

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



**Επιτυχημένα στυλ ηγεσίας και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών: η
περίπτωση του Ολιστικού μοντέλου ηγεσίας στο Ελληνικό
συγκείμενο**

Γκόρος Δημήτριος

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2025

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Επιβλέπουσα)

Υφαντή Μαρία, Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών (Μέλος)

Παπαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής Τμ. Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Μέλος)

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Παπαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής Τμ. Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναστασίου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Α.Φ.Π.Π.Η., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάγκος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμ. Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

© Γκόρος Δημήτριος, Ιωάννινα 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση μιας διδακτορικής διατριβής είναι μια πολυετής διαδικασία γεμάτη προκλήσεις, απαιτήσεις και θυσίες. Η ερευνητική πορεία είναι γεμάτη τόσο από επιστημονικές όσο και προσωπικές δυσκολίες, που συχνά δοκιμάζουν την αντοχή και την αφοσίωση ενός ερευνητή. Στην δική μου περίπτωση, δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικά. Ωστόσο, οι άνθρωποι που με περιέβαλαν και με στήριξαν με έμπρακτο τρόπο υπήρξαν καθοριστικοί στην επιτυχία αυτής της προσπάθειας, για την οποία αισθάνομαι βαθύτατα ευγνώμων.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, Μαρία Σακελλαρίου, για την αμέριστη καθοδήγηση και την πολύτιμη συμβολή της καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας μου. Η επιστημονική της κατάρτιση, η εμπειρία της, οι συμβουλές της και η ενθάρρυνσή της υπήρξαν καταλυτικοί παράγοντες στην εξέλιξή μου και κατ' επέκταση στην θεωρητική συγκρότηση και διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου, την αξιότιμη Καθηγήτρια Αμαλία Υφαντή και τον αξιότιμο Καθηγητή Νικόλαο Παπαδάκη, για την πολύτιμη υποστήριξή τους, τις γνώσεις και τον χρόνο που αφιέρωσαν στη βελτίωση της έρευνάς μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιό μου, όλους τους/τις Διευθυντές/ντριες οι οποίοι δέχθηκαν με μεγάλη προθυμία να συζητήσουν μαζί μου στο πλαίσιο των συνεντεύξεων και όλους τους/τις μαθητές/τριες που συμπλήρωσαν τα τεστ επίδοσης αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς τους, που συνέβαλλαν ουσιαστικά στην διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Λεωνίδα Γκόρο και Αικατερίνη Παπαγεωργίου, για την ηθική τους συμπαράσταση, όχι μόνο κατά την συγγραφή της παρούσας μελέτης και την υποστήριξή τους σε κάθε έκφανση της έως τώρα πορείας μου, καθώς επίσης και για τις πολύτιμες συμβουλές που μου προσέφεραν ως έμπειροι εκπαιδευτικοί, επιστήμονες και ηγετικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελούν συνεχή πηγή έμπνευσης, δύναμης και στήριξης. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην αδερφή μου, Όλγα, που ήταν και είναι δίπλα μου σε κάθε βήμα, παρέχοντάς μου ανεκτίμητη ηθική και συναισθηματική υποστήριξη.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IV
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	VII
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	IX
ABSTRACT	XI
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	3
<i>Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος</i>	<i>3</i>
<i>Σκοπός και στόχοι.....</i>	<i>4</i>
<i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	<i>4</i>
<i>Αναγκαιότητα της μελέτης</i>	<i>5</i>
<i>Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....</i>	<i>6</i>
<i>Ανασκόπηση εμπειρικών μελετών</i>	<i>8</i>
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	16
<i>Εννοιολογικός προσδιορισμός σχολικής αποτελεσματικότητας.....</i>	<i>17</i>
<i>Μοντέλα θεώρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας.....</i>	<i>20</i>
<i>Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας.....</i>	<i>21</i>
<i>ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</i>	<i>28</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	31
<i>Εννοιολογικός προσδιορισμός Εκπαιδευτικής Ηγεσίας</i>	<i>31</i>
<i>Η ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ</i>	<i>33</i>
<i>ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ</i>	<i>40</i>
<i>ΚΥΡΙΟΤΕΡΑ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ.....</i>	<i>51</i>
<i>Συναλλακτική ηγεσία</i>	<i>54</i>
<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>	<i>55</i>
<i>Καθοδηγητική ηγεσία.....</i>	<i>59</i>
<i>Συμμετοχική ηγεσία</i>	<i>62</i>
<i>Κατανεμημένη ηγεσία</i>	<i>64</i>
<i>Ηθική ηγεσία.....</i>	<i>68</i>
<i>Διοικητική ηγεσία.....</i>	<i>70</i>
<i>Ενδεχομενική ηγεσία.....</i>	<i>72</i>
<i>Διαπροσωπική ηγεσία.....</i>	<i>74</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΔΙΕΘΝΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ...	79
<i>Διεθνές πρόγραμμα επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (International Successful School Principalship Project – ISSPP).....</i>	<i>79</i>
<i>Βελτίωση της σχολικής ηγεσίας για καλύτερα επιτεύγματα μάθησης (Leadership Improvement for Student Achievement – L.I.S.A. project).....</i>	<i>81</i>
<i>Διερεύνηση της σύνθετης σχέσης μεταξύ ηγετικού στυλ και επιστημολογικών πεποιθήσεων των διευθυντών σχολείων και οι προεκτάσεις για την εκπαίδευσή τους (Pro-LEAD project).....</i>	<i>85</i>

<i>Ερευνητικό πρόγραμμα για ανίχνευση των αναγκών εκπαίδευσης και κατάρτισης των διευθυντών στα σχολεία της Κοινοπολιτείας (Co-LEAD project)</i>	86
ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ	92
Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΥΛ	92
ΤΟ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ	99
<i>Το συγκείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής</i>	101
<i>Στυλ Ηγεσίας</i>	101
<i>Το σχολικό κλίμα</i>	104
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Η ΈΡΕΥΝΑ	107
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	107
<i>Σκοπός και στόχοι της έρευνας</i>	107
<i>Διερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις</i>	107
<i>Ερευνητικός σχεδιασμός</i>	109
<i>Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας</i>	112
<i>Μέθοδος δειγματοληψίας</i>	113
<i>Τα ερευνητικά εργαλεία</i>	114
<i>Θέματα ηθικής και δεοντολογίας</i>	120
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	122
<i>Περιγραφική ανάλυση</i>	122
<i>Στυλ άσκησης ηγεσίας</i>	127
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	168
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	179
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	183
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	214
ΕΓΚΡΙΣΕΙΣ	214
<i>Έγκριση Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου</i>	214
<i>Έγκριση Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i>	217
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	218
<i>Το ερωτηματολόγιο</i>	218
<i>Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης</i>	223
<i>Τεστ επίδοσης μαθητών</i>	226
ΤΑ ΚΥΡΙΑ ΣΗΜΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	241

Κατάλογος εικόνων, πινάκων και γραφημάτων

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση.....	37
Εικόνα 2: Οι συμπληρωματικές έννοιες του μάντζερ και του ηγέτη	38
Εικόνα 3: Το Διευθυντικό πλέγμα Blake των & Mouton	43
Εικόνα 4: Το μοντέλο των Hersey & Blanchard	47
Εικόνα 5: Το μοντέλο των Hersey & Blanchard	48
Εικόνα 6: Το μοντέλο του μονοπατιού – στόχου	51
Εικόνα 7: Το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann.....	100

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Παραγοντική ανάλυση στάθμησης ερωτηματολογίου	118
Πίνακας 2: Μέτρα θέσης και διασποράς για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου	127
Πίνακας 3: Αποτελέσματα ANOVA test μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με τη σχολική μονάδα	137
Πίνακας 4: Αποτελέσματα post-hoc ανάλυσης με τη μέθοδο Bonferroni ανάμεσα στα επιμέρους στυλ άσκησης ηγεσίας και των σχολείων.	139
Πίνακας 5: Το σκορ ανά στυλ ηγεσίας και ανά σχολείο, όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση του ποσοτικού ερωτηματολογίου.....	141
Πίνακας 6: Επικρατέστερο στυλ σε κάθε σχολείο, σύμφωνα με το μέσο όρο από τις απαντήσεις του ποσοτικού ερωτηματολογίου.....	143
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ANOVA test ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας ανά σχολείο.....	144
Πίνακας 8: Αποτελέσματα post - hoc ανάλυσης με τη μέθοδο Bonferroni ανάμεσα στα επιμέρους ηγετικά στυλ και τα σχολεία	144
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Spearman ανάμεσα στα επιμέρους στυλ άσκησης ηγεσίας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	146
Πίνακας 10: Αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	147
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ANOVA test μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	148
Πίνακας 12: Αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	149
Πίνακας 13: Σύγκριση του ποσοτικού ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα από τις ποιοτικές συνεντεύξεις.	152
Πίνακας 14: Η σύγκριση της ηγεσίας σε σχέση με την περιοχή που βρίσκεται κάθε σχολείο και την αποτελεσματικότητα στις επιδόσεις των μαθητών.	166
Πίνακας 15: Διασταυρώσεις (crosstabulation) ανάμεσα στη χρήση του ολιστικού μοντέλου και στην αποτελεσματικότητα στις επιδόσεις των μαθητών	167

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού του φύλου των συμμετεχόντων	122
Γράφημα 2: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων.....	123
Γράφημα 3: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων.....	123
Γράφημα 4: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ως εκπαιδευτικοί.....	124

Γράφημα 5: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού της ειδικότητας των συμμετεχόντων.....	125
Γράφημα 6: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων.....	125
Γράφημα 7: Διαγραμματική απεικόνιση σε στήλη του εκατοστιαίου ποσοστού συμμετοχής κάθε σχολείου στην έρευνα, σε σχέση με το σύνολο των διδασκόντων εκπαιδευτικών	126
Γράφημα 8: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού συμμετοχής του κάθε σχολείου σε σχέση με τα υπόλοιπα.	126
Γράφημα 9: Διαγραμματική απεικόνιση των μέσων όρων ανά ηγετικό στυλ	130
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 1.	131
Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 2.	131
Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 3.	132
Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 4.	133
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 5.	133
Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 6.	134
Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 7.	135
Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 8.	135
Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 9.	136
Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 10.	136
Γράφημα 20: Συνολικό ραβδόγραμμα κάθε στυλ ηγεσίας ανά σχολείο.	141

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία μελέτης στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία των σχολείων τους και κατ' επέκταση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη διοίκηση και ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η παρούσα διατριβή εξετάζει το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, εστιάζοντας στη σημασία του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας και των ηγετικών στυλ που αυτό ενσωματώνει επιχειρώντας να διερευνήσει την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ηγετικών στυλ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με στόχο να αναδειχθεί ο ρόλος της ηγεσίας στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα, αφού εγκυροποιείται το Ολιστικό Μοντέλο στο οικείο συγκείμενο, εξετάζεται η συχνότητα υιοθέτησης των ηγετικών στυλ του Ολιστικού Μοντέλου από τους/τις διευθυντές/ντριες του δείγματος, οι ηγετικές πρακτικές που αξιοποιούνται από τους/τις ίδιους/ες και η διαφοροποίησή τους σε σχέση με την αστική ή την ημιαστική φύση του σχολείου. Τα παραπάνω διερευνώνται και σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών. Ακόμη, μελετάται η σύγκλιση των απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών και η πιθανή διαφοροποίηση των απόψεων των τελευταίων σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και στην ποιοτική, η ημιδομημένη συνέντευξη. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Ειδικότερα, στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ στην ποιοτική 10 Διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων. Παράλληλα, για την μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα συμμετείχαν 270 μαθητές της Στ τάξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2022. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η εγκυροποίηση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας στα σχολεία του δείγματος μιας που οι διευθυντές/ντριες τους αξιοποιούν όλα τα

ηγετικά στυλ που αυτό ενσωματώνει. Αποδείχθηκε, δε, ότι καθένας από τους/τις διευθυντές/ντριες αξιοποιεί σε διαφορετικό βαθμό κάθε ηγετικό στυλ αν και το Δομικό στυλ ηγεσίας υπερίσχυσε των υπολοίπων στα σχολεία υψηλότερων επιδόσεων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά αν εξαιρέσουμε τα έτη προϋπηρεσίας τους. Συνολικά, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος δίνουν προτεραιότητα σε ηγετικές πρακτικές που εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, στην ενίσχυση της ελευθερίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών, στην αναγνώριση της ξεχωριστής συνεισφοράς των συναδέλφων τους, στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία καθώς και στον οργανωμένο συντονισμό του σχολικού οργανισμού από την πλευρά τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, Επίδοση μαθητών, Δημοτικό Σχολείο

Successful leadership styles and student academic performance: the case of the holistic leadership model in the Greek context

Gkoros Dimitrios

Abstract

Educational leadership is one of the most important fields of study in education, as it is directly linked to the operation of school units and the achievement of educational goals. School principals play a central role in the effective administration and leadership of their schools and, therefore, in the improvement of learning outcomes. In this context, the Holistic Leadership Model offers a comprehensive approach to the leadership of educational organizations. This thesis examines the field of educational leadership, focusing on the importance of the Holistic Leadership Model and the leadership styles it incorporates, attempting to explore their impact on educational effectiveness. Particular emphasis is given to the investigation of the relationship between leadership styles and learning outcomes, with the aim of highlighting the role of leadership in enhancing student performance and the overall functioning of the educational organization. The purpose of this study is to investigate the role played by the leadership of the school principal in improving school effectiveness and particularly the impact that this subsequently has on the educational outcomes such as the students' academic performance. Specifically, after validating the Holistic Leadership Model in the Greek context the study investigates what is the most commonly adopted leadership style by the principals and how they incorporate this into their daily leadership practice. The factor of urban or semi-urban school is also examined and all the aforementioned are investigated in relation to the student performance of each school. In addition, the convergence of the views of principals and teachers and the possible differentiation of the views of the latter in relation to their demographic characteristics are studied. A mixed methods research design was applied to collect data. The research tool used in the quantitative research was the questionnaire and in the qualitative research, the semi-structured interview. The sample of the research was 10 Primary Education schools of the Epirus Region. In more detail, 155 Primary Education teachers participated in the quantitative research while 10 Primary School Principals participated in the qualitative research. At the same time, 270 6th grade students participated in measuring the academic performance of the students of the schools participating in the research. The research was carried out from May 2022 to June 2022. The results of the research

validate the Holistic Leadership Model as the school principals utilize all the leadership styles it incorporates. It was established that each principal utilizes each leadership style to a different extent, although the Structural leadership style stood out in the high performing schools. Teachers' views did not appear to be influenced by their demographic characteristics, except for their years of service. Overall, the principals in the sample prioritize leadership practices that focus on the quality improvement of teaching and learning, the enhancement of teachers' freedom and autonomy together with the recognition of the unique contribution of their colleagues, the collective decision-making, the opening of the school to the society, and finally on the efficient organizational coordination of the school on their part.

Keywords: Educational Leadership, Holistic Leadership Model, Educational Effectiveness, Student Performance, Elementary School

Εισαγωγή

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων και της κοινωνίας είναι αδιαμφισβήτητος. Στα σχολεία έχει ανατεθεί το καθήκον να παρέχουν στους μαθητές μια εκπαίδευση που τους εξοπλίζει με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις. Ωστόσο, οι συνθήκες που επικρατούν στη σύγχρονη εποχή επηρεάζουν όλους τους τομείς της καθημερινότητας και δημιουργούν νέες απαιτήσεις και ανάγκες στο περιβάλλον της εκπαίδευσης (Leithwood & Riehl, 2005), γεγονός που περιστρέφει την δημόσια συζήτηση ολοένα και περισσότερο στην σχολική αποτελεσματικότητα και στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, η υποδομή του σχολείου, το επίπεδο των πόρων που διαθέτει το σχολείο και η ηγεσία του διευθυντή του σχολείου. Ως εκ τούτου, εχέγγυο της αποτελεσματικής μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας είναι η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η ορθολογική διαχείριση των πόρων, οι συνεργασίες που πρέπει να αναπτυχθούν εντός και εκτός σχολικής μονάδας, η ομαλή ροή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η παραγωγική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Όλες οι παραπάνω διαστάσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης συνιστούν μεγάλες προκλήσεις για την ηγεσία της κάθε σχολικής μονάδας. Είναι εύλογο επομένως να συμπεράνουμε πως η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η ηγεσία των σχολικών μονάδων αποτελεί την κινητήριο δύναμη που εξασφαλίζει τις απαραίτητες διεργασίες και διαδικασίες που πρέπει να λάβουν χώρα για να οδηγηθεί η σχολική μονάδα στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Day & Sammons, 2016). Μάλιστα, οι αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής μας για βελτίωση τόσο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, καθιστά την εκπαιδευτική ηγεσία σημαντικό πόλο έλξης για μελέτη και έρευνα.

Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, η σχολική ηγεσία είναι από τα θέματα που αποτελούν κομβικό σημείο συζήτησης. Το τελευταίο απορρέει από τον πολύπλοκο ρόλο που έχει ένας διευθυντής – ηγέτης, πέρα από τον διοικητικό του ρόλο, και ως εκ τούτου, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που ανακύπτουν πρέπει να διαθέτει ορισμένα γνώρισματα ώστε να αναπτύξει ένα πολυδιάστατο προφίλ (Κουλουμπαρίτση κ.ά., 2010).

Υπάρχει πλέον μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της σχολικής ηγεσίας στην υποστήριξη της αλλαγής και στην παροχή εκπαιδευτικής ποιότητας έχοντας αναγνωριστεί από ορισμένους ερευνητές ως βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Ως αποτέλεσμα, έχουν ενισχυθεί οι προσδοκίες από τους διευθυντές του σχολείου απαιτώντας υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Weindling & Dimmock, 2006). Έτσι, λοιπόν, η ηγεσία προσδιορίστηκε ως ένα βασικό στοιχείο για τη σχολική βελτίωση αλλά και η ποιότητά της ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία των σχολείων. Υπάρχει, λοιπόν, καθολική αποδοχή για την ανάγκη ύπαρξης τέτοιων ηγετών οι οποίοι να έχουν την δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Κατά γενική ομολογία, η σχολική αποτελεσματικότητα καθώς επίσης και η έρευνα όσον αφορά τη σχολική βελτίωση έχουν καταδείξει τη σημασία του ρόλου του σχολικού ηγέτη στη σχολική ζωή κάτι που έχει οδηγήσει τα ζητήματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας να αποτελούν συχνό αντικείμενο συζήτησης (Πασιαρδής, 2014· Ράπτης & Ψαράς, 2015). Με το πλήρωμα πολλών ετών είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε πως η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας κάνει τη διαφορά στην ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και του τρόπου λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας τόσο από την οπτική του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών όσο και από την οπτική της προώθησης της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών (Ράπτης & Ψαράς, 2015).

Προβληματική της μελέτης

Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος

Καθώς τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επίδραση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και ιδιαίτερα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, δεν ήταν λίγοι εκείνοι που ήταν πεπεισμένοι εξ αρχής πως η ποιότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας παίζει έναν από τους πιο καθοριστικούς ρόλους. Αρκετοί ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας επιχείρησαν να ταυτοποιήσουν συσχετισμούς ανάμεσα στην ηγεσία και την σχολική αποτελεσματικότητα (Edmonds, 1979· Fuller, 1987· Rutter et al, 1979· Mortimore, Sammons, Ecob & Stoll 1988· Lezotte, 1989· Levin & Lezotte 1990· Reynolds & Cuttance, 1992· Cheng, 1994a· Pashiaridis, 1995· Pashiaridis, 1998· Pashiaridis, 2004 ό.α. στο Kythreotis & Pashiaridis, 2006). Έμελλε να επιβεβαιωθούν καθώς άλλαζαν πρώτα απ’ όλα οι εκπαιδευτικές πολιτικές ανά τον κόσμο με αποκορύφωμα το κάλεσμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για προτάσεις αναφορικά με την ανάπτυξη πολιτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας (βλ. European Policy Network on School Leadership”. Call for Proposals EAC / 42 / 2010). Πλείστες έρευνες παρείχαν αποδείξεις για τον οικείο ισχυρισμό με πρώτη του Wallace Foundation στις Η.Π.Α. η οποία καθοδηγήθηκε από τα Πανεπιστήμια της Μινεσότα και του Τορόντο καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η ηγεσία έχει όντως ισχυρή έμμεση επίδραση στη μάθηση και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Leithwood et al., 2004). Κανείς θα μπορούσε να αναφέρει ακόμη την Αυστραλιανή έρευνα “Leadership for Learning Organisation and Student Outcomes” (LOLSO) η οποία έδωσε ισχυρές αποδείξεις για το πώς μια αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να μεταμορφώσει ένα σχολείο σε έναν οργανισμό μάθησης, δηλαδή σε έναν ευφυή οργανισμό που να είναι ικανός να διαγνώσει τα προβλήματα ποιότητας και αποτελεσματικότητας και να μπορεί να απαντήσει με τις απαραίτητες λύσεις σε αυτά (Mulford & Silins, 2003). Επιπλέον, η θεματική ανασκόπηση του ΟΟΣΑ (OECD) “Improving School Leadership” παρείχε αρκετές αποδείξεις συσχέτισης της ηγεσίας με την σχολική αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που θα μπορούσαν να παρατεθούν σε αυτό το σημείο, αρκετές εκ των οποίων θα αναφερθούν σε επόμενα κεφάλαια, αλλά σταθήκαμε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνα των Pashiaridis & Brauckman (2008), η θεωρητική βάση της οποίας αποτέλεσε τόσο πηγή έμπνευσης για αυτή την διατριβή όσο και θεμελιώδες θεωρητικό υπόβαθρο για την διεξαγωγή της οικείας έρευνας. Η έρευνα των δύο αυτών ερευνητών, όπως θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, πήγε ένα βήμα πιο πέρα, ίσως πιο πρακτικό, απαντώντας

σε ένα επόμενο κρίσιμο ερώτημα που τέθηκε, μιας που η σύνδεση ηγεσίας και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων ήταν πλέον δεδομένη, αυτό της επιλογής του καταλληλότερου ηγετικού στυλ από τους διευθυντές - ηγέτες των σχολείων με απώτερο στόχο την καλύτερη αποτελεσματικότητα του ίδιου του οργανισμού.

Στο πλαίσιο στο οποίο περιγράφηκε θεωρήσαμε κρίσιμο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και να ταυτοποιηθεί, ποιες μορφές ή σύνολα αντιλήψεων ηγεσίας, συμπεριφορών και πρακτικών επηρεάζουν την κύρια αποστολή του σχολείου, η οποία δεν είναι άλλη από την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και ειδικότερα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα, στοχεύει να εγκυροποιήσει το Ολιστικό Μοντέλο των Pashiardis & Brauckmann (2008) στο ελληνικό συγκείμενο υποδεικνύοντας ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν συνήθως ένα συνδυασμό ηγετικών στυλ. Επιπλέον, η μελέτη στοχεύει να εντοπίσει το πιο κοινό στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιείται μεταξύ των πέντε στυλ που ενσωματώνει το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας. Τέλος, αφού πρώτα εξακριβώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στα σχολεία του δείγματος, η οικεία μελέτη στοχεύει να προσδιορίσει το στυλ που υιοθετείται πιο συχνά από τους/τις διευθυντές/ντριες σχολείων υψηλών και χαμηλών επιδόσεων συσχετίζοντας το στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετείται με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε ήταν τα εξής:

1. Πόσο έγκυρο είναι το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
2. Ποιο είναι το επικρατέστερο ηγετικό στυλ των διευθυντών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
3. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ στο σχολείο τους διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα λοιπά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

4. Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες οι διευθυντές/ντρίες τον εαυτό τους ως ηγέτη/ίδα αναφορικά με το στυλ το οποίο οικειοποιούνται;
5. Πόσο συμπίπτουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών/ντριών για το/τα στυλ ηγεσίας που υιοθετείται/ούνται από τους/τις διευθυντές/ντρίες;
6. Ποιοι τρόποι διαχείρισης των διευθυντών υπερισχύουν μεταξύ των αξόνων: βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικού οράματος, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, οργάνωση και συντονισμός της σχολικής μονάδας;
7. Πως συσχετίζεται το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους/τις διευθυντές/ντρίες των σχολείων με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και κατ' επέκταση με την σχολική αποτελεσματικότητα τόσο στα αστικά όσο και στα ημιαστικά σχολεία;

Αναγκαιότητα της μελέτης

Καθώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου είναι κρίσιμος παράγοντας για τον καθορισμό της σχολικής αποτελεσματικότητας και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, η υιοθέτηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας μπορεί να έχει βαθύ αντίκτυπο στα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών αλλά και στη συνολική επιτυχία του σχολείου. Συνεπώς, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας και να αναπτύξουμε στρατηγικές για να ενθαρρύνουμε την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών στυλ. Ακόμη, οι περισσότεροι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα έλεγε κανείς πως εργάζονται κυρίως διαισθητικά και βασιζόμενοι στην εμπειρία τους για να φέρουν εις πέρας κρίσιμες καταστάσεις προσπαθώντας να κατανοήσουν τα κίνητρα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου του οποίου ηγούνται διότι ναι μεν υιοθετούν κοινές τεχνικές αλλά δεν έχει εδραιωθεί ένα καθολικά αποδεκτό μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας το οποίο να διασφαλίζει την επιτυχία (Day & Sammons, 2016). Στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διασύνδεση της σχολικής ηγεσίας, των ηγετικών στυλ και της επίδοσης των μαθητών διαπιστώνεται ένδεια ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων ενώ κάποια από αυτά έχουν καταλήξει σε ανάμικτα αποτελέσματα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η έννοια της ηγεσίας και η επιρροή της στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μερών που την αποτελούν και πρέπει να ερευνηθεί

περαιτέρω έχοντας υπόψη αυτή την παράμετρο ως πολύ σημαντική. Ακόμη, ήταν αισθητή η απουσία της χώρας μας ως μέρος της μελέτης του ευρωπαϊκού προγράμματος LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) το οποίο είχε στο επίκεντρο τον σχολικό ηγέτη και βασικός του θεωρητικός κορμός ήταν το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiaridis & Brauckmann (2008) στο οποίο βασίστηκε και η παρούσα μελέτη. Συνεπώς, ελλείπει τεκμηριωμένων και αντικειμενικών συμπερασμάτων επί του θέματος διαμορφώνεται η ανάγκη διερεύνησης της οικείας σχέσης για το ελληνικό συγκείμενο (Γκόρος & Σακελλαρίου, 2023).

Είναι φανερό πως τα ευρήματα αυτής της μελέτης μπορούν να έχουν σημαντικές επιδράσεις στους διευθυντές των σχολείων και στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές των σχολείων να επιλέξουν και να αναπτύξουν αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επιπλέον, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας για να αναπτύξουν πολιτικές που προωθούν την αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία. Με βάση λοιπόν τη παρούσα συνθήκη όπως έχει διαμορφωθεί και προσδιορίζεται προηγουμένως, μείζονος σημασίας αποτελεί η επαναδιευθέτηση και αναπροσαρμογή του ρόλου του σχολικού ηγέτη καθώς και ο αντικειμενικός προσδιορισμός των ηγετικών στυλ, πρακτικών και αντιλήψεων που θα κατευθύνονται προς την επίτευξη του στόχου που θέτει το σχολείο να βελτιώσει την ποιότητα μάθησης και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του (Γκόρος & Σακελλαρίου, 2023).

Συμπερασματικά, η παρούσα διατριβή στοχεύει να συμβάλει στο υπάρχον σύνολο γνώσεων σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τα στυλ ηγεσίας. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν το μέλλον της εκπαίδευσης παρέχοντας πολύτιμες γνώσεις για το πώς τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Εκπαιδευτική Διοίκηση: Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) η διοίκηση αποτελεί την διεκπεραιωτική διαδικασία καθημερινών λειτουργιών. Μάλιστα, συνδέοντάς την με τη γραφειοκρατία έχει δημιουργήσει και τον όρο «administrivia» (Pashiaridis, 2001, ό.α στο Πασιαρδής, 2014, σελ.73) ο οποίος έχει να κάνει με τις καθημερινές, διεκπεραιωτικές ασχολίες των διευθυντών.

Εκπαιδευτική Διεύθυνση: Στον όρο αυτό αποδίδεται η καθημερινή διοίκηση του οργανισμού ενώ παράλληλα ο ηγέτης καθορίζει την πορεία του οργανισμού μέσα σε χρονικό ορίζοντα κάποιων μηνών έως ενός ή δύο ετών (Πασιαρδής, 2014).

Εκπαιδευτική Ηγεσία: Ο όρος «ηγεσία» λειτουργεί περισσότερο σαν όρος «ομπρέλα» κάτω από την οποία τοποθετούνται τόσο ο όρος της διοίκησης όσο και της διεύθυνσης. Στην έννοια της ηγεσίας υπάγεται το όραμα του ηγέτη και η κατεύθυνση που οδεύει το σχολείο μακροπρόθεσμα, παρέχοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2014). Θα μπορούσε κανείς να ορίσει την εκπαιδευτική ηγεσία ως τη διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται ενός οράματος για το σχολείο (Bush & Glover, 2002) ενώ έχει στενή σχέση με τους όρους εκπαιδευτική διοίκηση (management) και εκπαιδευτική διεύθυνση (administration) (Bush, 2008). Σε έναν πιο ελεύθερο ορισμό μπορούμε να ισχυριστούμε πως η εκπαιδευτική ηγεσία είναι το σύνολο όλων των συμπεριφορών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis, 2004)

Στυλ Ηγεσίας: Με τον όρο στυλ ηγεσίας νοείται ο συνδυασμός διαπροσωπικών δεξιοτήτων και γνωρισμάτων που διαπλέκουν ή συνδιαμορφώνουν τον χαρακτήρα ενός ηγέτη, όπως προκύπτει από την κρίση των υφιστάμενων ή των ακολούθων του. Ο όρος αυτός προσδιορίζει ουσιαστικά την αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους οπαδούς του. Καθένα από τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας προσεγγίζει με μοναδικό τρόπο τα λεγόμενα και τις πράξεις που αξιοποιούν οι ηγέτες για άσκηση επίδρασης στους οπαδούς ή τους υφιστάμενους τους (Portoleze, Upperman & Trumpy, 2018)

Σχολική αποτελεσματικότητα: Ανάλογα με τρόπο θεώρησης της αποτελεσματικότητας, αυτή ορίζεται και διαφορετικά. Σε γενικές γραμμές, η σχολική αποτελεσματικότητα είναι το γνώρισμα εκείνο του σχολικού οργανισμού που μπορεί να τον οδηγήσει στην επιτυχία (Wikeley et al., 2005). Ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό σημειώνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Sammons, 2007). Εναλλακτικά, η αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ένα μέγεθος που καταδεικνύει την ικανότητα και τη δυνατότητα που έχει ένας οργανισμός όπως το σχολείο, με σαφή κοινωνικά και μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, να επιτύχει τους στόχους του (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Scheerens, 2000).

Μαθησιακά Αποτελέσματα - Ακαδημαϊκή Επίδοση Μαθητών: Το γεγονός ότι η έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι πολύ ευρεία οδήγησε τον Adam (2004) να συνοψίσει τους διάφορους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί σε οκτώ διαφορετικούς. Στην παρούσα μελέτη θα υιοθετήσουμε αυτόν που ορίζει ως μαθησιακά αποτελέσματα αυτό που οι

μαθητές αναμένεται να ξέρουν και να κάνουν σε ένα καθορισμένο επίπεδο στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, εξειδικεύουμε και οριοθετούμε πλήρως τον ορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε αυτόν της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, δηλαδή σε συγκεκριμένα μετρήσιμα επιτεύγματα.

Ανασκόπηση εμπειρικών μελετών

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η ανασκόπηση των σχετικών εμπειρικών μελετών στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η σύνδεσή της με την σχολική αποτελεσματικότητα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των υφιστάμενων προσεγγίσεων και των μεθοδολογικών προκλήσεων. Το σύντομο αυτό εισαγωγικό κεφάλαιο στοχεύει να παρουσιάσει μια συνοπτική επισκόπηση των πιο σημαντικών εμπειρικών μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο και που στηριχθήκαμε στην παρούσα διατριβή.

Οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν αποδείξει ότι η ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο επιδραστικότερο παράγοντα στην επίδοση των μαθητών, μετά τη διδασκαλία στην τάξη (Cheng, 2018). Αναδιφώντας στην βιβλιογραφία εμπειρικών μελετών διαπιστώσαμε πως ο τρόπος ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου έχει βρεθεί πως έχει σημαντική επιρροή στην αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Nettles & Herrington, 2007· Ross & Gray, 2006· Seashore Louis, et al., 2010· Soehner&Ryan, 2011) ενώ ειδικότερα η επίδραση ενός ολιστικού μοντέλου ηγεσίας στην επίδοση των μαθητών έχει διαπιστωθεί από πλείστες μελέτες (Al Mekhlafi & Tahir Osman, 2019· Andrewsetal., 2023· Brauckman & Pashiardis, 2011· Mansfield & Welton, 2018· Pashiardis & Brauckmann, 2014).

Κυρίαρχη θέση στην συλλογιστική της προβληματικής μας είχε εξ αρχής το χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση ερευνητικό πρόγραμμα Leadership Improvement for Student Achievement ή LISA το οποίο βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της ολιστικής ηγεσίας (holistic leadership), που αναπτύχθηκε από τους Pashiardis & Brauckmann (2008). Αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα είχε ως στόχο να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους η σχολική ηγεσία επηρεάζει την σχολική αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια), καθώς και την σύγκριση διαφορετικών προσεγγίσεων σχολικής ηγεσίας εντός διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Το πρόγραμμα LISA υιοθέτησε έναν μεικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό, και σύμφωνα με τους Brauckmann & Pashiardis (2011), τα αποτελέσματά του

έδειξαν μια ισχυρή επιβεβαίωση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας που ανέπτυξαν. Το Δομικό στυλ ηγεσίας και το στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού βρέθηκαν να σχετίζονται με αυξημένη αποτελεσματικότητα του σχολείου ενώ αντίθετα, τόσο το συμμετοχικό, όσο και το επιχειρηματικό στυλ ανιχνεύτηκαν συχνότερα σε διευθυντές σχολείων χαμηλής αποτελεσματικότητας. Ως γενικό αποτέλεσμα το Επιχειρηματικό στυλ αναδείχθηκε ως κυρίαρχο στις περισσότερες περιπτώσεις ενώ το δεύτερο συνηθέστερο στυλ ηγεσίας ήταν το Δομικό.

Εξετάσαμε αρκετά ακόμη ερευνητικά προγράμματα που είχαν να κάνουν με την ηγεσία και την σχολική αποτελεσματικότητα. Το πρόγραμμα International Successful School Principalship Project (ISSPP) διερεύνησε τις πρακτικές που εφαρμόζονται από αποτελεσματικούς διευθυντές σχολικών μονάδων, τις διαφορές μεταξύ των πρακτικών αυτών σε διαφορετικά πλαίσια, τις συνθήκες υπό τις οποίες οι πρακτικές αυτές είναι αποτελεσματικές ή μη, καθώς και τις επιμέρους μεταβλητές που συνδέουν την αποτελεσματική σχολική ηγεσία με την σχολική αποτελεσματικότητα, σε επίπεδο μάθησης και επίδοσης των μαθητών (Jacobson & Day, 2007· Leithwood & Riehl, 2005). Αξιοποιώντας τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της πολλαπλής μελέτης περιπτώσεων (multi-case study) το πρόγραμμα αυτό κατέληξε πως υπάρχει δέσμευση των διευθυντών στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής, με στόχο την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ταυτόχρονα, διαπίστωσε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές ήταν ικανοί να αντλούν πόρους και την γενικότερη εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας, ώστε να εξυπηρετηθεί το εκπαιδευτικό τους όραμα και η στρατηγική ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, ανέπτυσαν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα ενώ η συνεργατικότητα είχε κυρίαρχο ρόλο.

Όπως και στην περίπτωση του LISA, το ερευνητικό πρόγραμμα Pro-LEAD υιοθέτησε στο θεωρητικό του πλαίσιο το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis & Brauckmann, 2008), με τα πέντε στυλ ηγεσίας που αυτό περιλαμβάνει. Βασικός σκοπός του ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο ηγετικό στυλ των διευθυντών σχολείων, των επιστημολογικών τους κοσμοθεάσεων, δηλαδή των ολιστικών τους πεποιθήσεων για τη φύση και την κατάκτηση της γνώσης, και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκεκριμένου και της διοίκησης στις οποίες λειτουργούν. Το οικείο πρόγραμμα υιοθέτησε επίσης μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας έγινε εγκυροποίηση στην Ελληνική γλώσσα, μεταξύ άλλων, και του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των ηγετικών στυλ των διευθυντών σχολείων (*School Leadership Questionnaire*) το οποίο με κάποιες προσαρμογές αξιοποιήσαμε κι εμείς στην

παρούσα έρευνα. Παράλληλα, έγινε εγκυροποίηση και του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann (2008) στο συγκεκριμένο της Κύπρου. Παρόλο που στο Pro-LEAD δεν διαπιστώθηκε ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στις επιστημολογικές πεποιθήσεις, παρατηρήθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στο Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας και τον Σχετικιστικό τύπο επιστημολογικών πεποιθήσεων. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αρκετές, αν και μικρές, συσχετίσεις ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στις κλίμακες που είναι σχετικές με τις δομές του συγκεκριμένου και της διοίκησης.

Ακόμη ένα πρόγραμμα που εξετάσαμε ήταν το πρόγραμμα Co-LEAD το οποίο είχε ως στόχο την διερεύνηση των χαρακτηριστικών που χρειάζονται βελτίωση, σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας, εξετάζοντας παράγοντες όπως οι πρακτικές των διευθυντών, η επαγγελματική ετοιμότητά τους, τα παρεχόμενα προγράμματα κατάρτισης και οι επιμέρους ανάγκες τους, στο κάθε διαφορετικό πλαίσιο (Brauckmann & Pashiardis, 2012). Το οικείο πρόγραμμα υιοθέτησε μια μεικτή μεθοδολογική κατεύθυνση ταυτοποιώντας μια σειρά από τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση και, ως εκ τούτου, εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας. Οι τομείς αυτοί αφορούσαν την βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας του σχολείου, την προώθηση δεξιοτήτων παιδαγωγικής ηγεσίας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, την εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών στόχων και την παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης, την βελτίωση των δεξιοτήτων οργανωσιακής και οικονομικής διαχείρισης καθώς και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα διοικητικά θέματα του σχολείου τους (Brauckmann & Pashiardis, 2012· Pashiardis & Brauckmann, 2009· Pashiardis & Brauckman, 2010).

Παράλληλα διερευνήσαμε μια σειρά από εμπειρικές μελέτες έχουν εξετάσει την σύνδεση σχολικής ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα και την Κύπρο. Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν και υποστηρίζουν μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της ηγετικής οργάνωσης του σχολείου και της μαθησιακής αποτελεσματικότητας.

Σε αυτό το συλλογιστικό μοτίβο, η ποσοτική μελέτη των Musa και MohdNoor (2017) στόχευε να εξετάσει τις ηγετικές πρακτικές διευθυντών σε σχολεία υψηλών επιδόσεων. Διαπιστώθηκε έτσι, ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας με σημαντική διαφορά ήταν το Παιδαγωγικό ακολουθούμενο από το Δομικό ενώ παράλληλα το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας παρουσιάστηκε ισχυρό στα αποτελεσματικότερα σχολεία. Στην έρευνα των Kythreotis & Pashiardis (2006) διερευνήθηκε η σύνδεση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας – μαθητικής επίδοσης και των τύπων ηγεσίας των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, η εφαρμογή ενός Συμμετοχικού και

διαπροσωπικού τύπου ηγεσίας, που εστιάζει στην διαπροσωπική επικοινωνία, την συνεργατικότητα και την αίσθηση της ισότητας σε ζητήματα διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού, βρέθηκε ότι έχει σημαντική θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στην μετέπειτα έρευνα των Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides (2010), τα αποτελέσματα επίσης αναφέρουν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ των χαρακτηριστικών της ηγεσίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ακόμη, στην ποιοτική έρευνα των Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou (2011) που έγινε επίσης στην Κύπρο, τα ευρήματα αναφέρουν την σημασία της ανθρωποκεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, της παροχής ξεκάθαρων αξιών και οράματος από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς καθώς και της εστίασης στην μάθηση ως αξία, ως σημαντικούς παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που έχουν αξιοσημείωτα θετική επίδραση στην σχολική αποτελεσματικότητα. Η σημασία ενός Δομικού στυλ που θα υποστηρίζει ένα ξεκάθαρο όραμα με σαφήνεια στους κανόνες, τους ρόλους, στις ευθύνες και τους στόχους του σχολείου τονίστηκε ως παράγοντας αποτελεσματικότητας και από τους Siraj et al. (2022). Τέλος, η έρευνα που διεξήχθη από τον Dinham (2005) διερεύνησε τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας των διευθυντών και έδωσε έμφαση στη σημασία της δομικής ηγεσίας σε όλη την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ λίγα χρόνια νωρίτερα η μελέτη των Waters et al. (2003) υπέδειξε ότι υπήρξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της διασφάλισης της οργάνωσης και τάξης από τον διευθυντή του σχολείου και της υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Στην χώρα μας, σε έρευνά της η Λαζάρου (2018) η διεγνώσε επίσης στοιχεία και των πέντε ηγετικών στυλ. Στην ποιοτική έρευνα της Κωνσταντίνου (2020), στην οποία έγιναν συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το μοντέλο της Συμμετοχικής ηγεσίας ήταν το συχνότερα εφαρμοζόμενο ενώ η μελέτη των Charisi et al., (2022) χαρακτήρισε το Παιδαγωγικό στυλ και το Δομικό ως κυρίαρχα.

Πολλές από τις έρευνες που μελετήσαμε στέκονται στην ελλιπή επιμόρφωση των διευθυντών σε δεξιότητες ηγεσίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού τονίζοντας την σημασία παροχής προγραμμάτων κατάρτισης για σχολικούς ηγέτες (Γάγαλης, 2018· Κουλουμπαρίτη, 2006· Κουτούζης, 2012· Λαΐνας, 2000· Lazaridou & Iordanides, 2011· Παππά, 2020· Στραβάκου, 2003). Αρκετές ακόμη μελέτες τονίζουν την αναγκαιότητα ανάδειξης του ρόλου του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, έναντι ως διοικητικού υπαλλήλου (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), ο οποίος να αποτελεί φορέα αλλαγής και καινοτομίας, καθώς και φορέα ενός εκπαιδευτικού οράματος, ως βάση για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Βασιλόπουλος, 2017·

Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Στην ποσοτική έρευνα των Lazaridou & Iordanides (2011), διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για το ποιες πρακτικές και πρωτοβουλίες των διευθυντών θεωρούν σημαντικές για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή ως έναν ηγέτη ο οποίος θα εξασφαλίζει στην συνεργατικότητα, θα παρέχει ένα κοινό όραμα, θα κατανέμει την εξουσία, θα εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους, θα παρέχει αναγνώριση και επιβράβευση στους εκπαιδευτικούς, θα αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών και θα παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς ενώ θα περιορίζει την ευρύτερη εμπλοκή της κοινότητας στα εσωτερικά του σχολείου. Οι Hitt & Tucker (2016) διαπίστωσαν πως οι διευθυντές που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της γενικότερης εύρυθμης λειτουργίας και ευημερίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνολικό επίπεδο, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και προωθούν ένα θετικό και υγιές εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η έρευνα των Leithwood και Sun (2018) ανέδειξε πως οι διευθυντές μοιράζονται τις ευθύνες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενδυναμώνουν το προσωπικό τους με αποτέλεσμα αυτό να είναι πιο αποτελεσματικό εφαρμόζοντας δημιουργικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Συμπληρωματικά, στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018), επισημάνθηκε η έλλειψη χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων, με την προώθηση της δημιουργικότητας, την παροχή εκπαιδευτικού οράματος και την εν γένει υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή καινοτομιών να είναι ελλιπής.

Παράλληλα, η έρευνα των Zacharo, Koutsoukos & Panta (2018) διερευνώντας τις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την συμβολή μιας μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα και τους στόχους του σχολείου κατέληξε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι σε διευθυντές που υιοθετούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ανεξαρτήτως δημογραφικών μεταβλητών, τύπου σχολείου ή ετών εργασιακής εμπειρίας, αναγνωρίζοντας την σημασία της για την μετάδοση του οράματος, την εδραίωση μακροπρόθεσμων στόχων, την βελτίωση της εργασιακής και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την προώθηση της συνεργατικότητας για την επίτευξη των στόχων.

Παρομοίως στον αποκλεισμό στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους σχετικά με το σχολικό στυλ ηγεσίας κατέληξαν και οι Larsen & Mathé (2023) στην ποσοτική μελέτη τους στην Νορβηγία. Σε παρόμοιο θεματικό ερευνητικό άξονα η Asunda (1983) διεξήγαγε μία μελέτη μέσω της

οποίας διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό στυλ ηγεσίας συμπεραίνοντας πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αντιλαμβάνονταν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους ως δημοκρατικό εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Ωστόσο, μελέτες δείχνουν πως χαρακτηριστικά όπως τα στερεότυπα φύλου μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών (Arar & Oplatka, 2012· Eboka, 2016· Verma, 2017). Η μελέτη των Even & BenDavid-Hadar (2021) υπέδειξε παρόμοια αποτελέσματα με τις μεταβλητές του φύλου και της ηλικίας των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα των Deligiannidou, Athanailidis, Laios & Stafyla (2020) όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχέση σχολικής αποτελεσματικότητας και ηγετικών στυλ που υιοθετούνται από τους διευθυντές, η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας κρίθηκε ανεπαρκής, με σημεία βελτίωσης να αποτελούν οι δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και η ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Λαζάρου (2018) το σχολικό κλίμα βρέθηκε να αξιολογείται από τους συμμετέχοντες ως ο σημαντικότερος παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας. Κοινή συνισταμένη αποτέλεσε η παραδοχή πως το σχολικό κλίμα θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να προάγει την συνεργατικότητα, τον επαγγελματισμό και την ανοιχτή επικοινωνία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (Iordanides, Lazaridou & Babaliki, 2011· Lazaridou & Iordanides, 2011· Παππά, 2020).

Οι Day, Sammons & Gorgen (2020) ερευνώντας τα διάφορα ηγετικά στυλ και την επίδρασή τους στα μαθητικά αποτελέσματα, ενώ παρείχαν στοιχεία πως το Παιδαγωγικό στυλ είναι ξεκάθαρα σημαντικό σε ό,τι αφορά την προώθηση των επιδόσεων των μαθητών, συμπέραναν πως μια μίξη στρατηγικών και κατ' επέκταση ηγετικών στυλ μπορεί να επιφέρει τα καλύτερες επιδόσεις. Παρομοίως, στην μελέτη τους οι Hitt & Tucker (2016) κατέληξαν πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων χρειάζεται να εργάζονται συστημικά και να είναι ανοιχτοί στον πειραματισμό σε νέες ηγετικές πρακτικές και προσεγγίσεις, στην ανατροφοδότηση και στη δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη. Ένα πρόγραμμα που θα αξιολογεί οργανισμούς και ιδρύματα με βάση τη συμβολή τους στις ολιστικές αξίες ηγεσίας και όχι μόνο αποκλειστικά σε ένα ηγετικό στυλ θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση της μίξης των ηγετικών πρακτικών και στρατηγικών (Rosemann & vom Brocke, 2014). Βέβαια Σε σχετική έρευνα που έγινε στην Κύπρο (Pashiardis & Orphanou, 1999), το 53% των

εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι διευθυντές αγνοούν τις προοπτικές συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Σχολική αποτελεσματικότητα

Η σχολική αποτελεσματικότητα απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα εδώ και δεκαετίες προσπαθώντας να μελετήσει την σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανάπτυξης των μαθητών. Οι πρώτες προσπάθειες επικεντρώθηκαν τόσο στην μελέτη του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών όσο και του σχολικού περιβάλλοντος και την επίδραση που ενδεχομένως έχουν στις επιδόσεις των μαθητών. Αρχικά, λοιπόν, το σχολείο θεωρήθηκε ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα και οι έρευνες επηρεάστηκαν από οικονομικά πρότυπα θεωρώντας πως το σχολείο λαμβάνει ως εισροές το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το σχολικό πλαίσιο, το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και εκρέει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, τις δεξιότητες που αναπτύσσουν αλλά και τις συμπεριφορές τους (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, Schaffer & Nesselrodt, 1994). Μάλιστα, το εν λόγω μοντέλο, αξιοποίησαν οι Coleman, Cambell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York (1966) για να πραγματοποιήσουν μια πρωτότυπη έρευνα στις Η.Π.Α. που ως κύριο στόχο είχε την μελέτη της επίδρασης του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων με τίτλο «Equality of Educational Opportunity». Ως «εκροή» το συγκεκριμένο πρόγραμμα, για να χρησιμοποιήσουμε και την οικεία ορολογία, κατέδειξε την σημαντικότητα του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας ενώ το ίδιο το σχολείο, ως οργανισμός μάθησης, επιδρούσε σε αυτήν σε μικρότερο βαθμό. Τα ευρήματα του Coleman και των συνεργατών του επιβεβαιώθηκαν από μετέπειτα έρευνες, όπως των Jenks et al., (1972, ό.α. στο Verdis et al., 2003) και της Plowden (1967) οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα καθορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003). Προφανώς ακολούθησε έντονη κριτική εναντίον του σχολείου, καθώς τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει το ίδιο στα μαθησιακά αποτελέσματα, θεωρώντας το ανίκανο να υπερκεράσει τις κοινωνικές ανισότητες και παράλληλα αναδεικνύοντας το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ως καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας έναντι της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η παραπάνω πρόκληση δεν έμεινε αναπάντητη, αναδεικνύοντας το κίνημα “Effective schools movement” στις Η.Π.Α. το οποίο είχε ως κύριο στόχο την μελέτη της επίδρασης της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους (Θεοφιλίδης, 2012). Το εν λόγω κίνημα, το οποίο θεμελιώθηκε από τους Brookover & Lezotte (1979) και τον Edmonds (1979), επισήμανε πως το μεγάλο εύρος σχολικών επιδόσεων δεν μπορεί να

εξηγηθεί πλήρως από τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών, υποδεικνύοντας πως μπορούν να υπάρξουν αποτελεσματικά σχολεία με την προϋπόθεση πως θα λάβουν χώρα κάποιες μεταρρυθμίσεις. Τρεις βασικές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη αναφορικά με τα αποτελεσματικά σχολεία σύμφωνα με τον Edmonds (1979, ό.α. στο Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003) είναι η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, ο καθορισμός ελάχιστων προσδοκώμενων αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές από τα σχολεία και η ευθύνη που φέρουν τόσο τα σχολεία όσο και οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση των δεξιοτήτων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού ή φυλετικού υποβάθρου.

Από την κινητικότητα των πρώτων ερευνών σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα όπως περιγράφηκε εν συντομία προηγουμένως, αντιλαμβάνεται κανείς πως το θέμα απασχόλησε έντονα τους ερευνητές της περιόδου εκείνης, και επεκτάθηκε μάλιστα και σε πολλές χώρες του πλανήτη με την Κίνα, την Ολλανδία και τον Καναδά να πρωτοστατούν σε αντίστοιχες έρευνες. Το κίνημα για αποτελεσματικά σχολεία κατάφερε να εδραιώσει ένα αισιόδοξο όραμα για τους πολίτες των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων μπολιάζοντάς τους με την ελπίδα πως μπορούν να ξεπεράσουν το κοινωνικό τέλμα στο οποίο έχουν περιέλθει. Πλέον θεωρείται δεδομένο πως τα σχολεία μπορούν να παίξουν καίριο ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν όμως σε αυτή την αποτελεσματικότητά τους θα περιγραφεί στην συνέχεια, αφού αποσαφηνίσουμε την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Εννοιολογικός προσδιορισμός σχολικής αποτελεσματικότητας

Η διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας λαμβάνει υπόψη συνισταμένες που διαφέρουν μεταξύ τους, από τη στιγμή που ένας σύνθετος οργανισμός όπως το σχολείο εξαρτάται από την ποικιλία των στόχων που θέτει, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται από παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος. Οι παραπάνω συνισταμένες περιλαμβάνουν το δείγμα των σχολείων, την χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία, τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων (εκροών), το χρονοδιάγραμμα και την ύπαρξη ατόμων με ποικίλες προτεραιότητες. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι δύσκολη καθώς το σχολείο συνιστά ένα πολυσχιδές και πολύπλοκο σύστημα με πολυεπίπεδους στόχους που επηρεάζονται από ένα σύνολο εξωγενών παραγόντων (Παπαναούμ, 1995· Πασιαρδής, 2014, 2015· Sammons, 1999).

Γενικότερα, αποτελεσματικός θεωρείται εκείνος ο οργανισμός ο οποίος επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει (Βάθης, Μπουραντάς, Παπακωνσταντίνου & Ρεκλείτης, 1999). Η

σχολική αποτελεσματικότητα λοιπόν με τη σειρά της, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως εκφράζει τον βαθμό στον οποίο ο σχολικός οργανισμός έχει επιτύχει τους στόχους του ή ακόμη την ικανότητα του να ανταποκριθεί σε αυτούς (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Scheerens, 2000). Αν κανείς ανατρέξει χρονολογικά στους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, θα διαπιστώσει πως αρχικά το ενδιαφέρον εστιζόταν στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αγνοώντας τους υπόλοιπους τομείς, ενώ βασικός στόχος ήταν η επίτευξη υψηλών βαθμολογιών των μαθητών σκιαγραφώντας έτσι και την πρόοδό τους (Creemers & Reezigt, 1997· Farhat, Zarghuna, Khalid, Ashiq & Munhammad, 2012). Ένας από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την σχολική αποτελεσματικότητα, λοιπόν, επισημαίνει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό σημειώνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και ιδιαίτερα υψηλότερες από αυτές που αναμένονται (Sammons, 2007). Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στους στόχους του κάθε σχολείου, είτε αυτοί έχουν να κάνουν με αυτούς των αναλυτικών προγραμμάτων είτε με αυτούς που θέτει η εκάστοτε σχολική μονάδα εναρμονισμένους με το συγκεκριμένο στο οποίο λειτουργεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω μετατόπισης ενδιαφέροντος των ερευνητών αποτελεί ο ορισμός του Gaskell (1995), σύμφωνα με τον οποίο η σχολική αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τη μέτρηση της επιτυχίας του κάθε σχολείου, συνδυάζοντας τόσο τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών όσο και των αναγκών του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου. Τη δεκαετία του '90 υπήρξε ένας εκ νέου προσδιορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας, που επικέντρωνε το ενδιαφέρον στις επιδράσεις του σχολείου πέρα από τον γνωστικό τομέα, στον κοινωνικοσυναισθηματικό, εστιάζοντας σε τομείς όπως η συμμετοχή, η συμπεριφορά, η στάση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Reynolds, 1991· Sammons, 2007). Σύμφωνα με τον OECD (2015), οι προσωπικές αξίες και οι δεξιότητες που συμβάλλουν στην υπευθυνότητα των ατόμων, στην ανεξαρτητοποίησή τους και στην αναζήτηση της γνώσης από τους ίδιους, είναι παράγοντες που ένα σχολείο οφείλει να προωθεί ώστε να βελτιώνεται η πρόοδος των μαθητών και κατ' επέκταση η αποτελεσματικότητα του ίδιου του οργανισμού. Επιπλέον, η απόκτηση ικανοτήτων και προσόντων που θεωρούνται απαραίτητα για να ανταπεξέλθει κανείς και να μπορέσει να επιβιώσει αλλά και να πρωταγωνιστήσει στην αγορά εργασίας όντας ανταγωνιστικός με απώτερο στόχο την κοινωνική ενσωμάτωσή του, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που οφείλει το σχολείο να προωθεί ώστε να είναι αποτελεσματικό. Τέλος, ο OECD δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και στην σμίλευση πολιτών που είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στην παγκόσμια κοινότητα. Παρατηρείται, λοιπόν, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος καθώς αυτό που έχει πραγματικά σημασία για το σχολείο είναι η πρόοδος που θα σημειώσουν οι μαθητές όχι μόνο σε γνωστικό

αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη το οικογενειακό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο ανάπτυξης του κάθε μαθητή (Sammons, 2007).

Εν ολίγοις, η σχολική αποτελεσματικότητα μελετά την πρόοδο των μαθητών σε γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς, λαμβάνοντας υπόψη την οικογενειακή, κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση καθώς επίσης και την πρότερη επίδοσή τους (Chapman, 1991).

Η Πασιαρδή (2006), συσχετίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα με την αλλαγή που λαμβάνει χώρα μέσα σε κάθε σχολείο. Σημειώνει πως η ικανότητα του σχολικού οργανισμού να προσαρμόζεται στις αλλαγές επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του, η οποία στην ουσία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που διαχειρίζεται τις εκάστοτε μεταβολές ώστε να επιτύχει εν τέλει το σχολείο τους προκαθορισμένους στόχους του. Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) θεωρούν πως η σχολική αποτελεσματικότητα βασίζεται σε κάποιες αρχές. Πρώτα απ' όλα, είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη μάθηση όλοι οι μαθητές και να υποστηρίζονται μάλιστα σε ένα κατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους ενώ η ευθύνη για την επιτυχία και την αποτυχία των μαθητών πρέπει να βαρύνει το ίδιο το σχολείο και όχι τους μαθητές ή το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Τέλος, η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την ίδια την μαθησιακή διαδικασία και την διδασκαλία των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και από την σωστή άσκηση της ηγεσίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι προαναφερθείσες αρχές καθορίζουν την σχολική αποτελεσματικότητα, εστιάζοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την εκπαιδευτική ηγεσία που θα καταφέρει να οδηγήσει τον σχολικό οργανισμό στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων του (Πασιαρδής, 2001).

Όπως γίνεται σαφές, η σχολική αποτελεσματικότητα είναι πολύ δύσκολο να οριστεί εννοιολογικά με ακρίβεια και απόλυτη συνοχή. Σε γενικές γραμμές, η σχολική αποτελεσματικότητα είναι το γνώρισμα εκείνο του σχολικού οργανισμού που μπορεί να τον οδηγήσει στην επιτυχία. Όπως και κάθε άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα έτσι και η σχολική αποτελεσματικότητα δεν στοχεύει *a priori* στα ίδια πράγματα και για να γίνει κατανοητή θα πρέπει να περιγραφεί και να αναλυθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται (Wikeley et al., 2005). Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, η σχολική αποτελεσματικότητα επί της ουσίας είναι ο βαθμός επιτυχίας των στόχων που έχουν τεθεί μέσα στο σχολείο (Scheerens, 2000). Η σχολική μονάδα ως οργανισμός που υιοθετεί και υλοποιεί ένα σύνολο συγκεκριμένων μεθόδων μπορεί να επιτύχει το σύνολο των στόχων που θέτει στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η αποτελεσματικότητα είναι ένα μέγεθος που καταδεικνύει την ικανότητα και τη δυνατότητα

που έχει ένας οργανισμός όπως είναι το σχολείο με σαφή κοινωνικά και μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά να επιτύχει τους στόχους αυτούς (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Ξεκαθαρίζοντας περισσότερο το τοπίο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η σχολική αποτελεσματικότητα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την ποιότητα και παρά τις διαφορές των δύο εννοιών, η ορθολογική τους λειτουργία και διαχείριση μπορεί να βοηθήσει τον κάθε οργανισμό να έχει τις σωστές βάσεις και την κατάλληλη λειτουργία. Οι δύο αυτές έννοιες, σημειώνουν οι ερευνητές, θα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά με την αποτελεσματικότητα να αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί από έναν σχολικό οργανισμό ενώ η ποιότητα να σχετίζεται με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη του συνόλου των μαθητών και τον βαθμό ικανοποίησης των διαφορετικών αναγκών όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαβουράκη κ.ά, 2008).

Συνοπτικά, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι κάθε σχολείο θέτει από τη μία στόχους βασισμένους στο πρόγραμμα σπουδών και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και από την άλλη εξατομικευμένους στόχους αναλόγως του σχολικού συγκειμένου προσπαθώντας να τους επιτύχει στον μέγιστο δυνατό βαθμό, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η σχολική αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια πολυδιάστατη από τη στιγμή που κανένα απόλυτο κριτήριο που την καθορίζει δεν μπορεί να προσδιοριστεί (Hoy & Ferguson, 1989). Συνεπώς, ανάλογα με τον τρόπο θεώρησης της αποτελεσματικότητας, αυτή ορίζεται και διαφορετικά. Το μόνο βέβαιο είναι πως η ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι μια πολύ βασική προτεραιότητα των αναγκών και συνθηκών της σύγχρονης εποχής καθώς μπορεί να επιφέρει σημαντικά επιτεύγματα και πρόοδο τόσο στον μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας όσο και στον μακρόκοσμο της κοινωνίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε τρία μοντέλα θεώρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας όπως αυτά έχουν διατυπωθεί από τον Πασιαρδή (2014).

Μοντέλα θεώρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί με τρεις τρόπους. Σύμφωνα με την *στοχοκεντρική θεώρηση* της αποτελεσματικότητας, ένας οργανισμός θεωρείται αποτελεσματικός όταν πετυχαίνει τους στόχους του παράλληλα με την μικρότερη δυνατή εκμετάλλευση των πόρων του (Πασιαρδής, 2014). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, επίκεντρο ενδιαφέροντος του οργανισμού είναι τα αποτελέσματα, οι εκροές, τα οποία δεν είναι άλλα από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997).

Βέβαια, αυτό το μοντέλο πάσχει σε ότι έχει να κάνει με τον ξεκάθαρο καθορισμό των στόχων. Οι επίσημοι στόχοι που θέτονται από το αναλυτικό πρόγραμμα θα ληφθούν υπόψη ή οι ανεπίσημοι στόχοι που έχουν διαμορφωθεί από το ίδιο το σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί; Επιπλέον, δεν αποσαφηνίζεται αν πρέπει να υπάρξει απόλυτη επιτυχία των στόχων από όλους τους μαθητές ή από ένα ποσοστό τους.

Η παραπάνω αδυναμία της στοχοκεντρικής θεώρησης οδήγησε τους Stoll & Fink (1994) να διατυπώσουν την *θεωρία της προστιθέμενης αξίας* σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου έγκειται στην συμβολή του στην πρόοδο όλων των μαθητών διασφαλίζοντας ότι θα επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Η θεωρία της προστιθέμενης αξίας δεν εξετάζει απλά τα αποτελέσματα μιας εξέτασης μια δεδομένη χρονική στιγμή αλλά τις επιδόσεις και τα αποτελέσματα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (Sammons, 2007). Αυτή η διαφορά της θεωρίας της προστιθέμενης αξίας είναι που την καθιστά ανώτερη της στοχοκεντρικής θεώρησης (Πασιαρδής, 2014).

Τέλος, το τρίτο μοντέλο, αφορά τη *διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα* και στην ουσία αποτελεί μια προέκταση της θεωρίας της προστιθέμενης αξίας που μόλις αναφέραμε. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο θεώρησης της αποτελεσματικότητας, η ίδια προσεγγίζεται μέσω της εξέτασής της ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, σε διαφορετικά τμήματα, μαθητές και σχολεία. Μάλιστα, γίνεται λόγος πως αυτό το μοντέλο είναι και το πιο ορθό καθώς σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση η αποτελεσματικότητα του σχολείου προκύπτει από τη αποτελεσματικότητα των διαφορετικών ομάδων μαθητών που το αποτελούν λαμβάνοντας υπόψη πως η επίδραση του σχολείου είναι διαφορετική σε κάθε υποομάδα μαθητών, με τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων να επηρεάζονται περισσότερο από άλλους (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Scheerens, 1992· Scheerens & Bosker, 1997).

Από τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς πως η κάλυψη της σχολικής αποτελεσματικότητας από την μία ή την άλλη θεώρησή της είναι αδύνατη. Αυτός είναι και ο λόγος που ο Πασιαρδής (2014) θεωρεί ασφαλέστερη επιλογή την κάλυψή της από ένα «συνδυαστικό» μοντέλο που τις ενσωματώνει όλες. Έτσι, λοιπόν, μπορεί κανείς να μελετήσει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών κριτηρίων και ορισμών της σχολικής αποτελεσματικότητας, διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν με σκοπό να εντοπίσουν τους

παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας (Brookover & Lezotte, 1979· Fink & Stoll, 1997· Fullan, 1985) κατέληξαν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση υπάρχουν διαφορετικοί συνδυασμοί παραγόντων και χαρακτηριστικών της (Πασιαρδής, 2014). Αναντίρρητα, η σχολική επιτυχία των μαθητών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία επηρεάζεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες.

Στους εσωτερικούς παράγοντες εντάσσεται η στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες έχουν αναδείξει πως οι μαθητές που υιοθετούν θετική στάση σχετικά με τα μαθήματα τους έχουν στόχους για το μέλλον και για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται από αυτοπεποίθηση η οποία είναι βασική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών στο μάθημα. Επιπλέον, η αυτορρύθμιση των παιδιών είναι βασική για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Για να υλοποιηθούν οι ακαδημαϊκοί στόχοι πρέπει πρώτα οι μαθητές να συμμορφωθούν με τους κανονισμούς του σχολείου. Επίσης, η δυνατότητα να εστιάζουν την προσοχή τους στο μάθημα, να μην αποσπώνται εύκολα και να διατηρούν τη συγκέντρωσή τους, είναι κρίσιμη για την σχολική τους επιτυχία (Santrock, 2020).

Οι εξωτερικοί παράγοντες με την σειρά τους, συνιστούν ένα σύνολο παραμέτρων που περιλαμβάνει τόσο την οικογένεια όσο και το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην σχολική επίδοση των μαθητών ενώ η ψυχολογική υποστήριξη που προσφέρουν οι γονείς και τα ερεθίσματα που αναμεταδίδουν στο παιδί τους καθορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη μάθηση και την εκπλήρωση των σχολικών του υποχρεώσεων. Επίσης, το κλίμα και οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο επηρεάζουν τις επιδόσεις ενός μαθητή (Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019).

Στην παρούσα πραγμάτευση, ωστόσο, δεσπόζουσα θέση κατέχει το σχολείο και οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που απορρέουν από το ίδιο, καθώς η θεματική του διερευνά έναν από αυτούς. Έτσι λοιπόν, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίσαμε τους παράγοντες εκείνους που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και που επισημαίνονται στις περισσότερες διεθνείς έρευνες (Edmonds, 1979· Θεοφιλίδης, 2012· MacBeath & Mortimore, 2001· Mortimore, 1995· Πασιαρδής, 2001· Reynolds et al., 2014· Sammons et al, 1995) και τους παραθέτουμε επιγραμματικά παρακάτω. Μερικοί από αυτούς έχουν χαρακτήρα οργανωσιακό ενώ άλλοι καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα των σχολείων (Πασιαρδής, 2001).

Εκπαιδευτική ηγεσία

Η ηγεσία είναι μια από τις πιο σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες σε κάθε κοινωνία. Κανένας θεσμός δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά χωρίς ηγέτη (Mbera, 2015). Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι το κύριο μέσο για τη βελτίωση του στρατηγικού σχεδιασμού σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πρόσωπο κλειδί στην άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος οφείλει να μην είναι απλά διεκπεραιωτής αλλά να έχει όραμα και σύστημα εργασίας, να θέτει συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με όλα τα μέλη του σχολείου προκειμένου συλλογικά να καθορίσουν την πορεία του. Επιπλέον, οφείλει να αξιοποιεί βέλτιστα τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου του γνωρίζοντας τις ικανότητες και δεξιότητες του προσωπικού του, ακόμη και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, χρησιμοποιώντας την οξυδέρκεια που τον διακρίνει ως ηγέτη. Συνεπώς, γνωρίζοντας τα παραπάνω είναι δυνατόν να προβεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών στον σχολικό οργανισμό. Φυσικά, φροντίζει να εμπλέκει όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες διοίκησης και ηγεσίας του σχολείου. Από την δική του δράση και συμπεριφορά αναμένεται να δημιουργηθεί τέτοιο εργασιακό κλίμα που θα προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας, την μεγιστοποίηση των προσπαθειών και του έργου των εκπαιδευτικών και γενικότερα θα αναπτύξει μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Καθοριστικής επομένως σημασίας είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, δηλαδή του διευθυντή, που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες και αποτελεσματικές ικανότητες και δεξιότητες, διαχειρίζοντας τον κάθε ανθρώπινο πόρο με τέτοιον τρόπο ώστε να οδηγήσει τον σχολικό οργανισμό που ηγείται στην επιτυχία, η οποία δεν είναι άλλη από την επιτυχία των μαθητών του (Πασιαρδής, 2014· Pont, 2020).

Έμφαση στη διδασκαλία

Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο έργο του σχολικού οργανισμού συμβάλλοντας στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό ή όχι (Θεοφιλίδης, 2012· MacBeath & Mortimore, 2001· Mortimore, 1995· Πασιαρδή, 2001· Reynolds et al., 2014· Sammons et al, 1995). Η ίδια η διδασκαλία και η ποιότητά της σχετίζεται άμεσα με την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009). Στα αποτελεσματικά σχολεία η στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος διατυπώνεται με σαφήνεια και η υλοποίηση των επιμέρους στόχων είναι αποτέλεσμα από κοινού συνεργασίας του διευθυντή

και των υπολοίπων μελών του συλλόγου διδασκόντων, δίνοντας τέτοια έμφαση στη διδασκαλία ώστε να βελτιώνεται η σχολική επίδοση όλων των μαθητών (Πασιαρδής, 2014). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας πως η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους και την διδασκαλία τους, επικεντρώνονται στην άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων των μαθητών τους εντάσσοντας στη διδασκαλία τους τις ιδιαιτερότητες, τα ήθη και έθιμα της κουλτούρας της εκάστοτε κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης του μαθητικού πληθυσμού με σκοπό να υπάρξει αλληλοκατανόηση μεταξύ τους και μια κοινή αίσθηση ένταξης σε μια ενιαία ομάδα. Η ενσωμάτωση σε μια ομάδα λειτουργεί θετικά, προσφέροντάς τους αίσθηση ασφάλειας και ενασχόλησης προς τη μάθηση (Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019). Εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται σωστά την τάξη τους διευκολύνουν τον διδακτικό χρόνο και δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση (Saitis & Saiti, 2018). Επιπλέον, από τη στιγμή που η διδασκαλία είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν είναι μαθητοκεντρική (Knowles, 1975 ό.α. στο Πασιαρδής, 2014) οι προσπάθειες όλων, διευθυντή, εκπαιδευτικών και σχολικού προγράμματος, επικεντρώνονται στην ικανοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Παράλληλα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί, ζεστοί και συναισθηματικοί με τους μαθητές τους δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο ένα υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, το σχολείο τείνει να είναι αποτελεσματικότερο (Πασιαρδή, 2001·Roueché & Baker, 1986 ό.α στο Πασιαρδής 2014). Τέλος, η χρησιμοποίηση μιας ποικιλίας μεθοδολογιών και υλικών στην διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς και η αποφυγή απώλειας διδακτικού χρόνου είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου (Edmonds, 1979· Wynne, 1981).

Σχολικό κλίμα

Η ανάπτυξη θετικού κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών σε έναν σχολικό οργανισμό αποτελεί έναν ακόμη από τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία. Το σχολικό κλίμα σχετίζεται άμεσα με την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό τους, την παραγωγικότητά τους και την επίτευξη των στόχων τους σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδής, 2014). Το σχολικό κλίμα σύμφωνα με την Pashardi (2000) μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, το οργανωσιακό κλίμα παρέχει πληροφορίες για τη ποιότητα του περιβάλλοντος του σχολείου και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του μέσω της άσκησης επιρροής στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (MacNeil, Prater & Bush, 2009).

Θεωρείται δεδομένο πως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι ο διευθυντής ο οποίος αναμένεται να διασφαλίσει ένα υγιές κλίμα εμπιστοσύνης όπου επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή με κοινό απώτερο στόχο την επίτευξη του κοινού οράματος (Sergiovanni, 1990).

Υψηλές προσδοκίες

Ακόμη ένας παράγοντας αποτελεσματικότητας των σχολείων είναι οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές ή πολιτισμικές τους διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό προσωπικό πιστεύει πως όλοι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν και να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και προσπαθεί για την υποστήριξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Roueche & Baker, 1986, ό.α στο Πασιαρδής, 2014). Οι προσδοκίες αυτές των εκπαιδευτικών κοινοποιούνται τόσο στους ίδιους τους μαθητές όσο και στους γονείς τους δημιουργώντας ένα κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Έτσι, λοιπόν, δημιουργούνται κίνητρα στους μαθητές ώστε από κοινού με τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος αναλαμβάνοντας και την αντίστοιχη ευθύνη. Το παραπάνω κλίμα αισιοδοξίας που αναπτύσσεται στα αποτελεσματικά σχολεία συμπληρώνεται από διαρκείς αξιολογήσεις της προόδου των μαθητών και της επίδοσής τους ώστε τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και οι γονείς τους, να ενημερώνονται για την μάθηση που επιτυγχάνεται (Πασιαρδής, 2014).

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Γίνεται φανερό από τον παράγοντα των υψηλών προσδοκιών που προηγουμένως επιγραμματικά αναλύσαμε, πως η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν θα μπορούσε να μην αποτελεί ακόμη ένα παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας. Μέσω της αξιολόγησης της επίδοσής τους, οι μαθητές ενημερώνονται για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων, για τις ικανότητες, τα προσόντα αλλά και τις αδυναμίες τους ενώ αποκτούν και θετικά κίνητρα για μάθηση από τη στιγμή που ξέρουν πως θα αξιολογηθούν. Πολύ σημαντική είναι και η ανατροφοδότηση που παρέχεται από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε ό,τι αφορά την πρόδοό τους με σκοπό την περαιτέρω βελτίωσή της. Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών λαμβάνει χώρα με συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους που θέτονται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές καθορίζοντας το περιεχόμενο της αξιολόγησης ενώ οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την

οικεία αξιολόγηση ποικίλλουν. Τέλος, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών είναι χρήσιμα τόσο για την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, όπως ήδη αναφέρθηκε, όσο και για την βελτίωση του προγράμματος διδασκαλίας, της διδακτικής μεθοδολογίας, ακόμη και της στοχοθεσίας του σχολείου (Edmonds, 1979· Θεοφιλίδης, 2012· MacBeath & Mortimore, 2001· Mortimore, 1995· Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2014· Reynolds et al., 2014· Sammons et al., 1995).

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος απαιτούν μια συνεχή ανανέωση και βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύεται στα αποτελεσματικά σχολεία (Θεοφιλίδης, 2012· Mortimore, 1995· Reynolds et al., 2014· Sammons et al., 1995). Ενισχύεται, δηλαδή, η άποψη πως οι βασικές γνώσεις των εκπαιδευτικών πλέον δεν επαρκούν, γι' αυτό αναμένεται από τους ίδιους να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να τις εμπλουτίζουν επενδύοντας στη «δια βίου μάθηση». Με άλλα λόγια, ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι και ένας οργανισμός μάθησης ο οποίος σύμφωνα με τους Silins, Zarins & Mulford (1998) αναπτύσσει κοινούς στόχους μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα, που ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ ενισχύει την καλή δουλειά παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Ένας οργανισμός μάθησης όπως το αποτελεσματικό σχολείο, «μαθαίνει» μόνο μέσω των εκπαιδευτικών που βελτιώνονται συνεχώς, με τελικό αποτέλεσμα η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών να συντείνει στην προώθηση της δια βίου μάθησης των μαθητών (Isaacson & Bamberg, 1992· Senge, 1990).

Συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας

Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τις προσδοκίες του σχολείου για τα παιδιά τους και την πρόοδό τους αποτελεί ακόμη ένα χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων (Θεοφιλίδης, 2012· MacBeath & Mortimore, 2001· Mortimore, 1995· Πασιαρδή, 2001· Reynolds et al., 2014· Sammons et al., 1995). Η επικοινωνία με τους γονείς και η ενημέρωσή τους είναι ακόμη ένας παράγοντας που βαραίνει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και φυσικό ηγέτη της. Αυτή η επικοινωνία μπορεί να πάρει τη μορφή ενημερωτικών φυλλαδίων, προγραμματισμένων επισκέψεων των γονιών στο σχολείο, ακόμη και τη μορφή ελεύθερης εισόδου τους σε αυτό χωρίς να σημαίνει πως ελεύθερη

είσοδος σημαίνει και ανεξέλεγκτη. Οι παραπάνω τρόποι συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της σχολικής επικοινωνίας και στην ολοκλήρωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η οικογένεια στο γενικότερο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία λειτουργούν (Πασιαρδής, 2014). Τα δικαιώματα των γονιών και η σπουδαιότητα της συμβολής τους μέσα στο σχολείο πρέπει να αναγνωρίζονται από όλα τα μέλη του προσωπικού κάνοντας τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο και να εκφράζουν την γνώμη τους, τροφοδοτώντας με νέες ιδέες τα σχέδια και τον προγραμματισμό του σχολείου, αξιοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις και τα προσόντα που τυχόν διαθέτουν. Γενικότερα, το περιβόητο «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» δεν είναι άλλο από την ύπαρξη ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας μεταξύ γονέων, σχολείου και κοινωνίας με σκοπό να προβληθούν μέθοδοι με τις οποίες οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλλουν προς το καλύτερο την ποιότητα της υποστήριξης που παρέχουν στα παιδιά τους.

Παραπάνω περιγράφηκαν εν συντομία οι παράγοντες που συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία και συμβάλλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα. Άλλοι παράγοντες, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορεί να είναι η *θετική ενίσχυση* των μαθητών εξυψώνοντας το ηθικό τους και δημιουργώντας κίνητρα μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012· Mortimore, 1995· Sammons et al., 1995), η *σταθερότητα του προσωπικού* σε ένα σχολείο εξυψώνοντας το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των επιδόσεων των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2012· MacBeath & Mortimore, 2001) και τέλος ο *χωριστός προϋπολογισμός του κάθε σχολείου* καθώς συμβάλλει στην αποκέντρωση του συστήματος και δίνεται περισσότερη ευελιξία στις σχολικές μονάδες να δώσουν έμφαση στις δικές τους πραγματικές ανάγκες, αξιοποιώντας, εν τέλει, ορθότερα το δημόσιο χρήμα μιας που η κάθε σχολική μονάδα είναι σε θέση να ξέρει καλύτερα από μια κεντρική αρχή όπως το Υπουργείο Παιδείας ή ο εκάστοτε Δήμος τις ανάγκες που είναι επιτακτικές για εκείνη (Πασιαρδής, 2014).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες προσφέρουν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο μπορεί να βασιστεί ο προγραμματισμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων σε ένα σχολείο προκειμένου αυτό να καταστεί αποτελεσματικό. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Πασιαρδής (2014), δεν αποτελεί πανάκεια η εφαρμογή των παραγόντων αυτών ως λίστα χαρακτηριστικών αλλά περισσότερο αποτελεί μια καθοδηγητική γραμμή την οποία ένα αποτελεσματικό σχολείο οφείλει να ισορροπήσει ανάλογα με την δική του ταυτότητα καθώς οι ανάγκες των μαθητών κάθε σχολείου διαφέρουν. Εκτός αυτού, σύμφωνα με τη Sammons (1999), άλλους μηχανισμούς θα ενεργοποιήσει και θα

εφαρμόσει ένα σχολείο προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό και άλλους για να παραμείνει αποτελεσματικό.

Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα

Αντιλαμβάνεται κανείς από όλα όσα αναφέρθηκαν έως τώρα πως η αποτελεσματικότητα για ένα σχολείο δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία ή ένα μηχανισμό διεκπεραίωσης κάποιων συγκεκριμένων διαδικασιών καθώς οι συνθήκες ενός σχολικού περιβάλλοντος αλλάζουν συχνά. Συνεπώς, ένα σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές διασφαλίζοντας έτσι και την αποτελεσματικότητά του, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αποτελεσματικής ηγεσίας του διευθυντή – ηγέτη. Επιπλέον, εχέγγυο της αποτελεσματικής μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας είναι η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η ορθολογική διαχείριση των πόρων, οι συνεργασίες που πρέπει να αναπτυχθούν εντός και εκτός σχολικής μονάδας, η ομαλή ροή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η παραγωγική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Όλες οι παραπάνω διαστάσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης συνιστούν μεγάλες προκλήσεις για την ηγεσία της κάθε σχολικής μονάδας (Day & Sammons, 2016). Είναι εύλογο επομένως να συμπεράνουμε πως η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι εξαιρετικά σημαντική διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η ηγεσία των σχολικών μονάδων αποτελεί την κινητήριο δύναμη που εξασφαλίζει τις απαραίτητες διεργασίες και διαδικασίες που πρέπει να λάβουν χώρα για να οδηγηθεί η σχολική μονάδα στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Day & Sammons, 2016).

Η σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με την σχολική αποτελεσματικότητα έχει αποτελέσει περίπλοκο ζήτημα στα πλαίσια της παιδαγωγικής έρευνας, με πληθώρα ερευνών και μοντέλων να έχουν διεξαχθεί και αναπτυχθεί για την εξέταση της σχέσης αυτής αναδεικνύοντας την άμεση επιρροή της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της προόδου των μαθητών (Hallinger & Murphy, 1986· OECD, 2001· Pont, Nusche & Moorman, 2008, όπ. αν. στο OECD, 2009). Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Brauckmann & Pashiaridis (2011), αυτή η διερεύνηση έχει βρει μέχρι σήμερα μια σειρά από εμπόδια, που αφορούν την έλλειψη κοινά αποδεκτών ορισμών του τι συνιστά σχολική ηγεσία στην πράξη, την μεταφορά μοντέλων και μεθοδολογικών πλαισίων της οργανωσιακής επιστήμης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς και η ύπαρξη σημαντικών μεθοδολογικών διαφορών μεταξύ των ερευνών. Ταυτόχρονα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ίδια η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει διαφορετικές παραμέτρους και κριτήρια, ανάλογα με το αξιολογικό σύστημα του

εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται το σχολείο (Hoy & Miskel, 2013). Παρ' όλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αναφέρουν ως βασικό εύρημα την σημαντική επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα, τις επιδόσεις των μαθητών και την λειτουργία της σχολικής μονάδας εν γένει, παρ' όλη την εννοιολογική και μεθοδολογική ασάφεια που μπορεί να χαρακτηρίζει αυτό το κομμάτι της παιδαγωγικής έρευνας.

Στην ανασκόπηση των Hallinger & Heck (1999) σε έρευνες που διεξήχθησαν από το 1980 μέχρι το 1998 εξετάζοντας την επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών, αναφέρονται μια σειρά από πλαίσια άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Τα πλαίσια αυτά είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού οράματος - αποστολής και στόχων, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δικτύων, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, η κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το σχολείο, καθώς και το πολιτισμικό πλαίσιο, ως πηγή αξιών τόσο σε σχέση με την ηγεσία, όσο και με την εκπαίδευση. Είναι σαφές, κατ' αυτή την έννοια, ότι η σχέση ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας αποτελεί ένα κατ' εξοχήν πολυπαραγοντικό και πολυεπίπεδο ζήτημα, που επηρεάζεται από μεταβλητές τόσο εντός σχολείου, όσο και από εξωτερικές, που αφορούν την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα στην οποία το σχολείο λειτουργεί (Creemers, 1994· Hallinger & Heck, 1999). Σε κάθε περίπτωση όμως η σχολική ηγεσία θεωρείται ένα κεντρικό στοιχείο για την σχολική αποτελεσματικότητα, ακριβώς λόγω της επίδρασής της στα παραπάνω πλαίσια λειτουργίας του σχολείου. Σε μια ακόμη ερευνητική προσπάθεια, στην μετα-ανάλυση 69 ερευνών, με την συμμετοχή συνολικά 2802 σχολείων, 1.4 εκατομμυρίων μαθητών και 14.000 εκπαιδευτικών, οι Marzano, Waters, McNulty (2005) αναφέρουν σημαντική αύξηση των επιδόσεων των μαθητών σε σχολεία όπου υπήρξαν παρεμβάσεις για την βελτίωση των ηγετικών δεξιοτήτων των διευθυντών.

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν έρθει στο φως, με τους Day & Sammons (2016) να σημειώνουν τις διαστάσεις επιρροής της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, τους τρόπους διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά γενικότερα την καθολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι οικείοι ερευνητές απέδειξαν ότι ο ρόλος του ηγέτη- διευθυντή της μονάδας είναι καταλυτικός στην εξασφάλιση της πολυπόθητης σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο Θεοφιλίδης (2012) σημειώνει ότι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει τόσο τις απαραίτητες γνώσεις,

τη διάθεση και τις ικανότητες να ικανοποιεί όλες τις ανάγκες που ανακύπτουν εντός της σχολικής μονάδας αλλά εκτός από αυτό το διαχειριστικό ρόλο θα πρέπει να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά παρακινώντας τους ανθρώπους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία για να πετύχουν τους στόχους που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2014). Με τη στάση του και τη συμπεριφορά του θα πρέπει να κερδίσει το σεβασμό του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και τη μέγιστη δυνατή του προσπάθεια, την αφοσίωσή του στους στόχους της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2005). Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η επίτευξη της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας συνιστά μια διαρκή πρόκληση για κάθε διευθυντή.

Όπως αναφέρει ο Κουτούζης (2012), οι ηγέτες μπορούν με την παρουσία τους και τις προγραμματισμένες ενέργειές τους να επηρεάσουν και να βελτιώσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα της μονάδας που εργάζονται και κατ' επέκταση να βοηθήσουν σημαντικά τη βελτίωση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, σημειώνει πως η όλη διαδικασία εφαρμογής της εν λόγω εκπαιδευτικής ηγεσίας, διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο το οποίο δέχεται συνεχείς κοινωνικές πιέσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του και μια αυξημένη αίσθηση ευθύνης απέναντι στους γονείς και το κοινωνικό σύνολο, την ίδια στιγμή που λειτουργεί σε ένα εξελισσόμενο περιβάλλον με σημαντικές αλλαγές που επηρεάζουν την λειτουργία του, καθώς και με νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους να εισέρχονται σταδιακά στην εκπαιδευτική πρακτική. Ως εκ τούτου, μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία θα πρέπει να εστιάζει στην παροχή ενός σαφούς εκπαιδευτικού οράματος και αξιών, την ίδια στιγμή που θα πρέπει να είναι ανοιχτή και προσαρμοστική σε αλλαγές και ευκαιρίες εξέλιξης και μάθησης (Carter, 2016· Hallinger & Heck, 1999, 2002· Krüger, M. L., Witziers & Sleegers, 2007· Silins & Mulford, 2007). Ταυτόχρονα θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες κατάρτισης, ανάπτυξης δεξιοτήτων και δια βίου μάθησης προς τους εκπαιδευτικούς (Krüger, 2009· Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011). Τέλος, η σχολική ηγεσία δεν παύει να έχει ως βασική της δραστηριότητα την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, βασισμένου στην ανοιχτή επικοινωνία και την συνεργατικότητα (Halawah, 2005· Hallinger & Heck, 2011· Mondal, 2020). Έτσι, ο σχολικός ηγέτης επιφορτίζεται με την ευθύνη της διατήρησης μιας ισορροπίας μεταξύ της εκπαίδευσης και της παιδείας ως αξίες, και της εφαρμογής νέων, καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών, σε ένα περιβάλλον συνεχούς αλλαγής και αυτοβελτίωσης, με εστίαση στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αύξηση της αποτελεσματικότητας, μέσω της δημιουργίας μιας θετικής και αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας (Fullan, 2002, 2003). Σύμφωνα με τον Daft (2015), αυτή ακριβώς η μετάβαση

από μια σχετικά σταθερή ή και συντηρητική παιδαγωγική πρακτική στις σύγχρονες παιδαγωγικές και τεχνολογικές εξελίξεις απαιτεί την αντίστοιχη μετάβαση σε σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, με στόχο την σχολική αποτελεσματικότητα, μέσω της προσαρμογής του σχολείου στις εξελίξεις, την ανάπτυξη ισχυρών και διαχρονικών σχέσεων συνεργασίας και συνεργατικότητας, καθώς και την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεών τους (Antoniou, Kyriakides & Creemers, 2011· Daft, 2015· Johnson & Voelkel, 2021).

Αφού αναφερθήκαμε στην στενή σχέση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας, στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αποκρυσταλλώσουμε την εκπαιδευτική ηγεσία ως έννοια, τα κυριότερα μοντέλα της, τις διαφορές της με έννοιες που πολλές φορές συγχέει κανείς με αυτή, και φυσικά, την σχέση της με τα επιτεύγματα των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαιδευτική Ηγεσία

Εννοιολογικός προσδιορισμός Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Η ηγεσία συνιστά μια έννοια που έχει απασχολήσει από ψυχολογική και κοινωνιολογική διάσταση όλους τους πολιτισμούς ανά τους αιώνες. Τα λεξικά την ορίζουν ως «καθοδήγηση και κατεύθυνση σε μια σειρά δράσεων» ενώ όπως σημειώνει ο Bennis (2009) η ηγεσία «μοιάζει περισσότερο με την ομορφιά, είναι δύσκολο να την ορίσει κανείς αλλά ο καθένας την αναγνωρίζει όταν τη δει» (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008, σελ.207· Ράπτης & Ψαράς, 2015, σελ.90).

Σύμφωνα με τον Liphan (1964, ό.α. στο Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σελ.26) η ηγεσία είναι «η έναρξη μιας νέας δομής ή η διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών και αντικειμενικών στόχων ενός οργανισμού ή για την αλλαγή αυτών των αντικειμενικών στόχων» ενώ ο Chemers (1997, ό.α στο Πασιαρδής, 2014, σελ.71) ορίζει την ηγεσία ως «μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχουν κάποιο κοινό σκοπό». Ο Σαΐτης (2007) σημειώνει τις εξής βασικές προϋποθέσεις για να υπάρξει η έννοια της «ηγεσίας». Καταρχάς, θα πρέπει να υπάρχει ο ηγέτης ο οποίος κατέχει σημαντική θέση στην ιεραρχία της οργάνωσης και κατέχει ουσιαστική και θεσμική εξουσία. Ύστερα, θα πρέπει να υπάρχουν μέλη ομάδας τα οποία κινητοποιούνται από τις δράσεις και τις υποδείξεις του ηγέτη για την επίτευξη των στόχων που έχουν οριστεί.

Επιπλέον, η ύπαρξη του ηγέτη συνδέεται με την αποτελεσματική δράση η οποία υπογραμμίζεται από την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Σε όσα έχουν διατυπωθεί ως τώρα μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά δεν μπορεί να υπάρξει ηγεσία χωρίς να υπάρξει η έννοια της ομάδας ή ενός συνόλου. Επιπλέον, η ηγεσία εξαρτάται από τον τρόπο επηρεασμού της συμπεριφοράς ατόμων ή/και ομάδων. Τέλος, η ηγεσία προϋποθέτει μια ιεραρχία, είτε τυπική είτε άτυπη για να αποκτήσει «σάρκα και οστά» (Ράπτης & Ψαράς, 2015).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση στη σύγχρονη βιβλιογραφία να γίνει μια διάκριση μεταξύ ηγεσίας και ηγέτη, με την ηγεσία να απομακρύνεται από τον περιορισμό της διάκρισης του ηγέτη με ένα σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών και σταδιακά να αποκτά συλλογικά χαρακτηριστικά και να θεωρείται ως προϊόν του συνόλου της σχολικής κοινότητας (Καλογιάννης, 2014). Η ηγεσία από τη στιγμή που διανέμεται σε μια μεγαλύτερη ομάδα από τον ηγέτη αποκτά μια περισσότερο «πολιτική» διάσταση. Αυτή η διάσταση της έννοιας της ηγεσίας υποστηρίζεται από ορισμένες βασικές παραδοχές. Αρχικά, τα σχολικά επιτεύγματα είναι αποτέλεσμα του συνόλου των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα ενώ η ευρεία συμμετοχή στην ηγεσία και η απουσία ενός και μόνο ηγέτη εξασφαλίζει ότι μία ευρύτερη ομάδα ανθρώπων μοιράζεται το ίδιο όραμα. Επίσης, οι αξίες, τα πιστεύω και οι αντιλήψεις είναι αποτέλεσμα διαρκούς διαλόγου και όχι επιβολής από έναν ηγέτη εξαιτίας κάποιας μορφής «χαρισματικότητας» που κατέχει. Ακόμα, ο δημοκρατικός χαρακτήρας της ηγεσίας υπογραμμίζει την ανάγκη να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν λόγο για αποφάσεις που θα τους επηρεάσουν άμεσα αλλά και για να μπορέσουν να παράγουν νέες πεποιθήσεις και γνώσεις, νέες συλλογικές δράσεις για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας (Καλογιάννης, 2014). Ωστόσο, όπως προαναφέραμε, η ιεραρχική δομή της ηγεσίας και συνεπώς η ύπαρξη θεσμικής εξουσίας ενός φυσικού ηγέτη, που δεν είναι άλλος από τον διευθυντή που σχολείου αποτελεί μια βασική προϋπόθεση.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ορίσουμε την εκπαιδευτική ηγεσία ως τη διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται ενός οράματος για το σχολείο (Bush & Glover, 2003) ενώ έχει στενή σχέση με τους όρους εκπαιδευτική διοίκηση (management) και εκπαιδευτική διεύθυνση (administration) (Bush, 2008).

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της ηγεσίας και αφορά την προσπάθεια των στελεχών να κινητοποιήσουν και να καθοδηγήσουν το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας με στόχο την υλοποίηση των σχολικών στόχων. Αφορά, όπως γίνεται σαφές, κυρίως, την διαπροσωπική και επικοινωνιακή διάσταση της διοίκησης χωρίς

ωστόσο να υποτιμάται ο διαχειριστικός ρόλος της διεύθυνσης (Κατσαρός, 2008). Στις μέρες μας, ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας απαιτεί τόσο δεξιότητες διαχείρισης όσο και δεξιότητες ηγεσίας. Δεδομένου του αποκεντρωτικού χαρακτήρα της εξουσίας όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, οι δεξιότητες διαχείρισης κρίνονται εξαιρετικά σημαντικές (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ωστόσο, θα αναφέρουμε περισσότερα σχετικά με την συσχέτιση αλλά και την διάκριση μεταξύ των όρων της ηγεσίας, της διεύθυνσης και της διοίκησης στο επόμενο κεφάλαιο.

Σύμφωνα με τους Ράπτη & Ψαρά (2015) εντοπίζονται τέσσερις βασικές παραδοχές αναφορικά με τον τρόπο που ασκείται η ηγεσία στην εκπαίδευση. Τα σχολεία έχουν αποδειχθεί πως είναι ανθεκτικοί κοινωνικοί οργανισμοί, συνιστούν εργαλεία – όργανα κοινωνικής αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι κατ' ουσία διαχειριστές και η ηγεσία μπορεί να νοηθεί ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Έτσι λοιπόν, η ανάπτυξη ενός κατάλληλου μαθησιακού κλίματος που θα επιχειρεί να βελτιώσει και όχι να συντηρήσει τις υφιστάμενες δομές, θα προωθεί τον πειραματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών, θα ενθαρρύνει την καινοτομία και θα προωθεί τη συνεχή μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πρόκληση που θα πρέπει να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική ηγεσία (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Ακόμα, ο διευθυντής – ηγέτης θα πρέπει να έχει σημαντικές θεωρητικές γνώσεις τις οποίες να είναι σε θέση να αξιοποιεί καθοδηγώντας, συντονίζοντας και ελέγχοντας τις δραστηριότητες των υφισταμένων του με σκοπό πάντα να βελτιώνει την συνεργασία και να προσπαθεί να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα αποφυγής προστριβών και συγκρούσεων μέσα πάντα από το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο (Κατσαρός, 2008).

Καταληκτικά, θα λέγαμε πως η εκπαιδευτική ηγεσία αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος η υλοποίηση του οποίου θα βοηθήσει όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας να λειτουργούν στο δυναμικό αυτό περιβάλλον με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζοντας έτσι κάθε είδους δυσκολία και πρόκληση που προκύπτει.

Η σχέση Ηγεσίας, Διοίκησης και Διεύθυνσης

Ένα συγκεκριμένο ζήτημα είναι αυτό που αφορά την σχέση μεταξύ των εννοιών της ηγεσίας, της διοίκησης και της διεύθυνσης. Πράγματι το ζήτημα της διάκρισης αυτών των όρων έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές, με τον Mullins (1994, σ.247) να αναφέρει πως «πριν ήταν έννοιες συνώνυμες...ωστόσο πλέον, έχουν ταυτοποιηθεί κάποιες διαφορές σε ό,τι αφορά την συμπεριφορά του ηγέτη ή του διευθυντή απέναντι σε άλλα μέρη του οργανισμού». Η διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού έχει αναδειχθεί σε μια απαιτητική και σύνθετη

διαδικασία μιας που απαιτείται υψηλή ποιότητα παροχής υπηρεσιών, καινοτόμες πρακτικές και φυσικά προσαρμοστικότητα εξαιτίας των συνεχών αλλαγών της ίδιας της κοινωνίας όπως για παράδειγμα η διαπολιτισμικότητα, το ολοήμερο σχολείο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση κ.ά. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται μια κοινή παραδοχή για τις έννοιες της ηγεσίας, της διοίκησης και της διεύθυνσης αν και δεν υπάρχει καθολική συμφωνία μεταξύ των ερευνητών. Θα προσπαθήσουμε όμως να αναφερθούμε στην διακριτή τους υπόσταση όπως αυτή έχει αναλυθεί κατά καιρούς.

Αρχικά, η έννοια της ηγεσίας πολλές φορές συγχέεται με την έννοια της διοίκησης. Ο Dimmock (1999) παρέχει μια διάκριση μεταξύ τους ενώ παράλληλα παραδέχεται πως υπάρχουν αμφίσημες απόψεις. «Ανεξάρτητα από το πώς ορίζονται αυτοί οι όροι, οι ηγέτες των σχολείων αντιμετωπίζουν μια δυσκολία στο να ισορροπήσουν μεταξύ ανώτερων καθηκόντων που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού, των μαθητών και του σχολείου (ηγεσία) και τη συνήθη συντήρηση των τρεχουσών λειτουργιών και χαμηλότερου επιπέδου καθηκόντων (διοίκηση)» (Dimmock, 1999, σ.442). Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013), μερικοί βλέπουν την ηγεσία σαν μια εντελώς διαφορετική έννοια από τη διοίκηση. Από τη μία, οι διοικητές εστιάζουν στην σταθερότητα και την αποδοτικότητα, ενώ, από την άλλη μεριά, οι ηγέτες τονίζουν την προσαρμοστική αλλαγή και επιρροή. Ο Cuban (1988) παρέχει μια από τις σαφέστερες διακρίσεις μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή ενώ ενστερνίζεται την άποψη του Dimmock (1999) ότι η διοίκηση είναι μια δραστηριότητα συντήρησης. Σύμφωνα με τον ίδιο η ηγεσία σημαίνει τον επηρεασμό των πράξεων των άλλων με σκοπό την εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων. Οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις πράξεις των άλλων και συχνά πυροδοτούν την αλλαγή για να εκπληρώσουν τους υφιστάμενους στόχους. Η ηγεσία, προσθέτει, χρειάζεται ευφυΐα, ενέργεια και επιδεξιότητα. Η διοίκηση από την άλλη είναι η αποδοτική και αποτελεσματική διαχείριση των τρεχουσών οργανωτικών διαδικασιών (Cuban, 1988). Ο ίδιος συμπληρώνει πως ενώ η διοίκηση πολλές φορές επιδεικνύει και ηγετικές δεξιότητες, η συνολική λειτουργία της είναι στραμμένη προς διαδικασίες συντήρησης και όχι προς την αλλαγή. Ωστόσο, δεν χαρακτηρίζει ως ανώτερης αξίας καμία από τις δύο έννοιες μιας που οι εκάστοτε συνθήκες απαιτούν και διαφορετικές αντιδράσεις (Cuban, 1988). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως τόσο οι Hoy and Miskel όσο και ο Cuban, αντιμετωπίζουν τις έννοιες διοίκησης και διεύθυνσης ως ταυτόσημες. Μια άλλη θεώρηση, λοιπόν, αφορά την πεποίθηση ότι η διοίκηση/διεύθυνση, ταυτόσημη έννοια κατά τους ίδιους, μπορεί να διδαχθεί. Αντιθέτως, η ηγεσία, από τη στιγμή που σύμφωνα με την ίδια θεώρηση είναι χάρισμα, βασίζεται στην προσωπικότητα του ατόμου (Mullins, 1994). Οι παραπάνω απόψεις μας

παραπέμπουν στην θεωρία X και Y του McGregor (1960), σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας X ενώ ο ηγέτης από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας Y. Επιπλέον, θυμίζουν και την θεωρία της επαγγελματικής γραφειοκρατίας του Gouldner (1957) με τους διευθυντές να κατέχουν τα βασικά χαρακτηριστικά των «ντόπιων» και τους ηγέτες αυτά των «κοσμοπολιτών». Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Gardner (2007), οι διευθυντές είναι περισσότερο στενά δεμένοι με τον οργανισμό, ενώ οι ηγέτες φαίνεται να έχουν ελάχιστη ή καθόλου δέσμευση. Η διάκριση των εννοιών της διοίκησης και της ηγεσίας τονίστηκε και στην έρευνα των Day, Harris & Hadfield (2001) σχετικά με δώδεκα αποτελεσματικά σχολεία η οποία οδήγησε σε μια σειρά από διλήμματα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Ένα από αυτά σχετίζεται με την διοίκηση, η οποία συνδέεται με τα συστήματα και την γραφειοκρατία, και με την ηγεσία, η οποία θεωρείται ότι αφορά την ανάπτυξη των ανθρώπων. Ο Bush (1998) συνδέει την ηγεσία με αξίες ή στόχους ενώ η διοίκηση σύμφωνα με τον ίδιο σχετίζεται με την εφαρμογή ή με τεχνικά ζητήματα. Χαρακτηριστική είναι η διαφοροποίηση των εννοιών από τους West – Burnham (1997) οι οποίοι οργάνωσαν τις διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας στον παρακάτω πίνακα:

Η Ηγεσία ασχολείται με (Leading is concerned with):	Η Διοίκηση ασχολείται με (Managing is concerned with):
Το όραμα (vision)	Την εφαρμογή (implementation)
Με στρατηγικά θέματα (strategic issues)	Τα λειτουργικά θέματα (operational issues)
Το μετασχηματισμό (transformation)	Τη συναλλαγή (transaction)
Τα αποτελέσματα (ends)	Τα μέσα (means)
Τους ανθρώπους (people)	Τα συστήματα (systems)
Κάνοντας τα σωστά πράγματα (doing the right things)	Το να κάνει τα πράγματα σωστά (Doing things right)

Διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας (West-Burnham 1997, ό.α. στο Everard, Morris & Wilson, 2004, σελ. 23)

Ο Μπουραντάς (2015) αναφερόμενος στις διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη, τονίζει πως οι έννοιες του ηγέτη και της ηγεσίας δεν ταυτίζονται με αυτές του μάνατζερ και της διοίκησης. Μπορεί κάποιο διοικητικό στέλεχος, ενώ κατέχει τη θεσμική διοικητική θέση να μην είναι ηγέτης ενώ, αντίθετα, η άσκηση της ηγεσίας θα μπορούσε να γίνει και από άτομα που δεν έχουν διοικητική θέση, όπως για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός στην τάξη του και ο

γονιός στην οικογένειά του. Η θέση του Μπουραντά σε σχέση με την διάκριση των δύο εννοιών αντικατοπτρίζεται στον παρακάτω πίνακα:

Ηγέτης	Μάνατζερ
Αναδεικνύεται	Διορίζεται
Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη	Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» εξουσία
Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες ανώτερου επιπέδου	Δίνει εντολές, χρησιμοποιεί ανταμοιβές ή τιμωρίες και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου
Επικεντρώνεται στους ανθρώπους και στα συναισθήματα	Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική
Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη	Ελέγχει
Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια	Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το «γιατί»	Ενδιαφέρεται για το «πώς»
Προκαλεί και προβαίνει σε αλλαγές	Κάνει διαχείριση της παρούσας κατάστασης
Ερευνά την πραγματικότητα	Αποδέχεται την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο μέλλον	Δίνει έμφαση στο τώρα
Κάνει τα σωστά πράγματα	Κάνει τα πράγματα σωστά

Διαφορές μάνατζερ και ηγέτη (Μπουραντάς 2005, σελ. 203)

Ωστόσο, ο Fidler (1997, σελ. 26) είναι αντίθετος σε μια σταθερή διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης, ισχυριζόμενος πως έχουν «στενή σχέση» και «μεγάλη αλληλοεπικάλυψη, ιδίως όσον αφορά την παροχή κινήτρων στους ανθρώπους και την παροχή ενός σκοπού στον οργανισμό» ενώ προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι Everalld, Morris & Wilson (2004, σελ. 22), θεωρώντας πως «η ηγεσία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της διοίκησης». Στον ελλαδικό χώρο η ηγεσία έχει αναδειχθεί από τους ερευνητές ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007· Σαΐτης, 1994, 2002) από τη στιγμή που η ηγεσία εστιάζει στην διεύθυνση των προσώπων και η διοίκηση στην διαχείριση υλικών πόρων για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2005).

Ο Πασιαρδής (2014) έκανε μια ενδιαφέρουσα διάκριση των εννοιών της διοίκησης, της διεύθυνσης και της ηγεσίας ορίζοντας την διοίκηση ως διεκπεραιωτική διαδικασία καθημερινών λειτουργιών, παρουσιάζοντάς την όμοια με την θεώρηση του Cuban που αναφέραμε πιο πάνω και συνδέοντάς την με τη γραφειοκρατία. Μάλιστα έχει δημιουργήσει και τον όρο «administrivia» (Pashiardis, 2001, ό.α στο Πασιαρδής, 2014, σελ.73) ο οποίος έχει να κάνει με τις καθημερινές, διεκπεραιωτικές ασχολίες των διευθυντών. Διακρίνουμε στην θεώρηση του Πασιαρδή έναν επιπλέον όρο αυτόν της «διεύθυνσης» στον οποίο αποδίδει την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού ενώ παράλληλα ο ηγέτης καθορίζει την πορεία του οργανισμού μέσα σε χρονικό ορίζοντα κάποιων μηνών έως ενός ή δύο ετών. Ο όρος «ηγεσία» λειτουργεί περισσότερο σαν όρος «ομπρέλα» κάτω από την οποία τοποθετούνται τόσο ο όρος της διοίκησης όσο και της διεύθυνσης. Στην έννοια της ηγεσίας υπάγεται το όραμα του ηγέτη και η κατεύθυνση που οδεύει το σχολείο μακροπρόθεσμα, παρέχοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2014). Αυτή η αντίληψη του Πασιαρδή φαίνεται να συμφωνεί με αυτή του Μπουραντά (2015) ο οποίος, σε μια κριτική προσέγγιση των διαφορών που περιγράψαμε στον παραπάνω πίνακα υποστηρίζει πως ο όρος του ηγέτη (ηγεσία) είναι ευρύτερος του όρου μάνατζερ (διοίκηση), αφού η αποτελεσματική ηγεσία εμπεριέχει την άσκηση της διοίκησης. Σχηματικά μπορούμε να δούμε στο παρακάτω σχήμα πως αποδίδει ο Πασιαρδής τις σχέσεις μεταξύ των τριών αυτών όρων:



Εικόνα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση

(Πασιαρδής, 2014, σ.74)

Ενώ όπως φαίνεται από το σχήμα η έννοια της ηγεσίας βρίσκεται πάνω από την διεύθυνση και τη διοίκηση, για να είναι κανείς αποτελεσματικός ως ηγέτης οφείλει να είναι

και αποτελεσματικός διοικητικός ή/και διευθυντής (Κωνσταντίνου, 2005· Πασιαρδής, 2014). Συνεπώς, οι έννοιες αυτές είναι αλληλεπικαλυπτόμενες λειτουργώντας συμπληρωματικά η μία προς την άλλη (Μπουραντάς, 2005· Πασιαρδής, 2014) κάτι που είχε σημειώσει και ο Fidler (1997) προηγουμένως. Οι Βιτσιλάκη & Ράπτης (2007) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως ιδανικός ηγέτης θεωρείται εκείνος που συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές αρετές και δεξιότητες μιας που εάν υπερισχύει μόνο το όραμα τότε έχουμε να κάνουμε απλά με έναν οραματιστή ενώ αν υπερισχύουν μόνο οι διοικητικές δεξιότητες τότε έχουμε να κάνουμε απλά με έναν διεκπεραιωτή και γραφειοκράτη. Σε κάθε μία από τις δύο αυτές περιπτώσεις, η επιθυμητή αλλαγή δεν μπορεί να εκπληρωθεί. Η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει πολύ πολιτικοποιημένες ενέργειες και συμπεριφορές που είναι πέρα από το πεδίο της διοίκησης και της διεύθυνσης, οι οποίες απαιτούν πολύ λιγότερες «δόσεις» πολιτικής σοφίας. Στην ουσία υπό τον όρο ηγεσία υπονοείται από τον Πασιαρδή (2014) η κληρονομιά μετά την απομάκρυνση του ηγέτη. Το κατά πόσο ένας/μία διευθυντής/τρια μπορεί εκτός από τις διοικητικές ικανότητες να έχει και ηγετικούς ρόλους φαίνεται και στην παρακάτω εικόνα όπου διακρίνεται εκ νέου η συμπληρωματικότητα των όρων ηγέτης και μάνατζερ.

Η Γ Ε Τ Η Σ		
M A N A G E R	NAI	OXI
	NAI Ιδανικός ηγέτης	Διαχειριστής
	OXI Οραματιστής	Ανίκανος προϊστάμενος

Εικόνα 2: Οι συμπληρωματικές έννοιες του μάνατζερ και του ηγέτη
(Μπουραντάς 2005, σελ. 202)

Παρατηρούμε πως ο ιδανικός ηγέτης είναι αυτός ο οποίος συνδυάζει ταυτόχρονα ηγετικές και διοικητικές ικανότητες. Στην περίπτωση που κάποιος δεν έχει ηγετικές ικανότητες αλλά έχει διοικητικές, τότε μιλάμε για ένα διαχειριστή της κατάστασης. Επίσης από μόνο του το όραμα δεν μπορεί να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οπότε, στην περίπτωση αυτή

γίνεται λόγος για έναν οραματιστή. Τέλος, στο πεδίο όπου ούτε διοικητικές ούτε ηγετικές δεξιότητες υπάρχουν σε ένα πρόσωπο, μιλάμε για τη χειρότερη μορφή, αυτή του ανίκανου διευθυντή.

Από όσα αναφέρθηκαν συμπεραίνουμε πως οι όροι αυτοί αν και κατά πολλούς ισομεγέθεις, ταυτόσημοι και αλληλεπικαλυπτόμενοι, είναι ταυτόχρονα και διαφορετικοί. Για να είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός επιτυχημένος και αποτελεσματικός θα πρέπει να δοθεί εξίσου έμφαση στην αποτελεσματική διοίκηση και στην αποτελεσματική ηγεσία μέσω του οράματος του διευθυντή – ηγέτη. Η ηγεσία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης και θα πρέπει να επιχειρηθεί μια προσέγγιση σύνθεσης των δυο αυτών διαστάσεων καθώς οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή σχολείου απαιτούν τόσο τις λειτουργίες της διεύθυνσης και διοίκησης όσο και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Middlewood, 2005· Lumby, 2001).

Δεδομένου, λοιπόν, της ευρείας πλέον διάκρισης μεταξύ της ηγεσίας η οποία νοείται ως μια διαδικασία επιρροής βασισμένη σε αξίες και ένα σαφώς αρθρωμένο όραμα που οδηγεί σε αλλαγή, και της διοίκησης, που εδράζεται στην αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων που βασίζονται κυρίως στις έννοιες της συντήρησης, είναι κρίσιμο και οι δύο έννοιες να τύχουν της ίδιας προσοχής. Εφόσον ένα ξεκάθαρο όραμα είναι ουσιώδες για την εδραίωση της φύσης και της κατεύθυνσης της αλλαγής, είναι εξίσου σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι οι διάφορες καινοτομίες εφαρμόζονται αποτελεσματικά και οι υπόλοιπες λειτουργίες του σχολείου εκτελούνται βέλτιστα, ενώ ορισμένα στοιχεία του οργανισμού υφίστανται αλλαγές. Εν συνεχεία, θα αναφέρουμε απόψεις ερευνητών οι οποίοι με δραματικό τρόπο υπερτονίζουν την ανάγκη τόσο της ηγεσίας όσο και της διοίκησης για την αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Ο Glatter (1997, σ. 189) αναφέρει πως το να εγείρει κανείς τέτοια διχοτομία μεταξύ κάτι «αγνού» που ονομάζεται «ηγεσία» και κάτι «βρώμικου» που ονομάζεται «διοίκηση», ή μεταξύ αξιών και σκοπών από την μια μεριά και μεθόδων και δεξιοτήτων από την άλλη, θα ήταν καταστροφικό. Οι Bolman & Deal (1997, σ.13-14) συμπληρώνουν αναφέροντας πως ναι μεν οι δυο έννοιες είναι διακριτές αλλά είναι εξίσου σημαντικές. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι οργανισμοί που είναι διοικούμενοι εξαιρετικά αλλά υστερούν στη ηγεσία τους, εν τέλει χάνουν κάθε έννοια ή λογική του σκοπού και της κατεύθυνσής τους. Παράλληλα οργανισμοί που καθοδηγούνται από ισχυρούς και χαρισματικούς ηγέτες αλλά δίχως διοικητικές δεξιότητες μπορεί να αναπτυχθούν αρχικά αλλά προσωρινά. Η πρόκληση της σύγχρονης εποχής απαιτεί την αντικειμενική προοπτική του διευθυντή καθώς και τις λάμπεις του οράματος και της δέσμευσης που προσφέρει η ηγεσία.

Θεωρίες Ηγεσίας

Διαχρονικά η έρευνα γύρω από την ηγεσία προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα ποιος είναι ο αποτελεσματικός ηγέτης. Έτσι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι προσεγγίσεις για την ηγεσία επικεντρώθηκαν στα χαρακτηριστικά που προσδιόριζαν τους αποτελεσματικούς ηγέτες (Robbins et al., 2017· Schermerhorn, 2012). Ως αποτέλεσμα σχηματίστηκε η **θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών** η οποία έχει τις ρίζες της στον Αριστοτέλη, ο οποίος πίστευε πως η ηγεσία αποτελεί ένα χάρισμα με το οποίο κανείς γεννιέται, δίνοντας έτσι και μια κληρονομική διάσταση στην έννοια της ηγεσίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή τη θεωρία οι ηγέτες είναι ανώτεροι άνθρωποι με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά οι οποίοι ξεχωρίζουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό (Πασιαρδής, 2014). Ο Stodgill (1948) ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε ερευνητικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών και μάλιστα κατηγοριοποίησε τα χαρακτηριστικά εκείνα που διακρίνουν έναν ηγέτη σε αυτά των ικανοτήτων (ευφυΐα, ευφράδεια, πρωτοτυπία), των επιδόσεων (γνώσεις, αθλητικά), της υπευθυνότητας (πρωτοβουλία, επιμονή, αυτοπεποίθηση), της συμμετοχής (δραστηριότητα, κοινωνικότητα, προσαρμοστικότητα, συνεργασία), της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης (χαρακτηριστικά των υφισταμένων, στόχοι).

Άλλα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών που σχετίζονται με τις προσεγγίσεις των προσωπικών χαρακτηριστικών είναι σύμφωνα με τον Schermerhorn, (2012) ο δυναμισμός, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, η γνωστική ικανότητα, ο εξειδικευμένες γνώσεις για την δουλειά, η παροχή κινήτρων, η ευελιξία, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης με τους ακολούθους μέσω της εντιμότητας και της ακεραιότητας, δηλαδή μέσω της λειτουργίας των ηγετών ως προτύπων συμπεριφοράς.

Η έρευνα του Stodgill ήταν ατελέσφορη μιας που καμία ομάδα χαρακτηριστικών δεν μπορούσε να προσδιορίσει ποιος εν τέλει μπορεί να γίνει ηγέτης. Δηλαδή, όπως εξηγεί ο Πασιαρδής (2014), δεν βρέθηκε η κατάλληλη σωματική διάπλαση, ο ακριβής δείκτης ευφυΐας κ.λπ. ώστε να μπορεί να πει κανείς με βεβαιότητα πως εκείνος που έχει τα πιο πάνω χαρακτηριστικά έχει τις περισσότερες πιθανότητες να γίνει ηγέτης. Γενικότερα, ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών στο «πρόσωπο» του ηγέτη δεν μπορεί να αποτελέσει το μοναδικό κριτήριο για την αποτελεσματική ηγεσία. Η φύση της ηγεσίας από μόνη της είναι πολύπλοκη και η κατανόησή της δεν δύναται να προκύψει μέσω ενός καταλόγου ηγετικών γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, η εν λόγω θεωρία αγνοεί τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγετών και ακολούθων καθώς επίσης και τις συνισταμένες κάθε κατάστασης οι οποίες διαφέρουν ανά περίπτωση. Αποτέλεσμα αυτής της συλλογιστικής ήταν

να στραφούν οι έρευνες στις συμπεριφορικές και τις περιπτώσιακές προσεγγίσεις της ηγεσίας (Robbins et al., 2017).

Οι **συμπεριφορικές θεωρίες ηγεσίας** σύμφωνα με τους Robins et al. (2017, σελ. 397) «απομονώνουν συμπεριφορές οι οποίες διαφοροποιούν τους αποτελεσματικούς ηγέτες από τους αναποτελεσματικούς». Οι μελέτες που βασίστηκαν σε αυτές τις θεωρίες επιχείρησαν να προσδιορίσουν το κυρίαρχο ηγετικό στυλ που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη άσκηση της ηγεσίας εστιάζοντας στην συμπεριφορά του ηγέτη. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Κάντας, 1998· Montana & Charnov, 2000· Robbins et al., 2017· Robbins & Judge, 2018· Σαΐτη & Σαΐτης, 2011· Schermerhorn, 2012· Ζαβλανός, 1998) αξίζει κανείς να σταθεί στις μελέτες του πανεπιστημίου της Iowa, στις μελέτες του πανεπιστημίου της πολιτείας του Ohio, στις μελέτες του πανεπιστημίου του Michigan και στην μελέτη των Blake & Mouton και το διευθυντικό τους πλέγμα:

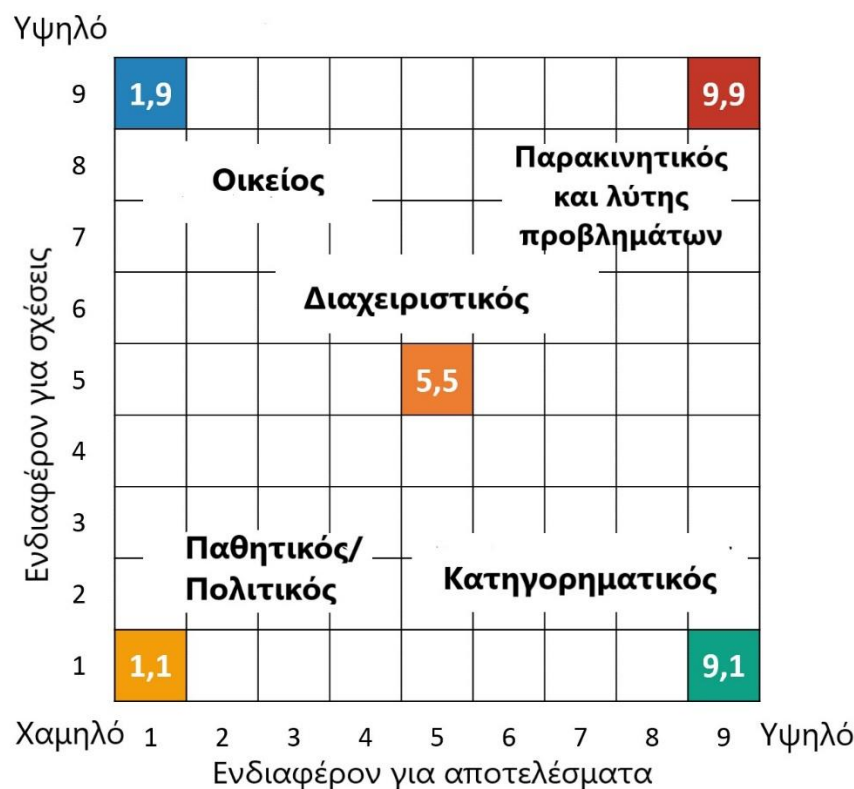
Οι μελέτες του πανεπιστημίου της Iowa διερεύνησαν τρία στυλ ηγεσίας. Το *αυταρχικό στυλ (autocratic)* σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης προσπαθεί να επιβάλει τις αποφάσεις που έχει ο ίδιος λάβει καθώς δεν υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκείνον και τους υφισταμένους του ενώ η παρακίνηση του προς αυτούς βασίζεται στον φόβο και στην τιμωρία. Προφανώς η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ ηγέτη και ακολούθων είναι μηδαμινή. Σύμφωνα με τον Sousa (2003, ό.α. στο Ράπτης, 2006) είναι το πρώτο ηγετικό στυλ που συναντά κανείς στους νεοσύστατους οργανισμούς μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αι. Το επόμενο στυλ αφορά το *δημοκρατικό στυλ (democratic or participative)* όπου αντίθετα με το προηγούμενο η εμπιστοσύνη μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων είναι σημείο κλειδί. Οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά κατόπιν συνεννόησης μεταξύ των μελών και του ηγέτη ενώ η κινητοποίηση των πρώτων γίνεται μέσω υλικών και ηθικών ανταμοιβών από τον δεύτερο. Στη δημοκρατική ηγεσία μπορεί να διακρίνει κανείς τρεις τύπους ηγετών: α) τους συμβουλευτικούς ηγέτες, οι οποίοι παρουσιάζουν το πρόβλημα, δέχονται τις συμβουλές αλλά αποφασίζουν οι ίδιοι, β) τους συναινετικούς ηγέτες, οι οποίοι παίρνουν μια αποδεκτή σχεδόν από όλα τα μέλη απόφαση, ύστερα από διάλογο και γ) τους δημοκρατικούς ηγέτες, οι οποίοι δίνουν το δικαίωμα στα μέλη να λαμβάνουν και οι ίδιοι αποφάσεις ενώ πολλές φορές η ψηφοφορία, ως μέρος της διαδικασίας λήψης απόφασης, είναι συνηθισμένη. Το τρίτο στυλ ηγεσίας που διερεύνησαν οι μελέτες του πανεπιστημίου της Iowa είναι το στυλ της *χαλαρής ηγεσίας (Laissez Faire)*, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης εκχωρεί σχεδόν όλη του τη δικαιοδοσία στους υφισταμένους του χωρίς ιδιαίτερο έλεγχο και περιορισμούς. Το συμπέρασμα των μελετών του πανεπιστημίου της Iowa αρχικά ήταν πως το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ήταν το

αποτελεσματικότερο, ωστόσο μεταγενέστερες μελέτες του ίδιου πανεπιστημίου δεν έδειξαν φανερή αποτελεσματικότητα του δημοκρατικού στυλ.

Οι μελέτες του πανεπιστημίου του Ohio κατέδειξαν ως κυρίαρχες συμπεριφορές που συμβάλλουν στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των ηγετών: α) τη συμπεριφορά προσανατολισμένη προς τη δομή μύησης, δηλαδή τη οικοδόμηση της εργασίας και των εργασιακών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του οργανισμού και β) τη συμπεριφορά προσανατολισμένη στο ενδιαφέρον για τις ιδέες και τα συναισθήματα των υφισταμένων. Οι συγκεκριμένες μελέτες αρχικά έδειξαν πως οι ηγέτες που έριχναν το βάρος στο ενδιαφέρον για τους ακολούθους τους ήταν πιο αποτελεσματικοί, μιας που οι ακόλουθοι ήταν ικανοποιημένοι ενώ μεταγενέστερα πως ο προσανατολισμός των ηγετών και στις δύο διαστάσεις ήταν πιο αποτελεσματική πρακτική.

Οι μελέτες του πανεπιστημίου του Michigan με τη σειρά τους, ακολούθησαν και οι αυτές τη διερεύνηση της συμπεριφοράς της ηγεσίας σε δυο προσεγγίσεις οι οποίες μοιάζουν με αυτές του Ohio: α) στον προσανατολισμό στην παραγωγή, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σε προοπτικές τεχνικής φύσεως ή σε συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα. και β) στον προσανατολισμό στους ακολούθους, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην ικανοποίηση των αναγκών τους αλλά και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι συγκεκριμένες έρευνες έδειξαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν η ηγεσία επικεντρώνεται σε συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με τον δεύτερο προσανατολισμό.

Η μελέτη των Blake & Mouton, βασισμένη στις ίδιες έρευνες, του πανεπιστημίου του Ohio, κατέληξε στη δημιουργία του Διευθυντικού Πλέγματος (managerial grid) το οποίο περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, μία που είναι εστιασμένη στο ενδιαφέρον του ηγέτη για τα αποτελέσματα του οργανισμού που ηγείται (άξονας Χ) και μία ακόμη που είναι εστιασμένη στο ενδιαφέρον του ηγέτη για τις διαπροσωπικές σχέσεις (άξονας Ψ). Στο σχήμα που ακολουθεί παρατηρούμε τις βασικές μορφές ηγετικής συμπεριφοράς όπως αυτές ορίζονται στο πλαίσιο των Blake & Mouton (1964, ό.α. στο Ράπτης, 2006).



Εικόνα 3: Το Διευθυντικό πλέγμα Blake των & Mouton

(Everald, Morris & Wilson, 2004, σελ. 16)

Όπως εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς στο σχήμα, υπάρχουν πέντε κύριες θέσεις διοικητικού στυλ, των οποίων τα κυριότερα γνωρίσματα παραπέμπουν σε αντίστοιχα ηγετικά στυλ και παρατίθενται στη συνέχεια (Everard et al., 2004):

Στη θέση (9,1) διακρίνεται ο κατηγορηματικός (assertive) τύπος ηγεσίας, ο οποίος εστιάζει το ενδιαφέρον του στα αποτελέσματα του οργανισμού και λιγότερο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Κύριος σκοπός του είναι η εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού γεγονός που τον ωθεί σε λεπτομερή προγραμματισμό και συνεχή έλεγχο των υφισταμένων του. Αυτός ο ηγέτης υιοθετεί ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας, κάνοντας τα πάντα με τον δικό του τρόπο και όπως αυτός επιθυμεί δίχως να λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των υφισταμένων του ή τα συναισθήματά τους, μιας που η αποδοτικότητά τους και μόνο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του. Ο Θεοφιλίδης (1994) τον αποκαλεί διευθυντή του καθήκοντος και τη μορφή διοίκησης τη χαρακτηρίζει επιστημονική.

Σε εκ διαμέτρου αντίθετη θέση (1,9), βρίσκεται η διοικητική προσέγγιση που είναι προσανατολισμένη στις καλές σχέσεις. Εδώ βρίσκεται ο οικείος (solicitous) ηγέτης, τα ενδιαφέροντα του οποίου επικεντρώνονται στους ανθρώπους, στη δημιουργία αρμονικών

σχέσεων και στην ύπαρξη ενός ευχάριστου οργανωσιακού περιβάλλοντος προς όφελος του προσωπικού. Προσπαθώντας να είναι αρεστός στους άλλους, αποφεύγει τις συγκρούσεις και καλύπτει αρκετές φορές την κακή απόδοση. Σε ακραίες περιπτώσεις τείνει προς τη «διοίκηση δι' επιτροπής» (management by committee), και, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (1994), ονομάζεται διευθυντής της λέσχης.

Στη θέση (1,1) διακρίνεται η χαλαρή διοίκηση (Θεοφιλίδης, 1994), η διοίκηση *laissez-fair*, όπου δεν υπάρχει ενδιαφέρον ούτε για τους ανθρώπους, ούτε για το αποτέλεσμα. Οι Everald et al. (2004) ονομάζουν αυτόν τον ηγέτη παθητικό (passive) ή πολιτικό (political). Κύρια αιτία για την ύπαρξη αυτού του είδους είναι η απογοήτευση ή η αποθάρρυνση των διευθυντών η οποία τους οδηγεί είτε σε παθητική συμπεριφορά με τον ηγέτη να κάνει τα απολύτως απαραίτητα, λειτουργώντας ανασχετικά σε κάθε καινοτομία και επικρίνοντας το θεσμικό περιβάλλον του οργανισμού (π.χ. θεωρεί πως για όλα φταίει το κράτος) είτε σε πολιτική συμπεριφορά, εκδηλώνοντας έντονο ενδιαφέρον για το κύρος και την εικόνα του γεγονός που τον ωθεί να μην παρουσιάζει καμία πρόταση αλλά να τηρεί επικριτική στάση απέναντι στους άλλους και να εστιάζει στα λάθη τους.

Διαχειριστικός (administrative) χαρακτηρίζεται ο διευθυντής που εστιάζει την προσοχή του στο να τηρήσει με ευλάβεια το «γράμμα του νόμου» διατηρώντας το υφιστάμενο σύστημα ενώ είναι σταθερός και ευσυνείδητος (Everald et al., 2004) και βρίσκεται στο μέσο (5,5) του διευθυντικού πλέγματος των Blake & Mouton. Ο Θεοφιλίδης (1994, σελ. 71) χαρακτηρίζει τον τύπο διοίκησης που βρίσκεται σε αυτό το σημείο ως «*διοίκηση της μέσης οδού*» και τον διευθυντή ως «*διευθυντή του εκκρεμούς*», καθώς σύμφωνα με τον ίδιο, στόχος του είναι να εξασφαλίσει ένα λογικό επίπεδο αποτελεσματικότητας χωρίς να φθαρεί το ηθικό των υφισταμένων του.

Τέλος, στη θέση (9,9) βρίσκεται το διοικητικό μοντέλο όπου δίνεται η ύψιστη προσοχή τόσο στις σχέσεις όσο και στα αποτελέσματα. Εκπρόσωπος αυτού του τύπου είναι ο παρακινητικός (motivational) διευθυντής και ο διευθυντής που είναι λύτης προβλημάτων (problem solving) ο οποίος ναι μεν επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του οργανισμού αλλά παράλληλα παρακινεί τους υφισταμένους του και τους βοηθά να λύνουν τα προβλήματα. Η αξιολόγηση του προσωπικού από τον ίδιο είναι αντικειμενική, βασισμένη δηλαδή στις επιδόσεις βάσει των στόχων, ενώ δεν διστάζει να μεταβιβάσει αρμοδιότητες κατά σαφή τρόπο, να παίρνει αποφάσεις όταν κρίνεται σκόπιμο και να αντιμετωπίζει τις όποιες συγκρούσεις με ψυχραιμία.

Έως τώρα έχουμε αναφερθεί στη δυνατότητα του ηγέτη να εστιάζει είτε στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, είτε στη δημιουργία καλών σχέσεων αλλά και στον συνδυασμό

των δύο. Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της θεωρίας των προσωπικών χαρακτηριστικών, έτσι και με τις συμπεριφορικές θεωρίες, δεν κατέστη δυνατή μια σαφή απάντηση για την ηγετική αποτελεσματικότητα. Οι έρευνες έδειξαν πως υπήρχαν και άλλες διαστάσεις που θα έπρεπε να διερευνηθούν. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις ενδεχομενικές/συγκυριακές θεωρίες ηγεσίας οι οποίες επικεντρώνονται στην λογική πως ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά που υιοθετεί ο ηγέτης και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης, στην οποία ο ηγέτης ηγείται.

Αποτέλεσμα, λοιπόν, της αδυναμίας των θεωριών των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορικών θεωριών να προβλέψουν την επιτυχία της ηγεσίας ήταν από τα μέσα του 20^{ου} αι. οι έρευνες να εστιαστούν στις καταστασιακές επιρροές, δηλαδή στα διαφορετικά στυλ ηγεσίας που ενδεικνύονταν σε διαφορετικές περιστάσεις. Πρόκειται για τις **Ενδεχομενικές/συγκυριακές θεωρίες ηγεσίας**.

Πρώτη χαρακτηριστική περίπτωση στην οποία θα αναφερθούμε, αποτελεί το περιπτωσιακό μοντέλο του ηγεσίας Fiedler ο οποίος προσπάθησε να βρει συσχετίσεις ανάμεσα στην ηγετική συμπεριφορά, και πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στα ηγετικά στυλ, και την περίπτωση στην οποία βρίσκεται ο ηγέτης. Όρισε το *ηγετικό στυλ* ως ένα σύστημα παρακίνησης το οποίο οδηγεί τους ηγέτες σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ενώ το ίδιο το ηγετικό στυλ διαμορφώνεται από την υποκίνηση ή παρακίνηση που έχει ο ηγέτης. Στη συνέχεια αναγνώρισε πως ο ηγέτης οφείλει να έχει τον *έλεγχο της περίπτωσης*, και όπως ανέφερε, ο έλεγχος της περίπτωσης επιτυγχάνεται μέσω της ατμόσφαιρας στην ομάδα και την δύναμη που έχει ο ηγέτης λόγω της θέσης του. Αυτό που ήταν αναγκαίο επίσης ήταν η *αποτελεσματικότητα*. Σύμφωνα με τον Fiedler, η αποτελεσματικότητα αφορά την ικανότητα της ομάδας να επιτυγχάνει τους στόχους της. Η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από: α) την προσωπικότητα του ηγέτη και το ηγετικό του στυλ και β) τον έλεγχο που διατηρεί ο ηγέτης στην περίπτωση στην οποία βρίσκεται ή με άλλα λόγια το βαθμό της ευμείνειας της περίπτωσης προς τον ηγέτη (Fielder & Chemers, 1967, 1975· Πασιαρδής, 2014 ό.α. στο Ράπτης, 2006). Ο βαθμός ευμείνειας της κατάστασης, με τη σειρά του, αναφέρεται σε τρία επίπεδα: 1) στην αποδοχή και στήριξη του ηγέτη από τους υφισταμένους του, δηλαδή στις σχέσεις του μαζί τους, 2) στη σαφή στοχοθεσία του έργου, δηλαδή στη δομή του και 3) στη δυνατότητα χρήσης ποινών ή/και αμοιβών από τον ηγέτη.

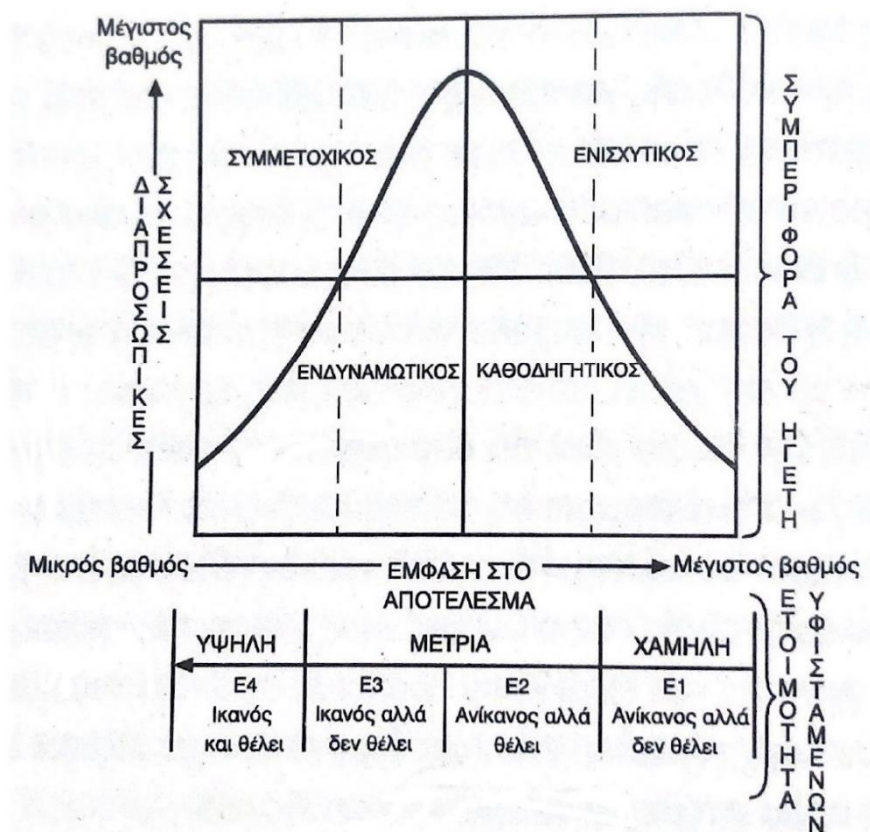
Σύμφωνα με τον Fielder υπάρχουν δυο βασικοί τύποι ηγεσίας, αυτή που ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες σχέσεις και αυτή που ενδιαφέρεται για την εκτέλεση του έργου (Ράπτης, 2006). Σε κάθε περίπτωση, η κλίμακα Least Preferred Coworker, κατά τον Κάντα (1998),

μπορεί να καταδείξει σε ποια κατηγορία ανήκει ο ηγέτης και σε ποια από τις δυο καταστάσεις είναι πιο αποτελεσματικός με απώτερο στόχο να επικεντρωθεί στην τροποποίηση των χαρακτηριστικών της περίπτωσης ώστε να ταιριάζουν στο δικό του προσωπικό στυλ μιας που τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας θεωρούνται σταθερά και δυσμετάβλητα. Συνεπώς, σύμφωνα με τους Robbins et al., (2017, σελ. 398) το περιπτωσιακό μοντέλο του Fielder αποτελεί μια «θεωρία ηγεσίας που προτείνει ότι η αποτελεσματική απόδοση του γκρουπ εξαρτάται από το κατάλληλο συνταίριασμα του στυλ του ηγέτη και του βαθμού στον οποίο η κατάσταση του επιτρέπει να ελέγχει και να επηρεάζει» υποδηλώνοντας πως οι προσαρμοσμένοι στην εργασία ηγέτες απέδιδαν καλύτερα σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς περιστάσεις, ενώ αντιθέτως οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις σε μετρίως ευνοϊκές καταστάσεις.

Γενικότερα στο σύνολό τους, οι ενδεχομενικές θεωρίες ηγεσίας αναφέρονται στην εξάρτηση της αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη από την περίπτωση με την οποία είναι αντιμέτωπος. Ωστόσο, σε αντίθετη τροχιά από την θεωρία του Fielder, όπου το βάρος ριχνόταν στην αλλαγή των χαρακτηριστικών της περίπτωσης καθώς υποστήριζε πως είναι δύσκολο για τον ηγέτη να αλλάξει στυλ ηγεσίας, κινήθηκαν άλλες ενδεχομενικές θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει ένα καλύτερο στυλ ηγεσίας το οποίο μπορεί κανείς να υιοθετήσει ανά πάσα στιγμή σε οποιαδήποτε περίπτωση αλλά υπάρχουν διάφορα ηγετικά στυλ από τα οποία μπορεί κανείς να επιλέξει ποιο θα ακολουθήσει ανάλογα την περίπτωση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος. Ένα συνηθισμένο μοντέλο περιπτωσιακής θεωρίας περιλαμβάνει ουσιαστικά δύο άξονες (X και Y). Στον άξονα X βρίσκεται η τάση του ηγέτη για παραγωγή έργου ενώ στον άξονα Y μπορούμε να εντοπίσουμε την κλίση του ηγέτη για ανθρώπινες, διαπροσωπικές σχέσεις (Pashiaridis, 2014). Σε μια προσπάθεια να εξηγήσει το σκεπτικό των παραπάνω θεωριών, ο Pashiaridis (2014) θεωρεί πως ο βαθμός κλίσης του ηγέτη είτε προς την παραγωγή έργου είτε προς τις διαπροσωπικές σχέσεις οφείλει να διερευνηθεί ως προς τον βαθμό ετοιμότητας και ωριμότητας των ακολούθων του. Με την έννοια της ετοιμότητας των ακολούθων, δεν εννοεί την ψυχοσυναισθηματική ή φυσική ετοιμότητα αλλά την ετοιμότητα και την ικανότητα των ακολούθων να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένο έργο. Συνεπώς, όσο μεγαλύτερη η ετοιμότητα των ακολούθων τόσο λιγότερο καθοδηγητικός, συναισθηματικός και επαινετικός πρέπει να είναι ο ηγέτης στον τρόπο που συμπεριφέρεται στους ακολούθους του. Με λίγα λόγια ο Pashiaridis (2014) θέλει να αναδείξει το γεγονός πως σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες όσο πιο επαγγελματίας και γνώστης του έργου που πρέπει να γίνει είναι ο ακόλουθος τόσο λιγότερη καθοδήγηση χρειάζεται από τον ηγέτη, ενώ παράλληλα δεν έχει ανάγκη για

ιδιαίτερους επαίνους για να δουλέψει αποδοτικά, αναγάγοντας τον εαυτό του σε ένα υπάλληλο που μπορεί να δουλέψει μόνος του παρέχοντάς του ελάχιστη καθοδήγηση και συντονισμό.

Μία από τις πιο γνωστές ενδεχομενικές/περιπτώσιακές θεωρίες είναι η περιπτωσιακή θεωρία των Hersey & Blanchard (1988) ή αλλιώς θεωρία του κύκλου ζωής, η οποία αποτελεί μια «ενδεχομενική θεωρία που εστιάζεται στο βαθμό που οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα και την προθυμία να διεκπεραιώσουν μια συγκεκριμένη εργασία» (Robbins et al., 2017, σελ. 400). Η βάση της θεωρίας τους υποστηρίζει πως δεν υπάρχει κάποιο καλύτερο στυλ ηγεσίας κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Ένας σωστός ηγέτης αλλάζει την προσέγγισή του και κατ' επέκταση το ηγετικό του στυλ ανάλογα με την κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει και ανάλογα με την ετοιμότητα των ακολούθων του. Έτσι, λοιπόν, οι ηγέτες μπορούν να επιδείξουν τέσσερις μορφές ηγετικής συμπεριφοράς, ανάλογα με τα επίπεδα ετοιμότητας των υφισταμένων, η οποία όπως προαναφέρθηκε αποτελεί στην ουσία έναν συνδυασμό της αυτοπεποίθησης και των γνώσεων τους.



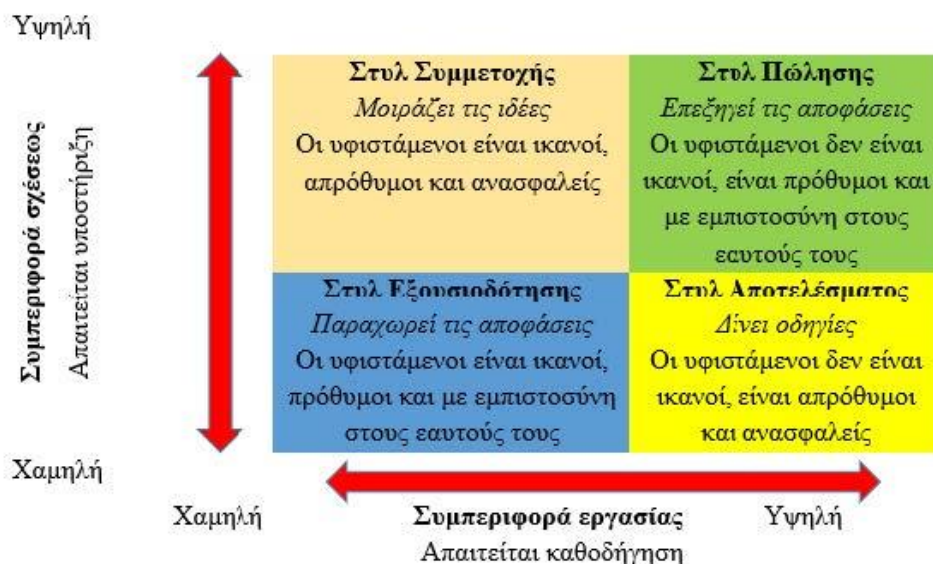
Εικόνα 4: Το μοντέλο των Hersey & Blanchard

(Πασιαρδής, 2014, σελ. 80)

Για παράδειγμα, εάν οι ακόλουθοι έχουν χαμηλή ετοιμότητα, ο ηγέτης πρέπει να είναι πιο καθοδηγητικός ώστε να βοηθήσει τους ακολούθους του να περάσουν στο επόμενο στάδιο

ετοιμότητας. Επομένως, οι καλοί ηγέτες πρέπει να μπορούν να διαχειριστούν τους ακολούθους τους βάσει του βαθμού επαγγελματικής τους ωριμότητας και ετοιμότητας. Ο Πασιαρδής (2014, σελ. 80) δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αυτής της θεωρίας αναφέροντας πως «οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που μόλις τελείωσαν το πανεπιστήμιο χρειάζονται, με βάση το μοντέλο αυτό, πιο πολλή καθοδήγηση στην αρχή· άρα πρέπει ο διευθυντής να είναι κατευθυντικός, και σιγά σιγά να ακολουθεί την καμπύλη γραμμή στο σχεδιάγραμμα και να αυξάνει τη ροπή του προς τις ανθρώπινες σχέσεις – να γίνεται δηλαδή πιο επαινετικός, πιο «ανθρώπινος» – και να λιγοστεύει τη ροπή του προς τα αποτελέσματα, διότι και ο εκπαιδευτικός «ωριμάζει» και βρίσκεται ήδη στο Ε2 στάδιο ωριμότητας/ετοιμότητας κ.ο.κ.». Στην ουσία αυτή η θεωρία προάγει έναν ηγέτη που λειτουργεί ως υποκινητής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια σχηματοποίησε την θεωρία των Hersey & Blanchard και ο Schermerhorn (2012) όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



Εικόνα 5: Το μοντέλο των Hersey & Blanchard

(Schermerhorn, 2012, σελ. 531)

Η γραμμή του κύκλου ζωής των εν λόγω ερευνητών πρέπει να ακολουθηθεί νοητά και σε αυτό το σχήμα προκειμένου να αντιληφθεί κανείς καλύτερα το οικείο μοντέλο. Συνεπώς, στο *πρώτο επίπεδο* συναντά κανείς το Στυλ Αποτελέσματος με προσανατολισμό στο έργο, δηλαδή το κατευθυντικό, μιας που οι υφιστάμενοι δεν έχουν ούτε την προθυμία ούτε την αυτοπεποίθηση για το αποτέλεσμα και την εκπλήρωση των στόχων. Στο *δεύτερο επίπεδο* ετοιμότητας συναντάται το Στυλ Πώλησης, όπου επικρατεί μια κατευθυντική και υποστηρικτική συγχρόνως ηγεσία καθώς οι υφιστάμενοι δεν διαθέτουν μεγάλη αυτοεκτίμηση

αλλά επιδεικνύουν ζήλο για την επίτευξη των αποτελεσμάτων ενώ βασικός προσανατολισμός του ηγέτη είναι τόσο στα αποτελέσματα όσο και στις σχέσεις. Στο τρίτο επίπεδο το προσωπικό έχει πλέον εμπιστοσύνη στις ικανότητές του αλλά του λείπει η προθυμία και συνεπώς ο ηγέτης εστιάζει περισσότερο στις σχέσεις με το αναδυόμενο στυλ ηγεσίας να είναι το Συμμετοχικό. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο ετοιμότητας παρατηρείται το Στυλ Εξουσιοδότησης, όπου κυριαρχεί η ηγεσία εκχώρησης, όπως ονομάζεται από τους Hersey & Blanchard, κατά την οποία το ενδιαφέρον του ηγέτη για τα αποτελέσματα και τις σχέσεις είναι χαμηλό μιας που πλέον οι υφιστάμενοι έχουν τόσο την επιθυμία όσο και την αυτοπεποίθηση για την επιτέλεση του έργου και την επίτευξη των στόχων (Ράπτης, 2006).

Το ρίσκο και το μειονέκτημα αυτής της θεωρίας είναι πως ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να «διαγνώσει» σωστά το επίπεδο επαγγελματικής ωριμότητας των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα να «διαγνώσει» και τι ακριβώς απαιτεί η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο οργανισμός. Επιπλέον, οι ηγέτες που έχουν λίγη εμπειρία στην υιοθέτηση και χρήση διαφορετικών ηγετικών στυλ πιθανώς να χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά ή να τους δοθεί ο απαραίτητος χρόνος έως ότου αναπτύξουν την απαραίτητη ευελιξία. Ωστόσο, το πλεονέκτημά της είναι η απλότητά της και η παροχή ελπίδας και ευκαιριών σε όλους όσους κατέχουν ηγετική θέση σε ένα σχολείο να κατακτήσουν περαιτέρω ηγετικές αρχές από την στιγμή που ξεκαθαρίζεται ότι αυτές δεν είναι προϊόν κληρονομικότητας (Πασιαρδής, 2014). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η έλλειψη σχετικών ερευνητικών μελετών που να επιβεβαιώνουν την συγκεκριμένη θεωρία οδηγεί, όχι αδικώς, να χαρακτηριστεί ελλιπής καθώς δεν τυγχάνει εμπειρικής στήριξης (Robbins et al., 2017).

Ένα τρίτο μοντέλο ενδεχομενικών θεωριών αποτελεί το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας το οποίο επιχειρεί μια συσχέτιση της ηγετικής συμπεριφοράς με την συμμετοχή στην λήψη των αποφάσεων. Επιχειρώντας να ορίσουν το συγκεκριμένο μοντέλο οι Robbins et al. (2017, σελ.402) αναφέρουν πως αποτελεί μια «ενδεχομενική θεωρία για την ηγεσία που βασίζεται σε ένα σύνολο διαδοχικών κανόνων για τον καθορισμό του βαθμού συμμετοχής του ηγέτη στη λήψη αποφάσεων ανάλογα με τις διαφορετικές καταστάσεις». Βάση αυτής της θεωρίας αποτέλεσε η δουλειά των Vroom – Yetton (1973, ό.α. στο Ράπτης 2006) σύμφωνα με τους οποίους ένας ηγέτης δεν έχει εκ των προτέρων ένα υιοθετημένο στυλ ηγεσίας. Οι μορφές ηγεσίας που μπορεί κανείς να διακρίνει βασισμένος στο μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, είναι πέντε και περιστρέφονται γύρω από πιθανά προβλήματα που αφορούν τον οργανισμό: 1) *Αυταρχική ηγεσία I*, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης λειτουργεί μόνος του σε ό,τι έχει να κάνει με την λύση ενός προβλήματος ή με την λήψη των αποφάσεων, 2) *Αυταρχική ηγεσία II*, όπου επίσης ο ηγέτης λειτουργεί μόνος του, ωστόσο έχει προηγηθεί η

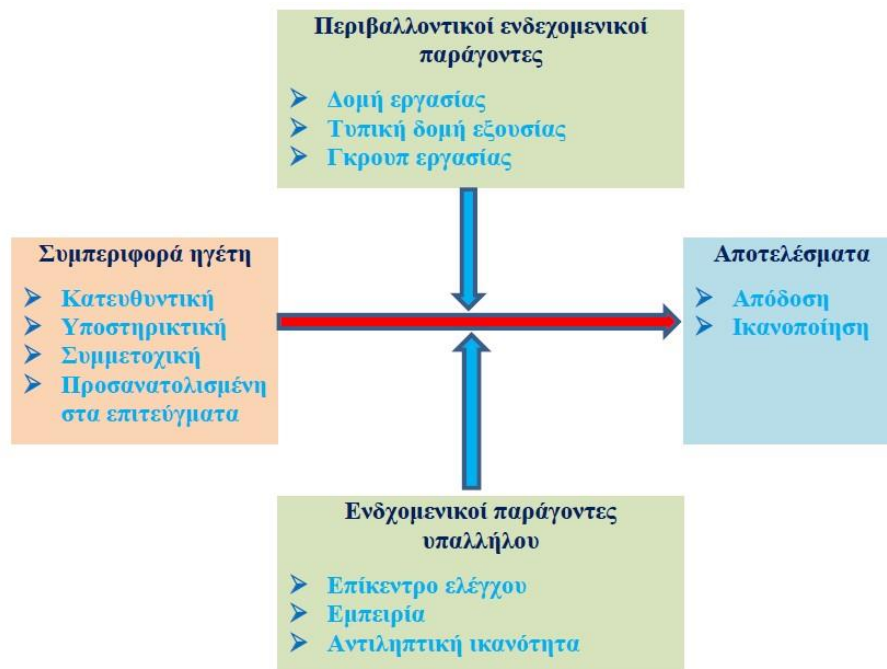
παροχή των απαραίτητων πληροφοριών από τους ακολούθους του, 3) *Συμβουλευτική ηγεσία I*, σύμφωνα με την οποία ναι μεν ο ηγέτης και πάλι ενεργεί μόνος του αλλά έχει συζητήσει με τους ακολούθους του προσωπικά το πρόβλημα και έχει ακούσει τις απόψεις και τις προτάσεις τους, 4) *Συμβουλευτική ηγεσία II*, όπου ο ηγέτης συζητά με τους ακολούθους του το πρόβλημα σε ομάδες. Σε αμφότερες τις συμβουλευτικές ηγεσίες η απόφαση του ηγέτη μπορεί να εκφράζει ή όχι την επιρροή των ακολούθων του και 5) *Ομαδική ηγεσία II*, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης διευθύνει χωρίς να κατευθύνει την συζήτηση του προβλήματος με τους ακολούθους του και οι λύσεις του προβλήματος επιλέγονται συνεργατικά μαζί τους. Συνοπτικά, το μοντέλο αυτό αποτυπώνει την θεώρηση πως κάθε μέθοδος αποφάσεων και μορφή ηγεσίας είναι κατάλληλη σε συγκεκριμένες καταστάσεις έχοντας και τα αντίστοιχα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Τέταρτο και τελευταίο μοντέλο ενδεχομενικών θεωριών αποτελεί η θεωρία του μονοπατιού – στόχου, η οποία εστιάζει στα χαρακτηριστικά της εκάστοτε περίπτωσης που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη διαμόρφωση του ηγετικού στυλ και είναι βασισμένη στη θεωρία των κινήτρων. Η θεωρία των κινήτρων, σε γενικές γραμμές, θεωρεί πως ο ηγέτης οφείλει να λειτουργεί παρωθητικά προς τους ακολούθους του και όταν αυτοί επιτυγχάνουν τους στόχους τότε να ενεργεί ανταποδοτικά, αυξάνοντας τις αμοιβές των ακολούθων. Σύμφωνα με τους Robbins et al. (2017, σελ.403) η θεωρία του μονοπατιού – στόχου «υποστηρίζει ότι η ευθύνη του ηγέτη είναι η αρωγή προς τους ακολούθους του στην επίτευξη των στόχων τους και η παροχή απαραίτητης καθοδήγησης ή υποστήριξης για τη διασφάλιση της συμβατότητας των στόχων τους με τους στόχους του οργανισμού ή του γκρουπ». Οι μορφές ηγεσίας που προτείνει αυτή η θεωρία είναι, σύμφωνα με τους House & Mitchell (1974, ό.α. στο Ράπτης, 2006):

1. Κατευθυντική ηγεσία. Ο ηγέτης δίνει σαφείς οδηγίες στους ακολούθους του για την πραγματοποίηση των στόχων ενώ καθίσταται σαφές το αναμενόμενο επίπεδο ανταπόκρισής τους.
2. Υποστηρικτική ηγεσία. Ο ηγέτης μεριμνάει για την ικανοποίηση των αναγκών των ακολούθων του με απώτερο στόχο την ευπραγία τους.
3. Ηγεσία προσανατολισμένη προς την επίτευξη. Ο ηγέτης θέτει υψηλούς στόχους ενώ εκφράζει την εμπιστοσύνη του προς του ακολούθους του.
4. Συμμετοχική ηγεσία. Ο ηγέτης λαμβάνει σοβαρά υπόψη του στις αποφάσεις του τις απόψεις των υφισταμένων του.

Η κατάλληλη επιλογή πρέπει να γίνει αφού έχει συνυπολογιστεί το περιβάλλον του οργανισμού και τα χαρακτηριστικά των ακολούθων. Όταν επικρατεί ασάφεια ρόλων και η κατάσταση του οργανισμού δεν είναι δομημένη, τότε ενδείκνυται η κατευθυντική ηγεσία. Σε

ό,τι αφορά τους ακολούθους, όσοι θεωρούν πως η επίτευξη των στόχων εξαρτάται από ενέργειες άλλων όπως του ηγέτη και όχι τόσο από την δική τους ικανότητα, προτιμούν την κατευθυντική ηγεσία ενώ όσοι έχουν την πεποίθηση πως η επιτυχία οφείλεται στους ίδιους σε μεγάλο βαθμό, προτιμούν την συμμετοχική ηγεσία (Ράπτης, 2006). Το επόμενο σχήμα αποτελεί μια γραφική απεικόνιση της θεωρίας του μονοπατιού – στόχου:



Εικόνα 6: Το μοντέλο του μονοπατιού – στόχου
(Robbins, Coulter & DeCenzo, 2017)

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα κυριότερα στυλ ηγεσίας που είναι ευρέως διαδεδομένα στην σύγχρονη εποχή.

Κυριότερα στυλ ηγεσίας

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο αναφερθήκαμε περιληπτικά στις κυριότερες θεωρίες ηγεσίας που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε πιο σύγχρονες θεωρήσεις όπως αυτές της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και θα αναλύσουμε τα κυριότερα στυλ ηγεσίας που μπορεί ένας ηγέτης να υιοθετήσει τα οποία φυσικά προήλθαν από τις θεωρίες ηγεσίας που διατυπώθηκαν. Διευκρινιστικά, υπό τον όρο στυλ ηγεσίας νοείται ο συνδυασμός διαπροσωπικών δεξιοτήτων και γνωρισμάτων που διαπλέκουν ή συνδιαμορφώνουν τον χαρακτήρα ενός ηγέτη, όπως προκύπτει από την κρίση των υφιστάμενων ή των ακολούθων του. Ο όρος αυτός προσδιορίζει ουσιαστικά την

αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους οπαδούς του (Portoleze, Upperman & Trumpy, 2018). Μια ευρεία γκάμα ηγετικών στυλ αξιοποιούνται για την άσκηση επιρροής στις γνώσεις και τις συμπεριφορές των ακολούθων ή των υφισταμένων με στόχο την εκπλήρωση των καθηκόντων που συνιστούν απαραίτητο εφόδιο για υλοποίηση του οράματος και της αποστολής του εκάστοτε οργανισμού. Καθένα από τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας προσεγγίζει με μοναδικό τρόπο τα λεγόμενα και τις πράξεις που αξιοποιούν οι ηγέτες για άσκηση επίδρασης στους οπαδούς ή τους υφιστάμενους τους (Portoleze, Upperman & Trumpy, 2018). Το στυλ ηγεσίας που αξιοποιεί ο εκάστοτε ηγέτης διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες όπως το υπόβαθρο, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, οι εμπειρίες, οι πολιτισμικές επιρροές, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, το οργανωτικό πλαίσιο και οι συγκεκριμένες προκλήσεις και ευκαιρίες που αντιμετωπίζει ο ίδιος (Day et al., 2014). Προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η προσαρμοστικότητα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο ένας ηγέτης αλληλεπιδρά με την ομάδα του και δρα σε περίπλοκες καταστάσεις (Robbins & Judge, 2018).

Οι κύριες εστίες του θεωρητικού αλλά και του εμπειρικού έργου που έχει διατυπωθεί κατά καιρούς, έχουν περιστραφεί γύρω από δύο ξεχωριστές ηγετικές συμπεριφορές. Αυτές της καθοδηγητικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2008· Robinson et al., 2008). Με έμφαση «από τα πάνω προς τα κάτω» στη βελτίωση του σχολείου και την ακαδημαϊκή μάθηση, η καθοδηγητική ηγεσία αποτελεί το κυρίαρχο παράδειγμα από την δεκαετία του 1980. Ο καθοδηγητικός ηγέτης θεωρείται ως κυρίαρχος στο τιμόνι όλων των υποθέσεων του σχολείου, ενορχηστρώνοντας και καθοδηγώντας τους άλλους να επιτύχουν ένα προκαθορισμένο σύνολο ακαδημαϊκά εστιασμένων στόχων. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχοντας τις ρίζες της σε μελέτες εταιρικής ή πολιτικής ηγεσίας, τέθηκε στο προσκήνιο του σχολικού πλαισίου ύστερα από το Αμερικανικό κίνημα αναδιάρθρωσης του σχολείου τη δεκαετία του '90 (Hallinger, 2003· Leithwood et al., 1999). Σε αντίθεση με τον καθοδηγητικό, ο μετασχηματιστικός ηγέτης θεωρείται παράγοντας αλλαγών δίνοντας έμφαση στην συμμετοχή «από τα κάτω προς τα πάνω». Παρά την εννοιολογική αυτή διχοτομία, και τα δύο στυλ ηγεσίας μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά όπως την εστίαση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, την ανάπτυξη οράματος και τον καθορισμό στόχων, την προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού κ.λπ. (Marks & Printy, 2003· Valentine & Prater, 2011). Σε μεταγενέστερο χρόνο η έμφαση δόθηκε σε ένα συνδυασμό των προαναφερθέντων προσεγγίσεων οδηγώντας σε νέες αντιλήψεις όπως η κατανεμημένη ηγεσία (Spillane, 2006).

Όπως γίνεται αντιληπτό ως τώρα, προκειμένου να μελετηθεί αποτελεσματικότερα η ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο, έχουν αναπτυχθεί διάφορα στυλ ηγεσίας τα οποία αναφέρονται στις πρακτικές και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που υιοθετούνται από τους ηγέτες διαμορφώνοντας παράλληλα και το αντίστοιχο κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι διάφορες ταξινομήσεις που έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς διαφέρουν μεταξύ τους και εξαρτώνται από τους ερευνητές που τις έχουν προτείνει και κατ' επέκταση από τις προσεγγίσεις που έχουν ακολουθήσει.

Η πιο γνωστή ταξινόμηση των ηγετικών στυλ αναφορικά με την εκπαίδευση είναι αυτή των Leithwood & Duke (1999) ορίζοντας έξι ηγετικά μοντέλα:

- Καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership)
- Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)
- Ενδεχομενική ηγεσία (contingent leadership)
- Ηθική ηγεσία (moral leadership)
- Διοικητική ηγεσία (managerial leadership)
- Συμμετοχική ηγεσία (participative leadership)

Επιπρόσθετα, κανείς μπορεί να προσθέσει ακόμη τρία στυλ, αυτά της Διαπροσωπικής ηγεσίας (interpersonal leadership) της Συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) και της Κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) (Bush & Glover, 2003· Harris, 2004) η οποία ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την συμμετοχική ηγεσία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις κοινών στοιχείων στα διάφορα στυλ καθώς επίσης πως η παραπάνω διάκριση των στυλ ηγεσίας δεν είναι απόλυτη μιας που έχουν προταθεί αρκετά ακόμη από ερευνητές.

Επιχειρώντας έναν πρώτο σχολιασμό των παραπάνω ηγετικών στυλ, μπορούμε να πούμε πως τα αυτά της διοικητικής, ενδεχομενικής, ηθικής, συναλλακτικής και καθοδηγητικής ηγεσίας είναι πιο εργαλειακά μοντέλα μέσω των οποίων ο ηγέτης επιχειρεί την επιρροή στους ακολούθους του προκειμένου να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους ενώ τα μοντέλα της συμμετοχικής, κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν να κάνουν με την προσπάθεια του ηγέτη να εμπλέξει όσους ακολούθους μπορεί στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων με απώτερο στόχο να διασφαλιστεί η πολυπόθητη βελτίωση μέσω της συλλογικής δέσμευσης (Fink, 2005· Sergiovanni & Starrat, 1988).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε συνοπτικά στα κύρια χαρακτηριστικά των μοντέλων ηγεσίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία περιγράφει μια ασύμμετρη σχέση μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του βασισμένη σε σαφώς καθορισμένες προσδοκίες. Σύμφωνα με τον MacGregor Burns (2010, σελ. 68) «τέτοια ηγεσία υπάρχει όταν ένα άτομο αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να έρθει σε επαφή με άλλους σκοπεύοντας την ανταλλαγή πολύτιμων πραγμάτων». Είναι μια άποψη που μπορεί να ανιχνευθεί σε τεχνικές - ορθολογικές αντιλήψεις για το πώς λειτουργούν οι οργανισμοί. Για τον εκπαιδευτικό η αλληλεπίδραση με τον ηγέτη είναι συνήθως βραχυπρόθεσμη και περιορίζεται στην παραπάνω συναλλαγή (Miller & Miller, 2001). Αυτή η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί να θεωρηθεί σύμφωνα με τον Sergiovanni (1991) ως μια *μορφή ηγεσίας από ανταλλαγή* ή *ηγεσίας παζαρέματος* μιας που οι επιθυμίες των δυο εμπλεκόμενων μερών, ηγέτη και μελών, συναλλάσσονται επιτυγχάνοντας ένα «παζάρεμα», μια ανταλλαγή, κατά την οποία δίνεται θετική ενίσχυση για την καλή δουλειά και επομένως έχουμε αυξημένες αποδόσεις. Αυτή ακριβώς συνιστά την ειδοποιό διαφορά με την μετασχηματιστική ηγεσία όπως θα δούμε και παρακάτω. Κατά τους Barling, Slater και Kelloway (2000), ο συναλλακτικός ηγέτης παρακινεί τους υφισταμένους του επιλέγοντας ανταμοιβές και κίνητρα που είναι δελεαστικά για αυτούς. Δεδομένου, λοιπόν, ότι η σχέση αυτή βασίζεται σε μια υποσχόμενη συναλλαγή, είναι εύκολο να διαμορφωθεί (Burns, 2012)· ωστόσο, επειδή δεν υπάρχει ένας κοινός επιδιωκόμενος στόχος και ένα κοινό όραμα, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι ακόλουθοι να σταματήσουν να ακολουθούν τον ηγέτη εκτός και αν η συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών επεκταθεί (Bass, 1985). Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως ο συναλλακτικός ηγέτης φροντίζει για τα άμεσα συμφέροντα των ακολούθων του, δηλαδή εστιάζει στο τι μπορεί να κάνει ο οργανισμός για τον υπάλληλο, σε αντίθεση με τον μετασχηματιστικό ηγέτη που εστιάζει στην εξύψωση του ηθικού και των κινήτρων των υπαλλήλων, δηλαδή στο τι μπορεί να κάνει ο υπάλληλος για τον οργανισμό (Bass, 1999). Ενώ είναι διαδεδομένη η άποψη πως η μετασχηματιστική ηγεσία καθίσταται καλύτερη από τη συναλλακτική, δεν μπορεί να την αντικαταστήσει (Bass, 1998) καθώς το σχολικό πλαίσιο οφείλει να λαμβάνεται υπόψη προκειμένου να καθοριστεί ποια από τις δύο μορφές απαιτείται. Για παράδειγμα, η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να αποδίδει καλύτερα σε έναν οργανισμό με σταθερές δομικές σχέσεις ενώ η μετασχηματιστική να είναι καταλληλότερη σε έναν οργανισμό που έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα οργανωτικών αλλαγών.

Σύμφωνα με τους Lumby et al. (2005) από το 1993 και έπειτα η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο στυλ ηγεσίας και χαρακτηρίζεται από σαφώς καθορισμένες ιεραρχίες που παρέχουν οδηγίες από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη στους υφισταμένους.

Μέσα σε λίγα χρόνια, το παλαιότερο διδακτικό προσωπικό μετατράπηκε από εκπαιδευτικούς σε διευθυντές επιφορτισμένους με μια σειρά από νέες ευθύνες, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής διαχείρισης, της διασφάλισης της ποιότητας και του μάρκετινγκ. Παραδείγματα συναλλακτικής ηγεσίας συχνά χαρακτηριζόταν από μία κυρίαρχη φιγούρα ηγέτη, ένα υφιστάμενο διδακτικό προσωπικό και ένα χαμηλό ηθικό (Stoten, 2015). Για τον MacGregor Burns (2010, σελ. 67) «τέτοιες συναλλαγές αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των σχέσεων μεταξύ ηγετών και ακολούθων». Με απλά λόγια, η συναλλακτική ηγεσία τονίζει την υπεροχή της φιγούρας του επίσημου ηγέτη ως κεντρικού κόμβου στη σύγχρονη οργανωσιακή ζωή.

Ευρήματα ερευνών έχουν δείξει ότι στους σχολικούς οργανισμούς η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαιτίας της εστίασής της στην διευκόλυνση των αποδόσεων των εκπαιδευτικών παρά την ενίσχυση της καινοτομίας (Bass, 1985· Kim & Lee, 2011). Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από άλλες έρευνες οι οποίες συγκρίνοντας την συναλλακτική με την μετασχηματιστική ηγεσία δηλώνουν πως οι ηγέτες της πρώτης είναι λιγότερο πιθανό να δώσουν έμφαση στην καινοτομία σε σχέση με τους ηγέτες της δεύτερης (Bogler, 2001· Bolkan & Goodboy, 2009· Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010· Valentine & Prater, 2011).

Ωστόσο, παρά τις παραπάνω πιθανά αρνητικές επιδράσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, οι Kim & Lee (2011) συμπλέοντας με την Le Clear (2005) της οποίας τα εμπειρικά ευρήματα υποδηλώνουν πως οι μορφές ηγεσίας σχετίζονται σημαντικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και πως τόσο η συναλλακτική όσο και η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζουν τις κοινότητες μάθησης και την σχολική αποτελεσματικότητα, διαπίστωσαν πως η συναλλακτική ηγεσία μέσω των πρακτικών αμοιβών συναλλαγής, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση και κατ' επέκταση στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, κατά τους οικείους ερευνητές, οι ηγέτες δεν θα πρέπει να αποκλείουν πιθανές συναλλακτικές ηγετικές πρακτικές, εστιάζοντας στην θετική τους πλευρά και συμπεριλαμβάνοντας πρακτικές ανταμοιβών ώστε να ικανοποιήσουν τους ακολούθους τους με απώτερο στόχο την δημιουργικότητα και την αποδοτικότητα στην εργασία τους.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Ανεπτυγμένη αρχικά από τον MacGregor Burns (1978), η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας υποδηλώνει ότι η ηγεσία είναι μια συμπεριφορά που δεν είναι απαραίτητα συνδυασμένη με την επίσημη διοίκηση ενός οργανισμού, με αποτέλεσμα οι ηγέτες να μπορούν να αναδυθούν από οποιοδήποτε επίπεδο εντός του, για να οδηγήσουν στην

πολυπόθητη αλλαγή. Θεωρείται δηλαδή από τον ίδιο ως μία αμοιβαία σχέση παρακίνησης και εξέλιξης μετατρέποντας τους υφισταμένους σε ηγέτες και τους ηγέτες σε δρώντα υποκείμενα. Με άλλα λόγια, ο Burns θεωρεί την μετασχηματιστική ηγεσία ως μια διασύνδεση όλων των μελών του οργανισμού με στόχο την αμοιβαία οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και κατ' επέκταση την εξύψωσή τους σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Bush & Glover, 2003). Στη συνέχεια ο Bass (1985) συνέβαλε στην μετεξέλιξη της θεωρίας αυτής θεωρώντας πως ο μετασχηματισμός έχει μονή κατεύθυνση καθώς μόνο οι ηγέτες μπορούν και μετασχηματίζουν τους ακολούθους τους και όχι το αντίστροφο. Έτσι λοιπόν, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, σύμφωνα με τον Bass, επιτυγχάνουν τον μετασχηματισμό των ακολούθων τους διευρύνοντας τις ανάγκες τους, μετατρέποντας τα ενδιαφέροντά τους, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη τους αλλά και τις προσδοκίες τους και, τέλος, ενθαρρύνοντας την αλλαγή της συμπεριφοράς τους και την ανάγκη αυτοπραγμάτωσής τους. Ουσιαστικά, οι ηγέτες κατευθύνουν τους εκάστοτε προσωπικούς στόχους των ακολούθων και υφισταμένων τους προς την υποστήριξη των στόχων και του οράματος του σχολείου μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Bass, 1985). Μάλιστα η Gunter (2001) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά την οικοδόμηση ενός ενοποιημένου κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ των ηγετών και των ακολούθων. Συνεπώς, συνδέονται τα ενδιαφέροντα των ακολούθων, τα οποία αφορούν την προσωπική τους ανάπτυξη, με τα συμφέροντα της ομάδας και του οργανισμού. Η αυξημένη ικανότητα και η δέσμευση οδηγούν κατ' αυτόν τον τρόπο σε επιπρόσθετη προσπάθεια και αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2000). Σύμφωνα με την Gunter (2005, σελ. 4) ήταν τόσο μεγάλη η αποδοχή του μοντέλου αυτού με συνέπεια να υιοθετηθεί επίσημα ως η εξιδανικευμένη μορφή ηγετικής πρακτικής στα Αγγλικά σχολεία και προωθήθηκε από το National College of School Leadership ως εξής: «Η έμφαση στην μετασχηματιστική ηγεσία κρίνεται τόσο σκόπιμη όσο και αναγκαία...Η ηγεσία πρέπει τώρα να εξεταστεί σε ένα ολόκληρο πλαίσιο σχολείου ή συστήματος και να επηρεάσει τόσο την διδασκαλία όσο και την εργασιακή κουλτούρα του σχολείου...Αυτό συνεπάγεται επέκταση της ικανότητας του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή επιδιώκοντας την μάθηση των μαθητών και των επιδόσεών τους» (Hopkins, 2001, σελ. 8).

Οι Leithwood et al (1999, σελ. 9) παρέχουν έναν λεπτομερή ορισμό αυτού του μοντέλου ηγεσίας: «Αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των οργανωτικών μελών. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερες ικανότητες για την

επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα».

Για τους υποστηρικτές της, η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην ιδέα του ηγέτη ως κεντρικής χαρισματικής φιγούρας που μπορεί να εμπνεύσει τους οπαδούς μέσω εξιδανικευμένης συμπεριφοράς. Αυτή η εξιδανικευμένη συμπεριφορά έχει να κάνει με τα περίφημα 4 I's των Bass & Avolio (1994) τα οποία αναφέρονται σε τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με 1) την Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation), 2) την Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration), 3) την Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence) και 4) την Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation). Οι πιο πάνω παράγοντες θεωρούνται από τον Leithwood (1994), στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας που ανέπτυξε με βάση τις εργασίες των Burns (1978), Bass (1985) και Bass & Avolio (1994), ως απαραίτητες δεξιότητες για τους διευθυντές των σχολείων που θέλουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Ο Leithwood (1994) αντιλαμβάνεται την μετασχηματιστική ηγεσία σε οκτώ διαστάσεις:

1. Οικοδόμηση σχολικού οράματος
2. Καθορισμός σχολικών στόχων
3. Παροχή διανοητικών κινήτρων
4. Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
5. Μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών
6. Προσδοκία υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων
7. Δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
8. Ανάπτυξη των δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις

Πλέον η προσοχή δεν ήταν εστιασμένη στον συντονισμό και στον έλεγχο της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή στην πιστή υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά στην από κοινού εύρεση στόχων, στο αμοιβαίο όραμα και στην εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση με τη συναλλακτική ηγεσία την οποία αναλύσαμε προηγουμένως. Ο Sergiovanni (1991, σελ. 125-126) δίνει τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Στην συναλλακτική ηγεσία οι ηγέτες και οι ακόλουθοι ανταλλάσσουν ανάγκες και υπηρεσίες προκειμένου να επιτύχουν ανεξάρτητους στόχους. Αυτή η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί να θεωρηθεί μεταφορικά ως μια «*μορφή ηγεσίας από ανταλλαγή*». Οι επιθυμίες και οι ανάγκες των οπαδών και οι επιθυμίες και οι ανάγκες του ηγέτη ανταλλάσσονται και επιτυγχάνεται μια συμφωνία. Θετική ενίσχυση δίνεται για καλή δουλειά και για αυξημένη απόδοση και ούτω καθεξής. Στη μετασχηματιστική ηγεσία,

αντιθέτως, οι ηγέτες και οι οπαδοί είναι ενωμένοι στην επιδίωξη υψηλού επιπέδου στόχων που είναι κοινοί και στους δύο. Και οι δύο θέλουν να γίνουν οι καλύτεροι και να διαμορφώσουν το σχολείο σε μια νέα κατεύθυνση. Όταν η μετασχηματιστική ηγεσία ασκείται με επιτυχία, οι στόχοι ηγετών και ακολούθων συγχωνεύονται παρόλη την αρχική τους φαινομενική απόσταση.

Οι Leithwood et al (1999) ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο που πλησιάζει περισσότερο στην παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ηγεσία, παρόλο που στη συνέχεια ο Leithwood δηλώνει ότι «οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας πρέπει να θεωρούνται απαραίτητο αλλά όχι επαρκές μέρος στο ρεπερτόριο ενός αποτελεσματικού ηγέτη» (Leithwood, 2001, σελ.217).

Η έρευνα των Day et al (2001, σελ 47) δείχνει ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές είναι ταυτόχρονα και συναλλακτικοί ηγέτες, «διασφαλίζοντας ότι τα συστήματα διατηρήθηκαν και συναντήθηκαν και ότι τα σχολεία τους λειτούργησαν ομαλά» και μετασχηματιστικοί, «οικοδομώντας σεβασμό, ικανότητα, αυτονομία και πρόοδο». Επιπροσθέτως, και οι Bass και Avolio (1994) υποστηρίζουν έναν συνδυασμό των ηγεσιών αυτών με μια «θεωρία δύο παραγόντων» της ηγεσίας που συνδυάζει στοιχεία τόσο της λειτουργικής προσέγγισης της συναλλακτικής ηγεσίας όσο και της κινητήριας επίδρασης των μετασχηματιστικών συμπεριφορών. Πιστεύουν, δηλαδή, πως η μετασχηματιστική ηγεσία και η συναλλακτική ηγεσία εξελίσσονται η μια με τη βοήθεια της άλλης, επιβεβαιώνοντας ότι ένας ηγέτης μπορεί να εμφανίσει συμπεριφορές τόσο συναλλακτικές όσο και μετασχηματιστικές, ανάλογα με την κατάσταση και το σχολικό πλαίσιο. Πολύ αργότερα, η μελέτη των Sun & Leithwood (2015) κατέδειξε πως το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας των Leithwood, Aitken & Jantzi (2006) ενσωματώνει την καθοδηγητική (instructional) και τη διοικητική (managerial) ηγεσία τοποθετώντας τις ρίζες της σε ηθικές βάσεις και κρίνοντας πως μπορεί να είναι συμμετοχική. Προκύπτει πως η μετασχηματιστική ηγεσία απορροφά και ενσωματώνει κι άλλα μοντέλα ηγεσίας με συνέπεια το υιοθετούμενο ηγετικό στυλ να καθίσταται πιο ολοκληρωμένο σε διαφορετικά συγκείμενα.

Επιχειρώντας να παραθέσουμε και μια κριτική διάσταση του μοντέλου αυτού θα σταθούμε στα λόγια της Gunter (2005, σελ. 3) η οποία υποστηρίζει πως η μετασχηματιστική ηγεσία «είναι ηγεσία μέσω της επιτελεστικότητας, με βάση τον εκπαιδευτικό ως ενθουσιώδη και αφοσιωμένο οπαδό που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους πόρους εγκεκριμένους και καθορισμένους από άλλους. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας ευέλικτος εργαζόμενος που μπορεί να κατευθυνθεί για να καλύψει όλες τις μαθησιακές ανάγκες ή και να εκπαιδευτεί για να ανταποκριθεί σε αυτές». Επιπλέον, ο Allix (2000) αναγνώρισε μια ανθυγιεινή δυναμική που

ενυπάρχει στην μετασχηματιστική ηγεσία. Ισχυρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να γίνει «δεσποτική» λόγω των ισχυρών, ηρωικών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της. Πιστεύει ότι η εξουσία του ηγέτη μπορεί να εγείρει «ηθικά προβλήματα» και σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την καταλληλότητά του για δημοκρατικές οργανώσεις. Παρόλο που οι Bass & Riggio (2010, σελ. 81) φαίνεται να παραδέχονται αυτό το σημείο με την έννοια της «ψευδο-μετασχηματιστικής ή μη αυθεντικής ηγεσίας», αυτό δεν αρκεί για την αντιμετώπιση των ατελειών σε αυτό το αποπολιτικοποιημένο μοντέλο ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

Εν τέλει, όπως αναγνωρίζει ο Owens (1995), εάν η μετασχηματιστική ηγεσία πρόκειται να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, θα το κάνει έτσι ώστε να εργάζονται πιο παραγωγικά για τον οργανισμό και να ικανοποιούν τις ανάγκες του, οι οποίες μπορεί να μην ταυτίζονται απαραίτητα με τις δικές τους. Πρέπει να αναγνωρίσουμε πως η ατομική ενδυνάμωση και η ανάθεση ρόλων στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σπάνια μετουσιώνεται ως δικαίωμα για την δημιουργία μιας ανεξάρτητης θέσης και σχέσης στον χώρο εργασίας ενός οργανισμού. Είναι απλά μια μορφή αποκέντρωσης που περιορίζεται εντός της κυριαρχίας του οργανισμού και της θέλησης του ηγέτη.

Κλείνοντας και προσπαθώντας να συνοψίσουμε όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε πως η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει μια συγκεκριμένη διαδικασία επιρροής βασισμένη στην ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου. Οι ηγέτες επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για το όραμά τους για το σχολείο εμπλέκοντάς τους σε αυτό και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων. Επικεντρώνεται δηλαδή στην παραπάνω διαδικασία παρά σε συγκεκριμένους τύπους αποτελεσμάτων.

Καθοδηγητική ηγεσία

Στην έρευνά τους, οι Leithwood et al. (1999) επισημαίνουν την έλλειψη ρητών περιγραφών της καθοδηγητικής ηγεσίας στη βιβλιογραφία και αναφέρουν πως μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές έννοιες αυτού του μοντέλου. Χαρακτηριστικά την ορίζουν ως εξής: «Η καθοδηγητική ηγεσία υποθέτει συνήθως ότι το κρίσιμο επίκεντρο της προσοχής από τους ηγέτες είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς συμμετέχουν σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (σελ. 8).

Ο Sheppard (1996) ισχυρίζεται ότι υπάρχουν στενές αλλά και ευρείες θεωρήσεις για την καθοδηγητική ηγεσία, με την τελευταία περίπτωση να περιλαμβάνει και μεταβλητές όπως

η σχολική κουλτούρα, οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες για τη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως «υπό την στενή έννοιά της η καθοδηγητική ηγεσία εστιάζεται ως ξεχωριστή οντότητα από τη διοίκηση. Υπό την στενή έννοιά της, η καθοδηγητική ηγεσία ορίζεται ως εκείνες οι ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω παρατηρήσιμων συμπεριφορών όπως η επίβλεψη της τάξης. Υπό την ευρεία θεώρησή της, η καθοδηγητική ηγεσία συνεπάγεται όλες εκείνες τις ηγετικές δραστηριότητες που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών» (Sheppard, 1996). Μεταξύ των δύο αυτών αντιλήψεων ο Southworth (2002, σελ. 78) προκρίνει την δεύτερη δηλώνοντας πως «η καθοδηγητική ηγεσία είναι πιθανότερο να είναι πιο αποτελεσματική υπό την ευρεία έννοιά της επειδή αυξάνει το περιθώριο για άλλους ηγέτες να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο, όπως και ο διευθυντής, αναγνωρίζοντας τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνικών οργανώσεων». Μάλιστα προσθέτει πως «η καθοδηγητική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών καθώς και της ανάπτυξης των μαθητών».

Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (1999) τα μοντέλα καθοδηγητικής ηγεσίας υποθέτουν πως οι σχολικοί ηγέτες, συνήθως οι διευθυντές, ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς τόσο μέσω της εξειδικευμένης γνώσης τους όσο και μέσω της επίσημης εξουσίας τους.

Οι Hallinger & Murphy (1985) δηλώνουν πως η καθοδηγητική ηγεσία αποτελείται από τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

- Καθορισμός της αποστολής του σχολείου
- Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Προώθηση του σχολικού κλίματος

Σε έρευνά τους οι Blase & Blase (1998) δηλώνουν πως μια αποτελεσματική συμπεριφορά καθοδηγητικής ηγεσίας περιλαμβάνει τρεις πτυχές: α) τη συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς (συνδιάσκεψη), β) την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και γ) την προώθηση των σκέψεών τους.

Στον Ελλαδικό χώρο ο Κουτούζης (2019), ορίζει τη καθοδηγητική ηγεσία ή αλλιώς διδακτική ηγεσία ή ηγεσία για τη διδασκαλία κατά τον ίδιο, ως το σύνολο των άμεσων ή έμμεσων συμπεριφορών που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο και κατά συνέπεια, τη μάθηση των μαθητών, ενώ ο Πασιαρδής (2012) επισημαίνει πως το καθοδηγητικό ή αλλιώς παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας όπως χαρακτηριστικά το ονομάζει, επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και

της μάθησης. Ομοίως, η Harris (2004) βλέπει τη καθοδηγητική ηγεσία ως ένα μοντέλο που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσω της ανάπτυξης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ως βασικές αρχές της καθοδηγητικής ηγεσίας μπορούμε να αναφέρουμε τον καθορισμό της μάθησης ως βασική προτεραιότητα, τις υψηλές προδιαγραφές για επιδόσεις, την δημιουργία προτύπων περιεχομένου και διδασκαλίας, τη δημιουργία κουλτούρας διά βίου μάθησης για όλους και τη χρήση ποικίλων πηγών δεδομένων για την αξιολόγηση της μάθησης (Hallinger, 2010). Σύμφωνα με τον Hallinger (2005), οι σχολικοί ηγέτες καθοδηγούν έχοντας μια αποστολή με κύριο στόχο τη μάθηση και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης με τους προκαθορισμένους στόχους. Οι Spillane, Halverson & Diamond (2004) παρουσιάζουν μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σκιαγραφώντας τις λειτουργίες του ηγέτη που είναι βασικές στο καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, αναφέρονται στη σύλληψη και διάδοση ενός εκπαιδευτικού οράματος, στην ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας που συμβάλλει στη διδασκαλία, στην οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης, στη συνεργασία και στην ακαδημαϊκή συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, στην παροχή και στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων, στην στήριξη τόσο της προσωπικής όσο και της ομαδικής ανάπτυξης των εργαζομένων και στην παροχή τέτοιου κλίματος ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επικαλύπτουν τα υπόλοιπα. Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί ηγέτες που εφαρμόζουν την οικεία ηγεσία δημιουργούν μια ατμόσφαιρα υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση και συμμετέχουν σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης (Hallinger, 2005· Nettles & Herrington, 2007· Waters, Marzano & McNutly, 2003).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως ο Hill (2001, σελ. 87) σκιαγραφώντας τις ενστάσεις του για το εν λόγω μοντέλο διατύπωσε την άποψη πως «οι σχολικοί ηγέτες ίσως στερούνται επαρκών γνώσεων διδασκαλίας και μάθησης ώστε να παρέχουν επαρκή, αλλά και επιτυχημένη, καθοδηγητική ηγεσία». Ακόμη, ο Leithwood (1994, σελ 499) ισχυρίζεται πως «οι δυναμικές της καθοδηγητικής ηγεσίας δεν είναι πλέον επαρκείς» γιατί «είναι πολύ επικεντρωμένες στην τάξη» και δεν απευθύνονται σε «αλλαγές δευτερεύουσας σημασίας όπως η ανάπτυξη του οργανισμού» προσθέτοντας πως είναι ένα μοντέλο που βρίσκεται λίγο πριν την εξαφάνιση.

Προσπερνώντας τα τελευταία σχόλια, θεωρούμε πως το μοντέλο της καθοδηγητικής ηγεσίας αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας επειδή στοχεύει στη διδασκαλία και τη μάθηση που συνιστούν τις κύριες δραστηριότητες του σχολείου παρά τις ενστάσεις πολλών πως κεντρικό σημείο αναφοράς αυτού δεν είναι μόνο τα παραπάνω μα και

άλλες πτυχές της σχολικής ζωής όπως η κοινωνικοποίηση, η αυτοεκτίμηση των μαθητών κ.ά όπως έχουν επισημανθεί άλλωστε και από τον Leithwood (1994).

Περίληπτικά, θα λέγαμε πως η καθοδηγητική ηγεσία εστιάζει στη διδασκαλία, τη μάθηση και στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ενώ εργάζονται με μαθητές. Η επιρροή του ηγέτη εστιάζει στην μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την επίπτωση της αναφερθείσας επιρροής παρά στην διαδικασία επιρροής αυτή κάθε αυτή.

Συμμετοχική ηγεσία

Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (1999, σελ.12) «η συμμετοχική ηγεσία θεωρεί πως οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας οφείλουν να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της». Η παραπάνω λογική βασίζεται κατά τους ίδιους στο γεγονός πως η συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων θα αυξήσει την σχολική αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, αυτή η συμμετοχή σχετίζεται άμεσα με τις δημοκρατικές αρχές και αξίες και τέλος, η ηγεσία είναι εν δυνάμει διαθέσιμη να ασκηθεί από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο. Παρομοίως, στον ελλαδικό χώρο ο Κατσαρός (2008, σελ. 110) αναφέρει πως ο προσανατολισμός του ηγέτη σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι «η προώθηση της ομαδοσυνεργατικής λήψης αποφάσεων». Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί πλέον είναι ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι με εξειδικευμένες γνώσεις, μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων του σχολείου και να συμβάλλουν με τη σειρά τους στην επιδιωκόμενη αλλαγή στον οργανισμό αλλά και στη διαμόρφωση της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου τους (Βασιλάκη & Ράπτης, 2007). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Bush (1995) υποστηρίζοντας πως η συναδελφικότητα είναι το κύριο γνώρισμα αυτού του μοντέλου με τον διευθυντή στην ουσία να αποτελεί τον διαμεσολαβητή μιας ουσιαστικά συμμετοχικής διαδικασίας απορρίπτοντας τις προσδοκίες ενός ηγέτη «υπερ-εγκεφάλου» στον οποίο έχουν ανατεθεί όλες οι υποχρεώσεις (Copland, 2001). Μάλιστα, την παραπάνω σπουδαιότητα της συμμετοχικής προσέγγισης, έχει τονίσει αρκετά χρόνια πριν ο Sergiovanni (1984) αναφέροντας πως με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διασύνδεση του προσωπικού και η ελάφρυνση των πιέσεων προς τους διευθυντές από τη στιγμή που τα ηγετικά βάρη του ίδιου λιγοστεύουν και αναδύεται ως αντικαταστάτης της διευθυντικής ηγεσίας αυτός ο διαμοιρασμός ηγετικών ρόλων. Κατ' αυτόν τον τρόπο δύναται να αξιοποιηθούν πτυχές της ηγεσίας πέραν αυτών που αναλογούν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η στροφή από την ατομική ηγεσία σε περισσότερο συμμετοχικά και δημοκρατικά μοντέλα κρίνεται

αναπόφευκτη στα σχολεία του μέλλοντος (Harris, 2002). Οι Savery, Soutar and Dyson (1992) συμπεράναν από την έρευνά τους πως είναι πιο πιθανό τα άτομα να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν αποφάσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει, ιδίως όταν αυτές οι αποφάσεις έχουν άμεση σχέση με τη δουλειά τους.

Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας έχει δεχθεί κριτική όσον αφορά την δυνατότητα εφαρμογής του, αν και στην χώρα μας τα δεδομένα είναι κάπως διαφορετικά. Αναφερόμενοι σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, οι Webb & Vulliamy (1996) υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας με τις αυστηρά ιεραρχικές στρατηγικές αποτελεί τροχοπέδη για την εφαρμογή των εν λόγω μοντέλων ηγεσίας. Στην χώρα μας, με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα λέγαμε πως δεν διαφέρει σημαντικά αν εξαιρέσει κανείς τον σύλλογο διδασκόντων που αποτελεί κύριο όργανο λήψης αποφάσεων του σχολείου και κατ' επέκταση μια αχτίδα φωτός για την πιθανή εφαρμογή του μοντέλου αυτού.

Κλείνοντας την συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας, θα σταθούμε στον αιχμηρό λόγο της Harris (2002, σελ.11) η οποία χαρακτηρίζει την επικράτηση των παραδοσιακών ηγετικών μοντέλων που βασίζονται στη «λατρεία του ατόμου» ως πεισματικά επίμονη. Αυτή η επικράτηση, σύμφωνα με την ίδια, τροφοδοτείται από την εγγενώς ορθολογική, σταθερή και προβλέψιμη άποψη της οργανωτικής αλλαγής που ενισχύει το status quo της σχέσης ηγέτη – ακολούθων, δημιουργώντας κουλτούρες εξάρτησης και διακριτές θέσεις υπεροχής και εξουσίας των ηγετών. Συνεχίζει επικριτικά, στηλιτεύοντας την ευκολότερη καταφυγή κάποιου να δείχνει με το δάχτυλο της λογοδοσίας προς την κατεύθυνση ενός ατόμου παρά να αναγνωρίσει ότι η ηγεσία είναι συλλογική, κοινή και διανέμεται σε ολόκληρο τον οργανισμό. Καταλήγει, καταδεικνύοντας ως τρόπο αντιμετώπισης του άνευ προηγουμένου ρυθμού αλλαγής της εκπαίδευσης, την καθιέρωση νέων μοντέλων ηγεσίας που διανέμουν την εξουσία στους πολλούς παρά στους λίγους.

Περιληπτικά θα λέγαμε πως η συμμετοχική ηγεσία, στρέφει την προσοχή της κυρίως στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Η προσέγγισή της συνδέεται άμεσα με δημοκρατικές αρχές και αξίες ενδυναμώνοντας τους πολλούς. Θεωρείται δε, πως οδηγεί σε βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα μέσω της μεγαλύτερης αφοσίωσης των μελών στην εφαρμογή αποφάσεων που έχουν συλλογικά παρθεί. Όπως γίνεται αντιληπτό τα χαρακτηριστικά της συμμετοχικής ηγεσίας προσομοιάζουν με αυτά της κατανεμημένης, σε σημείο που πολλοί τις ταυτίζουν. Θεωρούμε πως αποτελεί απλά ζήτημα προοπτικής της ερμηνευτικής προσέγγισης και λεξιλογικής εκλογής. Ωστόσο, θα αναλύσουμε την κατανεμημένη ηγεσία αμέσως μετά στηριζόμενοι σε αναφορές που την χαρακτηρίζουν ως τέτοια.

Κατανεμημένη ηγεσία

Σε παρόμοιο ιδεολογικό άξονα με την συμμετοχική, κινείται και η κατανεμημένη ηγεσία. Ενώ η συμμετοχική ηγεσία διερευνάται ως οργανωτική ιδιοκτησία που αντικατοπτρίζει σκόπιμα πρότυπα δέσμευσης και επιρροής μεταξύ των οργανωτικών μελών του οργανισμού, η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται ως το δίκτυο των τυπικών και άτυπων σχέσεων επιρροής σε ένα σχολείο. Είναι κρίσιμο να τονιστεί, ωστόσο, πως η διάκριση μεταξύ συμμετοχικής και κατανεμημένης ηγεσίας απέχει κατά πολύ από το να γίνει ξεκάθαρη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η γέννηση της ιδέας της κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να ανιχνευτεί πίσω στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» πιστεύεται ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Gibb (1954), ο οποίος αναφέρει ότι η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται ως μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων.

Αρκετά χρόνια αργότερα, οι Benett et al (2003, ό.α. στο Harris, 2004, σελ.13) υποστήριξαν ότι «ο καλύτερος τρόπος να αντιληφθούμε την κατανεμημένη ηγεσία είναι να την αντιμετωπίσουμε ως ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης σχετικό με την ηγεσία, παρά σαν μια ακόμα τεχνική ή πρακτική». Έχουν διατυπωθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί και εκφράσεις για την έννοια της Κατανεμημένης ηγεσίας, δημιουργώντας σύμφωνα με τον MacBeath (2003) μια «αλφαριθμητική σούπα» περιγραφών, στην οποία κυρίαρχη θέση έχουν οι παρακάτω όροι: «μοιρασμένη ηγεσία», «συνεργατική ηγεσία», «δημοκρατική ηγεσία».

Σύμφωνα με τον Timperley (2005, σελ. 1) «οι ελπίδες πως ο μετασχηματισμός των σχολείων βασίζεται σε έναν, και μόνο, εξαιρετικό ηγέτη έχουν αποδειχθεί τόσο μη ρεαλιστικές όσο και μη βιώσιμες». Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, έχει ερευνηθεί η ιδέα διασκορπισμένων ή κοινόχρηστων μοντέλων ηγεσίας. Για τους Harris & Spillane (2008) αυτή η αντίληψη της ηγεσίας επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων εντός του οργανισμού αντί για τις ενέργειες μιας κυρίαρχης αρχής. Σύμφωνα με την Harris (2010, σελ. 57) «η ηγεσία αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως φαινόμενο σε επίπεδο οργανισμού όπου η συλλογική ή κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει στην οργανωτική ανάπτυξη και επιτυχία και ιδίως στα μαθησιακά αποτελέσματα».

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η κατανεμημένη ηγεσία προτείνει δύο προϋποθέσεις την ίδια στιγμή: περισσότερους ηγέτες στα σχολεία, αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες αυτοί οι άνθρωποι ασκούν την εξουσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που βοηθούν αυτή την κατάσταση και οι οποίες, όπως επισημαίνει ο MacBeath (2003), πρέπει τελικά να συμβαδίζουν με το σκοπό και τη στρατηγική του σχολείου.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η ηγεσία αυτή προτείνει πρακτικές που δεν βασίζονται σε ιεραρχικές δομές αλλά σε «παράπλευρα δίκτυα» και «ρευστές μορφές διοίκησης». (Harris, 2005· Leithwood, 2004, ό.α. στο Harris, 2008).

Επιπλέον, οι Fitzisimons, Turnball & Denyer (2011) αναφέρουν ότι στην Κατανεμημένη ηγεσία ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μετάβαση από την απουσία κάποιας ηγεσίας στην εμφάνιση πολλών ηγετών οι οποίοι θα αλληλοσυμπληρώνονται με στόχο την επίτευξη ενός κοινού στόχου και θα λειτουργούν επίσης στο ίδιο επίπεδο στον οργανισμό.

Σε μια προσπάθεια διευκρίνισης της έννοιας, ο Copland (2003) δηλώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο λειτουργιών που μοιράζονται στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως μέλη της σχολικής κοινότητας δεν εννοεί μόνο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ούτως ή άλλως σύμφωνα με τον Spillane (2006 ό.α. στο Fitzisimons et al., 2011) ως άτομα που δεν κατέχουν επίσημες ηγετικές θέσεις μπορούν να συμβάλλουν στη ηγεσία, αλλά και άτομα της σχολικής κοινότητας που κατέχουν είτε επίσημη είτε ανεπίσημη εξουσία όπως οι γονείς. Αυτό, λοιπόν, είναι ένα σημείο το οποίο παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Με άλλα λόγια, η κατανεμημένη ηγεσία δεν βασίζεται σε ατομικές ηγετικές ικανότητες και πρακτικές, οι οποίες τελικά συγκεντρώνονται για να δοκιμάσουμε την αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου ηγεσίας, αλλά προέρχονται από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού και την τελική δυναμική που έχει το σχολείο (Harris, 2008). Δηλαδή, η ανάγκη συμβολής στην ηγεσία αναγνωρίζεται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εσωτερικά και εξωτερικά) προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι ή να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη και η συμβολή των γονέων με ηγετικά χαρακτηριστικά θεωρείται σημαντική για την επιτυχία (Murphy & Beck, 1995, ό.α. στο Leithwood, 2004).

Η κύρια άποψη των ηγετών – διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου είναι αυτή που μπορεί να καθορίσει πώς ή σε ποιο βαθμό η ηγεσία μπορεί να μοιραστεί μεταξύ των μελών του οργανισμού. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας διαφέρουν όχι μόνο όσον αφορά τα σχολεία και τις περιφέρειες, αλλά και ως προς τους εκάστοτε όρους και στόχους της βελτίωσης του ίδιου σχολείου (Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

Οι Katzenmeyer & Moller (2001, ό.α. στο Harris & Muijs, 2003) υπογραμμίζουν τη διάκριση των εκπαιδευτικών ηγετών με την υπόλοιπη κοινότητα του διδακτικού προσωπικού μέσω της εφαρμογής διαφόρων μεθόδων, όπως η διάδοση βελτιωμένων πρακτικών διδασκαλίας. Ωστόσο, οι ηγετικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται μόνο στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά επεκτείνονται και σε θέματα διοίκησης, όπως η επιλογή σχολικών

εγχειριδίων και διδακτικού υλικού, η απόφαση για τον προϋπολογισμό του σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα και πολλά άλλα. Έτσι, η Κατανεμημένη ηγεσία θα μπορούσε ακόμη να λάβει τη μορφή διεξαγωγής μιας έρευνας ή ενθάρρυνσης της παρατήρησης από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Arrowsmith (2005) υπάρχουν πέντε διαστάσεις εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας:

1. Σύμφωνα με την πρώτη διάσταση «η κατανεμημένη ηγεσία δίνεται από τον επικεφαλής, δε λαμβάνεται από το υφιστάμενο προσωπικό» (Arrowsmith, 2005, σελ.31). Είναι επομένως πιθανό ότι οι διευθυντές με αυξημένη κοινωνική επιρροή θα είναι σε θέση να αντλήσουν βαθύτερα κίνητρα από το προσωπικό τους για να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Leithwood (2004), επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι οι ίδιοι που διαμορφώνουν τις συνθήκες στα σχολεία τους για να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
2. Η δεύτερη διάσταση αφορά την «καθαρότητα της δομής» και την «υπευθυνότητα των ατόμων». Η καθαρότητα συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και στη δημιουργία ευκαιριών για ηγεσία, διότι όταν είναι σαφείς οι ρόλοι δεν δημιουργούνται παρεξηγήσεις, και η υπευθυνότητα έχει να κάνει με την ευθύνη να δικαιολογούν οι εργαζόμενοι τις πρακτικές τους.
3. Η τρίτη διάσταση επενδύει στις διοικητικές δεξιότητες του προσωπικού με στόχο την αποτελεσματική ηγεσία. Αυτό δεν αφορά τόσο τη γνώση που κάθε διευθυντής μπορεί να μεταφέρει στους εκπαιδευτικούς, αλλά τις συμπεριφορές και τις αξίες που εμπνέουν τους υπαλλήλους του, που τους οδηγούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίσουν αντίστοιχα τον δικό τους ρόλο στο σχολείο. Αυτή η διαδικασία σχετίζεται επίσης με τη γενική κουλτούρα και όχι με την απόκτηση δεξιοτήτων.
4. Η τέταρτη διάσταση αφορά την έννοια της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών ενός οργανισμού όπως το σχολείο. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας «επαγγελματικής κοινότητας», ενός όρου που χρησιμοποιείται από τους Louis et al. (2010) και που μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγεσία. Μάλιστα, σε σχολεία με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, οι αποφάσεις ελήφθησαν με έναν πιο συλλογικό τρόπο, ο οποίος συνδέει άμεσα την Κατανεμημένη ηγεσία με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Θα ήταν καλό να σημειώσουμε ότι ο ανωτέρω συσχετισμός σχετίζεται επίσης με τα πρότυπα σχολικής βελτίωσης των μαθητών, λέγοντας χαρακτηριστικά: «Όταν οι

διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την εξουσία, οι εργασιακές σχέσεις των δασκάλων είναι πιο ισχυρές και η σχολική επίδοση υψηλότερη» Louis et al., (2010, σ.37).

5. Τέλος, η πέμπτη διάσταση της εφαρμογής της Κατανεμημένης ηγεσίας αφορά το «σημείο καμπής», συγκεκριμένες δηλαδή δράσεις και γεγονότα στην ιστορική πορεία του σχολείου που οδήγησαν στην εμφάνιση της Κατανεμημένης ηγεσίας όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση νέου διευθυντή.

Η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να είναι επίσημη ή ανεπίσημη, όπως περιγράφουν οι Bennis & Nanus (1985), αλλά περιλαμβάνει κάποιας μορφής ευθύνη ώστε τα άτομα να μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και να προχωρούν σε εργασίες εντός του οργανισμού. Ωστόσο, η οικεία μορφή ηγεσίας ενώ δεν είναι το αντίθετο των ιεραρχικών μοντέλων, μπορεί να ενσωματώσει αυτή την δομή σχέσεων εξουσίας όπως επισημαίνει η Harris (2010).

Η Gunter (2005), στην κριτική της για την κατανεμημένη ηγεσία, αναφέρει πως η παραπάνω θέση της Harris χρειάζεται την κατανόηση δύο παράδοξων γεγονότων: πρώτον, ο «επανασχεδιασμός» των σχολείων χρειάζεται την κατανεμημένη ηγεσία για να φέρει εις πέρας αυτόν τον επανασχεδιασμό και δεύτερον η ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας εξαρτάται από την ισχυρή ηγεσία του διευθυντή. Αυτές ακριβώς οι επίσημα εδραιωμένες αρχές εξουσίας είναι που δίνουν τροφή στις κατά καιρούς κριτικές αυτού του μοντέλου. Προσπαθώντας να ρίξουμε περισσότερο φως σε αυτή την κριτική διάσταση, θα σταθούμε στα λόγια του Timperley (2005, σελ. 19) ο οποίος ισχυρίστηκε πως «όταν η ηγεσία αντιμετωπίζεται από μια κατανεμημένη οπτική, η ανάλυση σχέσεων εξουσίας αναπόφευκτα αλλάζει και η διάκριση μεταξύ ηγετών και ακολούθων γίνεται λιγότερο ευδιάκριτη». Αυτή του η άποψη έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με τις θεμελιώδεις δομές εξουσίας στα ιδρύματα αγνοώντας την εγγενή εξουσία που κατέχουν οι διευθυντές. Φυσικά, ευρέως διαδεδομένος είναι και ο ισχυρισμός αυτού του μοντέλου πως μεταφέρει την πηγή εξουσίας σε όλα τα επίπεδα εντός του οργανισμού. Αυτό που παραλείπεται όμως να μετεγκατασταθεί είναι η απόλυτη κυριαρχική δύναμη εξουσίας σε έναν οργανισμό, όπως ο διευθυντής για παράδειγμα σε ένα σχολείο. Ένα ακόμη αγκάθι αυτού του μοντέλου είναι η πιθανότητα να μην είναι η δημοκρατική πανάκεια που κάποιοι επιθυμούσαν. Μολονότι ο Gronn (2000) χαιρέτισε τη δυναμική μιας «νέας αρχιτεκτονικής για την ηγεσία», εννοώντας την εννοιολογική μετατόπισή της από τον συμβατικό δυισμό ηγετών – ακολούθων, η διασκορπισμένη αυτό-ηγεσία των μελών του οργανισμού, αν και είναι μια μορφή ενδυνάμωσης, συχνά είναι περιορισμένης φύσεως. Δεν

υπάρχει κάποια ρητή δέσμευση για δημοκρατικά ή ηθικά ιδανικά που περιέχονται στην κατανομημένη ηγεσία. Προσπαθώντας να τεκμηριώσει κανείς την παραπάνω άποψη, αρκεί να ανατρέξει στον θεμελιώδη σκοπό της κατανομής ευθυνών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ο οποίος δεν συνιστά άλλο παρά έναν εκ φύσεως μοχλό εργαλειοποίησης, μιας που στοχεύει την αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να αντιμετωπίζουν προβλήματα που ανακύπτουν χωρίς να χρειάζεται να σπαταληθεί ο χρόνος των διευθυντών. Ένα από τα χαρακτηριστικά του «νέου» εκπαιδευτικού ως επαγγελματία είναι η ετοιμότητα να γίνει πιο ευέλικτος στην καθημερινή του εργασία και να μετατοπιστεί η δράση του από αυστηρές δομές και σχέσεις προς μια κουλτούρα συνεργασίας. Ο κίνδυνος που εμπεριέχεται σε αυτή την εκ νέου «επαγγελματοποίηση» των εκπαιδευτικών είναι ότι απελευθερώνονται από την γραφειοκρατία και τις ιεραρχικές δομές διοίκησης, εξουσίας και ελέγχου μόνο για να υπαχθούν σε νέες μορφές ελέγχου με το πρόσχημα της «ψευδούς ενδυνάμωσης» (Ciulla, 2020).

Ηθική ηγεσία

Σημείο αναφοράς της ηθικής ηγεσίας αποτελούν οι προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις των ηγετών βάσει των οποίων οι ίδιοι δρουν με σκοπό να κερδίσουν τόσο τον σεβασμό όσο και την εμπιστοσύνη αλλά και την αξιοπιστία προς τους άλλους χωρίς όμως να ξεφεύγουν από τα πιστεύω τους (Leithwood & Duke, 1999). Τις παραπάνω πεποιθήσεις και αξίες ο ηγέτης προσπαθεί να τις μεταλαμπαδεύσει και στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού μέσω της δημιουργίας αντίστοιχης κουλτούρας. Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (1999, σελ.10) «η εξουσία και η επιρροή του ηγέτη εκπορεύονται από τις αιτιολογημένες αντιλήψεις του τι είναι σωστό ή καλό». Οι ίδιοι συγγραφείς προσθέτουν πως αυτό το μοντέλο ηγεσίας περιλαμβάνει κανονιστικές, πολιτικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας. Συμμεριζόμενος τις οικείες θέσεις, ο Sergiovanni (1984) αναφέρει πως τα άριστα σχολεία έχουν κεντρικές ζώνες αποτελούμενες από αξίες και πεποιθήσεις με ιερά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, προσθέτει πως η «διοίκηση» είναι μια «ηθική τέχνη» (σελ. 322). Η ηθική διάσταση της ηγεσίας εδράζεται σε «κανονιστική λογική· λογική που βασίζεται σε ό,τι πιστεύουμε και σε ό,τι θεωρούμε πως είναι καλό» (σελ.326).

Επιχειρώντας ακόμη μια φορά να συνδέσουμε τα στυλ ηγεσίας μεταξύ τους, μιας που αναφερθήκαμε στην αρχή του κεφαλαίου για επικαλύψεις ανάμεσά τους, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως η αντίληψη του Sergiovanni (1984, σελ. 323) για την ηθική ηγεσία είναι, κατά τον ίδιο, πολύ κοντά με τη μετασχηματιστική ηγεσία: «Το σχολείο πρέπει να προχωρήσει, πέρα από το ενδιαφέρον του για τους στόχους και τους ρόλους, στην αποστολή να εντάξει τους

σκοπούς στη δομή του και να ενσωματώσει αυτούς τους σκοπούς σε ό,τι κάνει με αποτέλεσμα τη μετατροπή των μελών του σχολείου από ουδέτερους συμμετέχοντες σε αφοσιωμένους οπαδούς. Η ενσωμάτωση του σκοπού και η ανάπτυξη των μελών σε αφοσιωμένους οπαδούς, είναι αναπόφευκτα ηθική». Επίσης και η Αθανασούλα – Ρέππα (2008) τοποθετεί την ηθική ηγεσία ως ένα επόμενο επίπεδο ηγεσίας μετά τη μετασχηματιστική. Ο Grace (2000) υιοθετεί μια χρονική προοπτική στη σύνδεση της ηθικής ηγεσίας με την διοικητική ηγεσία. Υποστηρίζει πως προοπτικά, ο λόγος και η κατανόηση της διοίκησης πρέπει να συνδυάζονται με έναν λόγο και κατανόηση των ηθικών αξιών, της ηθικής και της πνευματικότητας.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το πλαίσιο άσκησης της ηθικής ηγεσίας συνεπάγεται συνύπαρξη με βασικές έννοιες της ηθικής όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, οι υψηλές προσδοκίες, η κατανόηση, η συνεργασία, η δέσμευση και η αφοσίωση (Gold et al., 2003). Παράλληλα ο Starratt (2005) ξεχώρισε τρεις βασικές έννοιες ηθικής κατά την άσκηση της ηθικής ηγεσίας, τη δικαιοσύνη, τη κριτική και τη φροντίδα, ενώ πρόσθεσε ως κινητήριες δυνάμεις των σχολείων αλλά και των ηγετών τους, τις αρετές της υπευθυνότητας, της αυθεντικότητας και της παρουσίας. Η θεώρησή του επισημαίνει τον ζωτικό ρόλο της διοίκησης αλλά επίσης δείχνει ότι απαιτείται ηθική ηγεσία για την ανάπτυξη μιας μαθησιακής κοινότητας. Συγκεκριμένα αναφέρει πως «Στην διεύθυνση ενός σχολείου η πρόκληση της ηγεσίας είναι η ειρηνική συνύπαρξη δυο ανταγωνιστικών επιταγών, της διοίκησης και της ηθικής. Αυτές οι δύο επιταγές είναι αναπόφευκτες και η παραμέληση και των δύο δημιουργεί προβλήματα. Τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν αποτελεσματικά για να επιβιώσουν...Αλλά για να μεταμορφωθεί το σχολείο σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, πρέπει να αναδυθεί μια κοινότητα μάθησης...αυτή είναι η ηθική επιταγή την οποία αντιμετωπίζουν οι διευθυντές» (Starratt, 2005, σελ. 329).

Ο West-Bumham (1997) υποστηρίζει πως υπάρχουν δύο προσεγγίσεις ηγεσίας που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως «ηθικές»:

A) Η «πνευματική» ηγεσία, βάσει της οποίας ο ηγέτης σχετίζεται με αρχές «υψηλής τάξης» όπως οι θρησκευτικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις.

B) Η «ηθική εμπιστοσύνη» βάσει της οποίας ο ηγέτης δρα με συνέπεια ως προς ένα ηθικό σύστημα αξιών. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο ηθικά έμπιστος ηγέτης, έχοντας αυτοπεποίθηση και σιγουριά για την ηθική του είναι κάποιος ο οποίος μπορεί :

- ✓ Να επιδεικνύει συνέπεια μεταξύ των αρχών και των πράξεών του
- ✓ Να εφαρμόζει αρχές σε νέες καταστάσεις
- ✓ Να δημιουργεί κοινή κατανόηση και ένα κοινό λεξιλόγιο
- ✓ Να εξηγεί και να αιτιολογεί αποφάσεις με ηθικούς όρους

- ✓ Να διατηρεί τις αρχές και τις αξίες σε βάθος χρόνου
- ✓ Να ερμηνεύει εκ νέου και να επαναδιατυπώνει τις αρχές αυτές αν κρίνεται αναγκαίο

Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως για την Argyropoulou (2015) η ηθική ηγεσία αποτελεί σήμερα τον πιο ουσιαστικό τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχοντας σημαντική επιρροή στους ακολούθους.

Περίληπτικά, θα λέγαμε πως η ηθική ηγεσία βασίζεται στις αρχές και τις αξίες των ηγετών. Η προσέγγισή της είναι παρόμοια με την μετασχηματιστική ηγεσία αλλά με ισχυρότερη βάση αξιών, η οποία μπορεί να είναι πνευματική. Η ηθική ηγεσία παρέχει στο σχολείο μια σαφή αίσθηση του σκοπού του (Bush & Glover, 2003).

Διοικητική ηγεσία

Για την διοικητική ηγεσία (managerial) θα ισχυριζόταν κανείς πως συγκροτεί την εικόνα μιας αντίφασης, ιδίως αν αναλογιστεί τις διαφορές μεταξύ ηγεσίας, διεύθυνσης και διοίκησης που σκιαγραφήθηκαν σε προηγούμενο υποκεφάλαιο. Επίσης, πολλοί θα μπορούσαν να την μεταφράσουν και ως διευθυντική ή διαχειριστική ηγεσία. Σε κάθε περίπτωση, το μοντέλο αυτό αξίζει μια ξεχωριστή αναφορά μιας που περιλαμβάνεται στα μοντέλα ηγεσίας που πρότειναν οι Leithwood & Duke (1999) τα οποία και αναλύουμε συνοπτικά, καθώς επίσης γιατί χρησιμεύει ως απόδειξη για την συχνή υιοθέτηση μιας στενής άποψης του “management”. Για του λόγου το αληθές, οι Leithwood et al (1999, σελ.14) ορίζουν την διοικητική ηγεσία ως εξής:

«Η διοικητική ηγεσία υποθέτει ότι η εστίαση των ηγετών θα έπρεπε σε ιδανική περίπτωση να είναι στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές και ότι εάν αυτές οι λειτουργίες εκτελούνται ικανοποιητικά θα διευκολυνθεί το έργο των άλλων στον οργανισμό».

Από τη στιγμή, λοιπόν, που το μοντέλο αυτό εστιάζει στα παραπάνω στοιχεία του ηγέτη, συνδέοντας έτσι την ηγεσία με τη διοίκηση, στην εκπαίδευση θα συμμετέχουν όλες οι λειτουργίες της διοίκησης, συμπεριλαμβανομένου δηλαδή της οργάνωσης, της επίβλεψης και του συντονισμού (Leithwood & Duke, 1999). Οι παραπάνω λειτουργίες έχουν να κάνουν με τη γενικότερη εποπτεία του περιβάλλοντος του σχολείου και της δράσης των εκπαιδευτικών.

Ο εν λόγω ορισμός των Leithwood et al είναι αρκετά παρεμφερής με εκείνον που διατύπωσε λίγο νωρίτερα χρονολογικά ο Bush (1986, 1995) και αφορούσε ένα από τα έξι μοντέλα «διοίκησης», το «επίσημο μοντέλο». Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνουν οι πιο πάνω

ερευνητές, ο προσανατολισμός της διοικητικής ηγεσίας προσομοιάζει με τον προσανατολισμό που βρίσκει κανείς στην κλασική βιβλιογραφία της διοίκησης (Leithwood et al, 1999). Ο Bush, λοιπόν, αναφέρει πως το «επίσημο μοντέλο» διοίκησης αντιλαμβάνεται τους οργανισμούς ως ιεραρχικά μοντέλα στα οποία οι διευθυντές (managers) χρησιμοποιούν ορθολογικά μέσα για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Μάλιστα, οι διευθυντές διαθέτουν εξουσία νομιμοποιημένη από τις επίσημες θέσεις τους εντός του οργανισμού, (Bush, 1995) ασκώντας επιρροή παρόμοια με το «τυπικό μοντέλο» διοίκησης (Bush & Glover, 2003).

Οι παραπάνω ορισμοί απεικονίζουν χρονολογικά την μετατόπιση των αντιλήψεων της διοίκησης ως γενική ιδέα και της ηγεσίας ως μία μόνο διάσταση κάτω από την ομπρέλα της ευρύτερης έννοιας της διοίκησης στην δεκαετία του '80 προς την ανοδική τάση της ηγεσίας και την αντίληψη της διοίκησης ως μια έννοια, εν τέλει, μικρότερη σε εύρος και σημασία όπως περιγράφηκε και σχηματικά σε προηγούμενο υποκεφάλαιο. Αυτή η μετατόπιση εν μέρει συνέβη, επειδή οι κυβερνήσεις πολλών χωρών υιοθέτησαν μια περιορισμένη προοπτική της διοίκησης με σκοπό να προωθήσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα (Levacic et al, 1999). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αναμένεται από τους διευθυντές να συμμετέχουν σε ένα είδος ηγεσίας το οποίο έχει ως βασικό της μοχλό την εφαρμογή αποφάσεων εξωτερικής πολιτικής, την διαχείριση δηλαδή αποφάσεων τρίτων και την εφαρμογή τους στις σχολικές τους μονάδες.

Λίγα χρόνια αργότερα ο Dressler (2001, σελ 175) αποτυπώνει μια άλλη οπτική του θέματος, προτείνοντας πως η ηγεσία είναι μια προσέγγιση επιπρόσθετη της διοίκησης (management plus): «Παραδοσιακά, ο ρόλος των διευθυντών ήταν ξεκάθαρα εστιασμένος στις αρμοδιότητες της διαχείρισης και της διοίκησης του οργανισμού...Οι κοινωνικές και παγκόσμιες επιρροές πλέον αύξησαν το εύρος των αρμοδιοτήτων του». Οι πρόσθετες αυτές αρμοδιότητες περιλαμβάνουν την διαπροσωπική ηγεσία, όπως την παροχή κινήτρων, ευαισθησία και δεξιότητες επικοινωνίας, και παράγοντες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου, συμπεριλαμβανομένων φιλοσοφικών και πολιτιστικών αξιών καθώς επίσης και επιρροές που σχετίζονται με την ασκούμενη πολιτική. Οι Myers & Murphy (1995, σελ.14) αναφέρουν έξι λειτουργίες της διοικητικής ηγεσίας:

- Εποπτεία
- Έλεγχος εισροών (π.χ. μετάθεση εκπαιδευτικών στο σχολείο)
- Έλεγχος συμπεριφορών (π.χ. περιγραφές της εργασίας των εκπαιδευτικών)
- Έλεγχος εκροών (π.χ. εξέταση των μαθητών)
- Επιλογή / κοινωνικοποίηση

- Έλεγχος του περιβάλλοντος (π.χ. ανταπόκριση της κοινότητας)

Στην χώρα μας έχει ασκηθεί κριτική για αυτό το μοντέλο ηγεσίας λαμβάνοντας υπόψιν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τόσο οι Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997) όσο και ο Ιορδανίδης (2002) αντιλαμβάνονται τις πρακτικές του μοντέλου αυτού ως απορρέουσες του γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματός μας ελλοχεύοντας τον κίνδυνο ταύτισης του ηγέτη με έναν τυπικό γραφειοκράτη, κάτι το οποίο συνιστά βασική αδυναμία του οικείου ηγετικού μοντέλου.

Προσπαθώντας να υπερκεράσουν την παραπάνω αδυναμία, οι Leithwood et al (1999) ισχυρίζονται πως οι ηγέτες πρέπει να υιοθετήσουν μια διπλή υπόσταση, αυτή της διοίκησης και της ηγεσίας ταυτοχρόνως. Παρ' όλα αυτά, η διάκριση μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας δεν μπορεί να γίνει όσον αφορά τις εμφανείς συμπεριφορές των ατόμων μιας που οι περισσότερες από τις εμφανείς πρακτικές και συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών μοιάζουν αρκετά διοικητικές (Leithwood, 1994).

Συνοψίζοντας, η διοικητική ηγεσία θα υποστηρίζαμε πως εστιάζει σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές. Υποθέτει, επίσης, ότι η συμπεριφορά των ηγετών είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική και ότι η επιρροή ασκείται μέσω της εξουσίας τους εξαιτίας της επίσημης θέσης που κατέχουν στην ιεραρχία του σχολείου. Είναι παρεμφερής με το «επίσημο» μοντέλο διοίκησης του Bush.

Ενδεχομενική ηγεσία

Όλα τα πιο πάνω στυλ ηγεσίας που αναλύθηκαν συνοπτικά, παρέχουν έγκυρες και χρήσιμες πληροφορίες για μια, συγκεκριμένη κάθε φορά, πτυχή της ηγεσίας. Κάποια εστιάζουν στην διαδικασία με την οποία ασκείται η επιρροή ενώ άλλα δίνουν έμφαση σε μια ή περισσότερες διαστάσεις της ηγεσίας. Είναι επί το πλείστον κανονιστικές και συχνά έχουν έντονη υποστήριξη από τους υποστηρικτές τους. Κανένα από τα στυλ αυτά δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2013). Όπως σημειώνει ο Lambert (1995, σελ.2) «δεν υπάρχει κανένα καλύτερο μοντέλο» ενώ στον Ελλαδικό χώρο ο Σαΐτης (2000) υποστηρίζει επίσης πως κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις.

Το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της

προσαρμογής των ηγετικών στυλ στην εκάστοτε κατάσταση αντί να υιοθετήσει την στάση «ένα μοντέλο για όλους» και έχει τη βάση του στην περιπτωσιακή θεωρία.

Οι Leithwood et al. (1999, σελ.15) προσφέρουν ένα ορισμό αυτού του μοντέλου αναφέροντας πως «αυτή η προσέγγιση υποθέτει ότι αυτό που συνιστά σημαντικό είναι πως οι ηγέτες ανταποκρίνονται σε μοναδικές οργανωσιακές καταστάσεις ή προβλήματα...υπάρχουν ευρείες παραλλαγές στα πλαίσια της ηγεσίας και για να είναι αποτελεσματικά απαιτούν διαφορετικές ηγετικές αντιδράσεις. Τα άτομα που ασκούν ηγεσία, συνήθως εκείνα που βρίσκονται σε επίσημες θέσεις εξουσίας, είναι ικανά να αποκτήσουν ένα μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας. Η επιρροή τους θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, από την οικεία ικανότητα». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Yukl (2002) προσθέτοντας πως η δουλειά ενός διευθυντή είναι αρκετά περίπλοκη και απρόβλεπτη ώστε να βασίζεται κανείς σε μια ομάδα τυποποιημένων πρακτικών και επομένως ένας αποτελεσματικός ηγέτης, πρέπει να αποκρυπτογραφεί την κάθε περίπτωση ξεχωριστά και να αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο θα προσαρμόσει τη συμπεριφορά του σε αυτήν. Μάλιστα, ανάλογη άποψη με τον Yukl διατύπωσαν αρκετά χρόνια νωρίτερα ο Morgan (1986) και ο Bush (1995) σημειώνοντας πως η ηγεσία απαιτεί αποτελεσματική διάγνωση των προβλημάτων, ακολουθούμενη από την υιοθέτηση των πιο κατάλληλων αντιδράσεων στο ζήτημα ή την κατάσταση που προκύπτει κάθε φορά. Συμπληρώνοντας τις προαναφερθείσες απόψεις, ο Fidler (1997, σελ.203) υποστηρίζει πως «μια ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας θα πρέπει να λάβει υπόψη τόσο την εσωτερική κατάσταση του οργανισμού όσο και το εξωτερικό πλαίσιο στο οποίο ο οργανισμός λειτουργεί». Τέλος, ο Leithwood (1994) κάνει μια ενδιαφέρουσα σύνδεση μεταξύ της μετασχηματιστικής και την ενδεχομενικής ηγεσίας, αναφέροντας πως οι μετασχηματιστικές πρακτικές είναι και αυτές από μόνες τους ενδεχόμενες. Πιο συγκεκριμένα γράφει: «Ενώ οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας προσφέρουν μια συνεκτική προσέγγιση για την εκπαιδευτική ηγεσία, οι πρακτικές κάθε διάστασής της ποικίλλουν. Έτσι, η υποστήριξη μιας μετασχηματιστικής προσέγγισης στην ηγεσία του σχολείου δεν συνεπάγεται τον καθορισμό ενός ομοιόμορφου ή άκαμπτου συνόλου ηγετικών συμπεριφορών» (Leithwood 1994, σελ. 515).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να πει κανείς πως η ενδεχομενική ηγεσία εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιδρούν στις μοναδικές οργανωσιακές περιστάσεις ή προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η λογική αυτού το μοντέλου βασίζεται στις ευρείες παραλλαγές των εκάστοτε σχολικών πλαισίων. Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους και τις πρακτικές τους στις συγκεκριμένες απαιτήσεις ενός σχολείου και στην κατάσταση ή το γεγονός που απαιτεί την προσοχή τους. Η ενδεχομενική ηγεσία θεωρείται ένα ευέλικτο

μοντέλο ηγεσίας από τη στιγμή που παρέχει τη δυνατότητα στους ηγέτες να είναι ευέλικτα ανταποκρινόμενοι τόσο στις συνθήκες του σχολείου τους όσο και στις ανάγκες των υφισταμένων εκπαιδευτικών τους μα και στον επιδιωκόμενο στόχο (Leithwood & Duke, 1999).

Διαπροσωπική ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις του ηγέτη τόσο με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές, καθώς επίσης και με όλους όσοι εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα. Επιχειρηματολογώντας επί του ζητήματος, ο West-Burnham (2001, σελ.2) κάνει λόγο για διαπροσωπική νοημοσύνη των ηγετών που υιοθετούν αυτό το στυλ ηγεσίας, ορίζοντάς την ως «το αυθεντικό φάσμα διαισθητικών συμπεριφορών που προέρχονται από εξελιγμένη αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους». Κατά τον ίδιο η διαπροσωπική νοημοσύνη των ηγετών αποτελεί ζωτικό μέσο για μια επιτυχημένη ηγεσία καθώς είναι αδύνατο να εννοηθεί οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας που δεν έχει διαπροσωπική νοημοσύνη ως βασικό στοιχείο.

Αυτή η συνεργατική, διαπροσωπική προσέγγιση των ηγετών, βασισμένη στις αυξημένες προσωπικές τους δεξιότητες, νοείται ως καθοριστική στην αποτελεσματικότερη διαχείριση καταστάσεων που έχουν σχέση τόσο με εσωτερικούς όσο και με εξωτερικούς ενδιαφερόμενους της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003). Μάλιστα, αυτή η προσέγγιση μπορεί να έχει και μια ηθική διάσταση, γεγονός που συνδέει αυτό το μοντέλο ηγεσίας με το ηθικό μοντέλο καθώς υπάρχει ηθική αναγκαιότητα για τους σχολικούς ηγέτες να υιοθετήσουν ένα μοντέλο προσωπικής αποτελεσματικότητας το οποίο να πρεσβεύει τις αξίες του σχολείου (West – Burnham, 2001).

Το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητας ενός εκπαιδευτικού, απορροφάται από ένα πλήθος σχέσεων και διεπαφών. Η κατανόηση της μεταβαλλόμενης φύσης των σχέσεων με τους νέους μαθητές, του αναπροσαρμοζόμενου πλαισίου της ζωής τους και η ανάπτυξη κατάλληλων και αποτελεσματικών αντανακλαστικών τόσο στις προσωπικές όσο και στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες απαιτεί συνεχή στοχασμό και προσαρμοστικότητα (Tuohy & Coghlan, 1997). Ο ηγέτης που διέπεται από διαπροσωπική νοημοσύνη είναι ικανός να αντιδρά κατάλληλα σε κάθε περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες και τις επιθυμίες των άλλων. Η παραπάνω ενσυναίσθηση παίζει κυρίαρχο ρόλο στις σχέσεις μας με τους άλλους και στο πώς τις διαχειριζόμαστε. Η διαπροσωπική ηγεσία, με άλλα λόγια, οικοδομείται πάνω στις στέρεες βάσεις της αυτεπίγνωσης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική νοημοσύνη.

Συνοπτικά, θα λέγαμε πως η διαπροσωπική ηγεσία εστιάζει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού υιοθετώντας τη συνεργατικότητα, τη συναδελφικότητα και την ενσυναίσθηση, ως προσωπικές δεξιότητες των ηγετών, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση της ηγεσίας τους.

Κεφάλαιο 3^ο: Εκπαιδευτική Ηγεσία και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών

Η επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει προσπαθήσει κατά καιρούς να ταυτοποιήσει την σύνδεση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Το παραπάνω φαινόμενο εδράζεται στην αντίληψη πως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, ειδικά οι σχολικοί διευθυντές, επηρεάζουν την σχολική αποτελεσματικότητα, συμπεριλαμβανομένης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Πράγματι, η ηγεσία αναγνωρίζεται πλέον ευρέως ως ένας από τους βασικούς καθοριστικούς παράγοντες της επίδοσης των μαθητών. Η πλειοψηφία των μελετών που ερευνούν την εκπαιδευτική ηγεσία και την επίδρασή της στη σχολική αποτελεσματικότητα επικεντρώθηκαν ως επί τω πλείστον στην ηγεσία του διευθυντή. Αυτή η τάση βασίστηκε στην πεποίθηση πως ο διευθυντής είναι η μόνη πηγή ηγεσίας και καθοδήγησης στο σχολείο (Harris, 2003, ό. α. στο Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010). Φυσικά, άλλα ερευνητικά ρεύματα έχουν αναδείξει την ύπαρξη και άλλων πηγών ηγεσίας σε έναν σχολικό οργανισμό με βασικό παράδειγμα την διαμοιρασμένη ή την κατανεμημένη ηγεσία, αλλά σε κάθε περίπτωση, μιας που αυτό μας ενδιαφέρει στην οικεία έρευνα, τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα στην βιβλιογραφία συνηγορούν πως ο διευθυντής – ηγέτης μπορεί να ηγηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών με απώτερο στόχο την βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Adeyemi & Bolarinwa, 2013· Kythreotis et al., 2010). Πιο πρόσφατα, μάλιστα, οι Day & Sammons (2016) διερευνώντας τις διαστάσεις επιρροής της σχολικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία σημειώνουν πως η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, τους τρόπους διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά γενικότερα την καθολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών εξαρτάται κυρίως από περιβαλλοντικούς παράγοντες και προσωπικούς παράγοντες. Οι προσωπικοί παράγοντες των μαθητών έχουν να κάνουν με τα ιδιαίτερα ατομικά τους χαρακτηριστικά (βιολογικά, ψυχοκινητικά, γνωστικά...),

την πειθαρχία και τους προσωπικούς τους στόχους. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν εκτός από τα οικογενειακά του γνωρίσματα (μορφωτικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες), τον κοινωνικό του περίγυρο (συννομήλικοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, κλίμα τάξης, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.λπ.) μεταξύ των οποίων είναι και το ηγετικό μοντέλο που υιοθετεί ο διευθυντής – ηγέτης (Igwe, Ndidiamaka, Chidi, 2017· Κωνσταντίνου, 2005). Μελέτες σε διάφορες χώρες και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια αναδεικνύουν εξαιρετικά παρόμοια χαρακτηριστικά και πρακτικές που μοιράζονται οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες, ενισχύοντας το παγκόσμιο ενδιαφέρον για την ηγεσία (Hallinger, 2010· Marzano et al., 2005· Witziers et al., 2003). Τα αποτελέσματα των πρώτων ερευνών αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και την επίδρασή της στα μαθητικά αποτελέσματα (Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979) υποδεικνύουν πως οι διευθυντές – ηγέτες, πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, να επιβλέπουν τους εκπαιδευτικούς, να συντονίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, να δίνουν έμφαση σε βασικές δεξιότητες και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών. Με λίγα λόγια, στις έρευνες που προηγήθηκαν οι ερευνητές εξέταζαν περισσότερο για άμεσες επιδράσεις της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Πράγματι, σύμφωνα με τους Kruger, Witziers & Sleepers (2007) αρκετοί ερευνητές θεώρησαν πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει τέτοιες άμεσες επιδράσεις (Goldring & Pasternack, 1994· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, ό.α. στο Kruger et al., 2007). Ωστόσο, οι εμπειρικές βάσεις αυτής της θεώρησης είναι μάλλον σαθρές. Οι ερευνητές πλέον συνηγορούν πως «η ηγεσία δεν προτείνεται πλέον πως έχει άμεση επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά έμμεση, μέσω του τρόπου με τον οποίο επιδρά στην διδακτική οργάνωση και κουλτούρα» (Kruger et al., 2007, σελ. 3). Μάλιστα αρκετά νωρίτερα οι Bossert, Dwyer, Rowan & Lee (1982), κατέκριναν την προσέγγιση των άμεσων επιδράσεων αναπτύσσοντας ένα μοντέλο όπου τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας δεν ήταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, αλλά ο τρόπος που η ηγεσία διαμορφώνεται στρατηγικά.

Η δουλειά των Bossert et al., (1982) θεωρείται καταλυτική στην κατανόηση των ρόλων της εκπαιδευτικής ηγεσίας των σχολικών διευθυντών. Οι εν λόγω ερευνητές, τόνισαν πως ο σχολικός διευθυντής – ηγέτης, μέσω των ενεργειών του, των ρόλων του και των συμπεριφορών του, λαμβάνοντας υπόψη το σχολικό πλαίσιο, δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση άμεσα, με την έννοια που την επηρεάζουν οι εκπαιδευτικοί. Παρ' όλα αυτά, οι καθημερινές συνήθειες του διευθυντή δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του σχολικού οργανισμού

και του εκπαιδευτικού κλίματος τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Έτσι, η διδασκαλία η ίδια, μπορεί να επηρεαστεί από τις ενέργειες των διευθυντών, όπως η θέσπιση υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών από όλους τους μαθητές, ο έλεγχος της διδακτικής επίδοσης των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος της προόδου των μαθητών και η προώθηση ενός θετικού κλίματος διδασκαλίας και μάθησης.

Στην όλη ερευνητική προσπάθεια να ταυτοποιηθούν οι τρόποι με τους οποίους η ηγεσία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα οι Hallinger & Heck (1998) έδωσαν την δική τους προοπτική άποψη. Εξέτασαν τα εμπειρικά δεδομένα της περιόδου 1980 έως 1995 ταυτοποιώντας διαφορετικά μοντέλα σύνδεσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών. Πρώτα απ' όλα ταυτοποίησαν το *μοντέλο άμεσων επιδράσεων*, το οποίο υποδηλώνει πως οι πρακτικές των ηγετών μπορούν να έχουν επιδράσεις στα σχολικά αποτελέσματα και ότι αυτά μπορούν να μετρηθούν ανεξάρτητα από άλλες σχετικές μεταβλητές. Δεύτερον, το *μοντέλο των διαμεσολαβητικών επιδράσεων*, το οποίο υποθέτει πως οι ηγέτες φέρνουν εις πέρας τις επιδράσεις τους στα σχολικά αποτελέσματα έμμεσα. Η συνεισφορά του ηγέτη, δηλαδή, διαμεσολαβεί μέσω άλλων ανθρώπων, γεγονότων και οργανωσιακών ή πολιτισμικών παραγόντων. Τέλος, το *μοντέλο των αμοιβαίων επιδράσεων*, στο οποίο υποδηλώνεται πως οι σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και χαρακτηριστικών του σχολείου και του περιβάλλοντός του είναι διαδραστικές. Αυτό το μοντέλο υπονοεί πως οι σχολικοί ηγέτες προσαρμόζονται στον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν μεταβάλλοντας την σκέψη τους και την συμπεριφορά τους σε βάθος χρόνου. Σύμφωνα με τους οικείους ερευνητές, οι μελέτες οι οποίες χρησιμοποιούν το *μοντέλο των διαμεσολαβητικών επιδράσεων* φανερώνουν μεγαλύτερη επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών.

Στο μέλλον και άλλες έρευνες έμελλε να επισημάνουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής – ηγέτης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Silins & Murray-Harvey, 1999) καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα τα οποία υποδηλώνουν πως οι διευθυντές – ηγέτες έχουν τη ικανότητα να επηρεάζουν έμμεσα την μαθητική επίδοση βελτιώνοντας γενικότερα το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου (Johnson, Livingston, Schwartz & Slate, 2000).

Υπό το πρίσμα όσων έχουν ήδη λεχθεί, μπορούμε να πούμε πως ενώ η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας έχει, αναμφισβήτητα, τον υψηλότερο αντίκτυπο στα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών, η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό των κινήτρων των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας τους, τα οποία στη συνέχεια επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Cheng, 2018· Fullan, 2001·

Leithwood et al., 2004· Marzano et al., 2005· Sergiovanni, 2001). Επιπλέον, αυτές οι έμμεσες επιπτώσεις της ηγεσίας φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές σε σχολεία που εξυπηρετούν μαθητές χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων οι οποίοι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία (Scheerens & Bosker, 1997) αναδεικνύοντας την συμβολή της ηγεσίας όταν είναι περισσότερο αναγκαία. Σύμφωνα με τον Okumbe (2002, ό.α. στο Mbera , 2015), δεν υπάρχουν τεκμηριωμένες περιπτώσεις προβληματικών σχολείων που κατάφεραν να αναστρέψουν την κατάσταση ελλείψει παρέμβασης ταλαντούχων ηγετών. Ενώ υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου, η ηγεσία είναι ο καταλύτης. Σύμφωνα με τον Rothchild (2006) η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ο πιο καταλυτικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν με την παρουσία τους και τις προγραμματισμένες ενέργειές τους να επηρεάσουν και να βελτιώσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα της μονάδας που εργάζονται και κατ' επέκταση να βοηθήσουν σημαντικά τη βελτίωση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτούζης, 2012). Παρομοίως, οι Leithwood et al., (2008) ισχυρίζονται πως σε ό,τι αφορά τις επιδράσεις στην μάθηση των μαθητών, η ηγεσία, έρχεται στη δεύτερη θέση, μόνο πίσω από την διδασκαλία. Όντως, τα αποτελεσματικά σχολεία όπως αναδείξαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, διακατέχονται από ικανή, ισχυρή και στοχευμένη ηγεσία.

Συσσωρευμένα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων τριών δεκαετιών υποδεικνύουν πως οι άμεσες επιδράσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών είτε είναι αδύναμες είτε στατιστικά ασήμαντες ενισχύοντας έτσι την αντίληψη των, κυρίως, έμμεσων επιδράσεων (Hallinger & Heck, 1998· Robinson, Lloyd & Rowe, 2008· Witziers et al., 2003). Εκκινώντας τόσο από την επιδραστική δουλειά των Bossert et al., (1982) η οποία αναφέρθηκε και προηγουμένως, όσο και από την εκτεταμένη ανασκόπηση των Hallinger & Heck ήδη από το 1996, αντιλαμβανόμαστε πως το πεδίο της σχολικής ηγεσίας έχει αγκαλιάσει ευρέως αυτή την προοπτική των έμμεσων επιδράσεων (Bruggencante et al., 2012). Έτσι, λοιπόν, μέσα από τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος ο ηγέτης μπορεί να βελτιώσει τις αποδόσεις των εκπαιδευτικών κάνοντας πιο αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Στα αποτελέσματα της έρευνας των Day & Sammons (2016) τονίζεται ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζει ο ηγέτης του σχολείου καθώς είναι αυτός που μπορεί να αξιοποιήσει σωστά τον κάθε εκπαιδευτικό, να εφαρμόσει κατάλληλες στρατηγικές για να υλοποιήσει το όραμα που έχει για τη σχολική μονάδα. Ο ηγέτης- διευθυντής που εστιάζει στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας εστιάζει πρωτίστως στη μάθηση. Επιχειρεί να πάρει μέτρα και αποφάσεις για τη βελτίωση της αλλά και της διδασκαλίας καλλιεργώντας ένα ευχάριστο και γόνιμο, επαγγελματικά, περιβάλλον (Robinson et al., 2008). Πλέον, ο ρόλος του

σχολικού ηγέτη αντιλαμβάνεται ως ένα μέρος ενός δικτύου διαπροσωπικών, περιβαλλοντικών και εσωσχολικών σχέσεων που συνδυάζονται ώστε να καθορίσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hallinger & Heck, 1998· Pounder et al., 1995).

Έχοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν τόσο στο κεφάλαιο της σχολικής αποτελεσματικότητας όσο και στο παρόν κεφάλαιο, στη συνέχεια θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε μια σειρά από διεθνή και ελληνικά ερευνητικά προγράμματα τα οποία στηρίχθηκαν στην ευρεία αποδοχή της ανάγκης δημιουργίας σχολικών ηγετών οι οποίοι έχουν την ικανότητα να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία τους.

Κεφάλαιο 4^ο: Διεθνή ερευνητικά προγράμματα για την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία

Διεθνές πρόγραμμα επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (International Successful School Principalship Project – ISSPP).

Το πρόγραμμα International Successful School Principalship Project (ISSPP) ξεκίνησε το 2001 από το Πανεπιστήμιο του Nottingham, με στόχο την δημιουργία μιας σειράς ερευνών για την διερεύνηση αποτελεσματικών μεθόδων εκπαιδευτικής ηγεσίας που εφαρμόζονται από διευθυντές σχολικών μονάδων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οκτώ χώρες (Αυστραλία, Καναδάς, Κίνα, Δανία, Αγγλία, Νορβηγία, Σουηδία και ΗΠΑ) (Jacobson & Day, 2007). Το θεωρητικό πλαίσιο του ISSPP βασίστηκε εν πολλοίς στην ανασκόπηση των Leithwood & Riehl (2005), αναφορικά με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι έρευνες που έγιναν στα πλαίσια του προγράμματος ISSPP επιχείρησαν να απαντήσουν σε μια σειρά κεντρικών ερωτημάτων, διερευνώντας τις πρακτικές που εφαρμόζονται από αποτελεσματικούς διευθυντές σχολικών μονάδων, τις διαφορές μεταξύ των πρακτικών αυτών σε διαφορετικά πλαίσια, τις συνθήκες υπό τις οποίες οι πρακτικές αυτές είναι αποτελεσματικές ή μη, καθώς και τις επιμέρους μεταβλητές που συνδέουν την αποτελεσματική σχολική ηγεσία με την σχολική αποτελεσματικότητα, σε επίπεδο μάθησης και επίδοσης των μαθητών (Jacobson & Day, 2007· Leithwood & Riehl, 2005).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός του ISSPP βασίστηκε σε παλαιότερες έρευνες που διεξήχθησαν σε σχολικές μονάδες στην Αγγλία (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000), καθώς και σε μετέπειτα έρευνες που διερεύνησαν την σχέση ηγεσίας και σχολικής

αποτελεσματικότητας σε μια σειρά πλαισίων (Kilpatrick, Johns, Mulford & Falk, 2002· Mulford, Silins & Leithwood, 2004· Swann, Gurr, Ford, Drysdale, Hardy, & Di Natale, 2003). Βάση του μεθοδολογικού σχεδιασμού αποτέλεσε η θέση ότι η πλειοψηφία των παλαιότερων ερευνών επί του θέματος εστίασαν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και όχι των διευθυντών, με την επίδραση των διευθυντών να εξετάζεται μόνο μέσω δεδομένων αυτοαναφοράς. Σε αυτή τη βάση, το ISSPP επιχείρησε να δημιουργήσει ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που να επιτρέπει την συλλογή δεδομένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και πηγές, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερος πλούτος δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, το ISSPP περιλαμβάνει α) συλλογή δεδομένων από πολλαπλές διαφορετικές οπτικές: διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικούς, διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό και διοικητικό προσωπικό (Jacobson & Day, 2007), β) διενέργεια συγκρίσεων μεθόδων και πρακτικών αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαφορετικά πλαίσια, από μικρές σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson & Ylimaki, 2005) ή μονάδες επαρχιακών περιοχών, μέχρι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλα αστικά κέντρα (Gurr et al., 2005· Jacobson, Day, Leithwood & Wong, 2005), γ) αναγνώριση και ταυτοποίηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και επαγγελματικών δεξιοτήτων που είναι κοινά σε διευθυντές που ασκούν αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία.

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός του ISSPP είναι αυτός της πολλαπλής μελέτης περιπτώσεων (multi-case study) (Jacobson & Day, 2007). Η δειγματοληψία έγινε βάσει της μεθόδου της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (purposive sampling), με την επιλογή σχολικών μονάδων να γίνεται βάσει στοιχείων σχολικής αποτελεσματικότητας και επίδοσης των μαθητών που να ξεπερνάει τα αναμενόμενα επίπεδα, όταν υπήρχαν επαρκή στοιχεία ότι οι επιδόσεις αυτές οφείλονται στην αποτελεσματική ηγεσία του διευθυντή της μονάδας. Η δειγματοληψία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε με μια μεικτή μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας (περίπου του 20% των εκπαιδευτικών) και εθελοντικής δειγματοληψίας, ενώ οι γονείς και οι μαθητές επιλέχθηκαν αποκλειστικά βάσει εθελοντικής δειγματοληψίας (Jacobson & Day, 2007). Η συλλογή πρωτογενών δεδομένων έγινε με την χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, βάσει συγκεκριμένου πρωτοκόλλου που αναπτύχθηκε για το πρόγραμμα και οι ερωτήσεις εστίασαν σε τέσσερις θεμελιώδεις πρακτικές της σχολικής ηγεσίας, όπως αυτές έχουν ταυτοποιηθεί από τους Leithwood & Riehl (2005), δηλαδή α) τον καθορισμό κατεύθυνσης, β) την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, γ) τον επανασχεδιασμό της οργάνωσης της σχολικής μονάδας και δ) την διαχείριση του προγράμματος σπουδών. Ο

μεθοδολογικός σχεδιασμός συμπεριέλαβε και την συλλογή και ανάλυση δευτερογενών δεδομένων, όπως σχολικά έγγραφα, δελτία τύπου, ιστορικές πηγές κ.ά.

Το πρόγραμμα ISSPP παρήγαγε πάνω από 60 μελέτες περιπτώσεων (Gurr et al., 2005· Jacobson & Day, 2007· Moos, Krejsler, Kofod & Jensen, 2005). Σε μια αρχική συγκριτική μελέτη μεταξύ μελετών περιπτώσεων σε διαφορετικές χώρες, οι Gurr et al. (2005) αναφέρουν μια σειρά από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες κεντρικούς για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων που ταυτοποιήθηκαν ως κοινοί σε όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, το αξιακό σύστημα των διευθυντών και η δέσμευσή τους απέναντι στην εκπαίδευση αποτέλεσε κοινό στοιχείο όλων των περιπτώσεων, ανεξαρτήτως χώρας ή πλαισίου (Drysedale, 2011· Gurr et al., 2005). Αυτό αφορά την δέσμευση των διευθυντών στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής, με στόχο την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές ήταν ικανοί να αντλούν πόρους και την γενικότερη εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας, ώστε να εξυπηρετηθεί το εκπαιδευτικό τους όραμα και η στρατηγική ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Gurr et al., 2005· Johnson, Møller, Jacobson & Wong, 2008). Τέλος, το στοιχείο της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα ήταν επίσης ένα κεντρικό χαρακτηριστικό, ανεξαρτήτως χώρας και πλαισίου, με την συνεργατικότητα να είναι παρούσα ως πρακτική, ακόμα και σε περιπτώσεις διευθυντών με χαρακτηριστικά αυταρχικού τύπου ηγεσίας (Gurr et al., 2005). Όπως αναφέρουν οι Jacobson & Day (2007), το μεθοδολογικό πλαίσιο του ISSPP ενέχει τους περιορισμούς μια ποιοτικής μεθοδολογικής κατεύθυνσης και άρα θα πρέπει να υπάρχει προσοχή στην γενίκευση των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια από αυτά που μελετήθηκαν. Ωστόσο, το μέγεθος και η ευρύτητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν αποτελεί ένα στοιχείο που μπορεί να θεωρηθεί ότι ξεπερνάει, ως ένα βαθμό, του περιορισμούς μιας τυπικής ποιοτικής έρευνας.

Βελτίωση της σχολικής ηγεσίας για καλύτερα επιτεύγματα μάθησης (Leadership Improvement for Student Achievement – L.I.S.A. project)

Το χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση ερευνητικό πρόγραμμα Leadership Improvement for Student Achievement ή L.I.S.A. βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της ολιστικής ηγεσίας (holistic leadership), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Pashiardis & Brauckmann (2008). Το ερευνητικό πρόγραμμα είχε ως στόχο να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους η σχολική ηγεσία επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα, την σχολική αποτελεσματικότητα

και τις επιδόσεις των μαθητών, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια), καθώς και την σύγκριση διαφορετικών προσεγγίσεων σχολικής ηγεσίας εντός διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν η Αγγλία, η Γερμανία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Σλοβενία και η Ολλανδία.

Το θεωρητικό πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας, που υιοθετεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από μια τυπολογία πέντε ηγετικών στυλ, βάσει των προσεγγίσεων και των μεθόδων που εφαρμόζουν οι διευθυντές σχολείων κατά την εκπλήρωση του ρόλου τους, ορίζοντας την σχολική ηγεσία ως το σύνολο όλων των συμπεριφορών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να επηρεάσουν την συμπεριφορά των άλλων (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis, 2004). Έτσι, το κάθε στυλ ηγεσίας αποτελείται από συγκεκριμένες συμπεριφορές και πρακτικές που θεωρείται πιθανό να υιοθετούνται από τους διευθυντές (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis & Brauckmann, 2008). Το *Παιδαγωγικό στυλ* (instructional style) εστιάζει κυρίως στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθορίζοντας και υποστηρίζοντας την εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, υιοθετώντας υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και εφαρμόζοντας συνεχείς αξιολογήσεις, αλλά και υποστηρίζοντας την καινοτομία, στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Το *δομικό στυλ* (structuring style) αναφέρεται στους διευθυντές που εστιάζουν στην παροχή κατεύθυνσης και συντονισμού της σχολικής μονάδας, ως ενιαίου συστήματος. Κάτι τέτοιο περιλαμβάνει το να τεθεί ξεκάθαρα το εκπαιδευτικό όραμα και η αποστολή του σχολείου, να τεθούν σαφείς κανόνες, καθώς και να υπάρχει ένας σαφής καταμερισμός εργασίας και ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού εν γένει. Ως εκ τούτου, εστιάζει στην αποτελεσματικότητα των επιμέρους δομών της σχολικής μονάδας, με στόχο ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό σύστημα λειτουργίας. Το *συμμετοχικό στυλ* (participative style) υιοθετεί μια συμμετοχική προσέγγιση στην λήψη αποφάσεων, εστιάζοντας στην βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού εν γένει, καθώς και την διαμεσολάβηση σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ του προσωπικού. Βασικός στόχος της συμμετοχικής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη ισχυρής δέσμευσης εκ μέρους του προσωπικού του σχολείου. Το *επιχειρηματικό στυλ* (entrepreneurial style) αφορά την υιοθέτηση πρακτικών που στοχεύουν στην συμμετοχή των γονέων ή άλλων εξωτερικών παραγόντων στις διαδικασίες του σχολείου, στην εξασφάλιση πόρων για την ομαλή λειτουργία της μονάδας, καθώς και την ανάπτυξη συνεργασιών και συμμαχιών με εξωτερικούς παράγοντες. Τέλος, το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού* (personnel development style) αποτελεί το πέμπτο ηγετικό στυλ και περιλαμβάνει την αποτελεσματική αξιολόγηση των προσωπικών και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και αναγκών των εκπαιδευτικών, την

παροχή ευκαιριών για περαιτέρω εκπαίδευση και απόκτηση δεξιοτήτων, την βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και την παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης σε περιπτώσεις υποδειγματικής επαγγελματικής επίδοσης (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Το πρόγραμμα LISA υιοθετεί έναν μεικτό ποσοτικό και ποιοτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό, καθώς αναπτύχθηκαν ειδικά εργαλεία – ερωτηματολόγια για την μέτρηση και καταγραφή των χαρακτηριστικών, μεθόδων και πρακτικών σχολικής ηγεσίας, καθώς και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτά. Επιπλέον για την εγκυροποίησή τους διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων. Υιοθετώντας ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο, αυτό της *ολιστικής ηγεσίας* των Pashiardis & Brauckmann (2008), το πρόγραμμα LISA επιχείρησε να χρησιμοποιήσει τους πέντε προαναφερθέντες τύπους ηγεσίας ως ερευνητικές υποθέσεις, με στόχο την επικύρωσή τους ή όχι από τα δεδομένα των ερευνών που έγιναν στα πλαίσιά του (Pashiardis, 2014). Πιο συγκεκριμένα, για την μέτρηση των τύπων ηγεσίας αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο *School Leadership Style Questionnaire*, βάσει του θεωρητικού πλαισίου του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας, καθώς και βάσει ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω οκτώ συνεντεύξεων με διευθυντές από τρεις από τις χώρες που συμμετείχαν.

Ταυτόχρονα, μελετήθηκαν μια σειρά από εξωτερικούς παράγοντες για την πιθανή επιρροή τους στους τύπους ηγεσίας, μέσω των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τους παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως και το νομικό - κανονιστικό σύστημα που σχετίζεται με τις πρακτικές τους. Πιο συγκεκριμένα, το LISA διερεύνησε *μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος* (system level variables) και *μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου* (school level variables). Οι *μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος* αφορούν τις επιμέρους εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών που συμμετείχαν. Το ένα σκέλος της συγκεκριμένης κατηγορίας μεταβλητών αφορά το ζήτημα του συγκεντρωτισμού ή της αποκέντρωσης, ως χαρακτηριστικά των επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας, που περιλαμβάνει τους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, την οργανωσιακή ετοιμότητα του συστήματος και τους μηχανισμούς υποστήριξης που αυτό έχει εδραιώσει. Το δεύτερο σκέλος αφορά τους τρόπους και την κουλτούρα αξιολόγησης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τους μηχανισμούς και τις δομές που εμπλέκονται στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας σε αυτή (Pashiardis, 2014). Για την διερεύνηση της επιρροής των μεταβλητών σε επίπεδο συστήματος αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο *Governance / Context Questionnaire* (Pashiardis, 2014). Αντίστοιχα, οι *μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου* αφορούν τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας,

καθώς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών της. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν παράγοντες όπως η ποιότητα του σχολικού κλίματος, η επαγγελματική ικανοποίηση και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες και οι δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων προς τους καθηγητές, οι παροχές ευκαιριών μάθησης προς τους μαθητές, οι διαδικασίες αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – γονέων, αλλά και η εμπλοκή των τελευταίων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτή η κατηγορία μεταβλητών διερευνήθηκε με το ερωτηματολόγιο *School Climate (Intermediate) Variables Questionnaire* (Pashiardis, 2014).

Σύμφωνα με τους Brauckmann & Pashiardis (2011), τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος έδειξαν μια ισχυρή επιβεβαίωση του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας που ανέπτυξαν, καθώς οι τέσσερις εκ των πέντε παραγόντων που αυτό περιλαμβάνει βρέθηκε ότι έχουν άμεση συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από μια σειρά ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων με διευθυντές, ως συμπληρωματικά προς τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, μόνο το *παιδαγωγικό στυλ* ηγεσίας βρέθηκε να μην σχετίζεται καθόλου με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, κάτι που, σύμφωνα με τους ερευνητές, ίσως εξηγείται από το ότι οι μέθοδοι και οι πρακτικές του θεωρούνται, ούτως ή άλλως, αυτονόητες από τους διευθυντές. Το *δομικό στυλ* ηγεσίας βρέθηκε να σχετίζεται με αυξημένη αποτελεσματικότητα του σχολείου, υποδεικνύοντας την αναγκαιότητα για την ύπαρξη ξεκάθαρων κανόνων και πολιτικών, καθώς και ενός σχολικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό. Αντίστοιχα, το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού* βρέθηκε να σχετίζεται επίσης με υψηλή αποτελεσματικότητα, που υποδεικνύει ότι η παροχή ευκαιριών κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς συνδέεται με υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Αντίθετα, τόσο το *συμμετοχικό*, όσο και το *επιχειρηματικό στυλ* ανιχνεύτηκαν συχνότερα σε διευθυντές σχολείων χαμηλής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το εύρημα αυτό ίσως σχετίζεται με την αναγκαιότητα εφαρμογής τέτοιου είδους μεθόδων και πρακτικών σε σχολεία χαμηλής αποτελεσματικότητας, με στόχο την βελτίωση του σχολικού κλίματος και την εύρεση πόρων για την λειτουργία του σχολείου, κάτι που δεν χρειάζεται σε σχολεία που έχουν ήδη υψηλή αποτελεσματικότητα (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Όπως αντίστοιχα αναφέρει ο Pashiardis (2012), το *επιχειρηματικό στυλ* ηγεσίας αναδείχθηκε ως κυρίαρχο στις περισσότερες περιπτώσεις, κάτι που μπορεί να εξηγηθεί ως μια στρατηγική προσέγγισης στο φαινόμενο της υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης και της γενικότερης έλλειψης πόρων. Το δεύτερο συνηθέστερο στυλ ηγεσίας, το *δομικό*, μπορεί να

θεωρηθεί ως μια προσέγγιση που τονίζει την αναγκαιότητα παροχής ξεκάθαρα οράματος, αλλά και ξεκάθαρα κανονιστικού πλαισίου και ρόλων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, με στόχο την βελτίωση της οργανωσιακής λειτουργίας του, καθώς και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Διερεύνηση της σύνθετης σχέσης μεταξύ ηγετικού στυλ και επιστημολογικών πεποιθήσεων των διευθυντών σχολείων και οι προεκτάσεις για την εκπαίδευσή τους (Pro-LEAD project)

Όπως και στην περίπτωση του LISA, το ερευνητικό πρόγραμμα Pro-LEAD υιοθέτησε στο θεωρητικό του πλαίσιο το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis & Brauckmann, 2008), με τα πέντε στυλ ηγεσίας που αυτό περιλαμβάνει. Βασικός σκοπός του ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο ηγετικό στυλ των διευθυντών σχολείων, αξιοποιώντας το ολιστικό μοντέλο, των επιστημολογικών τους κοσμοθεάσεων, δηλαδή των ολιστικών τους πεποιθήσεων για τη φύση και την κατάκτηση της γνώσης, και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκειμένου και της διοίκησης στις οποίες λειτουργούν. Σημαντική γενεσιουργό αιτία του συγκεκριμένου προγράμματος αποτέλεσε το γεγονός ότι η βιβλιογραφία έως τότε δεν είχε μελετήσει συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις των διευθυντών για τη γνώση και τη μάθηση επιδρούν στην ηγεσία τους στο επίπεδο του σχολείου, παρά μόνο τις πεποιθήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2014). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε ως μια επέκταση του LISA, που εφαρμόστηκε στην Κύπρο. Ως εκ τούτου, υιοθετεί επίσης μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με την συλλογή τόσο ποσοτικών δεδομένων, μέσω ερωτηματολογίων, όσο και την συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσω συνεντεύξεων με διευθυντές.

Στην πρώτη φάση αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια του LISA, για την αξιολόγηση των ηγετικών στυλ των διευθυντών σχολείων (*School Leadership Questionnaire*) και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκειμένου και πολιτικής στις οποίες λειτουργούν (*Contextual Governance Questionnaire*). Το πρόγραμμα Pro-LEAD σχεδιάστηκε στο να επεκτείνει το LISA, συμπεριλαμβάνοντας μια ακόμα κατηγορία μεταβλητών, που αφορά τις επιστημολογικές πεποιθήσεις (*epistemological worldviews*) των διευθυντών, δηλαδή τις πεποιθήσεις τους για την φύση και τους τρόπους απόκτησης της γνώσης, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εργάζονται. Κατ' αυτή την έννοια, το Pro-LEAD δεν ερεύνει μόνο τα στυλ ηγεσίας των

διευθυντών και την σχέση τους με την σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά και την σχέση των στυλ ηγεσίας με τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των διευθυντών για την γνώση και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Pashiaridis, 2014). Συνεπώς, αναπτύχθηκε επιπλέον το ερωτηματολόγιο των επιστημολογικών πεποιθήσεων των διευθυντών (*Epistemological Beliefs Questionnaire*). Οι κύριοι επιστημολογικοί τύποι διευθυντών που ερευνήθηκαν ήταν ο τύπος του «Ρεαλιστή» και ο τύπος του «Σχετικιστή». Ο πρώτος τύπος αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι η γνώση είναι καθορισμένη και αποκτιέται καλύτερα από εμπειρογνώμονες μέσω της μετάδοσης ενώ ο δεύτερος αντιπροσωπεύει τη πεποίθηση ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος κατασκευάζει μια μοναδική βάση γνώσεων η οποία είναι διαφορετική αλλά ίση με αυτές άλλων εκπαιδευόμενων. Μια δεύτερη φάση της έρευνας περιελάμβανε τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων έτσι ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων. Στην τρίτη φάση της έρευνας του οικείου προγράμματος επικεντρώθηκε στη διάχυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων ανάμεσα σε κύριες επαγγελματικές ομάδες των εκπαιδευτικών και του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου με στόχο τη διαμόρφωση πρότασης για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης ηγετών της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2014).

Συμπερασματικά, στην παραπάνω έρευνα έγινε εγκυροποίηση των ερωτηματολογίων που αναφέρθηκαν καθώς επίσης και του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας των Pashiaridis & Brauckmann (2008) στο συγκεκριμένο της Κύπρου. Παρόλο που δεν διαπιστώθηκε ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στις επιστημολογικές πεποιθήσεις, παρατηρήθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στο Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας και τον Σχετικιστικό τύπο επιστημολογικών πεποιθήσεων. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αρκετές, αν και μικρές, συσχετίσεις ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στις κλίμακες που είναι σχετικές με τις δομές του συγκεκριμένου και της διοίκησης. Όπως χαρακτηριστικά προβλέπει ο Πασιαρδής (2014, σελ. 265) «όσο προχωρά το Ελληνικό και Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγαλύτερη αυτονομία, η χρήση του επιχειρηματικού στυλ θα είναι επιβεβλημένη μιας που συνδέεται με την συμμετοχή περισσότερων εξωτερικών φορέων καθώς επίσης και με μεγαλύτερη λογοδοσία».

Ερευνητικό πρόγραμμα για ανίχνευση των αναγκών εκπαίδευσης και κατάρτισης των διευθυντών στα σχολεία της Κοινοπολιτείας (Co-LEAD project)

Το πρόγραμμα Co-LEAD σχεδιάστηκε για την διερεύνηση των αναγκών που υπάρχουν σε επίπεδο σχολικών μονάδων για βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, ως τρόπου βελτίωσης της

σχολικής αποτελεσματικότητας, σε χώρες της Κοινοπολιτείας των Εθνών. Η Κοινοπολιτεία των Εθνών είναι η Εθελοντική ένωση 54 ανεξαρτήτων κρατών της παλαιότερης «Βρετανικής Κοινοπολιτείας». Στην οικεία έρευνα έλαβαν μέρος οι εξής: Μπαρμπέιντος, Μποτσουάνα, Μαλαισία, Σιγκαπούρη, Σάντα Λουτσία, Τανζανία και Ουγκάντα. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών που χρειάζονται βελτίωση, σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας, εξετάζοντας παράγοντες όπως οι πρακτικές των διευθυντών, η επαγγελματική ετοιμότητά τους, τα παρεχόμενα προγράμματα κατάρτισης και οι επιμέρους ανάγκες τους, στο κάθε διαφορετικό πλαίσιο (Brauckmann & Pashiardis, 2012).

Το πρόγραμμα υιοθέτησε μια μεικτή μεθοδολογική κατεύθυνση, με συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, όσο και ποσοτικών δεδομένων, μέσω χορήγησης ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε περιλάμβανε την εξέταση παραγόντων, που αφορούσαν το σχολικό κλίμα και τους τρόπους βελτίωσής του, την διδακτική ηγεσία και την διαχείριση ανθρώπινων πόρων, την διαχείριση διοικητικών και οικονομικών ζητημάτων, την διαχείριση των μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων, αλλά και την σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Brauckmann & Pashiardis, 2012). Πιο συγκεκριμένα, περιείχε 46 δηλώσεις χωρισμένες σε έξι διαφορετικές γνωστικές περιοχές όπως για παράδειγμα: 1) Σχολικό κλίμα και βελτίωση, 2) Παιδαγωγική ηγεσία και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, 3) Διοίκηση και διαχείριση κτιρίων και οικονομικών, 4) Επαγγελματική βελτίωση και αναγνώριση προσωπικού, 5) Διαχείριση μαθητών και 6) Σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Βασικός σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να βοηθήσει τους ερευνητές να αντιληφθούν τις ανάγκες των διευθυντών για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση έτσι ώστε να προχωρήσουν σε μια ιεράρχηση των πιο σημαντικών αναγκών για βελτίωση.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ταυτοποίησαν μια σειρά από τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση και, ως εκ τούτου, εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας. Οι τομείς αυτοί αφορούσαν την βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, την προώθηση δεξιοτήτων παιδαγωγικής ηγεσίας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στους σχολικούς ηγέτες, την εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών στόχων και την παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης από τους σχολικούς ηγέτες προς τους εκπαιδευτικούς, την βελτίωση των δεξιοτήτων οργανωσιακής και οικονομικής διαχείρισης των σχολικών ηγετών καθώς και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα διοικητικά θέματα του σχολείου τους (Brauckmann & Pashiardis, 2012· Pashiardis & Brauckmann, 2009· Pashiardis & Brauckman, 2010).

Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα στο ελληνικό και το κυπριακό συγκείμενο

Μια σειρά ερευνών έχουν εξετάσει την σύνδεση σχολικής ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας στο ελληνικό και το κυπριακό πλαίσιο. Παλαιότερες έρευνες (Κουλουμπαρίτση, 2006· Λαΐνας, 2000· Στραβάκου, 2003) αναφέρουν τον έντονο συγκεντρωτισμό ως κεντρικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τον κεντρικό έλεγχο να ασκείται από τις ανώτερες διοικητικές δομές, δίνοντας μικρό χώρο για ευελιξία στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ταυτόχρονα, σύγχρονες έρευνες αναφέρουν ότι η σχολική ηγεσία στο ελληνικό συγκείμενο συχνά αντιμετωπίζει το σοβαρό πρόβλημα του έντονου φόρτου γραφειοκρατικής εργασίας, με κίνδυνο την υποβάθμιση των διευθυντών σε εκτελεστικά όργανα των αποφάσεων των ανώτερων διοικητικών οργάνων, καθώς και της ελλιπούς επιμόρφωσης των διευθυντών σε δεξιότητες ηγεσίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Γάγαλης, 2018· Κουτούζης, 2012· Lazaridou & Iordanides, 2011). Οι ελλείψεις αυτού του τύπου στις δεξιότητες ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφέρονται και από πιο πρόσφατες έρευνες, που τονίζουν την σημασία παροχής προγραμμάτων κατάρτισης για σχολικούς ηγέτες (Παππά, 2020).

Σε κάθε περίπτωση, οι σύγχρονες εξελίξεις σε σχέση με την μελέτη της σχολικής ηγεσίας και την σύνδεσή της με την σχολική αποτελεσματικότητα οδήγησαν στην διεξαγωγή πληθώρας ερευνών για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα και την Κύπρο, οι οποίες τονίζουν την αναγκαιότητα ανάδειξης του ρόλου του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, έναντι ως διοικητικού υπαλλήλου (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), ο οποίος να αποτελεί φορέα αλλαγής και καινοτομίας, καθώς και φορέα ενός εκπαιδευτικού οράματος, ως βάση για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Βασιλόπουλος, 2017· Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Ο Σαΐτης (2008) αναφέρεται στην σημασία της σχολικής ηγεσίας στην δημιουργία ενός πλαισίου τόσο καθοδήγησης, όσο και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, το οποίο να περιλαμβάνει στοιχεία συμμετοχικής ηγεσίας, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ταυτόχρονα, ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να φροντίζει για την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών και γονέων, διαμεσολαβώντας στις σχέσεις αυτές και επιλύοντας πιθανές εντάσεις ή και συγκρούσεις. Σύμφωνα με τους Papazoglou & Koutouzis (2019), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ξεκίνησαν από το 2011 στην Ελλάδα έχουν ως στόχο την ανάδειξη του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, με υψηλότερη αυτονομία και εστίαση στην

καινοτομία, καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών παροχής διαρκούς κατάρτισης και απόκτησης δεξιοτήτων, τόσο στους διευθυντές, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Η ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος, ως πεδίο δράσης της σχολικής ηγεσίας, έχει κεντρική θέση σε πολλές έρευνες που εξετάζουν την σχέση σχολικής ηγεσίας και αποτελεσματικότητας στο ελληνικό πλαίσιο. Στην ποσοτική έρευνα των Lazaridou & Iordanides (2011), με την συμμετοχή 109 εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για το ποιες πρακτικές και πρωτοβουλίες των διευθυντών θεωρούν σημαντικές για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν συμφωνία των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας, αφού τονίζεται η σημασία του διευθυντή στην εξασφάλιση ενός αρμονικού και συνεργατικού σχολικού κλίματος, την παροχή οράματος και επιμέρους στόχων, τον καταμερισμό ευθυνών και εργασίας, την εξασφάλιση εκπαιδευτικών πόρων, την παροχή σεβασμού, αναγνώρισης και επιβράβευσης προς τους εκπαιδευτικούς, την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, καθώς και την παροχή ευκαιριών κατάρτισης και συνεχούς βελτίωσης των δεξιοτήτων του προσωπικού του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν αρνητική στάση ως προς τον ρόλο του διευθυντή για την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στην λειτουργία του σχολείου, κάτι που ωστόσο αναφέρεται από πολλές έρευνες ως ένας από τους πυλώνες μιας σύγχρονης αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Gurr et al., 2005· Johnson, Møller, Jacobson & Wong, 2008).

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Deligiannidou, Athanailidis, Laios & Stafyla (2020) διερευνήθηκαν οι απόψεις 223 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας, με την χρήση του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε από τους Pashiardis & Orphanou (1999) για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχέση σχολικής αποτελεσματικότητας και ηγετικών στυλ που υιοθετούνται από τους διευθυντές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας κρίθηκε ανεπαρκής, με σημεία βελτίωσης να αποτελούν οι δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και η ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα, ως αποτέλεσμα των πρακτικών της σχολικής ηγεσίας, αναφέρεται από πλειάδα σύγχρονων ερευνών ως σημαντικός παράγοντας τόσο σχολικής αποτελεσματικότητας, όσο και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που με την σειρά της συνδέεται άμεσα με την σχολική αποτελεσματικότητα (Hatziconstantis & Kolympari, 2021· Lazaridou, 2011· Lazaridou, & Tsolakidis, 2011· Λαζάρου, 2018· Stamatis & Chatzinikolaou, 2020). Στην έρευνα της Λαζάρου (2018), σε δείγμα 375 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το σχολικό κλίμα βρέθηκε να αξιολογείται από τους

συμμετέχοντες ως ο σημαντικότερος παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας. Ομοίως, στην έρευνα των Iordanides, Lazaridou & Babaliki (2011), που εξέτασε τον ρόλο των διευθυντών στην σχολική αποτελεσματικότητα, το σχολικό κλίμα αξιολογήθηκε ως η σημαντικότερη παράμετρος ως προς το πλαίσιο δράσης ενός διευθυντή - ηγέτη, για την βελτίωση της συνολικής απόδοσης και αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ένα τέτοιο σχολικό κλίμα θα πρέπει να προάγει την συνεργατικότητα, τον επαγγελματισμό και την ανοιχτή επικοινωνία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (Iordanides, Lazaridou & Babaliki, 2011· Lazaridou & Iordanides, 2011· Παππά, 2020).

Η εισαγωγή της καινοτομίας στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου με την μορφή δημιουργικών δράσεων και καινοτομιών στις παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους, έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό στοιχείο μιας αποτελεσματικής ηγεσίας και στο ελληνικό πλαίσιο (Βασιλόπουλος, 2017· Κατσαρός, 2008· Παπαγεωργάκης, 2005· Ράπτης, 2006· Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Παπαδοπούλου (2018), που εξέτασε την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*, ως μια νέα διδακτική προσέγγιση βασιζόμενη στις αρχές τις βιωματικής μάθησης και των σχεδίων δράσης (project). Σύμφωνα με την οικεία ερευνήτρια, η εφαρμογή του συγκεκριμένου καινοτόμου προγράμματος αντιμετώπισε σημαντικές δυσκολίες, ακριβώς λόγω της έλλειψης χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων, με την προώθηση της δημιουργικότητας, την παροχή εκπαιδευτικού οράματος γύρω από το πρόγραμμα και την εν γένει υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή τέτοιου είδους καινοτομιών να είναι ελλιπής. Μια σειρά ερευνών επικεντρώνεται στην σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ως τύπου ηγεσίας που μπορεί να έχει σαφή θετική συσχέτιση με την σχολική αποτελεσματικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης, 2008· Hallinger, 2003· Leithwood & Jantzi, 2005). Η έρευνα των Zacharo, Koutsoukos & Panta (2018) διερεύνησε τις απόψεις και στάσεις 171 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την συμβολή μιας μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα και τους στόχους του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι σε διευθυντές που υιοθετούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ανεξαρτήτως δημογραφικών μεταβλητών, τύπου σχολείου ή ετών εργασιακής εμπειρίας, αναγνωρίζοντας την σημασία της για την μετάδοση του οράματος, την εδραίωση μακροπρόθεσμων στόχων, την βελτίωση της εργασιακής και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και

την προώθηση της συνεργατικότητας για την επίτευξη των στόχων. Στην ποιοτική έρευνα της Κωνσταντίνου (2020), στην οποία έγιναν συνεντεύξεις με 5 διευθυντές και 15 εκπαιδευτικούς από δημόσια δημοτικά σχολεία, τα ευρήματα αναφέρουν ότι το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας ήταν το συχνότερα εφαρμοζόμενο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, εμπεριέχοντας ωστόσο και ισχυρά στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, κυρίως όσον αφορά την μεταφορά του εκπαιδευτικού οράματος του διευθυντή και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υλοποίησή του.

Παράλληλα, μια σειρά ερευνών έχουν υλοποιηθεί στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην έρευνα των Kythreotis & Pashiardis (2006) διερευνήθηκε η σύνδεση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας – μαθητικής επίδοσης και των τύπων ηγεσίας των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και της γενικότερης μαθησιακής και οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η εφαρμογή ενός συμμετοχικού και διαπροσωπικού τύπου ηγεσίας, που εστιάζει στην διαπροσωπική επικοινωνία, την συνεργατικότητα και την αίσθηση της ισότητας σε ζητήματα διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού, βρέθηκε ότι έχει σημαντική θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και στην ανάπτυξη μιας μαθησιακής κουλτούρας η οποία μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές και να πετύχει υψηλή αποτελεσματικότητα. Στην μετέπειτα έρευνα των Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides (2010), τα αποτελέσματα επίσης αναφέρουν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ των χαρακτηριστικών της ηγεσίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων και της σχολικής αποτελεσματικότητας, αλλά και της σχολικής κουλτούρας εν γένει, ειδικά όσον αφορά την οργανωσιακή και επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην ποιοτική έρευνα των Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou (2011), τα ευρήματα αναφέρουν την σημασία της ανθρωποκεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, της παροχής ξεκάθαρων αξιών και οράματος από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της εστίασης στην μάθηση ως αξία, ως σημαντικούς παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που έχουν σημαντική θετική επίδραση στην σχολική αποτελεσματικότητα.

Κεφάλαιο 5^ο: Η ανάγκη για ποικιλομορφία και το Ολιστικό μοντέλο ηγεσίας

Η αναγκαιότητα για ποικιλία ηγετικών στυλ

Παραδοσιακά, η εστίαση τόσο των θεωρητικών όσο και των ερευνητικών προσεγγίσεων του θέματος, περιστράφηκαν γύρω από δύο διακριτές ηγετικές συμπεριφορές, αυτές της καθοδήγησης και του μετασχηματισμού (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2008· Robinson et al., 2008). Η καθοδηγητική ηγεσία, με την προσέγγισή της «από πάνω προς τα κάτω» υπήρξε το κυρίαρχο παράδειγμα από την δεκαετία του '80. Ο διευθυντής που χαρακτηρίζεται από καθοδηγητικές πρακτικές ηγεσίας, οραματίζεται ότι βρίσκεται στο τιμόνι των υποθέσεων στο σχολείο, ενορχηστρώνει και οδηγεί τους άλλους να επιτύχουν ένα προκαθορισμένο σύνολο ακαδημαϊκά εστιασμένων στόχων. Ο επίσημος σχολικός ηγέτης, δηλαδή ο διευθυντής, αναμένεται να κατανοεί τις αρχές της ποιοτικής διδασκαλίας καθώς επίσης να έχει επαρκή γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να μπορεί να διακρίνει εάν παρέχεται σε όλους τους μαθητές το κατάλληλο περιεχόμενο γνώσης (Marzano et al., 2005).

Από την άλλη, το παράδειγμα του μετασχηματιστικού ηγέτη βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος έπειτα από το Αμερικανικό κίνημα σχολικής αναδιάρθρωσης (Hallinger, 2003· Leithwood et al., 1999). Αντίθετα, λοιπόν, με την καθοδηγητική ηγεσία, όπως έχει αναλυθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο διευθυντής που χαρακτηρίζεται από μετασχηματιστικές πρακτικές οραματίζεται ως παράγοντας αλλαγής εστιασμένος στην συμμετοχή όλων «από τα κάτω προς τα πάνω». Αρκετές έρευνες στις αρχές της δεκαετίας του 2000 έδειξαν πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Griffith, 2004· Marks & Printy, 2003· Twigg, 2008). Ο Balwant (2016), έδειξε πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών που αφορούν τόσο τα κίνητρά τους, την ικανοποίηση και την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού όπως οι μαθητές την αντιλαμβάνονται, όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επιπλέον οι Vincent-Höper, Muser and Janneck (2012) και οι Kopperud, Martinsen and Humborstad (2014) επισημαίνουν πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να επηρεάσει την δέσμευση των μαθητών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμη και μέσω της συναισθηματικής δέσμευσης των μαθητών με τους ηγέτες η οποία οδηγεί σε ενίσχυση της οικείας δέσμευσής τους. Η παραπάνω δέσμευση των μαθητών αναμένεται να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοσή τους, διότι σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μαθητές που δεσμεύονται και αφοσιώνονται σε υψηλό επίπεδο πρέπει να επενδύσουν αποτελεσματικά τους συναισθηματικούς, συμπεριφορικούς και

γνωστικούς τους πόρους προς μια κατεύθυνση. Με άλλα λόγια, είναι εύλογο να περιμένει κανείς ότι οι εμπλεκόμενοι μαθητές που είναι ενεργοί και αφοσιώνονται στις σπουδές τους είναι επίσης επιτυχημένοι (Schaufeli et al. 2002).

Οι Robinson et al., (2008) ύστερα από μια ανάλυση ερευνών σχετικών με την επίδραση του καθοδηγητικού και μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στα σχολικά αποτελέσματα, συμπέραναν πως όσο πιο κοντά στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης είναι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης τόσο πιο πιθανό είναι να έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκριση των παραπάνω στυλ ηγεσίας έδειξε πως η επίδραση της καθοδηγητικής ηγεσίας είναι τρεις με τέσσερις φορές μεγαλύτερη από την μετασχηματιστική. Η εξήγηση που έδωσαν οι ερευνητές ήταν πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι επικεντρωμένη περισσότερο στην σχέση μεταξύ ηγετών και ακολούθων παρά στην προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών από τον ηγέτη. Μάλιστα, μερικά χρόνια νωρίτερα οι Brown & Keeping (2005) έδειξαν, πως η αξιολόγηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους υφιστάμενους εξαρτώνταν σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό συμπάθειάς τους προς τον ηγέτη τον ίδιο παρά από τις ηγετικές πρακτικές που υιοθετεί. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους Robinson et al., (2008), δίνει προβάδισμα στην καθοδηγητική ηγεσία, η οποία προσδιορίζει ηγετικές πρακτικές που δημιουργούν τις συνθήκες για βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση.

Παρά την εννοιολογική διαφοροποίηση του καθοδηγητικού και του μετασχηματιστικού ηγέτη, και οι δύο συμπεριφορές μοιράζονται κοινά στοιχεία, όπως την εστίαση στην ακαδημαϊκή αποστολή του σχολείου, την οικοδόμηση ενός κοινού οράματος και κοινής στοχοθεσίας, την προώθηση συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών κ.ά. Επιπλέον, οι δύο συμπεριφορές δεν είναι αμοιβαία αποκλειστικές καθώς οι αποτελεσματικοί ηγέτες ενός σχολείου ενδέχεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές καθοδήγησης και μετασχηματισμού ταυτόχρονα (Marks & Printy, 2003· Valentine & Prater, 2011). Μάλιστα, οι Leithwood et al., (2008) υποστήριξαν πως έπειτα από σύνθεση ευρημάτων διαφόρων ερευνών φαίνεται πως οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες ενσωματώνουν στην φαρέτρα τους το ίδιο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών που βασίζονται σ' ένα σύνολο καθοδηγητικών και μετασχηματιστικών διαστάσεων με την έμφαση πλέον να δίνεται σε συνδυασμό των δύο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την σύλληψη νέων ιδεών σχετικών με την εκπαιδευτική ηγεσία όπως η διαμοιρασμένη ή η κατανεμημένη ηγεσία (Marks & Printy, 2003· Spillane, 2006).

Έρευνες υποστήριξαν πως η διεύρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία του σχολείου, η συμπερίληψή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικότερα η μεγαλύτερη επιρροή τους στο σχολικό οργανισμό, δυνητικά, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο

στην σχολική βελτίωση (Huber, 2004· Leithwood & Beatty, 2007· Leithwood et al., 2008· Matthews & Sammons, 2005· Riley & MacBeath, 2003). Η κατανοημένη ή διαμοιρασμένη ή συνεργατική ηγεσία μπορεί να ασκεί την επίδρασή της μέσω της μείωσης της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και την αύξηση της δέσμευσής τους στο κοινό καλό (Pounder, 1999). Η δυνατότητα κάποιου να ασκεί επιρροή και ανατροφοδότηση στο πλαίσιο σημαντικών επαγγελματικών συζητήσεων εντός του σχολικού οργανισμού, είναι ένα σημαντικό συστατικό που ενθαρρύνει την εστίαση σε κοινές πρακτικές και στόχους (Chrispeels, Castillo & Brown, 2000· Marks & Printy, 2003) και μπορεί να προωθήσει την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα (Harris, 2008). Αρκετές έρευνες ανακάλυψαν σημαντικές έμμεσες επιδράσεις της κατανοημένης ή συνεργατικής ηγεσίας στην επίδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, βρήκαν πως αλλαγές στην κατανοημένη ή συνεργατική ηγεσία συνεπάγονται σημαντικές επιδράσεις στην ικανότητα ακαδημαϊκής βελτίωσης του σχολείου. Αυτές οι αλλαγές στην εν λόγω ικανότητα του σχολείου, με τη σειρά τους, έχουν σημαντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα (Hallinger & Heck, 2010a· 2010b· Heck & Hallinger, 2010b) και στα μαθηματικά (Hallinger & Heck, 2010a· Heck & Hallinger, 2009· 2010a· 2010b). Από την άλλη μεριά, άλλες έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή των μελών του σχολείου σε επίσημους ρόλους λήψης αποφάσεων ή ηγεσίας μπορεί να έχει περιορισμένο αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 1999· Marks & Louis, 1997· Smylie, Conley & Marks, 2002).

Μέσα από μια γενική θεώρηση των όσων παρουσιάστηκαν ως τώρα φαίνεται σκόπιμο να εξεταστεί ένα ρεπερτόριο ηγετικών χαρακτηριστικών ή ηγετικών στυλ από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, εστιάζοντας στην σχετική επίδραση των διαφορετικών ηγετικών συμπεριφορών τους. Η εστίαση σε ένα εύρος ηγετικών χαρακτηριστικών ή στυλ, όχι μόνο επιτρέπει τον εντοπισμό των διαφορετικών επιδράσεων των ηγετών στα αποτελέσματα των μαθητών, αλλά επίσης διευκολύνει την εστίαση στο συνδυασμό των πρακτικών που λειτουργούν καλύτερα για τη βελτίωση του ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών. Σύμφωνα με τους Louis, Dretzke & Wahlstrom (2010), υπάρχουν εκείνοι που υποστηρίζουν πως η καθοδηγητική ηγεσία πρέπει να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, εστιάζοντας στις διδακτικές πρακτικές ως το σημείο κλειδί σε ό,τι αφορά την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη ως πρότυπο, και εκείνοι, που υποστηρίζοντας την κατανοημένη ηγεσία, καταδεικνύουν την σημασία της δημιουργίας ενός οργανισμού μάθησης στον οποίο όλα τα βλέμματα θα είναι στραμμένα προς την ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning). Τα δεδομένα των Louis et al. (2010) δείχνουν πως αυτές μπορεί να είναι συμπληρωματικές πρακτικές και πως μπορεί

να είναι αναγκαίες αμφότερες, επιβεβαιώνοντας το εύρημα των Marks & Printy (2003) το οποίο υπογραμμίζει την σπουδαιότητα του συνδυασμού ηγετικών πρακτικών και μοντέλων. Εξάλλου, αυτή την ανάγκη για ποικιλία μοντέλων ηγεσίας σε έναν σχολικό οργανισμό κατά την εξέλιξή του στον χρόνο τόνισε και ο Blanchard (2000).

Προς την παραπάνω κατεύθυνση, αυτή της ποικιλίας μοντέλων ηγεσίας και ηγετικών χαρακτηριστικών, αλλά και την τοποθέτησή τους κάτω από την ομπρέλα ενός ενιαίου όρου που περιγράφει το πλαίσιο στο οποίο κινείται ένας ηγέτης προκειμένου να επιτύχουν οι μαθητές υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, κινήθηκε ο Hallinger (2010) εισάγοντας τον όρο *ηγεσία για τη μάθηση*, ο οποίος ενσωματώνει χαρακτηριστικά της καθοδηγητικής, της μετασχηματιστικής και της διαμοιρασμένης ηγεσίας (Hallinger, 2003· Heck & Hallinger, 2009· MacBeath & Cheng, 2008· Marks & Printy, 2003). Με λίγα λόγια, η *ηγεσία για τη μάθηση* περιγράφει τις προσεγγίσεις που υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες προκειμένου να επιτύχουν σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, εστιασμένα κυρίως στην μάθηση (Hallinger, 2010). Ενώ, για παράδειγμα, ο όρος «καθοδηγητική ηγεσία» αρχικά επικεντρώθηκε στον ρόλο του διευθυντή, η «ηγεσία για τη μάθηση» υποδηλώνει μια ευρύτερη σύλληψη της ιδέας που ενσωματώνει τόσο ένα ευρύτερο φάσμα πηγών ηγεσίας όσο και πρόσθετες εστίες για δράση. Πρώτα απ' όλα, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι ηγέτες δρουν σε ένα «ανοικτό σύστημα» το οποίο αποτελείται όχι μόνο από την κοινότητα, αλλά επίσης από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική κουλτούρα (Bosert et al., 1982· Leithwood et al., 2010). Εξάλλου, η αποτελεσματική ηγεσία διαμορφώνεται και ανταποκρίνεται στους περιορισμούς και τις ευκαιρίες που ανακύπτουν στον σχολικό οργανισμό και το περιβάλλον του. Επιπλέον, η άσκηση της ηγεσίας εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ηγετών. Έτσι, οι προσωπικές αξίες, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και δεξιότητες όπως και οι εμπειρίες των ηγετών, μπορούν να αποτελέσουν πηγές ποικίλων ηγετικών πρακτικών. Όπως αναλύθηκε και νωρίτερα, θεωρείται δεδομένο και σε αυτό το μοντέλο, πως η ηγεσία δεν επηρεάζει άμεσα την μάθηση αλλά λειτουργεί ως μεσολαβητής στις διαδικασίες και συνθήκες του σχολείου (Hallinger & Heck, 1996· Leithwood et al., 2010· Robinson et al., 2008). Τέλος, η σχολική ηγεσία επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτές τις συνθήκες και τις μεταβλητές του σχολείου (Hallinger & Heck, 2010b). Το οικείο μοντέλο προσφέρει μια ευρεία οπτική της συνεισφοράς της ηγεσίας στην σχολική βελτίωση και μάθηση γι' αυτό και θα κάνουμε μία πιο εκτενή αναφορά.

Πιο αναλυτικά, η ηγεσία επιδρά στη μάθηση μέσω των αξιών της (*Values leadership*) οι οποίες καθορίζουν τόσο τους στόχους τους οποίους επιδιώκουν να εκπληρώσουν οι ηγέτες όσο και τα επιθυμητά μέσα με τα οποία θα εργαστούν για την επίτευξή τους. Επιπλέον, η

ηγεσία θεωρείται πως επηρεάζει τη μάθηση μέσω της εστιάσής της (*Leadership focus*) και μάλιστα ο όρος αυτός αναφέρεται στις έμμεσες οδούς που χρησιμοποιεί (Hallinger & Heck, 1996· Leithwood et al., 2010). Η παραπάνω έμμεση επίδραση της ηγεσίας, που έχει αναφερθεί πολύ συχνά έως τώρα στην εργασία μας, έμμεσα υποθέτει πως η ηγεσία επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Hallinger, 2010). Η παραπάνω δυναμική, όπως περιγράφηκε, υπονοεί πως τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί η ηγεσία προκειμένου να επηρεάζει την μάθηση και την επίδοση δεν μπορούν να περιγραφούν σε μια απλή λίστα προδιαθέσεων των ηγετών ή στρατηγικών και συμπεριφορών που υιοθετούν. Συνεχίζοντας στις έμμεσες οδούς που χρησιμοποιεί η ηγεσία για την επίδρασή της στη μάθηση, σύμφωνα με τον Hallinger (2010) αυτές είναι τρεις:

1. *Όραμα και στόχοι*. Πρόκειται για την σημαντικότερη οδό μέσω της οποίας οι ηγέτες επιδρούν στην μάθηση. Το όραμα αναφέρεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο στο οποίο τοποθετεί ο ηγέτης την κατεύθυνση που θέλει να πάρει ο σχολικός οργανισμός, ενώ οι στόχοι αφορούν συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να εκπληρωθούν κατά τη διάρκεια της πορείας του. Ωστόσο, οι ερευνητές παρατήρησαν πως ανάλογα το ηγετικό μοντέλο που υιοθετείται, αντιλαμβάνεται και διαφορετικά η έννοια του οράματος ή των στόχων. Για παράδειγμα, η βιβλιογραφία αναφορικά με την καθοδηγητική ηγεσία αξιώνει πως οι παραπάνω έννοιες πρέπει να είναι ακαδημαϊκά εστιασμένες. Αντιθέτως, η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση άφησε ανοιχτό το ερώτημα των «αξιών» ως προς το επίκεντρο του οράματος και των στόχων. Η αλήθεια είναι πως έρευνες που συνέκριναν αυτές τις δυο διαφορετικές προσεγγίσεις των «στόχων» προκρίνουν την καθοδηγητική ηγεσία (Robinson et al., 2008).
2. *Ακαδημαϊκές δομές και διαδικασίες*. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι ερευνητές συζήτησαν την εφαρμογή καθοδηγητικών ή μετασχηματιστικών μοντέλων προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές πηγές ηγεσίας συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση. Η έρευνα των Robinson et al. (2008) παρείχε χρήσιμες πληροφορίες ως προς αυτό, καταδεικνύοντας πως η καθοδηγητική ηγεσία μπορεί και αποτυπώνει καλύτερα τον αντίκτυπο της ηγεσίας του σχολείου στη μάθηση. Αυτό το αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Hallinger (2003) και Robinson et al (2008), ενισχύει το γεγονός πως η επιτυχημένη σχολική ηγεσία πρέπει να ενσωματώνει μια εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή στόχευση η οποία λείπει από το στυλ της μετασχηματιστικής

ηγεσίας. Πιο πρόσφατες έρευνες (Hallinger & Heck, 2010a· Heck & Hallinger, 2009· 2010a) ενίσχυσαν το μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων, υποστηρίζοντας πως οι επιδράσεις της ηγεσίας επιτυγχάνονται μέσω σχολικών μεταβλητών που επηρεάζουν άμεσα με τη σειρά τους τη διδασκαλία και τη μάθηση και αναφέρονται ως «δυνατότητα για ακαδημαϊκή βελτίωση» του σχολείου. Επιπλέον, υποστήριξαν πως η ηγεσία διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την δυνατότητα του σχολείου για ακαδημαϊκή βελτίωση, δηλαδή τις σχολικές μεταβλητές, οριοθετώντας έτσι ένα σύστημα αμοιβαίων επιδράσεων. Μάλιστα, προσέφεραν και εμπειρική υποστήριξη στην υπόθεση πως τα σχολεία μπορούν να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματά τους ανεξάρτητα από τις αρχικές τους επιδόσεις αλλάζοντας κρίσιμες οργανωσιακές διαδικασίες όπως η ηγεσία.

3. *Άνθρωποι*. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 οι έρευνες εστίασαν όχι μόνο στον οργανισμό του σχολείου αυτόν κάθε αυτόν αλλά και στους ανθρώπους που τον αποτελούν και του δίνουν ζωή (Leithwood & Louis, 2000· Muford & Silins, 2003· 2009, ό.α στο Hallinger, 2010). Ακόμη μια φορά η έρευνα των Robinson et al., (2008) έδωσε αρκετά ερευνητικά στοιχεία επί του θέματος, συμπεραίνοντας πως η υποστήριξη των διευθυντών για την επαγγελματική βελτίωση του προσωπικού είχε τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Φυσικά, η θέσπιση στόχων και προσδοκιών, ο συντονισμός και η αξιολόγηση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος συνέβαλε επίσης προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Hallinger (2010) η ηγεσία επιδρά στη μάθηση μέσω του πλαισίου της (*The context for leadership*). Η έρευνα των Day et al (2010) ανέτρεψε την άποψη πως ένα ηγετικό στυλ είναι κατάλληλο για όλα τα σχολικά πλαίσια και περιβάλλοντα υποστηρίζοντας πως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το περιβάλλον στο οποίο ασκείται η ηγεσία. Μια ακόμη συνεισφορά της προαναφερθείσας έρευνας είναι η προτροπή των ηγετών αντί να ηγούνται χρησιμοποιώντας ένα καθορισμένο σετ ηγετικών πρακτικών, να αξιοποιήσουν τις διαπιστωμένες ανάγκες του σχολείου τους ώστε να αναπτύξουν μια πολυεπίπεδη εργαλειοθήκη ηγετικών πρακτικών. Ουσιαστικά αναδεικνύεται ως αναγκαιότητα οι ηγέτες να μπορούν να προσαρμόζουν το ηγετικό τους στυλ στις εκάστοτε καταστάσεις και περιστάσεις που αντιμετωπίζουν.

Τέλος, ο διαμοιρασμός της ηγεσίας (*Sharing leadership*) αποτελεί έναν ακόμη τρόπο που η ηγεσία ασκεί επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hallinger, 2010). Το γιατί πρέπει να μοιράζεται η ηγεσία, υποστηρίζεται από τις αρχές των δημοκρατικών λήψεων

αποφάσεων και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Crowther et al., 2008). Το πότε και πώς πρέπει να γίνεται αυτός ο διαμοιρασμός της ηγεσίας, έχει να κάνει με ένα εύρος διαφορετικών συμπεριφορών ή στρατηγικών που ακολουθούνται για την εμπλοκή και άλλων στην λήψη των αποφάσεων. Πιο πρόσφατες αντιλήψεις της κατανεμημένης ηγεσίας υπογραμμίζουν αυτή την όψη της διαμοιρασμένης ηγεσίας (Crowther et al., 2008· Gronn, 2009). Η αναφορά που προηγήθηκε σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολικό πλαίσιο και οι σχολικές μεταβλητές σχετίζεται και με το πότε ή πώς να διαμοιράζει κανείς την ηγεσία. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πως ένα σχολείο, κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορεί να χρειάζεται πιο συγκεντρωτικό ηγετικό στυλ ώστε να ξεκινήσει η επιθυμητή αλλαγή και σε βάθος χρόνου, ενώ η ικανότητα βελτίωσης του σχολείου αλλάζει, μέρος της διαδικασίας εξέλιξης της βελτίωσης του σχολείου θα συμπεριλάβει και άλλες πηγές ηγεσίας, ίσως και κατ' επέκταση και άλλα ηγετικά στυλ (Fullan, 2001). Κατά τα τελευταία στάδια όπου το σχολείο απολαμβάνει την επιτυχία της βελτίωσής του είναι η ευκαιρία η ηγεσία να διανεμηθεί σε όλο και περισσότερες πηγές μέσα το σχολείο (Hallinger, 2010).

Κλείνοντας, συνιστά αδήριτη ανάγκη να αναφέρουμε την άποψή μας, πως οι διευθυντές, ως ηγέτες, δεν πρέπει μόνο να προωθήσουν το όραμα που εκφράζει τις αξίες του σχολείου, αλλά και να αναπτύξουν τη δομή και τις πολιτικές που υποστηρίζουν το όραμα αυτό. Με άλλα λόγια, όπως εξηγεί ο Lashway (1996), ένα σχολείο δεν φαίνεται να απαιτεί στρατηγικές επιλογές τύπου «όλα ή τίποτα», καθώς η ίδια η αποτελεσματική ηγεσία είναι πολυδιάστατη. Η ηγεσία από μόνη της δεν είναι η λύση στο πρόβλημα της σχολικής βελτίωσης αλλά η αλλαγή στο σχολείο πρέπει να είναι συστηματική (Fullan, 2001), παράγοντας θετικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές δομές του και διαμορφώνοντας και ενισχύοντας τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Mulford & Silins, 2003). Ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η ικανότητα επιλογής ή ανάμειξης κατάλληλων θεωριών και στρατηγικών ηγεσίας φαίνεται να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας του διευθυντή και να επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Από την πρόσφατη ερευνητική προσπάθεια των Day, Sammons & Gorgen (2020) συνάγεται το συμπέρασμα ότι όλες οι αναθεωρημένες έννοιες ηγεσίας δεν αλληλοαποκλείονται. Η ανασκόπησή τους παρέχει στοιχεία ότι ένας συνδυασμός στρατηγικών και επομένως στυλ ηγεσίας μπορεί να αποφέρει το μεγαλύτερο όφελος στην επιτυχία των σχολείων ως πολύπλοκων προσαρμοστικών συστημάτων. Με βάση όλα όσα έχουν λεχθεί έως τώρα αλλά και την προαναφερθείσα συναινετική άποψη θέσαμε το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann (2018) και τα στυλ ηγεσίας που ενσωματώνει ως τη θεωρητική βάση της προσέγγισής μας στην παρούσα μελέτη.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια πιο αναλυτική παρουσίαση του Ολιστικού μοντέλου ηγεσίας καθώς θα παίξει κεντρικό ρόλο στην όλη μας ερευνητική προσπάθεια, υιοθετώντας τα ηγετικά στυλ που προκύπτουν από αυτό καθώς επίσης και την προσέγγισή του σε ό,τι αφορά την σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τα στυλ που αυτή υιοθετεί και την σχολική αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

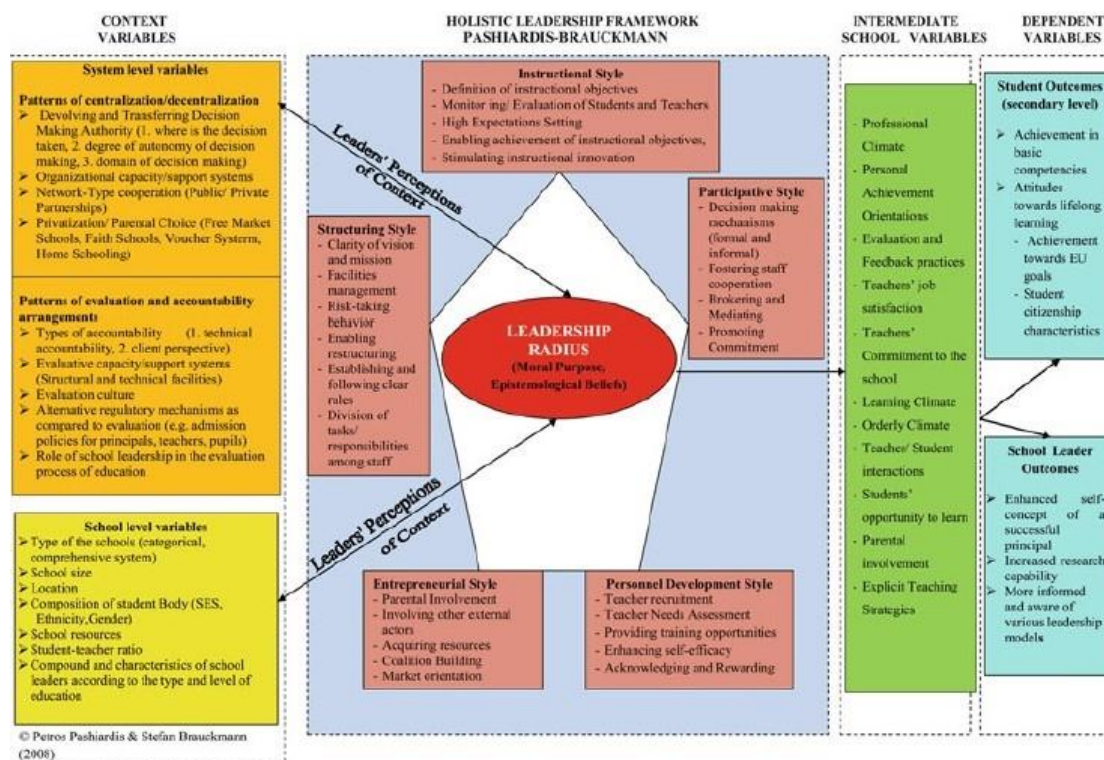
Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας

Κύριο ρόλο στον προβληματισμό μας και στην συλλογιστική μας αναφορικά με την παρούσα πραγμάτευση διαδραμάτισε εξ αρχής η ανάδειξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως ένα στοιχείο κλειδί για την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Πολλές από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όπως έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναδεικνύουν την επιρροή των σχολικών ηγετών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών είτε έμμεσα είτε άμεσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι απαιτήσεις από τους σχολικούς ηγέτες για υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα να αυξηθούν (Weindling & Dimmock, 2006). Στα προγράμματα LISA και Pro-LEAD που αναφερθήκαμε προηγουμένως εν συντομία, οι ερευνητές θέλησαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς καταλήγουν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Κάποιοι από τους λόγους ήταν η μη ύπαρξη κοινού αποδεκτού ορισμού για την εκπαιδευτική ηγεσία (Hallinger & Heck, 1996, 1998· Witziers, Bosker & Krüger, 2003), η μη ύπαρξη ενός γενικού παραδείγματος ή θεωρίας για την εξέταση της οργανωσιακής συμπεριφοράς το οποίο να είναι έγκυρο σε όλα τα κοινωνικά ή οργανωσιακά περιβάλλοντα (Hallinger & Heck, 1996, 1998· Pashiaridis, Thody, Papanauoum & Johanson, 2003) και τα διάφορα μεθοδολογικά και ερευνητικά ζητήματα (Pashiaridis, 2014). Όλα τα παραπάνω οδήγησαν τους Pashiaridis & Brauckman (2008, ό.α. στο Pashiaridis, 2014), βασιζόμενοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και στους παραπάνω περιορισμούς να δημιουργήσουν το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (Pashiaridis-Brauckmann Holistic Leadership Framework) το οποίο εγκυροποίησαν τόσο στα πλαίσια του προγράμματος LISA στις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν όσο και στα πλαίσια του προγράμματος Pro-LEAD στο οποίο συμμετείχε και η Κύπρος και το οποίο μας δίνει την δυνατότητα να αξιοποιήσουμε κι εμείς κάποια από τα εργαλεία που αναδύθηκαν από τους ερευνητές βασιζόμενοι στο συγκεκριμένο μοντέλο μιας που έχουν μεταφραστεί και εγκυροποιηθεί στην ελληνική γλώσσα. Ο λόγος που οι Pashiaridis & Brauckmann δημιούργησαν το δικό τους θεωρητικό πλαίσιο έγκειται στην υπόθεση πως η έλλειψη συνοχής

στα ευρήματα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση διαφορετικών πλαισίων και μοντέλων και στην κακή ευθυγράμμισή τους.

Στο ολιστικό μοντέλο, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως ένα πολυεπίπεδο κατασκεύασμα που μπορεί να επηρεάσει τις μεταβλητές του σχολείου και των μαθητών αλλά είναι επίσης πιθανό να επηρεάζεται από μεταβλητές του σχολικού πλαισίου. Οι Pashiardis & Brauckmann διέκριναν ένα αριθμό ηγετικών πρακτικών και συμπεριφορών που κρίνονται κρίσιμες για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων των μαθητών, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Αυτές οι πρακτικές, ενέργειες και συμπεριφορές συγκεντρώθηκαν γύρω από πέντε τομείς ή στυλ ηγεσίας (Παιδαγωγικό, Δομικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό και Ανάπτυξης προσωπικού). Σύμφωνα με το οικείο μοντέλο, αντί να υιοθετήσει κανείς μια μοναδική μέτρηση της ηγεσίας μπορεί να ερευνηθεί η επιρροή του κάθε ξεχωριστού στυλ ηγεσίας στα σχολικά αποτελέσματα με ολιστικό τρόπο.

Το ολιστικό μοντέλο των Pashiardis & Brauckmann παρουσιάζεται σχηματικά παρακάτω:



Εικόνα 7: Το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann

(Pashiardis, 2014, σ. 24)

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικής πολιτικής

Το συγκεκριμένο της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως ορίζεται από τους δημιουργούς του συγκεκριμένου μοντέλου περιλαμβάνει δυο κύρια επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά της μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος οι οποίες περιλαμβάνουν τα μοτίβα του συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επίσης και τα μοτίβα αξιολόγησης και λογοδοσίας. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τις μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου οι οποίες αφορούν τα χαρακτηριστικά του σχολείου και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το σημείο είναι κρίσιμο να αναφέρουμε τη δυσκολία, αν όχι την αδυναμία, στην έρευνά μας να υιοθετήσουμε και να ερευνήσουμε πιθανές επιρροές από το πρώτο επίπεδο καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ξεκάθαρα ένα συγκεντρωτικό σύστημα με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας. Επιπλέον η απουσία αξιολογικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ακόμη ζήτημα. Θα πρέπει λοιπόν τα παραπάνω να ενταχθούν στους περιορισμούς της έρευνάς μας. Στη περίπτωση των σχολικών μεταβλητών, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως αυτές είναι δεδομένες καθώς αντιπροσωπεύουν πιο σταθερούς παράγοντες του πλαισίου από τη στιγμή που ο σχολικός ηγέτης δεν μπορεί να επέμβει σε αυτές (Pashiardis, 2014).

Στυλ Ηγεσίας

Το θεωρητικό πλαίσιο του οικείου μοντέλου αποτελείται από μια τυπολογία πέντε ηγετικών στυλ, με βάση τις προσεγγίσεις και τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι διευθυντές σχολείων στην εκπλήρωση του ρόλου τους, ορίζοντας τη σχολική ηγεσία ως το σύνολο όλων των συμπεριφορών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis, 2004). Έτσι, κάθε στυλ ηγεσίας αποτελείται από συγκεκριμένες συμπεριφορές και πρακτικές που θεωρείται πιθανό να υιοθετηθούν από τους διευθυντές (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis & Brauckmann, 2008). Όλα αυτά τα στυλ ηγεσίας είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία των μαθητών. Το *παιδαγωγικό στυλ* φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της σχολικής επιτυχίας αφού μπορεί να συνδεθεί με την κατάκτηση υψηλότερων επιδόσεων των μαθητών (Donohoo, 2018· Harris et al, 2017· Pashiardis & Johansson, 2021). Ωστόσο, αυτό το στυλ δεν μπορεί να εφαρμοστεί εκτός εάν υπάρχει η παρουσία οργανωτικής ηγεσίας, επειδή είναι σημαντικό να επιδιώκεται ο συνδυασμός της οργάνωσης παράλληλα με την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ως εκ τούτου, το *δομικό στυλ* είναι ένα ουσιαστικό μέρος του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας, καθώς οι επιτυχημένοι ηγέτες ελέγχουν, προσαρμόζουν τη

δομική οργάνωση του σχολείου και αλληλοεπιδρούν στο σχολικό πλαίσιο για να εκπληρώσουν το όραμα και να κάνουν στρατηγικές διαμεσολαβήσεις με στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η ύπαρξη θετικών και παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου ενώ εργάζεται κανείς σε ένα θετικό σχολικό κλίμα είναι εξαιρετικής σημασίας (Harris et al, 2017). Ως εκ τούτου, το να είσαι παιδαγωγικός ηγέτης ενώ χρησιμοποιείς το *συμμετοχικό στυλ* σε ένα υγιές περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για να έχουμε επιτυχημένα σχολεία (Donohoo, 2018· Fairman & Mackenzie, 2015). Εν τούτοις, είναι κρίσιμο για έναν διευθυντή σχολείου να εκμεταλλευτεί νέες ευκαιρίες και να τις μετουσιώσει σε πράξεις στο χώρο του σχολείου. Η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η στενή συνεργασία με την κοινότητα καθιστά ένα ηγέτη που χρησιμοποιεί το *επιχειρηματικό στυλ*, ηγέτη όλης της κοινότητας που δημιουργεί στρατηγικές συμμαχίες με εξωτερικούς ενδιαφερόμενους και ως αποτέλεσμα αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Jacobson & Schoenfeld, 2014· Pashiardis & Brauckmann, 2019). Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, το *στυλ ανάπτυξης του προσωπικού* είναι πολύ κρίσιμο, καθώς η ανάπτυξη του εαυτού του αλλά και η ανάπτυξη των μελών του σχολείου είναι ακόμη ένα πολύ σημαντικό συστατικό ηγεσίας για τη σχολική επιτυχία (Kearney & Herrington, 2013· Louis & Wahlstrom, 2011). Στις παρούσες συνθήκες, υπάρχει αυξημένη ανάγκη για διευθυντές σχολείων που ενσωματώνουν ενεργά το ρόλο του μαθητή μέσω της δια βίου μάθησης (OECD, 2019).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα πέντε ηγετικά στυλ όπως αυτά περιγράφονται στο Ολιστικό Μοντέλο των Pashiardis & Brauckmann (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Πασιαρδής, 2012· Pashiardis, 2014).

Το *παιδαγωγικό στυλ* εστιάζει κυρίως στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει χαρακτηριστικά αποτελεσματικών ηγετών όπως τις πρακτικές καθορισμού και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων, τον καθορισμό υψηλών προσδοκιών και την παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών καινοτομιών (Hallinger, 2005· Nettles & Herrington, 2007· Πασιαρδής, 2012· 2014· Pashiardis, 2014· Waters, Marzano & McNutly, 2003)

Το *δομικό στυλ* αφορά τις πτυχές που παρέχουν κατεύθυνση και συντονισμό στην σχολική μονάδα και γενικότερα τη δημιουργία ενός οράματος για αυτή. Περιλαμβάνει την αποσαφήνιση αυτού του οράματος και της αποστολής του σχολείου, καθώς και τη θέσπιση και την τήρηση σαφών κανόνων – ευθυνών μεταξύ του προσωπικού. Η ευθύνη που έχει η ηγεσία για την θέσπιση και καθιέρωση αυτών των κανόνων με σκοπό να εξασφαλιστεί η τάξη και η πειθαρχία αναδείχθηκε από την εργασία των Waters, Marzano & McNutly (2003) και έχει

σαφή θετική συσχέτιση με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον ο Pashiardis (1998a) είχε ήδη αναδείξει αρκετά χρόνια νωρίτερα πως όσοι ηγέτες υιοθετούν αυτό το στυλ εποπτεύουν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις εγκαταστάσεις του σχολείου διατηρώντας τες παράλληλα τακτοποιημένες και ασφαλείς.

Το *συμμετοχικό στυλ* εννοείται ότι υιοθετεί μια περιεκτική και πιο κατανοητή προσέγγιση για την επίσημη και ανεπίσημη λήψη αποφάσεων, την προώθηση της συνεργασίας του προσωπικού, τη διαμεσολάβηση συγκρουόμενων καταστάσεων και την προώθηση της δέσμευσης του προσωπικού. Πιο αναλυτικά, το συμμετοχικό στυλ αναγνωρίζει ότι οι ηγέτες μπορούν να οργανώσουν τις διάφορες δραστηριότητές τους μέσω των υφισταμένων τους ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και την κουλτούρα του σχολείου. Στα παραπάνω συνηγορούν πολλές έρευνες όπως του Pashiardis (1995) ο οποίος διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί λογίζουν ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes) ανέδειξε την προώθηση της ομαδικής ηγεσίας και τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως χαρακτηριστικό στοιχείο των αποτελεσματικών ηγετών καθώς με αυτόν τον τρόπο η ηγεσία έχει σημαντικές επιπτώσεις στις μαθησιακές επιδόσεις (Mulford & Silins, 2003). Συνεπώς, τα μέλη του οργανισμού αναπτύσσουν τη μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου (Kythereotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010· Leithwood et al., 2004 ό.α. στο Πασιαρδής, 2014).

Το *επιχειρηματικό στυλ* περιλαμβάνει αρχικά τις πρακτικές της συμμετοχής των γονέων ή/και άλλων εξωτερικών παραγόντων στις διαδικασίες του σχολείου καθώς και την απόκτηση πόρων για την ομαλή λειτουργία του. Για παράδειγμα ο Pashiardis (1998b) αναφέρει πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες δημιουργώντας θετικό κλίμα μεταξύ των γονέων και του σχολείου συνέβαλλαν στην βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο καθώς η στενή και θετική αλληλεπίδραση των γονέων τους με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή ενίσχυσε την συμπεριφορά τους. Όσον αφορά τους εξωτερικούς πόρους για τις εκάστοτε σχολικές δραστηριότητες αυτοί μπορούν να εξασφαλιστούν, πέρα από την χρηματοδότηση του κράτους, από εξωτερικά δίκτυα όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, η εκκλησία, διάφορες κοινωνικές μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.ά. (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Συνεπώς με το στυλ αυτό είναι δυνατή η δημιουργία συνασπισμών και συνεργασιών με εξωτερικούς συνεργάτες, καθώς και η συμμετοχή σε μια προσέγγιση μάρκετινγκ στην ηγεσία.

Τέλος, το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού* είναι πιθανό να υιοθετηθεί από τους αποτελεσματικούς ηγέτες επηρεάζοντας μέσω αυτού τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των

μαθητών (Pashiaridis & Brauckmann, 2008 ό.α. στο Πασιαρδής, 2014). Αυτό το στυλ περιλαμβάνει την αποτελεσματική πρόσληψη εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση των προσωπικών και επαγγελματικών τους αναγκών, την παροχή ευκαιριών κατάρτισης σε αυτούς, την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους καθώς και την παροχή αναγνώρισης και ανταμοιβών για την υποδειγματική τους απόδοση. Το οικείο στυλ ηγεσίας ενισχύεται από πολλούς ερευνητές οι οποίοι βεβαιώνουν πως ένας ηγέτης μπορεί μέσα από τις ενέργειές του σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να διαμορφώσει τις σχολικές καταστάσεις και τις πρακτικές μάθησης. Με αυτές του τις ενέργειες ένας ηγέτης μπορεί να παράσχει κίνητρα και την υποστήριξή του σε κάθε υφιστάμενό του. Επιπλέον, παρέχει τα απαραίτητα μοντέλα βέλτιστης πρακτικής εφαρμογής της ανάπτυξης προσωπικού τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Leithwood et al., 2006· Πασιαρδής, 2012· 2014· Pashiaridis, 2014)

Το σχολικό κλίμα

Σε συνέχεια της παρουσίασης του ολιστικού μοντέλου των Pashiaridis & Brauckmann (2008, ό.α. στο Pashiaridis, 2014) είναι κρίσιμο να αναφέρουμε πως οι ηγέτες προτείνεται πως επηρεάζουν τα τελικά σχολικά αποτελέσματα μέσω ενός συνόλου ενδιάμεσων μεταβλητών στο επίπεδο του σχολείου. Αυτές οι μεταβλητές υποτίθεται πως επηρεάζονται από τα ηγετικά στυλ που υιοθετεί ο σχολικός ηγέτης και με τη σειρά τους επηρεάζουν τα σχολικά αποτελέσματα. Φέρονται να διαμεσολαβούν την επιρροή των ηγετικών στυλ στους μαθητές και στις επιδόσεις τους. Οι ενδιάμεσες σχολικές μεταβλητές αποτελούνται από το επαγγελματικό, μαθησιακό και κλίμα πειθαρχίας, τους προσωπικούς προσανατολισμούς για αποτελέσματα, τις πρακτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αφοσίωσή τους στο σχολείο, τις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τις ευκαιρίες για μάθηση, τις ξεκάθαρες και σαφείς διδακτικές στρατηγικές και την γονεϊκή εμπλοκή. Τέλος, το πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου περιγράφει και τις εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν τα αποτελέσματα τόσο των μαθητών όσο και των ηγετών.

Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε πως το ολιστικό μοντέλο όπως περιγράφηκε πιο πάνω, αποτελείται από την ηγεσία καθώς επίσης από το πλαίσιο, τις ενδιάμεσες και τις εξαρτημένες μεταβλητές των σχολικών αποτελεσμάτων. Στόχος των ερευνητών ήταν το εκπαιδευτικό σύστημα να απεικονιστεί με τέτοιο ολιστικό τρόπο προκειμένου να δείξει με σαφήνεια τη διασύνδεση όλων των παραγόντων διακυβέρνησης στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα

μπορούσε να υπαχθεί σε θεσμοθετημένες ευκαιρίες και διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Το πλαίσιο του μοντέλου αυτού αντιπροσωπεύει έναν πολύπλοκο και δυναμικό ιστό σχέσεων που είναι πολύ διασυνδεδεμένες και αλληλοσυνδέονται προς όλες τις κατευθύνσεις και, ως εκ τούτου, έπρεπε να διερευνηθούν με πολυεπίπεδους τρόπους, όπως και έγινε στα πλαίσια του προγράμματος L.I.S.A. (Pashiardis, 2014). Ωστόσο, όπως αντιλαμβάνεται κανείς, η παρούσα πραγμάτευση, παρ' όλο που επιχειρεί να υιοθετήσει το θεωρητικό πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου των Pashiardis & Brauckmann δεν μπορεί να εξετάσει όλες τις πιθανές σχέσεις παρά μόνο να εστιάσει στο κεντρική ιδέα του που δεν είναι άλλη από την σχολική ηγεσία και την επίδρασή της στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Η κατεύθυνση στην οποία θα κινηθούμε αφορά τα ηγετικά στυλ που υιοθετούνται από τους σχολικούς ηγέτες και την σύνδεσή τους τόσο ξεχωριστά όσο και ολιστικά με τις επιδόσεις των μαθητών αφού πρώτα τις ελέγξουμε και κατηγοριοποιήσουμε βάσει αυτών τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 6^ο: Η Έρευνα

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η δήλωση του σκοπού μιας μελέτης παρουσιάζει μια γενική κατεύθυνση που αυτή ακολουθεί ή το σημείο εστίασής της (Creswell, 2016). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και ειδικότερα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Οι δηλώσεις πρόθεσης που χρησιμοποιούνται στην ποσοτική έρευνα και που προσδιορίζουν αυτά που θέλει να πετύχει ο ερευνητής στη μελέτη του αποτελούν τους ερευνητικούς του στόχους (Cresswell, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά μας ως βασικοί στόχοι τέθηκαν:

- A) η εγκυροποίηση του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας των Pashiaridis & Brauckman (2008) στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα στα σχολεία του δείγματος.
- B) η διερεύνηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών Στ τάξης στα σχολεία του δείγματος χορηγώντας τους άτυπα τεστ αξιολόγησης της επίδοσής τους
- Γ) η διερεύνηση του πιο συχνά εκφραζόμενου ηγετικού στυλ στα σχολεία με υψηλή και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους.
- Δ) η συσχέτιση του στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετείται στο εκάστοτε σχολείο με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Διερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις

Βασική κατεύθυνση της μελέτης μας αποτελεί η εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου όσον αφορά στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο στο οποίο εργάζονται και στο πώς αυτή η διάδραση παράγει τον καλύτερο συνδυασμό αποτελεσματικών συμπεριφορών και πρακτικών ηγεσίας εκ μέρους των διευθυντών/ντριών τους. Προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε ποιο είναι το υιοθετούμενο στυλ ηγεσίας που επηρεάζει την σχολική επίδοση και κατά πόσο η υιοθέτηση αυτού του στυλ από τους/τις διευθυντές/ντριες είναι απόλυτη ή μέρος ενός συνδυασμού πολλών στυλ ηγεσίας. Με άλλα λόγια, θέλαμε να ερευνήσουμε περισσότερα σχετικά με το πώς οι ηγέτες/ιδες δομούν επιτυχημένες μορφές συμβίωσης προς όφελος του κάθε μαθητή και πώς μπορούν να

δημιουργήσουν θεσμικές ρυθμίσεις που αντιπροσωπεύουν μια προσφορά εκ μέρους τους, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με βέλτιστο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθεί η συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τους.

Τόσο ο σκοπός μιας έρευνας όσο και οι στόχοι και τα ερευνητικά της ερωτήματα εξασφαλίζουν τα στοιχεία που είναι σημαντικά για την κατανόηση των αποτελεσμάτων μιας εργασίας (Creswell, 2016). Τα *ερευνητικά ερωτήματα* που προκύπτουν από τους προαναφερθέντες στόχους και τον γενικότερο σκοπό της έρευνας που αναφέρθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου και τα οποία καλείται να απαντήσει η οικεία έρευνα είναι τα εξής:

1. Πόσο έγκυρο είναι το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
2. Ποιο είναι το επικρατέστερο ηγετικό στυλ των διευθυντών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
3. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ στο σχολείο τους διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα λοιπά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
4. Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες οι διευθυντές/ντριες τον εαυτό τους ως ηγέτη/ιδα αναφορικά με το στυλ το οποίο οικειοποιούνται;
5. Πόσο συμπίπτουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών/ντριών για το/τα στυλ ηγεσίας που υιοθετείται/ούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες;
6. Ποιοι τρόποι διαχείρισης των διευθυντών υπερισχύουν μεταξύ των αξόνων: βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικού οράματος, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, οργάνωση και συντονισμός της σχολικής μονάδας;
7. Πώς συσχετίζεται το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολείων με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και κατ' επέκταση με την σχολική αποτελεσματικότητα τόσο στα αστικά όσο και στα ημιαστικά σχολεία;

Με λίγα λόγια, όπως φαίνεται και από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, αυτό που θέλουμε με την παρούσα έρευνα είναι να ρίξουμε περισσότερο φως και να συμβάλλουμε στη συζήτηση σχετικά με την επίδραση που μπορούν να έχουν οι σχολικοί ηγέτες στην ακαδημαϊκή

επίδοση των μαθητών λόγω των πολλών αμφιλεγόμενων αποτελεσμάτων σε αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τους προσωπικούς προβληματισμούς και ως απόρροια των παραπάνω διερευνητικών ερωτημάτων καταλήγουμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Το Ολιστικό μοντέλο ηγεσίας απαντάται ως υιοθετούμενο μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία του δείγματος.
2. Το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που απαντάται στα σχολεία του δείγματος είναι το δομικό.
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών δεν διαφέρουν σε ό,τι αφορά το στυλ ηγεσίας που ο/η διευθυντής /ντρια υιοθετεί περισσότερο.
4. Στα σχολεία με υψηλές επιδόσεις το συχνότερα υιοθετούμενο στυλ είναι το δομικό στυλ ηγεσίας ενώ στα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις το συχνότερα υιοθετούμενο στυλ είναι το συμμετοχικό.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο τρόπος που τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο τρόπος που κανείς προσεγγίζει, αναλύει και ερμηνεύει τα ερευνητικά δεδομένα, επηρεάζεται από την επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού (Ανδρούτσου & Πετρογιάννης, 2008). Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια ταξινόμησης της ερευνητικής δραστηριότητας της παρούσας μελέτης πάνω σε θεμελιώδεις και κοινά αποδεκτούς μεθοδολογικούς άξονες αναφοράς, εκφράζοντας παράλληλα και την ανάγκη για απόδοση συγκεκριμένης ταυτότητας.

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ηγετικών στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες – ηγέτες/ιδες των σχολικών μονάδων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών των σχολείων των οποίων ηγούνται και παράλληλα προκειμένου να έχουμε μια καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού μας προβλήματος αποφασίσαμε να διεξάγουμε μια μελέτη μεικτών μεθόδων, δηλαδή μια μελέτη με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα καθώς όταν συνδυάζουμε τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα «έχουμε ένα πολύ ισχυρό μείγμα» (Miles & Huberman, 1994, σ. 42). Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε τον *συγκλίνων σχεδιασμό μεικτών μεθόδων* (convergent mixed methods design) κατά τον οποίο συγκεντρώνονται ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, συγχωνεύονται, συγκρίνονται τα αποτελέσματά τους και εξηγούνται τυχόν διαφορές που έχουν. Σύμφωνα με τον Creswell (2016, σ. 543) βασικό

σκεπτικό αυτού του συνδυασμού είναι ότι η μια μορφή συγκέντρωσης δεδομένων προσφέρει πλεονεκτήματα που αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα της άλλης μορφής, και ότι μια πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος είναι αποτέλεσμα της συγκέντρωσης τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Creswell (2016, σ. 554) ο ερευνητής οφείλει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στο ένα είδος δεδομένων από ό,τι σε άλλα γι' αυτό θεωρούμε κρίσιμο να αναφέρουμε πως προτεραιότητα στην έρευνά μας, δίνουμε στο ποσοτικό είδος δεδομένων. Επιλέξαμε, λοιπόν, την *ποσοτική ερευνητική προσέγγιση* για να μελετήσουμε έναν ικανό αριθμό περιπτώσεων και να αναλύσουμε στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα. Η ποσοτική ερευνητική μέθοδος θεωρείται κατάλληλη όταν η ύπαρξη «πραγματικών» δεδομένων είναι απαραίτητη για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, όταν αναζητούνται πληροφορίες σχετικές με τις απόψεις, τις στάσεις, τις θεωρίες, τις πεποιθήσεις ή τις προτιμήσεις των ερωτώμενων, όταν είναι δυνατή η σύνδεση των μεταβλητών με τις ερευνητικές υποθέσεις ή ερωτήματα πριν από τη συλλογή των δεδομένων και τέλος όταν η ερώτηση ή το πρόβλημα είναι γνωστό, σαφές και προσδιορισμένο (Hammarberg, et al., 2016). Επιπλέον, η ποσοτική μέθοδος μπορεί να ανακαλύψει τις διαφορετικές απόψεις, τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της στάσης των ερωτηθέντων και των χαρακτηριστικών τους (δημογραφικά ή/και κοινωνικά) και τέλος το ποσοστό του πληθυσμού που υποστηρίζει την υποβοηθούμενη αντίληψη καθώς και συγκρίσεις μεταξύ αποτελεσμάτων άλλων ερευνών (Kovacs et al., 2012· Freeman et al., 2009· Beeson et al., 2011). Τέλος, το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης είναι πως επιτυγχάνει μεγαλύτερο ποσοστό αμεροληψίας και αντικειμενικότητας σε σχέση με την ποιοτική προσέγγιση (Creswell, 2016).

Στα πλαίσια, λοιπόν, της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης στη συγκεκριμένη εργασία, είναι κρίσιμο να αναφερθεί ότι η συλλογή του δείγματος έγινε από την χορήγηση και συλλογή ενός ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων. Ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε είναι ο *δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος* καθώς πρόκειται για μια διαδικασία στην ποσοτική έρευνα όπου οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις στάσεις, τις γνώμες, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού. Στην εν λόγω διαδικασία οι ερευνητές συγκεντρώνουν ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα και τα αναλύουν στατιστικά για να περιγράψουν τάσεις σχετικά με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις και να ελέγξουν τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις ερευνητικές υποθέσεις. Επίσης, ερμηνεύουν τη σημασία των δεδομένων συσχετίζοντας τα αποτελέσματα των στατιστικών τεστ με προηγούμενες ερευνητικές μελέτες. Η δημοσκοπική έρευνα έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά

με τη συσχετιστική έρευνα μιας που και στις δυο, οι ερευνητές συσχετίζουν μεταβλητές της έρευνάς τους περιγράφοντας την σχέση τους. Επίσης μια μελέτη αντιπροσωπευτικού δείγματος μπορεί να εξετάζει τρέχουσες στάσεις, πεποιθήσεις, γνώμες των ατόμων με την έννοια του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται ή πρακτικές των ατόμων με την έννοια των πραγματικών συμπεριφορών τους (Creswell, 2016).

Στα πλαίσια της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, επιλέξαμε να επιβεβαιώσουμε ή όχι τα ευρήματα της ποσοτικής προσέγγισης αναφορικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών των σχολείων του δείγματος αξιοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη. Αξιοποιώντας τα θετικά σημεία των ποιοτικών ερευνών προσπαθήσαμε να δώσουμε μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία στα αποτελέσματα των ποσοτικών μας διεργασιών. Αξίζει να επισημανθεί ότι η συνέντευξη είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Σκοπός της συνέντευξης είναι η οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από το δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Robson, 2010). Η ημι-δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου (όπως στη δομημένη), αλλά ταυτόχρονα υποβάλλονται και ανοιχτές ερωτήσεις για πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων. Η συγκεκριμένη συνέντευξη είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης, καθώς επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ανάλυση της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης όπου ο ερευνητής, ενεργός και δημιουργικός, «συνομιλεί» με τα δεδομένα του, παράγοντας και διαμορφώνοντας τα θέματα και τις κατηγορίες του ερευνητικού του υλικού (Τσιώλης, 2016). Η θεματική ανάλυση ορίζεται από τους Braun & Clarke (2012, σελ. 57) ως η «συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων». Ο ερευνητής εντοπίζει νοηματικά μοτίβα εστιάζοντας, ωστόσο, σε αυτά που είναι πιο κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012). Στη συνέχεια ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενο των επιλεγμένων αποσπασμάτων και κωδικοποιεί τα δεδομένα της συνέντευξης σε πίνακα. Περισσότερο παράγει και σχηματίζει δηλαδή τα δεδομένα παρά τα ανακαλύπτει. Τα επιμέρους θέματα που προκύπτουν από το αφηγηματικό υλικό ανασυνθέτουν την ευρύτερη κεντρική νοηματική κατηγορία και η διαδικασία συνεχίζεται έως ότου ολοκληρωθεί η επεξεργασία του υλικού της έρευνας ενώ, τέλος, τα ευρήματα αναπαρίστανται σχηματικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Με βάση την ταξινόμηση των επιστημονικών ερευνών σε είδη, τα οποία επισήμαναν οι Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας (2005) και οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2016) η

ερευνητική μας στρατηγική αντιστοιχεί στην περιοχή της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Αναλήφθηκε από τον ερευνητή με δική του πρωτοβουλία, είναι ατομική, μεικτή, επιτόπια, περιγραφική και συγχρονική έρευνα μιας που έχει σκοπό τη συλλογή πληροφοριών από τυχαία δείγματα διαφορετικών ηλικιών, έχει δειγματοληπτικό χαρακτήρα, χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο, την ημιδομημένη συνέντευξη και το άτυπο τεστ γλωσσικής και μαθηματικής επίδοσης ως μέσα συλλογής δεδομένων και είναι εφαρμοσμένη ως προς τον τρόπο αξιοποίησης της ερευνητικής γνώσης.

Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Πρώτο βήμα, για τον σχεδιασμό μιας έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός του πληθυσμού της, μιας ομάδας ατόμων δηλαδή, που έχουν το ίδιο κοινό χαρακτηριστικό (Creswell, 2016). Ο *πληθυσμός* της έρευνάς μας αποτελείται από το σύνολο των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Σε ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο οι ερευνητές δεν μελετούν πάντα έναν ολόκληρο πληθυσμό είτε επειδή δεν μπορούν να προσδιορίσουν τα άτομα, είτε επειδή δεν μπορούν να εξασφαλίσουν καταλόγους ονομάτων. Έτσι λοιπόν, με πρακτικούς, λειτουργικούς όρους, οι ερευνητές μελετούν έναν *πληθυσμό – στόχο* ή αλλιώς *πλαίσιο δειγματοληψίας*, έναν κατάλογο δηλαδή ή ένα αρχείο των ατόμων σε έναν πληθυσμό που ο ερευνητής μπορεί να εξασφαλίσει. *Πληθυσμό - στόχο* ή *πλαίσιο δειγματοληψίας* στην έρευνά μας αποτελεί το σύνολο των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Ωστόσο, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, η ύπαρξη μετρήσεων από ένα πληθυσμό είναι πολύ δύσκολη μιας που εμποδίζεται από τις δαπάνες, τον χρόνο και την δυνατότητα πρόσβασης του ερευνητή. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να συγκεντρώσει πληροφορίες και δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, από ένα δείγμα δηλαδή, με τέτοιο τρόπο ώστε η γνώση που αποκτάται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικά μελετώμενου πληθυσμού (Cohen & Manion, 2008). *Δείγμα* λοιπόν, είναι μια υποομάδα του πληθυσμού στόχου την οποία ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει και να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν στον πληθυσμό – στόχο. Στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε ως αξιόπιστη η επιλογή του δείγματος από το σύνολο των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου που βρίσκονται σε αστική και ημιαστική περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερα από τα Ιωάννινα και δύο από τους υπόλοιπους Νομούς της Περιφέρειας Ηπείρου.

Μέθοδος δειγματοληψίας

Η ποιότητα μιας έρευνας δεν στηρίζεται μόνο στην καταλληλότητα της μεθοδολογίας και της επιλογής των κατάλληλων μέσων, αλλά και στην καταλληλότητα της μεθόδου δειγματοληψίας (Morrison, 1993).

Για την επιλογή του δείγματος επιλέξαμε την ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας στην ποσοτική προσέγγιση, την δειγματοληψία με πιθανότητα, βάσει της οποίας η επιλογή ή όχι, ενός ατόμου του πληθυσμού ως δείγμα είναι αποκλειστικά ζήτημα καθαρής τύχης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αυτή είναι η ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας στην ποσοτική έρευνα επειδή ο ερευνητής μπορεί να υποστηρίξει ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και, επομένως, μπορούν να γίνουν γενικεύσεις σ' αυτόν (Creswell, 2016). Ωστόσο, στόχος μας ήταν να λάβουμε δεδομένα τόσο από όλους τους Νομούς της Περιφέρειας Ηπείρου ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού όσο και από αστικά αλλά και ημιαστικά πολυθέσια σχολεία. Θέλαμε να εξετάσουμε, δηλαδή, και την πιθανότητα η τοποθεσία του σχολείου και ο τύπος του μαθητικού πληθυσμού να είχαν κάποια επίδραση στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία των διευθυντών/ντριών τους. Συνεπώς, αξιοποιήσαμε την κατά στρώματα δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία ο πληθυσμός κατηγοριοποιείται σε στρώματα με βάση κάποιο χαρακτηριστικό και στη συνέχεια λαμβάνει χώρα η απλή τυχαία δειγματοληψία (Creswell, 2016). Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίσαμε την συμμετοχή σχολείων από όλους τους Νομούς της Περιφέρειας Ηπείρου και από όλους τους τύπους σχολείων τόσο ημιαστικών όσο και αστικών. Ο λόγος που δεν επιλέχθηκαν αγροτικά ολιγοθέσια σχολεία είναι γιατί πολλά από αυτά στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς που αλλάζουν χρόνο με τον χρόνο και δεν δύναται να εδραιωθεί μια ηγετική συνέχεια. Η απλή τυχαία δειγματοληψία στην συνέχεια, λοιπόν, επέλεξε ένα δείγμα το οποίο κατ' αναλογία αντιπροσωπεύει τα σχολεία κάθε Νομού και κάθε τύπου (αστικά – ημιαστικά) στον συνολικό πληθυσμό της έρευνας. Επί του πρακτέου, λοιπόν, από τα επιλεγόμενα σχολεία μπορούσαμε να λάβουμε τα απαραίτητα δεδομένα τόσο από τους εκπαιδευτικούς που τα στελεχώνουν σχετικά με την ηγεσία του/της διευθυντή/ντριάς τους όσο και από τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά σχετικά με την επίδοσή τους και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του εκάστοτε σχολείου. Πιο αναλυτικά, για την επιλογή του μεγέθους του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήσαμε μια μη συστηματική προσέγγιση επιλέγοντας για κάθε διαστρωμάτωση του πληθυσμού – στόχου ένα ποσοστό συμμετεχόντων στον πληθυσμό. Το

δείγμα μας , λοιπόν, αποτελείται, όπως προαναφέρθηκε, από 10 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου και συμμετείχαν 10 διευθυντές/διευθύντριες, 155 εκπαιδευτικοί και 270 μαθητές Στ τάξης. Οι διευθυντές/ντριες συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και οι μαθητές δυο άτυπα τεστ αξιολόγησης της επίδοσής τους. Όλα τα παραπάνω έλαβαν χώρα παρουσία του ερευνητή και με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.

Τα ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ένα καίριας σημασίας ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται ευρέως στην ποσοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα στην δημοσκοπική ή δειγματοληπτική έρευνα λόγω του ότι είναι το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από ένα πολυπληθές δείγμα καθώς επίσης λόγω της δυνατότητας που παρέχει να γενικευτούν τα αποτελέσματά του στον πληθυσμό της έρευνας (Saunders et al., 2009). Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου έχουν περιγραφεί από αρκετούς ερευνητές (Cohen & Manion, 1994· Παπαναστασίου, 1996). Ενδεικτικά θα αναφέρουμε ως πλεονεκτήματα πως είναι εύχρηστο καθώς δύναται να χορηγηθεί και χωρίς την παρουσία του ερευνητή, είναι αρκετά οικονομικό παρέχοντας έναν ταχύ ρυθμό συλλογής δεδομένων τα οποία κωδικοποιούνται εύκολα ώστε να εξαχθούν τα κρίσιμα συμπεράσματα και τέλος παρέχει το ίδιο πλαίσιο αναφοράς στους συμμετέχοντες ενώ εξασφαλίζει την ανωνυμία και την ειλικρίνειά τους καθιστώντας το ένα ιδιαίτερα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο. Στον αντίποδα βέβαια, εάν ο ερευνητής δεν είναι παρών στην χορήγησή του, δεν υπάρχει η δυνατότητα να δοθούν τυχόν διευκρινήσεις. Επιπλέον, πολλές φορές οι συμμετέχοντες απαντούν σε σχέση με αυτό που πιστεύουν πως θα έπρεπε να είναι η πραγματικότητα και όχι βασιζόμενοι στην ίδια την πραγματικότητα ενώ ένα ακόμη ζήτημα αποτελούν τα κίνητρα των συμμετεχόντων, καθώς δεν είναι γνωστά και έτσι ενδέχεται να μειωθεί η εγκυρότητα των απαντήσεων. Τέλος, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ενδέχεται να πληγεί σε περίπτωση μη επιστροφής ερωτηματολογίων.

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήσαμε είναι το *Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας* (Pashiardis & Brauckman, School Leadership Questionnaire) με τη βοήθεια του οποίου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων του δείγματος σε ό,τι αφορά τις ηγετικές πρακτικές του/της διευθυντή/ντριάς τους, επιχειρώντας να αντιστοιχήσουμε τις απαντήσεις τους με πιθανά ηγετικά στυλ που αξιοποιεί ο εκάστοτε

διευθυντής – ηγέτης και κατ’ αυτόν τον τρόπο από τη μία να εγκυροποιήσουμε το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας στο Ελληνικό συγκείμενο και από την άλλη να διερευνήσουμε το συχνότερα αξιοποιούμενο ηγετικό στυλ από τους διευθυντές. Ο λόγος που το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς και όχι τους διευθυντές των σχολείων είναι διότι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή διαφαίνεται από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι ως ηγέτη. Ανεξάρτητα από το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι ηγέτες τον εαυτό τους, εάν το προσωπικό τους τους αντιλαμβάνεται με διαφορετικούς τρόπους, τότε είναι σχεδόν βέβαιο ότι οι ηγέτες θα έχουν προβλήματα στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, καθώς το προσωπικό τους είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα συμπεριφέρεται προς τον διευθυντή με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ίδιο. Είτε μας αρέσει είτε όχι, αυτό που γίνεται αντιληπτό ως πραγματικότητα είναι αυτό στο οποίο βασίζουμε τις πράξεις μας. Επομένως, η αντίληψη είναι, πράγματι, πραγματικότητα (Bhindi, Hansen, Rall, Riley, & Smith, 2008· Pashiardis & Orphanou, 1999). Το ερωτηματολόγιο αυτό, λοιπόν, διατηρεί την ανωνυμία των συμμετεχόντων και τους δίνει τη δυνατότητα συμπλήρωσης σε σύντομο χρονικό διάστημα, ευνοώντας έτσι τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή και ειλικρίνεια των απαντήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993· Καραγεώργος, 2002). Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη φιλοσοφία της έρευνάς μας, για την ιδιότητά μας καθώς και για την ανωνυμία που διασφαλίζεται κατά την συμπλήρωσή του. Το οικείο ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, είναι το *Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας* που δομήθηκε από τους ερευνητές Brauckman & Pashiardis (Brauckman & Pashiardis, 2011· Pashiardis, 2014) στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος LISA και έχει εγκυροποιηθεί για όλες τις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα: Ουγγαρία, Γερμανία, Αγγλία, Ολλανδία, Ιταλία, Νορβηγία και Σλοβενία ενώ αργότερα μεταφράστηκε στην Ελληνική γλώσσα και εγκυροποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Pro-LEAD και για το Κυπριακό συγκείμενο. Το *Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας* αποτελείται από κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις και ακόμη 35 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε πέντε ηγετικά στυλ (Παιδαγωγικό, Δομικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό και Ανάπτυξης Προσωπικού). Από αυτές τις ερωτήσεις επιλέξαμε τις 32 διότι κάποιες από αυτές δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στο Ελληνικό συγκείμενο· για παράδειγμα στην χώρα μας ο διευθυντής δεν προσλαμβάνει ή απολύει προσωπικό. Στις 32 αυτές ερωτήσεις προσθέσαμε μερικές βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ενασχόλησης με το υπό διερεύνηση θέμα, με στόχο να εμπλουτιστεί με νέα δεδομένα και αφού σταθμιστεί, να προσφέρει τα μέγιστα στην εκπλήρωση των επιδιωκόμενων στόχων όπως αυτοί αναλύθηκαν προηγουμένως. Συνεπώς, το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας που αξιοποιήσαμε αποτελείται από 54 ερωτήσεις εκτός των ερωτήσεων που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου εξασφαλίζοντας την πληρέστερη

στατιστική ανάλυση (Javeau, 2000). Οι κλίμακες μέτρησης είναι επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα που μετρούν μεταβλητές σε κατηγορικές ή συνεχόμενες μονάδες. Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί μια δημοφιλή κλίμακα μέτρησης, την κλίμακα διαστημάτων, οι οποία εν γένει παρέχει συνεχόμενες επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα Likert (συμφωνώ απόλυτα – διαφωνώ απόλυτα) αποτελεί ένα παράδειγμα κλίμακας με θεωρητικά ίσα διαστήματα μεταξύ των απαντήσεων και είναι αυτού του τύπου η κλίμακα που υιοθετεί το ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, οι ερωτήσεις αυτού του τύπου προτιμώνται όταν αναζητείται σαφήνεια και ακρίβεια στις απαντήσεις ενώ είναι πρακτικές επειδή όλα τα άτομα θα απαντήσουν στην ερώτηση χρησιμοποιώντας τις επιλογές που δίνονται. Αυτό δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να συγκρίνει εύκολα τις απαντήσεις ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζουν ένα τρόπο για την κωδικοποίηση των απαντήσεων ή για την απόδοση αριθμητικής αξίας για την τελική τους καταχώρηση καθώς και για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 1994· Creswell, 2016). Οι απαντήσεις των ερωτήσεων με την κλίμακα Likert είναι της διαβάθμισης από το 1 έως το 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα), με τέτοιο τρόπο ώστε μεγαλύτερο σκορ στην απάντηση να σημαίνει και μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την εκάστοτε δήλωση που διατυπώνεται στο ερωτηματολόγιο. Οι κλίμακες αυτές θεωρούνται ο πληρέστερος τύπος αφηρημένων κλιμάκων καθώς η κατασκευή τους απαιτεί ακριβή προσδιορισμό των βημάτων της κλίμακας και σαφή προσδιορισμό του αντικειμένου που πρόκειται να αξιολογηθεί (Βάμβουκας, 2000). Εμβαθύνοντας περισσότερο στην ανάλυση του ερωτηματολογίου θα αναφερθούμε στην συνέχεια στη δομή του.

Το *Παιδαγωγικό Στυλ* ηγεσίας αντιστοιχεί στο ερωτηματολόγιο σε δώδεκα ερωτήσεις αντιπροσωπεύοντας ηγετικές πρακτικές που επιτρέπουν την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (δηλ. παροχή εκπαιδευτικών πόρων, ενθάρρυνση μορφών διδασκαλίας υψηλότερου επιπέδου, προώθηση της εφαρμογής και της χρήσης γνώσης σε διάφορες μορφές, παρακολούθηση των προτύπων διδασκαλίας και μάθησης, παροχή ανατροφοδότησης στο προσωπικό, αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης προκειμένου να βελτιωθεί το προσωπικό). Το *Συμμετοχικό Στυλ* ηγεσίας αντιστοιχεί σε δεκαπέντε ερωτήσεις αντιπροσωπεύοντας ηγετικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την συνεργασία και τη δέσμευση (δηλ. προώθηση της ανοικτής επικοινωνίας με το προσωπικό, παροχή εκπαιδευτικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, δημιουργία κοινού οράματος για τη βελτίωση του σχολείου, ενεργή συμμετοχή του προσωπικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτού του οράματος, επίλυση προβλημάτων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων, διευκόλυνση της

συναινετικής λήψης αποφάσεων, συζήτηση σχολικών υποθέσεων με τους εκπαιδευτικούς). Το *Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού* αντιστοιχεί σε εννέα ερωτήσεις αντιπροσωπεύοντας ηγετικές πρακτικές που προάγουν την εκπαίδευση, την βελτίωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (δηλ. παροχή αναγνώρισης για την αριστεία και τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών, επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τις ειδικές συνεισφορές τους, ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καταγραφή εξαιρετικής απόδοσης των εκπαιδευτικών, απόδοση συγχαρητηρίων στους εκπαιδευτικούς που συμβάλλουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες, ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες βελτίωσης και ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους). Το *Επιχειρηματικό Στυλ* ηγεσίας αποτελείται από δέκα ερωτήσεις αντιπροσωπεύοντας ηγετικές πρακτικές που προάγουν την συμμετοχή εξωτερικών παραγόντων (δηλ. ενθάρρυνση των σχέσεων μεταξύ σχολείου, τοπικής κοινωνίας και γονέων, προώθηση συνεργασιών με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις, συζήτηση των σχολικών στόχων με ενδιαφερόμενους φορείς, χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών για τη συμμετοχή της κοινότητας και των γονέων, προώθηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας, προβολή θετικής εικόνας στην κοινότητα, οικοδόμηση εμπιστοσύνης στην τοπική κοινωνία, επικοινωνία του οράματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία). Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας του ερωτηματολογίου που αφορά το *Δομικό Στυλ* ηγεσίας αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις αντιπροσωπεύοντας ηγετικές πρακτικές που προωθούν την θέσπιση και εφαρμογή σαφών κανόνων (δηλ. διασφάλιση σαφήνειας σχετικά με τους ρόλους και τις δραστηριότητες του προσωπικού, διασφάλιση σαφήνειας σχετικά με τις εργασιακές προτεραιότητες, παροχή σαφήνειας σε σχέση με τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών, διασφάλιση της ομοιόμορφης εφαρμογής των σχολικών κανόνων και των συνεπειών της κακής συμπεριφοράς σε όλους τους μαθητές, προσπάθεια δημιουργίας τακτικής και μεθοδικής ατμόσφαιρας, παροχή σαφήνειας σε ό,τι αφορά τις πολιτικές και τις διαδικασίες που πρέπει να εφαρμοστούν).

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην στάθμιση του ερωτηματολογίου μας. Η στάθμιση είναι μια τεχνική διόρθωσης των ερωτηματολογίων μιας έρευνας. Αναφέρεται σε στατιστικές προσαρμογές που γίνονται στα δεδομένα της έρευνας μετά τη συλλογή τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ακρίβεια των εκτιμήσεων της έρευνας. Αρχικά γίνεται η πιλοτική εφαρμογή, το εκ των προτέρων τεστ, pre-test, με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (test, re-test) με σχετικά μικρό αριθμό ώστε να πραγματοποιείται μια προκαταρκτική εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και να διορθώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο τα λάθη και οι παραλείψεις. Η εγκυρότητα μετράται με διαφορετικά στατιστικά εργαλεία ανάλογα της φύσης των δεδομένων και του

ζητούμενου της έρευνας. Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο είναι η Ανάλυση Παραγόντων (Factor analysis), με την Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory FA) να είναι αυτή που αξιοποιήσαμε προκειμένου να διεξάγουμε ανάλυση αξιοπιστίας του εργαλείου μας (Reliability Analysis) όπου υπολογίζεται η εσωτερική συνοχή του (Cronbach's Alpha).

Στην συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα, το αποτέλεσμα του Cronbach's Alpha παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,955	61

Πίνακας 1: Παραγοντική ανάλυση στάθμησης ερωτηματολογίου

Οι τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha πρέπει να είναι τουλάχιστον $\geq 0,7$ (Taber, 2018). Καθώς όμως ο συντελεστής λαμβάνει τιμές ανάμεσα σε 0-1, όσο πιο κοντά το αποτέλεσμα είναι στο 1, τόσο υψηλότερη η εσωτερική εγκυρότητα.

Ένα επιπλέον χρήσιμο εργαλείο είναι το *scale if item deleted*, το οποίο υποδεικνύει πως θα άλλαζε ο συντελεστής Cronbach's alpha, εάν αφαιρούνταν κάποια παράμετρος. Μέσω του εργαλείου αυτού, μπορούν να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις που μειώνουν την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Στην προκειμένη περίπτωση, για καμία ερώτηση εάν αφαιρούνταν δε θα αυξάνονταν σημαντικά η εγκυρότητα, γεγονός αναμενόμενο εάν αναλογιστούμε το υψηλό αποτέλεσμα του δείκτη Cronbach's Alpha ο οποίος διαμορφώθηκε στο 0,955.

Παράλληλα, για τους σκοπούς της μελέτης τους οποίους αναλύσαμε στον ερευνητικό σχεδιασμό, αξιοποιήσαμε *ημι-δομημένες συνεντεύξεις* στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων του δείγματος. Ειδικότερα, μέσω αυτού του τύπου συνέντευξης προσπαθήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το υιοθετούμενο από τους ίδιους στυλ ηγεσίας, προκειμένου οι απαντήσεις τους να συγκριθούν με αυτές των εκπαιδευτικών του σχολείου ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα δεδομένα της μελέτης. Στη διάρκεια μιας συνέντευξης λαμβάνει χώρα μια επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα προκειμένου να ερευνηθεί ένα ζήτημα, ενώ αυτή η αλληλεπίδραση περιλαμβάνει και ένα τρίτο στοιχείο, το πλαίσιο της συνέντευξης

το οποίο οριοθετείται από τις ερωτήσεις που τίθενται από τον ερευνητή (Αθανασίου, 2006· Verma & Mallick, 2004). Σύμφωνα με τον Mertens (2009, σ. 277) σε μια συνέντευξη, ο ερευνητής ο ίδιος είναι το «ερευνητικό εργαλείο» που συγκεντρώνει τα δεδομένα εξασφαλίζοντας παράλληλα την εκπλήρωση των στόχων της έρευνας δίχως να αναπαράγονται στοιχεία που έχουν ήδη συλλεχθεί. Ο ημιδομημένος οδηγός συνέντευξης ανοιχτού τύπου που σχεδιάσαμε για την έρευνά μας είναι μια μορφή κατασκευής που μας επιτρέπει τόσο να αξιοποιήσουμε προκαθορισμένες ερωτήσεις όσο και να αλλάξουμε τη σειρά των ερωτήσεων ή τον τρόπο που τις απευθύνουμε κάθε φορά που χρειάζεται (Robson, 2010).

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης περιλαμβάνει μερικές ερωτήσεις που κύριο στόχο έχουν την εξοικείωση του ερωτώμενου με τη διαδικασία της συνέντευξης και τη λήψη πληροφοριών σχετικών με την επαγγελματική και επιστημονική κατάρτισή του καθώς επίσης και για τα δημογραφικά του στοιχεία. Επιχειρείται, δηλαδή, μια αρχή με εύκολες ερωτήσεις για να οικοδομηθεί εμπιστοσύνη με το υποκείμενο. Στο δεύτερο μέρος το πρωτόκολλο συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ταξινομημένες σε πέντε θεματικούς άξονες με σκοπό ο ερωτώμενος να αποκαλύψει όσο τον δυνατόν περισσότερα σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα. Οι θεματικοί άξονες που στηρίχτηκε η συνέντευξη είναι οι ίδιοι που στηρίχθηκε και το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα πέντε ηγετικά στυλ του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας:

- Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης
- Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα
- Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία
- Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής μονάδας

Στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας περάσαμε στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών της Στ τάξης στα σχολεία του δείγματος, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σκοπός της αξιολόγησης αυτής δεν είναι η κατάταξη των μαθητών ή /και των σχολείων σε κάποιου είδους ιεραρχική σειρά βάσει επιδόσεων, αλλά η πιθανή συσχέτιση των υψηλών ή χαμηλών επιδόσεων με κάποιο/α συγκεκριμένα ηγετικά στυλ. Αυτή η μέτρηση θεωρείται κρίσιμης σημασίας καθώς η θητεία των διευθυντών των σχολείων ισχύει από το σχολικό έτος 2017-18 και είχε πάρει παράταση μέχρι και σχολική χρονιά 2021-22 κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων. Έτσι ένας μαθητής Στ τάξης του δείγματος έχει επηρεαστεί έμμεσα από την ηγεσία του/της ίδιου/ας διευθυντή/ντριας σχεδόν σε όλη του τη σχολική σταδιοδρομία στο δημοτικό. Χρησιμοποιήσαμε, λοιπόν, δυο τεστ αξιολόγησης επίδοσης των μαθητών, ένα

αφορούσε το μάθημα της Γλώσσας και ένα ακόμη το μάθημα των Μαθηματικών. Τα κριτήρια επίδοσης που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα είναι κατασκευασμένα από τους Βουγιούκα, Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου (2015) και αφορούν το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών για σχεδόν όλες τις τάξεις του Δημοτικού ενώ έχουν χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία τους (Αυγουστής, 2015· Κλαδάς, 2020· Μεντεσίδου, 2016· Τράικου, 2018· Τσαγγοπούλου, 2018· Τσαρούχα, 2018). Αμφότερα βασίζονται στην ύλη και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών ενώ δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας του μεταπτυχιακού «Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα σχολείο για όλους» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα οικεία τεστ έχουν ως στόχο την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών στα προαναφερθέντα μαθήματα της τάξης στην οποία φοιτούν οι μαθητές και δημιουργήθηκαν με κριτήριο να διερευνήσουν ποιοι μαθητές ανταποκρίνονται, σαν μέση επίδοση, στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και ποιοι δεν ανταποκρίνονται. Συνεπώς, σαν μέση επίδοση ορίζεται η επιτυχία της τάξεως του 67%, δηλαδή τα 2/3 του Τεστ. Οι μαθητές με βαθμολογία άνω του 67% θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές με χαμηλότερο του 67% δεν ανταποκρίνονται. Σε ό,τι αφορά το τεστ επίδοσης τα γλώσσας αυτό περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες ομαδοποιούνται στις παρακάτω έξι περιοχές: 1) Αναπαραγωγή κειμένου, 2) Κατανόηση κειμένου, 3) Γραμματική, 4) Λεξιλόγιο, 5) Συντακτικό και 6) Ορθογραφία. Για το μάθημα των Μαθηματικών οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει το τεστ αντιστοιχούν στις ενότητες: 1) Έννοιες, 2) Υπολογισμοί και 3) Επίλυση προβλημάτων.

Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Ένας ερευνητής καλείται να ισορροπήσει μεταξύ των ερευνητικών του απαιτήσεων και των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που προκύπτουν έχουν να κάνουν κυρίως με τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων που θα συλλεχθούν από τους συμμετέχοντες. Οι βασικές δεοντολογικές αρχές που υιοθετήθηκαν εστιάζονται στην ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα παραπάνω τηρήθηκαν ως εξής:

Η ανωνυμία των συμμετεχόντων έχει εξασφαλιστεί τόσο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών το οποίο ήταν ανώνυμο όσο και στα τεστ επίδοσης των μαθητών, ενώ στις συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολείων τηρήθηκε η εμπιστευτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, πριν την διεξαγωγή της έρευνας σε κάθε σχολείο στάλθηκε έντυπο ενημέρωσης του/της

Διευθυντή/ντριας του σχολείου, έντυπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της Στ τάξης οι μαθητές των οποίων συμμετείχαν στην έρευνα και έντυπο ενημέρωσης των γονέων των μαθητών αυτών. Στα έντυπα αυτά αποσαφηνίστηκε πλήρως ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας, τα οφέλη της συμμετοχής τους στην προώθηση της παιδαγωγικής επιστήμης και έρευνας και ότι η συμμετοχή τους σε αυτή ήταν εθελοντική. Παράλληλα ενημερώθηκαν πως εξασφαλιζόνταν η ανωνυμία τους ενώ τους δινόταν τα απαραίτητα στοιχεία επικοινωνίας για τυχόν διευκρινήσεις. Επιπροσθέτως, σε όλους τους παραπάνω στάλθηκε και έντυπο συγκατάθεσης για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Όλο το υλικό, ερωτηματολόγια και ηχητικά συνεντεύξεων είναι διαθέσιμο σε τυχόν ενδιαφερόμενους.

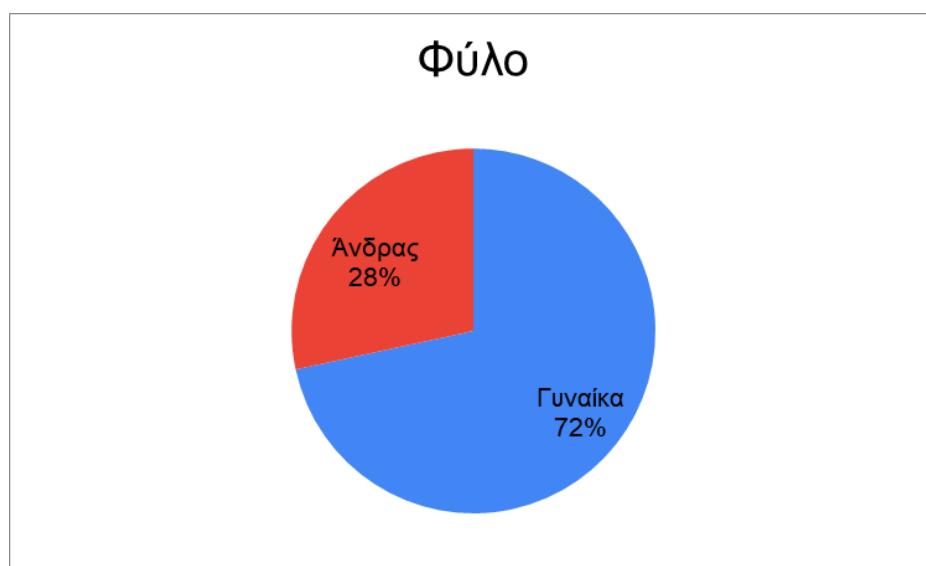
Σε αυτό το σημείο είναι κρίσιμο να αναφερθεί ότι προηγουμένως είχε ενημερωθεί και η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου όπως ορίζει το άρθ. 46, παρ. 3 του Ν. 4589/2019 (ΦΕΚ13/Α/29-1-2019) , το άρθ. 212, παρ. 3 του Ν. 4610/2019 (ΦΕΚ 70/Α/7-5-2019) η οποία είχε παραχωρήσει την σχετική έγκρισή της όπως ορίζει το άρθ. 88 του Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021) και το άρθ. 123 του Ν. 4876/2021 (ΦΕΚ 251/Α/23-12-2021) η οποία παρατίθεται στο παράρτημα μαζί με την γνωμοδότηση της επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αποτελέσματα

Περιγραφική ανάλυση

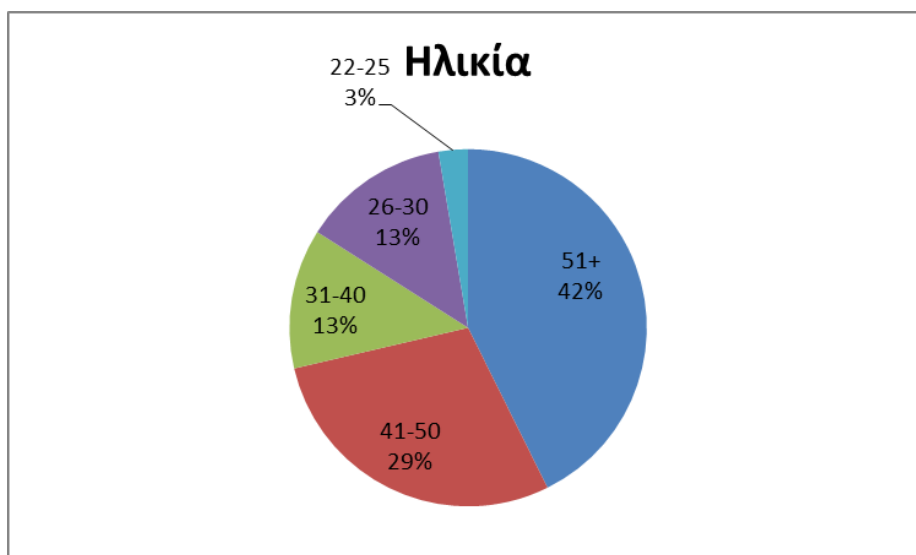
Προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα

Αρχικά, για την ανάλυση του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν διαγράμματα (Πίτες) ώστε να οπτικοποιηθούν οι δημογραφικές κατηγοριοποιήσεις των συμμετεχόντων (Γράφημα 1 έως 6).



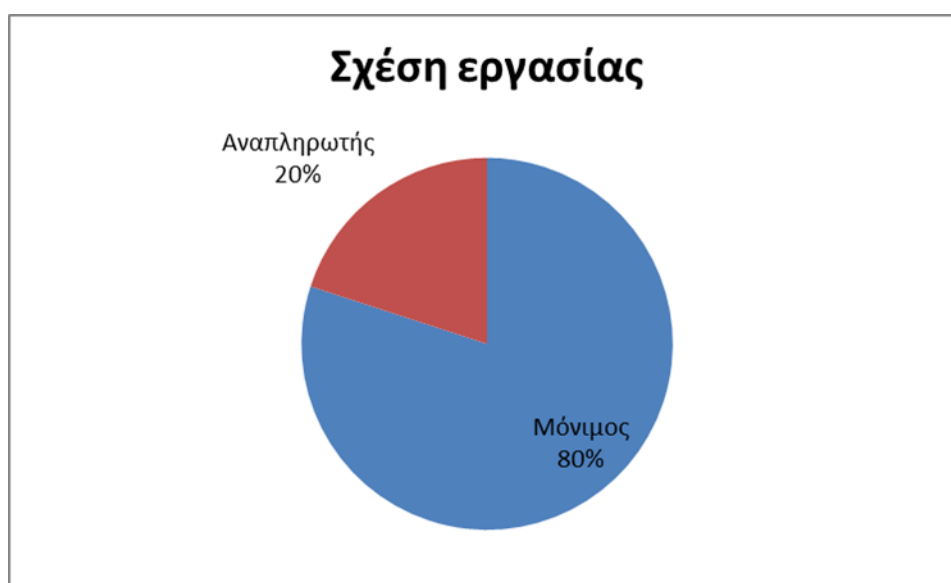
Γράφημα 1: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού του φύλου των συμμετεχόντων

Όσον αφορά το φύλο (Γράφημα 1), τα τρία τέταρτα, δηλαδή το 72% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, και μόλις το ένα τέταρτο, το 28% ήταν άνδρες, υποδηλώνοντας ότι τα δεδομένα είναι σχετικά μεροληπτικά ως προς το φύλο, καθώς το γυναικείο φύλο αντιπροσωπεύεται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό.



Γράφημα 2: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων

Σε ό,τι αφορά την ηλικία (Γράφημα 2), το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, δηλαδή το 42%, ήταν ηλικίας 51+ ετών, γεγονός αναμενόμενο εξαιτίας της επαγγελματικής αποκατάστασης των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερες ηλικίες. Το επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό (29%) ήταν η ηλικία 41-50 ετών, υποδηλώνοντας ότι το 71% των συμμετεχόντων ήταν άνω των 40 ετών. Επίσης, το μικρότερο ποσοστό, 3% ήταν ηλικίας 22 έως 25 ετών, ενώ οι ηλικίες 26-30 και 31-40 αποτελούν η κάθε μια το 13% του δείγματος.



Γράφημα 3: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων

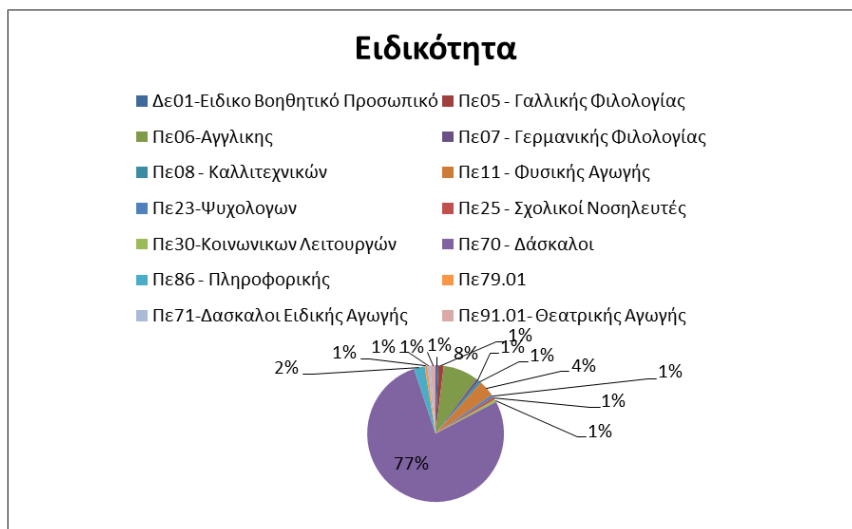
Όσον αφορά τη σχέση εργασίας (Γράφημα 3), τα τρία τέταρτα, δηλαδή το 80% των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, και μόλις το ένα τέταρτο, το 20% ήταν αναπληρωτές, υποδηλώνοντας ότι τα δεδομένα μας είναι σχετικά μεροληπτικά ως προς τη

σχέση εργασίας, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό. Τα ποσοστά αυτά είναι αναμενόμενα εάν κανείς τα συγκρίνει με την ηλικία των συμμετεχόντων, οι οποίοι ήταν κατά κύριο λόγο άνω των 40 ετών.



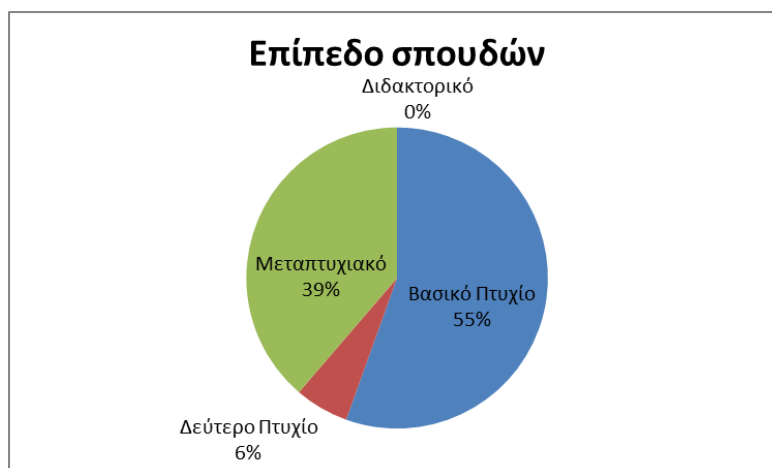
Γράφημα 4: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ως εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (Γράφημα 4) το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων μοιράζεται στις υψηλές κατηγορίες προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία 21 έως 25 χρόνια (25%) και στην πάνω από 26 χρόνια (24%). Ακολουθεί η κατηγορία από τα 16 έως 20 χρόνια σε ποσοστό 19% και από τα 9 έως 15 χρόνια σε ποσοστό 16%. Τη μικρότερη αντιπροσωπευτικότητα είχε η προϋπηρεσία στις κατηγορίες 0 έως 2 χρόνια, σε ποσοστό 4% και στα 3 έως 8 χρόνια, σε ποσοστό 12%. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των περισσότερων συμμετεχόντων, όπως αναλύθηκε παραπάνω.



Γράφημα 5: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού της ειδικότητας των συμμετεχόντων

Σε σχέση με την ειδικότητα (Γράφημα 5), η συντριπτική πλειοψηφία (77%) ήταν ΠΕ70-Δάσκαλοι, ενώ με εξαίρεση τους αποφοίτους Αγγλικής φιλολογίας (8%) και Φυσικής Αγωγής (4%), όλες οι άλλες ειδικότητες κυμάνθηκαν στο 1-2%.



Γράφημα 6: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών (Γράφημα 6), το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (55%) ήταν κάτοχοι του βασικού πτυχίου, το 39% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και το 6% κάτοχοι δευτέρου πτυχίου. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να οπτικοποιηθεί η συμμετοχικότητα (Γράφημα 7) αλλά και η βαρύτητα που προσδίδει στην έρευνα το κάθε σχολείο (Γράφημα 8) σε μορφή στήλης και πίτας.



Γράφημα 7: Διαγραμματική απεικόνιση σε στήλη του εκατοστιαίου ποσοστού συμμετοχής κάθε σχολείου στην έρευνα, σε σχέση με το σύνολο των διδασκόντων εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7, σε σχέση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά σχολείο στην έρευνα, το τρίτο σχολείο είχε τη μεγαλύτερη συμμετοχή καθώς απάντησαν στο ερωτηματολόγιο το 100% των εκπαιδευτικών, ενώ τη μικρότερη συμμετοχή είχαν το σχολείο 4 και 5 με ποσοστά 66,67% και 62,5% αντίστοιχα.



Γράφημα 8: Διαγραμματική απεικόνιση σε πίτα του εκατοστιαίου ποσοστού συμμετοχής του κάθε σχολείου σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Τέλος, όσον αφορά τη συμμετοχή κάθε σχολείου σε σχέση με τα υπόλοιπα (Γράφημα 8) το τρίτο σχολείο είχε τη μεγαλύτερη συμμετοχή (27%), ακολουθούμενο από τα σχολεία 5 και 9 (14%) και (12%), αντίστοιχα. Το σχολείο 4 είχε τη μικρότερη συμμετοχή (5%), ακολουθούμενο από τα σχολεία 7,8 και 10 (6%), τα οποία όμως ήταν και τα μικρότερα σχολεία.

Στυλ άσκησης ηγεσίας

Αρχικά, δημιουργήθηκε ένας πίνακας περιγραφικής στατιστικής (Πίνακας 2), ώστε να αποτυπωθεί το πως οι συμμετέχοντες απάντησαν στις επιμέρους ερωτήσεις, μέσα από τον υπολογισμό του μέσου και της τυπικής απόκλισης για κάθε μεταβλητή. Η τυπική απόκλιση υποδεικνύει πώς διαδίδονται τα δεδομένα από τον μέσο όρο. Μια χαμηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει ότι τα σημεία δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο του συνόλου δεδομένων, ενώ μια υψηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει ότι τα σημεία δεδομένων κατανέμονται σε ένα ευρύτερο εύρος τιμών. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ερώτηση.

Πίνακας 2: Μέτρα θέσης και διασποράς για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου

DESCRIPTIVE STATISTICS		
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1. Παρέχει εκπαιδευτικούς πόρους και υλικό για την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων	4,43	0,71
2. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας όπου διευκολύνεται η «μορφή μάθησης υψηλότερου επιπέδου»	4,48	0,68
3. Προωθεί τέτοιες πρακτικές ώστε να βοηθήσει στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές	4,45	0,75
4. Παρακολουθεί τα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο	4,26	0,79
5. Παρέχει σαφή και στέρεη ανατροφοδότηση στο προσωπικό σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση	4,30	0,74
6. Παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	4,35	0,80
7. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	4,17	0,90
8. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	4,25	0,81
9. Ενεργεί προληπτικά και προσφέρει υποστήριξη όπου χρειάζεται	4,44	0,81
10. Επικεντρώνει τους στόχους του σχολείου στην μάθηση των μαθητών πέρα από βαθμούς και επιδόσεις	4,42	0,82
11. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα απόδοσης	4,07	1,03
12. Προωθεί τις εκπαιδευτικές καινοτομίες	4,55	0,78
13. Προωθεί την ανοιχτή επικοινωνία και την ευελιξία στις σχέσεις με τα μέλη του προσωπικού	4,43	0,79
14. Αφήνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν την διδασκαλία τους	4,63	0,73
15. Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού	4,45	0,82
16. Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος	4,39	0,79
17. Επιλύει τα προβλήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	4,48	0,78
18. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	4,44	0,82
19. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων	4,37	0,81
20. Συζητά τα ζητήματα του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς	4,48	0,79
21. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	4,22	0,86
22. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής του σχολείου	4,35	0,83

23. Συμβουλευεται τους εκπαιδευτικούς για να πάρει αποφάσεις	4,24	0,93
24. Εμπλέκει σταθερά τους εκπαιδευτικούς στη συζήτηση και στη λήψη αποφάσεων	4,28	0,95
25. Παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εισάγουν αλλαγές	4,26	0,84
26. Μοιράζεται τις ευθύνες και τις ανταμοιβές για τις καινοτόμες ενέργειες	4,31	0,82
27. Συμπεριφέρεται συμμετοχικά κατανέμοντας τη δύναμη και την εξουσία στους εκπαιδευτικούς	4,28	0,92
28. Παρέχει αναγνώριση για την αριστεία και τα επιτεύγματα	4,23	0,84
29. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο	4,29	0,78
30. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4,33	0,82
31. Συγχαίρει τους εκπαιδευτικούς που συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες	4,45	0,78
32. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με δυνατότητες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους	4,39	0,83
33. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους	4,34	0,79
34. Εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της	4,39	0,76
35. Αναγνωρίζει και επαινεί τακτικά τα εξαιρετικά επιτεύγματα στο σχολείο μας	4,45	0,74
36. Παρέχει ευκαιρίες για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	4,39	0,81
37. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς	4,23	0,84
38. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις από την κοινότητα ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών	4,34	0,79
39. Συζητά τους στόχους του σχολείου με άλλους εμπλεκόμενους φορείς και ενδιαφερόμενους (σύλλογο διδ/ντων, γονείς, προϊστάμενο εκπ/κών θεμάτων, Δήμο κ.λπ.)	4,36	0,79
40. Επιδεικνύει τη χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών για τη συμμετοχή της κοινότητας και των γονέων	4,22	0,90
41. Δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και κοινότητας	4,21	0,87
42. Προβάλλει μια θετική εικόνα στην κοινότητα	4,44	0,76
43. Οικοδομεί εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα	4,47	0,78
44. Εκφράζει, συζητά και επικοινωνεί το όραμα του σχολείου σε όλους στην εξωτερική κοινότητα	4,29	0,86
45. Αποδίδει ευθύνες στα μέλη της κοινωνίας και τους γονείς οι οποίοι λογοδοτούν για την μάθηση των μαθητών	4,03	1,08
46. Προωθεί την ροή πληροφοριών σε ολόκληρη την σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας	4,21	0,95
47. Διασφαλίζει την ύπαρξη σαφήνειας σχετικά με τους ρόλους και τις βασικές δραστηριότητες του προσωπικού	4,34	0,80
48. Διασφαλίζει την ύπαρξη σαφήνειας σχετικά με τις προτεραιότητες της εργασίας	4,40	0,76
49. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών	4,55	0,73
50. Διασφαλίζει ότι οι σχολικοί κανόνες τηρούνται ομοιόμορφα και ότι οι συνέπειες της ανάρμοστης συμπεριφοράς εφαρμόζονται δίκαια σε όλους τους μαθητές	4,66	0,65
51. Εργάζεται στη δημιουργία μιας τακτικής, οργανωτικής ατμόσφαιρας	4,51	0,77
52. Φροντίζει να υπάρχει σαφήνεια σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται	4,48	0,79
53. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	4,44	0,79
54. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	4,52	0,82

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2, οι μέσοι όροι για κάθε ερώτηση, ανεξαρτήτως των διαφόρων δημογραφικών παραγόντων διαμορφώνεται ανάμεσα στις τιμές 4 και 5,

υποδεικνύοντας μια γενικότερη τάση προς υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηγεσία που ασκούν οι διευθυντές τους. Επίσης, οι τυπικές αποκλίσεις είναι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις μικρότερες του 1, γεγονός που υποδεικνύει μικρή διακύμανση ανάμεσα στις απαντήσεις, ισχυροποιώντας έτσι και την αξιοπιστία των απαντήσεων.

Τους υψηλότερους μέσους όρους σημείωσαν οι ερωτήσεις «Αφήνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν την διδασκαλία τους» και «Διασφαλίζει ότι οι σχολικοί κανόνες τηρούνται ομοιόμορφα και ότι οι συνέπειες της ανάρμοστης συμπεριφοράς εφαρμόζονται δίκαια σε όλους τους μαθητές», με σκορ 4,63 και 4,66 αντίστοιχα, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι πολύ ικανοποιημένοι με την ηγεσία ως προς τους παράγοντες αυτούς.

Επίσης, μέσο όρο πάνω από 4,5 είχαν οι ερωτήσεις «Προωθεί τις εκπαιδευτικές καινοτομίες- σκορ 4,55», «Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών- σκορ 4,55», «Εργάζεται στη δημιουργία μιας τακτικής, οργανωτικής ατμόσφαιρας- σκορ 4,51», «Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού- σκορ 4,52».

Οι πιο χαμηλοί μέσοι όροι παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις «Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα απόδοσης- σκορ 4,07» και «Αποδίδει ευθύνες στα μέλη της κοινωνίας και τους γονείς οι οποίοι λογοδοτούν για την μάθηση των μαθητών- σκορ 4,03» οι οποίες ήταν αρνητικού περιεχομένου, σε αντιδιαστολή με τις παραπάνω ερωτήσεις, με τα υψηλότερα σκορ.

Στη συνέχεια θα περάσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με κάθε ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε κατά τον σχεδιασμό της έρευνάς μας.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο έγκυρο είναι το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

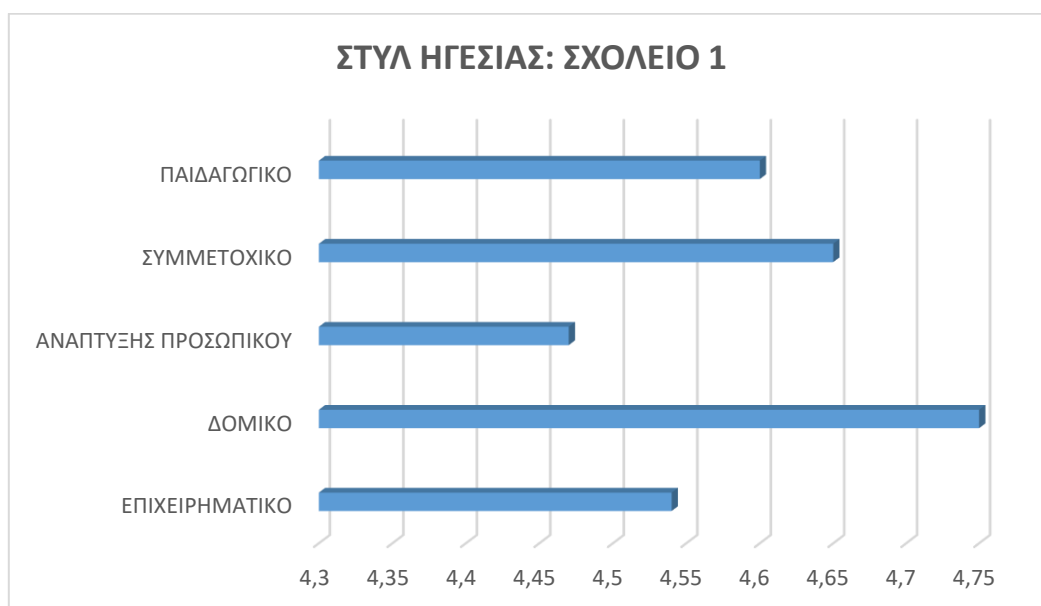
Αρχικά, εξετάστηκε κατά πόσο το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας είναι έγκυρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προκειμένου να γίνει σύγκριση μεταξύ των διαφόρων στυλ άσκησης της ηγεσίας σε συνάρτηση με το σχολείο που ανήκε ο κάθε συμμετέχοντας, αλλά και συνολικά, οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν ανά ομάδα ερωτήσεων, σύμφωνα με το στυλ ηγεσίας που αφορούσε η κάθε ομάδα. Με τον τρόπο αυτό μειώθηκαν οι μεταβλητές και έγιναν όσος είναι ο αριθμός των ομάδων, δηλαδή όσα είναι τα στυλ ηγεσίας. Οι νέες αυτές μεταβλητές είναι μεταβλητές διαστημάτων (range ή scale), ή αλλιώς «συνεχείς» και υπολογίστηκαν με βάση τον μέσο όρο των μεταβλητών που αποτελούσαν την εκάστοτε ομάδα.

Έτσι, στο Γράφημα 9 απεικονίζονται οι μέσοι όροι ανά στυλ άσκησης ηγεσίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και από τα δέκα σχολεία. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι όλα τα στυλ αξιοποιούνται στα σχολεία που εργάζονται οι συμμετέχοντες, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονταν από 4,35 έως 4,46. Το δομικό στυλ φαίνεται να υιοθετείται περισσότερο και το επιχειρηματικό να υιοθετείται λιγότερο.



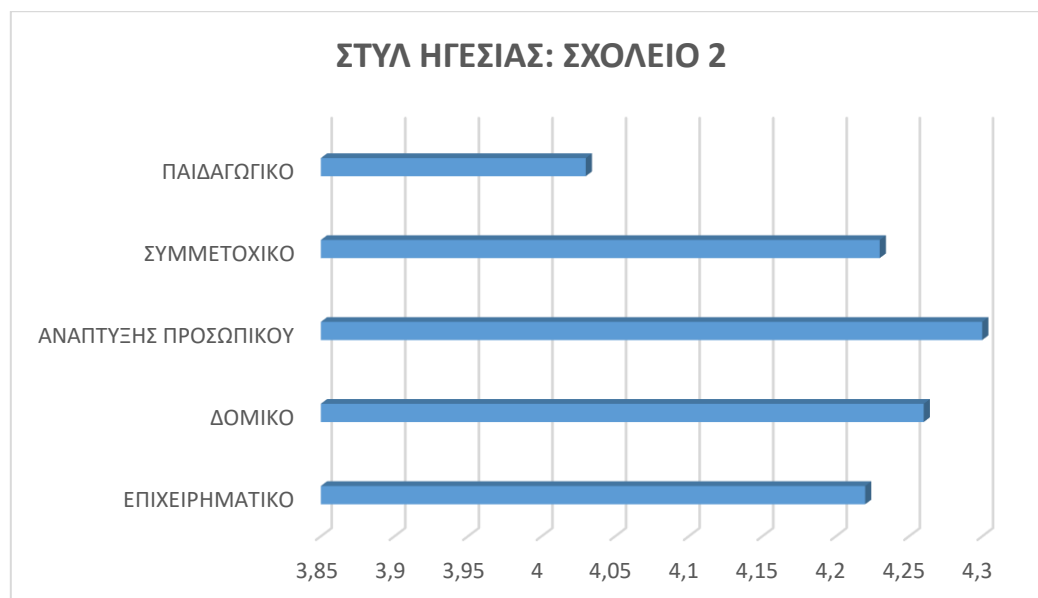
Γράφημα 9: Διαγραμματική απεικόνιση των μέσων όρων ανά ηγετικό στυλ

Ακολουθώς, παρουσιάζονται τα ραβδόγραμμα μεταξύ των διαφόρων στυλ άσκησης της ηγεσίας σε συνάρτηση με το σχολείο που ανήκε ο κάθε συμμετέχοντας.



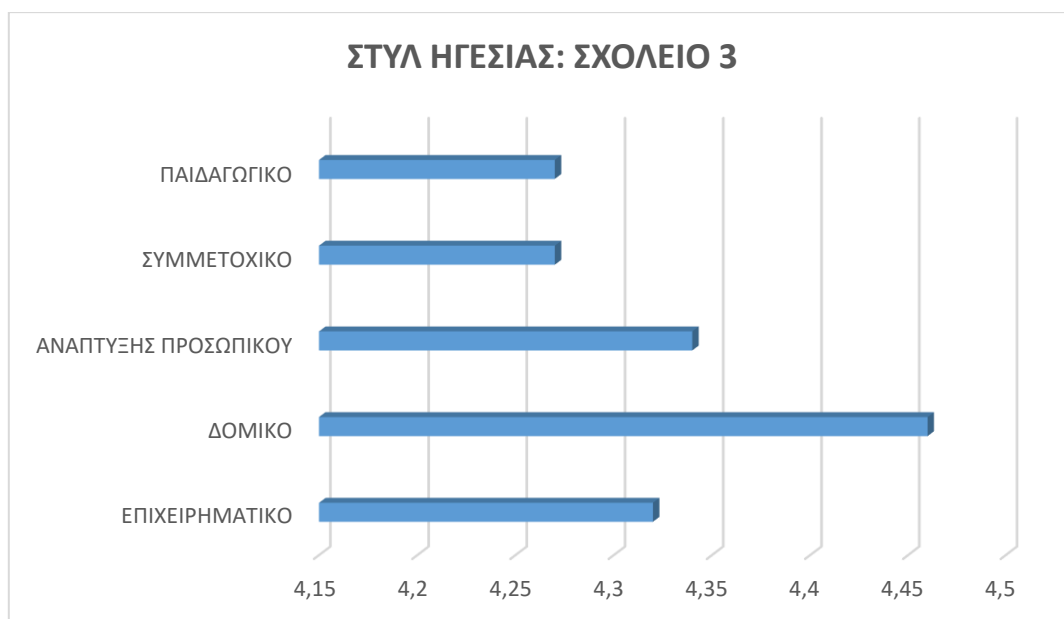
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 1.

Όπως παρατηρείται από το Γράφημα 10, στο σχολείο 1 υπερिशύει το δομικό στυλ ηγεσίας, όμως και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4,5/5, υποδηλώνοντας την υψηλή χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας.



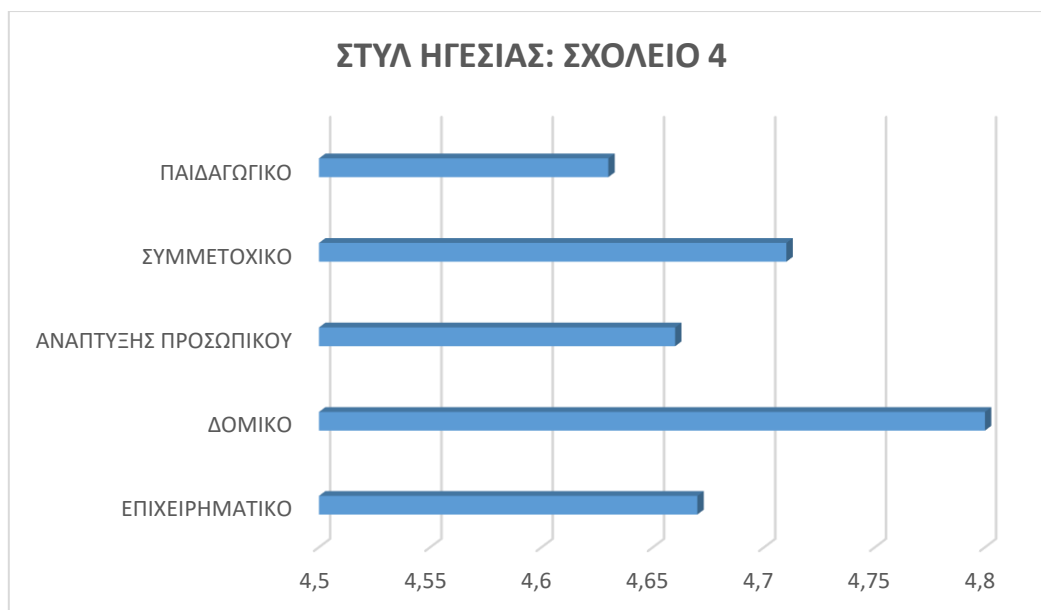
Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 2.

Όπως παρατηρείται από το Γράφημα 11, στο σχολείο 2 υπερσχύει το στυλ ηγεσίας ανάπτυξης του προσωπικού, ακολουθούμενο από το δομικό, το συμμετοχικό και το επιχειρηματικό. Ταυτόχρονα και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4/5, υποδηλώνοντας την σημαντική χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας.



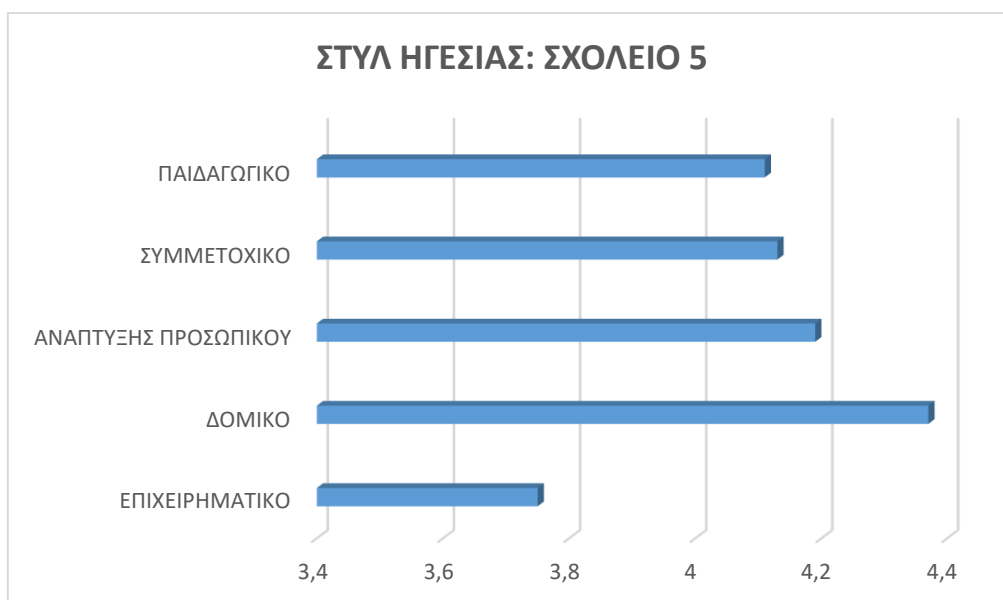
Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 3.

Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 12, στο σχολείο 3 υπερσχύει το δομικό στυλ ηγεσίας. Ταυτόχρονα και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4,2/5, υποδηλώνοντας την σημαντική χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας.



