είναι ως επί το πλείστο αρνητική

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Η εικόνα που έχω αποκομίσει είναι ως επί το πλείστο θετική

ΝΑΙ/ΟΧΙ

Ερώτηση 7^η: Πώς έχει επιδράσει συνολικά στο εκπαιδευτικό σας έργο «ο ρόλος του διευθυντή»:

- Με έχει κάνει πιο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Μου έχει δώσει αρκετές ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Η συμβολή του ήταν πολύτιμη για την διδασκαλία μου

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Με έχει κάνει να αμφιβάλλω για τις ικανότητές μου

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Δεν είχα τις περισσότερες φορές την απαιτούμενη βοήθεια

ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Δεν με έχει επηρεάσει καθόλου

ΝΑΙ/ΟΧΙ

Ερώτηση 8^η: Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές διοίκησης που χρησιμοποιεί ο διευθυντής σας:

- Βασικός του στόχος είναι ο έλεγχος του περιβάλλοντος και η εποπτεία των εκπαιδευτικών.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Εστιάζει στην πορεία των λειτουργιών του σχολείου και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Η προσέγγισή του απέναντι στο θεσμό του σχολείου είναι γραφειοκρατική.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Επενδύει στις ανθρώπινες σχέσεις και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Έχει «διαπροσωπική νοημοσύνη», επιζητά δηλαδή την ουσιαστική επικοινωνία και ευφυΐα.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Μοιράζει δίκαια τα καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και έτσι η ηγεσία ασκείται από μια ομάδα ατόμων κι όχι αποκλειστικά από τον ίδιο τον διευθυντή.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Οι πρακτικές του βασίζονται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Προωθεί τη διανομή της εξουσίας ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την τελική ευθύνη των αποφάσεων.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Έχει κοινό όραμα για την εξέλιξη του σχολείου που διευθύνει με τους εκπαιδευτικούς και ζητά την υποστήριξή τους.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Δίνει έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στις δομές και τα αποτελέσματα της διαδικασίας.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Εμπνέει και λειτουργεί ομαδικά, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζονται μαζί του.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Έχει υψηλές προσδοκίες για το σχολείο του, εισάγει καινοτόμες ιδέες και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Χορηγεί αμοιβές στους εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα δείξουν την επιθυμητή συμπεριφορά.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Κύρια ενασχόλησή του είναι η δομή και οι σκοποί του σχολείου και όχι το έμπυχο δυναμικό του.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς βασίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες με βάση τις πράξεις τους.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Ο διευθυντής είναι αφοσιωμένος σε δημοκρατικές αρχές και αξίες.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Όλες του οι πράξεις εξηγούνται και αιτιολογούνται με βάση ηθικούς όρους.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Ο διευθυντής δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη προσέγγιση αλλά προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και ερμηνεύει τις καταστάσεις ανάλογα με τον χαρακτήρα του καθενός.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Όλοι ανεξαιρέτως εκφράζουν τις απόψεις του και ακούγονται από τον διευθυντή.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Ο διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής για τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Στηρίζει και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών που επικεντρώνεται στην διδασκαλία και την μάθηση.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Ανάπτυξη του σχολείου με εστιάζει στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

- Στόχος του διευθυντή είναι η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μέσα από το έργο των εκπαιδευτικών.

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ

