



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Παιδαγωγική ηγεσία: ο ρόλος του διευθυντή στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο δημοτικό σχολείο»

Δεληορίδου Σταυρούλα

A.M.: 218209

Επιβλέπων καθηγητής:

Μπαμπάλης Θωμάς

ΑΘΗΝΑ

2022

Ευχαριστίες

Κατά την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου, που σηματοδοτεί και την περάτωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους συνέβαλλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή, τον κ. Μπαμπάλη Θωμά, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές για την αμέριστη βοήθεια και τις πολύτιμες συμβουλές τους σε όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές για τα πολύτιμα εφόδια που μου παρείχαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου.

Θα ήταν σημαντική παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα και τους συναδέλφους διευθυντές δημοτικών σχολείων για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, διότι κατέστη δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας και των αποτελεσμάτων αυτής.

Περιεχόμενα

Ευρετήριο πινάκων.....	
Περίληψη.....	- 7 -
Εισαγωγή.....	- 9 -
Μέρος Α'	
1^ο Κεφάλαιο: Διεύθυνση και Ηγεσία	- 12 -
1.1. Διεύθυνση – Διευθυντής –Διοίκηση (management)	- 12 -
1.2. Ηγεσία - Ηγέτης.....	- 15 -
1.3. Το δίπτυχο «διευθυντής – ηγέτης»	- 16 -
1.4. Η ηγεσία στην εκπαίδευση	- 17 -
1.5. Μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας.....	- 19 -
1.6. Μοντέλα άσκησης της σχολικής ηγεσίας.....	- 20 -
1.6.1. Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership).....	- 21 -
1.6.2. Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership).....	- 22 -
1.6.3. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership).....	- 24 -
1.6.4. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership).....	- 24 -
1.6.5. Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership).....	- 28 -
1.6.6. Ηθική ηγεσία (Moral leadership).....	- 29 -
1.7. Κριτική θεώρηση των μορφών ηγεσίας.....	- 31 -
1.8. Η σχολική ηγεσία στην ελληνική πραγματικότητα.....	- 33 -
2^ο Κεφάλαιο: Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Ηγεσία.....	- 35 -
2.1. Αγωγή στην εκπαίδευση.....	- 35 -
2.2. Παιδεία.....	- 36 -
2.3. Εκπαίδευση.....	- 36 -
2.4. Σύνδεση της αγωγής με την εκπαίδευση.....	- 37 -
2.5. Παιδαγωγική.....	- 37 -
2.6. Σύνδεση της Παιδαγωγικής με την ηγεσία.....	- 40 -

2.7.	Η έννοια και ο ορισμός της Παιδαγωγικής Ηγεσίας.....	- 43 -
2.7.1.	Σύνδεση της Παιδαγωγικής ηγεσίας με την Αποτελεσματική ηγεσία	- 45 -
2.8.	Το έργο και ο ρόλος του παιδαγωγικού ηγέτη.....	- 46 -
2.9.	Ο ρόλος του παιδαγωγικού ηγέτη ως μέντορα	- 54 -
2.10.	Προϋποθέσεις για επιτυχημένη παιδαγωγική ηγεσία	- 56 -
2.11.	Ο ρόλος της κατανεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας.....	- 59 -
3°	Κεφάλαιο: Παιδαγωγικός ηγέτης και πρακτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	- 62 -
Μέρος Β'		
4°	Κεφάλαιο: Μεθοδολογία – Σχεδιασμός της έρευνας	- 72 -
4.1.	Σκοπιμότητα της έρευνας	- 72 -
5°	Κεφάλαιο: Η μέθοδος της έρευνας	- 75 -
	<i>Το εργαλείο της έρευνας.....</i>	<i>- 76 -</i>
	<i>Το δείγμα της έρευνας.....</i>	<i>- 79 -</i>
	<i>Το προφίλ του δείγματος</i>	<i>- 79 -</i>
6°	Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων ανά θεματική ενότητα - Κατανομές απαντήσεων.....	- 83 -
7°	Κεφάλαιο: Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων	- 124 -
8°	Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	- 141 -
	Βιβλιογραφία	- 148 -
	Παράρτημα	- 166 -

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Στατιστικά Αξιοπιστίας, - 79 -

Πίνακας 2. Συχνότητες δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος, - 81 -

Πίνακας 3. KMO and Bartlett's Test, - 82 -

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την πρώτη θεματική ενότητα, - 84 -

Πίνακας 5. Συχνότητα επικοινωνίας του διευθυντή, - 85 -

Πίνακας 6. Μέσοι όροι - Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας – τομέας μαθητών, - 86 -

Πίνακας 7. Μέσοι όροι - Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας – τομέας εκπαιδευτικών, - 88 -

Πίνακας 8. Μέσοι όροι - Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας – τομέας σχολείου, - 89 -

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ενέργειες που θα έπρεπε να συμβαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, - 91 -

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ενέργειες που συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα, - 92 -

Πίνακας 11. Mann Whitney U για την επίδραση φύλου- 3^η θεματική, - 93 -

Πίνακας 12. Μέσοι όροι ανά φύλο-3^η θεματική, - 94 -

Πίνακας 13. Mann Whitney U για την επίδραση φύλου-4^η θεματική, - 95 -

Πίνακας 14. Μέσοι όροι ανά φύλο-4^η θεματική, - 95 -

Πίνακας 15. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση της ηλικίας, - 97 -

Πίνακας 16. Μέσοι όροι ανά ηλικία, - 97 -

Πίνακας 17. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης, - 99 -

Πίνακας 18. Μέσοι όροι ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, - 99 -

Πίνακας 19. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση των ετών εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολική μονάδα, - 101 -

Πίνακας 20. Μέσοι όροι ανά έτη εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολική μονάδα, - 102 -

Πίνακας 21. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση των ετών εμπειρίας ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, - 104 -

Πίνακας 22. Μέσοι όροι ανά έτη εμπειρίας ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, - 105 -

Πίνακας 23. Kruscal Wallis χ^2 test για την επίδραση των ετών εμπειρίας ως εκπαιδευτικός, - 107 -

Πίνακας 24. Μέσοι όροι ανά έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτικός, - 108 -

Πίνακας 25. Kruscal Wallis χ^2 test για την επίδραση του μεγέθους συλλόγου εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, - 109 -

Πίνακας 26. Μέσοι όροι ανά μέγεθος συλλόγου εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, - 109 -

Πίνακας 27. Kruscal Wallis χ^2 test για την επίδραση της οργανικότητας κάθε σχολικής μονάδας, - 111 -

Πίνακας 28. Μέσοι όροι ανά οργανικότητα σχολικής μονάδας, - 111 -

Πίνακας 29. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho., - 114 -

Πίνακας 30. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho., - 116 -

Πίνακας 31: Πίνακας Συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Correlation Matrix), - 118 -

Πίνακας 32: Communalities, - 119 -

Πίνακας 33: Εξαγωγή παραγόντων και ιδιοτιμές, - 120 -

Πίνακας 34: Πίνακας επιβαρύνσεων αρχικών παραγόντων, - 122 -

Πίνακας 35: Πίνακας επιβαρύνσεων περιστρεμμένων παραγόντων, - 122 -

Πίνακας 36: Component Transformation Matrix, - 123 -

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζει στον προσδιορισμό των αρχών, των ικανοτήτων και των προϋποθέσεων που θεωρούνται απαραίτητες για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία ως διευθυντής-παιδαγωγικός ηγέτης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Η παιδαγωγική ηγεσία περιλαμβάνει διοικητικές, διαχειριστικές και, κυρίως, παιδαγωγικές ικανότητες. Διευθυντές που ασκούν παιδαγωγική ηγεσία δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση με πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Σε αυτή τη μελέτη, συνολικά 127 διευθυντές δημοτικών σχολείων των νομών Αττικής, Ηρακλείου Κρήτης και Κυκλάδων συμμετείχαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Σκοπός ήταν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής ηγεσίας και ό, τι περικλείεται σε αυτή (πρακτικές, έργο, ρόλος, προϋποθέσεις), τον βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντική την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών σε τρεις βασικούς τομείς (μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικό κλίμα), τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε εννέα παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας και τον βαθμό της ύπαρξης των παραγόντων αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι διευθυντές δεν κατείχαν επαρκή γνώση σχετικά με το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, σημείωσαν ως πιο σημαντικές παιδαγωγικές πρακτικές: τη συνεργασία, την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του προσωπικού, τη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος κ.λπ. Όσον αφορά τους παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, η μονιμότητα και σταθερότητα του προσωπικού, η συγκρότηση δικτύων διευθυντών και η προετοιμασία και επιμόρφωσή τους αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας. Τέλος, συμφώνησαν ομόφωνα πως οι συγκεκριμένοι -όπως και οι υπόλοιποι- παράγοντες που ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στον ελλαδικό χώρο υφίστανται ελάχιστα έως καθόλου.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, εκπαιδευτικός, ικανότητες, μαθητής, παιδαγωγική ηγεσία, σχολείο, σχολικό κλίμα

ABSTARCT

The present research paper focuses on specifying the core values, the skills and the requirements which are considered essential for a successful career as a principal – pedagogical leader, in a teaching institution. Pedagogical leadership includes administrative, managerial, and mainly pedagogical skills. Principals who exert this pedagogical leadership emphasize on the creation of a school environment, that supports more effective teaching and learning procedures. A total of 127 primary school principals from the prefectures of Attica, Heraklion Crete and Cyclades participated in this study by completing a questionnaire in electronic form. The aim of this paper is to have the principals express their views on the philosophy of pedagogical leadership and what is included in it (practices, work, role, conditions), the degree to which they consider the implementation of pedagogical practices important in three main areas (students, teachers and school climate), the degree of importance they attach to nine factors of strengthening pedagogical leadership and the degree of their existence in Greek educational system. However, the findings suggest that the principals did not have sufficient knowledge of the model of pedagogical leadership. Specifically, they argued that the most important pedagogical practices are; cooperating, building mutual trust between staff members, creating a safe and supportive environment, etc. In terms of strengthening pedagogical leadership, according to principals, the permanence and stability of the staff, the establishment of networks of principals and their preparation and training are critical factors for the effectiveness of the implementation of pedagogical leadership. Conclusively, there was unanimous agreement on the extent to which the specific -like the rest- factors that enhance the implementation of pedagogical leadership in Greece exist, which, as it turned out, is non-existent.

Keywords: principal, teacher, skills, student, pedagogical leadership, school, school environment

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία αποτελεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών οργανισμών. Για το λόγο αυτό, τις τελευταίες δεκαετίες εξελίχθηκε σε μείζον θέμα μελέτης που απασχόλησε και απασχολεί το επιστημονικό πεδίο της *Εκπαιδευτικής Διοίκησης/Ηγεσίας*. Στο επίκεντρο των σχετικών μελετών τοποθετείται ολοένα και περισσότερο η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης ως αποτέλεσμα της θετικής επίδρασης της ηγεσίας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και, συνεπώς, της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ο διευθυντής αποκτά -ως μέλος του προσωπικού που κατέχει πλήρη εικόνα για τη λειτουργία του σχολείου και είναι γνώστης της παιδαγωγικής επιστήμης και των πρακτικών της- καίριο ρόλο στη διοίκηση και την αποστολή του σύγχρονου σχολείου. Αυτό συμβαίνει διότι αφενός, κατέχει εκτελεστικό ρόλο ως σχολικός ηγέτης, καταβάλλοντας συνεχείς προσπάθειες, ώστε να ανταπεξέλθει στις πολυποίκιλες υποχρεώσεις του και, αφετέρου διαχειριστικό, εφόσον επιδιώκει να αξιοποιήσει στο έπακρο τους διαθέσιμους πόρους -υλικούς ή/και ανθρώπινους- προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους και, συνακόλουθα, την αποστολή του σχολείου.

Η απόκριση, η αμέριστη προσπάθεια και το πάθος του διευθυντή για την επίτευξη και την αποτελεσματικότητα των σκοπών και των στόχων του, εκτός των άλλων, προαπαιτεί την άριστη γνώση της Παιδαγωγικής και των αρχών αυτής, την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωση, ενώ παράλληλα προϋποθέτει και την ύπαρξη προσωπικών χαρακτηριστικών στοιχείων που ενισχύουν τις παραπάνω δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα στοιχεία του χαρακτήρα, ένας διευθυντής-παιδαγωγικός ηγέτης είναι σημαντικό να διακατέχεται από ήθος, προσωπικές αξίες, προσδοκίες, δεξιότητες και ικανότητες. Βασική ικανότητα, η οποία αναγνωρίζεται ως χάρισμα, είναι η άσκηση της επιρροής στα υπόλοιπα μέλη με σκοπό τη μετάδοση του σχολικού οράματος για το μέλλον.

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής είναι το μέλος εκείνο του Συλλόγου Διδασκόντων που μεριμνά για την ανάπτυξη κατάλληλου σχολικού κλίματος, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται συνεχής αναζήτηση καινοτόμων μεθόδων καθοδήγησης του σχολείου προς βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας, έτσι ώστε να μετατραπεί σε ίδρυμα που εμπλέκεται στη συνεχή μάθηση (Sahlberg, 2021, 2007; ΟΟΣΑ, 2017, 2001). Μέσα στο κλίμα αυτό, ο διευθυντής με τις ικανότητες και τους κατάλληλους χειρισμούς του κατορθώνει να συνδράμει επιτυχώς στην ολόπλευρη αναβάθμιση και την αειφορία της σχολικής μονάδας, δηλαδή στην ατομική, την ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην ενδυνάμωση, την υποστήριξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και, τέλος, στη διαμόρφωση, σε συνεργασία με

εκπαιδευτικούς, μαθητές και εξωτερικούς παράγοντες -γονείς, τοπικές αρχές, τοπική κοινωνία- μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας, που να διακρίνεται από εποικοδομητική επικοινωνία, αποδοχή, εκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην ατομικότητα.

Η σχετική βιβλιογραφία (Butt, 2017; Martinez & Tadeu, 2018; Peng & Vaš'atková, 2016; Coughlin & Baird, 2013) συγκεντρώνει στον όρο «παιδαγωγική ηγεσία» μια σειρά χαρακτηριστικών, ενεργειών και πρακτικών, που αναμένεται να υιοθετήσει και να εφαρμόσει ο διευθυντής-παιδαγωγικός ηγέτης. Με τον τρόπο αυτό, θα επέλθουν καλύτερα επιτεύγματα στους τομείς της σχολικής ζωής που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως παραδείγματος χάριν στη βελτίωση της οργάνωσης και του συντονισμού διαδικασιών που σχετίζονται με τις σχολικές δραστηριότητες.

Στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειμμα σχετικά με τις αρχές, τις πρακτικές, τις προϋποθέσεις άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας και τους παράγοντες που ασκούν θετική ή αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητά της.

Βάσει των προαναφερθέντων, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας ως μοντέλο ηγεσίας που επιφέρει ανάπτυξη και βελτίωση στο σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό κλίμα. Σκοπό έχει:

1. να διασαφηνίσει την έννοια του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας και να κατηγοριοποιήσει -ανά τομέα- τα στοιχεία που περικλείουν το συσχετισμένο μοντέλο (καθήκοντα, ρόλος, προϋποθέσεις, παράγοντες),
2. να αναδείξει τις επιδράσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας,
3. να διευκρινίσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων διευθυντών¹ για τις πρακτικές του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας και να εντοπίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Συνοψίζοντας, επιχειρείται η συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών αναφορικά με την παιδαγωγική ηγεσία και η δημιουργία ενός οδηγού - «αρωγού» που θα παρέχει πληροφόρηση και υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχετικά με την εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, θα ενθαρρύνει τη στροφή προς την αλλαγή και τον προσανατολισμό του ενδιαφέροντος προς την ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο σχολικό κλίμα.

¹ Εννοείται του δείγματος που επιλέχθηκε. Παρουσιάζεται αναλυτικά στη 5^η Ενότητα.

Η έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο, με τίτλο «Διεύθυνση και Ηγεσία», γίνεται λόγος για τις έννοιες «Διεύθυνση» και «Ηγεσία», προσδιορίζεται η μεταξύ τους σχέση και αναλύονται τα κύρια μοντέλα ηγεσίας. Στο 2^ο κεφάλαιο, με τίτλο «Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Ηγεσία», αναλύονται οι όροι «Αγωγή» και «Παιδαγωγική» και επιχειρείται η απόδοση ενός θεωρητικού πλαισίου για τη σύνδεση της «Παιδαγωγικής» με την «Ηγεσία». Για το λόγο αυτό αναλύεται εκτενώς το μοντέλο της «Παιδαγωγικής Ηγεσίας» και τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συμπληρώνουν το περιεχόμενό της, όπως ο ρόλος, οι πρακτικές, τα καθήκοντα και οι ικανότητες/δεξιότητες του παιδαγωγικού ηγέτη. Επισημαίνεται ιδιαίτερα η σημασία της συνδυαστικής άσκησης του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας με τα μοντέλα της κατανεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και, τέλος, διακρίνονται ορισμένες ικανότητες και πρακτικές του παιδαγωγικού ηγέτη που τον καθιστούν ως *επιτυχημένο ή αποτελεσματικό*. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις, η παρουσία των οποίων ενισχύει την υιοθέτηση και την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Στο 3^ο και τελευταίο κεφάλαιο της Α' ενότητας με τίτλο «Παιδαγωγικός Ηγέτης και πρακτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση» παρατίθεται ένα ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται σημαντικές επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα και έχουν συνεισφέρει στην πλαισίωση της έννοιας και στη συγκρότηση του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Το ερευνητικό μέρος πραγματεύεται και παρουσιάζει τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε και αφορά τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της Παιδαγωγικής Ηγεσίας καθώς επίσης και τις απόψεις τους σχετικά με τη σημαντικότητα των πρακτικών αυτών. Παρουσιάζεται ο βαθμός κατά τον οποίο τις εφαρμόζουν οι ίδιοι σε συνδυασμό με τα διοικητικά τους καθήκοντα και ο βαθμός που δύναται να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται αναφορά στα εργαλεία και τις εφαρμογές που αξιοποιήθηκαν, αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή. Ακολουθεί η απόδοση των συμπερασμάτων και, τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Θεωρητικό πλαίσιο - Αποσαφήνιση των όρων

1ο Κεφάλαιο: Διεύθυνση και Ηγεσία

Οι έννοιες «ηγεσία», «διαχείριση» και «διοίκηση» φαίνεται πως παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες. Ωστόσο, επιστημονικές έρευνες που έχουν εστιάσει στη μελέτη των όρων, ανέδειξαν σημαντικές διαφορές στη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και τις διαστάσεις τους (Day & Sammons, 2013). Η χρήση των όρων ποικίλλει ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα και την επαγγελματική κουλτούρα κάθε χώρας (Day et al., 2020). Παραδείγματος χάρη, σε αγγλόφωνες χώρες όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι ΗΠΑ, ο ρόλος του ηγέτη θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για την υιοθέτηση των προτύπων και την προώθηση της σχολικής βελτίωσης, πράγμα που δε συμβαίνει στις Κάτω Χώρες και τις Σκανδιναβικές χώρες. Όπως φαίνεται, η έμφαση που αποδίδεται στο περιεχόμενο των παραπάνω όρων αναδεικνύει αφενός μεν τις διαφορές στη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, αφετέρου δε τη διαφορετικής έντασης επιρροή που ασκούν τα ιστορικά, εθνικά και περιφερειακά πολιτικά πλαίσια στο έργο των θεσμικών οργάνων και, ως εκ τούτου, στο ρόλο των ηγετών στα σχολεία.

Οι ορισμοί των εννοιών «διεύθυνση - διευθυντής» και «ηγεσία - ηγέτης» αναλύονται παρακάτω με σκοπό την ανάδειξη των διαφορών που αφορούν το έργο και την αποστολή που φέρουν.

1.1. Διεύθυνση – Διευθυντής – Διοίκηση (management)

Διεύθυνση ορίζεται η διαχείριση και η διοίκηση ενός οργανισμού. Ο διευθυντής φέρει αποτελέσματα χάρη στα μέσα που διαθέτει λόγω της θέσης εξουσίας. Γνωρίζει και ακολουθεί πιστά τη νομοθεσία και τις διαδικασίες και δίνει σαφείς οδηγίες στους υφισταμένους του, περιορίζοντας αισθητά τη λήψη πρωτοβουλιών από μέρους τους.

Η διοικητική δράση του διευθυντή συνίσταται μέσα από πέντε λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων, η οποία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα όλων των υπόλοιπων λειτουργιών (Μπρίνια, 2008; Σαϊτης, 2007; Κουτούζης, 1999). Ακολουθεί λεπτομερής ανάλυση των λειτουργιών αυτών.

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός αποτελεί πρωταρχική διοικητική λειτουργία που συμβάλλει στον συντονισμό των δράσεων, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, στον ορθολογικό διαμοιρασμό των εργασιών και στην εκτέλεσή τους μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (Μπρίνια, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, αφορά τη λήψη αποφάσεων που αποσκοπούν στη διεκπεραίωση των αντικειμενικών σκοπών και στόχων (σχεδιασμός), προσανατολίζοντας τις ενέργειες και πρακτικές του στο έργο του σχολείου (προγραμματισμός).

Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να αναλύει προβλήματα, να διακρίνει μελλοντικές συμπεριφορές, να αναζητά τις πιο πρόσφορες λύσεις και να καθορίζει τις προβλεπόμενες ενέργειες, τα μέσα και τους τρόπους για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων.

Η οργάνωση

Η οργάνωση είναι η διοικητική λειτουργία κατά την οποία ο διευθυντής προσδιορίζει το οργανόγραμμα. Στα πλαίσια αυτού, επιδιώκεται η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού -όσον αφορά την ταξινόμηση, την κατανομή και την ανάθεση του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου-, όπως επίσης και ο καθορισμός των σχέσεων εξουσίας και ευθύνης του προσωπικού. Όλα τα παραπάνω αποσκοπούν στην ανάπτυξη σχέσεων υγιούς συνεργασίας, στην αποφυγή των συγκρούσεων και στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου.

Η διεύθυνση

Η διεύθυνση αποτελεί ίσως την πιο απαιτητική διοικητική λειτουργία καθώς σχετίζεται με τον ανθρώπινο παράγοντα, ο οποίος ασκεί επιρροή, θετική ή αρνητική, στην επίτευξη των στόχων και των σκοπών κάθε οργανισμού. Περιλαμβάνει την ευθυγράμμιση και την αλληλουχία όλων των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και οδηγούν προς την επιτυχία.

Στη διεύθυνση συμπεριλαμβάνονται:

- Α. η στελέχωση του οργανισμού με ανθρώπινο δυναμικό
- Β. η εποπτεία του προσωπικού
- Γ. το κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ διευθυντή και προσωπικού ή ομάδων προσωπικού
- Δ. η παρακίνηση του προσωπικού για καλύτερη απόδοση

Ε. η ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού

Στ. ο συντονισμός όλων των ενεργειών και δραστηριοτήτων για επιτυχή ολοκλήρωση των έργων

Η λήψη αποφάσεων

Καθοριστική λειτουργία αποτελεί η λήψη αποφάσεων, δηλαδή το σύνολο των ενεργειών ή των δυναμικών παραγόντων που συγκεντρώνονται για την εκλογή μιας εναλλακτικής ενέργειας, απόφασης ή δράσης εξ αυτών. Η διαδικασία ξεκινά με ένα κίνητρο, όπως π.χ. η αντιμετώπιση επιχειρησιακών ζητημάτων και καταλήγει σε μια συγκεκριμένη δέσμευση για δράση (Godemann et al., 2014). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στη διοίκηση οργανισμών περιλαμβάνει πέντε στάδια, κατά τα οποία ο διευθυντής ακολουθεί τις παρακάτω ενέργειες (Stockall & Dennis, 2015):

1ο στάδιο: αντιλαμβάνεται τη συνθήκη/πρόκληση, η οποία απαιτεί την εφαρμογή δράσεων και αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού,

2ο στάδιο: δημιουργεί εναλλακτικά σχέδια δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων,

3ο στάδιο: αξιολογεί τα σχέδια βάσει καθορισμένων κριτηρίων,

4ο στάδιο: επιλέγει το σχέδιο δράσης, το οποίο συμφωνεί κατά το πλείστον, με τα κριτήρια αξιολόγησης,

5ο στάδιο: προβαίνει στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και την υποστηρίζει παρά τις αρνητικές αναδράσεις.

Μία προγραμματισμένη ή μη προγραμματισμένη απόφαση² αποτελεί την οριστική εκλογή ανάμεσα στις εναλλακτικές λύσεις. Οι αρμόδιοι υπεύθυνοι οφείλουν να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις δίχως να επηρεάζονται από τον ενθουσιασμό τους, διότι υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να παρασυρθούν στη λήψη βιαστικών και αποτυχημένων αποφάσεων.

Ο έλεγχος

Ο έλεγχος, με την έννοια της αξιολόγησης, συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και αφορά την επίτευξη των σκοπών και των στόχων. Στο στάδιο

² «προγραμματισμένες αποφάσεις»: αφορούν μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό, ενέργειες και σκέψεις που εκτελούνται οργανωμένα (Κέφης, 2005).

«μη προγραμματισμένες αποφάσεις»: είναι αποφάσεις οι οποίες δεν ακολουθούν τις καθημερινές διαδικασίες και έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά τους το νεωτερισμό και την καινοτομία. Λαμβάνονται από ανώτατα διοικητικά στελέχη, τα οποία συνεργάζονται τον προϊστάμενο του οργανισμού.

αυτό, αναλύονται τα αποτελέσματα των ενεργειών και των δραστηριοτήτων, συγκρίνονται με τον αρχικό σχεδιασμό και εντοπίζονται τυχόν αποκλίσεις και λάθη.

Σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι η αύξηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας, μέσω της τροποποίησης και του επανακαθορισμού του προγραμματισμού καθώς και του επαναπροσανατολισμού του προσωπικού.

1.2. Ηγεσία - Ηγέτης

Οι Bush & Glover (2003, σ. 8) όρισαν την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους βάσει των προσωπικών και των επαγγελματικών τους αξιών. Επικοινωνούν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και άλλους ενδιαφερόμενους να μοιραστούν το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος.

Προς την ίδια κατεύθυνση, το 2005 ο Μπουραντάς (σ. 197) συνθέτει εύστοχα τον ορισμό της ηγεσίας χαρακτηρίζοντάς τη ως «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και της φιλοδοξίας της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον».

Βασικές προϋποθέσεις της ηγεσίας είναι η ύπαρξη ενός ατόμου, του ηγέτη, που την ασκεί αποτελεσματικά και των μελών-ακολουθών που δέχονται την επιρροή και την καθοδήγησή του, η ύπαρξη αποτελεσματικών ατομικών και συλλογικών ενεργειών και ο βαθμός επίτευξης των καθορισμένων στόχων. Ο ηγέτης έχει εξουσία και ασκεί τη δύναμη που διαθέτει για τη δημιουργία και επικοινωνία του οράματος και της αποστολής της σχολικής μονάδας, τη σωστή καθοδήγηση των μελών, την καλύτερη αξιοποίηση των πόρων, την έμπνευση και την παρώθηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μελών για τη μελλοντική βελτίωση και αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Καλογιάννης, 2015). Για τους Robbins & Jundge (2012) ηγεσία εννοείται η «τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού» στα μέλη μιας ομάδας, η οποία συνδέεται στενά με τις αξίες και τις πεποιθήσεις της σχολικής ηγεσίας (Bush, 2007) και τα ωθεί να εργάζονται πρόθυμα για τη διεκπεραίωση του έργου τους και την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Σαϊτής, 2014; Γουρναρόπουλος, 2007). Η ηγετική συμπεριφορά του ηγέτη δύναται να επηρεάζεται από διάφορα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που σχετίζονται με τη

νοημοσύνη, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά νοούνται το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση, η κοινωνική θέση ή το υπόβαθρο, η καταγωγή, η μόρφωση, η ευχέρεια λόγου, η εξωστρέφεια, κ.λπ. (Κουτούζης, 1999).

Όπως φαίνεται, πρωτεύοντες στόχοι της σχολικής ηγεσίας είναι η βελτίωση και η διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία οδηγεί στην αλλαγή, την αειφορία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ασκεί την ηγεσία λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Stronge & Xu, 2021; Καλογιάννης, 2015 από βιβλιογραφική ανασκόπηση βλ. Bush & Middlewood, 2005; Leithwood & Riehl, 2003). Οι διαστάσεις αυτές, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, είναι: η ικανότητα άσκησης επιρροής από τον ηγέτη στους υφισταμένους και τους μαθητές, η ύπαρξη σταθερών προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων και χαρακτηριστικών του ηγέτη και η ανάπτυξη και μετάδοση ενός κοινού οράματος για μελλοντική αλλαγή, το οποίο απαιτεί τη δέσμευση όλων των μελών.

1.3. Το δίπτυχο «διευθυντής – ηγέτης»

Η αξίωση τοποθέτησης ενός ατόμου σε θέση διευθυντή δε συνεπάγεται αυτόματα απόδοση του αξιώματος του ηγέτη. Ένας αξιόλογος και αποτελεσματικός προϊστάμενος (manager) περιορίζεται στην τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων του (Φωτόπουλος, 2014), αξιοποιώντας τις ικανότητες και τα μέσα που του παρέχει η θέση του στην εξουσία για τη διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Ωστόσο, για να χαρακτηριστεί ως ηγέτης, εκτός από εξουσία και διοικητικές ικανότητες, είναι απαραίτητο να έχει ικανότητες, όπως η σύλληψη και διάδοση ενός οράματος, η αντίληψη και ανάλυση της πραγματικότητας, η πρόβλεψη των τάσεων που αφορούν το μέλλον, η δημιουργία καινοτόμων στόχων, η διαμόρφωση ενός ισχυρού συστήματος αξιών μέσα στον εργασιακό χώρο³, η έμπνευση, η κινητοποίηση η/και παρακίνηση, η καθοδήγηση και επιρροή των μελών της ομάδας του για την επίτευξη καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων και η ικανότητα σύνθεσης δυνάμεων και διαχείρισης συγκρούσεων (Φωτόπουλος, 2014).

Φαίνεται, λοιπόν, πως η διαφορά του διευθυντή από τον ηγέτη εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας «χρησιμοποιεί» και «αξιοποιεί» τον ανθρώπινο παράγοντα, αλλά και στον βαθμό κατά τον οποίο πετυχαίνει ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως το δίπτυχο «διευθυντή – ηγέτη» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στον

³ Αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, η εμπιστοσύνη, η εντιμότητα, η συνεργατική κουλτούρα (Φωτόπουλος, 2014)

χώρο της σχολικής ηγεσίας (Σαϊτης, 2014). Είναι πιθανό να ισχύει κάτι τέτοιο διότι απαιτείται αφενός η πιστή εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου και η αποτελεσματική διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων που ανατίθενται στο συγκεκριμένο άτομο και αφετέρου η σωστή χρήση και αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, προκειμένου να επυτευχθεί η ανάπτυξη και η βελτίωση της ποιότητας του του οργανισμού.

1.4. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Για περισσότερο από δύο δεκαετίες, έχει αναγνωριστεί σταδιακά σε διεθνές επίπεδο πως η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους κρισιμότερους παράγοντες για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Stronge & Xu, 2021; Hallinger, 2014; Elmore, 2006) και την επίτευξη ποιότητας και παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Branch et al., 2012).

Ο Sergiovanni (1984), σε σχετική έρευνα, διέκρινε τις πολλαπλές διαστάσεις της ηγεσίας, στις οποίες αποδίδει τον χαρακτηρισμό «ηγετικές δυνάμεις». Αυτές ήταν τεχνικές, ανθρώπινες, εκπαιδευτικές, συμβολικές και πολιτιστικές. Με τον διαχωρισμό των ηγετικών δυνάμεων αναγνωρίστηκε και αναδείχθηκε η φύση της εκπαιδευτικής δύναμης⁴ ως μορφή εξουσίας. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε έναυσμα για τη διαφοροποίηση μεταξύ της ηγεσίας στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικής ηγεσίας) από την ηγεσία άλλων οργανισμών.

Συγκεκριμένα, στον τομέα της εκπαίδευσης, η ηγεσία νοείται ως η «τέχνη της οδήγησης, της καθοδήγησης ή της αποτελεσματικής καθοδήγησης ανθρώπινων ομάδων» (López Rupérez et al., 2020). Περιγράφεται ως διαδικασία της αξιοποίησης και του συντονισμού των διαθέσιμων ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων με στόχο την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης και την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου (Bush, 1986 αναφ. στο Varga, 2020).

Η ηγεσία του σχολείου εξαρτάται πάντα από συγκεκριμένα πλαίσια, δηλαδή από την αλληλεπίδραση συστημικών, οργανωτικών αλλά και προσωπικών παραγόντων, όπως είναι η προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, κοινωνικότητα, προσαρμοστικότητα και συνεργατικότητα), οι συμπεριφορές, οι αξίες, οι προθέσεις, οι πεποιθήσεις, το όραμα, η αυτογνωσία, η συναισθηματική και ηθική ικανότητα (Brauckmann, 2012 στο Radinger, 2014; Spillane et al., 2004; Bush & Glover, 2003). Ο ηγέτης του σχολείου αναλαμβάνει το καθήκον να επηρεάζει το περιβάλλον, όσο το δυνατό θετικότερα, επιλέγοντας τις κατάλληλες πρακτικές και

⁴ Σε παλαιότερη έρευνα ο Sergiovanni περιέγραψε την εκπαιδευτική δύναμη ως «ειδική γνώση για θέματα εκπαίδευσης και σπουδών» (Sergiovanni, 1984)

ενέργειες, με σκοπό να επιφέρει βελτίωση των αποτελεσμάτων και επίτευξη των στόχων (Leithwood et al., 2004; Louis et al., 2010).

To Department for Education and Skills στο Ηνωμένο Βασίλειο (2015; 2004) συνέθεσε ένα σύνολο εθνικών προτύπων για διευθυντές, προσδιορίζοντας τη βασική επαγγελματική ηγεσία καθώς και τις πρακτικές διαχείρισης σε έξι βασικούς τομείς. Τα πρότυπα αυτά ισχύουν για όλους τους τύπους σχολείων και υποδιαιρούνται σε γνώσεις, επαγγελματικές ιδιότητες (δεξιότητες, διαθέσεις και προσωπικές ικανότητες) και ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα πρότυπα αυτά περιλαμβάνουν:

- *τη διαμόρφωση του μέλλοντος*: η δημιουργία και επικοινωνία κοινού οράματος και στρατηγικού σχεδίου για το σχολείο στο προσωπικό και όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.
- *την ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης*: η ανάληψη της ευθύνης για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται τον καθορισμό υψηλών προσδοκιών και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.
- *την αυτο-ανάπτυξη και εργασία με άλλους*: η ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων και η οικοδόμηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης για την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.
- *τη διαχείριση του οργανισμού*: η βελτίωση των οργανωτικών δομών μέσω της αξιολόγησης, της οργάνωσης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων, προκειμένου το ανθρώπινο δυναμικό να εξελίσσεται και να είναι πιο παραγωγικό και να διενεργείται αποδοτική χρήση των οικονομικών πόρων.
- *την εξασφάλιση λογοδοσίας*: η λογοδοσία των διευθυντών σε μαθητές, γονείς, φροντιστές, στις τοπικές αρχές και γενικότερα την τοπική κοινότητα για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, την προώθηση συλλογικής ευθύνης σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη συμβολή στην εκπαίδευση.
- *την ενίσχυση της κοινότητας*: η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλα σχολεία, γονείς, φροντιστές, την τοπική κοινωνία και άλλες υπηρεσίες προκειμένου να επικοινωνείται η τεχνογνωσία και να διασφαλίζεται η ευημερία των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο ΟΟΣΑ (2008) αναφέρεται στους κύριους μηχανισμούς επιρροής της σχολικής ηγεσίας τονίζοντας πως: «Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διαχείριση του σχολείου, επιδρώντας στα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και στο σχολικό

κλίμα και περιβάλλον» (σ. 9). Ουσιαστικά, επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές κατευθύνονται προς την επίτευξη των στόχων αυτών, προτείνουν αλλαγές για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και συμβάλλουν στην επίλυση των κρίσεων και των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη ή μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Παλαιότερες επιστημονικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο καταδεικνύουν πως στο παρελθόν ήταν συχνότερη η χρήση του όρου «διοίκηση». Συγκεκριμένα, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναφέρεται στον όρο «εκπαιδευτική διοίκηση» για τον επιστημονικό κλάδο που σχετίζεται με τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών και των οργανισμών μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως οι έρευνες επικεντρώνονται ολοένα και περισσότερο στον όρο της *ηγεσίας*. Ο Σαϊτης (2014) αναφέρει τη σχολική ηγεσία ως μια διοικητική θέση, η οποία κατέχει τόσο διοικητικό όσο και επικοινωνιακό ρόλο. Ο επικοινωνιακός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής σχετίζεται με την έγκαιρη και αποτελεσματική επίλυση των καθημερινών ζητημάτων, όπως επίσης και με την ικανότητα να «φιλτράρει» και να επικοινωνεί με τον πιο ορθό τρόπο κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που δημιουργείται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη προκειμένου να υλοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, έρευνα των Καστανίδου & Τικαντέρη (2015) ανέδειξε τη σημαντικότητα της κατοχής απαραίτητων χαρακτηριστικών από τον διευθυντή, όπως δεξιότητες, γνώσεις και πεποιθήσεις, τα οποία επιδρούν θετικά και ενισχύουν τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού και την αναγνώριση του διευθυντή ως ηγέτη που ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα προωθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποστήριξης.

1.5. Μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις βασικές μορφές σχολικής ηγεσίας, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

A. Αυταρχική ή συγκεντρωτική ηγεσία (Παραδοσιακή)

Οι συγκεντρωτικοί ηγέτες διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, θέτουν ως προτεραιότητα τα υπηρεσιακά καθήκοντα και καθορίζουν τις ενέργειες των μελών (Σαϊτης, 2014). Παρουσιάζουν αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή, δίνουν οδηγίες και καλούν προς συμμόρφωση το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις οδηγίες και τα καθήκοντα που τους ανατίθενται -πάντα υπό την επίβλεψη των ηγετών- και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Β. Δημοκρατική – συμμετοχική ηγεσία

Οι δημοκρατικοί ηγέτες εμπιστεύονται τους συνεργάτες τους και ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ισότιμη συμμετοχή τους σε συζητήσεις, με σκοπό τη συλλογική διαπραγμάτευση για επίλυση των προβληματικών καταστάσεων που ανακύπτουν και τη λήψη αποφάσεων για τη σωστή λειτουργία του σχολείου (Σταύρου, 2019; Σαΐτης, 2014). Μεταβιβάζουν την ηγεσία στην ομάδα με την ανάθεση αφενός διακριτών καθηκόντων στον υποδιευθυντή και αφετέρου αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Για την επίτευξη των παραπάνω, κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση και προώθηση κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επικοινωνίας.

Γ. Χαλαρή ηγεσία

Ο ρόλος των χαλαρών ηγετών είναι συμβολικός και περιορισμένος. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη ούτε στις δικές τους δυνάμεις και δεν τίθενται στόχοι προς επίτευξη. Αντιθέτως, αρκούνται στην εκτέλεση των απαραίτητων καθηκόντων (Σαΐτης, 2014). Παρατηρείται έντονα η διατήρηση ουδέτερης στάσης, η συγκάλυψη της αδιαφορίας και της κακής απόδοσης των υπολοίπων, ώστε να γίνονται αρεστοί και να αποφεύγουν τις συγκρούσεις. Η εξουσία και ο έλεγχος μεταβιβάζονται στην ομάδα, όπου κάθε μέλος αποφασίζει σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά κριτήρια.

Δ. Γραφειοκρατική ηγεσία

Οι γραφειοκρατικοί ηγέτες εκτελούν το έργο τους διοικώντας προσαρμοσμένοι σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων κανόνων, πολιτικών και διαδικασιών που διέπονται από γραφειοκρατία (Σαΐτης, 2014).

1.6. Μοντέλα άσκησης της σχολικής ηγεσίας

Μοντέλο άσκησης ηγεσίας χαρακτηρίζεται ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης πραγματοποιεί τις λειτουργίες της ηγεσίας και, παράλληλα, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τα μέλη της ομάδας (Mullins, 1991). Ουσιαστικά, πρόκειται για πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί και εφαρμόζει κατά την εργασία του με άλλα άτομα. Τα πρότυπα αυτά καθιστούν τη συμπεριφορά του ηγέτη προβλέψιμη, καθώς αντιδρά με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες καταστάσεις (Hersey & Blanchard, 1988). Μέσω του μοντέλου άσκησης ηγεσίας που επιλέγει ο ηγέτης, εκφράζει το ενδιαφέρον του τόσο για τα αποτελέσματα (προσανατολισμός στο έργο), όσο και για τις σχέσεις (προσανατολισμός στον ανθρώπινο παράγοντα).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις λειτουργίες του σχολικού περιβάλλοντος, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και

του προσωπικού, καθώς επίσης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Bogler, 2005; Waters et al., 2003). Παρακάτω παρατίθενται τα κυριότερα μοντέλα ηγεσίας που συναντώνται συχνότερα στα εκπαιδευτικά συστήματα βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας (Καλογιάννης, 2015; Bush & Glover, 2014).

1.6.1. Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership)

Η διοικητική ηγεσία αποτελεί ένα γραφειοκρατικό και ορθολογικό μοντέλο άσκησης ηγεσίας που συνιστά την εστίαση του ενδιαφέροντος των ηγετών περισσότερο σε διοικητικές λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές παρά στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και τη διαμόρφωση ενός οράματος. Οι Leithwood et al (1999) υποστηρίζουν πως, όταν οι ηγέτες επιτυγχάνουν τις παραπάνω ενέργειες, διευκολύνεται το έργο των υπολοίπων ενδιαφερόμενων μελών. Επιπροσθέτως, θεωρούν πως η επίσημη εξουσία των ηγετών ευθύνεται για την επιρροή που ασκούν και ο βαθμός στον οποίο αυτή συμβαίνει, οφείλεται στο κύρος της θέσης εξουσίας που κατέχουν στην οργανωτική ιεραρχία, σε συνδυασμό με επίσημες πολιτικές και διαδικασίες. Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στη σύνδεση της διοικητικής ηγεσίας με τη διδακτική ηγεσία – instructional leadership (Hejres et al., 2017; Valentine & Prater, 2011; Hoyle & Wallace, 2005). Αναφέρεται δε, χαρακτηριστικά, πως οι διοικητικές λειτουργίες ενισχύουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, τις διαδικασίες δηλαδή που συγκροτούν τον πυρήνα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hoyle & Wallace, 2005).

Σε αυτό το μοντέλο άσκησης ηγεσίας, προτεραιότητα του διευθυντή είναι η εκπλήρωση των διοικητικών του αρμοδιοτήτων με τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών ή ενεργειών. Οι Caldwell & Spinks (1992) τονίζουν επτά βασικές διοικητικές λειτουργίες των διοικητικών ηγετών αυτοδιοικούμενων σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να καθορίζουν τους στόχους του σχολικού οργανισμού, να εντοπίζουν τις ανάγκες, να θέτουν προτεραιότητες, να σχεδιάζουν, να φροντίζουν για την εξεύρεση των χρηματικών πόρων, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν.

Ενδείκνυται περισσότερο για συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς υποστηρίζει τη λήψη αποφάσεων από πάνω προς τα κάτω (top-down), δηλαδή από τα ανώτερα προς τα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια (Κατσαρός, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό. Συνεπώς, οι σχολικοί ηγέτες καθώς και οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων υιοθετούν, ως επί το πλείστον, το συγκεκριμένο μοντέλο άσκησης ηγεσίας και, σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο, έχουν ως βασικές αρμοδιότητες την εποπτεία και τον έλεγχο (Κατσαρός, 2008).

1.6.2. Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership)

Η διδακτική ηγεσία αναδείχθηκε κατά τις δεκαετίες 1970-1980 στις ΗΠΑ της Αμερικής. Μια από τις θεωρίες της διδακτικής ηγεσίας βασίζεται στη θεωρία των Hallinger & Murphy (1985) και υποστηρίζει την ύπαρξη τριών διαστάσεων: τον καθορισμό της σχολικής αποστολής, τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και τη δημιουργία σχολικού κλίματος μάθησης (Stronge & Xu, 2021). Κάθε θεωρία συμπεριλαμβάνει διάφορες ειδικές λειτουργίες, οι οποίες προσδιορίζουν τη συμπεριφορά των διευθυντών. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της διδακτικής ηγεσίας τοποθετείται η διδασκαλία και, συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον έρευνες που διεξήχθησαν, συνέδεσαν τη διδακτική ηγεσία με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (Hallinger, 2011), αναδεικνύοντας έτσι, μια νέα προοπτική στη διοίκηση του σχολείου που ενθάρρυνε την επιστημονική κατάρτιση σχετικά με τον σχεδιασμό και τον συντονισμό του αναλυτικού προγράμματος και τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη, σε συνδυασμό, πάντα, με τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες (Harris, 2005; Hallinger, 1992). Η αρχική προσέγγιση της διδακτικής ηγεσίας, η οποία αργότερα εμπλουτίστηκε με ευρύτερους ορισμούς (Harris, 2005), υποστηρίζει ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να προσανατολίζει τη δράση του προς τις δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κατσαρός, 2008), μεριμνώντας πρωτίστως για την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Sergiovanni, 2001). Επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, παράγοντες που συντείνουν στην ανάπτυξη, τη βελτίωση και μαθησιακή επίτευξη των μαθητών (Bush, 2007; Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2004; Fullan, 2001; Sergiovanni, 2001; Leithwood et al., 1999).

Από μελέτη σχετικών ερευνών και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Stronge & Xu, 2021; Hejres, Braganza & Aldabi, 2017; Kalman & Cüneyt Arslan, 2016) προκύπτουν χαρακτηριστικά που αφορούν τον ρόλο και τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη, όπως είναι η ανάπτυξη και διάδοση σχολικών στόχων και κοινής αποστολής, ο καθορισμός προτύπων και αξιών, η επαγγελματική ανάπτυξη, η εποπτεία και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην τάξη και η ενθάρρυνση των μαθητών για μάθηση (Lahui, 2001).

Ευρεία διδακτική (ή εκτεταμένη) ηγεσία

Η ευρεία ή εκτεταμένη ηγεσία αποτελεί μετεξέλιξη της διδακτικής ηγεσίας και συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις ηγετικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν έναν σχολικό ηγέτη

ως αποτελεσματικό ή επιτυχημένο⁵. Αφορούν κυρίως α. τη διαμόρφωση και την επικοινωνία της αποστολής του σχολείου (Krüger, 2009 στο Καλογιάννης, 2015), β. την καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για βελτίωση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος, γ. τη διαμόρφωση κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και ανοιχτού σχολικού κλίματος, δ. τη θέσπιση κανόνων σε συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη⁶, ε. την παροχή προτύπων, την υποστήριξη, την καθοδήγηση, την αξιολόγηση και τον έλεγχο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, στ. την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, ζ. την εξεύρεση και παροχή των απαιτούμενων πόρων, η. την οργάνωση και συντονισμό του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού και θ. την παρακολούθηση της διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών (Καλογιάννης, 2015).

Ηγεσία για τη μάθηση (Leadership for learning)

Η ηγεσία για τη μάθηση αποτελεί μια εκδοχή της διδακτικής ηγεσίας που αναπτύχθηκε και επικράτησε στην Αγγλία. Τοποθετεί σε πρώτο πλάνο τη μάθηση, όχι μόνο όσον αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά, γενικότερα, κάθε είδους μάθηση που συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού του σχολείου μέσα σε κλίμα συνεργασίας. Στις προτεραιότητες του συγκεκριμένου ηγετικού μοντέλου σημαντικό ρόλο κατέχει και η μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω επιμορφώσεων και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το κλίμα, το σχολείο μετατρέπεται εξ ολοκλήρου σε «μανθάνοντα» οργανισμό (Townsend, 2011 στο Καλογιάννης, 2015; Law & Glover, 2000).

Η ηγεσία για τη μάθηση υιοθετεί στοιχεία της διδακτικής, της μετασχηματιστικής καθώς και της συμμετοχικής ηγεσίας (Heck & Hallinger, 2009). Σύμφωνα με τον Hallinger (2001), βασικές διαστάσεις της ηγεσίας για τη μάθηση είναι: η ανάπτυξη ή/και η διαμόρφωση οργανωσιακών και προσωπικών αξιών με τη λήψη καθημερινών αποφάσεων που αφορούν τη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων και η εφαρμογή της ηγεσίας με σκοπό την επίδραση στη μάθηση μέσω της διαμόρφωσης του οράματος και των στόχων του σχολείου, των διαδικασιών, των δομών και, τέλος, του ανθρώπινου παράγοντα.

Καθήκον του «ηγέτη για τη μάθηση» είναι ο προσδιορισμός του οράματος του σχολείου μέσα σε κλίμα υποστήριξης, παρώθησης και έμπνευσης των εκπαιδευτικών για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Οφείλει να προωθεί τις αρχές της δημοκρατικότητας, όσον αφορά τις δομές και τις λειτουργίες και να παρέχει ανατροφοδότηση. Ομοίως, να μεριμνά για την

⁵ Με την ευρύτερη έννοια του όρου ως επιτυχημένο/αποτελεσματικός ηγέτης

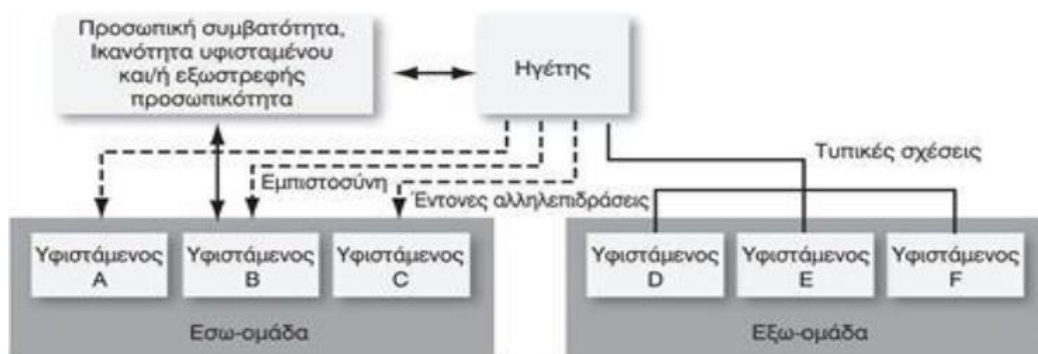
⁶ Εμπλεκόμενα μέλη είναι τα μέλη που εμπλέκονται στις διαδικασίες του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η τοπική κοινωνία

ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, οικοδομώντας παραγωγικές εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις. Ορισμένοι ερευνητές (Καλογιάννης, 2015; Krüger & Scheerens, 2012; Marks & Printy, 2003) θεωρούν τη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας ως *ολοκληρωμένη ηγεσία*, διότι ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την αυτονομία του σχολείου.

1.6.3. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)

Οι Miller & Miller (2001) υποστηρίζουν πως στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε ανταλλαγές με πόρους που εκείνοι επιζητούν. Ο διευθυντής χρησιμοποιεί ένα σύστημα ποινών ή υλικών ανταμοιβών, ανάλογα με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικού ως περιστασιακή και την εργασία τους ως διεκπεραίωση. Πολύ εύστοχα, ο Καντάς (1993) χαρακτηρίζει τη σχέση αυτή ως «αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου» κατά την οποία ο πρώτος ασκεί επιρροή στον δεύτερο, στηριζόμενος στην ιδέα της συναλλαγής - ανταμοιβής. Σκοπός του ηγέτη είναι να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να συνεισφέρουν περισσότερο -πέρα από αυτό που έχει προκαθοριστεί-, παρόλα αυτά όμως η βιβλιογραφία δείχνει πως κάτι τέτοιο δεν είναι επιτεύξιμο (Κουτούζης, 2016).

Βασικό μειονέκτημα του συναλλακτικού ηγέτη είναι πως δεν επιδιώκει τη μεταλαμπάδευση του οράματος και της αποστολής του σχολείου στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά αντιθέτως, προτρέπει την προσήλωση στην απόκτηση βραχυπρόθεσμων ανταμοιβών (Bush, 2008).



Εικόνα 1 Μοντέλο Συναλλακτικής ηγεσίας

Πηγή: Robbins & Judge (2011)

1.6.4. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία, με κύριους εμπνευστές τους Burns και Bass, εμφανίστηκε δυναμικά στον τομέα της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του '80 ως μια νέα μορφή σχολικής ηγεσίας, στενά συνδεδεμένη με τα συμμετοχικά μοντέλα (Σαΐτης, 2014) και

ανταγωνιστική προς τη διδακτική ηγεσία. Όπως αναφέρει ο Burns (1978), «οι ηγέτες και τα μέλη της ομάδας συνδέονται με τέτοιον τρόπο, ώστε εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής» (σ.382).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από τρία στοιχεία: το χάρισμα, την εξατομικευμένη φροντίδα και τα διανοητικά ερεθίσματα (Avolio et al., 1999). Αποβλέπει στην καινοτομία, την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, την αειφορία και τα υψηλά αποτελέσματα του σχολικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, απώτερος σκοπός της είναι ο «μετασχηματισμός» του σχολείου, μέσα από τον οποίο θα επέλθει και ο «μετασχηματισμός» της κοινωνίας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προβαίνει στις απαραίτητες αλλαγές, δηλαδή στον μετασχηματισμό των ανθρώπων και του σχολείου και τη ρύθμιση του θεσμικού και οργανωσιακού πλαισίου, φροντίζοντας για την κουλτούρα, το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας, παράγοντες που αποτελούν θεμέλιους λίθους για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης και των βιώσιμων επιτευγμάτων των μαθητών (Fassoulis & Kalogiannis, 2013). Ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό να εργάζεται με πνεύμα συνεργατικότητας και συλλογικότητας, να εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία κοινού οράματος και να μοιράζεται την ηγεσία, αναμένοντας από τα μέλη του μεγαλύτερο ενθουσιασμό και δέσμευση στην εργασία τους (Hopkins et al., 1994 στο Σαϊτης, 2014). Χρησιμοποιεί την ηγεσία σε συνεργασία με τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικό προσωπικό), παρά με σκοπό να ασκεί έλεγχο σε αυτούς. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια αλλαγή στη σχέση ηγέτη-υφισταμένου, μέσω της οποίας διαμορφώνεται το σχολικό όραμα και οικοδομείται θετική σχολική κουλτούρα. Στην κουλτούρα αυτή οφείλεται η ανάπτυξη νορμών, αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών που δημιουργούν στον μαθητή κουλτούρα αριστείας και στους εκπαιδευτικούς διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη, ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους για αυτοπραγμάτωση (Καλογιάννης, 2015). Παρατηρείται, συνεπώς, μια στροφή και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τον ανθρώπινο παράγοντα παρά προς τις δομές του οργανισμού.

Υποστηρίζεται πως για να ασκήσει κάποιος μετασχηματιστική ηγεσία, δεν αρκεί να κατέχει ηγετικά προσόντα, να γνωρίζει ηγετικές συμπεριφορές και να κατανοεί διάφορες ηγετικές καταστάσεις. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας προϋποθέτει την ύπαρξη ατόμου με ισχυρό και χαρισματικό χαρακτήρα που διαθέτει ακαταμάχητη προσωπικότητα, ηγετικές τάσεις, ικανότητα να εμπνέει, ισχυρή αίσθηση του οράματος και μεταδοτικό ενθουσιασμό. Χαρακτηρίζεται, επίσης, από ικανότητα και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τους ακόλουθούς του, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση, τις φιλοδοξίες και τη δέσμευσή τους για επιτεύγματα.

Ο Leithwood (1994) αναλύει οκτώ βασικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι επιτεύξιμη όταν οι σχολικοί ηγέτες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε ενέργειες και πρακτικές όπως είναι η οικοδόμηση του σχολικού οράματος, η θέσπιση και επικοινωνία των σχολικών στόχων, η πνευματική παρώθηση (διανοητικά ερεθίσματα) εκπαιδευτικών και μαθητών, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, η υιοθέτηση καλών πρακτικών και αξιών, η δημιουργία υψηλών προσδοκιών, η ανάπτυξη κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και η ενθάρρυνση για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1994), ο μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από τέσσερις βασικές συμπεριφορές, οι οποίες στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως «τα I's της μετασχηματιστικής ηγεσίας».

Πιο συγκεκριμένα, τα «I's» περιλαμβάνουν:

A. την εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influenced).

Ο ηγέτης εφευρίσκει τρόπους για να επικοινωνήσει ένα ξεκάθαρο όραμα για το μέλλον, διαβεβαιώνοντας τους συνεργάτες του ότι είναι επιτεύξιμο. Επιζητά την ενεργοποίησή τους, εξασφαλίζοντας την αισιοδοξία, τη δέσμευση και την υπευθυνότητά τους.

B. την παρακίνηση με αισιοδοξία (inspirational motivator).

Ο ηγέτης δημιουργεί υψηλές προσδοκίες και πρότυπα στους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζοντας τη δέσμευση και την αφοσίωσή τους για την πραγματοποίηση του αμοιβαίου οράματος του σχολείου.

Γ. την ενεργοποίηση νοητικών δυνατοτήτων (intellectual stimulator).

Ο ηγέτης κερδίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και γίνεται πρότυπο γι' αυτούς. Προτείνει νέους τρόπους σκέψης, διαχείρισης των ευκαιριών και επίλυσης των προβλημάτων.

Δ. την εξατομικευμένη συμπεριφορά (individualized consideration).

Ο ηγέτης εστιάζει στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και εξασφαλίζει υποστήριξη για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Αναγνωρίζει τις ικανότητες, τις ιδιαίτερες γνώσεις και φιλοδοξίες τους. Δείχνει σεβασμό, εκτίμηση και εμπιστοσύνη.

Ο Σαΐτης (2014) κατηγοριοποιεί τα ηγετικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την επιρροή των μετασχηματιστικών ηγετών ως εξής:

A. Όραμα. Το όραμα περιλαμβάνει τις ιδέες και τη σαφή αίσθηση του σκοπού, την ικανότητα προσανατολισμού και επιλογής της κατεύθυνσης στην οποία επιθυμεί να οδηγήσει τα πράγματα, τη μετάδοση των ιδεών προς τους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη ενθουσιασμού για επίτευξη της «κοινής» αποστολής.

Β. *Χάρisma*. Το χάρισμα περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, τα υψηλά ιδανικά, τη δύναμη της προσωπικότητας να εμπνέει στους άλλους ενθουσιασμό, πίστη, αφοσίωση, αυτοπεποίθηση, υπερηφάνεια και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

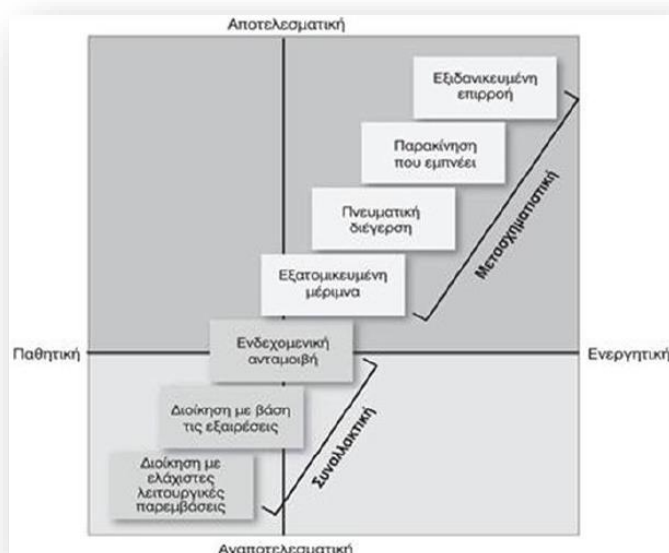
Γ. *Συμβολισμός*. Ο συμβολισμός αφορά την αναγνώριση των σημαντικών επιτευγμάτων και της αριστείας, τον έπαινο και τον εορτασμό των γεγονότων αυτών.

Δ. *Ενδυνάμωση*. Η ενδυνάμωση αντιπροσωπεύει τη βοήθεια και την υποστήριξη των συνεργατών με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και δύσκολων καταστάσεων, καθώς επίσης και τον διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων. Ο ηγέτης αποκτά την ικανότητα να λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης που αποπνέει σεβασμό και θαυμασμό και ως πρότυπο που προβάλλει υψηλή ηθική.

Ε. *Πνευματική διέγερση*. Η πνευματική διέγερση σχετίζεται με τη γνωστοποίηση του προβλήματος στα ενδιαφερόμενα μέλη και την ενθάρρυνσή τους για εξεύρεση τρόπων επίλυσης, διεγείροντας τη φαντασία τους.

ΣΤ. *Ακεραιότητα*. Η ακεραιότητα αφορά την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία. Αποτελεί συνεχή προσπάθεια για το κοινό καλό και συνέπεια απέναντι στις δεσμεύσεις.

Ωστόσο, παρά τον εκθειασμό και τις θετικές κριτικές που έχει δεχθεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, έχουν διατυπωθεί και ορισμένες επιφυλάξεις από ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, ο Chirichello (1999) υποστηρίζει πως, είναι πιθανό το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας να λειτουργήσει ως ένας παράγοντας που ενισχύει την άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, ο Allix (2000) θεωρεί πως υπάρχουν πιθανότητες ο μετασχηματιστικός ηγέτης, ως δυναμική και χαρισματική προσωπικότητα με υψηλές βλέψεις και ηρωικά γνωρίσματα, να παρουσιάσει αυταρχικές συμπεριφορές με επιβολή προσωπικών απόψεων και συμπεριφορών. Σε αυτή την περίπτωση, η άσκηση ηγεσίας δεν υπηρετεί τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι οποίες διέπονται από συμμετοχή και συνεργασία, αλλά αντιθέτως, αποτελεί μέσο χειραγώγησης των υφιστάμενων.



Εικόνα 2 Εύρος ηγεσίας

Πηγή: Robbins & Judge (2011)

1.6.5. Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές προσανατολίζουν το ενδιαφέρον τους προς μια διαφορετική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα της κατανομής των καθηκόντων ηγεσίας, ανεξάρτητα από τη θέση, την εξουσία ή τη δομή και τις επιπτώσεις που προκαλούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η ηγεσία δεν ανήκει πλέον μόνο στους διευθυντές, αλλά αποτελεί μια ευρύτερη έννοια που συμπεριλαμβάνει το προσωπικό που εργάζεται στις σχολικές κοινότητες (Dinham, 2016). Γίνεται λόγος, λοιπόν, για κατανεμημένη ηγεσία, δηλαδή «από κοινού» άσκηση της τυπικής ή άτυπης ηγεσίας.

Το μοντέλο αυτό γίνεται κατανοητό μέσω δύο πτυχών, ως κατανομή ηγεσίας από τον διευθυντή και ανάληψη προκαθορισμένων εργασιών από υφιστάμενους ή ομάδες υφισταμένων και ως το σύνολο των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων που δημιουργούνται μεταξύ αυτών που μοιράζονται την ηγεσία και διαμορφώνουν τις ηγετικές πρακτικές (Harris, 2013; Spillane, 2006).

Πολλές διεθνείς έρευνες έχουν διερευνήσει τη θετική επίδραση της υιοθέτησης πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας στη βελτίωση του σχολείου, της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού (García-Martínez & Tadeu, 2018; Brasof, 2017 στο Lahtero et al., 2019; King & Stevenson, 2017), των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Day et al., 2016) και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος εργασίας στο σχολείο (Piyaman et al., 2017). Επιπλέον, οι Dinham et al. (2018)⁷ αναφέρουν πως η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί για τους διευθυντές ουσιαστικό μέσο που οδηγεί στην ανάπτυξη και τη βελτίωση και τονίζουν τη σημασία της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν περισσότερο σε διαδικασίες ηγεσίας και ανάληψης καθηκόντων.

Ο διευθυντής δημιουργεί ένα ανοιχτό κλίμα εργασίας που διέπεται από προθυμία, συμμετοχή, συνεργασία, αξιοπιστία και αμοιβαίο σεβασμό. Επομένως, η ηγεσία γίνεται ένα συλλογικό φαινόμενο, «υπό την ευθύνη διαφορετικών ανθρώπων, βάσει των δεξιοτήτων τους και των περιστάσεων» και το σχολείο αυξάνει την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων και για προώθηση καινοτόμων δράσεων. Αξιοποιούνται οι συλλογικές δυνατότητες του οργανισμού, οι γνώσεις και οι δεξιότητες και δημιουργούνται ελπίδες για ευημερία στη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, ο διευθυντής ενδυναμώνει άλλα άτομα, τα παρακινεί και τα εμπνέει, ώστε να αναλαμβάνουν παιδαγωγικές ευθύνες και να καθοδηγούν με παιδαγωγικές διαδικασίες. Η οργανωτική αποκέντρωση συνεπάγεται μεγαλύτερη συμμετοχή, κοινή λήψη αποφάσεων,

⁷ στο Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership - 2019

ενίσχυση της εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική μονάδα και την ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ όλων των υφισταμένων. Αυτοί οι παράγοντες αντιπροσωπεύουν μια σημαντική πρόοδο στην έναρξη διαδικασιών εσωτερικής αλλαγής, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης.

Η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη -ο εκπαιδευτικός ως «ηγέτης» της τάξης- αποτελεί επίσης μια πτυχή της κατανοημένης ηγεσίας, όπου η ηγεσία και το όραμα για βελτίωση είναι κοινά και προωθείται το πνεύμα συνεργασίας (Leithwood & Day, 2008). Σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα, ο εκπαιδευτικός - ηγέτης μοιράζεται τους πόρους, την εμπειρία και την τεχνογνωσία του με τους συναδέλφους, έτσι ώστε οι ατομικοί πόροι να εμπλουτίζονται και να ενισχύουν τους συλλογικούς (Nappi, 2014), ενισχύοντας, έτσι, την ανάπτυξη του εσωτερικού δυναμικού και τη σχολική απόδοση.

Τέλος, η αποσυμφόρηση του διευθυντή από αρμοδιότητες και καθήκοντα δίνει τη δυνατότητα για αφοσίωση στα παιδαγωγικά του καθήκοντα, την οργάνωση και βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών του, όπως είναι η παρατήρηση των μαθητών, η ενδυνάμωση, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική διοίκηση και κοινότητα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

Όπως φαίνεται, το μοντέλο της κατανοημένης ηγεσίας συνεπάγεται, πέρα από μια απλή αναδιαμόρφωση των καθηκόντων, μια αλλαγή στην κουλτούρα που περιλαμβάνει το αίσθημα κοινής ευθύνης για ηγεσία, τη δέσμευση και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λειτουργία και τη διαχείριση του σχολείου και σε κάθε ενέργεια για την επίτευξη των σχολικών στόχων.

1.6.6. Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Η ηθική ηγεσία θέτει στο επίκεντρο της εξουσίας και της επιρροής που ασκεί ο ηγέτης στους υφισταμένους του το εύρος των αξιών και των πεποιθήσεων, καθώς και τις ηθικές αρχές του (Κατσαρός, 2008), υπό την προϋπόθεση πως όλα τα παραπάνω προέρχονται από κοινά αποδεκτές αντιλήψεις σχετικά με το τι θεωρείται πως είναι ορθό ή καλό (Leithwood et al., 1999). Οι Gold et al. (2003) αναφέρουν ορισμένες αξίες που προωθούν οι ηθικοί ηγέτες, όπως είναι οι ίσες ευκαιρίες, η συνεργασία, η ομαδική εργασία, η δέσμευση, η δικαιοσύνη, οι υψηλές προσδοκίες και η κατανόηση. Ο ηθικός ηγέτης επιδιώκει να μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς το σύνολο των κοινών αρχών, των αξιών και των πεποιθήσεων, μέσω της επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας. Η μετάδοση και η υιοθέτησή τους από τους εκείνους ενισχύει τη συνένωσή τους με τον ηγέτη σε μια δράση κοινής αποστολής.

Σε επόμενη φάση, ο ηγέτης καθιερώνει και επικοινωνεί τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και σε εξωτερικούς παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο, επιδιώκοντας τη μεταλαμπάδευσή τους και την παροχή προτύπων. Έτσι, εξυψώνει τους υφισταμένους-εκπαιδευτικούς (Sergiovanni, 1992) και ενισχύει την κουλτούρα του σχολείου (Bush, 1998) και της κοινωνίας.

Η ηθική ηγεσία συνδέεται στενά με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008) και αυτό αποδεικνύεται από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών οργανισμού καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η κατανομή της εξουσίας μεταξύ αυτών (Leithwood et al., 1999). Ωστόσο, η κύρια διαφορά μεταξύ τους είναι πως η ηθική ηγεσία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις αξίες (Bush & Glover, 2003).

Η συμπεριφορά και το έργο του ηγέτη στην καθημερινότητα διέπεται από ηθική, καθοδηγείται από τον «ηθικό σκοπό» της εκπαίδευσης (Leithwood et al., 1999) και βασίζεται στη γεφύρωση του χάσματος που δημιουργείται μεταξύ μαθητών ή σχολείων, όσον αφορά την χαμηλή ή υψηλή επίδοση που παρουσιάζουν (Fullan, 2001). Ο «ηθικός σκοπός» εκπληρώνεται όταν η ηγεσία δίνει έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του ηγέτη και την εστίασή του στη διδασκαλία και τη μάθηση, προωθώντας έτσι μια κουλτούρα αλλαγής, που επιτρέπει την επίδραση στο κοινωνικό περιβάλλον (Greenfield, 1995 στο Καλογιάννης, 2015). Οι δύο αυτές διαδικασίες –η διδασκαλία και η μάθηση- αποτελούν ηθικές ενέργειες που επιδρούν στην ηθική διαμόρφωση του μαθητή και συνδέονται με τη μελλοντική προσφορά του στην κοινωνία και το κοινό καλό.

Η ηθική ηγεσία αποτελεί άμεση συνάρτηση των συνηθειών, των πεποιθήσεων και των ηθικών αρχών του διευθυντή, στις οποίες συγκαταλέγονται οι ίσες ευκαιρίες για όλους, η ισότητα και η δικαιοσύνη, οι υψηλές προσδοκίες, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η κατανόηση και η δέσμευση ως προς τα εμπλεκόμενα μέλη και ως προς τους στόχους (Bush & Glover, 2003). Η δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον επιτυγχάνεται με την επίτευξη της ισότητας των αποτελεσμάτων, εφόσον ολόκληρη η μαθησιακή κοινότητα απολαμβάνει την παροχή αληθινών και ποιοτικών ευκαιριών μάθησης (Bowring-Carr, 2005 στο Καλογιάννης, 2015).

Βασικοί πυλώνες που στηρίζουν τη δικαιοσύνη και την παροχή ίσων ευκαιριών και αποτελεσμάτων είναι οι δημοκρατικές αξίες της συμμετοχής και της «φωνής» όλων των εμπλεκόμενων μελών στις διαδικασίες της μάθησης. Είναι απαραίτητο η δράση των ηγετών να διέπεται από αφοσίωση στις δημοκρατικές αρχές και να φροντίζει για τη συμπερίληψη των παραπάνω αξιών στη σχολική οργάνωση (Leithwood & Duke, 1999) ως βασικές συνιστώσες μιας δημοκρατικής σχολικής διοίκησης. Η συνεργασία και η συμμετοχή, σε συνδυασμό με

άλλες αξίες, όπως είναι η συναδελφικότητα και η ενδυνάμωση της ομάδας, συνεισφέρουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αίσθησης της ενσωμάτωσης (κοινότητας) μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω ενισχύονται με τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις, όπου διατυπώνουν τις προσωπικές τους απόψεις, εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους και παρουσιάζουν τις προτάσεις τους βάσει προσωπικών αντιλήψεων και αναγκών (Bowring-Cap, 2005; Johansson, 2003).

Για να είναι αποτελεσματική η άσκηση ηθικής ηγεσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η ηγεσία οφείλει να χαρακτηρίζεται από ήθος και να δρα για το συμφέρον και τη «φωνή» του παιδιού-μαθητή. Συνεπώς, πρέπει να προκύπτει -μέσω της αυτοπαρατήρησης- πως οι ηθικές προσωπικές αξίες του ηγέτη είναι συνυφασμένες με αξίες, πεποιθήσεις και παραδοχές που αφορούν τις κοινωνικές ανισότητες και τη δικαιοσύνη, την ισότητα ως προς τα αποτελέσματα, τη φροντίδα, τον σεβασμό και τη συμπόνια για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως υπόβαθρου (Lalas & Morgan, 2006). Αυτό σημαίνει, επίσης, πως η σχολική ηγεσία θα πρέπει να διέπεται από αξίες όπως, ο ηθικός διάλογος, ο σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα και η δημοκρατία (Καλογιάννης, 2015).

1.7. Κριτική θεώρηση των μορφών ηγεσίας

Σε μια συνοπτική-κριτική προσέγγιση των παραπάνω ηγετικών μοντέλων θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε τα ακόλουθα:

- Η διοικητική ηγεσία εστιάζει στις λειτουργίες, τις συμπεριφορές και τους σκοπούς του διευθυντή. Κύρια επιδίωξη του διοικητικού ηγέτη αποτελεί η διευθέτηση όλων των παραπάνω, με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της εργασίας των μελών. Ο ρόλος του είναι αρκετά γραφειοκρατικός, λειτουργεί μηχανικά και συνδέεται στενά με την εποπτεία και την αξιολόγηση των υφισταμένων του.

- Η διδακτική ηγεσία αποτελεί επιταγή για τις σύγχρονες πολιτικές της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας που προσανατολίζονται προς τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Δίνει κατευθύνσεις και υποστηρίζεται από διεθνείς οργανισμούς⁸ που εστιάζουν στη μελέτη μαθητικών γνώσεων και αποτελεσμάτων καθώς και από μηχανισμούς μέτρησης⁹ της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν ορισμένες αδυναμίες στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται πως εστιάζει τόσο έντονα στη διδασκαλία και τη μάθηση, με αποτέλεσμα να υποτιμώνται άλλες σημαντικές

⁸ Όπως Pisa (βλ. Καλογιάννης, 2015 σ. 359)

⁹ Όπως Talis (Καλογιάννης, 2015 σ. 359)

πτυχές της σχολικής ζωής, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, η άθληση, κ.λπ. Επιπλέον, παρά το γεγονός πως κρίθηκε ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή σχολικής ηγεσίας, παρουσιάζονται αδυναμίες κατά την εφαρμογή της λόγω της πολυμορφίας των σχολικών περιβαλλόντων και των διαφορετικών απαιτήσεων που αναπτύσσονται μέσα στα περιβάλλοντα αυτά (Καλογιάννης, 2015). Θεωρείται, επίσης, πως ο αυταρχικός χαρακτήρας της διδακτικής ηγεσίας δεν ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών.

- Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται πως εφαρμόζεται από χαρισματικές προσωπικότητες που δίνουν έμφαση στην αλλαγή και τη βελτίωση του ανθρώπινου παράγοντα μέσω της έμπνευσης, της επιρροής, της παροχής προτύπων, της επικοινωνίας και της διέγερσης των υφισταμένων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να επικοινωνεί το όραμά του για το σχολείο με αισιοδοξία, να εμπνέει σεβασμό και αξιοπιστία, να κατανοεί τις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε υφιστάμενου και να λειτουργεί ως σύμβουλος-μέντορας, φροντίζοντας για την ενδυνάμωση του προσωπικού. Ωστόσο, η μετασχηματιστική ηγεσία, λόγω της ισχυρής και χαρισματικής της φύσης είναι πολύ πιθανό να χάσει τον δημοκρατικό της χαρακτήρα και να μετατραπεί σε δεσποτικό καθεστώς. Επιπλέον, υπάρχει πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να εκλάβουν το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας ως μηχανισμό ελέγχου και να το απορρίψουν, εκφράζοντας ισχυρή αντίσταση. Τέλος, η αναφορά σε χαρισματικές προσωπικότητες που εμπνέουν και καθοδηγούν θεωρείται πως δεν είναι ορθή διότι, από τον τρόπο που παρουσιάζεται, φαίνεται πως δε λαμβάνεται υπόψη η πιθανότητα της αποτυχίας τους.

- Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελεί μια αναδιαμόρφωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποκτούν πρόσβαση και δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Η ηγεσία αποτελεί προϊόν της συλλογικής δράσης των ανθρώπων και του διαμοιρασμού της εξουσίας. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού προκαλεί αλλαγές όχι μόνο στη στάση, στο αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και στη σχολική κουλτούρα και περιλαμβάνει κοινό όραμα, κοινούς στόχους, αφοσίωση και δικαιοσύνη. Ωστόσο, οι Anderson & Sun (2017) υποστηρίζουν πως η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα φαινόμενο σε επίπεδο ομάδας και για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθεί ως ένα ατομικό μοντέλο ηγεσίας. Επιπροσθέτως, από μελέτες παρατηρήθηκε πως, ενώ θεωρητικά η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί ιδανικό μοντέλο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, στην πράξη προκύπτουν πολλοί περιορισμοί λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως η ανελαστικότητα της λειτουργίας των σχολικών δομών, το μέγεθος του σχολείου, ο τύπος του σχολείου, η απροθυμία από τη μεριά των διευθυντών για

κατανομή της ηγεσίας ή των ευθυνών τους, είτε λόγω συγκέντρωσης της εξουσίας ή λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης.

- Όσον αφορά την ηθική ηγεσία, ο ηγέτης χαρακτηρίζεται ως ένα άτομο με ηθικές αρχές που προσανατολίζεται προς τον ανθρώπινο παράγοντα και ανησυχεί για την ευημερία της κοινωνίας. Αποτελεί ένα ηθικό πρότυπο. Θεωρεί την ηθική ένα ρητό μέρος της ατζέντας του και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται με ήθος. Οι Anderson & Sun (2017) θεωρούν πως συνδέεται στενά με την αποτελεσματική ηγεσία.

- Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας συνδέεται περισσότερο με την έννοια της «διαχείρισης» παρά με την έννοια της «ηγεσίας». Επιδιώκει τη διατήρηση της επικρατούσας κατάστασης, χωρίς αλλαγές ή καινοτομίες. Η σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή ως «διεκπεραίωση» και βασίζεται σε δοσοληψίες και υλικές ανταμοιβές. Το βασικό μειονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι πως ο ηγέτης ενθαρρύνει την προσήλωση των εκπαιδευτικών σε ανταμοιβές, χωρίς να παρέχουν πρότυπα και κίνητρα για αλλαγή, βελτίωση και όραμα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των παραπάνω μοντέλων ηγεσίας, γίνεται αντιληπτό πως κανένα από αυτά δε μπορεί να θεωρηθεί αυτούσιο ως επιτυχημένο ή αποτελεσματικό. Η επιτυχία της ηγεσίας βασίζεται στην επιλογή και τον συνδυασμό διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας, το επονομαζόμενο «ολιστικό μοντέλο ηγεσίας», το οποίο διαμορφώνεται βάσει των καταστάσεων/περιστάσεων, των πολιτικών και του πλαισίου κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Brezicha et al., 2015; Nir & Hameiri, 2014; Brauckmann & Pashiardis, 2011).

1.8. Η σχολική ηγεσία στην ελληνική πραγματικότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, που σημαίνει πως δεν παρέχει ευκαιρίες στον διευθυντή να αποκτήσει ιδιαίτερη εμπειρία λήψης αποφάσεων. Όπως προκύπτει από έρευνες (π.χ. Κουτούζης, 2016), οι Έλληνες διευθυντές, ως επί το πλείστον, αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως διαχειριστικό, γραφειοκρατικό και διεκπεραιωτικό, ενώ καλούνται να αντιμετωπίσουν κυρίως τα διαχειριστικά προβλήματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Παράλληλα με τον παραπάνω ρόλο, το σύγχρονο σχολείο καλεί τον διευθυντή να ανταποκριθεί ως ηγέτης που επιδιώκει την αποτελεσματικότητα και αειφορία του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής οφείλει να διακρίνει τις ανάγκες των μελών και να

δημιουργήσει όραμα και στόχους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Για τον λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια διακρίνεται μια στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει σχετική αυτονομία σε ορισμένους τομείς, κυρίως όσον αφορά τη διαμόρφωση των πολιτικών του σχολείου, όπως είναι, για παράδειγμα, ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας, διάφορες δραστηριότητες της σχολικής ζωής (π.χ. Εργαστήρια Δεξιοτήτων), η αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις.

Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή αποκτά νέες διαστάσεις. Δημιουργείται η ανάγκη για άτομα με συγκροτημένες προσωπικότητες, εξειδικευμένη γνώση στη διαχείριση και αξιοποίηση του προσωπικού και των πόρων, που κατέχουν δεξιότητες και ικανότητες για λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή νέων πρακτικών. Τα άτομα αυτά αναλαμβάνουν τον ρόλο του ηγέτη και έχουν την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, επιδιώκουν να επιφέρουν αλλαγές στο σχολικό κλίμα και την κουλτούρα, να αποδώσουν ρόλους στα μέλη της σχολικής κοινότητας, να εμπνεύσουν και να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς προς την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και πρωτοβουλιών. Η εφαρμογή όλων των παραπάνω πραγματοποιείται πάντα σε συνδυασμό με τα καθήκοντά τους σχετικά με την επιμόρφωση, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο σχολικής ηγεσίας που συναντάται σε συγκεντρωτικά συστήματα είναι η διοικητική ηγεσία, κατά την οποία η ηγεσία και οι ευθύνες συγκεντρώνονται στο πρόσωπο του διευθυντή. Αυτό παρατηρείται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, οι διευθυντές έχουν ξεκινήσει να υιοθετούν και να εφαρμόζουν πρακτικές και άλλων μοντέλων σχολικής ηγεσίας (Καλλιотζή, 2020; Κουτούζης, 2016) με σκοπό την ευημερία και τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.

2^ο Κεφάλαιο: Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Ηγεσία

2.1. Αγωγή στην εκπαίδευση

Η ετυμολογία του όρου «αγωγή» προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «άγω», που σημαίνει «οδηγώ», «καθοδηγώ». Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει πως στόχος της αγωγής είναι η «ευδαιμονία» του ανθρώπου, η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο για την ευτυχία του. Η πολιτεία είναι υπεύθυνη για την αγωγή των παιδιών και οφείλει να παρέχει σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης, φοίτηση σε δημόσια εκπαιδευτήρια.

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η «αγωγή» είναι μια παιδευτική ενέργεια η οποία εμφυσείται, μέσω της καθοδήγησης, από ώριμα σε νεαρά άτομα, επεμβαίνοντας στην ψυχή τους, με σκοπό την προσαρμογή στους κανόνες και την εξοικείωσή τους με «ορθές» αξίες και αρχές συμπεριφοράς, αναγνωρισμένες από την «Πολιτεία». Περιλαμβάνει μια σειρά σκόπιμων και συνειδητών ενεργειών, καθώς επίσης και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, για να καταστεί το νεαρό άτομο όσο το δυνατό πιο όμοιο του «τέλειου ανθρώπου», δηλαδή του ιδεώδους προτύπου (Σακελλαρίου & Μπεκιάρη, 2001).

Μεταγενέστερες μελέτες έδειξαν πως, εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα, στην ανάπτυξη ενός νεαρού ατόμου επιδρούν και άλλοι παράγοντες του ευρύτερου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο γεννιέται και αναπτύσσεται, όπως είναι το κλίμα, η οικονομία, η κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα, οι παραδόσεις, η γλώσσα, η νομοθεσία, η κοινωνία, η θρησκεία, η οικογένεια, οι φίλοι, η πολιτεία, διάφορα βιώματα και γεγονότα, τα ΜΜΕ κ.λπ. αλλά και «έμφυτοι» παράγοντες, οι «κληρονομικοί» όπως ονομάζονται, οι οποίοι κληρονομούνται από τους προγόνους.

Η έννοια της «αγωγής» στη νεοελληνική γλώσσα ταυτίζεται με την έννοια της καθοδήγησης μέσω της ανατροφής και της παιδείσεως, καλύπτοντας ένα ευρύτερο φάσμα της έννοιας της αγωγής που αφορά την ανατροφή (θρέψη, ώστε να αναπτυχθεί και να καταστεί ικανό να βγει προς τον «έξω» κόσμο), την επιμέλεια και την εκπαίδευση (τροφή με γνώσεις) των ανηλίκων. Υπό αυτή την οπτική, τα ανήλικα άτομα *παιδεύονται* και ανατρέφονται, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητα, τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά τους, ακολουθώντας τις νόρμες και τους κανόνες που ορίζει η κοινωνία (Μπαμπάλης, 2014).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αγωγής αποτελούν η σύνδεση και αλληλοδιαδοχή μεταξύ παλιάς και νέας γενιάς, η μεταβίβαση εμπειριών και γνώσεων από τις παλαιότερες γενιές στις νεότερες, μεριμνώντας πρωτίστως για τη φροντίδα και τη διατήρηση της υγείας του παιδιού (Τσιπλητάρης, 2011α).

Συνεπώς, η αγωγή μπορεί να οριστεί ως μια *συστηματική και σκόπιμη διαδικασία* (Μπαμπάλης, 2014) που συνδυάζει ενέργειες -σκόπιμες, συνειδητές ή απρογραμματίστες- με

τη διαπροσωπική επικοινωνία -σχέσεις- και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και αποσκοπεί στη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού με την ενεργή συμμετοχή του στα πλαίσια, αρχικά, της οικογένειας και έπειτα του σχολείου.

Παράλληλα, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως το αποτέλεσμα ενός συνόλου συστηματικών και συνεργατικών δράσεων, που δημιουργούνται και αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και διαφόρων ιδρυμάτων και οργανώσεων (εξωσχολικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και εκκλησιαστικών).

2.2. Παιδεία

Ο όρος «παιδεία» (παιδεύω > παίδευσις > παιδεία) στην αρχαιότητα περιλάμβανε τη συστηματική άσκηση και καλλιέργεια των ατόμων, με απώτερο σκοπό την πνευματική και ψυχική τους καλλιέργεια.

Στη σύγχρονη εποχή, η «παιδεία» αποτελεί πολιτισμικό αγαθό με δυναμικό χαρακτήρα το οποίο αποκτάται από τη συνολική μόρφωση που λαμβάνει ένα άτομο, μέσω της πολύπλευρης και *δια βίου* -κυρίως- σχολικής εκπαίδευσης. Καθιστά το άτομο ικανό να συμμετέχει στις στοχαστικές και συμβουλευτικές δραστηριότητες της που αντλούνται από την πραγματική ζωή. Συμβάλλει στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια του χαρακτήρα, στην εσωτερίκευση δημοκρατικών θεσμών και αξιών της κοινωνίας, όπως είναι η αυτονομία και η κοινότητα, στην αφομοίωση της γνώσης και των ικανοτήτων για μάθηση, ανακάλυψη και εφευρετικότητα και στην πρακτική εξάσκηση των καθηκόντων ως ενεργού και υπεύθυνου πολίτη (Fotopoulos, 2003).

2.3. Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία με θεωρητικό, πρακτικό και πολιτικό περιεχόμενο (Ματσαγγούρας, 2009) που αφορά τη μετάδοση και αφομοίωση γνώσεων και τεχνικών, στάσεων, συμπεριφορών, μεθόδων και συνηθειών και αποσκοπεί στην προετοιμασία του παιδιού για τη *ζωή* -διαμόρφωση της κουλτούρας, κοινωνικοποίηση, εσωτερίκευση θεσμών και αξιών- και την *εργασία* –δημιουργία «οικονομικά αποτελεσματικών» πολιτών- (Μπαμπάλης, 2014; Fotopoulos, 2003). Οργανώνεται και πραγματοποιείται μέσω του μηχανισμού της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς σε δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία, τεχνικές και πανεπιστημιακές σχολές) και κατηγοριοποιείται σε τρεις διαφορετικές βαθμίδες, την κατώτερη, τη μέση και την ανώτερη εκπαίδευση (Κριαράς, 1995).

2.4. Σύνδεση της αγωγής με την εκπαίδευση

Η αγωγή περιλαμβάνει τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από τους ενήλικες, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον. Αποσκοπεί στη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού και χαρακτηρίζεται, χωρίς όμως να είναι αυτό απόλυτο, ως αποτέλεσμα μιας συστηματικής, μεθοδευμένης και σκόπιμης διαδικασίας που ξεκινά από την οικογένεια και επεκτείνεται στον χώρο του σχολείου (Μπαμπάλης, 2014).

Η εκπαίδευση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία που διεξάγεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης που λαμβάνει το παιδί από το σχολείο επηρεάζεται και διαμορφώνεται από το επίπεδο της υλικής, πνευματικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της εκάστοτε κοινωνίας. Αποσκοπεί στην προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή και την εργασία.

Όπως φαίνεται, οι κυριότεροι φορείς της αγωγής -και κατά συνέπεια και της εκπαίδευσης- είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα, με τους θεσμούς που καλλιεργούν και προάγουν τον πολιτισμό της. Για τον λόγο αυτό, οι στόχοι της αγωγής, που ξεκινούν από και με την οικογένεια και ολοκληρώνονται στο σχολείο, συνεχίζονται κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

2.5. Παιδαγωγική

Η «Παιδαγωγική» ή «επιστήμη της Παιδαγωγικής» ή «Παιδαγωγική επιστήμη» είναι όροι πολυσυζητημένοι που αναφέρονται σε πολλές έρευνες και μελέτες σχετικές με την ανάπτυξη του ατόμου. Εστιάζουν στην αγωγή, δηλαδή την εκπαίδευση -ανεξαρτήτως αντικειμένου ή επιπέδου- ενός ατόμου.

Ορίζεται από τον Μωραΐτη (1936) ως η επιστήμη, που πραγματεύεται τα μέσα, τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις μορφές της σημερινής αγωγής. Συγκεκριμένα, περιγράφεται ως σκόπιμη προσπάθεια των ενηλίκων να επιδρούν στην ανάπτυξη των παιδιών, έχοντας γνώση του σκοπού, του σχεδίου και των μέσων, που θα οδηγήσουν στην επιτυχία. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2010), είναι κοινωνική επιστήμη που ερευνά τις αλλαγές στη συμπεριφορά ενός ατόμου σε παιδική ή εφηβική ηλικία, όσον αφορά τη νόηση, τη βούληση και το συναίσθημα για όσο διάστημα το συγκεκριμένο άτομο βρίσκεται κάτω από την επίδραση της αγωγής.

Η σύγχρονη παιδαγωγική θέτει στο επίκεντρο τη φύση του παιδιού και την ικανότητα για αυτο-μόρφωση και αυτο-ανάπτυξη. Οι επιρροές στη συμπεριφορά του προσδιορίζονται ως συνάρτηση τριών παραγόντων: του παιδαγωγού, του μαθητή και του περιβάλλοντος. Κάποιοι θεωρητικοί (Carlsen, 1991; Cuban, 1994, 1984; Doyle, 1990, 1984) χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική ως διττή σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των πρακτικών που επιλέγει στη

διδασκαλία του (όπως συνήθως αναφέρεται, «μοντέλα ή/και μέθοδοι διδασκαλίας»). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως κύριος παράγοντας της εκπαίδευσης στο μαθησιακό περιβάλλον. Σε αντίθεση με τους παραπάνω, πιο σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν την εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της παιδαγωγικής, εστιάζοντας στη σχέση μεταξύ μαθητή - γνώσης (π.χ. Giroux, 2011), ενώ υπάρχουν και θεωρίες που ορίζουν την παιδαγωγική ως σχέση μεταξύ της ενεργού συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό τους περιβάλλον (Lingard et al., 2003).

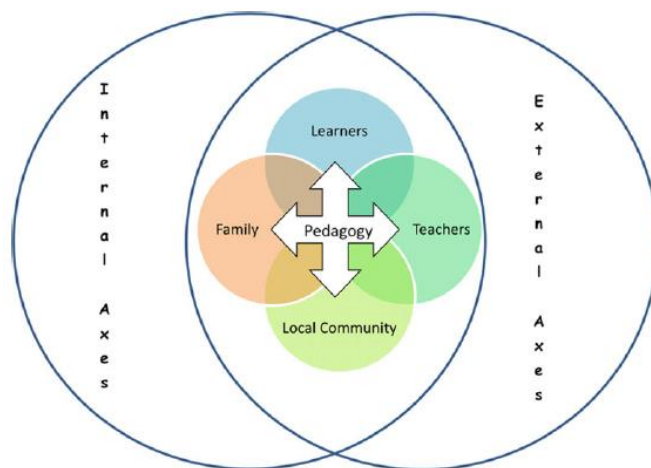
Στη βιβλιογραφία συναντώνται όροι όπως: «σχεσιακή παιδαγωγική», «διαδραστική παιδαγωγική» ή «μεταγνωστική παιδαγωγική», οι οποίοι εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο «οικοδομείται» και αποκτάται η γνώση από κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο μαθητής συμμετέχει στην κατασκευή και την αφομοίωση της γνώσης.

Ορισμένοι μελετητές έχουν αναπτύξει ευρύτερες έρευνες για την παιδαγωγική με πιο σύνθετες διαστάσεις, όπως ο Giroux (1997), ο οποίος τόνισε την κοινωνικοπολιτική, πολιτιστική και ηθική διάσταση της παιδαγωγικής, ενώ οι Lingard et al. (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η παιδαγωγική αντιπροσωπεύει ό, τι συμβαίνει στην τάξη, αναγνωρίζοντας την κουλτούρα, τη γλώσσα και τη διαφορετικότητα των ατόμων που συμμετέχουν και εργάζονται μέσα σε αυτήν. Αργότερα, οι Leach & Moon (2008) υποστήριξαν πως η παιδαγωγική, ως επιστήμη με ευρύτερο χαρακτήρα, πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους πολύπλοκους μηχανισμούς και παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατά τη δημιουργία και την εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τόσο τη φύση όσο και την ποιότητα της μάθησης. Η παιδαγωγική είναι κάτι περισσότερο από συσσώρευση τεχνικών και στρατηγικών, οργάνωση μιας τάξης, διατύπωση ερωτήσεων και ανάπτυξη επεξηγήσεων. Συνδέεται με παράγοντες όπως είναι η νόηση, η μάθηση και οι μέθοδοι αξιολόγησης των γνώσεων και αποτελεσμάτων των μαθητών.

Οι Male & Palaiologou (2012) διέκριναν την κοινωνική πλευρά της παιδαγωγικής. Έθεσαν στο επίκεντρο της παιδαγωγικής τη γνώση, η κατασκευή και απόκτηση της οποίας προϋποθέτει την ανάπτυξη και εφαρμογή σημαντικών και περίπλοκων παιδαγωγικών διαδικασιών, που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις στρατηγικές διδασκαλίας, την ανάπτυξη των μαθητών και την κατανόηση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Σε αυτό το πλαίσιο, υποστήριξαν πως η παιδαγωγική αποτελεί κοινωνική διαδικασία, μέσω της οποίας η μάθηση υπερβαίνει τα χαρακτηριστικά κάθε μεμονωμένου μαθητή και συμπεριλαμβάνει ενέργειες για

την αντιμετώπιση και την αποφυγή των ανασταλτικών παραγόντων που εμποδίζουν τη μάθηση μέσα στα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παιδαγωγική μπορεί να χαρακτηριστεί ως δυναμική επιστήμη με μη στατικό χαρακτήρα, που εξετάζει σε βάθος τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αναπτύσσουν την αίσθηση του τι πιστεύουν, κατασκευάζουν τις μαθησιακές τους ταυτότητες και πειραματίζονται επιδιώκοντας την επιτυχία. Ασχολείται και επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις, τον διάλογο, τις αξίες, την ηθική και την πορεία των μεθόδων και των δράσεων που αναπτύσσονται και διαμορφώνονται καθημερινά από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Επομένως, είναι φανερό πως η κύρια πορεία δράσης της παιδαγωγικής δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η παροχή πληροφοριών, αλλά κυρίως η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευομένων και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ της εκπαίδευσης και της γνώσης. Σε αυτό το κλίμα, όπως υποστηρίζουν οι Male & Palaiologou (2015), η πράξη αλληλεπιδρά συνεχώς με τη θεωρία, τις ενέργειες και τις δράσεις, τους σκοπούς και τα μέσα που συνδέονται κατά την εφαρμογή τους. Η αλληλεπίδραση αυτή πραγματοποιείται υπό την επίδραση ενός συνόλου κοινωνικών *εσωτερικών* (αξίες, πεποιθήσεις, θρησκεία, κουλτούρα, έθιμα και τοπική οικονομία) και *εξωτερικών* (κοινωνικές αξίες, την παγκόσμια οικονομία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τις ΤΠΕ, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και τις βαθμολογίες των μαθητών από τη συμμετοχή του σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες) *αξόνων*.



Εικόνα 3 «Η σχέση μεταξύ της Παιδαγωγικής και των κοινωνικών αξόνων»

Από τα παραπάνω συνεπάγεται πως η παιδαγωγική λειτουργεί ως ένα σύνολο μαθησιακών περιβαλλόντων μέσα στα οποία αναπτύσσονται σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, δασκάλων, οικογένειας και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Η επιστημονική φύση της παιδαγωγικής παρέχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, τεχνολογιών, υλικών, μεθόδων και

μεθοδολογιών που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν νόημα στον σύγχρονο κόσμο, με σκοπό να τον επικοινωνήσουν στους μαθητές.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως η παιδαγωγική, ως επιστήμη, υπερβαίνει την επιρροή και αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Είναι η επιστήμη - φιλοσοφία – τεχνική - τέχνη που αποτελείται από νοητικές, ηθικές, ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις σε ένα αναστοχαστικό, κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πραγματεύεται το φαινόμενο της αγωγής, τόσο της συστημικής, όσο και της ελεύθερης, που συντελείται μέσω αλληλεπιδράσεων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1992) και διευκολύνει την οικοδόμηση και απόκτηση νέων γνώσεων, πεποιθήσεων ή δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει ευρύτερες κοινωνικές έννοιες, την ιστορική και πολιτιστική συνείδηση και «αγκαλιάζει» κρίσιμους τομείς για την ανατροφή του παιδιού, αναγνωρίζοντας τις εκάστοτε πνευματικές, ηθικές και συναισθηματικές διαστάσεις.

2.6. Σύνδεση της Παιδαγωγικής με την ηγεσία

Το επίκεντρο της έρευνας για τη σχολική ηγεσία έχει μετατοπιστεί από τα διαφορετικά πρότυπα ηγεσίας στη μελέτη επιτυχημένων πρακτικών που εστιάζουν στον μαθητή και τη βελτίωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Bolívar, 2015; Istance & Stoll, 2013; Pont et al., 2008; Bush & Glover, 2003). Ο Raelin (2016) αναγνωρίζει την ηγεσία ως σημαντική πρακτική για τη σχολική ζωή, καθώς επηρεάζει τις διάφορες πτυχές της και έχει τόσο άμεσες όσο και έμμεσες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει βασικό ρόλο για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Hallinger & Heck, 1998). Ως ηγέτης, είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας στο περιβάλλον του σχολείου που επηρεάζει τη μάθηση, μετά τη διδασκαλία στην τάξη και αυτό επιτυγχάνεται, κυρίως, με την έμμεση επιρροή που ασκεί στους εκπαιδευτικούς (επαγγελματική ανάπτυξη, παροχή κινήτρων, κ.λπ.). Αποτελεί, λοιπόν, άτομο που, πέρα από διοικητικές δεξιότητες, έχει βαθιά γνώση του προγράμματος σπουδών και των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Gawlik, 2018), λαμβάνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Hallinger et al., 2019), υιοθετεί παιδαγωγικές πρακτικές, χρησιμοποιεί κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και θέτει στόχους επιδιώκοντας άμεση και έμμεση επίδραση στην ανάπτυξη, τη βελτίωση και την επιτυχία του μαθητή.

Η παιδαγωγική περιγράφεται ως δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκονται αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, δασκάλων, οικογένειας και κοινότητας (π.χ. αξίες, πεποιθήσεις, πολιτισμός, θρησκεία, έθιμα και οικονομικές συνθήκες) αλλά και με εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. η παγκόσμια οικονομία,

το κλίμα και τα κοινωνικά φαινόμενα που επηρεάζουν επιπλέον τη ζωή της κοινότητας), προκειμένου να οικοδομηθούν από κοινού γνώσεις. Περιλαμβάνει ένα όραμα (θεωρία & σύνολο πεποιθήσεων) για την κοινωνία, την ανθρώπινη φύση και την παραγωγή γνώσης. Συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τους κανόνες, τον ανθρώπινο παράγοντα και τις πρακτικές που επιλέγονται για την πραγματοποίησή της. Αποτελεί ευρύτερο περιβάλλον που δέχεται επιρροές από κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά, φιλοσοφικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Male & Palaiologou, 2012). Σε αυτό το περιβάλλον, η ηγεσία υπηρετεί την παιδαγωγική ως μια ηθική προσέγγιση που σέβεται τις αξίες και φροντίζει κάθε ενέργεια να λειτουργεί προς όφελος της οικολογίας της κοινότητας.

Βασική προϋπόθεση για να τοποθετηθεί η διαδικασία της παιδαγωγικής στο κέντρο της ηγεσίας αποτελεί η κατανόηση της έννοιας της «παιδαγωγικής» και ο τρόπος εφαρμογής της σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αυτό έχει αντίκτυπο σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης, καθώς, όπως υποστηρίζεται, η παιδαγωγική πρέπει να διαμορφώνει τις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές.

Σε αυτό το κλίμα, η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγική πράξη (Furman, 2012), στη φιλοσοφία της οποίας περικλείονται έννοιες του Αριστοτέλη, όπως η «γνώση» (επιστήμη), η «θεωρία» (σοφία), η «πρακτική σοφία» (φρόνηση), η «χειροτεχνία» (τέχνη) και η «ανάληψη δράσης-δράσεων» (ποίηση). Οι αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται μεταξύ των εννοιών αυτών καθιστούν την ηγεσία μία «ενιαία διαδικασία» (Gadamer, 1979 αναφ. στο Palaiologou & Male, 2019).

Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής ηγεσίας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός επίσημου ηγέτη στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που αναλαμβάνει έναν ευρύτερο ρόλο στην προσπάθεια δημιουργίας μιας ενιαίας διαδικασίας, μέσω της οποίας δημιουργούνται και προσφέρονται οι μαθησιακές ευκαιρίες (Palaiologou & Male, 2019). Σε μια απόπειρα μοντελοποίησης της διαδικασίας αυτής περιλαμβάνονται δεδομένα που αποσκοπούν στον μετασχηματισμό και την χειραφέτηση, όπως: η συνεχής και δυναμική αλληλεπίδραση για την απόκτηση γνώσεων, ο βαθύς προβληματισμός και η δράση σε δύο επίπεδα, το εσωτερικό (ενδοπροσωπικό) και το εξωτερικό. Στην πράξη, το ενδοπροσωπικό επίπεδο περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την αυτοκριτική και τη δράση για άσκηση ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ το εξωτερικό επίπεδο αποτελείται από τη γνώση και κατανόηση των ζητημάτων της συστημικής κοινωνικής δικαιοσύνης, τον προβληματισμό σχετικά με τα ζητήματα αυτά και την ανάληψη δράσης για την αντιμετώπισή τους (Furman, 2012).

Ο όρος «παιδαγωγική» συνδέεται με την ηγεσία και χρησιμοποιείται πλέον συχνότερα σε επιστημονικές έρευνες και άρθρα (Fonsén & Soukainen, 2020; Sorm & Gunbayi, 2020; Heikka

et al., 2019a; Heikka & Suhonen, 2019b; Grice, 2019; Modise, 2019; Semann, 2019; Martinez & Tadeu, 2018a; Martinez et al., 2018b; Atkinson & Biegun, 2017; Butt, 2017; Clarke, 2017; Peng & Vaš'atková, 2016; Male & Palaiologou, 2016; Lee, 2016; Male & Palaiologou, 2015; Bolívar, 2015; Radinger, 2014; Heikka, 2014; Heikka, 2013; Coughlin, & Baird, 2013; Jäppinen & Sarja, 2012), καθώς και στον λόγο των εκπαιδευτικών, καλύπτοντας ένα ευρύτερο φάσμα διαστάσεων της διδακτικής πράξης από τον όρο «εκπαίδευση».

Ωστόσο, η επιλογή στη χρήση των όρων «εκπαιδευτική» (education/educational leadership), «παιδαγωγική» (pedagogy/pedagogical leadership), «διδακτική» (instruction/instructional leadership) ή «μαθησιακή» / «ηγεσία για τη μάθηση» (leadership for learning) ως μοντέλα ηγεσίας, στη σύγχρονη εποχή, μπορεί να είναι εννοιολογική, γεωγραφική ή / και ιδεολογική (MacNeill et al., 2003).

Η εννοιολογική διάκριση προκύπτει από την ύπαρξη βασικών διαφορών μεταξύ των παραπάνω όρων. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το εννοιολογικό τους περιεχόμενο να εστιάζει στην ανάλυση ενός συγκεκριμένου «αντικείμενου-στόχου». Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» εστιάζει στην ηγεσία της εκπαίδευσης, η οποία περικλείει όλα τα μοντέλα ηγεσίας που μπορεί να εφαρμόσει ένας διευθυντής, για να ηγηθεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Η «παιδαγωγική ηγεσία» εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου –της διδασκαλίας και της μάθησης- και την σύνδεσή του με την ευρύτερη κοινωνία και την κουλτούρα που αυτή έχει διαμορφώσει. Η «διδακτική ηγεσία» στρέφει το ενδιαφέρον στη βελτίωση της διδασκαλίας και την επιλογή ή βελτίωση των μεθόδων/τρόπων διδασκαλίας, θέτοντάς τη ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της μάθησης, και τέλος, η «ηγεσία για τη μάθηση» θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος τη γενική έννοια της μάθησης ως διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (βλ. επίσης ενότητα 2.7).

Η γεωγραφική διάκριση στη χρήση των παραπάνω όρων προκύπτει από τη διάσταση που αποδίδουν οι επιστημονικές μελέτες και έρευνες μιας γεωγραφικής περιοχής -ή ομάδας χωρών- στις πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Για παράδειγμα, η «διδακτική», ως ο πρώτος όρος, είναι διαδεδομένος σε χώρες όπου ερευνήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη βελτίωση της διδασκαλίας και επομένως και της μάθησης (χώρες της Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής και της Ευρώπης). Αντίθετα, ο όρος «παιδαγωγική» συναντάται σε πιο πρόσφατες έρευνες, κυρίως στις σκανδιναβικές χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισπανία, την Ουγγαρία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Ο όρος «για τη μάθηση» είναι επίσης πρόσφατος όρος. Έχει τις ρίζες του και χρησιμοποιείται περισσότερο στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε χώρες της Αμερικής.

Τέλος, όσον αφορά την ιδεολογική διάκριση, αυτή προκύπτει από τις εκπαιδευτικές πολιτικές κάθε κράτους, οι οποίες προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες και αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, ενσωματώνοντας τις αρχές, τις απόψεις και τις ιδέες που έχουν διαμορφώσει για την εκπαιδευτική ηγεσία, τους σκοπούς και τους στόχους της με βάση τις παραπάνω διακρίσεις (εννοιολογική και γεωγραφική).

2.7. Η έννοια και ο ορισμός της Παιδαγωγικής Ηγεσίας

Παιδαγωγική ηγεσία - Ηγεσία για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης

Η Παιδαγωγική ηγεσία (pedagogical/pedagogic leadership) μπορεί να θεωρηθεί ως διάσταση της σχολικής/εκπαιδευτικής ηγεσίας ή ως μοντέλο ηγεσίας, αρκετά όμοιο με εκείνο της διδακτικής ηγεσίας (instructional leadership). Συνδυάζεται με τον διοικητικό ρόλο, διασφαλίζοντας την ορθή εφαρμογή των κανόνων και των διαδικασιών του σχολικού οργανισμού (Atkinson & Biegun, 2017; Krieg et al., 2014; Murray & Clark, 2013).

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι ένας ευρύτερος όρος που, σύμφωνα με τον Ambel (2016), περιλαμβάνει την διδακτική ηγεσία και έχει ως σκοπό να δημιουργήσει κοινό όραμα, κοινή ακαδημαϊκή αποστολή, γλώσσα και επαγγελματική κουλτούρα μάθησης (Grice, 2018). Προάγει την υιοθέτηση παιδαγωγικών αρχών και πρακτικών, επεκτείνεται και εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας, προωθώντας τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και την εργασία σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Επενδύει στην ένταξη και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών εντός σχολείου αλλά και εκτός αυτού, δηλαδή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία θεωρείται ως μια δυναμική και σύνθετη διαδικασία της παιδαγωγικής επιστήμης, που ασκεί θετική επίδραση στις ικανότητες, τα κίνητρα, τον τρόπο σκέψης, τα ταλέντα και τις στάσεις, χωρίς να βασίζεται στην εξουσία ή στην κατοχή επίσημης θέσης, αλλά στην παροχή προτύπων και τη δύναμη της επιρροής.

Ασκείται άμεσα και έμμεσα. Η άμεση παιδαγωγική ηγεσία περιλαμβάνει πρακτικές σχετικές με την ανάπτυξη, την υποστήριξη, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, καθώς και με την ανάλυση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν. Η έμμεση παιδαγωγική ηγεσία περιλαμβάνει πρακτικές που σχετίζονται με την παροχή ευκαιριών διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι η οργάνωση δραστηριοτήτων, η δημιουργία σαφούς δομής με χρονοδιαγράμματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς και ο προγραμματισμός συναντήσεων, με σκοπό την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hellström & Hagquist, 2019; The Swedish School Inspectorate, 2012; Törnsén, 2009).

Οι Robinson et al. (2008) υποστηρίζουν πως εξέχουσα σημασία στην άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας έχει η συμμετοχή του ηγέτη στον καθορισμό ακαδημαϊκής αποστολής, στην παρατήρηση και την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η παιδαγωγική ηγεσία συνδυάζει τις παιδαγωγικές γνώσεις των διευθυντών με τις διαχειριστικές και τις ηγετικές τους ικανότητες, εστιάζοντας στον ανθρώπινο παράγοντα και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Abel, 2016). Η παιδαγωγική αποτελεί «βασική διάσταση της ηγεσίας» και η ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών κατανέμεται μεταξύ του διευθυντή, της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και της επιρροής από τη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας.

Ο επαναπροσδιορισμός της αποστολής της ηγεσίας και η στροφή προς το «καλό» του μαθητή αποτελεί τον λόγο για τον οποίο πολλοί μελετητές (Day et al., 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka et al., 2019; Ševkušić et al., 2019; Contreras, 2016; Årlestig & Törnsén, 2014), εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες της προσχολικής, κυρίως, εκπαίδευσης έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους προς το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας.

Ενώ η παιδαγωγική ηγεσία και τα συγγενικά σε αυτή μοντέλα ηγεσίας -όπως είναι η διδακτική ηγεσία (instructional leadership) και η ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning)- επικεντρώνονται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και τους σκοπούς τους. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική ηγεσία υιοθετεί αρχές για τη βελτίωση της μάθησης, μέσω της ενεργού αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και την ακαδημαϊκή μάθηση στην τάξη, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην προετοιμασία και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία για τη μάθηση εστιάζει στη μάθηση, όχι μόνο σε επίπεδο μαθημάτων αλλά γενικότερα με οποιοδήποτε είδος μάθησης σχετίζεται με τους γενικούς σκοπούς του σχολείου. Η παιδαγωγική ηγεσία ενδιαφέρεται τόσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και για τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος με ανοιχτό κλίμα που διαπνέεται από συνεργατικότητα και συλλογικότητα. Φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αμέριστη ηθική και πνευματική υποστήριξή τους και την ενθάρρυνση για επιλογή καινοτόμων και αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον ο παιδαγωγικός ηγέτης θέτει υψηλές προσδοκίες για όλα τα μέλη και επιζητά την ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας με τους γονείς, τοπικούς φορείς και σχολεία της περιοχής, με σκοπό την αειφορία και τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού.

2.7.1. Σύνδεση της Παιδαγωγικής ηγεσίας με την Αποτελεσματική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι κομβικός, διότι ο βαθμός στον οποίο ασκεί εξουσία και λαμβάνει αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου, καθορίζει τα ποιοτικά σχολικά αποτελέσματα (Stronge & Xu, 2021; Day et al., 2008; Leithwood et al., 2008; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood & Riehl, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, ένας επιτυχημένος παιδαγωγικός ηγέτης φροντίζει για τη δημιουργία και την επικοινωνία οράματος σχετικά με την αποστολή του σχολείου και τη χάραξη της πορείας του, το οποίο οφείλει να μεταλαμπαδεύσει σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, δηλαδή το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.

Καθιερώνει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που διακατέχονται από ήθος (Stronge et al, 2021) και προωθεί την υιοθέτηση και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών καθώς και το πρότυπο «ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγικός ηγέτης της τάξης».

Φροντίζει για τη ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, η οποία συνεπάγεται την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Προχωρά σε αναδιοργάνωση του οργανισμού, επανασχεδιασμό ρόλων και κατανομή ευθυνών με τρόπους που προωθούν μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση, όποτε κρίνει πως είναι αναγκαίο, αποσκοπώντας στην εξέλιξη και την πρόοδο του σχολικού οργανισμού.

Εστιάζει στον επανασχεδιασμό, τον εμπλουτισμό και την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών, τη διεύρυνση και τη βελτίωση της προσβασιμότητας όλων των μαθητών στη μάθηση.

Παρατηρεί και αναγνωρίζει τις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και δείχνει ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Διαμορφώνει ανοιχτό σχολικό κλίμα με κουλτούρα επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναπτύσσει και διατηρεί θετικές σχέσεις με το προσωπικό σε όλα τα επίπεδα, δημιουργώντας στα μέλη την αίσθηση πως είναι απαραίτητα και πως οι προσπάθειές τους εκτιμώνται. Δείχνει ενδιαφέρον εξίσου για την επαγγελματική και την προσωπική ευημερία του προσωπικού και φροντίζει για την ανάπτυξη σχέσεων που διέπονται από εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό.

Έχει την ικανότητα να καθοδηγεί, να επηρεάζει, να ενθαρρύνει και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς. Φροντίζει για την ανάπτυξη κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο, ενισχύει τις προσπάθειες για παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλία μέσα ευνοϊκό κλίμα

μάθησης (Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998) και ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτόμων μοντέλων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές και να αποφέρουν αλλαγή και βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Day et al., 2020). Επιδρά στην εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους όσον αφορά τον επαγγελματισμό και ενισχύει την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Day et al., 2020).

Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργατικών, παραγωγικών και αποδοτικών σχέσεων με εξωτερικούς φορείς, ιδιαίτερα με τους γονείς, διότι ασκούν άμεσα επιρροή στις επιδόσεις, την προσωπική ανάπτυξη, την υψηλή αυτοεκτίμηση και τις προσδοκίες των μαθητών (Xanthacou et al., 2013), αλλά και με άλλους παράγοντες όπως είναι οι τοπικές αρχές και επιχειρήσεις, που συμβάλλουν θετικά και με κάθε τρόπο στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

2.8. Το έργο και ο ρόλος του παιδαγωγικού ηγέτη

Ο σχολικός ηγέτης παίζει καταλυτικό ρόλο στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ως παράγοντας και παρακινητής. Ωστόσο, η έρευνα σχετικά με τις πρακτικές και τις συνήθειες των ηγετών των σχολικών οργανισμών είναι περιορισμένη. Όπως επεσήμανε ο Brauckmann (αναφ. Radinger, 2014), οι ηγέτες του σχολείου ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις για να επικεντρωθούν στα καθήκοντά τους και την παιδαγωγική ηγεσία και να συνδυάσουν διοικητικές, διαχειριστικές και ηγετικές ευθύνες.

Ο ΟΟΣΑ (2010) συγκέντρωσε ένα σύνολο πρακτικών που αφορούν τη σχολική ηγεσία στην έκθεση TALIS (TALIS, 2008), όπου λήφθηκε υπόψη πως η επιλογή και συνύπαρξη διαφορετικών ηγετικών μοντέλων συμβαίνει κατ' αναλογία με τις ανάγκες των περιβαλλόντων εφαρμογής τους. Κατέληξε πως, παρά το γεγονός ότι οι ηγέτες των σχολείων σε διάφορα περιβάλλοντα επιδιώκουν την ενσωμάτωση πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας, εξακολουθούν να εφαρμόζονται περισσότερο μοντέλα διοικητικής ηγεσίας. Συνεπάγεται, λοιπόν, πως είναι απαραίτητη η υποστήριξη των διευθυντών, ώστε να επικεντρωθούν στον παιδαγωγικό τους ρόλο και να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στο ιδιαίτερο πλαίσιο της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί βασική προτεραιότητα και αποστολή της ηγεσίας του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, η αποτελεσματική ηγεσία προσδιορίζεται από διάφορα χαρακτηριστικά στον ρόλο του διευθυντή και του προσωπικού για τον συντονισμό και τη λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, από βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε πως ο ρόλος του διευθυντή κατανέμεται σε έξι διαστάσεις, καθεμιά

από τις οποίες αναλύεται παρακάτω σε πρακτικές των οποίων η εφαρμογή διακατέχεται από ενθουσιασμό, αισιοδοξία και προθυμία (Stronge & Xu, 2021; Alava, 2019; Hellström & Hagquist, 2019; Contreras, 2016; Male & Palaiologou, 2016; Πατσιαρδής, 2014; Day & Sammons, 2013; Xanthacou et al., 2013; Jäppinen, 2012; Hallinger, 2005). Πιο συγκεκριμένα:

1. Καθορισμός στόχων, σκοπών και προσδοκιών

Ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, δημιουργεί κοινό όραμα και προσδιορίζει με σαφήνεια το περιεχόμενο των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας, φροντίζοντας να αξιοποιηθούν όλες οι διαθέσιμες πηγές του σχολείου για την υλοποίησή τους.

Παρατηρεί και αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις πτυχές των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, εστιάζοντας στις κλίσεις, την προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε μέλους, ώστε να προχωρεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων, αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου και τη βελτίωση της λειτουργίας του.

Ηγείται με ήθος για την εκπλήρωση υποχρεώσεων σε συνάρτηση με τις προσδοκίες της κοινωνίας για την εκπαίδευση. Δημιουργεί και διαμορφώνει οργανωσιακή κουλτούρα¹⁰ και κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ευνοείται η προώθηση των στόχων και η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για τη απόδοσή τους στο μέγιστο. Με τις παραπάνω ενέργειες δημιουργεί στα μέλη του προσωπικού αίσθηση κοινής αποστολής και δέσμευσης για την εκπλήρωση των στόχων και της αποστολής του σχολείου.

2. Ευθύνη για συνεχή αναζήτηση, εξασφάλιση και κατανομή μέσων και υλικών (provider)

Ο παιδαγωγικός ηγέτης αναπτύσσει επικοινωνιακές σχέσεις με φορείς και επιχειρήσεις της τοπικής κοινότητας με σκοπό τη συνεργασία και την παροχή υποστήριξης και βοήθειας για την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων και της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Επιπρόσθετα, μεριμνά για τη θέσπιση σαφών κριτηρίων, που ευθυγραμμίζονται με τους παιδαγωγικούς σκοπούς για την ορθή κατανομή πόρων.

3. Συμμετοχή στη βελτίωση της μάθησης, της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών

Ο διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, θέτει στόχους και εφαρμόζει στρατηγικές και πρακτικές που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει κατά κύριο λόγο στις παιδαγωγικές λειτουργίες έναντι των

¹⁰ Η οργανωσιακή κουλτούρα περιγράφεται ως μέρος της καθημερινής δραστηριότητας του διευθυντή

διοικητικών. Για τον λόγο αυτό, ενημερώνεται σχετικά με τις νέες/καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και επιδιώκει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους.

Φροντίζει για τη συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης, μέσα στις οποίες αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Διατηρεί δεσμούς επικοινωνίας με τους μαθητές, συμμετέχει σε συζητήσεις σχετικά με θέματα που τους απασχολούν, παρέχει συμβουλές και ανατροφοδότηση και φροντίζει για τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες του σχολείου. Επιπλέον, παρακολουθεί τις επιδόσεις των μαθητών και φροντίζει για την προσαρμογή και τον συντονισμό του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Συλλέγει και αξιοποιεί δεδομένα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και συμμετέχει στην αξιολόγησή τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προωθώντας αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας.

Ακόμη, συνεργάζεται με άλλα σχολεία που ανήκουν στην ίδια περιφέρεια και συμμετέχει στην οργάνωση και των προγραμματισμό κοινών δραστηριοτήτων που υπηρετούν τους σκοπούς της μάθησης, επιδιώκοντας, παράλληλα, την ανάπτυξη σχέσεων και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Αναπτύσσει και διατηρεί καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, εμπλέκοντάς τους στην αποστολή για τη βελτίωση των επιδόσεών τους και, συνακολούθως, της ποιότητας του σχολικού οργανισμού.

Τέλος, φροντίζει για τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή, την κοινωνία και την κουλτούρα της τοπικής κοινότητας

4. Σχεδιασμός, συντονισμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών

Ένας ακόμη βασικός τομέας ενδιαφέροντος του διευθυντή είναι η δημιουργία και η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, καθώς και η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας. Κατέχει γνώση και ανακαλύπτει τρόπους παροχής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και ανάπτυξης νέων στρατηγικών για την αντιμετώπιση τυχόν διλημμάτων ή εμποδίων και τη χρήση των μαθησιακών αντικειμένων με τρόπο που να ευνοεί την άμεση απόκριση και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών τους (teacher of teachers). Φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν στη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ διδασκαλίας-μάθησης και ενθαρρύνει την υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που εξασφαλίζουν κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους μαθητές.

Επιπλέον, προωθεί το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης και της υπευθυνότητας για την επίτευξη των στόχων και την ευημερία των μαθητών. Παρακολουθεί και αξιολογεί τις

διαδικασίες της διδασκαλίας και παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς -με μη απειλητικό τρόπο-, προκειμένου να βελτιωθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και οι προσεγγίσεις των διδακτικών αντικειμένων. Δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για εισαγωγή καινοτομιών με τρόπο, όσο το δυνατό πιο ανώδυνο για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρέχει χρήσιμες συμβουλές για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, όπως είναι π.χ. οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από τη διδασκαλία.

5. Συμμετοχή στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί εξίσου κρίσιμο τομέα ενδιαφέροντος για τον παιδαγωγικό ηγέτη. Ο διευθυντής θεωρείται υπεύθυνος για την πρόσληψη ικανού προσωπικού όπως επίσης για τη στήριξη και η ενδυνάμωσή του.

Ακόμη, δημιουργεί επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μέσα στις οποίες αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Στις κοινότητες αυτές ευδοκμεί η συμμετοχή σε συζητήσεις και η ανάπτυξη διαλόγου με ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, που αποσκοπούν στην επίλυση προβλημάτων και εμποδίων καθώς και τη βελτίωση των παιδαγωγικών τους πρακτικών.

Τέλος, προγραμματίζει και οργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις σχετικές με θέματα που αφορούν τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και τις αδυναμίες των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν τακτικά σε επιμορφώσεις και προγράμματα και τους ωθούν να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν την αξία της «Δια βίου μάθησης» και να υιοθετήσουν τις αρχές της.

6. Διασφάλιση ενός ομαλού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος

Ο διευθυντής επικεντρώνεται σε ενέργειες που αφορούν τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η ενεργή και ορατή παρουσία του διευθυντή στη ζωή της σχολικής κοινότητας (visible presence). Ο διευθυντής αποβλέπει στην δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών που εμπλέκονται στη σχολική ζωή και τη βελτίωσή της. Επιπρόσθετα, επιδιώκει τη δημιουργία σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές, φροντίζοντας για την παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου των εκπαιδευτικών με συμμετοχή σε συζητήσεις, επιμορφώσεις κ.λπ.

Εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και δημιουργεί σχολική κουλτούρα και κλίμα που ενισχύουν τη βελτίωση του σχολείου. Ακόμη, καθιερώνει ρουτίνες για διασφάλιση της συνέπειας, της πειθαρχίας και του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα.

Βρίσκεται σε εγρήγορση και αποκρίνεται άμεσα σε θέματα που αφορούν τον αποτελεσματικό χειρισμό τεταμένων σχέσεων και πολύπλοκων καταστάσεων και την αντιμετώπιση και επίλυση ηθικών διλημάτων, κρίσεων, προβλημάτων και συγκρούσεων.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, περιορίζει τον ρόλο του ως διαχειριστής και προάγει το πρότυπο του «*ηγέτη της μάθησης*», μέσα από μια σειρά καθημερινών ενεργειών και συμπεριφορών που στοχεύουν στην ανάδειξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, της συναδελφικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Δημιουργεί όραμα και κατεύθυνση για τη μελλοντική εξέλιξη και απόδοση του σχολείου, τα οποία εναρμονίζονται με τις αξίες και τους στόχους του. Με κατάλληλες μεθόδους τα επικοινωνεί στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και, αξιοποιώντας την ικανότητα της επιρροής, φροντίζει ώστε να τα υιοθετήσουν. Τρέφει βαθύ αίσθημα ευθύνης και εργάζεται με ήθος. Εισάγει παιδαγωγικές πρακτικές που διέπονται από δικαιοσύνη, παροχή ίσων ευκαιριών, συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία. Έχοντας ως γνώμονα τη μάθηση, αναπτύσσει την εσωτερική οργάνωση του σχολείου, θέτει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και επιδιώκει αύξηση της ικανότητας μάθησης καθώς και πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Καθοδηγεί και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και συνδέει κάθε εργασία που αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση με τους στόχους και την αποστολή του σχολείου. Επικεντρώνει τον ενδιαφέρον σε τρεις κύριους τομείς για την ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό κλίμα. Παρακάτω αναπτύσσεται λόγος για τον ρόλο και τις ενέργειες του διευθυντή σε καθέναν από αυτούς.

Μαθητές

Ο παιδαγωγικός ηγέτης εξασφαλίζει τη δέσμευση της οικογένειας για συνεργασία με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών. Διατηρεί συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο για τους μαθητές, επαινεί τις επιτυχίες τους, φροντίζει ώστε να λειτουργούν με σεβασμό και να πειθαρχούν στον κανονισμό του σχολείου. Σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει στους μαθητές πρότυπα συλλογικότητας και συνεργατικής κουλτούρας και επιδιώκει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και κουλτούρας μάθησης. Δίνει έμφαση στη διδασκαλία ώστε να βελτιώνεται η σχολική επίδοση όλων των μαθητών (Πασιαρδής, 2014). Παρακολουθεί τις επιδόσεις τους εντός και εκτός σχολικών αιθουσών, προωθεί τη χρήση νέων, βελτιωμένων μορφών αξιολόγησης, όπως τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, χρησιμοποιεί τα δεδομένα που συλλέγει και

εξετάζει τα ποσοστά ικανοποίησης των προτύπων και των προσδοκιών που είχαν τεθεί για τη επίτευξη των μαθησιακών στόχων, την πρόοδο και την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Εκπαιδευτικοί

Ο παιδαγωγικός ηγέτης δείχνει εμπιστοσύνη και σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Υποστηρίζει το διδακτικό έργο, παρακολουθώντας τη διαδικασία της διδασκαλίας, παρέχοντας συμβουλές, επιβράβευση και ανατροφοδότηση και γίνεται ο ίδιος πρότυπο εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ενθαρρύνει την αξιοποίηση και ενσωμάτωση των διαθέσιμων πόρων και των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας. Επικροτεί τη «Δια βίου μάθηση» και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών του διδακτικού προσωπικού, όσον αφορά την εκτέλεση των ηγετικών αρμοδιοτήτων που τους αναθέτει ή/και την επιλογή των κατάλληλων μέσων/προσεγγίσεων για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των διδακτικών και μαθησιακών στόχων. Οργανώνει συναντήσεις εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, όπου αναπτύσσεται διάλογος με ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για τις ανάγκες της μάθησης και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Alava, 2019; Törnsén, 2009).

Ο εκπαιδευτικός ως Παιδαγωγικός ηγέτης

Έρευνες (π.χ. Seiser, 2020) αναφέρουν πως ο διευθυντής που λειτουργεί ως παιδαγωγικός ηγέτης, λαμβάνει παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και ενέργειες που επιφέρουν βελτίωση και αλλαγές στις ηγετικές παιδαγωγικές πρακτικές του. Οι ενέργειες αυτές οδηγούν, όχι μόνο σε αλλαγές που συνδέονται με τους υπάρχοντες τρόπους, αλλά και με την ανάπτυξη νέων τρόπων δημιουργίας σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν περισσότερο στην παιδαγωγική ηγεσία των σχολείων. Οι παραπάνω ενέργειες συμβάλλουν σε νέους τρόπους κατανόησης της παιδαγωγικής ηγεσίας. Επομένως, η κατανόηση και η περιγραφή του διευθυντή ως μοναχικού παιδαγωγικού ηγέτη αλλάζει και, αντ' αυτού, περιγράφεται ως ένας τρόπος καθοδήγησης που ενισχύεται όταν γίνεται κοινή ευθύνη.

Ο Sergiovanni (1996) συσχετίζει την παιδαγωγική ηγεσία με την παιδαγωγική εργασία των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Ο όρος «ηγεσία ως παιδαγωγική» προέρχεται από την έρευνα του van Manen (1991), ο οποίος εισήγαγε τον όρο «ηγούμεναι» σε συνδυασμό με την παιδαγωγική, αιτιολογώντας αυτή τη σύνδεση, μέσω της ετυμολογίας του όρου (κυριολεκτική μετάφραση «leading pedagogy»: οδηγώντας το παιδί). Επομένως, για τον Sergiovanni, οι

εκπαιδευτικοί ενεργούν ως ηγέτες στην τάξη, ασκώντας παιδαγωγική ηγεσία, καθώς είναι αυτοί που έρχονται σε άμεση επαφή με τα παιδιά και τις διαδικασίες της μάθησής τους.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως παιδαγωγικός ηγέτης αναπτύσσει πρακτικές εργασίας στους εξής άξονες: το μάθημα, την τάξη και τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, αναλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την προετοιμασία, την παρουσίαση και τη διαχείριση μαθήματος βάσει των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και φροντίζει ώστε να επικρατεί πειθαρχία στην τάξη, παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, αξιολογεί και παρέχει ανατροφοδότηση (Kyriacou 1991 αναφ. στο Nathan, 1995). Ουσιαστικά, επιχειρεί μια σκόπιμη προσπάθεια ποιοτικού συνδυασμού των παραπάνω στοιχείων με σκοπό την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο προσωπικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τους μαθητές. Έχει προσδοκίες για τη βελτίωση όλων των μαθητών χωρίς να κάνει διακρίσεις, ενθαρρύνει, παρέχει κίνητρα και επιβραβεύει. Φροντίζει να είναι «ζεστός», συναισθηματικός και προσιτός και βρίσκει τρόπους προσέγγισης όλων των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διδασκαλία αποτελεί το κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια δυναμική, σκόπιμη και πολυδιάστατη διαδικασία (Πασιαρδής, 2014). Η ποιότητά της διαδραματίζει κρίσιμο παράγοντα για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο έργο του, διότι μέσω αυτής, επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει εξ αρχής.

Σημαντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών-ηγέτων που επιτυγχάνονται μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της εφαρμογής παιδαγωγικών πρακτικών είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η ανάπτυξη αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών και η συμβίωσή τους μέσα στην κοινωνία, η δημιουργία αισθήματος της χαράς της επιτυχίας στους μαθητές και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα ή δράσεις, όπως η μείωση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών των μαθητών και η συμπερίληψη στη διδασκαλία διαφόρων συνηθειών, εθίμων και στοιχείων της κουλτούρας των κοινωνικοοικονομικών τους στρωμάτων. Ακόμη, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση και εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών και η δημιουργία κλίματος εργασίας μέσα στην τάξη, το οποίο χαρακτηρίζεται από σωστή οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και την αφιέρωση και αξιοποίηση επαρκούς χρόνου στη διδασκαλία.

Σχολείο και κλίμα

Με τον όρο σχολικό κλίμα, εννοείται το κλίμα που δημιουργείται από τις αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών και λοιπών μελών της ευρύτερης κοινότητας, δηλαδή των ατόμων που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και μοιράζονται την ίδια κουλτούρα (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Perry, «αντιπροσωπεύει» τη σχολική ατμόσφαιρα και το ομαδικό πνεύμα που επικρατεί μέσα στο σχολείο, αναδεικνύοντας τον ξεχωριστό και μοναδικό χαρακτήρα του (Τουμπάνου, 2019).

Το σχολικό κλίμα καθορίζεται από τα εμπλεκόμενα μέλη που συμμετέχουν στη σχολική ζωή, το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, δηλαδή το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής, τον τύπο και τη δυναμικότητα του σχολείου, (Πασιαρδής, 2014). Διάφοροι είναι και οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το κλίμα. Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) υποστηρίζουν πως κύριοι διαμορφωτές του σχολικού κλίματος είναι ο διευθυντής – ηγέτης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τις επιδόσεις τους. Αλλαγές στο κλίμα προκαλούν οι προσωπικές βλέψεις, οι στόχοι και οι εξατομικευμένες ανάγκες τους, όπως επίσης και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, τη φιλοσοφία, τις αξίες, τις ιδεολογίες του σχολείου, όπως επίσης, τα προγράμματα, τους στόχους, τους σκοπούς και τη δομή του σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

Η ποιότητα του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη συμπεριφορά, την ψυχική διάθεση, την παραγωγικότητα, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και, γενικότερα, την απόδοση στο έργο τους και έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή βελτίωση της μαθητικής κοινότητας (Stronge et al., 2021; Πασιαρδής, 2014). Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την ανάπτυξη ενός θετικού και «ανοιχτού» σχολικού κλίματος, το οποίο βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την επικοινωνία, το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή και τη συλλογική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μελών στις σχολικές διαδικασίες (Πασιαρδής, 2012; Babalis et al., 2012).

Ο διευθυντής-ηγέτης επιθυμεί τη μέγιστη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας που ηγείται και για να πετύχει τους παραπάνω στόχους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), επιλέγει τον κατάλληλο τρόπο διοίκησης και οργάνωσης, ο οποίος συμπεριλαμβάνει σαφείς οδηγίες και δίκαιους κανονισμούς, που μέσα από τη συστηματική εφαρμογή τους, δημιουργούν αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας. Φροντίζει για την ένταξη όλων των μελών στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη δημιουργία ενός σταθερού και

ασφαλούς περιβάλλοντος (Κατσαρός, 2008), χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, το οποίο διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισοτιμίας, της δημοκρατικότητας, της αποδοχής και της διαφορετικότητας (Βαρδάμπαση et al., 2016).

Ο παιδαγωγικός ηγέτης καθοδηγεί τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναρμονίζονται και να συμβαδίζουν με την εξέλιξη, τις αξίες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί και αναπτύσσεται η σχολική μονάδα (Stronge et al., 2021). Επιδιώκει τόσο τη δημιουργία ουσιαστικών και παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, όσο και τη δημιουργία κλίματος, που χαρακτηρίζεται από επικοινωνία, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ασφάλεια, πειθαρχία στους κανόνες, πολιτιστική πολυμορφία, συνεργασία, κοινότητα και ευημερία (Babalís et al., 2012). Διασφαλίζει τη δέσμευση και την αφοσίωση των εμπλεκόμενων μελών στο όραμα και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Παρέχει κίνητρα και ηθική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και προάγει την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Δείχνει την εκτίμησή του και επιβραβεύει κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

Ακόμη, διατηρεί «ανοιχτή» επικοινωνία με όλα τα μέλη της κοινότητας τόσο σε εργασιακό όσο και σε ανθρώπινο επίπεδο, δημιουργώντας ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις και συμμαχίες. Επίσης, επιδιώκει τη δημιουργία εκπαιδευτικής κουλτούρας στις οικογένειες των μαθητών, προωθώντας την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία ως βασικά συστατικά (Βαρδιάμπαση et al., 2016) και αναμένοντας την απόκριση, τη στήριξη και την αποδοχή των μαθησιακών στόχων από τους γονείς.

2.9. Ο ρόλος του παιδαγωγικού ηγέτη ως μέντορα

Το *Mentoring* (η καθοδήγηση) είναι μια δομημένη εκπαιδευτική στρατηγική που εστιάζει τόσο στην ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και στην ενίσχυση της ανάπτυξης των μαθητών, σε επίπεδο διάπλασης προσωπικότητας και βελτίωσης των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων. Ο παιδαγωγικός ηγέτης αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα και καθίσταται υπεύθυνος για σωστή διαχείριση του σχολείου. Φροντίζει ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες που προκύπτουν και να εξυπηρετούνται οι σκοποί του, παρέχοντας υποστήριξη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν τους σκοπούς αυτούς ενώ, παράλληλα, διαφυλάττει τον θεσμό του σχολείου (Sergiovanni, 1999).

Ως μέντορας εντοπίζει το κενό μεταξύ της τρέχουσας και της προσδοκώμενης επίδοσης και αναπτύσσει πρακτικές που βασίζονται στις παιδαγωγικές γνώσεις, τις οποίες εφαρμόζει με

σκοπό να παρέχει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες οδηγίες για την παιδαγωγική τους ανάπτυξη και υποστήριξη ώστε να αποδίδουν καλύτερα στο εκπαιδευτικό και το παιδαγωγικό τους έργο (Stronge et al., 2021). Ιδανικά, η εφαρμογή των γνώσεων της παιδαγωγικής αναμένεται να συνδεθεί με τη δημιουργία αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας.

Ο ηγέτης – μέντορας βρίσκεται κοντά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, εμπνέει εμπιστοσύνη και παρατηρεί τις πρακτικές που εφαρμόζει κάθε μέλος εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία, τονίζει τα θετικά στοιχεία κάθε μέλους και παρέχει με διακριτικότητα εξατομικευμένη υποστήριξη, ώστε να γίνουν αντιληπτές σε καθένα από αυτά οι αδυναμίες και τα σημεία που χρήζουν ανάπτυξης (Stronge et al., 2021). Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για τη θέσπιση στόχων, που αφορούν την προσωπική και την επαγγελματική τους βελτίωση. Δημιουργεί χρονοδιάγραμμα για την παρακολούθηση της βελτίωσής τους, όπου καταγράφει τις παρατηρήσεις του σχετικά με το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι (Πασιαρδής, 2014), αξιολογεί, προτείνει τρόπους βελτίωσης και ενθαρρύνει την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης. Χρησιμοποιεί τον διάλογο με διακριτικότητα και σεβασμό και παρέχει υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση. Η εύστοχη και λεπτομερής ανατροφοδότηση καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν εναλλακτικές στρατηγικές, να ακολουθήσουν νέες κατευθύνσεις και να αποκτήσουν επιπλέον δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες θα αξιοποιήσουν για να εξελίξουν το εκπαιδευτικό τους ρεπερτόριο (Stronge et al., 2021).

Φροντίζει ιδιαίτερα την ένταξη και προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών τη σχολική μονάδα και την τάξη. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ποια είναι η αποστολή τους και ποιες οι ανάγκες που οφείλουν να καλύψουν. Για να ενισχύει περισσότερο την προσπάθεια τους, αφιερώνει χρόνο στην προετοιμασία και τον προγραμματισμό ενδοσχολικών επιμορφώσεων σε θέματα που παρατηρεί πως υστερούν και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, συζητήσεις και περεταίρω σπουδές.

Παράλληλα, όσον αφορά τους μαθητές, αναπτύσσει σχέσεις επικοινωνίας μαζί τους, είναι προσιτός και αφιερώνει χρόνο σε συζητήσεις για θέματα που τους απασχολούν και άλλα που σχετίζονται τόσο με την προσωπική και την ακαδημαϊκή τους βελτίωση όσο και με την κοινωνική τους ανάπτυξη. Τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της τήρησης των κανονισμών του σχολείου καθώς και τη σημασία της συλλογικότητας και ενθαρρύνει την υιοθέτηση καλών τρόπων και σωστής συμπεριφοράς. Θέτει στόχους και υψηλές προσδοκίες, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των μαθητών και τη δημιουργία προτύπων και τα επικοινωνούν στους μαθητές. Παρατηρεί τις επιδόσεις τους και συμμετέχει στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους. Προωθεί το ομαδικό πνεύμα και την ευγενή άμιλλα, παρακινεί και

επιβραβεύει την πρόοδο. Αφιερώνει χρόνο για τη δημιουργία και τον προγραμματισμό ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Peko et al., 2009) που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχοντάς τους κίνητρο για προσπάθεια και βελτίωση.

2.10. Προϋποθέσεις για επιτυχημένη παιδαγωγική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία, αναμφισβήτητα, υποστηρίζει και οδηγεί προς τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής κοινότητας, καθώς φροντίζει, όχι μόνο για τη βελτίωση των επιδόσεων του συνόλου των μαθητών και την κοινωνική τους ανάπτυξη, αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για την επίτευξη της αποστολής της παιδαγωγικής ηγεσίας, είναι απαραίτητο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις (Varga, 2020; Seiser, 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Alava, 2019; Rinehart, 2017; Day et al., 2016; Goleman et al., 2014; Leo, 2014; Randiger, 2014; Jappinen, 2012; Clifford & Ross, 2011; Notman & Henry, 2011; Eddy et al., 2008), όπως:

A. Προετοιμασία νέων διευθυντών πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους

Αρχικά, τονίζεται η ανάγκη για την κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών στον τομέα της ηγεσίας, η οποία απαιτείται να είναι υποχρεωτική. Οργανώνεται, κυρίως, από δημόσιους ή ιδιωτικούς πανεπιστημιακούς φορείς και πραγματοποιείται μέσω συμμετοχής των υποψηφίων σε προγράμματα (π.χ. μεταπτυχιακά, σεμινάρια), πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους ή παράλληλα με αυτή, ώστε να επιτευχθεί η απόκτηση γενικών, ηγετικών, διαχειριστικών γνώσεων καθώς και γνώσεων σχετικά με την παιδαγωγική, με την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών, τις οποίες θα είναι ικανοί να οργανώσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά.

B. Δια βίου μάθηση και συνεχής ενημέρωση

Οι διευθυντές οφείλουν να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη συμμετοχή και παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν την προετοιμασία τους για ανάληψη ηγετικών καθηκόντων στη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, θεωρείται υψίστης σημασίας να φροντίζουν για τη διαρκή ενημέρωσή τους και να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν, να κρίνουν και να ακολουθούν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Φροντίζουν ώστε να αναβαθμίζουν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, σεμινάρια, συνέδρια, ενημερώσεις και συζητήσεις, σχετικά με παιδαγωγικά και διαχειριστικά θέματα, υπηρετώντας τις αρχές της δια βίου μάθησης.

Γ. Απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων

Είναι σημαντικό οι παιδαγωγικοί ηγέτες να κατέχουν ηγετικές ικανότητες, να τις αξιοποιούν και να τις εφαρμόζουν μέσω κατάλληλων πρακτικών για τη σωστή διαχείριση και την ευημερία της σχολικής μονάδας.

Δ. Συμμετοχή σε δίκτυα/ομάδες διευθυντών

Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των διευθυντών σχολικών μονάδων λειτουργούν ως ενισχυτές στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία δικτύων/ομάδων διευθυντών (βάσει περιφέρειας ή δήμου), η οποία ευνοεί την ανάπτυξη συζητήσεων με συμβουλευτικό χαρακτήρα και την έκθεση ιδεών, απόψεων και εμπειριών και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν ή παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Σε πολλά κράτη, η συμμετοχή των διευθυντών σε δίκτυα διευθυντών κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο για τη σημαντική συμβολή στη λειτουργία και βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, αλλά και για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Συγκεκριμένα, στη Ν. Ζηλανδία¹¹ και το Ηνωμένο Βασίλειο, τα δίκτυα διευθυντών έχουν εδραιωθεί επισήμως και λειτουργούν ως δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας, αλλά και ως ενισχυτές για την ορθή άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας, με έμπειρους διευθυντές να αναλαμβάνουν ρόλο «μέντορα» ή «coach» σε αρχάριους διευθυντές.

Ε. Υπαρξη κοινών αξιών, στόχων και σκοπών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας

Οι διευθυντές δημιουργούν, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη, ένα σχολικό όραμα και το επικοινωνούν στη σχολική κοινότητα αλλά και σε εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με αυτή. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται κοινό αίσθημα ευθύνης από μέρους των εκπαιδευτικών στην αποστολή της σχολικής μονάδας. Όλα τα μέλη συνεργάζονται προς μια κατεύθυνση με αμοιβαίο σεβασμό, έχοντας κοινή πορεία και κοινό παρονομαστή προς την επίτευξη των στόχων. Ακόμη, φροντίζουν για τον προγραμματισμό παιδαγωγικών συναντήσεων με συμμετοχή και εργασία σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, όπου αναπτύσσεται διάλογος και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων με εστίαση σε παιδαγωγικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις και τις διαφωνίες τους. Είναι απαραίτητο οι διευθυντές να καθοδηγούν παιδαγωγικά και να χειρίζονται αποτελεσματικά τις

¹¹ <https://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-information/Professional-standards-primary-school-principals>

εντάσεις και τις διαφωνίες που προκύπτουν, δημιουργώντας κουλτούρα στην οποία επικρατεί αίσθημα ενότητας.

ΣΤ. Κατανομή της ηγεσίας

Η κατανομή της ηγεσίας περιλαμβάνει κοινές γνώσεις και αντιλήψεις και αποτελεί μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις της αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας. Η ηγεσία κατανέμεται στον βαθμό τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργούν αυτόνομα. Χρειάζεται αμοιβαία κατανόηση και συζήτηση σε έναν οργανισμό, διότι μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα τα μέλη συνειδητοποιούν τι αναμένεται από αυτά.

Η εφαρμογή πρακτικών της κατανεμημένης ηγεσίας ενθαρρύνει την αμοιβαία αλληλεξάρτηση και συνεργατική στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Προάγει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικούς τρόπους και τους καθιστά συνυπεύθυνους στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Δημιουργεί περιβάλλον, το οποίο προσφέρει ελευθερία πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Με αυτόν τον τρόπο, οι διευθυντές διαχειρίζονται ένα μέρος του διαθέσιμου χρόνου, για να είναι κοντά στους μαθητές και επικεντρώνουν την προσοχή του στην παρατήρηση των συμπεριφορών και των επιδόσεών τους και στην αναζήτηση και εύρεση λύσεων για βελτίωση της μάθησης.

Ζ. Ατομικές δεξιότητες και ικανότητες

Οι ηγέτες αναπτύσσουν ανθρώπινες, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ως παιδαγωγικοί ηγέτες, είναι απαραίτητο να κατέχουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, και άλλες κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, αποτελεσματική ακοή, κ.λπ.

Η. Παροχή υποστήριξης των διευθυντών από τη Δημόσια Εκπαιδευτική Πολιτική και θεσμοθέτηση νέου νομικού πλαισίου

Οι συνεχείς εξελίξεις και οι προσδοκίες για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούν αναδόμηση του τομέα της Δημόσιας Παιδείας, μέσα από ένα σύστημα μεταρρυθμίσεων προσανατολισμένο στη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών μονάδων βάσει των αναγκών τους. Όπως φαίνεται, καθίσταται απαραίτητη η αναδιοργάνωση, όσον αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μία σημαντική ενέργεια που μπορεί να συνεισφέρει στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αποκεντροποίηση του ιεραρχικού συστήματος διοίκησης, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα για αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων.

Επιπλέον, καθίσταται κρίσιμη η δημιουργία ενός συστήματος λογοδοσίας των διευθυντών προς την ανώτερη ιεραρχική βαθμίδα για τη λειτουργία του σχολείου, την αποτελεσματικότητα αλλά και για την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο, διασυνδέονται οι εθνικές προσδοκίες με τις προσδοκίες των τοπικών αρχών εκπαίδευσης, των συμβούλων, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας

Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η θεσμοθέτηση ενός νομικού πλαισίου σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την υποστήριξη των διευθυντών με τη δημιουργία, τη ρύθμιση και τη σαφή ανάλυση των νόμων σχετικά με τις δικαιοδοσίες των διευθυντών. Οι παραπάνω ενέργειες πρέπει να συμβαδίζουν με τις παιδαγωγικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου.

Θ. Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητο στοιχείο σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο πλαίσιο της παραπάνω θεώρησης, η ενσωμάτωση της αξιολόγησης της παιδαγωγικής ηγεσίας λειτουργεί προς όφελος των μαθητών, εφόσον ο παιδαγωγικός ηγέτης ασκεί επιρροή στους μαθητές μέσω της «δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών και κουλτούρας που οδηγούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και της διαμόρφωσης του αντίκτυπου της σχολικής βελτίωσης μακροπρόθεσμα» (Clifford & Ross, 2011, σ. 1). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των παιδαγωγικών ηγετών λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο αλλά και ως κίνητρο για τη βελτίωση της παιδαγωγικής ηγεσίας και των πρακτικών της, εξασφαλίζοντας ευκαιρίες στους ηγέτες των σχολείων να προσδιορίσουν σχετικές γνώσεις και ικανότητες άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας και να αναπληρώνουν τυχόν κενά ή ελλείψεις τους. Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση προτείνεται να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη διαχείριση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδαγωγικών ηγετών να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν την καλή διδασκαλία και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια διαδικασία που εννοιολογικά είναι σύμφωνη με τη συστημική θεώρηση κάθε σχολικού οργανισμού.

2.11. Ο ρόλος της κατανεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελείται από μια σειρά καθημερινών ενεργειών και συμπεριφορών των διευθυντών. Έχει σχεδιαστεί και βασίζεται σε χαρακτηριστικά και πρακτικές που συνθέτουν ένα ηγετικό προφίλ, προσαρμοσμένο στο πλαίσιο και την τυπολογία, προκειμένου να επιτευχθεί η ολοκληρωμένη βελτίωση των σχολείων. Δεν αποτελεί ένα απλό

προσωπικό χαρακτηριστικό αλλά, μια δυναμική διαδικασία κοινωνικής επιρροής, όπου ένα άτομο ασκεί σκόπιμη επιρροή σε υφιστάμενα μέλη για να βοηθήσει στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και επαρκών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών μέσα σε έναν οργανισμό.

Ο Contreras (2016) αντιλαμβάνεται την παιδαγωγική ηγεσία ως μια σύνθεση καταναμεμημένης και συμμετοχικής ηγεσίας σε συνδυασμό με την παιδαγωγική επαγγελματική ανάπτυξη. Ο Day (2017) συνδέει την ηγεσία του σχολείου με τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία, όπου τα κύρια συστατικά είναι η επαγγελματική αυτονομία, το επαγγελματικό κεφάλαιο, η δέσμευση εκπαιδευτικών, η ευημερία και η εξειδίκευση. Επιπλέον, οι Labelle & Jacquin (2018) υποστηρίζουν τον μετασχηματιστικό ρόλο των σχολικών ηγετών εντός των επαγγελματικών κοινοτήτων και παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς, που ενσωματώνει την ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο παιδαγωγικός ηγέτης συμβάλλει στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, παρέχει τις βάσεις και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για έναν μετασχηματισμό μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και επιδιώκει τη βελτιστοποίηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και την προετοιμασία των μαθητών. Επομένως, η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μορφής ηγεσίας στηρίζεται, παράλληλα, στην υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών της καταναμεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

A. Η διασύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με τη την καταναμεμημένη ηγεσία

Ο ΟΟΣΑ (2016) σε μια έκθεση, βασισμένη σε δεδομένα από τη Διεθνή Έρευνα για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Teaching and Learning International Survey-TALIS), ενθαρρύνει τον συνδυασμό παιδαγωγικής και καταναμεμημένης ηγεσίας. Η διασύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με την καταναμεμημένη ηγεσία διακρίνεται από την υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών που αποσκοπούν στη διαμόρφωση κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος αποτελεσματικής επικοινωνίας, δημοκρατικότητας, διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας (Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka et al., 2019; Male & Palaiologou, 2017; Jäppinen, 2012; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012; Heikka & Waniganayake, 2011). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, η ηγεσία κατανέμεται κατά άτομο ή σε ομάδες ατόμων, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις κλίσεις τους, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών και την ανάληψη παιδαγωγικών ευθυνών, ενώ παράλληλα εμπνέει και ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό.

B. Η διασύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με τη μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως στόχο την ενίσχυση και βελτίωση, τον «μετασχηματισμό» του ανθρώπινου παράγοντα μέσα σε έναν οργανισμό, προωθώντας τη

συνεργασία και την ενδυνάμωση των μελών. Απώτερος σκοπός της είναι η αλλαγή ολόκληρης της κοινωνίας. Η διασύνδεσή της με την παιδαγωγική ηγεσία διακρίνεται από το κοινό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν όσον αφορά τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των εκπαιδευόμενων (Male & Palaiologou, 2017; Leo, 2015; Årlestig & Törnsten, 2014). Οι Day et al. (2016), σε έρευνα που διεξήγαγαν στο Ηνωμένο Βασίλειο, ανέδειξαν και τόνισαν τα πιθανά οφέλη της διασύνδεσης της παιδαγωγικής με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν πως ο σχολικός ηγέτης παρωθεί το διδακτικό προσωπικό, ώστε να συμβάλει στη δημιουργία μιας κουλτούρας με κοινό όραμα, κοινή αποστολή και κοινές αξίες. Δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων εργασίας και μάθησης και προγραμματίζει ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Φροντίζει για την παρακολούθηση των διαδικασιών της διδασκαλίας παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε κάθε εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας, αναλαμβάνουν ευθύνες, δοκιμάζουν και εφαρμόζουν καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους. Ακόμη, αποκτούν πιο ισχυρές σχέσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους και επιδιώκουν συλλογικά τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών τους πρακτικών, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Σύνοψη

Συμπεραίνουμε πως οι πρακτικές της κατανομημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σε συνδυασμό με τις πρακτικές της παιδαγωγικής ηγεσίας, στοχεύουν στην εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και προάγουν την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση στην τάξη, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης και την επαγγελματική ενδυνάμωση της κοινότητας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η παιδαγωγική ηγεσία απαιτεί το ρόλο ενός μετασχηματιστή ηγέτη (Shields, 2017) που ασκεί κατανομημένη ηγεσία (Buchberger, Kovač & Rafajac, 2019; Andressen et al., 2012) και στηρίζεται στην έννοια των ικανοτήτων.

3ο Κεφάλαιο: Παιδαγωγικός ηγέτης και πρακτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο Sergiovanni (1998) ορίζει την παιδαγωγική ηγεσία ως το ηγετικό μοντέλο που επενδύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, τη μαθησιακή και την κοινωνική βελτίωση των μαθητών, και παράλληλα, στη μάθηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη. Η επίτευξη των παραπάνω σκοπών επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη κοινωνικού και ακαδημαϊκού κεφαλαίου¹² για τους μαθητές, μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων φροντίδας και μάθησης, και πνευματικού και επαγγελματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς με τη δημιουργία κοινοτήτων έρευνας και πρακτικής.



Οι Leithwood et al. (2003) υποστήριξαν πως οι ηγετικές πρακτικές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών. Η διαχείριση και ένταξη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που συστήνεται από το Υπουργείο Παιδείας και η διαχείριση του καθημερινού σχολικού προγράμματος αποτελούν πτυχές της επιρροής αυτής. Ο διευθυντής έχει καλή γνώση του προγράμματος σπουδών και των στόχων του και δημιουργεί τις κατάλληλες πρακτικές, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή του, συνδυάζοντας τους εκπαιδευτικούς με τους παιδαγωγικούς στόχους στα δεδομένα και τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, με σκοπό την αλλαγή και τη βελτίωση. Για το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, ο διευθυντής δημιουργεί πρακτικές που στοχεύουν στη δημιουργία σταθερών ρουτινών, δομών και διαδικασιών, τις οποίες καλούνται να ακολουθήσουν όλα τα μέλη για την εύρυθμη λειτουργία και την ευημερία της σχολικής μονάδας. Στις συγκεκριμένες πρακτικές, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, περιλαμβάνονται οι οδηγίες σχεδιασμού και εποπτείας, η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς και η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 2008).

Σε επόμενη μελέτη και έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση (Alig-Mielcarek, 2003; Jacob, 2004; Jurewicz, 2004) σχετικά με την επιρροή των διευθυντών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, οι Leithwood et al. (2010) συγκεντρώνουν ορισμένες πρακτικές, όπως

¹² Ο όρος «κεφάλαιο» χρησιμοποιείται με την έννοια της σωστής επένδυσης κάθε διάστασης (ακαδημαϊκής, κοινωνικής, πνευματικής και επαγγελματικής) με σκοπό την αύξηση της αξίας τους.

είναι η ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο, η παρακολούθηση και παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, η ανάπτυξη και επικοινωνία κοινών στόχων και η απόκτηση δεξιοτήτων από τους σχολικούς ηγέτες, όπως να είναι ανοιχτοί, υποστηρικτικοί και φιλικοί. Συμπληρώθηκαν, επίσης, ως σημαντικές πρακτικές ο καθορισμός υψηλών προσδοκιών, η υποστήριξη για αποσαφήνιση των κοινών στόχων, όσον αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και, τέλος, η παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς στόχους.

Οι MacNeill et al. (2005) σε κριτική μελέτη που διεξήγαγαν, συνέκριναν την διδακτική με την παιδαγωγική ηγεσία, επισημαίνοντας τους περιορισμούς της πρώτης και τα πλεονεκτήματα της τελευταίας. Στην έρευνά τους αναφέρουν πως το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας εισήχθη ως εναλλακτική λύση για την διδακτική ηγεσία αλλά και για τα υπόλοιπα μοντέλα ηγεσίας (Male et al., 2012; Atkinson et al., 2017; MacNeill et al., 2005). Υποστήριξαν πως η παιδαγωγική είναι αμοιβαία ευθύνη και σκοπός όλων των ατόμων σε ένα σχολείο και επιδιώκει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ασκήσουν τα καθήκοντά τους, διδακτικά και διοικητικά, με επαγγελματική υπευθυνότητα και διακριτικότητα, προωθώντας τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Grice, 2019).

Για τους Brägger & Posse (2007) η σχολική ηγεσία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε κάθε άτομο που εργάζεται και μαθαίνει στο σχολείο, δηλαδή στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό. Αναγνώρισαν την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κλίματος παιδαγωγικής αισιοδοξίας, εμπιστοσύνης και προθυμίας, ως ενέργειες που αποτελούν κύρια καθήκοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου που επιδιώκουν την κοινή δράση για επιτυχία αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό την καλύτερη απόδοση της σχολικής μονάδας.

Ο Bolivar (αναφ. στο Contreras, 2016) κάνει λόγο για την παιδαγωγική ηγεσία και τη σύνδεσή της με την ικανότητα επιρροής στα μέλη της σχολικής κοινότητας, χωρίς αυτή να προϋποθέτει τη χρήση δύναμης ή εξουσίας λόγω θέσης. Αξιοποιώντας την ικανότητα της επιρροής, επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η οργάνωση των πρακτικών και των διαδικασιών μάθησης για την επίτευξη του κοινού στόχου, δηλαδή της ακαδημαϊκής βελτίωσης των μαθητών. Όπως εξηγεί, «η ηγεσία για τη μάθηση επικεντρώνει τη δράση της στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται από τους μαθητές». Κάτω από αυτές τις συνθήκες δράσης, η διοίκηση μεριμνά για τη δημιουργία κατάλληλων χώρων και περιβαλλόντων μέσα στα οποία διευκολύνεται και υποστηρίζεται η οργάνωση της μάθησης και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να παρέχονται στους μαθητές καλύτερες ευκαιρίες μάθησης.

Οι Horn & Marfan (2010) αναφέρονται στην παιδαγωγική ηγεσία τονίζοντας τον ρόλο της διοίκησης στην προώθηση στάσεων καθώς και την υιοθέτησή τους από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, όπως είναι το αίσθημα κοινής ευθύνης και προσωπικής δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων και της προσδοκώμενης αλλαγής, που οδηγούν στη βελτίωση της μάθησης (Contreras, 2016).

Οι Coughlin & Baird (2013) εισήγαγαν τέσσερις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας που εγγυώνται την αποτελεσματικότητά της. Αναλυτικότερα, θεωρούν πως είναι απαραίτητη η θέσπιση πρωτοκόλλου με πρακτικές για αναστοχαστική σκέψη και έρευνα. Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και της διάθεσης χρόνου για να εφαρμοστούν οι αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης και ηγεσίας. Τέλος, υποστηρίζουν παράλληλες πρακτικές, οι οποίες αποτελούν ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με βιωματικές δραστηριότητες, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις απαιτήσεις του παιδαγωγικού ηγέτη από τους ίδιους.

Ο Heikka (2013) διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές προσχολικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Η παιδαγωγική ηγεσία συνδέθηκε περισσότερο με τη θέση, τα καθήκοντα και τις ευθύνες των διευθυντών, ενώ φάνηκε περιορισμένη η σύνδεσή της με τις ευθύνες των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις αυτές κατέδειξαν περιορισμένη γνώση και κατανόηση σχετικά με τις παιδαγωγικές ευθύνες των μελών της σχολικής κοινότητας, γεγονός που συνεπάγεται την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των ενδιαφερόμενων μελών, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και την ικανότητα σύνδεσης των ευθυνών τους με τις παιδαγωγικές ευθύνες.

Σε επόμενη μελέτη, ο Heikka (2014), πρόσθεσε μέλη της δημοτικής επιτροπής εκπαίδευσης (μέλη που δεν εργάζονταν στη σχολική μονάδα). Η παιδαγωγική ηγεσία θεωρήθηκε ως ηγετική ευθύνη όλων των ενδιαφερομένων στην προσχολική εκπαίδευση και ανέδειξε την ανάγκη για την εφαρμογή κατανομής της ηγεσίας παράλληλα με αυτή.

Οι Male & Palaiologou (2012) αναφέρθηκαν στη δομή της παιδαγωγικής ηγεσίας παρουσιάζοντάς τη ως τριγωνική κοινωνική πράξη που διαμορφώνεται από τρεις παράγοντες: τη θεωρία, την πράξη (πρακτική) και τους κοινωνικούς άξονες¹³. Μεταξύ των παραγόντων αυτών δημιουργούνται δεσμοί αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων. Επιπλέον, εισήγαγαν

¹³ Εσωτερικοί άξονες είναι: οι αξίες, οι πεποιθήσεις, η θρησκεία, η κουλτούρα, τα έθιμα και η τοπική οικονομία. Εξωτερικοί άξονες είναι: οι κοινωνικές αξίες, η παγκόσμια οικονομία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η ΤΠΕ, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και οι βαθμολογίες των μαθητών από τη συμμετοχή του σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες.

την έννοια της οικολογίας της κοινότητας¹⁴, η οποία συνδέεται με την ομαδική εργασία και τη συμμετοχή της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, στις διοικητικές πρακτικές και στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους. Η αποτελεσματικότητα προκύπτει από την ανάπτυξη παραγωγικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των οικογενειών τους, του εκπαιδευτικού προσωπικού και της κοινότητας, δεδομένου ότι η τοποθεσία και η κουλτούρα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται οι μαθητές είναι ζωτικής σημασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής αναλαμβάνει τη δημιουργία, τον συντονισμό και την εποπτεία ενός περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ευδοκίμει η επίτευξη της αλλαγής, η δημιουργία κοινού οράματος και η ανάπτυξη νέων εμπειριών μάθησης. Η επιτυχής λειτουργία του περιβάλλοντος αυτού προϋποθέτει νέες προσεγγίσεις με συνεργασία και συμμετοχή, ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, πρακτικών και παροχή πόρων για όλους τους συμμετέχοντες, σε ατμόσφαιρα διαφάνειας και εμπιστοσύνης.

Οι Alameen et al. (2015) επιβεβαίωσαν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς άξονες της παιδαγωγικής ηγεσίας των Male & Palaiologou (2012) και απέδειξαν πως οι σχολικοί ηγέτες δεν καθοδηγούνται εξ ολοκλήρου από τους εξωτερικούς άξονες, αλλά επιδιώκουν να τους ενσωματώσουν στις πρακτικές τους σε συνδυασμό με τους εσωτερικούς άξονες. Επιπλέον, σύνδεσαν την παιδαγωγική ηγεσία με το όραμα για αλλαγή και τόνισαν πως το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας δεν περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς και σε εκείνους που κατέχουν επίσημες θέσεις στον οργανισμό αλλά και σε άλλους παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο. Πρόκειται, λοιπόν, για μετατροπή της ηγεσίας σε παιδαγωγική πράξη, δηλαδή σε ένα σύνολο ενεργειών, που βασίζεται στην ουσία της θεωρίας και υποστηρίζεται από την οικολογία της κοινότητας. Υπερβαίνει την πρακτική μέσα στο άμεσο μαθησιακό περιβάλλον και αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων στην οικολογία της κοινότητας, δραστηριοτήτων με όλους τους συμμετέχοντες και την κατασκευή γνώσεων, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους, όπως π.χ. η τεχνολογία.

Σε επόμενη έρευνα, οι Male & Palaiologou (2015) εξέτασαν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας όπως τη μετασχηματιστική, την ηγεσία με κέντρο τον μαθητή, την κατανομημένη και άλλα μοντέλα ηγεσίας. Κατέληξαν πως ο όρος «Παιδαγωγική» συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία και περιγράφεται ως μια μορφή πρακτικής πιο σύνθετη από την απλή διαδικασία της

¹⁴ Η οικολογία της κοινότητας σχετίζεται με την δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης στα οποία αναπτύσσεται επικοινωνία και σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, με τις οικογένειες, τις πολιτικές, μεταρρυθμίσεις και ορισμένες άλλες υπηρεσίες όπως η υγεία, η κοινωνική εργασία και τοπικά, εθνικά και παγκόσμια ζητήματα

διδασκαλίας και της μάθησης, που διαμορφώνει κι ενισχύει τη σύνδεση της διδασκαλίας και της ηγεσίας. Επιπλέον, τόνισαν πως η παιδαγωγική ηγεσία έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα, όσον αφορά τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Ωστόσο, θεωρούν πως δεν πρέπει να επιδιώκεται τόσο η ταύτιση με την αποτελεσματική¹⁵ ηγεσία, όσο να εστιάσει στη σύνδεση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων με την κοινωνική πραγματικότητα (Male & Palaiologou, 2015). Στην έρευνά τους, η πράξη αποτελεί τη βάση της νέας ηγεσίας, που επιδιώκει τη δημιουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ της διδασκαλίας και της οικολογίας της κοινότητας. Αναφέρθηκαν στην έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας του όρου «παιδαγωγική ηγεσία», εξηγώντας πως η έννοια της «παιδαγωγικής» είναι διαφορούμενη όταν συνδέεται με την ηγεσία και τόνισαν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Οι Törnsén & Ärlestig (2014) δημιούργησαν ένα σουηδικό μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας το οποίο βασίζεται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, τη δική τους έρευνα και τους παράγοντες που ενισχύουν την επιτυχία των διευθυντών και έχουν αναγνωριστεί από το International Successful School Principal Project (Day & Leithwood, 2007). Υποστήριξαν ότι η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να συνοψιστεί σε τρεις διαστάσεις: τη δημιουργία συνθηκών για μάθηση και διδασκαλία, την καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης και, τέλος, τη σύνδεση της καθημερινής εργασίας, που αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση, με τους οργανωτικούς στόχους και αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Οι διαστάσεις αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνδέονται με τη διαχείριση των στόχων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, για να σχηματίσουν ένα σύνολο ενεργειών που αποτελούν την ηγεσία. Οι ίδιοι (2014) προτείνουν πρακτικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ο παιδαγωγικός ηγέτης σε κάθε διάσταση, ανάλογα με τις προτεραιότητες που έχει θέσει. Τέτοιου είδους ενέργειες θεωρούνται *ο προσανατολισμός στον στόχο* (αποστολή, στόχοι, όραμα, δημιουργία συνθηκών για μάθηση και διδασκαλία, υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, ανάπτυξη εσωτερικής οργάνωσης), *ο προσανατολισμός στις διαδικασίες* (επισκέψεις στην τάξη, παρατήρηση, επίβλεψη, ανατροφοδότηση, συζητήσεις σχετικές με τη διδασκαλία, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τις σχέσεις, κ.λπ.) και *ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα* (σύνδεση των καθημερινών εργασιών μάθησης και διδασκαλίας με τα αποτελέσματα των μαθητών, ανάλυση των αποτελεσμάτων και δημιουργία προοπτικών για βελτίωση) (αναφ. στο Leo, 2015).

Ο Leo (2015) τονίζει τη σημαντικότητα ύπαρξης κανόνων στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, εστιάζοντας στη μελέτη των επαγγελματικών κανόνων της παιδαγωγικής

¹⁵ ή επιτυχημένη

ηγεσίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως στις βασικές προτεραιότητες των διευθυντών ανήκουν επαγγελματικοί κανόνες, όπως η παρουσία στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, η ενθάρρυνση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και άλλων μελών στην ανάπτυξη ποιότητας του σχολείου, η ενίσχυση για ανάπτυξη διαμορφωτικής αξιολόγησης και αξιολόγησης της μάθησης, η συμμετοχή στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω παιδαγωγικών συζητήσεων, επιμορφώσεων, κ.λπ. και η ανάπτυξη της εσωτερικής οργάνωσης του σχολείου για την προώθηση της μάθησης.

Από τη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκε η ανάγκη για ορισμένες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε απαραίτητη η παράλληλη ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού και του επαγγελματικού κεφαλαίου στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, κρίθηκε σημαντική η δημιουργία ενός συστήματος λογοδοσίας του σχολικού ηγέτη, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο η εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας συμβάλλει στην επίτευξη των εθνικών στόχων της εκπαίδευσης. Το σύστημα λογοδοσίας ενισχύεται από τη θέσπιση νομικού πλαισίου με παροχή αυξημένης δικαιοδοσίας και δυνατότητας αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων και υποστήριξη των διευθυντών για επίτευξη καλύτερων επιπέδων μάθησης και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών σε συνδυασμό με την τοπική ανάπτυξη. Τέλος, τονίστηκε η ανάγκη για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης για διευθυντές, με σκοπό την ανάπτυξη διαλόγου, τη συνεργασία, την ενίσχυση του επαγγέλματος του διευθυντή και την εξατομικευμένη υποστήριξη κάθε διευθυντή.

Οι Peng & Vašŕatková (2016) ανέφεραν ότι οι αποτελεσματικοί παιδαγωγικοί ηγέτες διατηρούν υψηλό επίπεδο στην εφαρμογή πρακτικών παιδαγωγικής ηγεσίας, δημιουργώντας δομές που προωθούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών αλλά και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με αυτούς. Όπως διαπιστώθηκε, οι διευθυντές πρέπει να εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερόμενους, ανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, με σκοπό να τους προσελκύσουν στη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής ηγεσίας και να ενισχύσουν αποτελεσματικά την ικανότητά τους να αναλάβουν νέους ρόλους και ευθύνες. Σημειώθηκε, επίσης, ότι οι διευθυντές πρέπει να επικοινωνούν σε όλα τα μέλη τους κοινούς κανόνες και αξίες, πριν ξεκινήσουν νέες πρακτικές σε ένα σχολείο. Επισήμαναν τις βασικές ευθύνες των παιδαγωγικών ηγετών, όπως είναι υποστήριξη και ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης των εκπαιδευτικών, η αυτο-ανάπτυξη, η παρακίνηση και η δημιουργία και διατήρηση υποστηρικτικής ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης. Υποστηρίχτηκε ότι οι παιδαγωγικοί ηγέτες πρέπει να είναι καλοί, επικοινωνιακοί, υπεύθυνοι για την πρόληψη και αντιμετώπιση

των κινδύνων, ειλικρινείς, διορατικοί, ιδεολόγοι, εμπνευστές, να έχουν όραμα και να αναγνωρίζουν τις καλές προσπάθειες (Butt, 2017).

Σύμφωνα με τον Aung (2018), προτεραιότητα των διευθυντών αποτελούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα, εστιάζοντας αρχικά στην ανάπτυξη του παιδιού ως ολότητα, δηλαδή ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή, και ακολούθως, στην ανάπτυξη του προσωπικού και της σχολικής κοινότητας.

Για τους Fonsén & Soukainen (2020), η υψηλή επαγγελματική θέση και η υψηλή εξειδίκευση μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα των επαγγελματιών, ώστε να εφαρμόζουν κριτικά παιδαγωγική ηγεσία και να έχουν πιο απαιτητικές στάσεις για την ποιότητα της ηγεσίας. Αυτή η μελέτη ασχολήθηκε με έξι διαφορετικές διαστάσεις: την ηγετική οργάνωση και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, τη δομή του οργανισμού, την παιδαγωγική ηγεσία, τη διαχείριση γνώσης, την ευεξία στην εργασία και την ηγεσία του εαυτού. Τέλος, υποστηρίχθηκε η ανάγκη για εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας, ώστε να διασφαλιστεί και να διατηρηθεί η βιωσιμότητα των σχολικών δομών.

Πολλές επιστημονικές μελέτες αφιερώθηκαν στη σχέση και τη διασύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με την κατανομημένη ηγεσία. Από επιστημονικές μελέτες (Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka et al., 2019; Duignan, 2012; Jäppinen, 2012; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012; Heikka & Waniganayake, 2011; Fullan, 1993), προκύπτει πως η παιδαγωγική ηγεσία συνδέεται στενά με την κατανομημένη ηγεσία και πως ο συνδυασμός τους οδηγεί προς την αλλαγή και τη βελτίωση, με την προϋπόθεση πως διανέμεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργούν αυτόνομα. Με λίγα λόγια, η υιοθέτηση πρακτικών της κατανομημένης ηγεσίας αυξάνει το ανθρώπινο κεφάλαιο και δημιουργεί αίσθημα κοινότητας (Grice, 2019 από βιβλιογραφική ανασκόπηση των Duignan & Cannon, 2011; Fullan, 1993; Roby, 2011). Επιπλέον, η παιδαγωγική ηγεσία σε συνδυασμό με την κατανομημένη ηγεσία (Duignan, 2012; Fullan, 1993) προωθεί τη χειραφέτηση των μαθητών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ο Contreras (2016) στην ανασκόπηση του συνδέει την παιδαγωγική ηγεσία με τη σχολική βελτίωση και τη διδακτική ηγεσία. Τονίζει πως εφαρμόζοντας παιδαγωγική ηγεσία, το σχολείο γίνεται κατανοητό ως περιβάλλον που υποστηρίζει τους μαθητές και φροντίζει για το συμφέρον τους. Τέλος, σημείωσε πως για να είναι επιτυχής η εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας να συνδυάζεται με τις αρχές του μοντέλου της συμμετοχικής και διανεμητικής ηγεσίας.

Οι Jäppinen & Sarja (2011) επιχείρησαν να συνθέσουν τα δύο ήδη ηγεσιών και να δημιουργήσουν ένα νέο, σύνθετο μοντέλο ηγεσίας, την *κατανομημένη παιδαγωγική ηγεσία*. το

συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφεται ως οτιδήποτε χαρακτηρίζει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης όταν οι εκπαιδευτικοί φορείς μοιράζονται σκόπιμα μια κοινή αποστολή. Η κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται, κυρίως, στην κατανομή του ενδιαφέροντος, του οράματος, των στόχων και των αξιών, με σκοπό τη δημιουργία συνεργιών και μέσω αυτών, καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων ως ομάδα, παρά ως ξεχωριστές οντότητες.

Οι Brandon et al. (2016) εισήγαγαν μια πιο εξελιγμένη εικόνα παιδαγωγικής ηγεσίας που προέβλεπε την άσκησή της σε ομάδες. Αυτή η καινοτομία έθεσε τα θεμέλια για αναζήτηση τρόπων επιρροής και ενίσχυσης των πρακτικών διδασκαλίας και ηγεσίας, που ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών, την ανάπτυξη ακαδημαϊκού επιτεύγματος και τη δημιουργία κλίματος ευημερίας. Αυτή η μελέτη ανέδειξε τα πλεονεκτήματα της ομαδικής συνεργασίας για την άσκηση ηγεσίας, όπως είναι η αποτελεσματική διδασκαλία, η κοινή εκπαιδευτική ηγεσία, η επαγγελματική μάθηση, η συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων, η σχεσιακή εμπιστοσύνη, ο αναστοχαστικός λόγος και η ηγεσία με κέντρο τη μάθηση.

Ο Lee (2016) εισήγαγε τρεις διαστάσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας που αφορούν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: την κατανόηση των νέων εκπαιδευτικών, την παροχή συστηματικής υποστήριξης και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Τόνισε πως η άσκηση αυτού του είδους ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς επιτρέπει την ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, τη μείωση του άγχους και την απόδοση της πρέπουσας αξίας στο επάγγελμά τους. Επιπλέον, ισχυρίστηκε πως η κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία αίσθησης ευθύνης για την εργασία τους και στην αύξηση του πάθους τους για το επάγγελμα και την εργασία. Η επίτευξη των παραπάνω αποτελεσμάτων προϋποθέτει την εκπαίδευση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την ανάθεση μη διδακτικών καθηκόντων σε αυτούς και τη διασφάλιση καλύτερων εργασιακών σχέσεων.

Οι Day & Armstrong (2016) υποστήριξαν πως οι παιδαγωγικοί ηγέτες οφείλουν να φροντίζουν για τη δημιουργία περιβάλλοντος που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Διαπίστωσαν ότι, όταν οι ηγέτες παρέχουν τα περιβάλλοντα αυτά, δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης, αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν με αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις στην τάξη, αποκτούν κίνητρα, κατασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και δεσμεύονται για καλύτερα αποτελέσματα.

Αργότερα, ο Clarke (2017) εισήγαγε την έννοια της αιφόρου παιδαγωγικής ηγεσίας (sustainable pedagogical leadership) και των πρακτικών της. Σε αυτές συγκαταλέγονται και

ηθικές πρακτικές, όπως η συνεργασία προς την επίτευξη ενός σαφούς οράματος, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με συνεχή καθοδήγηση, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η ενδυνάμωση, παρέχοντας επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης. Σε αυτό το κλίμα, παρέχεται η δυνατότητα της εργασίας με αυτονομία, γεγονός που ισοπεδώνει τον ιεραρχικό τύπο άσκησης ηγεσίας, μέσα στο οποίο ευδοκίμει η ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών, η ανάπτυξη διαλόγου, ο πειραματισμός και η διαφωνία (Atkinson & Biegun, 2017).

Σε μελέτη τους, οι Martinez & Tadeu (2018a) σημείωσαν θετικές τάσεις στην κατασκευή ενός κοινού εκπαιδευτικού έργου, μέσα στο οποίο επικρατούσε θετική προδιάθεση του προσωπικού για λήψη πρωτοβουλιών, συνεργασία και συντονισμό μεταξύ συναδέλφων.

Οι Martinez et al. (2018b) εξέτασαν δεκάξι άρθρα και διαπίστωσαν ότι το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας υποστηρίζει πως από την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας απορρέουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία, τη μαθησιακή διαδικασία και την απόδοση των μαθητών.

Από την έρευνα των Heikka et al. (2019a) αποδείχθηκε ότι σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης που υιοθέτησαν ηγετικές προσεγγίσεις με κατανομημένη παιδαγωγική ηγεσία, φαίνεται να υπάρχει θετικός αντίκτυπος στην ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και υψηλό επίπεδο δέσμευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου και την επίτευξη των στόχων.

Οι Heikka & Suhonen (2019b) υπογράμμισαν τη σημασία της αλληλεξάρτησης των ευθυνών των εκπαιδευτικών με την ηγεσία και υποστήριξαν πρακτικές της κατανομημένης παιδαγωγικής ηγεσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στην καθοδήγηση της παιδαγωγικής ανάπτυξης εντός ομάδων. Αυτή η μελέτη πρότεινε πέντε πρακτικές κατανομημένης παιδαγωγικής ηγεσίας, συμπεριλαμβανομένων: της κατασκευής κοινού οράματος, στόχων και αξιών για την παιδική ηλικία (προσχολική εκπαίδευση), της διευκόλυνσης της μάθησης και της απόκτησης εμπειρίας -όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, της ανάπτυξης δομών και οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου και της ενίσχυσης της συμμετοχικής και αποτελεσματικής λήψης αποφάσεων.

Σύνοψη

Οι περισσότερες μελέτες επιχειρούν την εστίαση στον ρόλο, τα χαρακτηριστικά, τις παιδαγωγικές γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του παιδαγωγικού ηγέτη, καθώς επίσης και στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί και εφαρμόζει για την επίτευξη των

κύριων σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας, δηλαδή της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (τοπική κοινωνία).

Ιδιαίτερη αξία προσδίδεται στην ικανότητα της επιρροής που ασκεί ο παιδαγωγικός ηγέτης στα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην ανάπτυξη κοινού οράματος, κοινών στόχων και κοινής αποστολής. Γίνεται αναφορά στη σημασία της δημιουργίας κατάλληλου σχολικού κλίματος, κουλτούρας μάθησης σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και συνεργατικών - παραγωγικών σχέσεων εντός και εκτός σχολικής κοινότητας (γονείς, τοπικές αρχές – φορείς, επιχειρήσεις), που διέπονται από διάλογο, συνεργατικότητα, σεβασμό, εμπιστοσύνη και δημοκρατικότητα.

Δίνεται έμφαση στο ενδιαφέρον για καινοτομικές δράσεις, την παροχή προτύπων και την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου αλλά και των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, τονίζεται η σημασία της παρατήρησης, της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με σκοπό την επίτευξη των στόχων.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη διασύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με την κατανομημένη και τη μετασχηματιστική ηγεσία, η «μίξη» των οποίων ενισχύει την επίτευξη της αποτελεσματικής ηγεσίας και, συνακόλουθα, την αναβάθμιση των σχολικών επιτευγμάτων.

Ωστόσο, στις επιστημονικές μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες του εξωτερικού και εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία, εντοπίζεται έλλειμμα όσον αφορά π.χ. την αξιολόγηση της παιδαγωγικής ηγεσίας (Rinehart, 2017; Randiger, 2014), τον προσδιορισμό των παραγόντων που ενισχύουν την εφαρμογή της, καθώς επίσης και την προσαρμογή και εφαρμογή της (ή κάποιων πρακτικών της) σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Τέλος, στην ελληνική βιβλιογραφία το έλλειμμα που εντοπίζεται είναι ακόμη μεγαλύτερο, καθώς όπως φαίνεται, οι έρευνες εστιάζουν, ως επί το πλείστον, στην εννοιολογική διασαφήνιση του όρου, δίχως να εμβαθύνουν στη μελέτη των προοπτικών υλοποίησης και εφαρμογής των πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια διενεργούνται επιστημονικές έρευνες και δημοσιεύονται επιστημονικά άρθρα που αφορούν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας σε συνδυασμό με άλλες μορφές ηγεσίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέρος Β'

Ερευνητικό Μέρος

4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία – Σχεδιασμός της έρευνας

4.1. Σκοπιμότητα της έρευνας

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να αναδείξει το έργο και τον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη καθώς και τις πτυχές του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιδιώκει τη συγκέντρωση και παρουσίαση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζει ο παιδαγωγικός ηγέτης, για να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και, παράλληλα, στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου. Τέλος, αποσκοπεί στην αποτύπωση των αντιλήψεων διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την παιδαγωγική ηγεσία και τις πρακτικές της, στη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης και υιοθέτησης των πρακτικών της και την ανάδειξη των παραγόντων, που ενισχύουν την υιοθέτηση και εφαρμογή του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας στην Ελλάδα.

Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας, το οποίο μελετάται έντονα σε χώρες του εξωτερικού που επιχειρούν μια αλλαγή στην εκπαίδευση, με εστίαση στη βιωσιμότητα και τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε (βλ. Κεφάλαιο 3^ο-Ενότητα 1^η), στην ελληνική πραγματικότητα, η έρευνα και η βιβλιογραφία σχετικά με το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι ελλιπής έως και ανύπαρκτη. Αναμφίβολα, οι περισσότεροι διευθυντές υιοθετούν παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές, δημιουργούν όραμα και να ενεργούν με σκοπό τη σχολική βελτίωση. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει θεωρητικό πλαίσιο που να περιλαμβάνει συνολικά τον ρόλο και τις ενέργειες των διευθυντών αλλά και τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η έρευνα έχει ως σκοπό να προσδιορίσει εννοιολογικά το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, καθώς και να προσδιορίσει τους παράγοντες μέσω των οποίων να ενισχυθεί η εφαρμογή της.

Για την πραγμάτωση του παραπάνω σκοπού, τέθηκαν ως επιμέρους στόχοι:

- α)** η εξέταση του βαθμού στον οποίο οι διευθυντές των σχολείων γνωρίζουν το περιεχόμενο της έννοιας της παιδαγωγικής ηγεσίας
- β)** ο προσδιορισμός των τομέων της παιδαγωγικής ηγεσίας, στους οποίους οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, καθώς επίσης και ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδεται σε καθέναν από αυτούς
- γ)** η ανάδειξη της σημαντικότητας του συνδυασμού άσκησης παιδαγωγικής και κατανεμημένης ηγεσίας
- δ)** η ανάδειξη των παραγόντων που βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στα σχολεία τους
- ε)** η διερεύνηση του βαθμού παρουσίας των παραπάνω παραγόντων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα
- στ)** ο εντοπισμός τυχόν διαφορών στις απόψεις του δείγματος με βάση τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά
- ζ)** ο προσδιορισμός του βαθμού επιρροής της παιδαγωγικής ηγεσίας στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και στη διαμόρφωση ανοιχτού σχολικού κλίματος.

Ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και βάσει του σκοπού της παρούσης έρευνας, προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία χωρίζονται σε πέντε σκέλη, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους:

A. Προσωπικές αντιλήψεις

1. Σε ποιον βαθμό γνωρίζουν οι διευθυντές την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας και σε ποιους τομείς εστιάζουν το ενδιαφέρον τους;

B. Μαθητές

2. Κατά πόσο και με ποιους τρόπους συμβάλλει ο παιδαγωγικός ηγέτης στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών;
3. Κατά πόσο και με ποιους τρόπους συμβάλλει ο παιδαγωγικός ηγέτης στην ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων;

Γ. Εκπαιδευτικοί

4. Σε ποιον βαθμό ο διευθυντής παρέχει υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό για την προσωπική πνευματική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να ακολουθείται μια κοινή πορεία και όραμα για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου;
5. Υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου τις αρχές του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας και σε ποιον βαθμό;
6. Λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου και ενθαρρύνει την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων;

Δ. Σχολείο

7. Κατά πόσο ο διευθυντής διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα και με ποιον τρόπο;

Ε. Παράγοντες

8. Ποιοι παράγοντες ευνοούν και ποιοι εμποδίζουν την εφαρμογή πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο; Πόσο σημαντικοί είναι και σε ποιον βαθμό υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Συσχετίσεις

Επιπλέον, θεωρήθηκε ορθό να επιχειρηθούν οι παρακάτω εκτιμήσεις-συσχετίσεις των στόχων που τέθηκαν, με τις απαντήσεις ορισμένων ερωτήσεων για τη διεξαγωγή πορισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμάται πως:

1. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ασκεί κατανεμημένη ηγεσία, σχετίζεται θετικά με την εστίαση του ενδιαφέροντός του στη βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
2. Η υιοθέτηση πρακτικών παιδαγωγικής ηγεσίας σχετίζεται θετικά με τη διαμόρφωση ανοιχτού σχολικού κλίματος, το οποίο ενισχύει την ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

5^ο Κεφάλαιο: Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συσχετιστική - προβλεπτική μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου εξυπηρετεί τη συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία και τις πρακτικές της, τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τη φιλοσοφία, τα χαρακτηριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής ηγεσίας στα σχολεία και τις προϋποθέσεις της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, εξυπηρετεί τον έλεγχο για ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ της παιδαγωγικής ηγεσίας με την άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας και την επίδρασή της στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα και βιβλιογραφική ανασκόπηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών πληροφόρησης (επιστημονικά συγγράμματα, βιβλία, επιστημονικά άρθρα δημοσιευμένα σε επιστημονικές εφημερίδες και περιοδικά, συγγράμματα από συνέδρια και ομαδικές επιστημονικές έρευνες) για αναζήτηση συναφών, με το συγκεκριμένο ζήτημα, ερευνών ή ευρημάτων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε χώρες του Εξωτερικού.

Για την ποσοτική έρευνα κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις τύπου «multiple choice». Πραγματοποιήθηκε έρευνα αρχικά στην ελληνική βιβλιογραφία, με σκοπό την αναζήτηση και την επιλογή του καταλληλότερου ερωτηματολογίου, το περιεχόμενο του οποίου αντιπροσωπεύει και ανταποκρίνεται επαρκώς στους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, εντοπίστηκε έλλειμμα, λόγω της απουσίας παρεμφερών ερευνών στον ελλαδικό χώρο.

Συνεπώς, η αναζήτηση διευρύνθηκε σε επιστημονικές μελέτες που ανήκουν στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Εντοπίστηκε ενδιαφέρον υλικό, ωστόσο κανένα ερωτηματολόγιο δεν ανταποκρινόταν επαρκώς τις ανάγκες της έρευνας. Για τους παραπάνω λόγους, θεωρήθηκε αναγκαία η σύνθεση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις από επιστημονικές έρευνες που διεξήχθησαν κυρίως σε χώρες του εξωτερικού¹⁶. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν βάσει του

¹⁶ - Finley, M. (2014) *An Exploration of the Relationship between Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Transformational Leadership Behaviors*. Dissertation. digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1091/

- Morgan, L. W. (2015). *The influence of school leadership practices on classroom management, school environment, and academic underperformance* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.

- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic

- Raines Evers, C. (2011). *A Relational Study of Elementary Principals' Leadership Traits, Teacher Morale, and School Performance*. ProQuest LLC.

περιεχομένου τους σε τρεις βασικές κατηγορίες: α. Προσωπικές αντιλήψεις, β. Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας ανά τομέα (μαθητές-εκπαιδευτικοί-σχολείο) και γ. Παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας. Οι ερωτήσεις των παραπάνω κατηγοριών προσαρμόστηκαν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και διενεργήθηκε έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας διαμέσου πιλοτικής έρευνας (Cronbach's α.: Εισαγωγική Ενότητα: 0.828, 1^η Ενότητα: 0.569, 2-A Ενότητα: 0.803, 2-B Ενότητα: 0.845, 2-Γ Ενότητα: 0.903, 3^η Ενότητα: 0.90, Δείκτης ολόκληρου του ερωτηματολογίου: 0.930).

Μετά την ολοκλήρωσή του, διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά σε Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αττικής, Κυκλάδων και Ηρακλείου Κρήτης. Κύρια σημεία ενδιαφέροντος αποτέλεσαν η γνώση και η άποψη των ερωτώμενων σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία, τις αρχές και τις πρακτικές της και η καταγραφή πληροφοριών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται τα παραπάνω στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Επιπλέον, θεωρήθηκε κρίσιμο να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για την παιδαγωγική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της με τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Για τον λόγο αυτό, ορίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού όπως το φύλο, η τοποθεσία, τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής, τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός, η οργανικότητα του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτό και το μέγεθος του συλλόγου κάθε σχολικής μονάδας.

Το εργαλείο της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίστηκε σε τέσσερις επιμέρους ενότητες και αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις θεωρήθηκαν πιο κατάλληλες για στατιστική επεξεργασία, είναι σύντομες και κατανοητές, ώστε να δίνουν απαντήσεις που επιδέχονται κωδικοποίηση. Στο ερωτηματολόγιο μας χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά, ούτε 4=πολύ 5=πάρα πολύ και 1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=σπάνια, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά).

Η εισαγωγική ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων του δείγματος, όπως το φύλο, την ηλικία, την

προηγούμενη εμπειρία σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη εργασίας ως διευθυντής και ως εκπαιδευτικός. Περιλαμβάνει, επίσης, δημογραφικά στοιχεία, όπως η περιοχή που βρίσκεται η εκάστοτε σχολική μονάδα, η οργανικότητα και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτή. Πρόκειται για ατομικά χαρακτηριστικά και στοιχεία που μπορούν να επιδράσουν και να διαμορφώσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η πρώτη θεματική ενότητα «*Προσωπικές Αντιλήψεις σχετικά με την Παιδαγωγική Ηγεσία*» εστιάζει στις προσωπικές αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία. Οι ερωτήσεις πρόκειται να αναδείξουν την προτεραιότητα που προσδίδουν οι διευθυντές σε εννιά διαφορετικές εργασίες καθώς και στη συχνότητα με την οποία επικοινωνούν με διάφορα μέλη¹⁷ που εμπλέκονται με τη λειτουργία του σχολείου άμεσα ή έμμεσα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα «*Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας ανά τομέα*» χωρίζεται σε τρεις υποενότητες ερωτήσεων που δείχνουν κατά πόσο ο διευθυντής θεωρεί σημαντικές τις παιδαγωγικές πρακτικές σε τρεις βασικούς τομείς. Η πρώτη υποενότητα αφορά τον τομέα των εκπαιδευτικών (11 ερωτήσεις), η δεύτερη τον τομέα των μαθητών (13 ερωτήσεις) και η τρίτη υποενότητα τον τομέα του σχολείου και του σχολικού κλίματος (10 ερωτήσεις).

Η τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα «*Παράγοντες που βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή Παιδαγωγικής Ηγεσίας*» αναφέρεται σε εννιά διαφορετικούς παράγοντες και διερευνά τον βαθμό στον οποίο θεωρούν οι διευθυντές πως ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στον σχολικό οργανισμό και παράλληλα τον βαθμό στον οποίο συναντώνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα με τις απαντήσεις των διευθυντών, όπως προέκυψαν μέσω της επεξεργασίας και ανάλυσης των ερωτηματολογίων.

Τεχνικές στατικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, πραγματοποιείται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Για την περιγραφική και επαγωγική στατιστική επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, το οποίο χαρακτηρίζεται ως το πιο διαδεδομένο εργαλείο στατιστικής ανάλυσης. Παρουσιάζονται περιγραφικά μέτρα, όπως συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές, καθώς και δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας, όπως ο Cronbach's α , έλεγχοι

¹⁷ Στα εμπλεκόμενα μέλη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, άλλοι εξωτερικοί φορείς, πρόσωπα που καλύπτουν ανώτερες θέσεις στη διοικητική κλίμακα (προϊστάμενος γραφείου εκπαίδευσης).

επάρκειας δείγματος (KMO test) και έλεγχοι σφαιρικότητας δεδομένων (Bartlett's test of Sphericity). Επιπλέον, παρατίθενται στοιχεία που προέκυψαν από τον έλεγχο Mann-Whitney U. Ο έλεγχος αυτός είναι μη παραμετρικός και χρησιμοποιείται με σκοπό τη διαφοροποίηση μέσων σε δίτιμες μεταβλητές. Η υπόθεση της κανονικότητας ελέγχθηκε μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, ενώ για τις μεταβλητές που δεν πληρούν την υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis χ^2 test. Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho για συγκεκριμένες ερωτήσεις που επιλέχθηκαν, ώστε να προκύψει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ ορισμένων μεταβλητών.

Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων της τρίτης θεματικής ενότητας παρατηρήθηκε πως η υπόθεση σφαιρικότητας απορρίπτεται (KMO = 0.783). Συνεπώς, κρίθηκε απαραίτητη η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) των δεδομένων της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας στο πρώτο μέρος της και συγκεκριμένα στους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εφαρμογή πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας. Η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται κυρίως σε έρευνες όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας. Με τη μέθοδο αυτή επιχειρείται η σύνδεση των μη παρατηρούμενων μεταβλητών (παραγόντων ή συνιστωσών), με μεταβλητές για τις οποίες έχουν πραγματοποιηθεί μετρήσεις, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Από την εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας προκύπτει ο βαθμός κατά τον οποίο διαφορετικοί δείκτες προσμετρούν το ίδιο αντικείμενο και συνεπώς υπάρχει συνοχή μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης που υπολογίζει την αξιοπιστία της έρευνας είναι ο Cronbach's α και οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι τιμές αποτυπώνουν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας όσο περισσότερο πλησιάζουν τη μονάδα. Κατά τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's α για τις τέσσερις θεματικές ενότητες που περιλαμβάνουν κλίμακες του ερωτηματολογίου τύπου Likert, προέκυψαν οι παρακάτω τιμές:

- Εισαγωγική ενότητα: (δείκτης A= 0.830), αρκετά ικανοποιητική τιμή
- Α' θεματική ενότητα «Προσωπικές Αντιλήψεις σχετικά με την Παιδαγωγική Ηγεσία»: (δείκτης B= 0.609), οριακά ικανοποιητική τιμή
- Β' θεματική ενότητα «Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας ανά τομέα»: (δείκτης Γ= 0.926), πολύ υψηλή τιμή

- Γ' θεματική ενότητα «Παράγοντες που βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή Παιδαγωγικής Ηγεσίας»: (δείκτης $\Delta = 0,850$), αρκετά ικανοποιητική τιμή

Από τις μετρήσεις φαίνεται πως οι τιμές που αντιπροσωπεύουν τους δείκτες των θεματικών ενοτήτων καλύπτουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Στατιστικά Αξιοπιστίας		
	Cronbach's Alpha	N of Items
Εισαγωγική Ενότητα	,830	9
Ενότητα 1	,609	8
Ενότητα 2	,926	34
Ενότητα 3	,850	18

Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος που επιλέχθηκε για την έρευνα ήταν διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων της Ελλάδας που ανήκουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες προέρχονται από δημοτικά σχολεία των νομών Αττικής, Κυκλάδων και Ηρακλείου Κρήτης. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά λόγω των μέτρων προστασίας που λήφθηκαν για την αντιμετώπιση της πανδημίας Covid-19. Εστάλησαν 200 ερωτηματολόγια στους διευθυντές, από τα οποία απαντήθηκαν τα 127 (ποσοστό απόκρισης 63,5%). Αναλυτικότερα, τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεών τους, περιγράφουν το δείγμα όπως φαίνεται παρακάτω.

Το προφίλ του δείγματος

Στο ερωτηματολόγιο συμμετείχαν 127 διευθυντές, εκ των οποίων πλειοψηφία αποτελούν οι γυναίκες με ποσοστό 51,2% ($n=65$) και οι άνδρες ακολουθούν με ποσοστό 48,8% ($n=62$). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων με ποσοστό 71.7% ($n=91$) είναι 50-59 ετών, το 11.8% είναι άνω των 60 ετών ($n=15$), το 11% είναι 40-49 ετών ($n=14$) και μόνο το 5.5% κάτω των 40 ετών ($n=3$). Οι περισσότεροι από αυτούς με ποσοστό 62.2% ($n=79$) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 11.8% ($n=15$) είναι κάτοχοι διδακτορικού, ενώ το υπόλοιπο 26% κατέχει μόνο βασικό πτυχίο εκπαίδευσης ($n=33$).

Όσον αφορά τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, το 26.8% εργάζονται 3-5 έτη ως διευθυντές σχολικής μονάδας ($n=34$) και μόλις το 2.4% βρίσκεται στο 1ο έτος εργασίας ως διευθυντής σχολικής μονάδας ($n=3$). Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 55.1%, ανέλαβαν διοικητικές ευθύνες σε μια μόνο σχολική μονάδα ($n=70$), σε αντίθεση με το 44.9% που έχει αναλάβει καθήκοντα διευθυντή σε περισσότερα από ένα σχολεία ($n=57$). Το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζονται ως διευθυντές για

3-5 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα σε ποσοστό 47.2% (n=60), το 26.8% (n=34) εργάζεται 6-10 έτη, ενώ μόνο το 1.6% είναι διευθυντές για πάνω από 20 έτη στην ίδια σχολική μονάδα (n=2).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 44.1% εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί πριν αναλάβουν καθήκοντα διευθυντών σε σχολική μονάδα για πάνω από 20 έτη (n=56) και μόλις το 2.4% δήλωσαν ότι εργαζόταν για μόνο 3-5 χρόνια ως εκπαιδευτικοί (n=3).

Επόμενα πεδία έρευνας, στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, ήταν η οργανικότητα και ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών της σχολικής μονάδας όπου εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 78.7% (n=100) εργάζονται σε 3/θέσια έως 12/θέσια σχολεία, ενώ το 21.3% (n=27) εργάζονται ως διευθυντές σε 12/θέσια σχολεία και άνω. Επιπλέον, οι περισσότεροι, με ποσοστό 57.5% (n=73), εκτελούν καθήκοντα διευθυντή σε σχολική μονάδα με μικρό σύλλογο εκπαιδευτικών (≤ 30 εκπαιδευτικοί) και το 42.5% (n=54) σε σχολείο με μεγάλο σύλλογο (> 30 εκπαιδευτικοί). Τέλος, το 37% (n=47) δήλωσε αριθμό μαθητών μεταξύ 201-300, ακολουθεί το 33.1% (n=42), που ανέφερε πως στο σχολείο τους φοιτούν 101-200 μαθητές και μόνο το 14.2% (n=18) δήλωσαν πάνω από 300 μαθητές.

Έπειτα, ερευνήθηκαν η περιοχή (αστική, ημιαστική και αγροτική) στην οποία βρίσκεται η εκάστοτε σχολική μονάδα καθώς επίσης και ο νομός. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, με ποσοστό 70,1% (n=89), βρίσκεται σε σχολική μονάδα αστικής περιοχής (> 10.000 άτομα), το 15.7% (n=20) σε σχολική μονάδα ημιαστικής περιοχής (2.000-10.000 κάτοικοι), ενώ το υπόλοιπο 14.2% (n=18) ασκεί τα διοικητικά του καθήκοντα σε σχολική μονάδα αγροτικής περιοχής (< 2.000 κάτοικοι). Από τους παραπάνω συμμετέχοντες, οι περισσότεροι, με ποσοστό 58.3% (n=74), είναι διευθυντές σε σχολεία της Αττικής, το 22% (n=28) στον νομό Ηρακλείου Κρήτης και το 19.7% (n=25) σε σχολεία των νησιών του νομού Κυκλάδων.

Στον Πίνακα-2 παρουσιάζονται συνολικά τα δεδομένα που αντιπροσωπεύουν το προφίλ του δείγματος.

Πίνακας 2. Συχνότητες δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
<u>Φύλο</u>		
Ανδρας	62	48,8
Γυναίκα	65	51,2
<u>Ηλικία</u>		
<40	7	5,5
40-49	14	11,0
50-59	91	71,7
60+	15	11,8
<u>Μορφωτικό επίπεδο</u>		
Βασικό πτυχίο	33	26,0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	79	62,2
Διδακτορικό δίπλωμα	15	11,8
<u>Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρία σχολικής μονάδας</u>		
1ο έτος	3	2,4
1-2 έτη	4	3,1
3-5 έτη	34	26,8
6-10 έτη	30	23,6
11-15 έτη	22	17,3
16-20 έτη	20	15,7
20+ έτη	14	11,0
<u>Διοικητικές ευθύνες σε περισσότερα από ένα σχολεία</u>		
Ναι	57	44,9
Όχι	70	55,1
<u>Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα</u>		
1ο έτος	9	7,1
1-2 έτη	4	3,1
3-5 έτη	60	47,2
6-10 έτη	34	26,8
11-15 έτη	13	10,2
16-20 έτη	5	3,9
20+ έτη	2	1,6
<u>Οργανικότητα σχολείου</u>		
Έως 12 θέσια	100	78,7
Μεγαλύτερα από 12/θέσια	27	21,3
<u>Αριθμός εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας</u>		
Μικρός σύλλογος (≤ 30 εκπ/κοί)	73	57,5
Μεγάλος σύλλογος (> 30 εκπ/κοί)	54	42,5
<u>Αριθμός μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα</u>		
Έως 100	20	15,7
101-200	42	33,1
201-300	47	37,0
301+	18	14,2
<u>Περιοχή συλλογής δείγματος</u>		
Αστική περιοχή	89	70,1
Ημιαστική περιοχή	20	15,7
Αγροτική περιοχή	18	14,2
<u>Νομός συλλογής δείγματος</u>		
Νομός Αττικής	74	58,3
Νομός Ηρακλείου	28	22,0
Νομός Κυκλάδων	25	19,7

Επάρκεια δείγματος και σφαιρικότητα δεδομένων

Αρχικά, εξετάστηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση μέσω του Kaiser-Meyer-Olkin, μέτρο που δείχνει το ποσοστό διακύμανσης στις μεταβλητές, το οποίο προκαλείται από υποκείμενους παράγοντες. Τιμές κοντά στο 1 υποδηλώνουν ότι η ανάλυση παραγόντων θα είναι χρήσιμη για τα δεδομένα. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δείκτες KMO για καθεμία από τις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου, οι τιμές των οποίων, όπως φαίνεται, είναι αρκετά ικανοποιητικές. Συνεπώς, παρατηρείται επάρκεια του δείγματος για παραγοντική ανάλυση.

Ακολούθησε έλεγχος σφαιρικότητας των δεδομένων ανά θεματική ενότητα με τη χρήση του Bartlett's test of Sphericity, για να διαπιστωθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των δεδομένων. Όπως φαίνεται και παρακάτω, και για τις τέσσερις θεματικές ενότητες ισχύει $p < 0,05$, οπότε συμπεραίνουμε πως η ανάλυση παραγόντων θα είναι χρήσιμη τα δεδομένα.

Πίνακας 3. KMO and Bartlett's Test

Εισαγωγική ενότητα	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,856
	Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	363,593
		Df	36
		Sig.	,000
Ενότητα 1	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,606
	Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	189,015
		Df	28
		Sig.	,000
Ενότητα 2	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,817
	Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3143,998
		Df	561
		Sig.	,000
Ενότητα 3	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,783
	Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1366,599
		Df	153
		Sig.	,000

6° Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων ανά θεματική ενότητα - Κατανομές απαντήσεων

Ενότητα Α' - Προσωπικές Αντιλήψεις σχετικά με την Παιδαγωγική Ηγεσία

Προτεραιότητα σε εργασίες παιδαγωγικού περιεχομένου

Στην παρακάτω θεματική ενότητα εξετάζονται και αναλύονται στατιστικά οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με εργασίες, οι οποίες συγκαταλέγονται στα καθήκοντα του παιδαγωγικού ηγέτη και ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν σε αυτές. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική, δηλαδή συχνότητες και ποσοστά για τις ονομαστικές μεταβλητές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός σημαντικότητας που δίνει κάθε διευθυντής στις εργασίες αυτές -στα πλαίσια της άσκησης των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα- χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει η παρακάτω ιεραρχική κατάταξη των ενεργειών βάσει των δεδομένων του Πίνακα 4. Πιο συγκεκριμένα: οι διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος μάθησης (70.9% «πάρα πολύ», 28.3% «πολύ», 0.8% «αρκετά») και στη μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας (72.4% «πάρα πολύ», 25.2% «πολύ», 2.4% «αρκετά») με Μ.Ο.=4.70 η καθεμία. Ακολουθεί ο διάλογος με τους εκπαιδευτικούς με Μ.Ο.=4.61 (64.6% «πάρα πολύ», 31.5% «πολύ», 3.9% «αρκετά»), η δημιουργία κοινού οράματος για το σχολείο με Μ.Ο.=4.60 (68.5% «πάρα πολύ», 22.8% «πολύ», 8,7% «αρκετά») και η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό με Μ.Ο.=4.57 (63% «πάρα πολύ», 31.5% «πολύ», 5.5% «αρκετά»). Μεσαίας έντασης προτεραιότητα δίνεται σε εργασίες όπως η ενεργός συμμετοχή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με Μ.Ο.=4.23 (44.1% «πολύ», 40.9%, «αρκετά», 11.8% «πάρα πολύ», 3.1% «λίγο») και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών με Μ.Ο.=4.18 (39.4% «πάρα πολύ», 39.4% «πολύ», 21.3% «αρκετά»). Έπειτα τοποθετούν τη σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία με Μ.Ο.=4.15 (42.5% «πολύ», 36.2% «πάρα πολύ», 21.3% «αρκετά»), ενώ μικρότερη προτεραιότητα δίνουν στην αξιολόγηση των μαθητών με Μ.Ο.=3.36 (41.7% «αρκετά», 37% «πολύ», 13.4% «λίγο», 7,1% «πάρα πολύ» και 0.8% «καθόλου»).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την πρώτη θεματική ενότητα

	Mean	Std. Deviation
Αξιολόγηση μαθητών (διαμορφωτική ανάλυση, βαθμολογία)	3,36	,833
Διάλογος με εκπαιδευτικούς (παιδαγωγικές συζητήσεις, αξιολόγηση)	4,61	,566
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ανάπτυξη δεξιοτήτων, επικαιροποίηση γνώσεων μέσω	4,18	,760
Δημιουργία κοινού οράματος για το σχολείο (Σκοπός)	4,60	,646
Ενεργός συμμετοχή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία	4,23	,779
Βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος μάθησης (κατάλληλος εξοπλισμός αιθουσών)	4,70	,477
Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	4,57	,598
Σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία	4,15	,746
Μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας	4,70	,509

Συχνότητα επικοινωνίας του διευθυντή με διάφορους σχολικούς παράγοντες

Σε επόμενο βήμα εξετάστηκε η συχνότητα με την οποία οι διευθυντές επικοινωνούν με διάφορους σχολικούς παράγοντες. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert, όπου 1=Ποτέ, 2=Σχεδόν ποτέ, 3=Σπάνια, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά.

Υπολογίζοντας μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων, προέκυψε ότι οι διευθυντές επιδιώκουν συχνότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς με Μ.Ο.=4.94 (94.5% «πολύ συχνά», 5.5% «συχνά»), τους/τις υποδιευθυντές-ντρίες με Μ.Ο.=4.68 (85.8% «πολύ συχνά», 7.9% «συχνά», 5.5% «ποτέ», 0.8% «σχεδόν ποτέ») και τον σύλλογο διδασκόντων με Μ.Ο.=4.68 (67.7% «πολύ συχνά», 32.4% «συχνά»). Ακολουθούν η επικοινωνία με τους μαθητές Μ.Ο.=4.66 (66.1% «πολύ συχνά», 33.9% «συχνά»), με μικρή διαφορά η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας με Μ.Ο.=4.33 (65.4% «συχνά», 33.9% «πολύ συχνά», 0.8% «σπάνια») και η επικοινωνία με διευθυντές και συναδέλφους άλλων σχολικών μονάδων με Μ.Ο.=4.12 (72.4% «συχνά», 21.3% «πολύ συχνά», 3.1% «σπάνια ή σχεδόν ποτέ»). Με μικρότερη συχνότητα φαίνεται πως επικοινωνούν με το Συντονιστή-τρια του Εκπαιδευτικού έργου¹⁸ με Μ.Ο.=3.72 (58.3% «συχνά», 27.6% «σπάνια», 9.4% «πολύ συχνά», 4.7 «σχεδόν ποτέ»), ενώ ως σπανιότερη αναφέρουν την επικοινωνία με το Διευθυντή Εκπαίδευσης με Μ.Ο.=3.35 (49.6% «σπάνια», 32.3% «συχνά», 11% «σχεδόν ποτέ», 7.1% «πολύ συχνά»).

¹⁸ Σχολικός Σύμβουλος

Πίνακας 5. Συχνότητα επικοινωνίας του διευθυντή

	Mean	Std. Deviation
Μαθητές	4,66	,475
Εκπαιδευτικοί	4,94	,229
Υποδιευθυντές/ντρίες	4,68	,967
Σύλλογος Διδασκόντων	4,68	,469
Γονείς	4,33	,489
Διευθυντές / Συνάδελφοι άλλων σχολείων	4,12	,599
Διευθυντής Εκπαίδευσης	3,35	,772
Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου	3,72	,698

Ενότητα Β' – Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας ανά τομέα

Τομέας Α' - Μαθητές

Σε αυτή την υποενότητα οι διευθυντές σημείωσαν το βαθμό που θεωρούν ότι ένας διευθυντής υιοθετεί και εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές προς όφελος των μαθητών της σχολικής μονάδας. Μέσα από την κλίμακα τύπου Likert, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ, υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά, όπως παρατίθενται παρακάτω.

Ο υπολογισμός των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων συμβάλλει στην κατανόηση της σειράς με την οποία οι διευθυντές κατατάσσουν τις ενέργειες από την περισσότερο έως τη λιγότερο σημαντική.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, οι διευθυντές θεωρούν ως σημαντικότερες πρακτικές: τη δημιουργία κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης με Μ.Ο.=4.87 (88.2% «πάρα πολύ», 11% «πολύ», 0.8% «αρκετά»), τη μεταχείριση των μαθητών με ευγένεια και σεβασμό με Μ.Ο.=4.86 (87.4% «πάρα πολύ», 11% «πολύ», 1.6% «αρκετά») και την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολείο με Μ.Ο.=4.84 (84.3% «πάρα πολύ», 15.7% «πολύ»).

Ακολουθεί η παροχή συμβουλών στους μαθητές, ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα με Μ.Ο.=4.76 (77.2% «πάρα πολύ», 21.3% «πολύ», 1.6% «αρκετά») και το ενδιαφέρον για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς με Μ.Ο.=4.75 (74.8% «πάρα πολύ», 25.2% «πολύ»). Παράλληλα, δηλώνουν πως είναι εξίσου σημαντική η επικοινωνία των κανόνων σωστής συμπεριφοράς και πειθαρχίας στους μαθητές με Μ.Ο.=4.74 (74.8% «πάρα πολύ», 24.4% «πολύ», 0.8% «αρκετά»). Έπειτα, τοποθετούν την αφιέρωση χρόνου για συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με θέματα που τους αφορούν με Μ.Ο.=4.64 (66.9% «πάρα πολύ», 29.9%

«πολύ», 3.1% «αρκετά»), την επιβράβευση των μαθητών για τα επιτεύγματα τους με M.O.=4.49 (60.6% «πάρα πολύ», 31.5% «πολύ», 3.9% «αρκετά», 3.9% «λίγο») και την ανάπτυξη συζητήσεων/επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις και τη βαθμολογία των μαθητών με M.O.=4.10 (44.9% «πολύ», 33.9% «πάρα πολύ», 18.9% «αρκετά», 2.4% «λίγο»).