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 4.

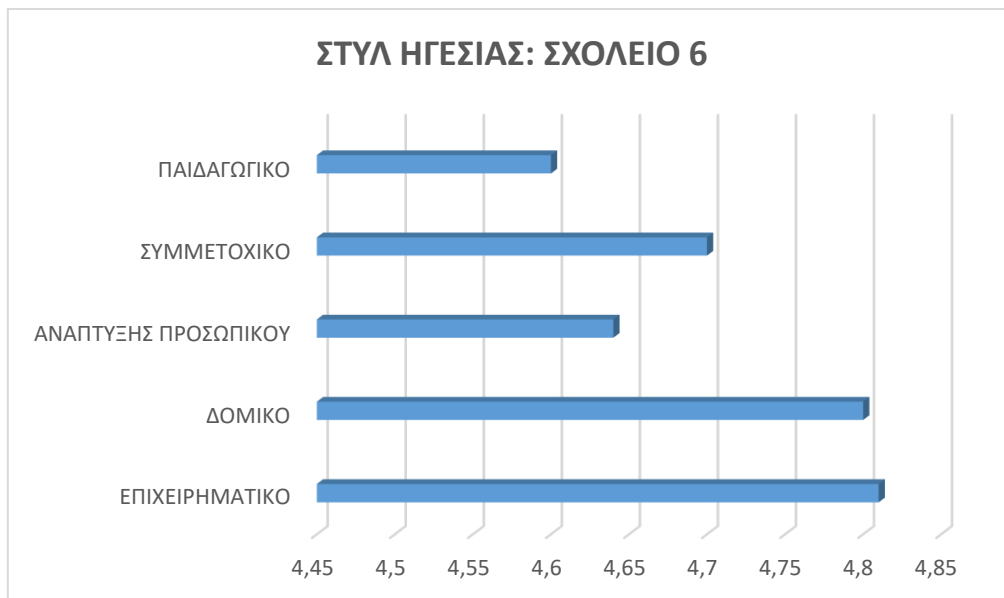
Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 13, στο σχολείο 4 υπερσχύει το δομικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο με μικρή διαφορά στο σκορ από τα υπόλοιπα στυλ. Ταυτόχρονα και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4,6/5, υποδηλώνοντας την υψηλή χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, με σκορ υψηλό σε σχέση με τα προαναφερθέντα σχολεία.



Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 5.

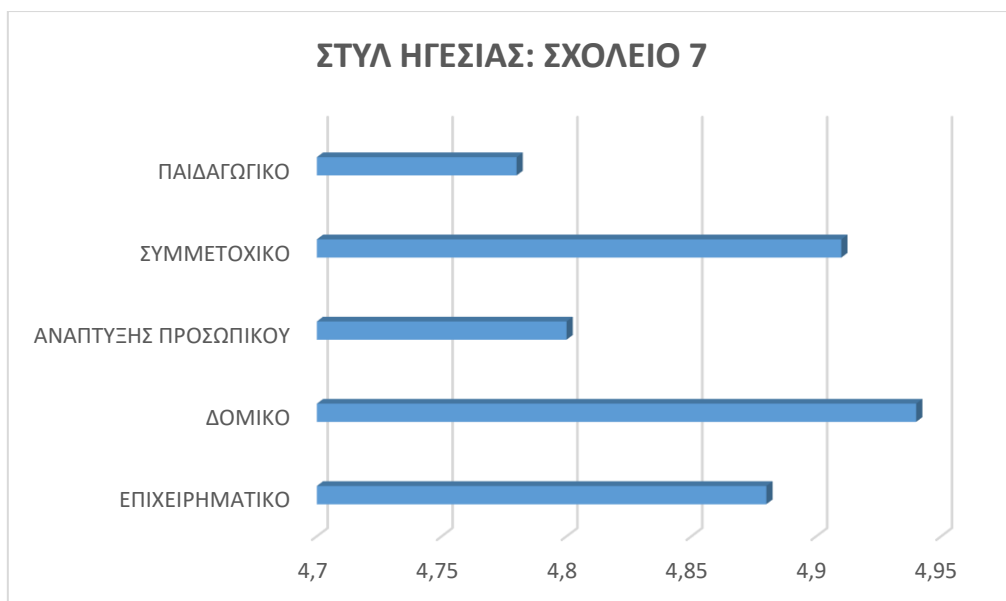
Όπως παρατηρείται από το Γράφημα 14, στο σχολείο 5 υπερσχύει το δομικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο με μικρή διαφορά στο σκορ από τα 3 υπόλοιπα στυλ. Το στυλ που

έχει έντονα μικρότερο σκορ (3,75) σε σχέση με τα υπόλοιπα είναι το επιχειρηματικό. Η υψηλή χρήση των τεσσάρων στυλ ηγεσίας, οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, αλλά ίσως γίνεται μικρότερη χρήση του επιχειρηματικού, συνεπώς έχουμε σημαντική χρήση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας.



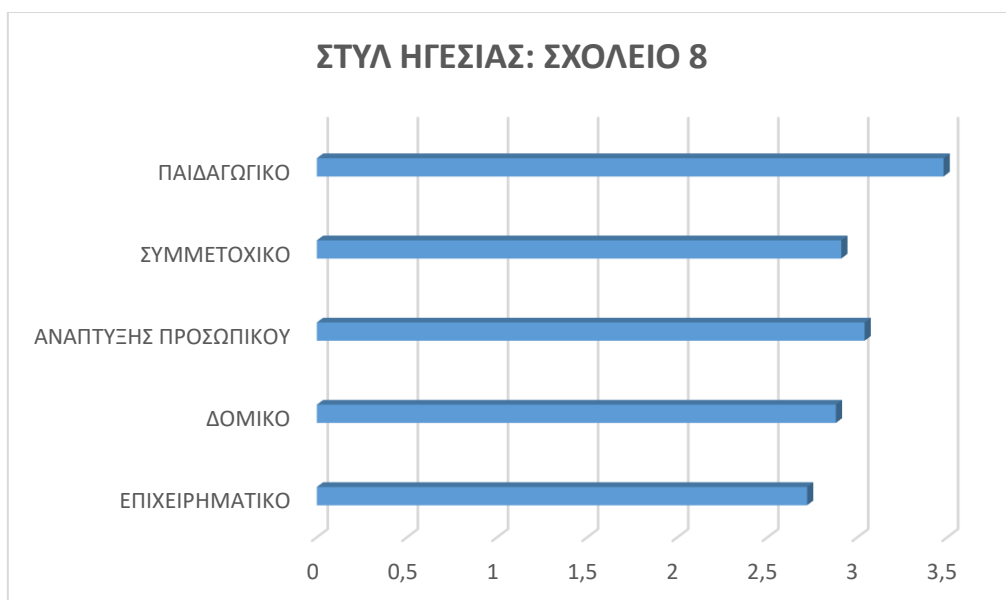
Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 6.

Όπως παρατηρείται από το Γράφημα 15, στο σχολείο 6 υπερσχύει το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο με μικρή διαφορά στο σκορ από τα υπόλοιπα στυλ. Ταυτόχρονα και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ από 4,6/5 και πάνω, υποδηλώνοντας την υψηλή χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, με σκορ υψηλό, όπως και στο σχολείο 4, σε σχέση με τα προαναφερθέντα σχολεία.



Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 7.

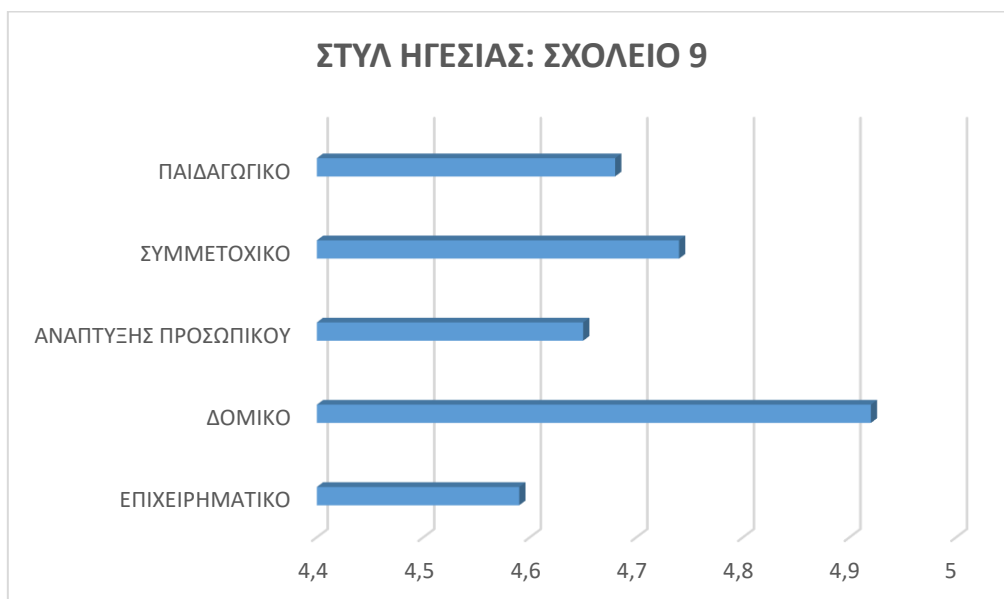
Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 16, στο σχολείο 7 υπερσχύει το δομικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο με μικρή διαφορά στο σκορ από τα υπόλοιπα στυλ. Ταυτόχρονα και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4,7/5, υποδηλώνοντας την υψηλή χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, με σκορ υψηλό, όπως και στο σχολείο 4 και 6, σε σχέση με τα προαναφερθέντα σχολεία. Μάλιστα το σχολείο 7 εμφανίζει το υψηλότερο σκορ για όλα τα στυλ σε σχέση με υπόλοιπα.



Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 8.

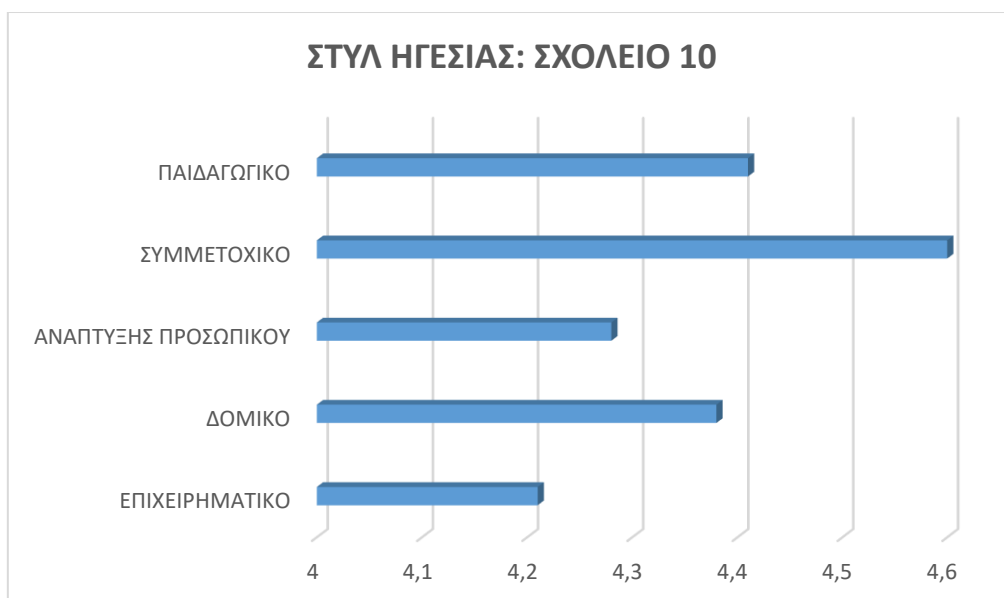
Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 17, στο σχολείο 8 υπερσχύει το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας. Παρόλα αυτά, και τα πέντε στυλ συγκέντρωσαν χαμηλό σκορ, και μάλιστα τα 3 από

τα πέντε στυλ είχαν σκορ κάτω του τρία, συνεπώς έχουμε μικρή χρήση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας.



Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 9.

Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 18, στο σχολείο 9 υπερσχύει το δομικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο με μικρή διαφορά από τα υπόλοιπα στυλ. Ταυτόχρονα και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4,5/5, υποδηλώνοντας την έντονη χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί σε υψηλή αξιοποίηση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας.



Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα για το σκορ για κάθε στυλ ηγεσίας, όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ποσοτικό ερωτηματολόγιο και τη στατιστική ανάλυση, στο σχολείο 10.

Τέλος, όπως παρατηρείται στο Γράφημα 19, στο σχολείο 10 υπερσχύει το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο με μικρή διαφορά στο σκορ από τα υπόλοιπα στυλ. Ταυτόχρονα

και τα πέντε στυλ ηγεσίας έχουν σκορ πάνω από 4/5, υποδηλώνοντας την σημαντική χρήση και των πέντε στυλ ηγεσίας, που οδηγεί στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας.

Προκειμένου να γίνει σύγκριση μεταξύ των διαφόρων στυλ άσκησης της ηγεσίας σε συνάρτηση με το σχολείο που ανήκε ο κάθε συμμετέχοντας, ως κατάλληλος στατιστικός έλεγχος επιλέχθηκε το *anova test*, καθώς διαφάνηκε ότι οι προϋποθέσεις εφαρμογής του πληρούνταν. Να αναφερθεί ότι ο έλεγχος αυτός χρησιμοποιείται για να διερευνηθεί εάν οι μέσες τιμές μίας ποσοτικής μεταβλητής, διαφέρουν ανάμεσα στις κατηγορίες μίας ποιοτικής, όταν αυτή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ANOVA test μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με τη σχολική μονάδα

	Σχολική μονάδα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F (9,145)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΣΧΟΛΕΙΟ 1	4,60	0,38	4,72	<0,001
	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	4,03	0,66		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 3	4,27	0,52		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 4	4,63	0,40		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 5	4,11	0,93		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 6	4,60	0,37		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 7	4,78	0,44		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 8	3,48	1,12		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 9	4,68	0,28		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 10	4,41	0,45		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΣΧΟΛΕΙΟ 1	4,65	0,40	9,79	<0,001
	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	4,23	0,42		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 3	4,27	0,54		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 4	4,71	0,48		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 5	4,13	0,95		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 6	4,70	0,53		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 7	4,91	0,18		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 8	2,91	0,88		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 9	4,74	0,33		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 10	4,60	0,43		

ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	ΣΧΟΛΕΙΟ 1	4,47	0,48	6,45	<0,001
	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	4,30	0,35		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 3	4,34	0,50		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 4	4,66	0,46		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 5	4,19	0,97		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 6	4,64	0,55		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 7	4,80	0,39		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 8	3,04	1,03		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 9	4,65	0,46		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 10	4,28	0,57		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΣΧΟΛΕΙΟ 1	4,75	0,27	12,60	<0,001
	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	4,26	0,44		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 3	4,46	0,49		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 4	4,80	0,34		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 5	4,37	0,91		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 6	4,80	0,26		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 7	4,94	0,11		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 8	2,88	0,90		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 9	4,92	0,12		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 10	4,38	0,59		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΣΧΟΛΕΙΟ 1	4,54	0,39	13,18	<0,001
	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	4,22	0,48		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 3	4,32	0,51		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 4	4,67	0,40		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 5	3,75	0,96		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 6	4,81	0,23		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 7	4,88	0,25		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 8	2,72	0,76		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 9	4,59	0,43		
	ΣΧΟΛΕΙΟ 10	4,21	0,70		

Από τον Πίνακα 3 παρατηρείται ότι όλα τα στυλ ηγεσίας διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τα σχολεία ($p < 0,001$). Προβαίνοντας σε εκ των υστέρων ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni, διερευνήθηκε περαιτέρω η σχέση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα post-hoc ανάλυσης με τη μέθοδο Bonferroni ανάμεσα στα επιμέρους στυλ άσκησης ηγεσίας και των σχολείων.

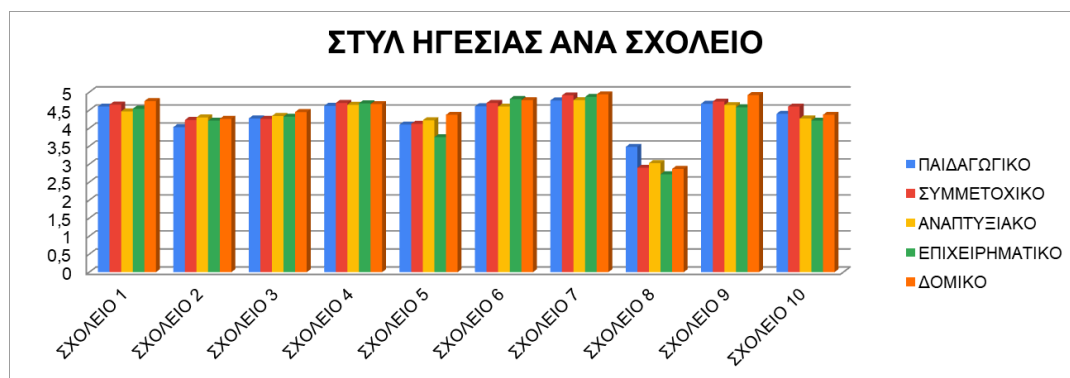
Στυλ	Σχολείο	Κατηγορίες σχολείου	Μέση διαφορά	Τυπικό σφάλμα	p	95% ΔΕ	
						Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο
Παιδαγωγικό στυλ	Σχολείο 8	1	-1,19	0,28	0,004	-2,04	-0,20
		3	-0,79	0,22	0,022	-1,53	-0,05
		4	-1,12	0,28	0,070	-2,04	-0,20
		6	-0,55	0,27	0,001	-1,45	0,36
		7	-0,79	0,22	0,001	-1,53	-0,05
		9	-1,14	0,29	<0,001	-2,12	-0,17
		10	-0,63	0,24	0,048	-1,42	0,17
Συμμετοχικό στυλ	Σχολείο 5	7	-0,53	0,22	0,043	-1,56	-0,01
		9	-0,62	0,18	0,043	-1,23	-0,01
	Σχολείο 8	1	-1,74	0,27	<0,001	-2,64	-0,85
		2	-1,32	0,26	<0,001	-2,20	-0,44
		3	-1,36	0,22	<0,001	-2,08	-0,65
		4	-1,80	0,29	<0,001	-2,75	-0,85
		5	-1,22	0,23	<0,001	-1,99	-0,44
		6	-1,80	0,25	<0,001	-2,62	-0,97
		7	-2,00	0,28	<0,001	-2,92	-1,08
		9	-1,84	0,24	<0,001	-2,63	-1,05
10	-1,69	0,27	<0,001	-2,59	-0,79		
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	Σχολείο 8	1	-1,43	0,28	<0,001	-2,36	-0,50
		2	-1,27	0,27	<0,001	-2,18	-0,35
		3	-1,31	0,22	<0,001	-2,05	-0,56
		4	-1,62	0,30	<0,001	-2,61	-0,63
		5	-1,19	0,24	<0,001	-1,99	-0,39
		6	-1,60	0,26	<0,001	-2,46	-0,75
		7	-1,77	0,29	<0,001	-2,72	-0,81
		9	-1,61	0,25	<0,001	-2,43	-0,79
		10	-1,24	0,28	<0,001	-2,17	-0,31
Δομικό στυλ	Σχολείο 8	1	-1,88	0,25	<0,001	-2,69	-1,06
		2	-1,39	0,24	<0,001	-2,19	-0,59
		3	-1,58	0,20	<0,001	-2,24	-0,92
		4	-1,92	0,26	<0,001	-2,79	-1,05
		5	-1,50	0,21	<0,001	-2,20	-0,79
		6	-1,91	0,23	<0,001	-2,66	-1,15
		7	-2,07	0,25	<0,001	-2,91	-1,23

Επιχειρηματικό στυλ	Σχολείο 8	9	-2,04	0,22	<0,001	-2,77	-1,32
		10	-1,50	0,25	<0,001	-2,32	-0,68
		1	-1,82	0,26	<0,001	-2,70	-0,94
		2	-1,50	0,26	<0,001	-2,36	-0,63
		3	-1,60	0,21	<0,001	-2,31	-0,90
		4	-1,95	0,28	<0,001	-2,88	-1,02
		5	-1,03	0,23	0,001	-1,79	-,27
		6	-2,09	0,24	<0,001	-2,90	-1,28
		7	-2,15	0,27	<0,001	-3,06	-1,25
		9	-1,87	0,23	<0,001	-2,64	-1,09
	Σχολείο 5	10	-1,49	0,26	<0,001	-2,37	-0,61
		1	-0,79	0,22	0,020	-1,52	-0,06
		3	-0,57	0,15	0,010	-1,08	-0,07
		4	-0,92	0,24	0,007	-1,72	-0,13
		6	-1,06	0,19	<0,001	-1,71	-0,42
		7	-1,13	0,23	0,001	-1,88	-0,37
		9	-0,84	0,18	<0,001	-1,44	-0,24

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που φαίνονται στον Πίνακα 4, το παιδαγωγικό στυλ αξιοποιείται σε σημαντικά μικρότερο βαθμό στο σχολείο 8 σε σχέση με τα σχολεία 1, 3, 4, 6, 7, 9 και 10 ($p<0,05$). Ομοίως, το συμμετοχικό στυλ βρέθηκε να αξιοποιείται σημαντικά λιγότερο στο σχολείο 8 σε σχέση με τα σχολεία 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 και 10 ($p<0,05$), καθώς επίσης, αξιοποιείται λιγότερο στο σχολείο 5 σε σχέση με τα σχολεία 7 και 9 ($p<0,05$). Αντιστοίχως, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού, το δομικό στυλ και το επιχειρηματικό στυλ αξιοποιούνται σημαντικά λιγότερο στο σχολείο 8, εν συγκρίσει με τα λοιπά σχολεία ($p<0,05$). Τέλος, το επιχειρηματικό στυλ αξιοποιείται σημαντικά λιγότερο στο σχολείο 5, απ' ό,τι στα σχολεία 1, 3, 4, 6, 7 και 9 ($p<0,05$).

Συμπερασματικά, λοιπόν, όλα τα εξεταζόμενα στυλ ηγεσίας αξιοποιούνται σε μικρότερο βαθμό στη σχολική μονάδα 8, απ' ό,τι στις υπόλοιπες (σχολεία 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10).

Όπως ξεκάθαρα αποτυπώθηκε ξεχωριστά σε κάθε σχολείο, προκύπτει μια συνολική επιβεβαίωση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας. Επιδιώκοντας τη συνολική οπτικοποίηση των περιγραφικών αποτελεσμάτων που φαίνονται στον Πίνακα 3 αλλά και των ραβδογραμμάτων που προηγήθηκαν, δημιουργήθηκε το παρακάτω συγκεντρωτικό ραβδόγραμμα (Γράφημα 20).



Γράφημα 20: Συνολικό ραβδόγραμμα κάθε στυλ ηγεσίας ανά σχολείο.

Εν συνεχεία, επιχειρώντας την περαιτέρω αξιοποίηση των προαναφερόμενων αποτελεσμάτων, δημιουργήθηκε ο Πίνακας 5 στον οποίο απεικονίζεται το συνολικό σκορ κάθε σχολείου σε συσχέτιση με κάθε στυλ ηγεσίας τόσο ξεχωριστά όσο και Ολιστικά.

Πίνακας 5: Το σκορ ανά στυλ ηγεσίας και ανά σχολείο, όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση του ποσοτικού ερωτηματολογίου

	ΣΧΟΛΕΙΟ 1	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	ΣΧΟΛΕΙΟ 3	ΣΧΟΛΕΙΟ 4	ΣΧΟΛΕΙΟ 5	ΣΧΟΛΕΙΟ 6	ΣΧΟΛΕΙΟ 7	ΣΧΟΛΕΙΟ 8	ΣΧΟΛΕΙΟ 9	ΣΧΟΛΕΙΟ 10
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	4,60	4,03	4,27	4,63	4,11	4,60	4,78	3,48	4,68	4,41
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	4,65	4,23	4,27	4,71	4,13	4,70	4,91	2,91	4,74	4,60
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	4,47	4,30	4,34	4,66	4,19	4,64	4,80	3,04	4,65	4,28
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	4,75	4,26	4,46	4,80	4,37	4,80	4,94	2,88	4,92	4,38
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ- ΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	4,54	4,22	4,32	4,67	3,75	4,81	4,88	2,72	4,59	4,21
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΜΕ ΑΡΙΣΤΑ ΤΟ 25	23,01	21,04	21,66	23,47	20,55	23,55	24,31	15,03	23,58	21,88

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 5, το υψηλότερο σκορ σε όλα τα στυλ εντοπίζεται στο σχολείο 7, ακολουθούμενο από το σχολείο 9 και μετά τα σχολείο 6 και 4. Από τα σκορ του παραπάνω πίνακα, συμπεραίνουμε και πάλι ότι με εξαίρεση το σχολείο 8, όλα τα υπόλοιπα

σχολεία ακολουθούν το Ολιστικό Μοντέλο. Ως αποτέλεσμα, θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε τα σχολεία σε τρεις ομάδες:

- ✓ Τα σχολεία με υψηλό σκορ για όλα τα στυλ- συνολικό σκορ πάνω από 23/25- (Υψηλή χρήση Ολιστικού Μοντέλου- Σχολεία 1,4,6,7,9).
- ✓ Τα σχολεία με υψηλό σκορ αλλά όχι απαραίτητα για όλα τα στυλ το ίδιο υψηλό - συνολικό σκορ πάνω από 20/25- (Σημαντική χρήση Ολιστικού Μοντέλου- Σχολεία 2,3,5,10).
- ✓ Τα σχολεία με χαμηλό σκορ για όλα τα στυλ (Μικρή χρήση Ολιστικού Μοντέλου - Σχολείο 8).

Όλα όσα έχουν αποτυπωθεί έως τώρα καθώς και η παραπάνω κατηγοριοποίηση θα μας βοηθήσουν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα και πιο συγκεκριμένα στα ερευνητικά ερωτήματα 2 και 8.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το επικρατέστερο ηγετικό στυλ των διευθυντών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

Από τους Πίνακες 3 και 5 που προηγήθηκαν προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα αναφορικά με το επικρατέστερο ηγετικό στυλ των διευθυντών εκ των πέντε που ενσωματώνει το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6, το δομικό στυλ κυριαρχεί στα σχολεία 1, 3, 5, 7 και 9, ενώ το συμμετοχικό, κυριαρχεί στο σχολείο 10. Ακόμα, στο σχολείο 2 κυριαρχεί το στυλ ανάπτυξης προσωπικού, στο σχολείο 6 κυριαρχεί το επιχειρηματικό στυλ και στο σχολείο 8 κυριαρχεί το παιδαγωγικό στυλ. Να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα αυτά εξήχθησαν λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους για κάθε στυλ ηγεσίας ανά σχολική μονάδα. Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 6, το στυλ ηγεσίας που κυριαρχεί συνολικά, είναι το δομικό, ακολουθούμενο από το συμμετοχικό στυλ.

Πίνακας 6: Επικρατέστερο στυλ σε κάθε σχολείο, σύμφωνα με το μέσο όρο από τις απαντήσεις του ποσοτικού ερωτηματολογίου

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΤΥΛ ΠΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΗΣΕ
ΣΧΟΛΕΙΟ 1	ΔΟΜΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 2	ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟ 3	ΔΟΜΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 4	ΔΟΜΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 5	ΔΟΜΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 6	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 7	ΔΟΜΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 8	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 9	ΔΟΜΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ 10	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ

Προκειμένου να διαφανεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά σχολείο ως προς τα στυλ ηγεσίας που αξιοποιούνται από τους/ τις διευθυντές/τριες, εφαρμόστηκε και πάλι *anova test*, καθώς οι προϋποθέσεις εφαρμογής του εν λόγω ελέγχου πληρούνταν. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στυλ που αξιοποιούνται για το σχολείο 1 ($F=0,78$, $p = 0,544$), το σχολείο 2 ($F=0,52$, $p = 0,719$), το σχολείο 3 ($F=0,90$, $p = 0,463$), το σχολείο 4 ($F=0,20$, $p = 0,938$), το σχολείο 5 ($F=1,28$, $p = 0,283$), το σχολείο 6 ($F=1,61$, $p = 0,170$), το σχολείο 7 ($F=0,50$, $p = 0,737$), το σχολείο 8 ($F=0,84$, $p = 0,508$) και το σχολείο 10 ($F=0,72$, $p = 0,548$). Εν τούτοις, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στυλ που αξιοποιούνται στο σχολείο 9 ($F=2,57$, $p = 0,043$).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ANOVA test ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας ανά σχολείο

	Παιδαγωγικό	Συμμετοχικό	Ανάπτυξης Προσωπικού	Δομικό	Επιχειρηματικό	F	p
	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)		
Σχολείο 1	4,60 (0,38)	4,65 (0,40)	4,47 (0,48)	4,75 (0,27)	4,54 (0,39)	0,78	0,544
Σχολείο 2	4,03 (0,66)	4,23 (0,42)	4,30 (0,35)	4,26 (0,44)	4,22 (0,48)	0,52	0,719
Σχολείο 3	4,27 (0,52)	4,27 (0,54)	4,34 (0,50)	4,46 (0,49)	4,32 (0,51)	0,90	0,463
Σχολείο 4	4,63 (0,40)	4,71 (0,48)	4,66 (0,46)	4,80 (0,34)	4,67 (0,40)	0,20	0,938
Σχολείο 5	4,11 (0,93)	4,13 (0,95)	4,19 (0,97)	4,37 (0,91)	3,75 (0,96)	1,28	0,283
Σχολείο 6	4,60 (0,33)	4,70 (0,53)	4,64 (0,55)	4,80 (0,26)	4,81 (0,23)	1,61	0,170
Σχολείο 7	4,78 (0,44)	4,91 (0,18)	4,80 (0,39)	4,94 (0,11)	4,88 (0,25)	0,50	0,737
Σχολείο 8	3,48 (1,12)	2,91 (0,88)	3,04 (1,03)	2,88 (0,90)	2,72 (0,76)	0,84	0,508
Σχολείο 9	4,68 (0,28)	4,74 (0,33)	4,65 (0,46)	4,92 (0,12)	4,59 (0,43)	2,57	0,043
Σχολείο 10	4,41 (0,45)	4,60 (0,43)	4,28 (0,57)	4,38 (0,59)	4,21 (0,70)	0,72	0,584

Προβαίνοντας σε εκ των υστέρων ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni, διαφάνηκε ότι στο σχολείο 9, το Δομικό στυλ αξιοποιείται στατιστικά περισσότερο από το Επιχειρηματικό στυλ ($p = 0,040$) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα post - hoc ανάλυσης με τη μέθοδο Bonferroni ανάμεσα στα επιμέρους ηγετικά στυλ και τα σχολεία

Σχολείο 9	Κατηγορίες σχολείου	Μέση διαφορά	Τυπικό σφάλμα	p	95% ΔΕ	
					Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο
Παιδαγωγικό στυλ	Συμμετοχικό στυλ	-0,06	0,11	>0,999	-0,39	0,26
	Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	0,03	0,11	>0,999	-0,29	0,35
	Επιχειρηματικό	0,09	0,11	>0,999	-0,23	0,41
	Δομικό	-0,24	0,11	0,343	-0,56	0,08
Συμμετοχικό στυλ	Παιδαγωγικό στυλ	0,06	0,11	>0,999	-0,26	0,39
	Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	0,11	0,11	>0,999	-0,22	0,42
	Επιχειρηματικό	0,15	0,11	>0,999	-0,16	0,48
	Δομικό	-0,18	0,11	>0,999	-0,50	0,15
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	Παιδαγωγικό στυλ	-0,03	0,11	>0,999	-0,35	0,29

	Συμμετοχικό στυλ	-0,10	0,11	>0,999	-0,42	0,22
	Επιχειρηματικό	0,06	0,11	>0,999	-0,26	0,38
	Δομικό	-0,27	0,11	0,175	-0,59	0,05
Επιχειρηματικό	Παιδαγωγικό στυλ	-0,09	0,11	>0,999	-0,41	0,23
	Συμμετοχικό στυλ	-0,16	0,11	>0,999	-0,48	0,16
	Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	-0,06	0,11	>0,999	-0,38	0,26
	Δομικό	-0,33	0,11	0,040	-0,65	-0,01
Δομικό	Παιδαγωγικό στυλ	0,24	0,11	0,343	-0,08	0,56
	Συμμετοχικό στυλ	0,17	0,11	>0,999	-0,15	0,50
	Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	0,27	0,11	0,175	-0,05	0,59
	Επιχειρηματικό	0,33	0,11	0,040	0,01	0,65

Συμπερασματικά, λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι όλα τα στυλ αξιοποιούνται σε υψηλό βαθμό στα σχολεία, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό αξιοποίησής τους, με εξαίρεση το σχολείο 9. Λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους, το στυλ ηγεσίας που κυριαρχεί συνολικά είναι το δομικό.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα λοιπά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή Spearman, καθώς τα έτη προϋπηρεσίας ήταν μια διατακτική μεταβλητή και τα στυλ αποτελούσαν ποσοτικές μεταβλητές με ασύμμετρες κατανομές. Ο έλεγχος Spearman πραγματοποιείται για να διαπιστώσουμε εάν δύο ποσοτικές μεταβλητές με μη κανονική κατανομή ή διατακτικές, συσχετίζονται γραμμικά και λαμβάνει τιμές από -1 έως 1. Όσο πιο κοντά είναι η τιμή είτε στο -1, είτε στο 1, τόσο πιο ισχυρή αρνητική ή θετική συσχέτιση εντοπίζεται.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, από τον Πίνακα 9, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του συμμετοχικού στυλ ($r = 0,19, p < 0,05$), του στυλ ανάπτυξης προσωπικού ($r = 0,16, p < 0,05$) και του δομικού στυλ σχετίζονται θετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους ($r = 0,19, p < 0,05$). Συνεπώς, όσα περισσότερα έτη οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν, τόσο περισσότερο φαίνεται να αναφέρουν ότι στο σχολείο που εργάζονται αξιοποιούνται το συμμετοχικό στυλ, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού και το δομικό στυλ. Εν τούτοις, τα έτη υπηρετήσης στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες δε φάνηκε να σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση των υπό μελέτη στυλ ηγεσίας ($p > 0,05$).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Spearman ανάμεσα στα επιμέρους στυλ άσκησης ηγεσίας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Παιδαγωγικό στυλ	1						
2. Συμμετοχικό στυλ	0,84**	1					
3. Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	0,77**	0,85**	1				
4. Δομικό στυλ	0,73**	0,85**	0,79**	1			
5. Επιχειρηματικό στυλ	0,79**	0,84**	0,82**	0,78**	1		
6. Έτη υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο	-0,02	0,04	0,06	0,07	0,07	1	
7. Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός	0,11	0,19*	0,16*	0,19*	0,16	0,69**	1

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους. Για τον σκοπό αυτόν, πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, λόγω του είδους των μεταβλητών και της πληρότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής του.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επιμέρους ηγετικά στυλ που αξιοποιούνται ($p>0,05$).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t (153)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,37	0,69	0,80	0,423
	Άνδρες	4,28	0,61		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,40	0,73	0,66	0,511
	Άνδρες	4,31	0,69		
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Γυναίκες	4,38	0,69	0,53	0,599
	Άνδρες	4,31	0,72		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,32	0,75	0,98	0,328
	Άνδρες	4,18	0,76		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,52	0,69	0,91	0,365
	Άνδρες	4,41	0,72		

Επίσης, διερευνήθηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους. Για τον σκοπό αυτόν, πραγματοποιήθηκε apova test, λόγω του είδους των μεταβλητών και της πληρότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Να σημειωθεί ότι λόγω του γεγονότος ότι τα άτομα που ήταν 22-25 ετών ήταν πολύ λίγα σε πλήθος, εντάχθηκαν στην ίδια κατηγορία με τους εκπαιδευτικούς που ήταν 26-30 ετών, προκειμένου ο παραμετρικός έλεγχος να εφαρμοστεί ορθά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επιμέρους ηγετικά στυλ που αξιοποιούνται, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν ($p>0,05$).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ANOVA test μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F (3,151)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,37	0,47	0,01	0,997
	31-40 έτη	4,33	0,69		
	41-50 έτη	4,34	0,71		
	51+	4,35	0,7		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,31	0,57	0,07	0,976
	31-40 έτη	4,40	0,56		
	41-50 έτη	4,39	0,72		
	51+	4,38	0,82		
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	<30 έτη	4,34	0,55	0,06	0,979
	31-40 έτη	4,43	0,52		
	41-50 έτη	4,36	0,67		
	51+	4,35	0,81		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,17	0,67	0,51	0,675
	31-40 έτη	4,45	0,48		
	41-50 έτη	4,28	0,69		
	51+	4,27	0,88		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,43	0,58	0,09	0,965
	31-40 έτη	4,54	0,47		
	41-50 έτη	4,48	0,69		
	51+	4,50	0,79		

Ακόμα, διερευνήθηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Έτσι, πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς οι προϋποθέσεις εφαρμογής του πληρούνταν. Να σημειωθεί ότι λόγω του γεγονότος ότι τα άτομα με δεύτερο πτυχίο ήταν πολύ λίγα σε πλήθος, εντάχθηκαν στην ίδια κατηγορία με τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, προκειμένου ο παραμετρικός έλεγχος να εφαρμοστεί ορθά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επιμέρους ηγετικά στυλ που αξιοποιούνται, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο σπουδών τους ($p>0,05$).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

	Επίπεδο σπουδών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t (153)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,40	0,62	1,01	0,315
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,29	0,72		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,39	0,73	0,26	0,797
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,36	0,72		
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Βασικό πτυχίο	4,39	0,70	0,48	0,632
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,33	0,71		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,28	0,76	-0,1	0,990
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,28	0,76		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,53	0,68	0,87	0,388
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,43	0,71		

Τέλος, να αναφερθεί ότι δεν εξετάστηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (80%) αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς.

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες οι διευθυντές/ντριες τον εαυτό τους ως ηγέτη/ίδα αναφορικά με το στυλ το οποίο οικειοποιούνται;

Από τη θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση του περιεχομένου του αφηγηματικού υλικού των Διευθυντών των δέκα σχολείων διαφαίνεται η εφαρμογή του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας. Οι πέντε θεματικοί άξονες στους οποίους στηρίχτηκε η συνέντευξη και οι οποίοι περιλαμβάνουν τα πέντε ηγετικά στυλ που δομούν το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας (δηλ. Η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης/Παιδαγωγικό στυλ. Η λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικού οράματος/Συμμετοχικό στυλ. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών/Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία /Επιχειρηματικό στυλ. Η οργάνωση και ο συντονισμός της σχολικής μονάδας/Δομικό στυλ) διακρίνονται στην αφήγηση των Διευθυντών οι οποίοι σχεδόν στο σύνολό τους πασχίζουν για τη συνολική αναβάθμιση και εξέλιξη της σχολικής τους μονάδας με την αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων διοίκησης και ηγεσίας.

Σε όλες τις συνεντεύξεις οι διευθυντές/τριες δανείζονται σε υψηλό βαθμό στοιχεία και από τα πέντε ηγετικά μοντέλα. Η κωδικοποιημένη μορφή των συνεντεύξεων, τα κύρια σημεία των οποίων βρίσκονται στο σύνολό τους στο παράρτημα της παρούσας μελέτης, επιβεβαιώνει το ολιστικό μοντέλο αλλά και το υπερβαίνει. Φυσικά, από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών διαφαίνεται η υπεροχή κάποιου συγκεκριμένου ηγετικού στυλ κάθε φορά έναντι των υπολοίπων. Μάλιστα αξιοσημείωτο είναι ότι συνήθως υπάρχει ταύτιση της γνώμης των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις των ίδιων των διευθυντών/ντριών στις συνεντεύξεις, κάτι το οποίο πραγματευόμαστε εκτενέστερα στο 6^ο ερευνητικό μας ερώτημα. Στη συνέχεια, λοιπόν, ύστερα από τη θεματική ανάλυση του αφηγηματικού υλικού απαντάται περιγραφικά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Η διευθύντρια του 1^{ου} σχολείου στα πλαίσια του ολιστικού μοντέλου αξιοποιεί σε υψηλό βαθμό όλα τα στυλ ηγεσίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο Συμμετοχικό στυλ και στο Δομικό στυλ ηγεσίας. Η διευθύντρια του 2^{ου} σχολείου φαίνεται να υιοθετεί περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα πρακτικές που αντιστοιχούν στο Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας. Ο διευθυντής του 3^{ου} σχολείου αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ηγέτη που αξιοποιεί περισσότερο το Παιδαγωγικό και το Δομικό στυλ. Ο διευθυντής του 4^{ου} σχολείου οικειοποιείται σε πολύ υψηλό βαθμό στοιχεία από το Παιδαγωγικό και το Συμμετοχικό στυλ. Ο διευθυντής του 5^{ου} σχολείου ξεχωρίζει για τις απαντήσεις του που αντιστοιχούν σε πολύ υψηλό βαθμό στο Δομικό στυλ. Η διευθύντρια του 6^{ου} σχολείου αξιοποιεί σε πολύ υψηλό βαθμό το Δομικό και το Επιχειρηματικό Στυλ. Ο διευθυντής του 7^{ου} σχολείου φαίνεται να

υιοθετεί περισσότερο πρακτικές από το Δομικό στυλ. Ο διευθυντής του 8^{ου} σχολείου αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ηγέτη που αξιοποιεί περισσότερο το Συμμετοχικό και το Δομικό στυλ. Ο διευθυντής του 9^{ου} σχολείου οικειοποιείται σε πολύ υψηλό βαθμό στοιχεία από το Δομικό στυλ. Τέλος, ο διευθυντής του 10^{ου} σχολείου ξεχωρίζει για τις απαντήσεις του που αντιστοιχούν σε πολύ υψηλό βαθμό στο Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας.

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πόσο συμπίπτουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των ιδίων των διευθυντών/ντριών για το/τα στυλ ηγεσίας που υιοθετείται/ούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες;

Για να απαντήσουμε στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήσαμε μια σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια και των διευθυντών στις συνεντεύξεις. Ως εκ τούτου, προέκυψε ο Πίνακας 13. Στην πρώτη στήλη κάθε στυλ ηγεσίας γίνεται κριτική της έκτασης που κάθε στυλ ηγεσίας φαίνεται να χρησιμοποιείται ανά σχολείο σύμφωνα με τις συνεντεύξεις και σε συνάφεια με την θεματική ανάλυση που προηγήθηκε. Ο χαρακτηρισμός κυμαίνεται σε πενταβάθμια κλίμακα (Πολύ Χαμηλό/Χαμηλό/Μέτριο/Υψηλό/Πολύ Υψηλό). Στη δεξιά στήλη «Μέσος Όρος» αντιπαραβάλλεται ο χαρακτηρισμός που έχει δοθεί σε σχέση με τη συνέντευξη, με το σκορ που αποδόθηκε στη χρήση κάθε στυλ ηγεσίας ανά σχολείο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια όπως αυτά παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Πίνακας 13: Σύγκριση του ποσοτικού ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα από τις ποιοτικές συνεντεύξεις.

	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
ΣΧΟΛΕΙΟ 1	ΥΨΗΛΟ	4,60	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,65	ΥΨΗΛΟ	4,47	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,75	ΥΨΗΛΟ	4,54
ΣΧΟΛΕΙΟ 2	ΜΕΤΡΙΟ	4,03	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,23	ΥΨΗΛΟ	4,30	ΥΨΗΛΟ	4,26	ΥΨΗΛΟ	4,22
ΣΧΟΛΕΙΟ 3	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,27	ΥΨΗΛΟ	4,27	ΥΨΗΛΟ	4,34	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,46	ΥΨΗΛΟ	4,32
ΣΧΟΛΕΙΟ 4	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,63	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,71	ΥΨΗΛΟ	4,66	ΥΨΗΛΟ	4,80	ΜΕΤΡΙΟ	4,67
ΣΧΟΛΕΙΟ 5	ΜΕΤΡΙΟ	4,11	ΥΨΗΛΟ	4,13	ΥΨΗΛΟ	4,19	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,37	ΥΨΗΛΟ	3,75
ΣΧΟΛΕΙΟ 6	ΥΨΗΛΟ	4,60	ΥΨΗΛΟ	4,70	ΥΨΗΛΟ	4,64	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,80	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,81
ΣΧΟΛΕΙΟ 7	ΥΨΗΛΟ	4,78	ΥΨΗΛΟ	4,91	ΥΨΗΛΟ	4,80	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,94	ΥΨΗΛΟ	4,88
ΣΧΟΛΕΙΟ 8	ΜΕΤΡΙΟ	3,48	ΥΨΗΛΟ	2,91	ΧΑΜΗΛΟ	3,04	ΥΨΗΛΟ	2,88	ΧΑΜΗΛΟ	2,72
ΣΧΟΛΕΙΟ 9	ΥΨΗΛΟ	4,68	ΥΨΗΛΟ	4,74	ΥΨΗΛΟ	4,65	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,92	ΥΨΗΛΟ	4,59
ΣΧΟΛΕΙΟ 10	ΥΨΗΛΟ	4,41	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,60	ΥΨΗΛΟ	4,28	ΥΨΗΛΟ	4,38	ΥΨΗΛΟ	4,21

Παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία των συσχετίσεων, οι συνεντεύξεις των διευθυντών συνάδουν με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο διακρίνονται κάποιες εξαιρέσεις μόνο σε κάποια από τα στυλ ηγεσίας στο σχολείο 2 (παιδαγωγικό στυλ), στο σχολείο 5 (επιχειρηματικό στυλ) και στο σχολείο 8 (συμμετοχικό και δομικό στυλ). Αν και οι διαφορές είναι επί το πλείστον πολύ μικρές θα επιχειρήσουμε μια σύντομη περιγραφή τους ενώ στην συζήτηση που ακολουθεί θα αναλυθούν περαιτέρω. Μια εξαίρεση, λοιπόν, αποτελεί το σχολείο 2 όπου υπάρχει μέτρια αξιοποίηση του παιδαγωγικού στυλ από την διευθύντρια του 2^{ου} σχολείου μέσω της συνέντευξής της ενώ οι εκπαιδευτικοί της επέδωσαν υψηλό σκορ (4,02/5). Ακόμη ένα παράδειγμα εξαίρεσης αποτελεί το σχολείο 5, όπου ο διευθυντής ενώ φαίνεται να θεωρεί ότι χρησιμοποιεί το επιχειρηματικό στυλ, το σκορ από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερο. Επιπλέον, αν και οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν υψηλά το παιδαγωγικό στυλ, από την συνέντευξή του προέκυψε μέτρια αξιολόγηση στη χρήση του. Τέλος, στο 8^ο σχολείο έχουμε μια διαφορετική «ανάγνωση» σε δυο στυλ, αυτό του συμμετοχικού και του δομικού στυλ.

6^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι τρόποι διαχείρισης των διευθυντών υπερισχύουν μεταξύ των αξόνων: βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικού οράματος, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, οργάνωση και συντονισμός της σχολικής μονάδας;

Για την απάντηση του 6^{ου} ερευνητικού ερωτήματος θα αξιοποιήσουμε το ποιοτικό μέρος της έρευνάς μας παραθέτοντας ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών/ντριών των σχολείων ύστερα από την θεματική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε. Όπως παρατηρείται, σε όλες τις συνεντεύξεις οι διευθυντές/τριες έχουν οικειοποιηθεί τρόπους και δεξιότητες διαχείρισης και από τους πέντε θεματικούς άξονες δηλαδή και από τα πέντε στυλ ηγεσίας επιβεβαιώνοντας το ολιστικό μοντέλο. Κάτι τέτοιο άλλωστε φάνηκε και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του 4^{ου} ερευνητικού ερωτήματος. Ωστόσο, η υπεροχή κάποιου ή κάποιων συγκεκριμένων ηγετικών στυλ έναντι των υπολοίπων διαφαίνεται από τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα.

Η Διευθύντρια του 1^{ου} Σχολείου περιγράφοντας το ολιστικό στυλ ηγεσίας που προσβέυει εστιάζει περισσότερο στο δομικό και στο συμμετοχικό στυλ. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τη δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων αποτελεί το κεντρικό μήνυμα της συνέντευξής της. Με παραδείγματα δράσεων της σχολικής μονάδας τεκμηριώνει το όραμά της για ένα δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολείο στο οποίο ανταποκρίνονται οι διδάσκοντες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Στις μεμονωμένες περιπτώσεις που χρειάζεται να αποφασίσει μεμονωμένα η ίδια, αυτό γίνεται με γνώμονα το καλό και το συμφέρον του σχολείου και μόνο.

«Νομίζω ναι, είναι και μια δική μου επιλογή αυτή το να είναι αυτόνομος ο εκπαιδευτικός και να λειτουργεί μέσα στα πλαίσια της τάξης του βέβαια και μέσα στα σύννομα πλαίσια[...] ναι πιστεύω πολύ στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και επειδή είμαι και η διευθύντρια και έχω και την παιδαγωγική επίβλεψη των εκπαιδευτικών, με τη συνεργασία την δική μου και των εκπαιδευτικών ναι, ναι.

«Ναι βασικό μου «μότο», αν μου επιτρέπεται αυτή η έκφραση, είναι ότι ένας διευθυντής πρέπει να έχει ένα όραμα, ένα στόχο, το οποίο όχι μόνο να το έχει προσωπικά αλλά να το μοιράζεται. Εγώ ερχόμενη στο σχολείο, πραγματικά πίστευα σε ένα όραμα, στην «ανοιχτότητα» του σχολείου, σε ένα ανοιχτό και δημοκρατικό σχολείο πάντα, ανοιχτό στην κοινωνία.

[...]συνεργαστήκαμε με έξι σχολεία της Ευρώπης για να κάνουμε το Erasmus το οποίο το πίστευα και το πιστεύω πολύ σε αυτό που με ρωτάτε. Διασφαλίζω δηλαδή την δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη δημιουργία του οράματος με την συμμετοχή τους σε προγράμματα, 100% και όχι μόνο, στην αρχή κάθε σχολικού έτους προγραμματίζουμε και με χαροποιεί το γεγονός ότι από αυτό το Erasmus έχουν δημιουργηθεί φιλίες με συναδέλφους του εξωτερικού και οι εκπαιδευτικοί έχουν δεσμευτεί σε αυτό από μόνοι τους και έχουν μπει από μόνοι τους σε αυτή την λογική του ανοιχτού σχολείου και των δράσεων ακόμη και αν δεν έχουμε κάτι από πριν προγραμματίσει.

[...]υπάρχουν περιπτώσεις, ανάλογα, που θα πρέπει να αναλάβω την απόφαση μόνη μου χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα παρεκκλίνω ή θα παραγκωνίσω τον σύλλογο διδασκόντων αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που θα χρειαστεί να πάρω την απόφαση μόνη μου. Αλλά συνήθως σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό οι αποφάσεις είναι κοινές, ναι.

Από τη στιγμή λοιπόν που δημιουργήθηκε ένα τέτοιο κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο πέρασε από διάφορες φάσεις γιατί δεν είναι εύκολο να σε αποδεχθεί ένας εκπαιδευτικός χωρίς να σε ξέρει, δοκιμαζόμενη λοιπόν το πρώτο χρονικό διάστημα εγώ από αυτούς και αυτοί από εμένα, δημιουργήσαμε ένα πραγματικά πολύ καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ μας και τώρα που τελειώνει η θητεία μου πραγματικά θα φύγω με τις καλύτερες εντυπώσεις από το σχολείο αυτό, πιστεύω και οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή είχαμε ένα πραγματικά πολύ καλό κλίμα συνεργασίας. Όσον αφορά την κατανομή εξουσίας, ότι έχει να κάνει με την κατανομή αρμοδιοτήτων αυτά είναι καταγεγραμμένα από την αρχή της χρονιάς και ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ακριβώς τις αρμοδιότητες που θα αναλάβει, τις οποίες δεν θα τις δώσω εγώ, θα τις αναλάβει ο ίδιος δεδομένου ότι εγώ θα πω ότι πρέπει να αναλάβουμε εκείνο το κομμάτι, εκείνο.

Η Διευθύντρια του πρώτου σχολείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση και στο δομικό στυλ οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας σε στενή σύνδεση με τον συμμετοχικό τρόπο διοίκησης. Ως εκ τούτου, η οργάνωση της σχολικής μονάδας και ο συντονισμός αυτής, βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή αλλά και αφοσίωση των εκπαιδευτικών του σχολείου στους κανόνες και ευθύνες που έχουν αναλάβει.

«Όταν θα αναλάβει κάποιος, προτεραιότητα για εμάς σαν σχολείο έχουν τα πάντα στο σχολείο, δεν μπορώ να ξεχωρίσω κάτι. Από μόνη της η λέξη προτεραιότητα δείχνει ότι κάτι είναι πιο σημαντικό να γίνει χωρίς να σημαίνει ότι κάτι άλλο δεν είναι. Η κατανομή των αρμοδιοτήτων γίνεται ανάλογα με την επιθυμία του κάθε ενός. Για παράδειγμα υπάρχει εκπαιδευτικός ο οποίος θα ενδιαφερθεί για τα σκηνικά ας πούμε του σχολείου, άρα υπάρχει εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με αυτό το κομμάτι. Θα υπάρξει άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος θα οργανώσει το φαρμακείο του σχολείου, τους χάρτες κ.λπ. οπότε λαμβάνω υπόψη την επιθυμία του καθενός.

[...] Είμαστε υπάλληλοι του Υπουργείου Παιδείας, σύμφωνα λοιπόν με τις πολιτικές και κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας λειτουργεί το σχολείο. Όσον αφορά το πώς οργανώνω εγώ το σχολείο νομίζω πως είναι σαφέστατο στους εκπαιδευτικούς και φαντάζομαι όπως σε όλες τις σχολικές μονάδες έτσι και στην δική μας τίποτα δεν γίνεται τυχαία».

Η Διευθύντρια του 2^{ου} Σχολείου παρουσίασε επίσης ένα ολιστικό στυλ ηγεσίας που ακολουθεί, δίνοντας όμως ιδιαίτερη έμφαση στο συμμετοχικό στυλ. Η επιμονή της στη συνεργατικότητα και το κοινό όραμα συντείνουν επίσης με το στυλ ανάπτυξης προσωπικού που φάνηκε ισχυρό και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

«Μα αν δεν υπάρχει κοινό όραμα, αν δεν βγει το που θέλουμε να πάμε, είμαστε ένα σχολείο που δεν έχουμε συνοχή, ο καθένας να χαράσσει την πορεία του...είναι για μένα πολύ βασικό, ο σύλλογος διδασκόντων, στον οποίο ανήκω κι εγώ, να έχουμε ένα κοινό όραμα, ένα κοινό στόχο. Και ποιο είναι αυτό; Να έρχονται οι μαθητές μας με χαμόγελο και να φεύγουν με χαμόγελο. Διασφαλίζω λοιπόν την συμμετοχή όλων μέσω των συλλόγων διδασκόντων, στις συζητήσεις που κάνουμε».

Επιπλέον, διαφαίνεται από την συνέντευξη της διευθύντριας του δεύτερου σχολείου πως η συνεργασία μεταξύ της ίδιας και των εκπαιδευτικών είναι ομαλή και κατανέμει την εξουσία σε όσους/ες κρίνεται ότι μπορεί να συμβάλουν με το ταλέντο τους ή την ικανότητά τους.

«Ναι ναι, πιστεύω ότι επικοινωνούμε, από ποια άποψη. Όταν υπάρχει αντίθεση σε κάτι την εκφράζουν οι συνάδελφοι, δεν υπάρχει λόγος δηλαδή να διαφωνείς σε κάτι και να μην το λες ή δεν έχουμε στο σχολείο πηγαδάκια και κλίκες σε εισαγωγικά. [...] Βεβαίως κατανέμω την εξουσία αν και εδώ πάμε σε ένα άλλο είδος διοίκησης, γι αυτό όπως είπα και πριν στις θεωρίες μάθησης όλα εμπλέκονται, δεν είναι ξεκάθαρα τα πράγματα. Ναι περιλαμβάνεται το να δώσεις και κάποιες εξουσίες σε συναδέλφους εκεί που θεωρώ ότι το σχολείο θα πάει καλύτερα έχοντας την εξουσία ένας συνάδελφος γιατί έχει την ικανότητα ή το ταλέντο».

Αν και αναφέρεται ελάχιστα στις ενέργειές της για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, η προσπάθειά της για συμμετοχή και συνεργασία καθιστά την αλληλοενημέρωση επιμορφωτικό μέσο για τους εκπαιδευτικούς.

«Α, έχουμε κάνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, όταν κάποιος παρακολουθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενημερώνει και τους υπόλοιπους, προσπαθώ όπως είπα ότι ενημέρωση έχω στο mail του σχολείου να τους το κοινοποιώ».

Ο Διευθυντής του 3^{ου} σχολείου αναφέρεται σε όλα τα στυλ ηγεσίας και συχνά στις απαντήσεις του οι τρόποι αξιοποίησης ηγετικών πρακτικών αλληλοκαλύπτονται θεματικά. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα στις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το συμμετοχικό στυλ, δίνει απαντήσεις που θα μπορούσαν να συσχετισθούν με το επιχειρηματικό στυλ.

«Είμαστε υπέρ και πάντα, αυτό ήμασταν και αυτό λέγαμε, ένα σχολείο ανοιχτό για όλους χωρίς να αποκλείουμε ποτέ κανέναν και πόσο μάλλον το δικό μας το σχολείο που στο σχολείο μας φοιτούν 60 ρομά και 30 αλλοδαποί και παλλινοστούντες, δηλαδή το ποσοστό υπερβαίνει το 20% και αρμονικά συνεργάζονται άπαντες, και τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί».

Εκείνο που θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει είναι ότι υπερισχύει το δομικό στυλ αφού ο Διευθυντής του τρίτου σχολείου ακολουθεί με συνέπεια το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο εσωτερικός κανονισμός διευκολύνει τον Διευθυντή στην οργάνωση και στον συντονισμό της εκπαιδευτικής μονάδας και όλη η σχολική λειτουργία διέπεται από την αντίστοιχη εκπαιδευτική νομοθεσία της σχολικής λειτουργίας.

«Πάντα είναι ξεκάθαρες οι θέσεις και πρέπει και ουδείς, ουδένας δεν πρέπει να παραγνωρίζει ότι υπάρχει η νομοθεσία και η νομοθεσία πρέπει να τηρείται απαρέγκλιτα άσχετα με το τι πιστεύει ο καθένας και αν συμφωνεί ή διαφωνεί, αυτά είναι θέματα συνδικαλιστικά άλλο ο συνδικαλισμός και άλλο η οργάνωση του σχολείου και το πώς πάμε παρακάτω[...]Υπάρχει ο εσωτερικός κανονισμός ο οποίος επικαιροποιείται κάθε χρόνο».

Ο Διευθυντής του 4^{ου} σχολείου διοικεί το σχολείο χρησιμοποιώντας εμφανώς το ολιστικό μοντέλο. Το συμμετοχικό στυλ υπερέχει σε σχέση με τα υπόλοιπα ηγετικά στυλ το ολιστικού μοντέλου. Αποτελεί ακόμη μια περίπτωση διευθυντή όπου η συμμετοχή και η κοινή δράση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας αναδεικνύεται από τον ίδιο και αξιοποιούνται τα προσόντα και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της βέλτιστης αξιοποίησης του προσωπικού. Με την ίδια λογική ο διευθυντής λειτουργεί συντονισμένα, οργανωμένα με συγκεκριμένο στόχο και όραμα προκειμένου να επιτύχει θετικά αποτελέσματα σε κάθε έκφανση των διοικητικών του καθηκόντων καλλιεργώντας μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα. Αυτήν την στόχευση ενός διευθυντή - ηγέτη αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Πασιαρδής (2014, σελ. 111).

«Ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που κλείνει την πόρτα στην τάξη του είναι αυτόνομος. Ο διευθυντής τουλάχιστον, από τα καθήκοντά του, δεν μπορεί να τον ελέγξει στο διδακτικό του κομμάτι. Μπορεί να τον συμβουλέψει αλλά όχι να τον ελέγξει. Η προσπάθειά μου είναι να

συζητήσω κατ' ιδίαν για νέους μεθόδους διδασκαλίας, για νέα πορίσματα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας κ.λπ για να προχωρήσουμε[...]

Το όραμα του σχολείου στην ουσία τίθεται από μια γενική συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους. Το τι θα κάνουμε φέτος, τι στόχους θα πρέπει να κατακτήσουμε και ως ένα σημείο συναποφασίζουμε κάποιες φορές. Προσπαθώ να περάσω το μήνυμά μου, προσπαθώ να περάσω την πολιτική μου, την οποία ενστερνίζονται και οι συνάδελφοι και πιστεύω ότι έχουμε καταφέρει αρκετά σε αυτό το σχολείο τουλάχιστον που είναι ένας μικρός σύλλογος διδασκόντων[...].

Ναι, έχω πολύ καλή συνεργασία και αν έβλεπες λίγο και το σχολείο πως ήταν πριν και πως είναι τώρα θα έλεγες δεν είναι δουλειά μόνο του διευθυντή, είναι μια συλλογική δουλειά, δεν προσπαθώ να καρπωθώ την δουλειά αυτή που έχει γίνει στο σχολείο ότι την έκανα εγώ, αλλά την έκαναν οι συνάδελφοι. Προσπαθώ να δίνονται καθήκοντα, να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και να διεκπεραιώνονται εργασίες από τους συναδέλφους και προτρέπω πάντα να μου λένε τι θέλουν, τι μπορώ να τους δώσω από υλικό και από συμβουλές να κάνουν καλύτερα την δουλειά τους».

Επιπλέον, είναι φανερό η διάθεσή του να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης καθώς σε ένα όχι και πολύ μεγάλο σχολείο, όλες οι αίθουσες είναι πλήρως εξοπλισμένες με σύγχρονα μέσα ενώ έχει ξεκάθαρη θέση και στάση σχετικά με μεθόδους διδασκαλίας και ανατροφοδότησης.

«Αυτή που ενθαρρύνω είναι η ομαδική μέθοδος διδασκαλίας αλλά δυστυχώς ο covid τη διετία αυτή δεν μας βοήθησε καθόλου. Ενθαρρύνω επίσης τις νέες τεχνολογίες και πολύ Steam. Πρέπει να φύγουμε πλέον από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, πρέπει να περάσουμε στο μαθητοκεντρικό. [...] Η προσπάθειά μου είναι να ενθαρρυνθεί και η κριτική ικανότητα. [...] Φέτος, ευτυχώς κατ' εμέ, είχαμε την ευκαιρία να κάνουμε αρκετά ενδοσχολικά σεμινάρια. Ξεκίνησα πρώτος εγώ για τη μέθοδο πρότζεκτ...».

Ο Διευθυντής του 5^{ου} σχολείου παρουσιάζει επίσης μία μίξη ηγετικών στυλ. Το συγκεκριμένο του σχολικού πλαισίου είναι εκείνο που προσδιορίζει τόσο την επιλογή όσο και την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας. Εκείνο που παρουσιάζεται με «υποψία» υπεροχής είναι το δομικό στυλ όπου η οργανικότητα και μονιμότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας διευκολύνουν στον οραματικό συντονισμό και την οργάνωση αυτής.

«Υπάρχει θεσμοθετημένο σύνολο κανόνων πέρα από τον κανονισμό της σχολικής μονάδας που προκύπτει από τον νόμο, έχουμε από πολύ παλιά κανονισμό ο οποίος ήταν αναρτημένος στην ιστοσελίδα πριν ακόμη γίνει υποχρεωτικός ως το πω έτσι, και είχαμε

ασχοληθεί ιδιαίτερα και με τα θέματα τις βίας, του bullying σαν σχολείο, είχαμε καλέσει και ανθρώπους να μιλήσουν στους γονείς παλιότερα αλλά κυρίως αυτό διευθετείται από μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου, με δική μας πρωτοβουλία, θέματα που προκύπτουν, τα οποία τα επεξεργάζονται οι εκπαιδευτικοί, κάνουν μια συνάντηση, προσπαθούν να βρουν τι είναι αυτό που απασχολεί τους μαθητές και στη συνέχεια ενημερώνονται οι γονείς αν θεωρείται αναγκαίο. Αυτή η ομάδα είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Εξασφαλίζεται η ομοιόμορφη εφαρμογή των κανόνων σε όλους τους μαθητές, αυτή η ομάδα μπορεί να αναλάβει δράση να ενημερώσει τους μαθητές, να περάσει από τα τμήματα να τους κάνει μια ενημέρωση πάνω στα δικαιώματα των παιδιών, στη συμμετοχή, το τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται, τι υποχρεώσεις έχουν, να ενημερώνει [...] Θεωρώ ότι να είναι σαφείς (οι πολιτικές που ακολουθεί στο σχολείο) γιατί ευνοεί και το μόνιμο προσωπικό, το ότι έχουμε επί σειρά ετών τους ίδιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάζονται μαζί, γνωρίζουν ο ένας τις αδυναμίες του άλλου και τις ιδιαιτερότητες οπότε νομίζω πως έχουν αυτή τη σαφήνεια και γνωρίζουν προς τα που κινούμαστε».

Αρκετά ισχυρό αναδεικνύεται από τα λόγια του διευθυντή και το επιχειρηματικό στυλ καθώς αναφέρεται όχι μόνο σε διδακτικές επισκέψεις ή συνεργασία με διάφορους φορείς αλλά και σε επισκέψεις σε επιχειρήσεις κάποιων γονέων.

«[...]Πέρα από τις διδακτικές επισκέψεις είναι και συμμετοχές σε διαγωνισμούς, συμμετοχές με βάση τον εθελοντισμό, με τον ερυθρό σταυρό, γνωριμία με τα επαγγέλματα για παράδειγμα...κάνανε οι εκπαιδευτικοί κάποιες επισκέψεις, βγήκανε προς τα έξω. Οι γονείς συμμετέχουν ανάλογα με το επάγγελμα. Γονείς που έχουν κάποια επαγγέλματα που μπορούν να συνεισφέρουν, βοηθούν το σχολείο...Είπαμε κάποιος γονιός μπορεί να έχει μια επιχείρηση, να κάνουμε εμείς μια επίσκεψη ή να τον καλέσουμε εδώ ...».

Η Διευθύντρια του 6^{ου} **σχολείου** καινοτομεί σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες διευθυντές/τριες, ακολουθώντας μεν και αυτή με τη σειρά της το ολιστικό μοντέλο αλλά αναδεικνύοντας περισσότερο από τα πέντε ηγετικά στυλ που αυτό ενσωματώνει, το επιχειρηματικό στυλ. Την εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πληροφορίας ο «ηγέτης» της εκπαιδευτικής μονάδας εμφυσά στα σχολικά μέλη το όραμα του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία διοργανώνοντας επιστημονικές εκδηλώσεις στον χώρο της βιβλιοθήκης, περιβαλλοντικές δραστηριότητες, διασυνδέσεις του σχολείου με ιδιωτικές επιχειρήσεις προκειμένου να προκύψουν υποστηρικτικές συνεργασίες στα εκπαιδευτικά δρώμενα και παιδαγωγικά εγχειρήματα της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η τοπική κοινωνία αποτελούν μεταβλητούς παράγοντες ως προς την

επιτυχία ή μη του επιχειρηματικού στυλ διοίκησης, οργάνωσης και ηγεσίας της συγκεκριμένης διευθύντριας.

«Κατ' αρχήν έχουμε πάντα ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης που τρέχει και το οποίο βραβεύεται κάθε χρόνο λόγω της ποσότητας των υλικών που μαζεύουμε. Έχουμε την βιβλιοθήκη την οποία την έχουμε ανοιχτή με το δίκτυο που απλά δεν λειτούργησε, εντάξει τώρα είναι απλά κεκλεισμένων των θυρών λόγω covid, καλούσαμε επιστήμονες, ψυχολόγους κυρίως, να ενημερώσουν τους γονείς σε ανοιχτές συζητήσεις για θέματα που τους προβληματίζουνε, για θέματα επαφής με το διαδίκτυο, πιάναμε δηλαδή από την αρχή της χρονιάς τι θέλουμε να δουλέψουμε και κάναμε συζητήσεις με ειδικούς επιστήμονες, επιμόρφωση σε θέματα πρώτων βοηθειών τα έχουμε σε προτεραιότητα με το ΕΚΑΒ, ανακύκλωση και δράσεις μετά, πολιτιστικές δράσεις. Ας πούμε τώρα τρέχει μια εκδήλωση με αφιέρωμα τον Μίκη Θεοδωράκη η οποία θα γίνει στο τέλος και θα είναι μια ανοιχτή εκδήλωση στην οποία οι γονείς είναι καλεσμένοι αλλά είναι και ανοιχτή σε όλη την πόλη η εκδήλωση. Αλλιώς εμπλέκεται ενεργά ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ο οποίος βοηθάει πάντα στην οργάνωση, στην υποστήριξη την οικονομική, την ηθική, στη διάχυση του θέματος, είναι πάντα δίπλα μας[...] απευθυνθήκαμε εδώ στον Σκλαβενίτη το σούπερ μάρκετ γιατί έδειξαν ενδιαφέρον να στηρίζουν παιδαγωγικά εγχειρήματα, αν μπορούν να μας στηρίζουν λίγο ηχητικά στην κάλυψη της εκδήλωσης γιατί είναι ένα κόστος αρκετά μεγάλο, μετά σε τοπικούς φορείς, μια μέρα που κάναμε ας πούμε αφιέρωμα στην μεσογειακή διατροφή και όλα τα μαγαζιά τη περιοχής μας έφεραν τα εδέσματα, το ψωμί, τις ελιές κ.λπ. πάντα συνεργαζόμαστε με την περιοχή».

Ακόμη, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται από την ίδια και στην ανάθεση αρμοδιοτήτων και προτεραιοτήτων που αναλαμβάνει ο καθένας, στο σύνολο κανόνων που διέπουν την σχολική μονάδα και στην ξεκάθαρη στόχευση και οργάνωση του σχολείου της, αναδεικνύοντας το δομικό στυλ ως ακόμη ένα «εργαλείο» που αξιοποιεί κατά την εφαρμογή του, ομολογουμένως πλουραλιστικού, ολιστικού μοντέλου.

«Για όλα υπάρχει πρακτικό κατανομής αρμοδιοτήτων. [...] Πάντα υπάρχει ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας ο οποίος ανακοινώνεται στους γονείς στην αρχή της χρονιάς. Προ covid κάναμε και συναντήσεις και τους τον παρουσιάζαμε ανά τάξη στους γονείς σε ένα σύντομο PowerPoint, γιατί ειδικά οι γονείς της πρώτης τάξης αν δεν καταλάβουν και κατανοήσουν πως λειτουργείς, υπάρχει πρόβλημα μετά. Η ομοιόμορφη εφαρμογή του στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού δεν γίνεται πάντα, είναι λογικό αυτό, μετά κάνεις παρεμβάσεις κατά περίπτωση. Ας πούμε για το θέμα της προσέλευσης υπάρχουν παιδιά που αργοπορούν, αν αυτό επαναλαμβάνεται μέσα από την καταγραφή που κάνουμε, ενημερώνονται οι γονείς, ότι βάσει του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας και του προεδρικού διατάγματος οφείλετε να έρχεστε τέτοια ώρα. [...]

είναι πολύ ξεκαθαρισμένο το πώς κινούμαστε, και μιλάω πάντα στο πληθυντικό γιατί ειλικρινά είμαστε μια ομάδα».

Ο Διευθυντής του 7^{ου} **σχολείου** ακολουθώντας το ολιστικό μοντέλο, δίνει περισσότερη έμφαση στο δομικό στυλ ηγεσίας, διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου του. Είναι οργανωτικός και ενημερωμένος σε θέματα διοίκησης με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική μονάδα της οποίας ηγείται να αποτελεί πρότυπο εκπαιδευτικής λειτουργίας σύμφωνα με τους ανάλογους γραφειοκρατικούς κανόνες και τη νομοθεσία. Από την άλλη πλευρά, το μικρό πληθυσμιακά σχολείο και η μονιμότητα των εκπαιδευτικών συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε όλες τις εκφάνσεις μιας ολιστικής προσέγγισης που πρεσβεύεται άλλωστε και από το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας εν γένει.

«Υπάρχει ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας και υπάρχει και το συμβούλιο της τάξης κάθε χρόνο που είναι ξεχωριστό σε κάθε τάξη, τι γίνεται, τι δουλεύει. Στις μικρές κυρίως τάξεις ξεκινά αυτό το συμβούλιο αλλά και στις μεγαλύτερες, ξεκινώντας από τους κανόνες μέσα στην τάξη μέχρι τους κανόνες στην αυλή κ.λπ. Όσον αφορά την ομοιόμορφη εφαρμογή αυτών των κανόνων πάλι θα σου μιλήσω για το μικρό σχολείο και τα πλεονεκτήματά του. Και ένα άλλο πλεονέκτημα του σχολείου μας είναι ότι για πολλά χρόνια είναι το ίδιο προσωπικό , είμαστε ο ίδιος βασικός πυρήνας, δεν έχουμε πολύ εναλλασσόμενο προσωπικό τελοσπάντων. Αυτό τι σημαίνει; Σημαίνει ότι ξέρουμε όλοι τα παιδιά όλων των τάξεων και αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί έχουμε επαφή και γνώση και των οικογενειών όλων, εγώ είμαι στο σχολείο δέκα χρόνια σχεδόν έχουν περάσει σχεδόν όλες οι οικογένειες[...].Ναι είναι απόλυτα οργανωμένο το περιβάλλον και δουλεύουν όλα ρολόι. Το εισπράττουμε αυτό στην καθημερινότητά μας πρακτικά, το βλέπουμε όμως και στο τυπικό κομμάτι έτσι, είμαστε από τα σχολεία που οι ιθύνοντες από το γραφείο διεύθυνσης μας συγχαίρουν ότι τα κάνουμε όλα άρτια, τα γραφειοκρατικά δηλ, που τα έχουμε όλα έτοιμα πριν μας τα ζητήσουν κ.λπ. και θεωρώ ότι αυτό είναι κάτι που μπορούμε να το καμαρώνουμε ότι δουλεύουν όλα ρολόι, στην ώρα τους και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και θεωρώ ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της αρχής που δίνει ο διευθυντής και του καλού κλίματος».

Ο Διευθυντής του 8^{ου} **σχολείου** με τις απαντήσεις του, προσπαθεί να αποποιηθεί οποιαδήποτε σχέση με ηγετικά μοντέλα, νόρμες κ.λπ. δίνοντας την εντύπωση ενός ηγέτη που θεωρεί πως κανείς χάνει την ουσία με την κατάσταση που έχει περιέλθει η εκπαίδευση, πάντα κατά τη γνώμη του. Ως εκ τούτου, εστιάζει περισσότερο στο απόλυτα γραφειοκρατικό, παραδοσιακό και τυπικό στυλ διοίκησης. Ωστόσο, οι φειδωλές απαντήσεις του, αν και παραπέμπουν σε ένα κλειστό και απόλυτα κανονιστικό, διεκπεραιωτικό μοντέλο, δίνουν την

εντύπωση ενός δημοκρατικού ηγέτη ο οποίος προσπαθεί εν μέσω του κυκεώνα της γραφειοκρατίας και της αποξένωσης της ανώτατης διοίκησης με τον καθημερινό και μαχόμενο εκπαιδευτικό και τα προβλήματά του, να διεκπεραιώσει την βασική αποστολή του σχολείου που είναι η μάθηση και η διαπαιδαγώγηση χωρίς εξωγενείς παρεμβάσεις αλλά με έντονη αυτονομία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, η προσήλωσή του στη μάθηση των μαθητών φαίνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όπου το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας υπερτερούσε έναντι των υπολοίπων.

Χαρακτηριστικά θα αναφέρουμε πως απαντά λακωνικά στην ερώτηση των πόρων που παρέχει στους εκπαιδευτικούς : «Ό,τι μου δίνει το κράτος» ενώ στην ερώτηση σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που προωθεί το σχολείο του υπονοεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών λέγοντας: «Όλων όσων χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί». Η παραπάνω αυτονομία που παρέχει απαντάται πάλι μονολεκτικά απ' τον ίδιο στην αντίστοιχη ερώτηση με θετικό τρόπο. Είναι ανοιχτός στην δημιουργία ενός κοινού οράματος λέγοντας «ο καθένας όπως μπορεί να βοηθήσει» ενώ τυχόν διαφορές επιλύονται «με τον τρόπο της πλειοψηφίας» καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «Δεν θεωρώ την δική μου άποψη βαρύτερης σημασίας». Σύμφωνα με τον ίδιο κατανέμει την εξουσία ενώ δεν μπαίνει εμπόδιο σε τυχόν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του αλλά δεν τους παρέχει και καμία ευκαιρία αναφέροντας χαρακτηριστικά «Ο καθένας αν θέλει να επιμορφωθεί εγώ δεν τον εμποδίζω ούτε έχω κάποιο μέσο να επιμορφώσω». Αναφορικά με το άνοιγμα του σχολείου του στην κοινωνία θεωρεί πως «έχει ευτελιστεί» επομένως περιορίζεται σε οποιαδήποτε δράση που «δεν αντιβαίνει στο κύριο έργο του σχολείου που είναι να παράγει παιδιά που να μαθαίνουν γράμματα».

Σε σχέση με την ανάθεση αρμοδιοτήτων αυτή γίνεται με βάση την διάθεση και την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί ενώ για το σύνολο των κανόνων που διέπουν την σχολική του μονάδα απαντά πως «Με την έννοια της καταγραφής, το μόνο που υπάρχει είναι ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας το οποίο είναι καθαρά τυπικό, υπάρχει για να υπάρχει, ούτε επιλύει προβλήματα ούτε τίποτα. Άτυπους κανόνες προφανώς και έχουμε, η ομοιόμορφη εφαρμογή τους είναι αυτονόητη, δεν μπαίνει σε διαπραγμάτευση[...]». «Πιο σαφείς πεθαίνεις» είναι η λακωνική απάντησή του σχετικά με την σαφήνεια των πολιτικών που ακολουθούνται στο σχολείο του.

Ο Διευθυντής του 9^{ου} σχολείου αναφέρεται σαφώς στο ολιστικό μοντέλο ηγεσίας δίνοντας περισσότερη έμφαση στο δομικό στυλ. Διαφαίνεται από τις απόψεις του πως η διοίκηση με δομικό τρόπο προϋποθέτει το συμμετοχικό και συνεργατικό σχολείο που ο διευθυντής οραματίζεται. Ανιχνεύει τα κοινωνικά προβλήματα που αντανakλώνται στο

σχολείο και προτείνει τρόπους επίλυσης τους. Ακολουθεί τον εσωτερικό κανονισμό και την εκπαιδευτική νομοθεσία αλλά προσανατολίζεται στην αλλαγή και τη σχετική αυτονομία. Δεν μένει στο διαχειριστικό κομμάτι του ρόλου του αλλά μεταβαίνει στο οραματικό, το καινοτόμο, το διαφορετικό.

«Σου είπα ότι μέσα στις αρμοδιότητες όταν γίνεται συζήτηση εγώ σαν διευθυντής μόνο ακούω, και οι συνάδελφοι μέσω της συλλογικότητας αποφασίζουν μόνοι τους τι θέλει ο καθένας, δεν τους υποχρεώνω, γι' αυτό σου είπα πως μέσα στο δικό μας το σχολείο η συλλογικότητα είναι το α και το ω. Συμμετέχουμε όλοι μαζί, αποφασίζουν μόνοι τους ομόφωνα, ούτε μια διχογνωμία δεν υπάρχει, ούτε κατά πλειοψηφία, ομοφωνία[...] Το οργανόγραμμα το οποίο ακολουθούμε εμείς στο σχολείο έχει ένα πλαίσιο λειτουργίας και αυτό το οποίο έκανε το Υπουργείο το οποίο υπήρχε και από παλιά ήταν ο κανονισμός λειτουργίας, πάνω σε αυτόν τον κανονισμό είναι το οργανόγραμμα, δηλαδή ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας τα προβλέπει όλα, όλα, το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή του δίνω μια αυτονομία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, και τους το λέω, ότι εσύ δεν είναι απαραίτητο να ακολουθήσεις τον μπουσούλα που λέει του υπουργείου να βγάλεις την ύλη αυτή, μπορείς να κάνεις μια επιλογή της ύλης ένα 10% να μην ακολουθήσεις δηλαδή πάντοτε στη φιλοσοφία την δικιά μου είναι να μην ακολουθώ πάντα το γράμμα του νόμου, αλλά το πνεύμα του νόμου, το οποίο σου δίνει μια ευελιξία να κινηθείς μέσα στη σχολική μονάδα αλλιώς το παιχνίδι το έχεις χάσει[...] πχ οι εκδρομές πρέπει να είναι 9 και εσύ έχεις κάνει 9 εκδρομές αλλά μου λες θέλω να πάω και πρέπει να πάω ακόμη μια διδακτική επίσκεψη, βεβαίως θα πας, και υπάρχει κάλυψη από εμένα, αυτό είναι το πνεύμα το νόμου, δηλαδή το δικό μας το σχολείο κινείται στα πλαίσια του πνεύματος του νόμου».

Ο Διευθυντής του **10^{ου} σχολείου** στα πλαίσια του ολιστικού μοντέλου που, και αυτός, οικειοποιείται, δίνει έμφαση στο συμμετοχικό στυλ. Αξιοποιούνται οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενισχύεται η παιδαγωγική και διδακτική πολυμορφία και παράλληλα καλλιεργείται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Έτσι λαμβάνονται ποιοτικές αποφάσεις και η εκπαιδευτική μονάδα αναβαθμίζεται.

Αποτελεί προσωπική του επιδίωξη η δημιουργία κοινού οράματος αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «όταν υπάρχει συμμετοχή και αποδοχή από τους συναδέλφους είναι χαρά μου. Η προσωπική μου στάση είναι να μην πιέζω καταστάσεις όταν δεν υπάρχει βούληση, ε και όσον αφορά το κυρίως ερώτημα σίγουρα ενθαρρύνω και το χαίρομαι δηλαδή το επιζητώ [...] Το καλύτερο είναι όταν υπάρχουν συλλογικές διαδικασίες, συλλόγους διδασκόντων και τα λοιπά να ενθαρρύνω τους συναδέλφους να αναφέρονται στην δουλειά τους ή στις απαιτήσεις που μπορεί

να έχουνε για την καλύτερη οργάνωση της δουλειάς τους και εγώ να ικανοποιώ από την μεριά μου τέτοια αιτήματα, αυτός είναι και ο βασικός ρόλος της διεύθυνσης. Άρα όταν βλέπουν και οι άλλοι ότι κάτι πετυχαίνει, έχει απόδοση το σκέφτονται και έρχεται η στιγμή που το ζητάνε και οι ίδιοι. Υπάρχουν παραδείγματα, όπου συνάδελφοι που ζητούσαν να αλλάξουν τον τρόπο δουλειάς τους ή να πάνε μια επίσκεψη , βλέποντας ότι αυτό έχει ένα αποτέλεσμα το ζητάνε και άλλοι στην πορεία».

7^ο Ερευνητικό ερώτημα:

Πως συσχετίζεται το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους/τις διευθυντές/ντρίες των σχολείων με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και κατ' επέκταση με την σχολική αποτελεσματικότητα τόσο στα αστικά όσο και στα ημιαστικά σχολεία;

Τα τεστ επίδοσης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν έχουν ως στόχο την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών στα μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) της τάξης στην οποία φοιτούν και δημιουργήθηκαν με κριτήριο να διερευνήσουν ποιοι μαθητές ανταποκρίνονται, σαν μέση επίδοση, στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και ποιοι δεν ανταποκρίνονται. Συνεπώς, σαν μέση επίδοση ορίζεται η επιτυχία της τάξεως του 67%, δηλαδή τα 2/3 του Τεστ. Οι μαθητές με βαθμολογία άνω του 67% θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές με χαμηλότερο του 67% δεν ανταποκρίνονται. Εξετάζοντας τα τεστ και τις επιδόσεις των μαθητών κάθε σχολείου κατατάξαμε τα σχολεία σε αυτά της «υψηλής» επίδοσης και σε αυτά της «χαμηλής». Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε πως η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και την δημιουργία μιας κατηγορικής μεταβλητής. Ως εκ τούτου, ύστερα από την διόρθωση των τεστ επίδοσης και σε συσχέτιση με την χρήση του Ολιστικού Μοντέλου ανά σχολείο και την αποτελεσματικότητα του καθενός στις επιδόσεις των μαθητών δημιουργήθηκε ο παρακάτω Πίνακας 14:

Πίνακας 14: Η σύγκριση της ηγεσίας σε σχέση με την περιοχή που βρίσκεται κάθε σχολείο και την αποτελεσματικότητα στις επιδόσεις των μαθητών.

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΧΡΗΣΗ ΟΛΙΣΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΠΙΝΑΚΑ 5	ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΧΟΛΕΙΟ 1	Υψηλή χρήση ολιστικού μοντέλου	Αστική	Υψηλή
ΣΧΟΛΕΙΟ 2	Σημαντική χρήση ολιστικού μοντέλου	Ημιαστική	
ΣΧΟΛΕΙΟ 3	Σημαντική χρήση ολιστικού μοντέλου	Αστική	Υψηλή
ΣΧΟΛΕΙΟ 4	Υψηλή χρήση ολιστικού μοντέλου	Ημιαστική	
ΣΧΟΛΕΙΟ 5	Σημαντική χρήση ολιστικού μοντέλου	Αστική	Υψηλή
ΣΧΟΛΕΙΟ 6	Υψηλή χρήση ολιστικού μοντέλου	Αστική	Υψηλή
ΣΧΟΛΕΙΟ 7	Υψηλή χρήση ολιστικού μοντέλου	Ημιαστική	Υψηλή
ΣΧΟΛΕΙΟ 8	Μικρή χρήση ολιστικού μοντέλου	Ημιαστική	
ΣΧΟΛΕΙΟ 9	Υψηλή χρήση ολιστικού μοντέλου	Αστική	
ΣΧΟΛΕΙΟ 10	Σημαντική χρήση ολιστικού μοντέλου	Ημιαστική	

Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 14, η χρήση του Ολιστικού Μοντέλου είναι μοιρασμένη ανάμεσα στα σχολεία που βρίσκονται στις αστικές και ημιαστικές περιοχές. Επιπλέον, παρατηρείται πως στα σχολεία όπου οι επιδόσεις των μαθητών ήταν υψηλότερες, η χρήση του Ολιστικού Μοντέλου ήταν από σημαντική έως υψηλή. Αντιθέτως, στο σχολείο 8 που όπως προαναφέρθηκε, σημειώθηκε μικρή χρήση του ολιστικού μοντέλου, η επίδοση των μαθητών ήταν χαμηλή.

Ειδικότερα, στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι διασταυρώσεις μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών της χρήσης ολιστικού μοντέλου και της αποτελεσματικότητας στις επιδόσεις των μαθητών. Από τον εν λόγω πίνακα παρατηρείται ότι στο σχολείο που το ολιστικό μοντέλο αξιοποιούταν σε μικρό βαθμό, οι επιδόσεις των μαθητών ήταν χαμηλές. Αντιθέτως, από το σύνολο των σχολείων στα οποία το ολιστικό μοντέλο αξιοποιούταν σε υψηλό βαθμό, το 60% αυτών φαίνεται να είναι υψηλής επίδοσης, ενώ από το σύνολο των σχολείων στα οποία αξιοποιούταν σε σημαντικό βαθμό, το 50% αυτών φαίνεται να είναι υψηλής επίδοσης. Να

σημειωθεί ότι τα εν λόγω συμπεράσματα προκύπτουν μόνο κατόπιν υπολογισμού απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, χωρίς την εφαρμογή κάποιου στατιστικού ελέγχου, καθώς το δείγμα των σχολείων ήταν μικρό σε μέγεθος.

Πίνακας 15: Διασταυρώσεις (crosstabulation) ανάμεσα στη χρήση του ολιστικού μοντέλου και στην αποτελεσματικότητα στις επιδόσεις των μαθητών

		Αποτελεσματικότητα στις επιδόσεις των μαθητών	
		Χαμηλή	Υψηλή
Χρήση ολιστικού μοντέλου	Μικρή χρήση ολιστικού μοντέλου	1 100,0%	0 0,0%
	Σημαντική χρήση ολιστικού μοντέλου	2 50,0%	2 50,0%
	Υψηλή χρήση ολιστικού μοντέλου	2 40,0%	3 60,0%

Ολοκληρώνοντας, κρίθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθεί ποια στυλ ηγεσίας, εκ των πέντε που ενσωματώνει το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, αξιοποιούνται περισσότερο από τα πιο αποτελεσματικά σχολεία. Έτσι, λοιπόν, αξιοποιώντας τα δεδομένα του Πίνακα 6 και του Πίνακα 14, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στα αποτελεσματικότερα σχολεία, ήτοι τα σχολεία 1, 3, 5 και 7 το στυλ που υπερισχύει είναι το Δομικό στυλ ηγεσίας, ενώ στο σχολείο 6, το κυριαρχεί το Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας.

Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται η ερμηνεία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που τέθηκαν. Μέσω της συγκριτικής εξέτασης των δεδομένων, επιδιώκεται η σε βάθος κατανόηση των κύριων ευρημάτων, καθώς και η αξιολόγηση της συνάφειάς τους με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος. Η ανάλυση θα εστιάσει επίσης στην αξιολόγηση των παραγόντων που πιθανόν επηρέασαν τα αποτελέσματα, προσφέροντας μια σφαιρική εικόνα για τις επιπτώσεις της έρευνας και τις ενδεχόμενες ερμηνείες ενώ παράλληλα θα επιχειρηθεί η σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις υφιστάμενες θεωρίες και την προηγούμενη βιβλιογραφία.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της δυαδικής σχέσης «ηγεσία» και «σχολική αποτελεσματικότητα – ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών», του ρόλου που διαδραματίζει το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και η αναζήτηση του συχνότερου στυλ ηγεσίας που υιοθετείται στα σχολεία του δείγματος. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας και των ηγετικών πρακτικών και ηγετικών στυλ που υιοθετούν και αξιοποιούν οι Έλληνες διευθυντές – ηγέτες του δείγματος. Επίσης, το πιο συχνά αξιοποιούμενο στυλ ηγεσίας διαπιστώθηκε πως ήταν το Δομικό. Τέλος, βρέθηκε ότι το Δομικό στυλ ηγεσίας συνδέεται με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά την εγκυροποίηση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας στο Ελληνικό συγκείμενο μπορούμε να υποστηρίξουμε πως το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας έχει σαφή θετική διασύνδεση με τις ηγετικές πρακτικές και τα ηγετικά στυλ που υιοθετούν και αξιοποιούν οι Έλληνες διευθυντές – ηγέτες του δείγματος. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς μας, που αποτέλεσε τον πυλώνα της ερευνητικής μας προσπάθειας, εμφάνισαν σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό πως οι ηγέτες αξιοποιούν μια μίξη ηγετικών στυλ για την καθοδήγηση του οργανισμού που ηγούνται. Ειδικότερα, στη πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχολείων το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας αξιοποιείται από τους διευθυντές σε μεγάλο βαθμό. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης. Στα εννιά από τα δέκα σχολεία αποδείχτηκε πως το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας αξιοποιείται από τους διευθυντές σε μεγάλο βαθμό με εξαίρεση το σχολείο 8 στο οποίο ναι μεν υπάρχουν ενδείξεις αξιοποίησης και των πέντε ηγετικών στυλ που ενσωματώνει το Ολιστικό Μοντέλο, ωστόσο ο βαθμός αξιοποίησής τους δεν είναι στα υψηλά επίπεδα των υπολοίπων σχολείων. Στα αποτελέσματα αυτά ήρθαν να προστεθούν με εποικοδομητικό τρόπο τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας τα οποία αξιοποιήθηκαν για να ισχυροποιήσουν τα

πρώτα σύμφωνα με τον μεθοδολογικό μας σχεδιασμό, εμφανίζοντας με την σειρά τους εμφανείς ενδείξεις της παραπάνω παραδοχής. Εκτός από τα στατιστικά δεδομένα, λοιπόν, η κωδικοποιημένη μορφή των συνεντεύξεων όπως αυτές αναλύθηκαν στα αποτελέσματα της εργασίας μας, επιβεβαιώνει με τη σειρά της το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας καθώς σε όλες τις συνεντεύξεις τους οι διευθυντές δανείζονται στοιχεία και από τα πέντε ηγετικά στυλ. Παρομοίως, το σχολείο 8 και στα ποιοτικά δεδομένα του, έδειξε τα ίδια αποτελέσματα με την ποσοτική έρευνα κυρίως λόγω της λακωνικότητας των απαντήσεων που λάβαμε. Πάντως είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως τα αποτελέσματα των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων φαίνονται να εναρμονίζονται. Τα οικεία αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα που έγινε στην χώρα μας από την Λαζάρου (2018) η οποία διέγινε στοιχεία και των πέντε ηγετικών στυλ στην έρευνά της. Εξάλλου, ήδη από το 2000 ο Blanchard υποστήριζε πως τα συστήματα που βρίσκονται σε μια διαρκή μεταβλητότητα απαιτούν μια ποικιλία ηγετικών στυλ σε διαφορετικές στιγμές της ζωής του συστήματος (Blanchard, 2000). Την ίδια παραδοχή έχει ενστερνιστεί και ο Πασιαρδής (2014).

Αναφορικά με το συχνότερα αξιοποιούμενο στυλ ηγεσίας μεταξύ των πέντε που ενσωματώνει το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, αυτό αποδείχθηκε πως ήταν το Δομικό. Αξίζει να σημειωθεί πως διαπιστώθηκε ότι όλα τα στυλ ηγεσίας χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται από τους διευθυντές σε σχεδόν όλες τις περιπτώσεις σε μεγάλο βαθμό. Προηγούμενες μελέτες δείχνουν αντικρουόμενα αποτελέσματα όσον αφορά το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την μελέτη των Musa και MohdNoor (2017) διαπιστώθηκε ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας με σημαντική διαφορά ήταν το Παιδαγωγικό ακολουθούμενο από το Δομικό. Το Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας ως κυρίαρχο διαπίστωσε και η μελέτη των Charisi et al., (2022) η οποία έλαβε χώρα σε σχολεία της Ελλάδας. Επιπροσθέτως, η έρευνα των Pashiardis και Brauckman που έγινε στα πλαίσια του προγράμματος L.I.S.A. σε πλήθος ευρωπαϊκών χωρών, διαπίστωσε πως στις χώρες όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα τα κυρίαρχα στυλ ήταν το Δομικό και το Επιχειρηματικό (Pashiardis, 2014). Η ισχυρή ύπαρξη του Επιχειρηματικού στυλ στα αποτελέσματα του LISA μπορεί να οφείλεται στο ευρύ φάσμα των ηγετικών χαρακτηριστικών που ενσωματώνει το στυλ αυτό. Για παράδειγμα, δεν αφορά μόνο την υποστήριξη ή τη συμμετοχή εξωτερικών ενδιαφερομένων αλλά και τους καινοτόμους ηγέτες που εξελίσσονται σε ηγέτες «edupreneurial» όπως διατυπώνουν οι Pashiardis & Brauckmann (2019). Επιπλέον, έχει να κάνει με το να είναι κανείς επικοινωνιακός δημιουργώντας ένα όραμα με γνώμονα τις αξίες που όχι μόνο ενδυναμώνει και μεταμορφώνει, αλλά οδηγεί κιόλας στην οικοδόμηση μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, μεγιστοποιώντας το εύρος δράσης της ηγεσίας (Pashiardis & Johansson, 2021).

Η επικράτηση του Δομικού στυλ στην έρευνά μας επιβεβαιώνει την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί λόγω της προσπάθειας των σχολείων να ανταποκριθούν στις αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες που έχουν, οι οποίες μπορούν να διεκπεραιωθούν με επιτυχία μόνο όταν υπάρχει ξεκάθαρο όραμα, κατανομή αρμοδιοτήτων και σαφήνεια στους κανόνες, στους ρόλους, στις ευθύνες και τους στόχους του σχολείου (Siraj et al., 2022). Καταδεικνύεται δηλαδή, η αυξημένη ευαισθητοποίηση του σχολείου στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις διευρυμένες ευθύνες του. Επιπλέον, πιθανόν να είναι μια προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί στον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον όρο «γραφειοκρατία» εννοούμε τον τύπο της οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί για να εκτελέσει ένα μεγάλο διοικητικό καθήκον με τον συστηματικό συντονισμό του έργου πολλών ανθρώπων (Μπρίνια, 2009). Βασικό γνώρισμά της αποτελεί η ιεραρχική δομή της και ως εκ τούτου η οριζόντια κατανομή εργασίας πάντοτε υπό τον έλεγχο του ενός προϊσταμένου σε κάθε ιεραρχικό επίπεδο. Ακόμη, επικρατεί η συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων, η τυποποίηση διαδικασιών και οι απρόσωπες ή τυπικές ανθρώπινες σχέσεις σε ένα περιβάλλον σαφούς κατανεμημένης εργασίας (Πασιαρδής, 2014). Κεντρικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί η άσκηση όλων των αρμοδιοτήτων (αποφασιστικών, κανονιστικών, εποπτικών, συντονιστικών, επιτελικών) από το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Ένα επιπρόσθετο εύρημα που αξίζει να σημειωθεί είναι η υιοθέτηση μεταξύ των άλλων και του Συμμετοχικού στυλ ηγεσίας. Το εν λόγω αποτέλεσμα ενδεχομένως εξηγείται από το γεγονός ότι βάσει νόμου (Π.Δ. 79/2017) κυρίαρχο όργανο αποφάσεων του σχολείου είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων. Επομένως, η συζήτηση κάθε ζητήματος σε αυτόν αποτελεί χαρακτηριστικό σημείο της κουλτούρας του. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες αναλαμβάνουν αυτή την θέση ύστερα από αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας ως εκπαιδευτικοί καθώς αυτό είναι προαπαιτούμενο για την συμμετοχή τους στις κρίσεις νέων στελεχών εκπαίδευσης και συνεπώς είναι λογικό να προωθούν ένα κλίμα συνεργασίας καθώς είναι νωπές οι μνήμες τους από τότε που και οι ίδιοι ήταν εκπαιδευτικοί τάξης ενώ είναι πιθανόν στο μέλλον να επιστρέψουν σε αυτή. Παρόλα αυτά, στην Κύπρο, σύμφωνα με την έρευνα των Pashiaridis & Orphanou (1999) αν και οι περισσότεροι διευθυντές αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα και τα θετικά αποτελέσματα της συμμετοχής όλων στην λήψη των αποφάσεων υπάρχουν κάποιοι που εδραιώνουν ένα δογματικό και δεσποτικό στυλ σε ό,τι αφορά την λήψη των αποφάσεων.

Εκτός από το Δομικό και Συμμετοχικό στυλ, πρέπει να τονίσουμε πως όλα τα στυλ ηγεσίας χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται από τους διευθυντές σε, σχεδόν, όλες τις περιπτώσεις σε μεγάλο βαθμό. Μάλιστα, όλα τα στυλ ηγεσίας σημείωσαν σκορ πάνω από 4/5 γεγονός που έκρινε σε λεπτομέρειες την σειρά κατάταξης. Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να παρατηρήσει εμφανή μοτίβα υιοθέτησης των οικείων ηγετικών στυλ από τους διευθυντές – ηγέτες του δείγματος της παρούσας μελέτης.

Περνώντας στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους σε συνάρτηση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο σπουδών τους, τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι από τις ανωτέρω μεταβλητές μόνο τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρέασαν σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής τους. Προηγούμενες μελέτες οι οποίες έχουν διερευνήσει την επιρροή των ετών προϋπηρεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους έχουν υποδείξει μεικτά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η Asunda (1983) διεξήγαγε μία μελέτη μέσω της οποίας διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό στυλ ηγεσίας συμπεραίνοντας πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αντιλαμβάνονταν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους ως δημοκρατικό εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, στη μελέτη τους οι Larsen και Mathé (2023) βρήκαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας.

Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι η μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αντίληψη ότι ο διευθυντής τους υιοθετεί το Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, το στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού καθώς και το Δομικό στυλ. Υπάρχουν πολλοί πιθανοί λόγοι που οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ο διευθυντής υιοθετεί το Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας. Αρχικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν εργασιακή εμπειρία, αναπτύσσουν μια βαθιά κατανόηση της παιδαγωγικής, του προγράμματος σπουδών και του σύνθετου χαρακτήρα της δυναμικής μίας τάξης (Graham et al., 2020). Επομένως, έχουν περισσότερες πιθανότητες αυτή τους η εμπειρία να αναγνωριστεί από τους διευθυντές και να κληθούν να συμμετέχουν σε σημαντικές για τη σχολική κοινότητα διεργασίες όπως μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με εκπαιδευτικές στρατηγικές καθώς και σχεδιασμό των πολιτικών του σχολείου. Όσον αφορά τη συσχέτιση των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με το στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί συχνά δίνουν προτεραιότητα σε ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές γνώσεις

και δεξιότητές τους (AbdulRab, 2023). Κατά συνέπεια, η αντίληψή τους για την υιοθέτηση ενός στυλ ηγεσίας Ανάπτυξης Προσωπικού από τον διευθυντή τους επηρεάζεται από την αναγνώριση της δέσμευσης του σχολικού ηγέτη να υποστηρίζει τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξή τους. Τέλος, η αντίληψη υιοθέτησης του Δομικού στυλ από τους διευθυντές εκ μέρους των έμπειρων εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας τους συχνά σχετίζονται με την ικανότητά τους να κατανοούν καλύτερα τη σημασία της οργανωτικής συνοχής και σταθερότητας σε μία σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, με την αύξηση της εμπειρίας έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι σαφείς οργανωτικές δομές, πολιτικές και διαδικασίες για την προώθηση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού πλαισίου (Xie et al., 2022). Καθώς το Δομικό στυλ ηγεσίας εστιάζει στη δημιουργία οργανωτικών πλαισίων και τη διοικητική αποτελεσματικότητα, οι αντιλήψεις των έμπειρων εκπαιδευτικών σχετικά με την υιοθέτηση του Δομικού στυλ ηγεσίας από το διευθυντή πιθανώς επηρεάζεται από την αναγνώριση της ικανότητάς του να καθιερώσει και να διατηρήσει μια καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ένα επιπρόσθετο αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης είναι ότι οι δημογραφικές μεταβλητές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς όπως είναι η ηλικία, το φύλο και το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους όσον αφορά το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων. Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων προηγούμενων μελετών προκύπτει ότι και σε αυτό τον τομέα υπάρχουν ανάμεικτα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, πολλές μελέτες έχουν υποδείξει ότι τα στερεότυπα φύλου μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών. Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι οι προσδοκίες και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τους σχολικούς ηγέτες εδράζονται στις παραδοσιακές νόρμες για το φύλο (Eboka, 2016· Verma, 2017). Πιο αναλυτικά, αποδείχθηκε ότι οι άνδρες διευθυντές συχνά γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς ως ηγέτες που υιοθετούν ένα πιο αυστηρό στυλ ηγεσίας όπως είναι το αυταρχικό, ενώ οι γυναίκες ότι υιοθετούν στυλ ηγεσίας που στηρίζονται στη συνεργασία και το ενδιαφέρον για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Eboka, 2016). Ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το σχολικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι Arar & Oplatka (2012) διεξήγαγαν μία μελέτη όπου διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών στο Ισραήλ. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές στις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών

εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο και τα χαρακτηριστικά ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, υπάρχουν μελέτες που δεν έχουν βρει καμία συσχέτιση μεταξύ φύλου των εκπαιδευτικών και του αντιληπτού στυλ ηγεσίας όπως για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της μελέτης των Larsen & Mathé (2023) τα οποία υπέδειξαν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν σχετιζόταν με τις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Even & BenDavid-Hadar (2021) υπέδειξε παρόμοια αποτελέσματα με τις μεταβλητές του φύλου και της ηλικίας των εκπαιδευτικών.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δείχνουν ότι πιθανώς τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας όσο παράγοντες που αφορούν στην εργασιακή εμπειρία όπως είναι ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της οργανωμένης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τα οικεία αποτελέσματα πιθανώς εξηγούνται από διάφορους παράγοντες. Αρχικά, έχει βρεθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν ως δέσμευσή τους την επίτευξη της καλύτερης δυνατής ακαδημαϊκής επιτυχίας και ανάπτυξης των μαθητών (Altun, 2017). Επομένως, οι παράγοντες που καθορίζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους ίσως αφορούν περισσότερο τις πρακτικές που υιοθετεί ο κάθε σχολικός ηγέτης, γεγονός που περιορίζει σημαντικά την επιρροή δημογραφικών μεταβλητών όπως το φύλο και η ηλικία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα στην Ελλάδα, συνήθως αποκτούν εργασιακή εμπειρία σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και κατ' επέκταση έρχονται σε επαφή με διαφορετικά ηγετικά στυλ. Αυτή η έκθεσή τους σε διαφορετικά ηγετικά στυλ τους έχει βοηθήσει στη διαμόρφωση αντιλήψεων για τη σχολική ηγεσία η οποία ξεφεύγει από την επιρροή μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο σπουδών. Επομένως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται πως ο τρόπος που βιώνεται κάθε στυλ ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα προσωπικά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Ένα επιπρόσθετο αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης που αξίζει να συζητηθεί είναι ότι στη πλειοψηφία τους οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων του δείγματος δε διαφέρουν σε ότι αφορά το στυλ ηγεσίας που οι τελευταίοι υιοθετούν περισσότερο. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την τρίτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης. Παρόλα αυτά, σε ένα μικρό αριθμό σχολείων παρατηρήθηκε αναντιστοιχία στις απόψεις των δύο μερών. Ένα παράδειγμα αποτελεί το σχολείο 2, με τους εκπαιδευτικούς να συγκλίνουν στην άποψη ότι η διευθύντριά τους αξιοποιεί το Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας ενώ η ίδια από την συνέντευξή της δείχνει να το αξιοποιεί σε μέτριο βαθμό. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδεχομένως προέκυψε λόγω της άποψης της διευθύντριας πως δεν βρίσκει

διαφορές στα διάφορα στυλ ηγεσίας καθώς θεωρεί πιο πρόσφορο «ένα ανοιχτό σχολείο όπου όλα συνυπάρχουν». Επίσης, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποδεικνύεται και από την ανυπαρξία νέων τεχνολογιών στο συγκεκριμένο σχολείο. Κύρια αιτία αυτού σύμφωνα με την ίδια είναι η οικονομική ανέχεια. Είναι γεγονός πως από τη στιγμή που άλλαξαν οι σχολικές επιτροπές και εντάχθηκαν όλες υπό την σκέπη μιας ενιαίας σχολικής επιτροπής σε κάθε Δήμο, η χρηματοδότηση έχει γίνει πολύ περισσότερο φειδωλή γεγονός που περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την υποστήριξη της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν πλείστα παραδείγματα σχολείων, ακόμη και ακριτικών περιοχών, όπου με τις κατάλληλες κινήσεις ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου εξασφάλισε τα κατάλληλα μέσα για το σχολείο του είτε μέσω του Δήμου είτε με κάποια χορηγία ή δωρεά ενός ιδρύματος ή επιχείρησης. Μάλιστα στην έρευνα των Pashiardis και Brauckman (2008) το Επιχειρηματικό στυλ στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες σημείωσε μεγάλο σκορ καθώς πολύ πιθανόν η υιοθέτηση αυτού του στυλ να αποτελεί απάντηση στις πιθανές δημοσιονομικές περικοπές ή στους περιορισμένους πόρους από άποψη χρημάτων, χρόνου και προσωπικού. Φαίνεται μάλιστα, πως οι διευθυντές των σχολείων αυτών προσπαθούν να δημιουργήσουν δικά τους οργανωμένα συστήματα προκειμένου να καλυφθεί το κενό των συστημάτων υποστήριξης σε εθνικό ή/και περιφερειακό επίπεδο (Pashiardis, 2014). Ακόμη μια εξαίρεση αποτελεί το 5^ο σχολείο όπου ενώ ο διευθυντής φαίνεται από τις απαντήσεις του να θεωρεί ότι χρησιμοποιεί αρκετά το Επιχειρηματικό στυλ, οι εκπαιδευτικοί τον βαθμολογούν με χαμηλότερο σκορ στο στυλ αυτό. Επιπλέον, αν και οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν υψηλά το Παιδαγωγικό στυλ, ο ίδιος αξιολογήθηκε μέσω της συνέντευξής του μέτρια στην χρήση του Παιδαγωγικού στυλ. Αυτό στηρίχθηκε κυρίως στην μη ανατροφοδότηση από τον ίδιο ως προς το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, στο περιορισμένο εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει, αν και διευθύνει μεγάλο σχολείο αστικού κέντρου, και στην αποφυγή αναφοράς σε κάποια μέθοδο διδασκαλίας που ενθαρρύνει στο σχολείο του. Πιθανή εξήγηση σε αυτό μπορεί να συνιστά και η διστακτικότητα στην εισαγωγή περισσότερων νέων τεχνολογιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να προτιμούν την παραδοσιακή κατά μέτωπο διδασκαλία χωρίς ιδιαίτερη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων (Akarawangetal., 2015· López-Íñiguez&Pozo, 2014). Τέλος, στο 8^ο σχολείο έχουμε μια διαφορετική «ανάγνωση» σε δυο στυλ, αυτό του Συμμετοχικού και του Δομικού στυλ. Ενώ το σκορ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι χαμηλό ο ίδιος ο διευθυντής, από τις ομολογουμένως ιδιαίτερες λακωνικές απαντήσεις του, καταφέρνει να σημειώσει υψηλό σκορ καθώς απαντά θετικά στην κατανομή της εξουσίας από τον ίδιο, θεωρεί πως η άποψή του δεν έχει καμία ιδιαίτερη βαρύτητα έναντι των συναδέλφων του, επιλύει τις τυχόν διαφορές με την μέθοδο της

πλειονηφίας, ενώ προωθεί την συλλογική λήψη των αποφάσεων. Στο Δομικό στυλ δε, είναι κάθετος ως προς την σαφήνεια των πολιτικών που ακολουθούνται στο σχολείο ενώ κάνει μια λακωνική αναφορά στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, έναν κανονισμό που συναντήσαμε στις απαντήσεις όλων των διευθυντών.

Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών προέκυψαν πολλά δεδομένα σε ό,τι αφορά τους τρόπους διαχείρισης που προτιμούν μεταξύ των αξόνων που πραγματεύεται το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας. Έτσι, λοιπόν, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκαν καταλήγουμε πως οι περισσότεροι διευθυντές προωθούν την βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο τους μέσω της εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων, κυρίως εποπτικών υλικών, ενώ επιχειρούν να συμμετέχει το σχολείο τους σε αρκετά προγράμματα (ευρωπαϊκά, βιβλιοθηκών κ.ά.). Επιπλέον, προωθούν την ελευθερία των εκπαιδευτικών στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας τους ενώ τυχόν παιδαγωγικά ζητήματα που ανακύπτουν συζητούνται διαλογικά στον σύλλογο διδασκόντων. Χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας των περισσοτέρων είναι η προώθηση σεμιναρίων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους. Αυτή τους η φιλοσοφία αποτυπώνεται τόσο στον άξονα της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας όσο και στον άξονα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπου όλοι ανεξαιρέτως οι διευθυντές ενημερώνουν τακτικά τους εκπαιδευτικούς για τυχόν επιμορφώσεις και σεμινάρια που υπάρχουν διαθέσιμα ενώ αρκετοί προωθούν και ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Hitt και Tucker (2016) όπου διαπίστωσαν πως οι διευθυντές δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της γενικότερης εύρυθμης λειτουργίας και ευημερίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνολικό επίπεδο, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και προωθούν ένα θετικό και υγιές εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η έρευνα των Leithwood και Sun (2018) ανέδειξε πως οι διευθυντές μοιράζονται τις ευθύνες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενδυναμώνουν το προσωπικό τους με αποτέλεσμα αυτό να είναι πιο αποτελεσματικό εφαρμόζοντας δημιουργικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Η έρευνα περιγράφει πως οι διευθυντές προωθούν μια περισσότερο υποστηρικτική, ανθεκτική και συνεργατική εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό οδηγεί σε επαγγελματική εξέλιξη, προσωπική ανάπτυξη και εργασιακή ικανοποίηση σε μία περισσότερο δεσμευμένη και κοινοποιημένη εκπαιδευτική κοινότητα. Η έρευνα που διεξήχθη από τον Dinham (2005) διερεύνησε τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας των διευθυντών και έδωσε έμφαση στη σημασία της δομικής ηγεσίας σε όλη την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Ομοίως, το Δομικό στυλ ηγεσίας αναγνωρίστηκε ως κυρίαρχο σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Charisi et al. (2022) με τους διευθυντές να

δίνουν μεγάλη έμφαση στην υιοθέτηση και την ενσωμάτωση νέων ιδεών και τεχνολογιών, καθώς και στην οικοδόμηση στρατηγικών συνεργασιών, για να διασφαλιστεί η οικονομική σταθερότητα και η αυτονομία του σχολικού τμήματος.

Ωστόσο, οι παραινήσεις για επιμορφωτικές δράσεις με απώτερο σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σταματούν εκεί. Δεν δίνεται κάποια επιβράβευση στα σχολεία με υψηλές επιδόσεις ώστε να υπάρχει κάποιο επιπλέον κίνητρο. Σε παρόμοια διαπίστωση έφτασαν και οι Pashiardis & Orphanou (1999) σε σχετική έρευνα στην Κύπρο. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα ο Ν. 4823/2021 προβλέπει την διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων γεγονός που αναμένεται να γίνει από όλα τα σχολεία στο εξής ελπίζοντας να έχει θετικά αποτελέσματα. Το πνεύμα του νόμου είναι προς τη σωστή κατεύθυνση καθώς οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να καλλιεργήσουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των συναδέλφων τους παρέχοντας επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε συλλογικό επίπεδο σε εξερευνητικές διαφορετικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Frost, 2003). Για να υπάρξει βελτίωση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθούν εν τέλει «κοινότητες μάθησης» όπως τις ονομάζει ο Sergiovanni (2000) που παρέχουν ένα συνεργατικό πλαίσιο. Με απλά λόγια, οι συλλογικές σχέσεις και η συλλογική μάθηση βρίσκονται στο επίκεντρο της οικοδόμησης ενός σχολείου που αναπτύσσεται και συνεχώς βελτιώνεται (Bezzina, 2006). Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τη λεκτική επιβράβευση των περισσότερων διευθυντών για την ξεχωριστή συνεισφορά και τα επιτεύγματα των συναδέλφων τους. Επιπλέον, οι διευθυντές/ντριες του δείγματός μας είναι θιασώτες του κοινού εκπαιδευτικού οράματος και προτιμούν να γίνεται κατανομή των αρμοδιοτήτων καθώς η κατανομή αυτή περιγράφεται από τους περισσότερους ως κάτι το επιθυμητό και δεδομένο, ανάλογα βέβαια με τις κλίσεις ή/και τις επιθυμίες του καθενός. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών τους, το καλό σχολικό κλίμα και οι συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση τυχόν διαφορών αποτελούν κανόνα και όχι εξαίρεση για τους διευθυντές του δείγματός μας. Σχετικά με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία υπάρχει μια ποικιλομορφία στις επιλογές των διευθυντών και ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων. Ως κοινή συνισταμένη μπορεί κανείς να διακρίνει την επιθυμία για συνεργασία με τους γονείς και με την κοινωνία θέτοντας όμως κάποια όρια. Μερικοί θέτουν αυστηρά όρια, δηλώνοντας πως οι επιχειρήσεις και οι γονείς δεν έχουν καμία θέση στον σχολικό χώρο χωρίς να αποκλείουν συνεργασία εκτός αυτού. Άλλοι δηλώνουν πως επιδιώκουν την συνεργασία μέσω δωρεών ή επισκέψεων φορέων ακόμη και στον χώρο του σχολείου ενώ συνδιοργανώνουν με τους γονείς διάφορες δράσεις έχοντας εξασφαλίσει την ενεργή εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα μέσω του σχολικού

συμβουλίου ή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Σε σχετική έρευνα που έγινε στην Κύπρο (Pashiardis & Orphanou, 1999), το 53% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι διευθυντές αγνοούν τις προοπτικές συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς. Η τοπική κοινότητα, εάν χειριστεί σωστά, μπορεί να είναι ένας μεγάλος φορέας οικονομικής ανακούφισης όπως τονίζουν οι συγγραφείς. Ωστόσο, πολύ πιθανόν οι διευθυντές να μην θέλουν να αισθάνονται υποχρεωμένοι ή ακόμη περισσότερο να μην θέλουν να βάλουν τους εαυτούς τους σε διαδικασία λογοδοσίας απέναντι σε εξωτερικούς φορείς και να δώσουν περισσότερη ελευθερία ανάμιξης των γονέων στα ζητήματα του σχολείου. Τέλος, σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής μονάδας τους, επικρατεί η αίσθηση ενός συγκεντρωτικού και οργανωμένου συντονισμού εκ μέρους τους, κυρίως μέσω της τήρησης της νομοθεσίας και του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου ο οποίος διαμορφώνεται κάθε χρόνο σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. Β 491/09-02-2021. Επιπλέον, υπάρχει μια σύμπτωση στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τους κανόνες για την συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι προκύπτουν από τον εσωτερικό κανονισμό που αναφέραμε, επομένως υπάρχει μια ομοιοτυπία κανόνων για όλους τους μαθητές και μια σαφή αίσθηση οργάνωσης όλων των σχολικών μονάδων κατά τα λεγόμενά τους.

Μία ακόμη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η συσχέτιση μεταξύ του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Ο τρόπος ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου έχει βρεθεί να έχει σημαντική επιρροή στην αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Nettles & Herrington, 2007· Ross & Gray, 2006· Seashore Louis, et al., 2010· Soehner&Ryan, 2011). Επιπρόσθετα, η συμβολή του ολιστικού μοντέλου στην επίδοση των μαθητών έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες μελέτες (Al Mekhlafi & Tahir Osman, 2019· Andrewsetal., 2023· Brauckman & Pashiardis, 2011· Mansfield & Welton, 2018·Pashiardis & Brauckmann, 2014). Πιο συγκεκριμένα, στην τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση, υποτέθηκε ότι στα σχολεία με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις το συχνότερα υιοθετούμενο στυλ ηγεσίας θα ήταν το Δομικό ενώ στα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις το υιοθετούμενο στυλ θα ήταν το Συμμετοχικό. Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώνουν το πρώτο σκέλος της ερευνητικής υπόθεσης. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι στη πλειοψηφία των σχολείων του δείγματος που σημείωσαν υψηλές επιδόσεις το υιοθετούμενο στυλ ηγεσίας ήταν το Δομικό. Το εν λόγω αποτέλεσμα συμφωνεί και με προηγούμενες μελέτες. Για παράδειγμα, η μελέτη των Waters et al. (2003) υπέδειξε ότι υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ της καθιέρωσης εκ μέρους του διευθυντή του σχολείου τυποποιημένων διαδικασιών και ρουτινών με κύριο στόχο τη διασφάλιση της τάξης και της υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Στο ίδιο αποτέλεσμα έφτασε και η μελέτη του Dinham (2005). Επιπρόσθετα, στη μελέτη τους οι Brauckman και Pashiardis

(2011), διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, τη συσχέτιση μεταξύ του ηγετικού στυλ του διευθυντή σχολείων διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι υπήρχε θετική συσχέτιση του Δομικού στυλ ηγεσίας και της υψηλής επίδοσης των μαθητών. Ειδικότερα, βρέθηκε πως το Δομικό στυλ ηγεσίας προέβλεπε εάν ένας εκπαιδευτικός εργαζόταν σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές σημείωναν υψηλές επιδόσεις. Συνολικά, τα εν λόγω αποτελέσματα δείχνουν ότι η παροχή σαφών κανόνων και πολιτικών εκ μέρους του διευθυντή έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της ερευνητικής υπόθεσης τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν το επιβεβαιώνουν. Ειδικότερα, βρέθηκε πως στα σχολεία του δείγματος όπου οι μαθητές σημείωσαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις δεν υπήρξε κάποιο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας. Πολύ πιθανόν αυτό να οφείλεται και στο κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η εκάστοτε σχολική κοινότητα. Εν τούτοις, καταδεικνύει την τάση των ηγετών των σχολείων αυτών να προσεγγίζουν πρακτικές ηγεσίας κοντά στα υπόλοιπα στυλ ώστε να μπορέσουν πιθανώς να ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση για επιδόσεις μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ή μέσω της επαγγελματικής και παιδαγωγικής τους ανάπτυξης. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί από την θεωρία του «κύκλου της ζωής» των Hersey & Blanchard (1988) δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας το οποίο είναι το καλύτερο κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Ένας ηγέτης οφείλει να αλλάζει την προσέγγισή του ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει και την ωριμότητα των υφισταμένων του.

Συμπερασματική συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανακεφαλαίωση των κύριων ευρημάτων της έρευνας εστιάζοντας στις κύριες παρατηρήσεις και επισημάνσεις που αναδύονται από τη μελέτη. Μέσα από τα ευρήματα, επιδιώκεται να δοθεί μια σαφής εικόνα ολοκλήρωσης του σκοπού και των στόχων της οικείας μελέτης, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην περαιτέρω κατανόηση του υπό εξέταση θέματος.

Η έρευνά μας συγκαταλέγεται μεταξύ των ελαχίστων ερευνών που πραγματεύονται το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiaridis & Brauckmann (2008) στο ελληνικό συγκείμενο και παρουσιάζει πρωτότυπα ευρήματα. Τα αποτελέσματα της οικείας έρευνας είναι αυθεντικά και άκρως σημαντικά, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την χρήση ή όχι του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας από τους Έλληνες διευθυντές. Παράλληλα, καταπιάνεται με ένα ακόμη ζήτημα, αυτό του πιο συχνά υιοθετούμενου ηγετικού στυλ από τους διευθυντές των σχολείων γενικότερα αλλά και ειδικότερα από τους διευθυντές των πιο αποτελεσματικών σχολείων, από την άποψη της υψηλής επίδοσης των μαθητών τους.

Με την πάροδο των ετών, οι κατά καιρούς έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ηγεσία είναι ο δεύτερος μεγαλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών, μετά τη διδασκαλία στην τάξη (Cheng, 2018). Οι Day, Sammons & Gorgen (2020) ερευνώντας τα διάφορα ηγετικά στυλ και την επίδρασή τους στα μαθητικά αποτελέσματα, ενώ παρείχαν στοιχεία πως το Παιδαγωγικό στυλ είναι ξεκάθαρα σημαντικό σε ό,τι αφορά την προώθηση των επιδόσεων των μαθητών, συμπέραναν πως μια μίξη στρατηγικών και κατ' επέκταση ηγετικών στυλ μπορεί να επιφέρει τα καλύτερες επιδόσεις. Πρόσφατη έρευνα των Pietsch, Aydin & Gümüş (2023) προτείνει πως κανείς, θα πρέπει να αξιολογεί συνεχώς εάν η ηγεσία που ασκεί πετυχαίνει τους επιθυμητούς στόχους και να προσαρμόζει τις ηγετικές πρακτικές του κατάλληλα.

Η οικεία μελέτη ολοκλήρωσε την εγκυροποίηση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας στο Ελληνικό συγκείμενο αποδεικνύοντας πως το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας υιοθετείται από τους ηγέτες του δείγματος καθώς αυτοί αξιοποιούν όλα τα ηγετικά στυλ που αυτό ενσωματώνει. Το παραπάνω αποδείχθηκε τόσο από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών όσο και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών/ντριών. Επιπλέον, φάνηκε πως ο καθένας από τους/τις συμμετέχοντες διευθυντές/ντριες υιοθετεί την δική του/της ξεχωριστή συνταγή στον βαθμό αξιοποίησης του καθενός στυλ ενώ η επικράτηση του Δομικού στυλ ηγεσίας μεταξύ των στυλ

που το οικείο μοντέλο ενσωματώνει στηρίχθηκε στην διαφορά των μέσων όρων και όχι σε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Παράλληλα, στα σχολεία με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις το συχνότερα αξιοποιούμενο στυλ ηγεσίας ήταν το Δομικό. Από τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, αποδείχθηκε πως μόνο τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρέασαν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους. Συνολικά, οι διευθυντές/ντρίες του δείγματος σε ό,τι αφορά τους τρόπους διαχείρισης που προτιμούν μεταξύ των αξόνων που πραγματεύεται το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, αυτοί αφορούν την βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, την ελευθερία και αυτονομία των εκπαιδευτικών, την λεκτική επιβράβευση για την ξεχωριστή συνεισφορά των συναδέλφων τους, τις συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση διαφορών και άλλων ζητημάτων, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και τον οργανωμένο συντονισμό του σχολικού οργανισμού εκ μέρους τους.

Συμπερασματικά, από όλα όσα έχουν ειπωθεί, αναλυθεί και παρουσιαστεί μπορεί κανείς να εξάγει το συμπέρασμα πως ο συσχετισμός ηγετικών πρακτικών και στυλ που θα επιλέξει να αξιοποιήσει ο εκάστοτε διευθυντής – ηγέτης είναι μοναδικός. Εξάλλου, είναι δεδομένο πως η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται σε πλήρη εξάρτηση όχι μόνο από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και από το συγκείμενο της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Αν κανείς επιθυμεί να εξελιχθεί σε ηγέτη που θα παίζει σημαίνοντα ρόλο στην αναβάθμιση και εξέλιξη του οργανισμού του οποίου ηγείται καλείται να εξετάσει την περίπτωση του δικού του σχολείου ξεχωριστά. Η θέση του σχολείου ως αστικό, ημιαστικό ή ολιγοθέσιο/αγροτικό, οι επιδόσεις των μαθητών του και το κοινωνικό τους υπόβαθρο, το συγκεντρωτικό ή όχι εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι χαρακτηριστικά που απαιτούν μια διαφορετική μίξη των ηγετικών στυλ που οφείλει κανείς να εκμεταλλευτεί από την φαρέτρα του. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να θυμηθούμε τα λόγια των Hargreaves και Fullan (1998, σελ. 106), οι οποίοι υποστήριξαν: «Δεν υπάρχει έτοιμη απάντηση στην ερώτηση «πώς». Οι μοναδικές συνταγές απλοποιούν υπερβολικά αυτό που χρειάζεται να κάνετε για να επιφέρετε αλλαγή στη δική σας κατάσταση. Ακόμα κι όταν ξέρεις τι σου προτείνουν οι ερευνητικές μελέτες και οι επιστημονικές δημοσιεύσεις να κάνεις, κανείς δεν μπορεί να συνταγογραφήσει ακριβώς πώς να εφαρμόσεις τις συμβουλές στο συγκεκριμένο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα και όλα τα μοναδικά προβλήματα, ευκαιρίες και ιδιαιτερότητες που έχει». Είναι σημαντικό, ωστόσο, να έχουμε κατά νου πως είναι απαραίτητη η αξιοποίηση όλων των στυλ, δηλαδή η αξιοποίηση ενός Ολιστικού μοντέλου ηγεσίας, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα της μελέτης μας. Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας εστιάζει και επισημαίνει την ανάγκη για συνεχή προσαρμογή. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων

χρειάζεται να εργάζονται συστημικά και να είναι ανοιχτοί στον πειραματισμό σε νέες πρακτικές και προσεγγίσεις, στην ανατροφοδότηση και στη δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή η φιλοσοφία βοηθά τους σχολικούς ηγέτες να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Hitt & Tucker, 2016). Συνεπώς, η έρευνα στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναδεικνύει την αξία που έχει η εφαρμογή των ολιστικών αρχών ηγεσίας. Η υιοθέτηση μιας συνεργατικής και ολοκληρωμένης προσέγγισης στον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί το έργο του και η προτεραιότητα στην γενική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, οδηγεί σε ένα επιτυχημένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι νιώθουν ασφαλείς και αποτελεσματικοί.

Καθώς ο τομέας της εκπαίδευσης συνεχίζει να εξελίσσεται, η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση της ηγεσίας θα γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Οι σχολικοί ηγέτες που είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν αυτές τις αρχές και να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος της εκπαίδευσης και να διασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών τους, του προσωπικού και της ευρύτερης κοινότητας.

Εξετάζοντας το θεσμικό και νομικό πλαίσιο, ανακαλύπτει κανείς τόσο ευκαιρίες όσο και τροχοπέδη στην πρακτική υιοθέτηση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας. Από τη μια πλευρά, δίνεται έμφαση στις δημοκρατικές αρχές, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη «φωνή» του πολίτη και στη συλλογικότητα. Από την άλλη πλευρά, η θεσμική ακαμψία, η έντονη γραφειοκρατία, η εστίαση στη κεντρική λήψη αποφάσεων και οι περιορισμένοι πόροι και υποδομές εμποδίζουν την ταχεία υιοθέτηση νέων πρακτικών. Γενικότερα, προς αυτή την συλλογιστική συνηγορεί και ο Southworth (2003) καταλήγοντας πως συχνά το επείγον προέχει του σημαντικού, εννοώντας πως πολλοί διευθυντές ξοδεύουν πολύ χρόνο προσπαθώντας να διοικήσουν τον οργανισμό και να επιλύσουν άλλα καθημερινά προβλήματα λειτουργικότητας παρά να ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς σε εκπαιδευτικά ζητήματα ηγούμενοι στον οργανισμό που διοικούν. Τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να υπερπηδηθούν εάν η πολιτεία αποφάσιζε να μειώσει την γραφειοκρατία, να αποκεντρώσει το σύστημα διοίκησης των σχολείων και να τα στελεχώσει με την απαραίτητη γραμματειακή υποστήριξη.

Στο προσεχές μέλλον, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν από την πολιτεία συγκεκριμένες "Ζώνες Καινοτομίας", όπου τα σχολεία θα ενθαρρύνονται να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν ολιστικές πρακτικές ηγεσίας σε κάποιες γεωγραφικές περιοχές (Lord & Brown, 2003). Αυτή η πειραματική προσέγγιση θα έδινε την δυνατότητα περεταίρω εξερεύνησης του καινοτόμου ολιστικού μοντέλου δίνοντας προτεραιότητα στην προσωπική ανάπτυξη, την ηθική συμπεριφορά και τον αντίκτυπο στην κοινότητα, και χρησιμεύοντας τελικά ως σχέδιο

για ευρύτερη υιοθέτηση σε ολόκληρη τη χώρα. Τέλος, εάν αποδειχθεί καθοριστική η υιοθέτηση του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας για την σχολική αποτελεσματικότητα τόσο στις ζώνες αυτές όσο και σε ενδεχόμενες επαναληπτικές έρευνες όπως η οικεία, θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα που θα αξιολογεί οργανισμούς και ιδρύματα με βάση τη συμβολή τους στις ολιστικές αξίες ηγεσίας (Rosemann & vom Brocke, 2014). Για την εφαρμογή όμως αυτού του αξιολογικού προγράμματος καλό θα ήταν να εισαχθεί ένα εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και πιστοποίησης που θα επιμορφώνει τους διευθυντές και στη συνέχεια θα αναγνωρίζει και θα επικυρώνει οργανισμούς και ηγέτες που τηρούν τις ολιστικές αρχές ηγεσίας (Pashiardis, 2014) υπερπηδώντας έτσι το εμπόδιο της διαισθητικής και εμπειρικής δράσης των περισσότερων διευθυντών (Day & Sammons, 2016). Η σημασία παροχής προγραμμάτων κατάρτισης για σχολικούς ηγέτες έχει τονιστεί από πολλούς μελετητές (Γάγαλης, 2018· Κουλουμπαρίτη, 2006· Κουτούζης, 2012· Λαϊνάς, 2000· Lazaridou & Iordanides, 2011· Παππά, 2020· Στραβάκου, 2003). Στην Ελλάδα έχει ήδη σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος στην εκπαίδευση ηγεσίας των σχολείων, καθώς εκπαιδευτικοί και ηγέτες στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω παρακολούθησης επίκαιρων σεμιναρίων κατάρτισης, επιμορφώσεων και σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που τους προσφέρουν μια εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενό τους (Παπαναούμ, 2014) κάτι το οποίο διαφάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας τόσο στον άξονα της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας όσο και στον άξονα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Είναι καίριας σημασίας να αναφέρουμε τους περιορισμούς που αναντίρρητα έχει η έρευνά μας. Πιο συγκεκριμένα, η γενίκευση των αποτελεσμάτων μας σε όλο τον πληθυσμό του δείγματος (Ελλάδα) εκτός από τον πληθυσμό στόχο (Περιφέρεια Ηπείρου) πρέπει να γίνει με προσοχή καθώς ναι μεν τα σχολεία από τα οποία αντλήσαμε δεδομένα ήταν πολύ περισσότερα, απ' ό,τι για παράδειγμα η έρευνα του προγράμματος LISA το οποίο αξιοποίησε δεδομένα από μόλις τέσσερα σχολεία σε κάθε χώρα, αλλά αυτό δεν αναιρεί το γεγονός πως δεν έγινε δειγματοληψία απ' όλες τις γεωγραφικές περιοχές με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την αξιοπιστία μιας πανελλαδικής γενίκευσης (λ.χ. πλαίσιο κοινωνικό - οικονομικών κριτηρίων). Επιπλέον, η έρευνά μας δεν στάθηκε στο κοινωνικό - οικονομικό πλαίσιο των σχολείων ενώ παράλληλα το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης της χώρας μας δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας στους διευθυντές των σχολείων περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ακτίνα δράσης τους σε ορισμένα ηγετικά στυλ (λ.χ. το Επιχειρηματικό).

Ως προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαμε να προτείνουμε:

- Τη διερεύνηση της προβληματικής που έθεσε η παρούσα εργασία σε ένα γενικότερο πλαίσιο της χώρας και, συνεπώς, σε μεγαλύτερο πληθυσμό που να καθιστά τα αποτελέσματα απόλυτα γενικεύσιμα.
- Τη διερεύνηση της επιρροής των ενδιάμεσων μεταβλητών στο επίπεδο του σχολείου, όπως αυτοί περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, στην σχολική αποτελεσματικότητα και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών
- Τη διερεύνηση της επιρροής του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην ακτίνα δράσης ορισμένων στυλ ηγεσίας (λ.χ. το Επιχειρηματικό)

Βιβλιογραφία

- AbdulRab, H. (2023). Teacher Professional Development in the 21st Century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39-50.
- Adam, S. (2004). Using learning outcomes. A consideration of the nature role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. *Paper presented at the UK Bologna conference*, 1 – 2 July 2004 at Heriot – Watt University. Edinburg.
- Adjei-Boateng, E., & Cobbinah, J. E. (2021). School-Based Professional Development of Teachers: The Role of School Heads as Leaders. Στο Keengwe, J. (Ed.) *Handbook of Research on Innovations in Non-Traditional Educational Practices* (pp. 379-394). IGI Global.
- Adeyemi, O. & Bolarinwa, R., (2013). Principals' Leadsip Styles and Student Academic Performance in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 187-198.
- Αθανασίου, Λ., (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. (Β' έκδοση). ΕΦΥΡΑ: Ιωάννινα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Akarawang, C., Kidrakran, P., & Nuangchalem, P. (2015). Enhancing ICT competency for teachers in the Thailand Basic Education System. *International Education Studies*, 8(6), 1-8.
- Allix, N. M. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management and Administration*, 28 (1), 7–20.
- Al Mekhlafi, A. M., & Tahir Osman, M. E. (2019). The effect of a holistic school improvement model in enhancing school effectiveness in Oman. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(2), 187-200.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 51.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ., (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Andrews, J. W., Murry, A., & Istvanffy, P. (2023). A holistic approach to on-reserve school transformation: Pursuing pedagogy, leadership, cultural knowledge, and mental health as paths of change. *Canadian Journal of School Psychology*, 38(1), 64-85.
- Ανδρούτσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Antoniou, P., Kyriakides, L., & Creemers, B. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS journal*, 1(1), 13-41.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2013). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: the case of Muslim teachers in Israel. *School Leadership & Management*, 33(1), 97-112.
- Argyropoulou, E. (2015). The challenge of ethical leadership university courses: preparing leaders for an uncertain, turbulent and divert future. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30).
- Arrowsmith, T. (2005). Distributed leadership: three questions, two answers. A review of the Hay Group Education research. *Management in Education*, 19(2), 30-33. Doi:10.1177/08920206050190020701
- Asunda, R. J. (1983). A study of the leadership behaviour and styles of secondary school headteachers in Nairobi [μη δημοσιευμένη διατριβή]. University of Nairobi.
- Αυγουστής, Μ. (2015). *Γνωστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες μαθητών δημοτικού σχολείου με χαμηλή σχολική επίδοση* [Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Όπως ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/281222/files/GRI-2016-15724.pdf>
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βάθης, Α., Μπουραντάς, Δ., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π., (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Γ' Γενικού Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. 1η επιμ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγική στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Balwant, P. (2016). Transformational Instructor-Leadership in Higher Education Teaching: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Leadership Studies*, 9 (4), 20–42. doi:10.1002/jls.21423.

- Barbayiannis, N., Panayotopoulos, K., Psaltopoulos, D., & Skuras, D. (2011). The influence of policy on soil conservation: a case study from Greece. *Land Degradation & Development*, 22(1), 47-57
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. (2018). Transformational leadership and emotional intelligence: An empirical investigation. *Organizational Development Journal*, 21(8), 405-413.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2017). Ο ρόλος του διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου-μια συγκριτική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(3), 100-111. <https://doi.org/10.26248/v2017i3.46>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Erlbaum.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Eds.) (1994), *Improving Organisational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2010). The Transformational Model of Leadership. Στο R. Hickman (Eds.) *Leadership in Organizations: Perspectives for a New Era*, London: Sage
- Beeson, D., Jennings, P., Kramer, W. (2011). Offspring searching for their sperm donors: how family types shape the process. *Hum Reprod*, 26, pp. 2415– 2424. <https://doi.org/10.1093/humrep/der202>
- Bennis, W., and Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: HarperCollins.
- Bezzina, C. (2006). The road less traveled’: professional communities in secondary schools. *Theory into Practice*, 45 (2), pp. 159-67.
- Bhindi, N., Hansen, J., Rall, J., Riley, D., & Smith, R. (2008). Questioning the notion of “authentic” leadership in education: the perspectives of followers. Στο B. K. Hardman (2011), *Teacher’s Perception of their Principal’s Leadership Style and the Effects on Student Achievement in Improving and Non-improving Schools* (Διδακτορική διατριβή), σελ. 15-137, Florida, USA: University of South Florida. ProQuest Dissertations Publishing.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν., (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Blanchard, K.H., (2000). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Prestice Hall.

- Blase, J. and Blase, J. R. (1998), *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, London, Sage.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolkan, S. & Goodboy, A. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 296-305.
- Bolman, L. & Deal, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*. San Francisco, Jossey Bass.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Βουγιούκας Κ., Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2015). Κατασκευή κριτηρίου σχολικής επίδοσης για τη γλώσσα και τα μαθηματικά. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος 'Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές'. 9-11 Νοεμβρίου, Ιωάννινα.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2012). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD). *Journal of Management Development*, 31(1), pp. 18-33. <https://doi.org/10.1108/02621711211190970>
- Braun, V., & Clarke, V., (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 51-77
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement (ED 181 005)*. East Lansing, MI: Institute for research on teaching, Michigan State University
- Brown, D. J., & Keeping, L. M. (2005). Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. *The Leadership Quarterly*, 16(2), 245-272.

- Bruggencate, T.G., Luyten., H., Scheerens, J. and Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?. *Education Administration Quarterly*, 20(10), 1-34.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row Publishers.
- Burns, J. (2012). *Leadership*. Open Road Integrated Media.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management: Second Edition*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? *School Leadership and Management*, 18(3) 321–34.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271- 288.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. & Ribbins, P. (1999). *Educational Management: refining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. *National College for School Leadership, Full report*, 1-42.
- Bush, T. & Middlewood, D., (2005). *Leading and Managing People in Education*, SAGE London.
- Γάγαλης, Δ. (2018). *Η αυτονομία των σχολικών διευθυντών-ηγετών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: οι απόψεις των σχολικών διευθυντών-ηγετών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Carter, A. (2016). Empowering middle leaders-trends in school leadership research on the principal's impact on school effectiveness. *Australian Educational Leader*, 38(1), 37-41.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- Chapman, J. D. (1991). *The role of school leadership in enhancing the effectiveness of schools and developing a capacity to innovate and experiment*. Paris: OECD.
- Charisi, V., Zafeiroudi, A., Kouthouris, C. & Kafa, A., (2022). Investigating school administration perceptions through the holistic leadership model toward the inclusion and integration process of refugee students in the Greek educational system, *EDULEARN22 Proceedings*, pp. 5765-5770. IATED
- Cheng Yong Tan, (2018). Examining school leadership effects on student achievement: the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1221885

- Chrispeels, J.H., Castillo, S., & Brown, J. (2000). School leadership teams: A process model of team development. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 20–56.
- Ciulla J.B. (2020) Leadership and the Problem of Bogus Empowerment. *The Search for Ethics in Leadership, Business, and Beyond. Issues in Business Ethics*, vol 50. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38463-0_12
- Γκόροζ, Δ., & Σακελλαρίου, Μ., (2023). Ηγετικά Στυλ και Σχολική Αποτελεσματικότητα υπό το Πρίσμα Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Στο Χ. Τσιχουρίδης κ.ά (Επιμ.) 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας – Πρακτικά Εργασιών του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Β, (σελ. 299-307). Ε.Ε.Π.Ε.Κ. ISBN: 978-618-5562-16-8
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, & Μ., Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου & Γ. Α., Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., & York. R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82, 528–32.
- Copland, M. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375–395. Όπως ανακτήθηκε από <http://www.studentachievement.org/wp-content/uploads/Leadership-of-Inquiry-Copland.pdf>
- Creemers, B. P. (1994). The history, value and purpose of school effectiveness studies. Στο D. Reynolds, B. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Shaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (Eds) (1994), *Advances in school effectiveness research and practice*, pp. 9-23. Pergamon.
- Creemers, B., & Reezigt, G. (1997). School effectiveness and school improvement: sustaining links. *School effectiveness and school improvement*, 8(4), 396-429.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιων.
- Crowther, F., Ferguson, M. & Hann, L. (2008). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*, Corwin Press, Newbury Park, CA.

- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th edition). Stamford: Cengage Learning.
- Day, C. Harris, A. Hadfield M. Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Open University Press
- Day, C., Harris, A. & Hadfield M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39–56.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*, The National College for School Leadership, Nottingham.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The leadership quarterly*, 25(1), 63-82.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. UK: Educational development trust.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K., (2020). *Successful school leadership*. UK: Educational development trust.
- Deligiannidou, T., Athanailidis, I., Laios, A., & Stafyla, A. (2020). Determining effective leadership qualities of a school principal from the perception of PE teachers in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 20, 2126-2135.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441–62.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Donohoo, J., (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change* 19(3), 323–345.
- Dressler, B. (2001). Charter School leadership. *Education and Urban Society*, 33 (2), 170–185.
- Drysdale, L. (2011). Evidence from the new cases in the International Successful School Principalship Project (ISSPP). *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 444-455.
- Eboka, O. C. (2016). Principals Leadership Styles and Gender Influence on Teachers Morale in Public Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 25-32.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the Urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.

- Even, U., & BenDavid-Hadar, I. (2021). Teachers' perceptions of their school principal's leadership style and improvement in their students' performance in specialized schools for students with conduct disorders. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206211054654>
- Everard, .B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, (4th ed) SAGE London.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S.V., (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education* , 18(1), 61–87.
- Farhat, S., Zarghuna, N., Khalid, I., Ashiq, H., & Muhammad, A. (2012). Determinants of school effectiveness: a study at Punjab level. *International journal of humanities and social science*, 2(14), Special Issue.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23–37.
- Fidler, B. (2000). A situational approach to leadership. *School Leadership and Management*, 20(4), 403–05.
- Fiedler, F. E. (1967). A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. Στο M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership. Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Fink, D., & Stoll, L. (1997). Weaving school and teacher development together. *Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools*, 182-98.
- Fitzisimons, D., James, K.T., & Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13 (13), 312-328. Όπως ανακτήθηκε από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-2370.2011.00312.x>
- Freeman, T., Jadv, V., Kramer, W., Golombok, S. (2009). Gamete donation: parents' experiences of searching for their child's donor siblings or donor. *Hum Reprod*, 24, pp. 505 – 516. Όπως ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1093/humrep/den469>
- Frost, D. (2003). Teacher leadership: towards a leadership agenda. Παρουσιάστηκε στο Συμπόσιο "Leadership for Learning: the Cambridge Network", *16th International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Sydney.

- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The elementary school journal*, 85(3), 391-421.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2003). Implementing change at the building level. Στο W., Owings, L., Kaplan & L. S. Kaplan (Eds) (2003), *Best practices, best thinking, and emerging issues in school leadership*. Corwin Press, 31-36.
- Gardner, J. W. (2007). The nature of leadership. Στο: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed., pp. 17–26). San Francisco: Wiley.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Gibb, C. A., (1954). Leadership. Στο G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, 877-917. Cambridge, MA: Addison – Wesley.
- Glatter, R. (1997). *Context and capability in educational management*, *Educational Management and Administration*, 25(2), 181–92
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. and Collarbone, P. (2002). *Principled Principals? Values-driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of ‘Outstanding’ Leaders*, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*.
- Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*, 2, 291–306.
- Grace, G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48 (3), 231–247.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers’ years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and teacher education*, 96, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–356. <http://eric.ed.gov/?id=EJ803076>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.

- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. Στο Leithwood, K., Mascal, B. and Strauss, T. (Eds), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, London.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London, Paul Chapman.
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 165–180. doi:10.1177/1741143205051051
- Gurr, D., Drysdale, L., Swann, R., Doherty, J., Ford, P., & Goode, H. (2005). The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies. Στο *Australian Council for Educational Leaders National Conference*, Gold Coast (pp. 20-23).
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2).
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger, P. (2010). Leadership for Learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), pp. 125-142
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985), Assessing the instructional management behaviour of principals, *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–47.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219676.n14>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. Στο K.A. Leithwood & P.

- Hallinger (Eds) (2002), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Springer, Dordrecht.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010a). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110. <http://eric.ed.gov/?id=EJ880813>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <http://eric.ed.gov/?id=EJ911204>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. Στο T. Townsend & J. MacBeath (Eds) (2011), *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer, Dordrecht.
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting For Out There*. Teachers College Press, New York, NY.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24. Όπως ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Alma_Harris/publication/249826646_Distributed_Leadership_in_Schools_Leading_or_misleading/links/565e8c1008ae1ef92983dbca.pdf
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A. (2010). Distributed Leadership. Στο T. Bush, L. Bell and D. Middlewood, *The Principles of Educational Leadership & Management*, Second Edition, London: Sage.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership: principals and practice. *National College For School Leadership*. University of Warwick . Όπως ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Alma_Harris/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice/links/0046352afb739e2877000000/Teacher-Leadership-Principles-and-Practice.pdf
- Harris, A. and Spillane, J. (2008). Distributed Leadership Through The Looking Glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22 (1), 31-34.

- Harris, A., Jones, M. and Huffman, J., (2017). *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. London: Routledge.
- Hatziconstantis, C., & Kolympari, T. (2021). School climate in international school settings: differences in teacher perceptions among international and domestic-oriented departments. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 108-125.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-58.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2010a). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252. <http://eric.ed.gov/?id=EJ913209>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010b). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867–885.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hill, P. (2001), *What Principals Need to Know About Teaching and Learning*, University of Melbourne, paper presented to the National College for School Leadership Think Tank, London.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569
- Hopkins, D. (2001). *The Think-Tank Report to Governing Council*, Nottingham: NCSL.
- Hoy, W., & Ferguson, J. (1989). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. Στο J. L. Burdin (Ed), *Q School Leadership*. London: Sage.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42, 669–684.
- Θεοφιλίδης, X., (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, X. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 137-156.
- Igwe, N. N., Ndidiamaka, M. O. & Chidi, A. F. (2017). Principals Leadership Styles and Students' Academic Performance in Enugu Metropolis: A Comparative Survey of Public and Mission Secondary Schools. *Archives of Business Research*, 5(8), 7-30.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Iordanides, G., Lazaridou, A., & Babaliki, M. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness, Conference paper. Όπως ανακτήθηκε από <https://docplayer.net/6535379-The-principal-s-role-in-achieving-school-effectiveness-conference-paper.html>
- Isaacson, N., & Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Όπως ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Jacobson, S., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2005). *Successful school leadership in high poverty schools: An examination of three urban elementary schools*. New York: Wallace Foundation.
- Jacobson, S. L., Day, C., Leithwood, K., & Wong, K. C. (2005). Conditions and practices of successful principalship in Shanghai. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), pp. 552-562.
- Jacobson, S., & Day, C. (2007). The International Successful School Principalship Project (ISSPP): An overview of the project, the case studies and their contexts. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 3-10.
- Jacobson, S., & Schoenfeld, R., (2014). Leadership practices for sustained improvement in two high-need schools: Understanding the importance of positional longevity and trust. Στο *Commonwealth Council for Educational Administration and Management conference*, Fredericton New Brunswick, Canada, 6–10 June 2014.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με το ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Κ. Τζαννόνε – Τζώρτζη, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, J.P., Livingston, M., Schwartz, R.A. & Slate, J. R. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93 (6), 339-353.

- Johnson, L., Møller, J., Jacobson, S. L., & Wong, K. C. (2008). Cross-national comparisons in the international successful school principalship project (ISSPP): The USA, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 407-422.
- Johnson, C. W., & Voelkel, R. H. (2021). Developing increased leader capacity to support effective professional learning community teams. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 313-332.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η Σχολική Ηγεσία και η Επαγγελματική της Ανάπτυξη στο Σύγχρονο Περιβάλλον, Διεθνείς Εξελίξεις, Παρεχόμενα Προγράμματα και Στοιχεία Ποιότητας*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Κάντας, Α., (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος Ιο, Κίνητρα, Επαγγελματική ικανοποίηση, Ηγεσία*. Ελληνικά γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kearney, W.S. & Herrington, D.E. (2013). The role of inquiry in closing the gap between university experience and assistant principal career transition through simulated realistic job preview. *Educational Leadership Review*, 14(1), 69–82.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., & Falk, I. (2002). Leadership for dynamic school-community partnerships. *Education Review*, 5(8), 41-42.
- Kim, J. & Lee, S. (2011). Effects of transformational and transactional leadership on employees' creative behavior: mediating effects of work motivation and job satisfaction. *Asian Journal of Technology Innovation*, 19(2), 233-247.
- Κλαδάς, Σ. (2020). *Προβλήματα Μαθηματικής Επάρκειας μαθητών Τμήματος Ένταξης Δημοτικού Σχολείου* [Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Όπως ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/322297/files/GRI-2020-28788.pdf>
- Kopperud KH, Martinsen Ø, Humberstad SIW, (2014). Engaging Leaders in the Eyes of the Beholder: On the Relationship Between Transformational Leadership, Work Engagement, Service Climate, and Self–Other Agreement. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 29-42. doi:10.1177/1548051813475666

- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) (2006), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 66-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2010). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Γ. Παπαδιαμαντάκη, Κ. Θεριανός, Ν. Φωτόπουλος, Β. Μπρίνια, Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά, Γ. Παπαδιαμαντάκη, Γ. Φραγκούλης, Ε. Παπαλόη, Δ. Μπουραντάς, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Π. Χατζηπαναγιώτου, Μ. Κουτούζης, Χ. Παύλος (Επιμ.) (2012), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, σελ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο
- Κουτούζης, Μ. (2019). Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανωσιακή ανάπτυξη» το οποίο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με τίτλο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτική Ηγεσία».
- Kovacs, G.T., Morgan, G., Levine, M., McCrann, J. (2012). The Australian community overwhelmingly approves IVF to treat subfertility, with increasing support over three decades. *Aust N Z J Obstetr Gynaecol*, 52, pp. 302– 304. Όπως ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1111/j.1479-828x.2012.01444.x>
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20. Doi: 10.1080/09243450600797683
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25(1), 12-23.
- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement. Στο CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership,

- Nicosia, Cyprus. Όπως ανακτήθηκε από <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2194&rep=rep1&type=pdf>
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L., (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievements in Cyprus Primary Schools. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 218-240.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη.
- Κωνσταντίνου, Χ., (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: GUTENBERG
- Κωνσταντίνου, Ε. (2020). *Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση: πρακτικές και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Θεσπρωτίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Lambert, L. (1995). New directions in the preparation of educational leaders. *Thrust for Educational Leadership*, 24 (5), 6–10.
- Larsen, E., & Mathé, N. E. H. (2023). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 327–343. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- Lashway, L. (1996). *The Strategies of a Leader*. ERIC Digest. Eric Development Team
- Lazaridou, A. (2011). An exploration of school climate in Cyprus. *The Cyprus Journal of Sciences*, 9 (13).
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The Principal's Role in Achieving School Effectiveness. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 39(3).
- Lazaridou, A., & Tsolakidis, I. (2011). An exploration of organizational climate in Greek high schools. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9(1), 8.
- Λαζάρου, Μ. (2018). *Η σχολική αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ. (Επιμ.) (2000), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Le Clear, E. (2005). Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement. (Διδακτορική διατριβή). University of Florida.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies, *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–35.
- Leithwood, K. (2004). *Educational leadership. A review of the research*. Temple University Center. Όπως ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. Στο J. Murphy & K. S. Louis (Eds.) (1999), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, 45-72. San Francisco: Jossey – Bass publishers.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 451–479.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. McGraw-Hill International.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project*, University of Minnesota and University of Toronto, commissioned by The Wallace Foundation, New York, NY.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. Στο B. Davies (Ed.) (2013), *The Essentials of School Leadership*. SAGE Publications Ltd <http://dx.doi.org/10.4135/9781446288290>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. Στο W. A. Firestone & C. Riehl, (Eds.). (2005), *A new agenda for research in educational leadership*. Teachers College Press.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B. and Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: the four paths. Στο Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Sage Publications, London. Όπως ανακτήθηκε από <https://www.semanticscholar.org/paper/School-Leaders-%E2%80%99-Influences-on-Student-Learning-%3A-Leithwood-Anderson/9b5df6fd27e560e9b17fe661b2689b2f821e54c1>
- Leithwood, K. and Sun, J. (2018). Academic culture: a promising mediator of school leaders' influence on student learning. *Journal of Educational Administration*, 56 (3), 350-363. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2017-0009>
- Lord, R. G., & Brown, D. J. (2003). *Leadership processes and follower self-identity*. New York: Psychology Press.
- López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2014). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom K., (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315 – 336.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2010). Investigating the links to Improved Student Learning. *Final Report of Research Findings*. Wallace Foundation
- Louis, K.S. & Wahlstrom, K., (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan* 92(5), 52–56.
- Lumby, J. (2001). *Managing Further Education: Learning Enterprise*. London, Paul Chapman Publishing.
- Lumby, J., Harris, A., Morrison, M., Muijs, D., Sood, K., Glover, D., Wilson, M., Briggs, A.R.J., and Middlewood, D. (2005). *Leadership, Development and Diversity in the Learning and Skills Sector*. London: Learning and Skills Research Centre. Όπως ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/267817649_Leadership_Diversity_and_Decision_Making
- MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Leadership for Learning, Inform*, 2. The Cambridge Network. Όπως ανακτήθηκε από https://www.educ.cam.ac.uk/networks/lfl/about/inform/PDFs/InForm_2.pdf

- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- MacBeath, J. & Cheng, Y.C. (2008). *Leadership for Learning: International Perspectives*. Sense Publishers, Rotterdam.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-hill.
- MacGregor Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- MacGregor Burns, J. (2010). Leadership. Στο G. R. Hickman (Ed.) (2015), *Leadership in Organizations: Perspectives for a New Era*, London: Sage.
- MacNeil, A. J., Prater D. L. & Bush St. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. Όπως ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603120701576241>
- Mansfield, K. C., & Welton, A. (2018). Listening to student voice: Toward a more holistic approach to school leadership. *Journal of Ethical Educational Leadership*, (1), 1-18.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Marks, H.M., & Louis, K.S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.
- Marzano, R.J., Waters, T. and McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2005). Survival of the weakest: The differential improvement of schools causing concern in England. *London Review of Education*, 3, 159–176.
- Mbera, P., (2015). Relationships between Leadership Styles used by Head teachers of Public Secondary Schools and Students' Academic Performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, (5)7, 226 – 239. DOI: 10.6007/IJARBS/v5-i7/1733
- Μεντεσίδου, Ε. (2016). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στον γραπτό λόγο σε μαθητές Στ Δημοτικού* [Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Όπως ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/284835?ln=el>

- Mertens, D. M., (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ.) (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθαρά, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Mondal, B. (2020). Collaborative Leadership and its Impact on School Improvement: A Critical Analysis. *International Journal of Current Research in Education, Culture and Society* [ISSN: 2581-4028 (online)], 4(2).
- Montana, J. P. & Charnov, H. B. (2004). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., & Jensen, B. B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Newbury Park, California: Sage.
- Morrison, K., (1993). *Planning and Accomplishing School-centered Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Mortimore, P. (1995). *Effective schools: current impact and future possibilities, the director's inaugural lecture*. London: Institute of Education, University of London.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: *Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο, σ.149-152.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *SPOUDAI-Journal of Economics and Business*, 59(1-2), 314-323.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-95.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). The critical role of leadership for organizational learning and improved student outcomes. Στο Mulford, W., Mulford, B., Silins, H., & Leithwood, K. A. (Eds.) (2004), *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Mullins, L. J. C. (1994). *Management and organizational behavior*. London: Pitmans Publishing.