Τέλος, αποδίδουν μικρότερη σημαντικότητα στην οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων ή παιχνιδιών με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με M.O.=4.02 (37.8% «πολύ», 37% «πάρα πολύ», 15.7% «αρκετά», 8.7% «λίγο», 0.8% «καθόλου»), ενώ αξίζει να σημειωθεί πως τελευταία τοποθετούν την επίσκεψη στις τάξεις με σκοπό την παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με M.O.=3.05 (29.9% «πολύ», 23.6% «αρκετά» ή 23.6% «λίγο», 11.8% «καθόλου», 11% «πάρα πολύ»).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι - Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας – τομέας μαθητών

	Mean	Std. Deviation
Μεταχειρίζεται τους μαθητές με ευγένεια και σεβασμό.	4,86	,393
Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.	4,84	,366
Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συλλήψεις.	4,76	,467
Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.	4,64	,544
Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.	4,87	,356
Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.	4,74	,458
Επισκέπτεται τις τάξεις και παρακολουθεί τις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	3,05	1,208
Συζητά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις και τη βαθμολογία των μαθητών.	4,10	,785
Ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες – προβλήματα συμπεριφοράς.	4,75	,436
Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.	4,02	,976
Επιβραβεύει τους μαθητές για τα επιτεύγματά τους.	4,49	,755

Τομέας Β' – Εκπαιδευτικοί

Για την ιεράρχηση και το βαθμό προτεραιότητας των παιδαγωγικών πρακτικών του διευθυντή ως προς τους εκπαιδευτικούς υπολογίστηκαν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ξεχωριστά για κάθε ερώτηση.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, οι διευθυντές προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία σε πρακτικές που αφορούν το ενδιαφέρον και την κατανόηση στα προβλήματα των εκπαιδευτικών με M.O.=4.82 (81.9% «πάρα πολύ», 18.1% «πολύ»), τη φροντίδα για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου με M.O.=4.81 (81.1% «πάρα πολύ»,

18.9% «πολύ»), την παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης για νέες ιδέες με M.O.=4.69 (72.4% «πάρα πολύ», 23.6% «πολύ», 3.9% «αρκετά»). και την προώθηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα με M.O.=4.68 (73.2% «πάρα πολύ», 21.3% «πολύ», 5.5% «αρκετά»).

Αμέσως μετά τοποθετούν την προώθηση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή προσωπικών ιδεών και εμπειριών με M.O.=4.67 (68.5% «πάρα πολύ», 29.9% «πολύ», 1.6% «αρκετά») και την επιβράβευση των εκπαιδευτικών με M.O.=4.66 (70.9% «πάρα πολύ», 24.4% «πολύ», 4.7% «αρκετά»). Ακολουθούν η ενθάρρυνση για αυτονομία των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης με M.O.=4.55 (64.6% «πάρα πολύ», 29.1% «πολύ», 3.1% «αρκετά», 3.1% «λίγο»), το ενδιαφέρον για τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση του σχολείου με M.O.=4.54 (57.5% «πάρα πολύ», 39.4% «πολύ», 3.1% «αρκετά») και η αξία της «Δια βίου μάθησης» με την παροχή προτύπου για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με M.O.=4.51 (65.4% «πάρα πολύ», 23.6% «πολύ», 7.9% «αρκετά», 3.1% «λίγο»).

Μικρότερης έντασης ενδιαφέρον εκδηλώνουν για τις πρακτικές αναφορικά με την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα που τους ανατίθενται με M.O.=4.40 (50.4% «πάρα πολύ», 40.2% «πολύ», 8.7% «αρκετά», 0.8% «λίγο»), τη διανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (44.9% «πολύ», 33.1% «πάρα πολύ», 16.5% «αρκετά», 5.5% «λίγο») και τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης (37% «πάρα πολύ», 35.4% «πολύ», 24.4% «αρκετά», 3.1% «λίγο») με ίδιο M.O.=4.06. Ενώ τελευταία στην κατάταξη τοποθετούν την επίσκεψη στις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με M.O.=3.2 (37.8% «αρκετά», 26% «πολύ», 16.5% «λίγο», 12.6% «πάρα πολύ», 7.1% «καθόλου»).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι - Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας – τομέας εκπαιδευτικών

	Mean	Std. Deviation
Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες / καινοτόμες ιδέες στους εκπαιδευτικούς.	4,69	,545
Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική κοινότητα.	4,68	,576
Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνει την ανάληψη ηγετικών ρόλων.	4,06	,848
Δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα που τους αναθέτει.	4,40	,681
Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.	4,54	,560
Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	4,66	,567
Δείχνει ενδιαφέρον και κατανόηση για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.	4,82	,387
Φροντίζει για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου.	4,81	,393
Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, οργανώνοντας π.χ. ενδοσχολικές επιμορφώσεις	4,06	,861
Υποστηρίζει τη «Δια βίου μάθηση» και γίνεται ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση στον τομέα της επιμόρφωσης.	4,51	,775
Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή προσωπικών ιδεών και εμπειριών.	4,67	,505
Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.	4,55	,709
Επισκέπτεται τις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρατηρεί και στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.	3,20	1,086

Τομέας Γ' – Σχολείο

Η τρίτη και τελευταία συστάδα ερωτήσεων της δεύτερης θεματικής ενότητας του ερωτηματολογίου αντιπροσωπεύει τις παιδαγωγικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές υιοθετούνται και εφαρμόζονται από τους σχολικούς ηγέτες για τη δημιουργία και διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές τοποθετήθηκαν σε σειρά, από την περισσότερο έως τη λιγότερο σημαντική, βάσει των περιγραφικών μέτρων όπως είναι οι Μ.Ο. και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ερώτηση, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και παρατίθενται στον Πίνακα 8.

Όπως φαίνεται, τοποθετούν ως πιο σημαντική ενέργεια την άσκηση δίκαιης και σταθερής διοίκησης με Μ.Ο.=4.88 (88.2% «πάρα πολύ», 11.8% «πολύ»). Δεύτερη, με ελάχιστη διαφορά και Μ.Ο.=4.85 κατατάσσουν τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (85% «πάρα πολύ», 15% «πολύ») και τρίτη με Μ.Ο.=4.82 τη διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να αισθάνονται σταθερότητα και ασφάλεια (82.7% «πάρα πολύ», 16.5% «πολύ», 0.8% «αρκετά»). Ακολουθεί η ενθάρρυνση δημιουργίας αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών με Μ.Ο.=4.76 (77.2% «πάρα πολύ», 22% «πολύ», 0.8% «αρκετά») και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές με Μ.Ο.=4.74 (74.8% «πάρα πολύ», 24.4% «πολύ», 0.8% «αρκετά»).

Έπειτα, τοποθετούν τη διαμόρφωση κοινού οράματος στη σχολική κοινότητα με Μ.Ο.=4.64 (66.9% «πάρα πολύ», 29.9% «πολύ», 3.1% «αρκετά») και την παροχή σχολικού κλίματος που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους, για να επιτευχθούν ανώτερα επίπεδα μάθησης με Μ.Ο.=4.63 (68.5% «πάρα πολύ», 26.8% «πολύ», 3.9% «αρκετά», 0.8% «λίγο»).

Προσδίδουν μικρότερης έντασης σημαντικότητα στην δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με γονείς με Μ.Ο. =4.57 (62.2% «πάρα πολύ», 33.1% «πολύ», 4.7% «αρκετά»), στη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον και την κοινωνία με Μ.Ο. = 4.48 (54.3% «πάρα πολύ», 39.4% «πολύ», 6.3% «αρκετά») και στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με την τοπική κοινωνία και Μ.Ο. = 4.4 (51.2% «πάρα πολύ», 37.8% «πολύ», 11% «αρκετά»).

Πίνακας 8. Μέσοι όροι - Σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας – τομέας σχολείου

	Mean	Std. Deviation
Διαμορφώνει κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα (σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία).	4,64	,544
Διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται σταθερότητα και ασφάλεια.	4,82	,407
Δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.	4,85	,358
Ενθαρρύνει τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4,76	,445
Ασκεί δίκαιη και σταθερή διοίκηση.	4,88	,324
Παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές όσον αφορά τη μάθηση, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και ταλέντων.	4,74	,458
Παρέχει σχολικό κλίμα που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους, για να επιτευχθούν ανώτερα επίπεδα μάθησης.	4,63	,602
Συνδέει το σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον/κοινωνία.	4,48	,615
Φροντίζει για τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς.	4,57	,584
Φροντίζει για τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με την τοπική κοινωνία – Δημοτικές Αρχές Ο.Τ.Α.	4,40	,681

Ενότητα Γ' - Παράγοντες που βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή Παιδαγωγικής Ηγεσίας

Στην τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα παρουσιάζονται εννιά παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν ενισχυτικά στην υιοθέτηση και εφαρμογή αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Εξετάζεται, αρχικά, ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι διευθυντές πως είναι σημαντικό να υπάρχουν κι έπειτα, ο βαθμός στον οποίο συναντώνται στην ελληνική πραγματικότητα.

Παράγοντες της παιδαγωγικής ηγεσίας που είναι σημαντικό να υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα

Παρακάτω αναφέρονται οι παράγοντες τοποθετημένοι κατά σειρά από την περισσότερο έως τη λιγότερο σημαντική, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα μαζί με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση και τα ποσοστά που έλαβε η κάθε απάντηση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα για την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας τη σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού με Μ.Ο.=4.38 (54.3% «πάρα πολύ», 33.1% «πολύ», 8.7% «αρκετά», 3.9% «λίγο»). Έπειτα, τοποθετούνται ως πολύ σημαντικοί παράγοντες η συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία με Μ.Ο.=4.2 (47.2% «πάρα πολύ», 33.1% «πολύ», 14.2% «αρκετά», 3.9% «λίγο», 1.6% «καθόλου») και με ελάχιστη διαφορά η παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας για διοίκηση και λήψη αποφάσεων με Μ.Ο.=4.18 (41.7% «πάρα πολύ», 41.7% «πολύ», 11.8% «αρκετά», 2.4% «λίγο», 2.4% «καθόλου»).

Ακολουθούν οι παράγοντες που θεωρούνται αρκετά σημαντικοί, όπως είναι η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για διευθυντές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας με Μ.Ο.=4.11 (40.2% «πάρα πολύ», 33.9% «πολύ», 22.8% «αρκετά», 3.1% «λίγο»), η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών με Μ.Ο.=3.85 (43.3% «πολύ», 26.8% «πάρα πολύ», 21.3% «αρκετά», 5.5% «λίγο», 3.1% «καθόλου») και η θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί με Μ.Ο.=3.68 (42.5% «πολύ», 22% «πάρα πολύ», 19.7% «αρκετά», 12.6% «λίγο», 3.1% «καθόλου»).

Λιγότερο σημαντικοί παράγοντες, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, είναι η εμπλοκή γονέων και η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές με Μ.Ο.=2.76 (37.8% «αρκετά», 23.6% «λίγο», 17.3% «πολύ», 15% «καθόλου», 6.3% «πάρα πολύ»), η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα στις σχολικές μονάδες με Μ.Ο.=2.72 (28.3% «καθόλου», 22% «λίγο», 18.1% «πολύ», 16.5% «πάρα πολύ», 15% «αρκετά») και η εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων με συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές με Μ.Ο.=2.76 (31.5% «λίγο», 30.7% «αρκετά», 18.9% «καθόλου», 12.6% «πολύ», 6.3% «πάρα πολύ»).

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

	Mean	Std. Deviation
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών	3,85	,985
Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας	4,11	,866
Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί	3,68	1,053
Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία	4,20	,937
Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων	4,18	,903
Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	4,38	,806
Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	2,72	1,462
Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	2,76	1,102
Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	2,56	1,124

Παράγοντες της παιδαγωγικής ηγεσίας που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην παρούσα υποενότητα διερευνάται ο βαθμός στον οποίο υφίστανται οι παράγοντες που ενισχύουν την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία. Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος (N=127) και παρατίθενται παρακάτω κατά σειρά από τους παράγοντες που συναντώνται περισσότερο προς αυτούς που συναντώνται λιγότερο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι τέσσερις παράγοντες που, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, συναντώνται περισσότερο -σε χαμηλό, ωστόσο, βαθμό- είναι: α. η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού με M.O.=2.37 (32.3% «καθόλου», 28.3% «λίγο», 18.1% «αρκετά», 12.6% «πολύ», 8.7% «πάρα πολύ»), η εμπλοκή των γονέων συμμετοχή και η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές με M.O.=2.17 (47.2% «λίγο», 27.6% «αρκετά», 20.6% «καθόλου», 3.9% «πολύ», 0.8% «πάρα πολύ»), η συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία με M.O.=2.03 (38.6% «καθόλου», 33.9% «λίγο», 15.7% «αρκετά», 9.4% «πολύ», 2.4% «πάρα πολύ») και η εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων με M.O.=2.04 (45.7% «λίγο», 27.6% «καθόλου», 23.6% «αρκετά», 2.4% «πολύ μεγάλο», 0.8% «πάρα πολύ».

Σε μικρότερο βαθμό παρατηρούνται οι παράγοντες που αφορούν: την παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας για διοίκηση και λήψη αποφάσεων με M.O.=1.97 (46.5% «καθόλου», 32.3% «λίγο», 9.4% «πολύ», 8.7% «αρκετά», 3.1% «πάρα πολύ»), την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για διευθυντές όσον αφορά πρακτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας με M.O.=1.87 (52.8% «λίγο», 32.4% «καθόλου», 5.5% «πολύ», 3.9% «αρκετά»,

2.4% «πάρα πολύ») και τη θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί με M.O.=1.69 (52% «καθόλου», 37% «λίγο», 4.7% «πολύ», 3.9% «αρκετά», 2.4% «πάρα πολύ»).

Ελάχιστα -ή καθόλου- συναντώνται η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών με M.O.=1.43 (75.6% «καθόλου», 11.8% «λίγο», 7.9% «αρκετά», 3.9% «πολύ», 0.8% πάρα πολύ) και η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικών αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα με M.O.=1.24 (89.8% «καθόλου», 3.9% «λίγο», 3.1% «πάρα πολύ», 1.6% «πολύ», 1.6% «αρκετά»).

Είναι αξιοσημείωτο ότι, σε αντίθεση με το βαθμό που οι διευθυντές θεωρούν σημαντική την ύπαρξη των παραπάνω παραγόντων, ο βαθμός στον οποίο σημείωσαν ότι συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα είναι πάρα πολύ χαμηλός και μας ωθούν στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί, όσον αφορά την οργάνωση και τον προσανατολισμό προς την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της παρουσίας των παραγόντων στήριξης της παιδαγωγικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο

	Mean	Std. Deviation
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών	1,43	,859
Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας	1,87	,903
Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί	1,69	,932
Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία	2,03	1,069
Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων	1,91	1,101
Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	2,37	1,290
Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	1,24	,833
Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	2,17	,827
Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	2,03	,826

Επίδραση δημογραφικών στοιχείων στις ερωτήσεις των θεματικών ενοτήτων

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσων τιμών για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών που προκύπτουν μεταξύ των απαντήσεων του δείγματος για την εφαρμογή πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας και τους παράγοντες που την ενισχύουν και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Στη συγκεκριμένη ενότητα αναφέρονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τους ελέγχους (Kolmogorov-Smirnov

test όπου $p < 0.05$, Mann-Whitney U test και Kruscal Wallis x2 test) και παρατίθενται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ελέγχων.

Επίδραση του φύλου

Αρχικά εξετάστηκε αν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος όσον αφορά το φύλο (άντρας ή γυναίκα). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ενέργειες που οφείλει να κάνει ένας διευθυντής ως προς τους μαθητές (δεύτερη θεματική ενότητα). Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες διευθυντές σημαντικές ενέργειες όπως είναι η ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών ($p=0.011 < 0.05$), η παροχή συμβουλών στους μαθητές για τη διαχείριση συμπεριφορών και συναισθημάτων ($p=0.012 < 0.05$), η αφιέρωση χρόνου για ανάπτυξη συζητήσεων με θέματα που αφορούν τους μαθητές ($p=0.001 < 0.05$) αλλά και η προώθηση κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($p=0.01 < 0.05$). Επιπρόσθετα, οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μετάδοση των κανόνων σωστής συμπεριφοράς και πειθαρχίας ($p=0.026 < 0.05$), τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις και τη βαθμολογία των μαθητών ($p=0.012 < 0.05$), όπως επίσης και την επιβράβευση των μαθητών για τα επιτεύγματά τους ($p=0.009 < 0.05$).

Πίνακας 11. Mann Whitney U για την επίδραση φύλου- 3^η θεματική

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.	1682,500	3635,500	-2,542	,011
Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.	1635,000	3588,000	-2,515	,012
Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.	1430,000	3383,000	-3,438	,001
Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.	1716,500	3669,500	-2,574	,010
Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.	1668,000	3621,000	-2,223	,026
Συζητά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις και τη βαθμολογία των μαθητών.	1532,000	3485,000	-2,506	,012
Επιβραβεύει τους μαθητές για τα επιτεύγματά τους.	1548,000	3501,000	-2,608	,009

Πίνακας 12. Μέσοι όροι ανά φύλο-3^η θεματική

	Φύλο	Mean
Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.	Αντρας	4,76
	Γυναίκα	4,92
Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.	Αντρας	4,65
	Γυναίκα	4,86
Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.	Αντρας	4,48
	Γυναίκα	4,78
Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.	Αντρας	4,79
	Γυναίκα	4,95
Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.	Αντρας	4,65
	Γυναίκα	4,83
Συζητά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις και τη βαθμολογία των μαθητών.	Αντρας	3,92
	Γυναίκα	4,28
Επιβραβεύει τους μαθητές για τα επιτεύγματά τους.	Αντρας	4,35
	Γυναίκα	4,62

Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν στην τρίτη θεματική ενότητα, όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σημαντικότητα ορισμένων παραγόντων για την ενίσχυση της εφαρμογής της παιδαγωγικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τον βαθμό στον οποίο συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις απόψεις σχετικά με τους παράγοντες που θα έπρεπε να υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι άντρες διευθυντές ($M.O.=4.52$) θεωρούν πιο σημαντική τη σταθερότητα και μονιμότητα του προσωπικού ($p=0.013<0.05$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M.O.=4.25$), ενώ οι γυναίκες προσανατολίζονται προς τη δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα ($p=0.037<0.05$) καθώς και την εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων ($p=0.008<0.05$).

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο υφίστανται οι παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρούνται αρκετά χαμηλοί μέσοι όροι. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρατηρούν απουσία αυτών στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, οι άντρες διευθυντές υποστηρίζουν περισσότερο από τις γυναίκες πως εφαρμόζονται σε κάποιον βαθμό παράγοντες, όπως είναι η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών σε θέματα που αφορούν τη βελτίωση της διδασκαλίας ($p=0.001<0.05$), η θέσπιση προγράμματος σπουδών στο οποίο εφαρμόζονται πρακτικές της παιδαγωγικής ηγεσίας ($p=0.012<0.05$) αλλά και η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού ($p=0.018<0.05$).

Πίνακας 13. Mann Whitney U για την επίδραση φύλου-4^η θεματική

	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
4Α.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	1555,000	3700,000	-2,476	,013
4Α.Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικών αυτόνομα σε κάθε σχολείο	1593,000	3546,000	-2,085	,037
4Α.Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων	1482,500	3435,500	-2,662	,008
4Β.Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές για βελτίωση της διδασκαλίας	1373,000	3518,000	-3,444	,001
4Β.Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί	1546,000	3691,000	-2,515	,012
4Β.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	1541,500	3686,500	-2,362	,018

Πίνακας 14. Μέσοι όροι ανά φύλο-4^η θεματική.

	Φύλο	Mean
4Α.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	Αντρας	4,52
	Γυναίκα	4,25
4Α.Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	Αντρας	2,45
	Γυναίκα	2,98
4Α.Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	Αντρας	2,29
	Γυναίκα	2,82
4Β.Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας	Αντρας	2,06
	Γυναίκα	1,68
4Β.Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί	Αντρας	1,82
	Γυναίκα	1,55
4Β.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	Αντρας	2,69
	Γυναίκα	2,06

Επίδραση ηλικίας

Ο βαθμός επίδρασης της ηλικίας στις απόψεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, ελέγχθηκε μέσω του Kruskal Wallis x2 test, δηλαδή με μη παραμετρικό έλεγχο.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται συμφωνία των συμμετεχόντων στο γεγονός πως πρέπει να υπάρχει πολύ συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τον σύλλογο διδασκόντων και συχνή με διευθυντές/συναδέλφους άλλων σχολείων. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν, αρχικά, στη συχνότητα επικοινωνίας με τους υποδιευθυντές ($p < 0.05$) και τους γονείς των μαθητών ($p = 0.036 < 0.05$), όπου τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι μεγαλύτερης ηλικίας διευθυντές (άνω των 60 ετών, $M.O. = 4.6$) θεωρούν εξαιρετικής σημασίας, ενώ συμβαίνει το αντίθετο με τους διευθυντές κάτω των 40 ετών. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές

ηλικίας 40-49 ετών (M.O.=2.71) θεωρούν λιγότερο σημαντική τη συχνότητα επικοινωνίας με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ($p=0.015<0.05$), σε αντίθεση με τους διευθυντές κάτω των 40 ετών (M.O.=3.71) αλλά και εκείνους που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 50-59 ετών. Εξίσου σημαντική διαφορά συναντάται και στην επικοινωνία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ($p=0.001<0.05$) όπου οι διευθυντές άνω των 50 ετών θεωρούν πιο σημαντική απ' ό,τι οι νεότεροι.

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές του διευθυντή (B' θεματική ενότητα ερωτήσεων), στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις ενότητες ερωτήσεων σχετικά με τους μαθητές και το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις πρακτικές σχετικά με τη μεταχείριση των μαθητών με ευγένεια και σεβασμό ($p<0.05$) όπου οι νεότεροι διευθυντές (<40 έτη) δε θεωρούν τόσο σημαντική (M.O.=4.29) συγκριτικά με εκείνους που ανήκουν στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, οι οποίοι το θεωρούν πολύ σημαντικό (M.O.=5). Επίσης, διαφορές εντοπίζονται στις πρακτικές που αφορούν τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών ($p=0.041<0.05$) και το ενδιαφέρον για τη βελτίωση συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ($p=0.018<0.05$). Όπως φαίνεται από τους μέσους όρους, οι διευθυντές <40 ετών αποδίδουν λιγότερη σημασία, σε σχέση με τους μεγαλύτερους που το θεωρούν πολύ σημαντικό. Αντιθέτως, όσον αφορά την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας ($p=0.003<0.05$), οι διευθυντές <40 ετών (M.O.=4.43) και η ηλικιακή κατηγορία 40-49 ετών (M.O.=4.79) φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από εκείνους που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες >50 ετών. Τέλος, οι διευθυντές ηλικίας 40-49 ετών θεωρούν πολύ σημαντική τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον ($p=0.039<0.05$) (M.O.=4.79) σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Πίνακας 15. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση της ηλικίας

Επικοινωνία με :	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
2.Υποδιευθυντές/ντρίες	19,582	3	,000
2.Γονείς	8,523	3	,036
2.Διευθυντής Εκπαίδευσης	10,407	3	,015
2.Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου	17,262	3	,001
Ενέργειες ως προς τους μαθητές	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
3Α.Μεταχειρίζεται τους μαθητές με ευγένεια και σεβασμό.	25,114	3	,000
3Α.Συζητά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών.	8,233	3	,041
3Α.Ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	10,096	3	,018
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια .	13,616	3	,003
Ενέργειες ως προς το σχολείο	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
3Γ.Συνδέει το σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον/κοινωνία.	8,359	3	,039

Πίνακας 16. Μέσοι όροι ανά ηλικία

Ηλικία	<40	40-49	50-59	60+
Επικοινωνία με :	Mean	Mean	Mean	Mean
2.Υποδιευθυντές/ντρίες	4,00	4,14	4,77	4,93
2.Γονείς	4,14	4,50	4,27	4,60
2.Διευθυντής Εκπαίδευσης	3,71	2,71	3,42	3,40
2.Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου	2,86	3,36	3,85	3,73
Ενέργειες ως προς τους μαθητές				
3Α.Μεταχειρίζεται τους μαθητές με ευγένεια και σεβασμό.	4,29	5,00	4,86	5,00
3Α.Συζητά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών.	3,57	3,71	4,23	3,93
3Α.Ενδιαφέρεται για τη βελτίωση συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	4,43	5,00	4,71	4,87
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια .	4,43	4,79	3,93	3,60
Ενέργειες ως προς το σχολείο				
3Γ.Συνδέει το σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον.	4,00	4,79	4,48	4,40

Επίδραση βαθμίδας εκπαίδευσης

Θεωρήθηκε χρήσιμο να ελεγχθεί η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα δείχνουν πως οι διευθυντές-κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (Μ.Ο.=4.99) θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συχνότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς ($p=0.014<0.05$) σε σχέση με τους κατόχους βασικού πτυχίου (Μ.Ο.=4.85) και οι διευθυντές-κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Μ.Ο.=5) εστιάζουν περισσότερο στην επικοινωνία με τους υποδιευθυντές ($p=0.003<0.05$), συγκριτικά με τους κατόχους βασικού πτυχίου (Μ.Ο.=4.15).

Εξίσου στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στην ενότητα των παιδαγωγικών πρακτικών των διευθυντών ως προς τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανά επίπεδο εκπαίδευσης, για την παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης νέων ιδεών στους εκπαιδευτικούς ($p=0.029<0.05$), τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού ($p=0.007<0.05$) και την υποστήριξη της «Δια βίου μάθησης» ($p=0.001<0.05$). Όπως φαίνεται στον πίνακα 17, οι διευθυντές-κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος κρίνουν πως οι παραπάνω πρακτικές είναι πολύ σημαντικές, σε αντίθεση με τους διευθυντές-κατόχους βασικού πτυχίου.

Παράλληλα, το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται πως επηρεάζει τις απόψεις των διευθυντών στον βαθμό που θεωρούν σημαντικούς τους παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας. Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών ($p=0.047<0.05$) και στην οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας ($p=0.036<0.05$), όπου οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος θεωρούν πολύ σημαντικές συγκριτικά με τις άλλες βαθμίδες. Ακόμη, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος θεωρούν σημαντικό παράγοντα τη θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί ($p=0.014<0.05$) σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες.

Τέλος, σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους εντοπίζονται στις απόψεις των διευθυντών όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο οι παιδαγωγικοί παράγοντες παρατηρούνται στην ελληνική πραγματικότητα. Υψηλούς μέσους όρους παρουσιάζουν οι κάτοχοι βασικού πτυχίου σε παράγοντες, όπως είναι η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών ($p=0.034<0.05$), η συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια ($p=0.005<0.05$), η παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων ($p=0.023<0.05$), η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα ($p=0.047<0.05$), η εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές ($p=0.02<0.05$). Συγκριτικά με τους παραπάνω διευθυντές, εκείνοι που ανήκουν σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο, θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες δε συμβαίνουν σχεδόν καθόλου στην ελληνική πραγματικότητα.

Πίνακας 17. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Επικοινωνία με :			
2.Εκπαιδευτικοί	8,593	2	,014
2.Υποδιευθυντές/ντρίες	11,353	2	,003
Ενέργειες ως προς τους εκπαιδευτικούς			
3B.Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες ιδέες.	7,074	2	,029
3B.Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	9,885	2	,007
3B.Υποστηρίζει τη «Δια βίου μάθηση».	14,662	2	,001
Ενέργειες που θα έπρεπε να συμβαίνουν:			
4A.Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών	6,121	2	,047
4A.Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών	6,632	2	,036
4A.Θέσπιση προγράμματος σπουδών	8,499	2	,014
Ενέργειες που συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα:			
4B.Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών	6,760	2	,034
4B.Συγκρότηση δικτύων διευθυντών	10,798	2	,005
4B.Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές	7,577	2	,023
4B.Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	6,116	2	,047
4B.Εμπλοκή γονέων	7,836	2	,020

Πίνακας 18. Μέσοι όροι ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

	Βασικό πτυχίο Mean	Μεταπτυχιακό δίπλωμα Mean	Διδακτορικό δίπλωμα Mean
2.Εκπαιδευτικοί	4,85	4,99	4,93
2.Υποδιευθυντές/ντρίες	4,15	4,84	5,00
3B.Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες / ιδέες.	4,48	4,76	4,73
3B.Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.	3,70	4,14	4,47
3B.Υποστηρίζει τη «Δια βίου μάθηση» και γίνεται ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση στον τομέα της επιμόρφωσης.	4,12	4,61	4,87
4A.Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών	3,64	3,99	3,60
4A.Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών	3,82	4,25	4,00
4A.Θέσπιση προγράμματος σπουδών	3,24	3,82	3,87
4B.Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών	2,09	1,84	1,53
4B.Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια	2,42	1,97	1,47
4B.Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση	2,21	1,85	1,53
4B.Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	1,58	1,11	1,20
4B.Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	2,45	2,09	2,00

Επίδραση των ετών εργασίας ως διευθυντής σχολικής μονάδας

Επιπλέον, ερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο επιδρούν τα έτη εργασίας σε διοικητική θέση στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την υιοθέτηση και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο.

Αρχικά, παρατηρούνται διαφορές στις ενέργειες των διευθυντών για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές με >20ετη εμπειρία (Μ.Ο.=4.71) θεωρούν πολύ σημαντική την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ανάπτυξη δεξιοτήτων, επιμορφώσεις) ($p=0.028<0.05$) και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό ($p=0.026<0.05$). Σημαντική διαφορά εντοπίζεται, επίσης, και στη μετάδοση δημοκρατικών αξιών ($p=0.029<0.05$), όπου περισσότερη σημασία δίνουν οι διευθυντές με εμπειρία 16-20 έτη (Μ.Ο.=4.85) και λιγότερη εκείνοι που έχουν εμπειρία 1-2 ετών.

Επιπρόσθετα, διαφοροποιήσεις συναντώνται και στις παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με τους μαθητές, όπως είναι η αφιέρωση χρόνου σε συζητήσεις σχετικά με θέματα που αφορούν τους μαθητές ($p=0.018<0.05$), η επικοινωνία των κανόνων σωστής συμπεριφοράς-πειθαρχίας ($p=0.009<0.05$) και η οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ($p=0.005<0.05$). Στις παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές λιγότερη σημαντικότητα φαίνεται να δίνουν εκείνοι που έχουν 1-2 έτη εμπειρίας ως διευθυντές σε σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, μεγαλύτερη επιρροή δέχεται ο τομέας των παιδαγωγικών πρακτικών στον τομέα των εκπαιδευτικών, με τους διευθυντές που έχουν πολυετή εμπειρία στη συγκεκριμένη θέση (>16 ετών) και εκείνους που έχουν 6-10 έτη εμπειρίας να σημειώνουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους. Οι πιο έντονες διαφορές παρατηρούνται στην παροχή στήριξης και ενθάρρυνσης νέων ιδεών στους εκπαιδευτικούς ($p=0.001<0.05$), στην προώθηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική κοινότητα ($p=0.014<0.05$) και στη διανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων και ενθάρρυνση για ανάληψη ηγετικών ρόλων ($p=0.004<0.05$). Επίσης, διαφορές σημειώνονται στη σημασία που δίνει ο διευθυντής στις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου ($p=0.008<0.05$), στην επιβράβευση των εκπαιδευτικών ($p<0.05$), στη φροντίδα για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών ($p=0.009<0.05$), στην υποστήριξη της «Δια βίου μάθησης» ($p=0.029<0.05$) και τέλος, στην ενθάρρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης ($p=0.012<0.05$).

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκαν διαφορές στους μέσους όρους για τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί ο διευθυντής ως προς το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές με 3-10 έτη

προϋπηρεσίας θεωρούν πολύ σημαντικές πρακτικές τη διαμόρφωση κοινού οράματος στη σχολική κοινότητα ($p=0.04<0.05$) και τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας ($p=0.002<0.05$). Οι διευθυντές με προϋπηρεσία 6-10 και 16-20 έτη εστιάζουν στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ασφάλεια και σταθερότητα ($p=0.005<0.05$), ενώ εκείνοι που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας φροντίζουν για την άσκηση δίκαιης και σταθερής διοίκησης ($p=0.007<0.05$). Τέλος, οι διευθυντές με προϋπηρεσία 3-5 και 16-20 έτη θεωρούν σημαντικό να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, όσον αφορά τη μάθηση, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και ταλέντων ($p=0.036<0.05$).

Πίνακας 19. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση των ετών εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολική μονάδα

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ενέργειες που οφείλει να κάνει ένας διευθυντής:			
1.Ανάπτυξη εκπαιδευτικών	14,174	6	,028
1.Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	14,365	6	,026
1.Μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας	14,082	6	,029
Ενέργειες ως προς τους μαθητές:			
3Α.Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις	15,287	6	,018
3Α.Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς	17,068	6	,009
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια	18,613	6	,005
Ενέργειες ως προς τους εκπαιδευτικούς:			
3Β.Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες ιδέες	21,557	6	,001
3Β.Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις	15,940	6	,014
3Β.Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς	18,876	6	,004
3Β.Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.	17,267	6	,008
3Β.Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	24,926	6	,000
3Β.Φροντίζει για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών	16,993	6	,009
3Β.Υποστηρίζει τη «Δια βίου μάθηση»	14,039	6	,029
3Β.Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης	16,333	6	,012
Ενέργειες ως προς το σχολείο:			
3Γ.Διαμορφώνει κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα	13,205	6	,040
3Γ.Διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται σταθερότητα και ασφάλεια	18,724	6	,005
3Γ.Ενθαρρύνει τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας	20,361	6	,002
3Γ.Ασκεί δίκαιη και σταθερή διοίκηση.	17,799	6	,007
3Γ.Παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές	13,510	6	,036

Πίνακας 20. Μέσοι όροι ανά έτη εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολική μονάδα

5.Πόσα έτη εργάζεστε ως διευθυντής σχολικής μονάδας;	1ο έτος Mean	1-2 έτη Mean	3-5 έτη Mean	6-10 έτη Mean	11-15 έτη Mean	16-20 έτη Mean	20+ έτη Mean
1.Ανάπτυξη εκπαιδευτικών	4,00	4,50	4,21	4,27	3,77	4,05	4,71
1.Συνεργασία μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς	4,00	3,75	4,65	4,50	4,50	4,75	4,79
1.Μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας	4,00	4,25	4,71	4,80	4,59	4,85	4,71
3Α.Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις	4,67	4,00	4,71	4,77	4,36	4,70	4,71
3Α.Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς	5,00	4,00	4,82	4,90	4,55	4,70	4,71
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες	4,33	3,50	4,21	4,33	3,41	3,75	4,29
3Β.Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες ιδέες	3,33	4,75	4,68	4,77	4,45	4,90	4,86
3Β.Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις	3,67	4,75	4,79	4,83	4,55	4,65	4,50
3Β.Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς	3,33	4,25	3,76	4,27	3,68	4,35	4,57
3Β.Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.	3,67	4,50	4,53	4,77	4,55	4,30	4,64
3Β.Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	3,33	4,50	4,85	4,73	4,32	4,85	4,64
3Β.Φροντίζει για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών	4,33	4,25	4,91	4,83	4,77	4,90	4,71
3Β.Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού	3,67	4,75	4,74	4,70	4,05	4,65	4,57
3Β.Υποστηρίζει τη «Δια βίου μάθηση»	4,00	4,50	4,44	4,70	4,14	4,85	4,50
3Γ.Διαμορφώνει κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα	3,67	4,50	4,79	4,73	4,50	4,60	4,57
3Γ.Διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται σταθερότητα και ασφάλεια.	4,00	4,75	4,85	4,90	4,77	4,90	4,71
3Γ.Ενθαρρύνει τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	3,67	4,75	4,85	4,93	4,68	4,70	4,64
3Γ.Ασκει δίκαιη και σταθερή διοίκηση.	4,33	4,75	4,85	4,93	4,95	5,00	4,71
3Γ.Παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές	4,33	4,75	4,85	4,80	4,55	4,85	4,57

Επίδραση ετών εργασίας ως διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας

Ακολούθησε η εξέταση του βαθμού επιρροής των ετών εργασίας των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στις απόψεις τους σχετικά με την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διευθυντές με 16+ έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα μεριμνούν περισσότερο από τους υπόλοιπους για τις ενέργειες που σχετίζονται με την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό ($p=0.002<0.05$) και την μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας ($p=0.001<0.05$).