- Musa, K., & Noor, M. A. M. (2017). School principal holistic leadership: A study in high performance schools in the central zone, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(2), 678-685.
- Myers, E. and Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 14-37.
- Nettles, S.M. & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance for the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- OECD (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OECD Publishing.
- Owens, R.G. (1995). *Organizational Behavior in Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Παπαγεωργάκης Π., (2005), Απόψεις της τοπικής κοινωνίας για τη διάχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και το ρόλο του διευθυντή του σχολείου. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τόμος περιλήψεων*, σελ.562-571.
- Παπαδοπούλου, Μ.Θ. (2018) Μετασχηματιστική ηγεσία και εκπαιδευτικές καινοτομίες – η περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 5, 29-38.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε., (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. ΙΔΙΩΤΙΚΗ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Τόμος Β'.* Αθήνα: Ιδίου.
- Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Πασιαρδή , Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδή, Γ. (2006). Το σχολικό κλίμα υπό το φακό των παιδιών. *Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM*. Όπως ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/282666317_The_scholarship_of_educational_management_Reflections_from_the_2006_CCEAM_conference
- Pashiardis, P., (1995). Cyprus Principals and the Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23 (1), 16 – 27.
- Pashiardis, P., (1998a). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117 – 130.
- Pashiardis, P., (1998b). Moving Towards a Quality Climate at the University of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 12 (1), 14 – 22.
- Πασιαρδής, Π. (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 656-668.
- Pashiardis, P. (2012). School leadership still matters. *Commonwealth Education Partnerships*, 13, 91-92.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., (2014). *Modeling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-7290-8
- Πασιαρδής Π., (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (Τόμος 1), Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής Π., (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (Τόμος 2), Αθήνα: Έλλην.
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13 (5), pp. 241-251. <https://doi.org/10.1108/09513549910286594>
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pashiardis, P., Thody, A., Papanauoum, Z., & Johansson, O. (2003). European educational leadership. A search for consensus in diversity. Nicosia, Cyprus: Digiword Limited.

- Pashiardis, P., & Brauckmann, S., (2008, November 13 – 15). Introduction to the LISA framework from a social system's perspective. Paper presented during the LISA conference, Budapest, Hungary. Στο P. Pashiardis (Ed) (2014), *Modeling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers* (σελ. 13 – 40). Dordrecht: Springer.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 3, 120-4.
- Pashiardis, P., & Brauckman, S. (2010). The Commonwealth's Co-LEAD Project. Commonwealth Secretariat, *Commonwealth Education Partnerships*, 11.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S. (2014). Leadership Styles and School Climate Variables of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework: An Intimate Relationship?. In: Pashiardis, P. (eds) *Modeling School Leadership across Europe*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7290-8_5.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S., (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 485–499.
- Pashiardis, P., & Johansson, O., (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49 (5), 690 – 707.
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13.
- Pietsch, M., Aydin, B., & Gümüş, S. (2023, April). Putting the instructional leadership–student achievement relation in context: A meta-analytical big data study across cultures and time. Paper presented at 2023 Annual Meeting of American Educational Research Association: "Interrogating Consequential Education Research in Pursuit of Truth", Chicago, USA.
- Plowden, (1967). *The Plowden report, children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- Pont, B., (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*. doi: 10.1111/ejed.12398.
- Portoleze, L., Upperman, P. & Trumpy, B. (2018). *The Art of Leadership and Supervision*. Boston: Boston Academic Publishing [eBook version]. Όπως ανακτήθηκε από https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/chap%203.pdf

- Pounder, D.G., Ogawa, R.T. and Adams, E.A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(40), 564-588.
- Ράπτης, Ν. (2006). *Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*. Αθήνα: ΠΙΕΠ-ΔΟΕ.
- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν. & Ψαράς Χ. (2015).. *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση, Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Reynolds, D. (1991). *School effectiveness in secondary schools: research and its policy implications*. *School effectiveness research*. Edinburgh.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Stringfield, S., Teddlie, C., Schaffer, E. & Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: identifying what works and why. *Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Reynolds, D., Sammons, P., Bieke De Fraine, Jan Van Damme, Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 197-230. Όπως ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/263299677_Educational_effectiveness_research_EER_A_state-of-the-art_review.
- Riley, K., & McBeath, J. (2003). Effective leaders and effective schools. Στο N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.), *Leading and managing for effective education: Effective educational leadership* (σελ. 173–185). London, UK: Paul Chapman.
- Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Robinson, V., Lloyd, C. and Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674. Doi: 10.1177/0013161X08321509
- Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Guttenberg.

- Rosemann, M., & vom Brocke, J. (2014). The six core elements of business process management. In *Handbook on business process management 1: introduction, methods, and information systems*, 105-122. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.
- Rothschild, S. (2006). *Leadership crucial in teacher retention*. Laurence Journal World. Όπως ανακτήθηκε από <http://www2.ljworld.com>
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary Schools and their effects on children*. Somerset, UK: Open Books.
- Σαϊτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στη πράξη* (2η εκδ.). Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης Χ., (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ.
- Σαϊτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης*. Νέα Παιδεία, 83, 66 – 79.
- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α' Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο – Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Basel, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-47277-5.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness (coming of age in the twenty- first century)*. Netherlands: Swets and Zeitlingre.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness research and equity: making connections*. Reading: CfBT Education Trust.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective school: a review of school effectiveness research*. London: International School Effectiveness & Improvement Center. Institute of Education University of London.

- Santrock, W.J.,(2020). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλας.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students (5th edition)*. London: Financial Times/ Prentice-Hall.
- Savery, L., Soutar, G. and Dyson, J. (1992). Ideal decision-making styles indicated by deputy principals. *Journal of Educational Administration*, 30(2), 18–25.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Elsevier, New York, NY.
- Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., &Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T. (1984), Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4–13.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value – Added leadership: How to get extraordinary performance on schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. Jossey-Bass, London.
- Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What’s in it for Schools?* Routledge Falmer, London.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sheppard, B. (1996), Exploring the transformational nature of instructional leadership, *Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4), 325–44
- Silins, H., & Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. Στο T., Townsend (Ed.). (2007), *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing*. (pp. 635-658). Springer, Dordrecht.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (1998). *What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept To Apply to Schools?* ERIC.

- Silins, H.C. & Murray-Harvey, R. (1999). What makes a good senior secondary school? *Journal of Educational Administration*, 37(4), 329-345. <https://doi.org/10.1108/09578239910285570>
- Siraj, M. A. M. M., Rami, A. A. M., Aziz, N. A. A., & Anuar, M. A. M. (2022). The Relationship Between School Heads' Transformational and Structural Leadership Styles Towards Teachers' Teaching Motivation. *Asian Journal of University of Education*, 18(1), 244-255
- Smylie, M.A., Conley, S., & Marks, H.M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. Στο J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (σελ. 162–188). Chicago, IL: University of Chicago Press
- Soehner, D., & Ryan, T. (2011). The Interdependence of Principal School Leadership and Student Achievement. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 274-288.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence, *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–92.
- Southworth, G. (2003). Balancing act – the importance of learning-centred leadership. *Ldr*, 1 (6), pp. 13-17.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3 — 34
- Stamatis, P. J., & Chatzinikolaou, A. M. (2020). Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2).
- Starratt, R. J. (2001), Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4), 333–52.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Stoll, L., & Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: voices from the field. *School effectiveness and school improvement*, 5(2), 149-177.
- Stoten, D. W. (2015). Distributing leadership in English Sixth Form Colleges: liberation or another form of managerial control? *International Journal of Educational Management*, 29 (5), 522-538. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2014-0074>.

- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5(3), 566-582.
- Swann, R., Gurr, D., Ford, P., Drysdale, L., Hardy, R., & Di Natale, E. (2003). Successful school leadership in Victoria: three case studies. *Leading and Managing*, 9(1), 18-37.
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ*, 48, 1273–1296.
- Thomas, V., Muls, J., Backer, F. & Lombaerts, K., (2019). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2019.1590182.
- Timperley, H. (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 1-26
- Τράικου, Η. (2018). *Αυτοαποτελεσματικότητα, στόχοι επίτευξης και γλωσσική σχολική επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες* [Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Όπως ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/300378?ln=el>
- Τσαργοπούλου, Μ. (2018). *Σχολική γλωσσική επίδοση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: Μία συγκριτική μελέτη μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Καστοριάς* [Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Όπως ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/299227?ln=el>
- Τσαρούχα, Α. (2018). *Γνωστικό ύψος, γλωσσική σχολική επίδοση και στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων μαθητών δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες* [Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Όπως ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/299772?ln=el>
- Τσιώλης, Γ.(2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Tuohy, D. and Coghlan, D. (1997). Development in schools: a systems approach based on organizational levels. *Education Management and Administration*, 25 (1), 65–77.

- Twigg, N. W. (2008). Educational leadership: The effects of perceived support, organization based self-esteem, and citizenship behaviors on student performance. *Journal of School Leadership*, 18(3), 256–277. <http://eric.ed.gov/?id=EJ888551>
- Valentine, J. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95 (1), 5-30.
- Verdis A., Kriemadis, T., & Pasiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International journal of educational management*, 17 (4), 115-169.
- Verma, J. (2017). Gender dynamics and perceptions of school teachers towards leadership effectiveness of their school principals: A study. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, 7(7), 9-15.
- Vincent-Höper, S., Muser, C. and Janneck, M. (2012). Transformational leadership, work engagement, and occupational success. *Career Development International*, 17(7), 663-682. <https://doi.org/10.1108/13620431211283805>
- Waters, T., Marzano, R.J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Redearch for Education and Learning.
- Webb, R. & Vulliamy, G. (1996). The changing role of the primary headteacher. *Educational Management and Administration*, 24 (3), 301–15.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the “Hot Seat”. New head teachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 326–340.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering ‘mind sets’, *School Leadership and Management*, 17(2), 231–243.
- West-Burnham, J. (2001). Interpersonal leadership. *NCSL Leading Edge Seminar*, Nottingham, National College for School Leadership.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and Jong, R., (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programmes in Eight European Countries and their contribution to the Effective School Improvement Model, *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 387--405.
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wynne, E. A. (1981). Looking at good schools. *Phi Delta Kappan*, 62, 377 – 381.

- Xie, Z., Wu, R., Liu, H., & Liu, J. (2022). How does teacher-perceived principal leadership affect teacher self-efficacy between different teaching experiences through collaboration in China? A multilevel structural equation model analysis based on threshold. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933838>.
- Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. Στο *Πρακτικά του 9ου Παγκόσμιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 553-563.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations, Fifth Edition*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Zacharo, K., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Connection of teachers' organizational commitment and transformational leadership. A case study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(8), 89-106.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017
- Νόμος 4589/2019 (ΦΕΚ13/Α/29-1-2019). Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4610/2019 (ΦΕΚ 70/Α/7-5-2019). Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4876/2021 (ΦΕΚ 251/Α/23-12-2021). Ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 και την προστασία της δημόσιας υγείας και άλλες επείγουσες διατάξεις.
- Φ.Ε.Κ. Β 491/09-02-2021. Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παράρτημα

Εγκρίσεις

Έγκριση Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ &
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΗΠΕΙΡΟΥ

ΑΥΤΟΤΕΛΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ,
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Ιωάννινα, 13 Μαΐου 2022
Αριθ. Πρωτ.: Φ.31.2/3878

Ταχ. Δ/ση: Ανεξαρτησίας 146
Τ.Κ. - Πόλη: 45444 - Ιωάννινα
Ιστοσελίδα: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/>
Email: mail@ipeir.pde.sch.gr
Πληροφορίες: Τσιούμπου Ε.
Τηλέφωνο: 2651083894

ΠΡΟΣ: Γκόρος Δημήτριος
dimgkoros@gmail.com

ΘΕΜΑ: «Έγκριση έρευνας κ. Γκόρου Δημήτριου, για το σχολικό έτος 2021-2022»

ΣΧΕΤ.: Η από 09.05.2022 αίτηση του κ. Γκόρου Δημήτριου, με θέμα: «Αίτηση για έγκριση διεξαγωγής έρευνας»

Απαντώντας στην ως άνω σχετική αίτηση και έχοντας υπόψη:

1. Το από 11.05.2022 μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προς τον κ. Γκόρο Δημήτριο, με θέμα: «Ενημέρωση», στο οποίο αναφέρεται ότι: «... το αίτημά σας για χορήγηση δεοντολογικής έγκρισης που αφορά στη προτασή σας με θέμα: «Επιτυχημένα στυλ ηγεσίας και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών: η περίπτωση του Ολιστικού μοντέλου ηγεσίας στο Ελληνικό συγκείμενο» βρίσκεται στα θέματα της ημερήσιας διάταξης της επόμενης Συνεδρίασης της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.».
2. Το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, που έχει κατατεθεί συνημμένα στην ως άνω σχετική αίτηση και στο οποίο αναφέρεται ότι: «... ο ερευνητής θα προχωρήσει στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών της Στ τάξης στα σχολεία του δείγματος. Η φάση αυτή θα λάβει χώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς...».

Κατόπιν των ανωτέρω, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας, με θέμα: «Επιτυχημένα στυλ ηγεσίας και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών: η περίπτωση του

Ολιστικού μοντέλου ηγεσίας στο Ελληνικό συγκείμενο», η οποία απευθύνεται σε Διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες Δημοτικών Σχολείων, κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Ωστόσο, προϋποθέσεις θεωρούνται:

1. Να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη Διευθυντών/Προϊσταμένων και των Συλλόγων Διδασκόντων των σχολικών μονάδων για το σύνολο της έρευνας.
2. Να υπάρξει προηγούμενη επικοινωνία με τα σχολεία, ώστε η έρευνα να διεξαχθεί χωρίς να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι θα πρέπει να μην παρακωλύεται το σχολικό πρόγραμμα και να ακολουθούνται οι οδηγίες των υπεύθυνων εκπαιδευτικών.
3. Να εξασφαλιστεί η ενυπόγραφη δήλωση συναίνεσης των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/-τριών που θα συμμετέχουν στην έρευνα, έχοντας υπόψη ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.
4. Η συμμετοχή των Διευθυντών/Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών για τις ανάγκες υλοποίησης της έρευνας θεωρείται εθελοντική κι αυτό θα πρέπει να γνωστοποιείται με σαφήνεια σε όλους τους εμπλεκόμενους, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής της έρευνας, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμα της απόσυρσης τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.
5. Ο ερευνητής δεν θα προβεί σε κανενός είδους αξιολογική κρίση και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προς τα παιδιά, τους γονείς/κηδεμόνες ή τους/τις εκπαιδευτικούς, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση της μελέτης.
6. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η ηχογράφηση, η βιντεοσκόπηση ή η φωτογράφιση μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.
7. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα, να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, η προστασία από την έκθεση σε πιθανό κίνδυνο, ταλαιπωρία ή δυσμενείς επιπτώσεις, καθώς και η απαλλαγή από διαφημιστικό υλικό, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Επιπλέον, να διατηρηθεί η ανωνυμία των σχολικών μονάδων που θα συμμετέχουν συνολικά στην έρευνα.
8. Η παρούσα έγκριση ισχύει για την αναφερόμενη σχολική χρονιά. Σε περίπτωση που η έρευνα χρειαστεί να παραταθεί, ο ερευνητής θα πρέπει να υποβάλει αίτημα παράτασης.

Επισημαίνεται ότι πρέπει να τηρούνται τα μέτρα αποφυγής διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 και οι σχετικές οδηγίες του Ε.Ο.Δ.Υ. και του Υ.ΠΑΙ.Θ. που κοινοποιούνται στις σχολικές μονάδες, όπως αυτές επικαιροποιούνται και εξειδικεύονται κατά περίπτωση.

Ο Περιφερειακός Διευθυντής

The image shows a circular official stamp of the Hellenic Republic. The outer ring contains the text "ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ" (Hellenic Republic) at the top and "ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ" (Ministry of Education, Research and Religious Affairs) at the bottom. Inside the ring, there is a smaller circle with the text "ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ" (Regional Directorate). Overlaid on the stamp is a handwritten signature in blue ink.

Κωνσταντίνος Καμπουράκης

Έγκριση Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Ιωάννινα, 25 Μαΐου 2022
Αριθμ. Πρωτ.: 27827

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

τηλ.: 26510-07319
fax : 26510-07200
e-mail: ebonos@uoi.gr,
edervei@uoi.gr

Προς

τον κ. Δημήτριο Γκόρο
Υποψήφιο Διδάκτορα
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αξιότιμε κύριε Γκόρο,

Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εξέτασε στην τελευταία Συνεδρίασή της στις 24 Μαΐου 2022 την αίτησή σας καθώς και τις διευκρινίσεις σας στις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί για την έγκριση της έρευνας. Έχει χορηγηθεί δεοντολογική έγκριση για την παρακάτω πρόταση:

Τίτλος: «Επιτυχημένα στυλ ηγεσίας και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών: η περίπτωση του Ολιστικού μοντέλου ηγεσίας στο Ελληνικό συγκείμενο».

Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση

Άρτεμις Γιώτσα

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πρόεδρος της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Δημογραφικά στοιχεία

Να επισημάνετε μόνο **μία** επιλογή

Φύλο:	Ανδρας	Γυναίκα				
Ηλικία:	22-25	26-30	31-40	41-50	51+	
Σχέση εργασίας:	Μόνιμος	Αναπληρωτής				
Χρόνια υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο:	0-2	3-8	9-15	16-20	21-25	26+
Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:	0-2	3-8	9-15	16-20	21-25	26+
Ειδικότητα: <i>Συμπληρώστε μόνοι σας (πχ ΠΕ70-Δάσκαλοι)</i>						
Επίπεδο σπουδών:	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό		

Στις παρακάτω ενότητες επισημάνετε **μία** επιλογή ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας σας στις δηλώσεις που παρατίθενται:

Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο/Η διευθυντής/ντριά σας					
1. Παρέχει εκπαιδευτικούς πόρους και υλικό για την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων	1	2	3	4	5
2. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας όπου διευκολύνεται η «μορφή μάθησης υψηλότερου επιπέδου»	1	2	3	4	5
3. Προωθεί τέτοιες πρακτικές ώστε να βοηθήσει στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές	1	2	3	4	5
4. Παρακολουθεί τα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο	1	2	3	4	5
5. Παρέχει σαφή και στέρεη ανατροφοδότηση στο προσωπικό σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση	1	2	3	4	5
6. Παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	1	2	3	4	5
7. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	1	2	3	4	5
8. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	1	2	3	4	5
9. Ενεργεί προληπτικά και προσφέρει υποστήριξη όπου χρειάζεται	1	2	3	4	5
10. Επικεντρώνει τους στόχους του σχολείου στην μάθηση των μαθητών πέρα από βαθμούς και επιδόσεις	1	2	3	4	5
11. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα απόδοσης	1	2	3	4	5
12. Προωθεί τις εκπαιδευτικές καινοτομίες	1	2	3	4	5

Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

13. Προωθεί την ανοιχτή επικοινωνία και την ευελιξία στις σχέσεις με τα μέλη του προσωπικού	1	2	3	4	5
14. Αφήνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν την διδασκαλία τους	1	2	3	4	5
15. Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού	1	2	3	4	5
16. Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος	1	2	3	4	5
17. Επιλύει τα προβλήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
18. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
19. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
20. Συζητά τα ζητήματα του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
21. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	1	2	3	4	5
22. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής του σχολείου	1	2	3	4	5
23. Συμβουλεύεται τους εκπαιδευτικούς για να πάρει αποφάσεις	1	2	3	4	5
24. Εμπλέκει σταθερά τους εκπαιδευτικούς στη συζήτηση και στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
25. Παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εισάγουν αλλαγές	1	2	3	4	5
26. Μοιράζεται τις ευθύνες και τις ανταμοιβές για τις καινοτόμες ενέργειες	1	2	3	4	5
27. Συμπεριφέρεται συμμετοχικά κατανέμοντας τη δύναμη και την εξουσία στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

28. Παρέχει αναγνώριση για την αριστεία και τα επιτεύγματα	1	2	3	4	5
29. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο	1	2	3	4	5
30. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
31. Συγχαίρει τους εκπαιδευτικούς που συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
32. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με δυνατότητες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους	1	2	3	4	5
33. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους	1	2	3	4	5

34. Εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της	1	2	3	4	5
35. Αναγνωρίζει και επαινεί τακτικά τα εξαιρετικά επιτεύγματα στο σχολείο μας	1	2	3	4	5
36. Παρέχει ευκαιρίες για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

37. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς	1	2	3	4	5
38. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις από την κοινότητα ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5
39. Συζητά τους στόχους του σχολείου με άλλους εμπλεκόμενους φορείς και ενδιαφερόμενους (σύλλογο διδ/ντων, γονείς, προϊστάμενο εκπ/κών θεμάτων, Δήμο κ.λπ.)	1	2	3	4	5
40. Επιδεικνύει τη χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών για τη συμμετοχή της κοινότητας και των γονέων	1	2	3	4	5
41. Δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και κοινότητας	1	2	3	4	5
42. Προβάλλει μια θετική εικόνα στην κοινότητα	1	2	3	4	5
43. Οικοδομεί εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα	1	2	3	4	5
44. Εκφράζει, συζητά και επικοινωνεί το όραμα του σχολείου σε όλους στην εξωτερική κοινότητα	1	2	3	4	5
45. Αποδίδει ευθύνες στα μέλη της κοινωνίας και τους γονείς οι οποίοι λογοδοτούν για την μάθηση των μαθητών	1	2	3	4	5
46. Προωθεί την ροή πληροφοριών σε ολόκληρη την σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας	1	2	3	4	5

Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

47. Διασφαλίζει την ύπαρξη σαφήνειας σχετικά με τους ρόλους και τις βασικές δραστηριότητες του προσωπικού	1	2	3	4	5
48. Διασφαλίζει την ύπαρξη σαφήνειας σχετικά με τις προτεραιότητες της εργασίας	1	2	3	4	5
49. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4	5
50. Διασφαλίζει ότι οι σχολικοί κανόνες τηρούνται ομοιόμορφα και ότι οι συνέπειες της ανάρμοστης συμπεριφοράς εφαρμόζονται δίκαια σε όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
51. Εργάζεται στη δημιουργία μιας τακτικής, οργανωτικής ατμόσφαιρας	1	2	3	4	5

52. Φροντίζει να υπάρχει σαφήνεια σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται	1	2	3	4	5
53. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	1	2	3	4	5
54. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	1	2	3	4	5

Οδηγός ημιοδομημένης συνέντευξης

ΦΟΡΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Οδηγός ημιοδομημένης συνέντευξης

Τι δύναμη έχει το σχολείο; (Οργανικότητα/λειτουργικότητα/τμήμα ένταξης/τμήμα υποδοχής)

Πόσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην εκπαιδευτική μονάδα που διευθύνετε;

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε και πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

Ποιες οι σπουδές σας;

Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

Τι είδους πόρων και εκπαιδευτικού υλικού παρέχετε στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική σας μονάδα ;

Την εφαρμογή ποιων μεθόδων διδασκαλίας ενθαρρύνετε; Προωθείτε την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας στην σχολική σας μονάδα; Κατά πόσο ενθαρρύνετε την υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας για την προώθηση της κριτικής σκέψης; Πιστεύετε πως οι μέθοδοι αυτές είναι κατάλληλες και οδηγούν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Με ποιους τρόπους ανατροφοδοτείτε τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το διδακτικό τους έργο; Είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση;

Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

Παρέχετε δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην σχολική σας μονάδα;

Ενθαρρύνετε στην σχολική σας μονάδα την δημιουργία ενός κοινού οράματος; Κατά πόσο επιτρέπετε την συλλογική συμμετοχή στη διαμόρφωσή του; Αν ναι, με ποιους τρόπους διασφαλίζετε τη δυνατότητα συμμετοχής;

Προωθείτε την συλλογική λήψη των αποφάσεων εντός της σχολικής σας μονάδας και αν ναι με ποιες ενέργειες αυτή επιτυγχάνεται;

Πώς επιλύονται οι διαφορές που εκδηλώνονται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού τον οποίο διευθύνετε; Είναι αποτελεσματικοί οι τρόποι που επιλέγετε; Θεωρείτε επιθυμητή και δεδομένη την βαρύτητα της δικής σας άποψης ως διευθυντή;

Επικοινωνείτε και συνεργάζεστε ομαλά με τους εκπαιδευτικούς; Με ποιους τρόπους επιτυγχάνονται τα παραπάνω; Αν ναι, στο πλαίσιο αυτής της ομαλής συνεργασίας περιλαμβάνεται και η κατανομή της εξουσίας στο προσωπικό;

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Με ποιους τρόπους ενθαρρύνετε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική σας μονάδα;

Με ποιους τρόπους παρέχετε ευκαιρίες για επιπλέον επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Επιβραβεύετε τα επιτεύγματα και την ξεχωριστή συνεισφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας και με ποιους τρόπους;

Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

Τι είδους δράσεις πραγματοποιούνται στη σχολική σας μονάδα ώστε να συνδεθεί με την κοινότητα και τους γονείς; Θεωρείτε ικανοποιητικές αυτές τις δράσεις; Για ποιο λόγο;

Με ποιες τεχνικές διασφαλίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Προωθείτε την εμπλοκή άλλων φορέων, επίσημων θεσμοθετημένων οργανισμών ή επιχειρήσεων της κοινότητας, προς όφελος των μαθητών;

Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

Τι λαμβάνετε υπόψη κατά την ανάθεση αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους σας; Υπάρχει σαφή διάκριση των αρμοδιοτήτων και των προτεραιοτήτων που αναλαμβάνει ο καθένας και με ποιον τρόπο διασφαλίζεται;

Υπάρχει ένα σαφές θεσμοθετημένο σύνολο κανόνων που διέπουν την σχολική σας μονάδα για την συμπεριφορά των μαθητών; Με ποιες ενέργειες διασφαλίζετε την αποτελεσματικότητά τους και την ομοιόμορφη εφαρμογή τους στο σύνολο του πληθυσμού;

Σε ό,τι αφορά τις πολιτικές που ακολουθούνται στο σχολείο σας, είναι σαφείς στο εκπαιδευτικό προσωπικό και δύνανται οι πολιτικές αυτές να διαμορφώσουν ένα αίσθημα οργάνωσης της σχολικής μονάδας;

Τεστ επίδοσης μαθητών

Γλώσσα

Τεστ επίδοσης Γλώσσας Στ τάξης

(αυτή η σελίδα στα χέρια του ερευνητή, όχι των μαθητών)

Χορηγούμε το τεστ σε 2 διδακτικές ώρες. Δεν απαντάμε σε ερωτήσεις κατανόησης των μαθητών καθώς δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις σε κάθε άσκηση. Εφιστούμε την προσοχή στους μαθητές να διαβάσουν προσεκτικά τις εκφωνήσεις.

Ασκήσεις για την Στ' τάξη
(φυλλάδιο για τον μαθητή)

ΛΟΥΪΣ ΣΕΠΟΥΛΒΕΔΑ

«Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΓΑΤΟΥ ΠΟΥ ΕΜΑΘΕ Σ' ΕΝΑ ΓΛΑΡΟ ΝΑ ΠΕΤΑΕΙ»

«Ρέγγες αριστερά!» ανήγγειλε ο γλαροσκοπός, και το σμήνος του Φάρου της Κόκκινης Άμμου υποδέχτηκε το μαντάτο με κρωγμούς* ανακούφισης.

Πετούσαν έξι ώρες χωρίς σταματημό, και παρόλο που το πέταγμα πάνω απ' τον ωκεανό ήταν ευχάριστο, αφού οι γλαροπιλότοι τους είχαν οδηγήσει μέσα από ρεύματα θερμού αέρα, όλοι οι γλάροι ένιωθαν την ανάγκη ν' ανανεώσουν λίγο τις δυνάμεις τους, και τι καλύτερο από ένα πλούσιο πρωινό με λαχταριστές ρέγγες.

Πετούσαν πάνω από την εκβολή του Έλβα στη Βόρεια θάλασσα. Από ψηλά είδαν τα καράβια το 'να πλάι στ' άλλο, σαν θαλάσσια κήτη*, καρτερικά και υπάκουα, που περίμεναν τη σειρά τους για να βγουν στην ανοιχτή θάλασσα, κι από κει, να πελαγίσουν για όλα τα λιμάνια του κόσμου.

Της Κενγκά, που καμάρωνε για τις ασημένιες της φτερούγες, πιο πολύ απ' όλα της άρεσε να κοιτάζει τις σημαίες των καραβιών, γιατί ήξερε πως καθεμιά απ' αυτές αντιπροσώπευε κι έναν τρόπο ομιλίας- έναν τρόπο να ονοματίζεις τα ίδια πράγματα με διαφορετικές λέξεις.

«Αυτοί οι άνθρωποι κάνουν τη ζωή τους δύσκολη!» έκρωξε κάποτε η Κενγκά σε μια συνταξιδιώτισσά της. «Ενώ εμείς, οι γλάροι, όπου κι αν βρισκόμαστε, τα ίδια κρώζουμε...»

«Έτσι είναι» έκρωξε η άλλη. «Κι αυτό που μου κάνει περισσότερη εντύπωση είναι πως, καμιά φορά, οι άνθρωποι καταφέρνουν και συνεννοούνται».

Πολύ πιο μέσα απ' τις ακτές, το τοπίο γινόταν χτυπητό πράσινο. Σ' ένα απέραντο λιβάδι, ξεχώριζαν κοπάδια πρόβατα που έβοσκαν κάτω απ' τα φράγματα και τα ράθυμα* φτερά των ανεμόμυλων.

Ακολουθώντας τους γλαροπιλότους, το σμήνος του Φάρου της Κόκκινης Άμμου πήρε ένα ρεύμα ψυχρού αέρα και βούτηξε πάνω στο κοπάδι με τις ρέγγες. Εκατόν είκοσι σαΐτες τρύπησαν το νερό, κι όταν ξαναβγήκαν στον αφρό, κάθε γλάρος κρατούσε και μια ρέγγα στο ράμφος του. Νόστιμες ρέγγες κι αφράτες. Ό,τι ακριβώς χρειαζόνταν οι γλάροι για να δυναμώσουν και να συνεχίσουν το πέταγμα τους.

***κρωγμός: το κράξιμο (η φωνή) του κόρακα και άλλων πουλιών,**

***κήτος: μεγάλο υδρόβιο θηλαστικό, *ράθυμος: οκνηρός, νωθρός, αργοκίνητος**

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. Να αποδώσεις με λίγα λόγια την περίληψη του κειμένου.

[illegible]

2. Αφού διαβάσεις το κείμενο, να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

α) Γιατί το σμήνος υποδέχτηκε το μαντάτο που ανήγγειλε ο γλαροσκοπός με κρωγμούς ανακούφισης;

.....

.....

.....

.....

.....

β) Γιατί, όπως λέει η Κενγκά, οι άνθρωποι κάνουν τη ζωή τους δύσκολη;

.....

.....

.....

.....

3. Να γίνει χρονική αντικατάσταση των παρακάτω ρημάτων στον αριθμό και στο πρόσωπο που βρίσκονται:

καμάρωνε	χρειάζονταν	ένιωθαν	άρεσε
----------	-------------	---------	-------

Ενεστώτας				
Παρατατικός				
Αόριστος				
Μέλλοντας Εξακολ.				
Μέλλοντας Στιγμιαίος				
Παρακείμενος				
Υπερσυντέλικος				
Μέλλοντας Συντελεσμ.				

4. Να μετατρέψετε τις υπογραμμισμένες προτάσεις στο είδος της πρότασης που ζητείται κάθε φορά χρησιμοποιώντας κάποιους από τους παρακάτω συνδέσμους και κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές όπου χρειάζεται:

(γιατί, αν, όταν, μόλις, ενώ, αφού, επειδή, άμα, καθώς, διότι, ώσπου, μέχρι)

α) Τα καράβια περίμεναν τη σειρά τους για να βγουν στην ανοιχτή θάλασσα

(Να γίνει αιτιολογική)

.....

β) Το πέταγμα πάνω απ' τον ωκεανό ήταν ευχάριστο, αφού οι γλαροπιλότοι τους είχαν οδηγήσει μέσα από ρεύματα θερμού αέρα.

(Να γίνει αιτιολογική)

.....

γ) Η Κενγκά κοιτούσε τις σημαίες των καραβιών με ενδιαφέρον, γιατί συνειδητοποίησε πως καθεμιά αντιπροσώπευε κι έναν τρόπο ομιλίας.

(Να γίνει χρονική)

.....

δ) Οι γλάροι έφαγαν ένα πλούσιο πρωινό γιατί έτσι θα ανανέωναν λίγο τις δυνάμεις τους.

(Να γίνει υποθετική)

.....

5. Να τοποθετήσεις τα παρακάτω επίθετα στη σωστή στήλη και να γράψεις τους άλλους δύο βαθμούς στο πρόσωπο, στον αριθμό και στην πτώση στην οποία βρίσκονται :

	Θετικός βαθ.	Συγκριτικός βαθ.	Υπερθετικός βαθ.
καλό			
ψηλότερο			
πλουσιότερη			
δυσκολότατη			
πολλή			
θερμότερος			

6. Να γράψεις τα αντώνυμα των παρακάτω επιθέτων :

δύσκολη ψυχρός
 περισσότερη νόστιμος
 ευχάριστο

7. Να συμπληρώσεις τα κενά των παρακάτω προτάσεων με τον κατάλληλο τύπο των επιθέτων που δίνονται μέσα στην παρένθεση:

(αειθαλής, διεθνής, ενδιαφέρον, ακριβής, διαρκής, απών, δημοφιλής)

- α) Πρέπει το.....ενδιαφέρον να στρέφεται στην ειρήνη και τη φιλία των λαών.
- β) Τα προβλήματα δεν άργησαν να φανούν εξαιτίας του ανταγωνισμού τους.
- γ) Κανείς μας δεν γνωρίζει τηνχρονολογία γέννησης του... ..ηθοποιού.
- δ) Η ομιλία συνεχίστηκε μέχρι αργά εξαιτίας τουπου έδειξε το κοινό.
- ε) Ο Γιώργος και ο Κώστας έλειπαν σήμερα απ' το σχολείο, ήταν... .. όπως και η Κατερίνα και η Μαρία που ήταν
- στ) Ταδέντρα δεν ρίχνουν τα φύλλα τους.

8. Να χωρίσεις τις παρακάτω προτάσεις σε Ονοματικές (ΟΦ) και Ρηματικές Φράσεις (ΡΦ) και να χαρακτηρίσεις τις Ονοματικές (Επανξημένες , απλές, ελλειπτικές)

- Το σμήνος του φάρου της Κόκκινης Άμμου πήρε ένα ρεύμα ψυχρού αέρα
.....
- Εκατόν είκοσι σαίτες τρύπησαν το νερό
.....
- Κάθε γλάρος κρατούσε και μια ρέγγα
.....
- Το τοπίο γινόταν πράσινο
.....

9. «Αυτοί οι άνθρωποι κάνουνκαι συνεννοούνται»

Να βρεις και να αναγνωρίσεις γραμματικά τις αντωνυμίες.

.....
.....

10. Στις τρεις πρώτες παραγράφους να βρεις τα μεταβατικά και τα αμετάβατα ρήματα.

ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΑ

ΑΜΕΤΑΒΑΤΑ

11. Να χαρακτηρίσεις τις παρακάτω φράσεις (Μεταφορά, Παρομοίωση, Κυριολεξία)

Τα καράβια έμοιαζαν με θαλάσσια κήτη.

Βγήκαμε στην ανοιχτή θάλασσα.

Κουνούσε τις ασημένιες της φτερούγες.

Έβοσκαν κάτω από τα ράθυμα φτερά των ανεμόμυλων.

Οι σαΐτες τρύπησαν το νερό.

Φάγαμε νόστιμες ρέγγες.

Υπήρχαν ρεύματα θερμού αέρα.

Φάγαμε ένα πλούσιο πρωινό.

Ξαπλώσαμε στην κόκκινη άμμο.

12. «Αυτοί οι άνθρωποι.....συνεννοούνται» Να μετατρέψεις τον ευθύ λόγο σε πλάγιο.

Τεστ επίδοσης Μαθηματικών Στ τάξης

(αυτή η σελίδα στα χέρια του ερευνητή, όχι των μαθητών)

Χορηγούμε το τεστ σε 2 διδακτικές ώρες.

Άσκηση 1: Για κάθε πράξη αφήνουμε 45''. Συνολικός χρόνος και για τις 4 πράξεις: 3'

Λέμε στους μαθητές: **Υπολογίστε με το μυαλό τις πράξεις που θα σας πω και γράψτε μέσα στο κουτάκι το αποτέλεσμα. Δεν κάνουμε αυτές τις πράξεις γραπτά, στο χαρτί.** Εκφωνούμε τις πράξεις μια-μια. Αφήνουμε 45'' και μετά εκφωνούμε την επόμενη. Κατά την εκφώνηση γράφουμε τους αριθμούς στον πίνακα. Δεν γράφουμε την πράξη.

α) 6×120 (λέμε: έξι φορές το 120)

β) 2×1450 (λέμε: δύο φορές το 1450)

γ) $1860 : 2$ (λέμε: το μισό του 1860)

δ) $2.500 : 5$ (λέμε: 2.500 δια 5)

Ασκήσεις για την Στ΄ τάξη
(φυλλάδιο για τον μαθητή)

1.

Υπολόγισε με το μυαλό τις πράξεις που θα ακούσεις και γράψε μέσα στο κουτάκι το αποτέλεσμα. Δεν κάνουμε αυτές τις πράξεις με μολύβι στο χαρτί.

α

β

γ

δ

2.

Να γράψεις τον αμέσως προηγούμενο και τον αμέσως επόμενο καθενός από τους παρακάτω φυσικούς αριθμούς:

Προηγούμενος

Φυσικός αριθμός

Επόμενος

.....

356.099

.....

.....

3.486.000

.....

.....

99.998.999

.....

3.

Να συνεχίσεις κάθε μοτίβο:

2.400.000, 2.600.000, 2.800.000,,, 3.400.000.

660.000, 659.500, 659.000,,,, 657.000.

4.

Υπολόγισε τις πράξεις:

$$545 \times 10 = \dots\dots\dots$$

$$545 : 10 = \dots\dots\dots$$

$$545 \times 100 = \dots\dots\dots$$

$$545 : 100 = \dots\dots\dots$$

$$5,45 \times 1000 = \dots\dots\dots$$

$$5,45 : 1000 = \dots\dots\dots$$

5.

Βρες ποιοι από τους αριθμούς

972

12.570

4.845

9.030

10.833

διαιρούνται ακριβώς:

με το **2**:

με το **3**:

με το **5**:

με το **9**:

με το **10**:

6.

Να κάνεις τις διαιρέσεις:

$$\begin{array}{r|l} 9720 & 24 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} 45,85 & 7 \\ \hline \end{array}$$

7.

Να βρεις το Ε.Κ.Π. των αριθμών 8, 5 και 2.

Π(8):

Π(5):

Π(2):

Ε.Κ.Π:

8.

Ο Πέτρος είχε στον κουμπαρά του 80 € και ξόδεψε τα $\frac{2}{5}$ για να πάρει ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι. Πόσα λεφτά έδωσε;

Λύση:

9.

Συμπληρώνω τα κενά με τον κατάλληλο αριθμό, ώστε τα κλάσματα να είναι ισοδύναμα:

$$\frac{1}{7} = \frac{5}{\dots}$$

$$\frac{4}{8} = \frac{\dots}{4}$$

$$\frac{3}{6} = \frac{30}{\dots}$$

10.

Να κάνεις τις πράξεις στα κλάσματα:

$$\frac{3}{5} + \frac{4}{5} =$$

$$\frac{3}{4} + \frac{1}{5} =$$

$$\frac{3}{4} \times \frac{2}{5} =$$

$$\frac{3}{4} \div \frac{2}{5} =$$

11.

Να στρογγυλοποιήσεις στον πιο κοντινό ακέραιο αριθμό:

0,6	2,5	2,1	1,4	2,8	0,3
↓	↓	↓	↓	↓	↓

.....

12.

Να βάλεις τους παρακάτω αριθμούς από τον μικρότερο στον μεγαλύτερο.

37,56 375,6 30,765 357,65 37,65 365,57

..... < < < < <

13.

Μετράτρεψε τις μονάδες μέτρησης, ώστε να ισχύουν οι ισότητες.

3,5 μ. =εκ.

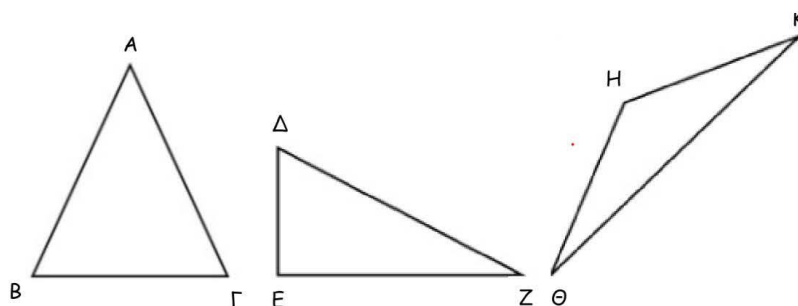
1500 μ. =χιλ.

6,2 κ. = γρ.

6.500 γρ. = κ.

14.

Να σχεδιάσεις με το γνώμονά σου τα ύψη στα παρακάτω τρίγωνα από τις κορυφές Α, Δ και Η.



15.

Η μητέρα του Κώστα αγόρασε στην λαϊκή αγορά 2,5 κιλά μήλα, 1,8 κιλά αχλάδια και 1,5 κιλά ακτινίδια. Πόσα κιλά φρούτα αγόρασε συνολικά;

Λύση

16.

Τα 2,5 κιλά λάδι κοστίζουν 18 ευρώ. Πόσο κοστίζει το 1 κιλό λάδι;

Λύση

Τα κύρια σημεία από την ποιοτική έρευνα

Κωδικοποιημένη μορφή συνεντεύξεων της ημιδομημένης συνέντευξης

ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 1^{ου} ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Συμμετοχή σε προγράμματα (βιβλιοθήκες/Erasmus)
- Εξασφάλιση πόρων και υποδομής σε τεχνολογικό υλικό

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Σύσκεψη κάθε μήνα και ανταλλαγή απόψεων (πίσω λόγω covid)

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Αυτονομία εκπαιδευτικού στα «σύννομα» πλαίσια

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Κοινό όραμα για ανοικτό και δημοκρατικό σχολείο
- Κοινό μοίρασμα οράματος
- Δράσεις (Erasmus κλπ)

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Κοινές αποφάσεις στο μεγαλύτερο βαθμό αλλά και μεμονωμένες από την ίδια

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Συλλογική απόφαση από τον σύλλογο
- Σε ειδικές περιπτώσεις απόφαση της διευθύντριας με γνώμονα το καλό της σχολικής μονάδας
- Βαρύτητα της γνώμης της διευθύντριας

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Καλό κλίμα συνεργασίας με βάση την εμπιστοσύνη
- Κατανομή αρμοδιοτήτων βάσει ενδιαφερόντων
- Προσωπικές πρωτοβουλίες διδασκόντων για δράσεις

Θ3: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Λεκτική ενθάρρυνση από διευθύντρια
- Προώθηση ενημέρωσης
- Εξακτίωση

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Επιβράβευση, λεκτική, στο σύλλογο διδασκόντων

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας του σχολείου

- Πρόσκληση γονέων και συμμετοχή σε διδακτικές δράσεις
- Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης για τη δημοσιοποίηση των δράσεων
- Δελτία τύπου στα Μ.Μ.Ε
- Κινητοποίηση συλλόγου γονέων για συμμετοχή

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Βάσει της επιθυμίας (σκηνικά, χάρτες, φαρμακείο κ.λπ.)
- Διασφάλιση με την προτεραιότητα

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών

- Κανονισμός σχολείου σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο και απόφαση των διδασκόντων
- Ηλεκτρονική ενημέρωση γονέων για τον κανονισμό του σχολείου
- Ανάρτηση στη σελίδα του σχολείου

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Λειτουργία βάσει της κεντρικής εξουσίας (Υπουργείο Παιδείας)
- Οργάνωση χώρου, χρόνου σχολείου σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις
- Ξεκάθαρη η οργάνωση του σχολείου/όχι τυχαία/ όλα σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Συμμετοχή σε προγράμματα βιβλιοθήκης (ενημερωμένη)
- Εξασφάλιση πόρων και υποδομής σε τεχνολογικό υλικό (σε συνεργασία με σχολική επιτροπή)
- Φτωχό σχολείο (μόνο έναν διαδραστικό πίνακα και αίθουσα υπολογιστών)

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Συνδυασμός παιδαγωγικών μεθόδων
- Συγκινησιακή – περιβαλλοντική- μαθησιακή προσέγγιση
- Άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω-πολίτες του κόσμου
- Ειδικές συνθήκες covid επηρέασαν τη λειτουργία του σχολείου

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Μηνιαία σύσκεψη διδασκόντων για τα διδακτικά, παιδαγωγικά και γνωστικά θέματα (αλληλοβοήθεια)
- Συνεργατικό μοντέλο διοίκησης

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Αυτονομία εκπαιδευτικού. Δυσκολία κατά την προσπάθεια ανεύρεσης των κλίσεων και θετικών σημείων των διδασκόντων.

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Κοινό όραμα στο σχολείο με στόχο τη χαρά των μαθητών για το σχολείο
- Διασφάλιση της συμμετοχής με τη συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Κοινές αποφάσεις στο μεγαλύτερο βαθμό (προγράμματα, εκδρομές) αλλά και μεμονωμένες αποφάσεις από τον/την ίδιο/α

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Άμεση επίλυση των διαφορών
- Κατανόηση, σεβασμός και βαρύνουσα σημασία στη θέση της ίδιας

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Καλό κλίμα συνεργασίας: διάλογος, επικοινωνία, ειλικρίνεια
- Κατανομή «βάσει» κλίσεων και ταλέντων
- Εναλλαγή από το συνεργατικό μοντέλο στο μοντέλο του διευθυντή ηγέτη

Θ3:Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Ηλεκτρονική κοινοποίηση ενημέρωσης για σχετικές δράσεις από αρμόδιους φορείς.
- Ενδοσχολικές επιμορφώσεις

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Μόνο λεκτική επιβράβευση. Αυτοκριτική για «φειδωλή» επιβράβευση

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας του σχολείου

- Περιβαλλοντικές δράσεις με δημόσιους φορείς (Πανεπιστήμιο, Δήμο)
- Φιλανθρωπικές δράσεις/ Σχολικές γιορτές /Επαφή με σύλλογο γονέων
- Προγράμματα ευαισθητοποίησης για άτομα με ειδικές ανάγκες
- Αποκλείονται οι ιδιωτικές επιχειρήσεις

Θ5:Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Αρμοδιότητες ανάλογα τις ικανότητες και δείγμα δουλειάς (επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς, επιμέλεια αυλής κλπ)

**Στην πορεία της χρονιάς η εμπλοκή εξασθενεί και οι ρόλοι μπορεί να αλλάζουν*

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών

- Όχι διακρίσεις στις ποινές. Όλοι ίσοι ανεξαρτήτου οικογενειακής προέλευσης κλπ.
- Ασαφές νομικό πλαίσιο κανόνων οι οποίοι περιορίζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών σε περίπτωση παραβατικών συμπεριφορών.

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Συνεκτική οργάνωση σχολείου
- Ετήσιος απολογισμός

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Προτζέκτορες όλες οι τάξεις, δύο διαδραστικοί πίνακες και λοιπό εποπτικό υλικό

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Εναλλακτικές μέθοδοι, βιωματική μάθηση

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Παρότρυνση συμμετοχής σε σεμινάρια
- Ενδοσχολικές επιμορφώσεις από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει αυτονομία του εκπαιδευτικού. Με τα εργαστήρια δεξιοτήτων αλλά και στο μέλλον με την αναμενόμενη επιλογή βιβλίου

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Σχολείο με κοινό όραμα το άνοιγμα στην κοινωνία ιδιαίτερα λόγω της ιδιαιτερότητάς του ως πολυπολιτισμικό σχολείο (20% των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης)

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Συμμετοχική ηγεσία

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Συζήτηση
- Σχολική διαμεσολάβηση
- Συνεργασία

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Καλό κλίμα συνεργασίας
- Κατανομή εξουσίας στους υποδιευθυντές (έλλειψη γραμματέα)

Θ3: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Παρότρυνση για επιμορφώσεις
- Κοινοποίηση ημερίδων, σεμιναρίων κλπ.
- Ενδοσχολικές επιμορφώσεις

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Επιβράβευση και αναφορά στην προσευχή μαθητών και εκπαιδευτικών (περιορισμός λόγω covid)

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας του σχολείου

- Δραστηριότητες και επιμορφώσεις με Πανεπιστήμιο, Τοπική Αυτοδιοίκηση
- Δραστηριότητες Συλλόγου γονέων
- Μεγάλες γιορτές
- Εξασφάλιση συμμετοχής γονέων μέσω του συλλόγου γονέων

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Κατανομή αρμοδιοτήτων στην αρχή της χρονιάς
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας απαιτεί τον διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων

K5.1 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Ετήσια επικαιροποιημένος εσωτερικός κανονισμός.

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Ξεκάθαρες και σαφείς θέσεις σύμφωνα με τη νομοθεσία

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Διαδικτυακή σύνδεση
- Τρεις αίθουσες εκτυπωτή-διαδραστικούς πίνακες/όλες υπολογιστή και προτζέκτορες

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (project)
- Χρήση νέων τεχνολογιών
- Μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας
- Ενίσχυση κριτικής ικανότητας

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Ενδοσχολικά σεμινάρια
- Μέθοδος project / συζήτηση για νέες επιστημονικές θεωρίες κ.λπ.

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει αυτονομία του εκπαιδευτικού.
- Συμβουλευτική η θέση του ίδιου

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Ύπαρξη κοινού οράματος (στην αρχή της χρονιάς το εμφυσά ο/η ίδιος/α)

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Αβίαστη συναπόφαση σε όλα τα ζητήματα

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Διάλογος, επιχειρηματολογία, συμβιβασμός
- Πειθώ και στίγμα από τον ίδιο

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Συλλογικότητα
- Παρότρυνση για ανάληψη καθηκόντων, υποχρεώσεων, πρωτοβουλιών
- Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής για τους διδάσκοντες

Θ3:Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Παρότρυνση για επιμορφώσεις, σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές, κατατακτήριες.
- Παρουσίαση σεμιναρίων από τους διδάσκοντες

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Επιβράβευση επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας του σχολείου

- Συμμετοχή και επικοινωνία με τον σύλλογο γονέων
- Καμία εμπλοκή και χορηγία από ιδιωτικές επιχειρήσεις / μεμονωμένες και περιορισμένες περιπτώσεις (δωρεά Alpha Bank)

Θ5:Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Κατανομή αρμοδιοτήτων ανάλογα την κλίση και τα προσόντα των διδασκόντων.
- Συνεχή καθοδήγηση στην αντίθετη περίπτωση έλλειψης τεχνογνωσίας

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Εσωτερικός κανονισμός με τη συνεργασία διδασκόντων, γονέων και συντονιστή εκπαίδευσης
- Κοινή τακτική αντιμετώπισης των προβλημάτων

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Ξεκάθαρος στόχος από τους διδάσκοντες
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Ανανέωση και αντικατάσταση ηλεκτρονικού εξοπλισμού.
- Ενσύρματο δίκτυο, τροχήλατος υπολογιστής για δυνατότητα μεταφοράς όταν χρειαστεί
- Αίθουσα υπολογιστών (12 η/υ)

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Αυτενέργεια εκπαιδευτικών
- Χρήση εποπτικών μέσων

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Ανατροφοδότηση σε σχέση με την ενημέρωση των γονέων για την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει αυτονομία του εκπαιδευτικού.
- Ανάλυση πρωτοβουλιών και προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του νόμου

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Υπάρχει κοινό όραμα το συζητάμε κάθε χρόνο

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Ενημέρωση, ευελιξία και συλλογική απόφαση

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Διάλογος, συνεννόηση
- Κατανομή εργασιών ανάλογα τα ενδιαφέροντα

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Καλό κλίμα συνεργασίας
- Συλλογικότητα

Θ3: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Παρότρυνση για επιμορφώσεις, σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές, κατατακτήριες. Ηλεκτρονική προώθηση ενημερώσεων
- Κίνητρα και θετική ενίσχυση για επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Λεκτική επιβράβευση στον σύλλογο
- Ανάρτηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας σχολικής μονάδας

- Διδακτικές επισκέψεις, συμμετοχή σε διαγωνισμούς, γνωριμία με επαγγέλματα
- Συνεισφορά των γονέων ανάλογα με το επάγγελμά τους
- Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις περιβαλλοντικών φορέων και επίσκεψη σε επιχειρήσεις γονέων

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Κατανομή αρμοδιοτήτων ανάλογα την κλίση και τα προσόντα

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Εσωτερικός κανονισμός με τη συνεργασία διδασκόντων, γονέων και σχολικού συμβούλου.
- Κοινή τακτική αντιμετώπισης των προβλημάτων

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Ξεκάθαρος στόχος από τους διδάσκοντες
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Ηλεκτρονικός εξοπλισμός (προτζέκτορες, λάπτοπ)
- Φωτοτυπικά
- Εξοπλισμένη αίθουσα Φυσικής
- Διαδραστικός πίνακας
- Βιβλιοθήκη

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Χρήση νέων τεχνολογιών και εποπτικών μέσων (μεγάλες τάξεις)
- Παραδοσιακό μοντέλο (μικρές τάξεις)

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Συχνές συναντήσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών
- Ενημέρωση για τα θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές
- Ενημέρωση από τους δασκάλους της προηγούμενης χρονιάς

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει απόλυτη αυτονομία και αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού.

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Το όραμα μπαίνει εκ των πραγμάτων από την ίδια ενώ στη συνέχεια γίνεται συζήτηση για τις δυνατότητες του σχολείου και ανάλογα ο καθένας συμμετέχει

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Συλλογική λήψη αποφάσεων μετά από συζήτηση
- Ύπαρξη εναλλακτικής πρότασης
- Βαρύτητα γνώμης της ίδιας (εισήγηση πρότασης)

K2.3 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Κατανομή εξουσιών
- Επιμερισμός αρμοδιοτήτων

K2.4 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Συλλογικότητα
- Παρότρυνση για ανάληψη καθηκόντων, υποχρεώσεων, πρωτοβουλιών
- Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής για τους διδάσκοντες

Θ3: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Ενδοσχολική επιμόρφωση
- Προώθηση ενημερώσεων για συνέδρια, ημερίδες κλπ.

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Προφορική επιβράβευση

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας σχολικής μονάδας

- Εξωστρεφή προγράμματα ανακύκλωσης-Επισκέψεις Επιστημόνων
- Συνεργασία με τον σύλλογο γονέων
- Δωρεές από ιδιωτικές επιχειρήσεις της περιοχής

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Κατανομή αρμοδιοτήτων ανάλογα την κλίση και τα προσόντα των διδασκόντων.
- Ατομική επιλογή των καθηκόντων

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Παρουσίαση εσωτερικού κανονισμού της λειτουργίας του σχολείου την αρχή της χρονιάς.

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Ομαδικός στόχος
- Κατανομή τάξεων, αρμοδιοτήτων

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Σύγχρονο εργαστήριο πληροφορικής
- Άρτια τεχνολογική υποδομή

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Στόχος ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Εναλλαγή μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα τις ανάγκες

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Ανατροφοδότηση μέσα από τη συνεργασία
- Διάλογος, ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Αυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει αυτονομία εκπαιδευτικού

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Κοινό όραμα με εμπνευστή τον/την ίδιο/α
- Κοινή διαμόρφωση των στόχων

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Απόλυτη σύμπτωση μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή
- Συζήτηση για τα πάντα

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Καλή διάθεση, συνεργασία, κοινός στόχος
- Απαραίτητη η σαφής άποψη του/της ίδιου/ας

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Συλλογικότητα
- Κατανομή εξουσιών στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων

Θ3: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Ενθάρρυνση για συμμετοχή σε εργαστήρια, καινοτόμες δράσεις, διαγωνισμούς

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Λεκτική επιβράβευση επιτευγμάτων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών
- Διάχυση των θετικών αποτελεσμάτων στο σχολείο

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας

- Δράσης με την κοινότητα
- Εύκολη εξασφάλιση αδειών
- Συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και project
- Συμμετοχή γονέων και αξιοποίηση των προσωπικών σχέσεων της μικρής κοινότητας

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Ικανότητα, χρόνος, διάθεση

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας
- Συμβούλιο της τάξης
- Μικρό σχολείο-στενότερες επαφές
- Μόνιμοι εκπαιδευτικοί στενότερες σχέσεις και εξατομικευμένη λογική

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Καλό, συνεργατικό κλίμα
- Εικόνα οργανωμένου και υποδειγματικού σχολείου

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Οι κρατικοί πόροι

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Αποδεκτοί όλοι οι μέθοδοι διδασκαλία που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Ανατροφοδότηση δεν υπάρχει

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει αυτονομία εκπαιδευτικού

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Ναι. Ο καθένας όπως μπορεί

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Συλλογική συμμετοχή
- Συμβολή του καθενός ανάλογα τις δυνατότητές του

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Η γνώμη της πλειοψηφίας έχει τη βαρύτητα
- Δεν έχει ιδιαίτερη βαρύτητα η γνώμη του ίδιου

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Κατανομή εξουσιών

Θ3: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Δεν υπάρχει ειδικός τρόπος αλλά ο ίδιος δεν αποτελεί εμπόδιο

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Λεκτική και ηθική επιβράβευση επιτευγμάτων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας

- Ευτελισμός του Ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία (έμμεση άποψη)
- Σαφή όρια μεταξύ γονέων και σχολείου
- Τυπική συμμετοχή
- Καμία εμπλοκή άλλων φορέων

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Πρωτίστως διάθεση και ικανότητα

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας (τυπικός ο ρόλος του)
- Ομοιόμορφη εφαρμογή άτυπων κανόνων

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Μεγάλη σαφήνεια στην πολιτική που ακολουθείται

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Προτζέκτορες, υπολογιστές, διαδραστικός πίνακας
- Χρηματικοί πόροι δεν επαρκούν
- Οργανωμένη βιβλιοθήκη με τεχνολογικό εξοπλισμό

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Ενθάρρυνση για τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα
- Προώθηση της βιωματικής μάθησης

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται μόνοι τους το εκπαιδευτικό έργο
- Δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από τον ίδιο αλλά υποδειγματικές δράσεις

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει απόλυτη αυτονομία εκπαιδευτικού
- Ο ίδιος συνδράμει στο εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Κοινό όραμα ένα ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Στόχος η εκπαίδευση και η πρόοδος των μαθητών
- Κλίμα συνεργασία και συλλογικότητας

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Συζήτηση και διάλογος
- Πρέπει να είναι νομότυπη η άποψη του/της ίδιου/ας και να συμβαδίζει με τις αποφάσεις του συλλόγου

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Απόφαση συλλόγου

Θ3:Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Ηλεκτρονική προώθηση των ενημερώσεων
- Ενδοσχολικές επιμορφώσεις

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Επιβράβευση από μαθητές και γονείς

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας

- Δράσεις σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων
- Υλικοτεχνική βοήθεια από θεσμοθετημένους ή μη φορείς αλλά και επιχειρήσεις χωρίς όμως κάποιος να είναι σπόνσορας του σχολείου
- Επισκέψεις στις επιχειρήσεις της πόλης

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Προώθηση της συλλογικότητας (ομοφωνία)

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας (τυπικός ο ρόλος του)
- Συνεργασία με Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)
- Επιδίωξη η παιδαγωγική σχέση και όχι ο τιμωρητικός χαρακτήρας του σχολείου

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Εσωτερικός κανονισμός (με μικρή απόκλιση)

Θ1: Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

K1.1 Πόροι και εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει

- Προτζέκτορες, υπολογιστές σε όλες τις τάξεις

K1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνει

- Οποιαδήποτε μέθοδος κάνει τους μαθητές ενεργητικούς
- Προώθηση της κριτικής σκέψης

K1.3 Τρόποι ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών που παρέχει

- Δεν υπάρχει ανατροφοδότηση/το σχολείο λόγω covid πήγε πίσω

Θ2: Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

K2.1 Δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς

- Υπάρχει αυτονομία εκπαιδευτικού

K2.2 Δημιουργία κοινού οράματος

- Επιδίωξη το κοινό όραμα

K2.3 Συλλογική λήψη αποφάσεων

- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των συναδέλφων και αποδοχή μέσα από συλλογικές διαδικασίες

K2.4 Τρόπος επίλυσης διαφορών

- Νομικό πλαίσιο
- Καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συζήτηση

K2.5 Ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς/κατανομή της εξουσίας

- Κατανομή αρμοδιοτήτων
- Όχι εξουσία η διευθυντική θέση αλλά ευθύνη

Θ3:Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

K3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- Απευθείας ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το mail του σχολείου χωρίς τη διαμεσολάβηση του ίδιου

K3.2 Επιβράβευση συνεισφοράς εκπαιδευτικών

- Αναφορά στον σύλλογο διδασκόντων και στους μαθητές της συνεισφοράς του εκπαιδευτικού

Θ4: Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

K4.1 Δράσεις εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας

- Δράσεις σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων
- Δράσεις σε συνεργασία με τον Δήμο
- Διασφάλιση συμμετοχής γονέων μέσω του σχολικού συμβουλίου
- Εμπλοκή φορέων και γονέων, όχι σε επιχειρήσεις καθώς δεν υπάρχουν επιχειρήσεις στην περιοχή

Θ5: Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

K5.1 Κριτήρια ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διασφάλιση διάκρισης αυτών

- Νομικό πλαίσιο

K5.2 Ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων για την συμπεριφορά των μαθητών.

- Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας
- Σύνολο κανόνων
- Πρότυπο οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά

K5.3 Ύπαρξη συνεκτικής πολιτικής του σχολείου

- Σαφείς κανόνες

Παράδειγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

Απομαγνητοφώνηση 4^{ου} Σχολείου

Τι δύναμη έχει το σχολείο; (Οργανικότητα/λειτουργικότητα/τμήμα ένταξης/τμήμα υποδοχής)

«Το σχολείο μας έχει 62 μαθητές με σταθεροποιητικές τάσεις και 7 οργανικές θέσεις. Τμήμα ένταξης όχι αν και το έχω προτείνει στο υπουργείο, υπάρχει αίθουσα, λειτούργησε μια χρονιά αλλά τώρα λειτουργεί με τον πλάγιο τρόπο δηλαδή με έναν συνάδελφο που έχει σταλεί για τον covid 19».

Πόσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην εκπαιδευτική μονάδα που διευθύνετε;

«12 άτομα»

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε και πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

«5 χρόνια διευθυντής εδώ και έχω 40 χρόνια υπηρεσίας»

Ποιες οι σπουδές σας;

«Έχω μεταπτυχιακό στη διοίκηση, δεύτερο πτυχίο διαχείριση ανθρωπίνων πόρων και διοίκηση, παιδαγωγική ακαδημία και την εξομοίωση στο πανεπιστήμιο».

Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης

Τι είδους πόρων και εκπαιδευτικού υλικού παρέχετε στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική σας μονάδα;

«Αυτή τη στιγμή είναι όλες οι αίθουσες με ίντερνέτ, έχουνε οι 3 αίθουσες εκτυπωτή, όλες υπολογιστή, 3 διαδραστικούς πίνακες και σε κάθε αίθουσα υπάρχει προτζέκτορας. Σε μία, δε, υπάρχει τηλεόραση συνδεδεμένη με υπολογιστή. Άρα ένας εκπαιδευτικός αν θέλει να κάνει μάθημα με μοντέρνο τρόπο, να φέρει και τα μέσα τεχνολογίας πιο κοντά, μπορεί».

Την εφαρμογή ποιων μεθόδων διδασκαλίας ενθαρρύνετε; Προωθείτε ην πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας στην σχολική σας μονάδα; Κατά πόσο ενθαρρύνετε την υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας για την προώθηση της κριτικής

σκέψης; Πιστεύετε πως οι μέθοδοι αυτές είναι κατάλληλες και οδηγούν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

«Αυτή που ενθαρρύνω είναι η ομαδική μέθοδος διδασκαλίας αλλά δυστυχώς ο covid τη διετία αυτή δεν μας βοήθησε καθόλου. Ενθαρρύνω επίσης τις νέες τεχνολογίες και πολύ Steam. Πρέπει να φύγουμε πλέον από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, πρέπει να περάσουμε στο μαθητοκεντρικό. Από εκεί ξεκινάμε, εκεί σταματάμε, αυτή είναι η επιδίωξή μου. Να περάσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τη μέθοδο πρότζεκτ ούτως ώστε τα παιδιά να ανακαλύπτουν τη γνώση, να αυτοδιαχειρίζονται την ομάδα τους, να λαμβάνουν μέρος στο διδακτικό γίνεσθαι στην ουσία και να έχουν ευκαιρίες να μιλήσουν, να αρθρώσουν λόγο και όχι μόνο ξερά ναι ή όχι, αλλά να επιχειρηματολογούν, να κρίνουν. Η προσπάθεια μου είναι να ενθαρρυνθεί και η κριτική ικανότητα».

Με ποιους τρόπους ανατροφοδοτείτε τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το διδακτικό τους έργο; Είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση;

«Φέτος, ευτυχώς κατ' εμέ, είχαμε την ευκαιρία να κάνουμε αρκετά ενδοσχολικά σεμινάρια. Ξεκίνησα πρώτος εγώ για τη μέθοδο πρότζεκτ μια και μπήκαν και οι δεξιότητες, μια και είναι και το ζητούμενο από το Υπουργείο και έχει δίκιο σε αυτό πιστεύω και γενικώς η παρότρυνσή μου είναι στο κομμάτι της αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών . Τώρα πόσο το πετυχαίνουμε...».

Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικό όραμα

Παρέχετε δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην σχολική σας μονάδα;

«Ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που κλείνει την πόρτα στην τάξη του είναι αυτόνομος. Ο διευθυντής τουλάχιστον, από τα καθήκοντά του, δεν μπορεί να τον ελέγξει στο διδακτικό του κομμάτι. Μπορεί να τον συμβουλέψει αλλά όχι να τον ελέγξει. Η προσπάθειά μου είναι να συζητήσω κατ' ιδίαν για νέους μεθόδους διδασκαλίας, για νέα πορίσματα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας κ.λπ για να προχωρήσουμε».

Ενθαρρύνετε στην σχολική σας μονάδα την δημιουργία ενός κοινού οράματος; Κατά πόσο επιτρέπετε την συλλογική συμμετοχή στη διαμόρφωσή του; Αν ναι, με ποιους τρόπους διασφαλίζετε τη δυνατότητα συμμετοχής;

«Το όραμα του σχολείου στην ουσία τίθεται από μια γενική συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους. Το τι θα κάνουμε φέτος, τι στόχους θα πρέπει να κατακτήσουμε και ως ένα σημείο συναποφασίζουμε κάποιες φορές. Προσπαθώ να περάσω το μήνυμά μου, προσπαθώ να περάσω την πολιτική μου, την οποία ενστερνίζονται και οι συνάδελφοι και πιστεύω ότι έχουμε καταφέρει αρκετά σε αυτό το σχολείο τουλάχιστον που είναι ένας μικρός σύλλογος διδασκόντων».

Προωθείτε την συλλογική λήψη των αποφάσεων εντός της σχολικής σας μονάδας και αν ναι με ποιες ενέργειες αυτή επιτυγχάνεται;

«Συναπόφαση. Δεν είμαι του αποφασίζω και διατάζω, είμαι υπέρ των συναποφάσεων. Ό,τι αποφασίσουμε θα είναι μαζί. Το ζήτημα κατ' εμέ είναι να πειστούν και να πειστούν συνειδητά και όχι με επιβολή οι συνάδελφοι».

Πώς επιλύονται οι διαφορές που εκδηλώνονται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού τον οποίο διευθύνετε; Είναι αποτελεσματικοί οι τρόποι που επιλέγετε; Θεωρείτε επιθυμητή και δεδομένη την βαρύτητα της δικής σας άποψης ως διευθυντή;

«Η λύση είναι στην ουσία ο διάλογος και η επιχειρηματολογία ή και ένας συμβιβασμός στο κάτω κάτω, να πειστούν οι συνάδελφοι ότι αυτή είναι η καλύτερη μέθοδος, αυτό είναι το καλό που μπορεί να γίνει ή κάτι που γίνεται, έχει συναποφασιστεί αν είναι να βελτιωθεί και υπάρχει μια καινούρια πρόταση βεβαίως την ακούμε και την βάζουμε στο παιχνίδι, ας το πούμε παιχνίδι, της διδασκαλίας. Ο διευθυντής δίνει το στίγμα και σίγουρα μέσα στα πλαίσια των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, του συλλόγου διδασκόντων, διαμορφώνει ο διευθυντής, πείθει ο διευθυντής χωρίς να αναγκάζει, αυτή είναι η λύση».

Επικοινωνείτε και συνεργάζεστε ομαλά με τους εκπαιδευτικούς; Με ποιους τρόπους επιτυγχάνονται τα παραπάνω; Αν ναι, στο πλαίσιο αυτής της ομαλής συνεργασίας περιλαμβάνεται και η κατανομή της εξουσίας στο προσωπικό;

«Ναι, έχω πολύ καλή συνεργασία και αν έβλεπες λίγο και το σχολείο πως ήταν πριν και πως είναι τώρα θα έλεγες δεν είναι δουλειά μόνο του διευθυντή, είναι μια συλλογική δουλειά, δεν προσπαθώ να καρπωθώ την δουλειά αυτή που έχει γίνει στο σχολείο ότι την έκανα εγώ, αλλά την έκαναν οι συνάδελφοι. Προσπαθώ να δίνονται καθήκοντα, να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και να διεκπεραιώνονται εργασίες από τους συναδέλφους και προτρέπω πάντα να μου λένε τι θέλουν, τι μπορώ να τους δώσω από υλικό και από συμβουλές να κάνουν καλύτερα την δουλειά τους».

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Με ποιους τρόπους ενθαρρύνετε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική σας μονάδα;

«Για να σου δώσω να καταλάβεις, από το σχολείο αυτό έχουνε παρακολουθήσει σεμινάρια 600 ωρών με την προτροπή μου, έχουν δώσει για μεταπτυχιακό, εντάξει δεν πέρασαν δεν πειράζει, αρκετοί συνάδελφοι και μάλιστα το σχολείο μας πρωτοστάτησε, όταν ο σχολικός σύμβουλος έκανε ενημερώσεις, μάλλον σεμινάρια, εμείς ήμασταν από τους επιμορφωτές. Οι δάσκαλοι του σχολείου, δηλαδή οι 4 από αυτούς, ήταν από τους επιμορφωτές στην 6^η ΠΕΚΕΣ που διοργανώθηκε ένα σεμινάριο. Ένας συνάδελφος τελευταία έφυγε και πήγε, όχι έφυγε, έκανε ένα σεμινάριο από τα εργαστήρια δεξιοτήτων που είχε κάνει στην τάξη του».

Με ποιους τρόπους παρέχετε ευκαιρίες για επιπλέον επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

«Κοιτάζτε, ο δάσκαλος πρέπει να επιμορφώνεται μέχρι τα γεράματα. Ένα κίνητρο που δίνω είναι ότι αξίζετε, ότι αξίζετε να γίνετε διευθυντές, αξίζει να είστε επιμορφωτές και όχι επιμορφούμενοι, ότι είστε πολύ καλοί, είστε από τους καλύτερους εκπαιδευτικούς, για να τους δώσω έτσι ένα κίνητρο να μπορέσουν να έχουν μια θετική αυτοεικόνα για να προσπαθούν να ανελιχθούν αλλά και να επιμορφωθούν. Κάθε ώρα και κάθε μέρα ότι σεμινάριο έρχεται στο mail του σχολείου ακόμη και για τα τμήματα του πανεπιστημίου πότε κάνουν αιτήσεις για μεταπτυχιακά, κατατακτήριες κ.λπ τους τα στέλνω. Μάλιστα μια συνάδελφος πήγε στα ΚΕΚ δύο χρόνια να παρακολουθήσει διακοσμητική μήπως μπορέσει να μεταπηδήσει ως δάσκαλος τεχνικών ας πούμε».

Επιβραβεύετε τα επιτεύγματα και την ξεχωριστή συνεισφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας και με ποιους τρόπους;

«Ναι επιβραβεύω τα επιτεύγματά τους, όπως για παράδειγμα όταν ο σύμβουλος μας έδωσε συγχαρητήρια για τον τρόπο που παρουσιάσαμε στο σεμινάριο, δεν είχε ξαναγίνει αυτό. Ή σε μια συμμετοχή σε ένα φεστιβάλ επιστημών που έγινε στο πνευματικό κέντρο του Δήμου, ο πρόεδρος του Πανεπιστημίου είχε μια συνάντηση με τα παιδιά και τους έκανε ερωτήσεις τέτοιες και τα παιδιά του απάντησαν ότι πειράματα κάνανε ήταν κάτι σημαντικό για εμάς. Επομένως η επιβράβευση είναι λεκτική, δεν μπορούμε εμείς στο δημόσιο να χρησιμοποιήσουμε κάτι διαφορετικό πέρα από το να διευκολύνουμε τους συναδέλφους σε κάποιες καθημερινές ασχολίες στην ζωή τους».

Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

Τι είδους δράσεις πραγματοποιούνται στη σχολική σας μονάδα ώστε να συνδεθεί με την κοινότητα και τους γονείς; Θεωρείτε ικανοποιητικές αυτές τις δράσεις; Για ποιο λόγο;

«Οι δράσεις μας κυρίως ήταν σε γιορτές κοινές, όταν τις κάναμε δηλαδή πριν τον covid, από κοινές εκδρομές, από τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό συμβούλιο και ταυτόχρονα με κάποιες ομιλίες που γίνανε στον χώρο του σχολείου ή του πνευματικού κέντρου αλλά και ταυτόχρονα κάποιες γιορτές λήξης ή αρχής να τους μιλάμε για τις πολιτικές του σχολείου, τον σχολικό κανονισμό που τον συνδιαμορφώσαμε, όλα αυτά».

Με ποιες τεχνικές διασφαλίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

«Με την συμμετοχή στα συμβούλια των γονέων και με προτροπές προς τους γονείς τι να κάνουν, πώς να διαχειριστούνε κάποια θέματα, τι να αγοράσουμε, τι να μας δωρίσουνε από τον σύλλογο γονέων όταν έχουν χρήματα...και τώρα πάλι που πρόκειται να έχουμε μια γιορτή, οι γονείς θα συμμετέχουν».

Προωθείτε την εμπλοκή άλλων φορέων, επίσημων θεσμοθετημένων οργανισμών ή επιχειρήσεων της κοινότητας, προς όφελος των μαθητών;

«Το πρόβλημά μας είναι ότι είμαστε μακριά από το κέντρο του Νομού και τα εργοστάσια της περιοχής έχουνε άλλη πολιτική και άλλη κοινωνική και εταιρική ευθύνη και δεν ασχολούνται, παρότι οι κάτοικοι από το χωριό δουλεύουνε στα κοντινά εργοστάσια εμφιάλωσης ύδατος, παρόλα αυτά και παρόλες τις έγγραφες προτάσεις μας να μας δωρίσουν κάτι, εκεί που πετύχαμε ήταν να πάρουμε έναν διαδραστικό πίνακα από την Alpha Bank».

Οργάνωση και συντονισμός σχολικής μονάδας

Τι λαμβάνετε υπόψη κατά την ανάθεση αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους σας; Υπάρχει σαφή διάκριση των αρμοδιοτήτων και των προτεραιοτήτων που αναλαμβάνει ο καθένας και με ποιον τρόπο διασφαλίζεται;

«Ο σωστός ηγέτης πρέπει να διακρίνει το τι μπορεί να κάνει ο κάθε συνάδελφος, ανάλογα δηλαδή με τις ικανότητες, ένα πχ που μπορείς να ζωγραφίσει καλά θα του δώσω το κομμάτι της αισθητικής δημιουργίας και υποδομής του σχολείου, ένας ο οποίος έχει έφεση στην πληροφορική θα του δοθούν τα επείγοντα όπως να αναβαθμίσει τα δίκτυα ή κάποιος άλλος που μπορεί να τραγουδήσει ή να ξέρει μουσική, εκτός από την μουσική που έχουμε, να

συμμετέχει σε γιορτές. Υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός προς την εξειδίκευση του καθενός, όταν βεβαίως δεν υπάρχει κάτι τέτοιο δίνονται αρμοδιότητες οι οποίες συνεχώς υπάρχει μια παρότρυνση αν έγινε αυτό ή πως θα μπορούσε να έχει γίνει καλύτερα».

Υπάρχει ένα σαφές θεσμοθετημένο σύνολο κανόνων που διέπουν την σχολική σας μονάδα για την συμπεριφορά των μαθητών; Με ποιες ενέργειες διασφαλίζετε την αποτελεσματικότητά τους και την ομοιόμορφη εφαρμογή τους στο σύνολο του πληθυσμού;

«Ναι υπάρχει κατ' αρχήν ο εσωτερικός κανονισμός συνδιαμορφωμένος από τους γονείς και τον σύλλογο διδασκόντων και με την παρότρυνση βεβαίως και τις αλλαγές που του έχει κάνει ο σχολικός σύμβουλος. Τώρα το πώς εφαρμόζεται αυτός: Προσπαθούμε να έχουμε, δεν μπορώ να το πω ISO, σε κάθε περίπτωση μια αντιμετώπιση κοινή αφού έχει συνδιαμορφωθεί ο εσωτερικός κανονισμός να υπάρχει μια κοινή αντιμετώπιση στην συμπεριφορά των παιδιών ακόμα ακόμα και στην συμπεριφορά προς τους γονείς από τους εκπαιδευτικούς ή και των απαιτήσεων των γονέων, τι θα πρέπει να γίνουνε, τα βήματα τα οποία θα πρέπει να γίνουνε, τα στάδια τα οποία θα πρέπει να περάσει ένας μαθητής ο οποίος χτύπησε κάποιον ή τσακώθηκαν τι πρέπει να γίνει. Έτσι, υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο και η προσπάθεια τείνει προς όλοι να έχουμε μια κοινή τακτική αντιμετώπισης των προβλημάτων».

Σε ό,τι αφορά τις πολιτικές που ακολουθούνται στο σχολείο σας, είναι σαφείς στο εκπαιδευτικό προσωπικό και δύνανται οι πολιτικές αυτές να διαμορφώσουν ένα αίσθημα οργάνωσης της σχολικής μονάδας;

«Θα πω μόνο το εξής: μια μέρα άκουσα να συζητάνε δυο εκπαιδευτικοί χωρίς να με βλέπουνε και λένε «το σχολείο αυτό χωρίζεται στην εποχή πριν έρθει αυτός ο διευθυντής και μετά απ' όταν ήρθε». Γιατί; Γιατί υπάρχει αρχή, μέση και τέλος. Υπάρχει τι πρέπει να κάνουμε, υπάρχει τι πρέπει να αποφεύγουμε, υπάρχει τι επιθυμούμε όλοι ως σχολείο να δείξουμε προς τα έξω και όχι μόνο να δείξουμε αλλά κυρίως με τους μαθητές να αλλάξουμε συμπεριφορά τόσο στο μαθησιακό κομμάτι όσο και στην εν γένει συμπεριφορά και προς τους συμμαθητές και να ενστερνιστούν οι μαθητές αλλά και οι δάσκαλοι ακόμη, να έχουνε βαθιά ενσυναίσθηση».