Επιπλέον, διευθυντές με 16+ έτη εργασίας και διευθυντές που βρίσκονται στο 1^ο έτος εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αφιερώνουν χρόνο για συζητήσεις με τους μαθητές ($p=0.011<0.05$), προωθούν κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($p=0.009<0.05$), επικοινωνούν τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς και πειθαρχίας ($p=0.003<0.05$) και οργανώνουν σχολικές δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ($p=0.022<0.05$).

Ακόμη, οι διευθυντές με 20+ έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα σημείωσαν στατιστικά μεγαλύτερους μέσους όρους από τις υπόλοιπες ομάδες ετών εργασίας στις παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούν την προώθηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις ($p=0.009<0.05$), τη διανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων ($p=0.006<0.05$), την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, όταν αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα ($p=0.034<0.05$), το ενδιαφέρον για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου ($p=0.002<0.05$), την επιβράβευση των εκπαιδευτικών ($p=0.012<0.05$), τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού ($p=0.009<0.05$), την ενθάρρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ($p=0.011<0.05$) και τους παράγοντες που ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας σχετικά με την εμπλοκή γονέων ($p=0.022<0.05$) αλλά και την εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων ($p=0.008<0.05$).

Τέλος, οι διευθυντές με 6-20 έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους όσον αφορά τους παράγοντες σχετικά με την επίσκεψη στις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος ($p=0.032<0.05$), τη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για προετοιμασία νέων υποψηφίων διευθυντών ($p=0.03<0.05$) και τη θέσπιση προγράμματος σπουδών ($p=0.01<0.05$). Στους συγκεκριμένους παράγοντες οι διευθυντές με 20+ έτη εργασίας σημείωσαν ελάχιστους μέσους όρους ($M.O.=1$).

Πίνακας 21. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση των ετών εμπειρίας ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ενέργειες που οφείλει να κάνει ένας διευθυντής:			
1. Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	20,458	6	,002
1. Μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας	23,606	6	,001
Ενέργειες ως προς τους μαθητές:			
3Α. Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.	16,457	6	,011
3Α. Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.	17,090	6	,009
3Α. Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.	19,622	6	,003
3Α. Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια .	14,744	6	,022
Ενέργειες ως προς τους εκπαιδευτικούς:			
3Β. Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις .	16,954	6	,009
3Β. Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς.	17,927	6	,006
3Β. Δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα	13,657	6	,034
3Β. Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.	21,481	6	,002
3Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	16,279	6	,012
3Β. Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.	16,949	6	,009
3Β. Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης .	16,677	6	,011
3Β. Επισκέπτεται τις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	13,795	6	,032
Ενέργειες που θα έπρεπε να συμβαίνουν:			
4Α. Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για προετοιμασία νέων υποψηφίων διευθυντών	13,994	6	,030
4Α. Θέσπιση προγράμματος σπουδών.	16,694	6	,010
4Α. Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές	14,809	6	,022
4Α. Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων.	17,333	6	,008

Πίνακας 22. Μέσοι όροι ανά έτη εμπειρίας ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

6.Πόσα έτη εργάζεστε ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;	1ο έτος Mean	1-2 έτη Mean	3-5 έτη Mean	6-10 έτη Mean	11-15 έτη Mean	16-20 έτη Mean	20+ έτη Mean
1.Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	3,89	3,75	4,68	4,62	4,46	5,00	5,00
1.Μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας	4,22	4,25	4,80	4,79	4,31	5,00	5,00
3Α.Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις	4,44	4,00	4,70	4,71	4,38	4,80	5,00
3Α.Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.	5,00	4,50	4,90	4,91	4,62	5,00	5,00
3Α.Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς	5,00	3,75	4,80	4,71	4,62	4,80	5,00
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια	4,44	3,25	3,85	4,29	3,77	4,20	5,00
3Β.Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις	4,56	4,75	4,73	4,76	4,08	5,00	5,00
3Β.Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς	3,56	4,00	4,07	4,38	3,38	4,00	5,00
3Β.Δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα	4,11	4,75	4,48	4,50	3,85	4,20	5,00
3Β.Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.	3,89	4,50	4,58	4,74	4,38	4,20	5,00
3Β.Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	4,22	4,50	4,75	4,79	4,15	4,80	5,00
3Β.Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού	4,22	4,25	3,87	4,47	3,69	3,80	5,00
3Β.Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης	4,56	4,50	4,55	4,74	3,85	5,00	5,00
3Β.Επισκέπτεται τις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	2,89	2,50	3,15	3,32	3,69	3,80	1,00
4Α.Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών	3,00	4,00	4,00	3,88	4,00	4,00	1,00
4Α.Θέσπιση προγράμματος σπουδών	3,22	3,25	3,78	3,74	4,15	3,00	1,00
4Α.Εμπλοκή γονέων	3,22	2,75	2,68	2,82	2,85	1,40	5,00
4Α.Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και φορέων	2,89	3,00	2,52	2,68	2,23	1,20	5,00

Επίδραση ετών εργασίας ως εκπαιδευτικοί πριν γίνουν διευθυντές

Η διαφοροποίηση των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα χρόνια που εργάστηκε ως εκπαιδευτικός προτού γίνει διευθυντής ελέγχθηκε με Kruscal Wallis x2 test. Οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίστηκαν σε ενέργειες και παιδαγωγικές πρακτικές και σε παράγοντες που αναφέρονται παρακάτω.

Συγκεκριμένα, διευθυντές με 6-10 και 20+ έτη εργασίας φαίνεται πως παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους στη συχνότητα επικοινωνίας που οφείλει να έχει ένας διευθυντής με τους υποδιευθυντές ($p=0.035<0.05$), με τους διευθυντές και συναδέλφους άλλων σχολείων ($p<0.005$), με το διευθυντή εκπαίδευσης ($p=0.004<0.05$) ενώ συχνή επικοινωνία με το συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου ($p=0.01<0.05$) φροντίζουν να έχουν μόνο εκείνοι που είχαν εργαστεί 20+ έτη ως εκπαιδευτικοί.

Οι διευθυντές με 3-10 έτη εργασίας ως εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για πρακτικές που αφορούν τη φροντίδα για ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ($p=0.041<0.05$), την αφιέρωση χρόνου για συζητήσεις σε θέματα που αφορούν τους μαθητές ($p=0,015$) και την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ($p=0.037<0.05$). Ακόμη, διευθυντές με 6-10 και >20 έτη εργασίας ως εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιβράβευση των μαθητών για τα επιτεύγματά τους ($p=0.01<0.05$).

Επιπλέον, διευθυντές με 6-10 και 20+ έτη εργασίας ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου ($p=0.011<0.05$).

Παράλληλα, διευθυντές με 6-10 έτη εργασίας παρουσιάζουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους σε παιδαγωγικές πρακτικές ως προς το σχολείο και αφορούν τη διαμόρφωση κοινού οράματος στη σχολική κοινότητα ($p=0.005<0.05$), τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων ($p=0.001<0.05$), την ενθάρρυνση της δημιουργίας αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών ($p=0.002<0.05$) αλλά και την παροχή σχολικού κλίματος που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους ($p=0.017<0.05$). Μεγάλους μέσους όρους σημειώνουν και οι διευθυντές με 16-20 έτη εργασίας, ενώ οι μικρότεροι μέσοι όροι έχουν καταγραφεί στην ομάδα των διευθυντών με 3-5 έτη εργασίας ως εκπαιδευτικοί.

Τέλος, διευθυντές με 6-10 έτη εργασίας θεωρούν πως παράγοντες όπως η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για προετοιμασία νέων υποψηφίων ($p=0.023<0.05$), η συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία ($p=0.004<0.05$), η παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικών μονάδων όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων ($p=0.031<0.05$) και η σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού ($p=0.001<0.05$) είναι ευδιάκριτοι και ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, διευθυντές με 2-5 έτη εργασίας θεωρούν πως στην ελληνική πραγματικότητα εμπλέκονται οι αρχές της τοπικής κοινότητας και διάφοροι φορείς ($p=0.02<0.05$) για την ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 23. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση των ετών εμπειρίας ως εκπαιδευτικός

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Επικοινωνία με:			
2.Υποδιευθυντές/ντρίες	10,316	4	,035
2.Διευθυντές/ Συνάδελφοι άλλων σχολείων	23,050	4	,000
2.Διευθυντής Εκπαίδευσης	15,118	4	,004
2.Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου	13,354	4	,010
Ενέργειες ως προς τους μαθητές:			
3Α.Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ μαθητών -εκπαιδευτικών.	9,940	4	,041
3Α.Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις	12,340	4	,015
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια	10,226	4	,037
3Α.Επιβραβεύει τους μαθητές	13,340	4	,010
Ενέργειες ως προς τους εκπαιδευτικούς:			
3Β.Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.	12,990	4	,011
Ενέργειες ως προς το σχολείο:			
3Γ.Διαμορφώνει κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα	14,806	4	,005
3Γ.Δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.	18,926	4	,001
3Γ.Ενθαρρύνει τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	16,943	4	,002
3Γ.Παρέχει σχολικό κλίμα που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με απαραίτητους πόρους	11,989	4	,017
Ενέργειες που συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα:			
4Β.Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για προετοιμασία νέων υποψήφιων διευθυντών	11,305	4	,023
4Β.Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια	15,357	4	,004
4Β.Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας	10,613	4	,031
4Β.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	19,093	4	,001
4Β.Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και φορέων	11,645	4	,020

Πίνακας 24. Μέσοι όροι ανά έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτικός

7.Πόσα έτη εργαζόσαστε ως εκπαιδευτικός πριν γίνετε διευθυντής;	3-5 έτη Mean	6-10 έτη Mean	11-15 έτη Mean	16-20 έτη Mean	20+ έτη Mean
2.Υποδιευθυντές/ντρίες	3,67	4,73	4,50	4,62	4,82
2.Διευθυντές/ Συνάδελφοι άλλων σχολείων	3,33	4,73	3,75	4,08	4,20
2.Διευθυντής Εκπαίδευσης	2,67	4,09	3,05	3,35	3,36
2.Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου	3,33	3,27	3,40	3,78	3,91
3Α.Φροντίζει για ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών.	5,00	5,00	4,65	4,92	4,82
3Α.Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις	4,67	4,91	4,35	4,59	4,71
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια	4,67	4,55	4,40	3,81	3,88
3Α.Επιβραβεύει τους μαθητές για τα επιτεύγματά τους.	3,67	5,00	4,25	4,46	4,54
3Β.Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών	4,67	4,55	4,10	4,62	4,64
3Γ.Διαμορφώνει κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα	4,00	5,00	4,35	4,73	4,64
3Γ.Δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων.	4,67	5,00	4,55	4,92	4,89
3Γ.Ενθαρρύνει τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4,00	5,00	4,50	4,84	4,80
3Γ.Παρέχει σχολικό κλίμα που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους	3,33	5,00	4,50	4,76	4,59
4Β.Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών	1,00	2,18	1,20	1,57	1,29
4Β.Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια	2,33	3,00	1,50	1,84	2,14
4Β.Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας	1,33	3,00	1,60	1,81	1,89
4Β.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	1,67	3,73	2,30	1,86	2,50
4Β.Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων	2,67	2,55	1,70	2,14	1,95

Επίδραση μεγέθους συλλόγου εκπαιδευτικών

Προτελευταίος παράγοντας που εξετάστηκε είναι η επίδραση του μεγέθους του συλλόγου εκπαιδευτικών στις απαντήσεις του δείγματος. Η ανάλυση έδειξε ότι διευθυντές που διευθύνουν μικρούς συλλόγους παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους στην αξιολόγηση των μαθητών (διαμορφωτική ανάλυση, βαθμολογία) όπου $p=0.027<0.05$ και τη σημασία που δίνουν στη συνεργασία των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με το εκπαιδευτικό προσωπικό ($p=0.032<0.05$), το ενδιαφέρον για ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών ($p=0.007<0.05$), την παροχή συμβουλών στους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα ($p=0.005<0.05$) καθώς και την αφιέρωση χρόνου για συζητήσεις με τους μαθητές για θέματα που τους αφορούν ($p=0.008<0.05$). Επιπλέον, θεωρούν σημαντική την επικοινωνία των κανόνων σωστής συμπεριφοράς – πειθαρχίας ($p=0.008<0.05$), την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων – παιχνιδιών με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας ($p=0.004<0.05$) αλλά και τον βαθμό στον οποίο στην ελληνική πραγματικότητα υφίσταται η σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού ($p=0.017<0.05$).

Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως οι διευθυντές που διοικούν μεγαλύτερους συλλόγους εκπαιδευτικών παρουσίασαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην επικοινωνία με τους υποδιευθυντές των σχολείων ($p=0.013<0.05$) με $M.O.=4,94$ σε σχέση με τους μικρότερους ($M.O.=4.48$).

Πίνακας 25. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση του μεγέθους συλλόγου εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ενέργειες που οφείλει να κάνει ένας διευθυντής:			
1.Αξιολόγηση μαθητών	4,892	1	,027
1.Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	4,579	1	,032
Επικοινωνία με :			
2. Υποδιευθυντές/ντρίες	6,125	1	,013
Ενέργειες ως προς τους μαθητές:			
3Α.Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών.	7,277	1	,007
3Α.Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.	7,864	1	,005
3Α.Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.	7,009	1	,008
3Α.Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.	7,121	1	,008
3Α.Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια	8,477	1	,004
Ενέργειες που συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα:			
4Β.Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	5,727	1	,017

Πίνακας 26. Μέσοι όροι ανά μέγεθος συλλόγου εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

8.Στη σχολική μονάδα που εργάζεστε ως διευθυντής, πόσοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται;	Μικρός σύλλογος Mean	Μεγάλος σύλλογος Mean
1.[Αξιολόγηση μαθητών (διαμορφωτική ανάλυση, βαθμολογία)]	3,49	3,19
1.[Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό]	4,68	4,43
2.[Υποδιευθυντές/ντρίες]	4,48	4,94
3Α.[Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.]	4,92	4,74
3Α.[Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.]	4,85	4,63
3Α.[Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.]	4,74	4,50
3Α.[Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.]	4,84	4,61
3Α.[Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.]	4,23	3,72
4Β.[Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού]	2,60	2,06

Επίδραση οργανικότητας σχολείου

Τέλος, εξετάστηκε η πιθανή επιρροή που δέχονται οι απόψεις των συμμετεχόντων από το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Πιο αναλυτικά, διευθυντές που διοικούν μικρά σχολεία επικεντρώνονται περισσότερο: σε πρακτικές που αφορούν τους μαθητές, όπως η φροντίδα για ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών ($p < 0.05$), η παροχή συμβουλών στους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα ($p = 0.004 < 0.05$) και το ενδιαφέρον για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς ($p = 0.037 < 0.05$) και σε πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι η ενθάρρυνση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία ($p = 0.023 < 0.05$).

Επιπρόσθετα, θεωρούν σημαντικό να υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας, όπως η παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας για τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων ($p = 0.016 < 0.05$) αλλά και η εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές ($p = 0.027 < 0.05$).

Τέλος, θεωρούν πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντώνται παράγοντες που ενισχύουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής, όπως η παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων ($p = 0.003 < 0.05$), η σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού ($p = 0.002 < 0.05$) και τέλος η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα ($p = 0.043 < 0.05$).

Διευθυντές που διοικούν μεγάλους συλλόγους εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλο μέσο όρο στη συχνότητα επικοινωνίας με τους υποδιευθυντές των σχολείων ($p = 0.018 < 0.05$).

Όπως φαίνεται από τους μέσους όρους που παρουσιάζονται παρακάτω, αν εξαιρεθεί η σημαντικότητα επικοινωνίας με τους υποδιευθυντές, όπου μεγαλύτερη σημασία αποδίδουν οι ερωτώμενοι που υπηρετούν σε σχολεία με μεγαλύτερη οργανικότητα, σε όλες τις υπόλοιπες ενέργειες μεγαλύτερους μέσους όρους παρατηρούμε στις απαντήσεις εκείνων που υπηρετούν μικρότερου μεγέθους σχολικές μονάδες. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, βάσει των δεδομένων πως σ' εκείνες τις πρακτικές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα.

Πίνακας 27. Kruscal Wallis x2 test για την επίδραση της οργανικότητας κάθε σχολικής μονάδας

	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
Ενέργειες που οφείλει να κάνει ένας διευθυντής:			
1. Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	5,041	1	,025
Επικοινωνία με :			
2. Υποδιευθυντές/ντρίες	5,584	1	,018
Ενέργειες ως προς τους μαθητές:			
3Α. Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών.	21,115	1	,000
3Α. Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.	8,405	1	,004
3Α. Ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	4,361	1	,037
Ενέργειες ως προς τους εκπαιδευτικούς:			
3Β. Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης	5,146	1	,023
Ενέργειες που θα έπρεπε να συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα:			
4Α. Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση	5,755	1	,016
4Α. Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων	4,915	1	,027
Ενέργειες που συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα:			
4Β. Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση	8,721	1	,003
4Β. Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	9,228	1	,002
4Β. Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικών αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	3,866	1	,049

Πίνακας 28. Μέσοι όροι ανά οργανικότητα σχολικής μονάδας

10. Οργανικότητα σχολείου:	Έως 12θεσια Mean	Μεγαλύτερα από 12θεσια Mean
1. Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό	4,65	4,30
2. Υποδιευθυντές/ντρίες	4,59	5,00
3Α. Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.	4,92	4,56
3Α. Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.	4,81	4,56
3Α. Ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες – προβλήματα συμπεριφοράς.	4,79	4,59
3Β. Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.	4,65	4,19
4Α. Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων	4,28	3,81
4Α. Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές	2,68	2,11
4Β. Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων	2,05	1,37
4Β. Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού	2,53	1,78
4Β. Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα	1,31	1,00

Έλεγχος συσχετίσεων

Τέλος, διερευνήθηκε η πιθανή σχέση μεταξύ συγκεκριμένων ερωτήσεων της 2^{ης} ενότητας: «*Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας ανά τομέα*», για να διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχετίσεων και να ακολουθήσει η διεξαγωγή συμπερασμάτων που ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho, ο οποίος θεωρείται κατάλληλος σε περίπτωση που τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Οι τιμές του κυμαίνονται από -1 μέχρι 1, όπου αρνητικές τιμές δηλώνουν αρνητική συσχέτιση, ενώ τιμές πάνω από 0 θετική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, τιμές 0 – 0.3 εκφράζουν ασθενή θετική συσχέτιση, τιμές 0.3 – 0.5 μέτρια θετική συσχέτιση, 0.6 – 0.8 υψηλή θετική συσχέτιση και τέλος, τιμές >0.8 δείχνουν πάρα πολύ ισχυρή εξάρτηση των μεταβλητών.

Αρχικά, εξετάστηκε εάν ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ασκεί καταναεμημένη ηγεσία, σχετίζεται θετικά με την εστίαση του ενδιαφέροντός του στη βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Βάσει των στοιχείων του παρακάτω πίνακα, φαίνεται ότι η παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης νέων ιδεών στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με το ενδιαφέρον και την κατανόηση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με την ενθάρρυνση της αυτονομίας κάθε εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης ($\rho=0.348$, $p<0.05$), λίγο χαμηλότερη θετική συσχέτιση με την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα ($\rho=0.257$, $p<0.05$) και την αφιέρωση χρόνου για συζητήσεις με θέματα που αφορούν τους μαθητές ($\rho=0.271$, $p<0.05$). Υψηλότερη θετική συσχέτιση εντοπίζεται με τη δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ($\rho=0.536$, $p<0.05$).

Η προώθηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων, σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη συζητήσεων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και τη βαθμολογία ($\rho=0.333$, $p<0.05$), με το ενδιαφέρον και την κατανόηση για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ($\rho=0.317$, $p<0.05$), τη φροντίδα για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου ($\rho=0.385$, $p<0.05$) και τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού ($\rho=0.355$, $p<0.05$). Μια αρκετά πιο υψηλή θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει με την ενθάρρυνση της αυτονομίας κάθε εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης ($\rho=0.653$, $p<0.05$).

Η διανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές στους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την αφιέρωση χρόνου για συζητήσεις με τους

μαθητές ($\rho=0.286$, $p<0.05$), την ανάπτυξη συζητήσεων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών ($\rho=0.244$, $p<0.05$) και την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ($\rho=0.211$, $p<0.05$). Εξίσου χαμηλή συσχέτιση υπάρχει με το ενδιαφέρον και την κατανόηση που δείχνουν οι διευθυντές για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ($\rho=0.264$, $p<0.05$) και τη φροντίδα για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου ($\rho=0.185$, $p<0.05$). Κάπως υψηλότερη θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε με τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού ($\rho=0.469$, $p<0.05$) και την ενθάρρυνση της αυτονομίας κάθε εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης ($\rho=0.421$, $p<0.05$).

Επιπλέον, η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα που τους ανατίθενται, σχετίζεται θετικά με το ενδιαφέρον για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ($\rho=0.253$, $p<0.05$) και τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού ($\rho=0.248$, $p<0.05$), ενώ λίγο πιο υψηλές θετικές συσχετίσεις παρουσιάζονται με τη φροντίδα για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου ($\rho=0.406$, $p<0.05$) και την ενθάρρυνση της αυτονομίας κάθε εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης ($\rho=0.501$, $p<0.05$).

Τέλος, ο βαθμός στον οποίο ένας διευθυντής λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με το ενδιαφέρον για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ($\rho=0.308$, $p<0.05$), τη φροντίδα για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου ($\rho=0.303$, $p<0.05$), τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού ($\rho=0.381$, $p<0.05$) αλλά και την ενθάρρυνση της αυτονομίας κάθε εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης ($\rho=0.452$, $p<0.05$).

Πίνακας 29. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

		Correlations					
		3B.[Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες ιδέες στους εκπαιδευτικούς.]	3B.[Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων]	3B.[Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς]	3B.[Δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα]	3B.[Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.]	
Spearman's rho	3A.[Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	.271** ,002	.403** ,000	.286** ,001	.300** ,001	.255** ,004
	3A.[Συζητά με εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών.]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,081 ,367	.333** ,000	.244** ,006	,142 ,111	,124 ,165
	3A.[Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,173 ,051	,165 ,064	.211* ,017	.274** ,002	,076 ,394
	3B.[Δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	.348** ,000	.317** ,000	.264** ,003	.253** ,004	.308** ,000
	3B.[Φροντίζει για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	.257** ,004	.385** ,000	.185* ,038	.406** ,000	.303** ,001
	3B.[Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	.536** ,000	.355** ,000	.469** ,000	.248** ,005	.381** ,000
	3B.[Ενθαρρύνει αυτονομία του εκπαιδευτικού για διαχείριση της τάξης]	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	.348** ,000	.653** ,000	.421** ,000	.501** ,000	.452** ,000

Έπειτα, εξετάστηκε η πιθανότητα θετικής συσχέτισης της υιοθέτησης πρακτικών παιδαγωγικής ηγεσίας με τη διαμόρφωση ανοιχτού σχολικού κλίματος που ενισχύει τη βελτίωση και την ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, παρατηρείται πως η διαμόρφωση κοινού οράματος στη σχολική κοινότητα (σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) παρουσιάζει μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση με τη φροντίδα για ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ($\rho=0.303$, $p<0.05$) και λίγο υψηλότερη με την προώθηση κλίματος

ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($\rho=0.427$, $p<0.05$), την προώθηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.514$, $p<0.05$) και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ($\rho=0.518$, $p<0.05$).

Ακόμη, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ($\rho=0.364$, $p<0.05$) και υψηλότερη θετική συσχέτιση με την προώθηση κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($\rho=0.593$, $p<0.05$), την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.549$, $p<0.05$) και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ($\rho=0.477$, $p<0.05$).

Όσον αφορά τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ($\rho=0.326$, $p<0.05$) και την προώθηση κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($\rho=0.315$, $p<0.05$). Αρκετά υψηλότερη θετική συσχέτιση εμφανίζεται με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.607$, $p<0.05$) και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ($\rho=0.557$, $p<0.05$).

Ο βαθμός σημαντικότητας που δίνουν οι διευθυντές στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές όσον αφορά τη μάθηση, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και ταλέντων, παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ($\rho=0.305$, $p<0.05$) και την προώθηση κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($\rho=0.307$, $p<0.05$). Πιο υψηλές θετικές συσχετίσεις παρουσιάζει με την προώθηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.526$, $p<0.05$) και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ($\rho=0.515$, $p<0.05$).

Τελευταία ενέργεια στην οποία αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ήταν η παροχή σχολικού κλίματος που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους για να επιτευχθούν ανώτερα επίπεδα μάθησης. Συγκεκριμένα, η πρακτική αυτή εμφανίζει χαμηλή συσχέτιση με την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ($\rho=0.295$, $p<0.05$) και μέτρια θετική συσχέτιση με την προώθηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.394$, $p<0.05$). Υψηλότερη θετική συσχέτιση δείχνει να έχει με την προώθηση κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ($\rho=0.415$, $p<0.05$) και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ($\rho=0.513$, $p<0.05$).

Πίνακας 30. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Correlations

			3Γ.[Διαμορφώνω κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα]	3Γ.[Δημιουργώ σχέσεις εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.]	3Γ.[Ενθαρρύνω τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.]	3Γ.[Παρέχα ίσεις ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές]	3Γ.[Παρέχει σχολικό κλίμα που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους.]
Spearman's rho	3Α.[Φροντίζει να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών]	Correlation Coefficient	.303**	.364**	.326**	.305**	.295**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,001
	3Α.[Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.]	Correlation Coefficient	.427**	.593**	.315**	.307**	.415**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	3Β.[Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις]	Correlation Coefficient	.514**	.549**	.607**	.526**	.394**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	3Β.[Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών]	Correlation Coefficient	.518**	.477**	.557**	.515**	.513**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

«Παράγοντες που βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή Παιδαγωγικής Ηγεσίας»

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν και ο προσδιορισμός των παραγόντων εκείνων που, σύμφωνα με τους διευθυντές/ντρίες, ενισχύουν την παιδαγωγική ηγεσία στα σχολεία. Τα πρώτα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, που διενεργήθηκε για τον σκοπό αυτό, φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα-31, στον οποίο παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της συγκεκριμένης ενότητας. Θεωρήθηκε σημαντικό να εστιάσουμε σε εκείνες που παρουσίασαν υψηλή συσχέτιση.

Συγκεκριμένα, υψηλή συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ:

- της θέσπισης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών με τη θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί ($r=0.634$) και τη συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία ($r=0.532$).

- της οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων υποστήριξης των διευθυντών για πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας με τη θέσπιση προγράμματος σπουδών σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί ($r=0.614$) και τη συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία ($r=0.559$).
- της θέσπισης προγράμματος σπουδών σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί με τη συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία ($r=0.582$).
- της συγκρότησης δικτύου διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία με την παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων ($r=0.537$).
- της αυτονομίας στη δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού σε κάθε σχολική μονάδα με την εμπλοκή των γονέων, τη συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές ($r=0.585$) αλλά και την εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων ($r=0.611$).

Τέλος, πολύ υψηλή συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην εμπλοκή των γονέων και των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων με τη συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές ($r=0.819$).

Πίνακας 31: Πίνακας Συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Correlation Matrix)

Correlation	Correlation Matrix									
	[Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης]	[Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών]	[Θέσπιση προγράμματος σπουδών]	[Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια]	[Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας]	[Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού]	[Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού ή προσωπικού αυτόνομα]	[Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία]	[Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινωνίας και διαφόρων φορέων,]	
	[Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων]	1,000	,494	,634	,532	,370	,202	,098	,245	,155
	[Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας]	,494	1,000	,614	,559	,400	,383	,206	,419	,303
	[Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί]	,634	,614	1,000	,582	,412	,266	,323	,365	,321
	[Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία]	,532	,559	,582	1,000	,537	,285	,267	,424	,373
	[Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας]	,370	,400	,412	,537	1,000	,483	,345	,354	,290
	[Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού]	,202	,383	,266	,285	,483	1,000	,136	,209	,177
	[Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα]	,098	,206	,323	,267	,345	,136	1,000	,585	,611
	[Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές]	,245	,419	,365	,424	,354	,209	,585	1,000	,819
	[Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινωνίας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	,155	,303	,321	,373	,290	,177	,611	,819	1,000

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα μεγέθη της κοινής διασποράς (communalities) υπολογισμένα με διαδοχικές προσεγγίσεις ξεκινώντας από την μονάδα. Παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη τιμή -ως κοινή διασπορά- είναι αυτή της εμπλοκής, συμμετοχής και συνεργασίας των αρχών της τοπικής κοινότητας και διάφορων φορέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές (0.840). Ακολουθούν:

- η εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές (0.819)
- η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα (0.684)
- η θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί (0.667)
- η συγκρότηση δικτύου διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και η συνεργασία (0.648)
- η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας (0.630)
- η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών (0.628)
- παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων (0.493)
- η σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού (0.287)

Πίνακας 32 Communalities

	Initial	Extraction
4A.[Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών]	1,000	,628
4A.[Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας]	1,000	,630
4A.[Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί]	1,000	,667
4A.[Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία]	1,000	,648
4A.[Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων]	1,000	,493
4A.[Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού]	1,000	,287
4A.[Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα]	1,000	,684
4A.[Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	1,000	,819
4A.[Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	1,000	,840

Σε επόμενο στάδιο ακολούθησε η σύνθεση συγκεντρωτικού πίνακα, ο οποίος συμπεριλαμβάνει την αρχική εξαγωγή παραγόντων (initial eigenvalues) και τους περιστρεμμένους παράγοντες (rotation sums of squared loadings). Ας σημειωθεί πως εξάγεται ίδιο πλήθος παραγόντων (components) με το πλήθος των μεταβλητών, δηλαδή 9. Ως ιδιοτιμές

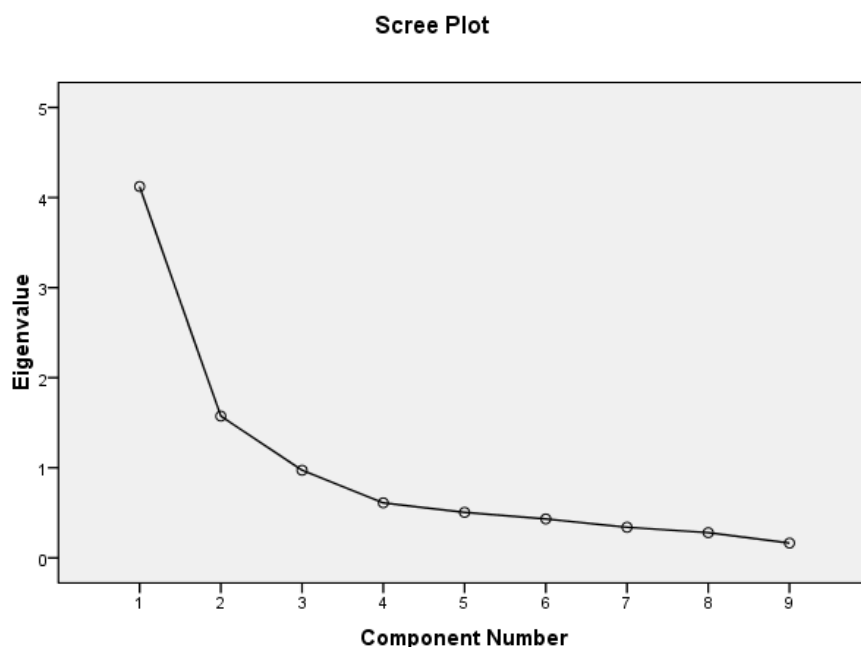
(eigenvalues) ορίζεται το ποσοστό της διασποράς (Variance) που ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας. Το αρχικό μοντέλο εξηγεί τη συνολική μεταβλητότητα των δεδομένων μας εφόσον, το άθροισμα των ιδιοτιμών της στήλης Total είναι 9, όσοι δηλαδή είναι και οι παράγοντες.

Επιπλέον, το σύνολο των τιμών της στήλης με τα ποσοστά της διασποράς (% of variance) ισούται με 100%. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 45.81% της συνολικής διασποράς και έχει τη μεγαλύτερη ιδιοτιμή (4.123). Όπως φαίνεται και στην αρχική εξαγωγή παραγόντων, ο παράγοντας αυτός καλύπτει και το μεγαλύτερο τμήμα της συνολικής διασποράς. Ο δεύτερος παράγοντας, η αξία του οποίου είναι μεγαλύτερη της μονάδας με ιδιοτιμή 1.573, αντιπροσωπεύει το 17.482% της συνολικής διασποράς. Επομένως, οι δυο πρώτοι παράγοντες αποτελούν το 63.3% της συνολικής διακύμανσης. Παρατηρείται πως οι ιδιοτιμές των υπόλοιπων παραγόντων βρίσκονται κάτω απ' την μονάδα και για τον λόγο αυτό απορρίπτονται. Επιλέγονται μόνο οι δύο παράγοντες για παραγοντική ανάλυση, των οποίων οι ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες από τη μονάδα.

**Πίνακας 33: Εξαγωγή παραγόντων και ιδιοτιμές
Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,123	45,810	45,810	4,123	45,810	45,810	3,228	35,867	35,867
2	1,573	17,482	63,292	1,573	17,482	63,292	2,468	27,425	63,292
3	,973	10,808	74,100						
4	,611	6,784	80,884						
5	,505	5,608	86,492						
6	,432	4,802	91,294						
7	,339	3,771	95,065						
8	,280	3,107	98,173						
9	,164	1,827	100,000						

Η γραφική απεικόνιση των ιδιοτιμών (scree plot), όπως παρουσιάζεται παρακάτω, εξυπηρετεί ώστε να γίνει κατανοητό πως οι υπόλοιποι παράγοντες δεν συνεισφέρουν στην καλύτερη ερμηνεία της συνολικής διασποράς.



Συνεπώς, η ανάλυση συνεχίζεται με την εξαγωγή των δύο παραγόντων και τις παραγοντικές φορτίσεις (loadings) ή διαφορετικά, με τον πίνακα επιβαρύνσεων, όπως προέκυψε από τις μετρήσεις του SPSS. Ως παραγοντικές φορτίσεις εννοούνται οι συντελεστές συσχέτισής τους με τους παράγοντες.

Είναι εμφανές ότι ο πρώτος παράγοντας έχει τις υψηλότερες θετικές συσχετίσεις, ενώ ο δεύτερος έχει πιο χαμηλές θετικές συσχετίσεις αλλά και αρνητικές. Αυτό σημαίνει πως κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί περιστροφή των παραγόντων (Rotation).

**Πίνακας 34: Πίνακας επιβαρύνσεων αρχικών παραγόντων.
Component Matrix^a**

	Component	
	1	2
[Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών]	,623	-,489
[Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας]	,735	-,301
[Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί]	,760	-,298
[Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία]	,770	-,234
[Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων]	,685	-,154
[Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού]	,484	-,231
[Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα]	,578	,592
[Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	,734	,529
[Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	,669	,627

Με την περιστροφή των παραγόντων (Μέθοδος Varimax) προκύπτουν οι τελικοί παράγοντες με έξι μεταβλητές να έχουν υψηλή συσχέτιση με τον πρώτο παράγοντα και τις άλλες τρεις να έχουν υψηλή συσχέτιση με τον δεύτερο. Στον πίνακα Total Variance Explained σημειώνονται και οι δύο παράγοντες μετά την περιστροφή, οι οποίοι ερμηνεύουν το 63% περίπου της συνολικής διασποράς.

**Πίνακας 35: Πίνακας επιβαρύνσεων περιστρεμμένων παραγόντων.
Rotated Component Matrix^a**

	Component	
	1	2
[Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών]	,792	-,025
[Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας]	,770	,193
[Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί]	,789	,211
[Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία]	,759	,268
[Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων]	,643	,282
[Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού]	,527	,100
[Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα]	,115	,819
[Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	,278	,861
Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές]	,167	,901

Τέλος, παρουσιάζεται ο πίνακας Component Transformation Matrix, στον οποίο παρουσιάζονται οι επιβαρύνσεις των περιστρεμμένων παραγόντων. Τα δεδομένα προκύπτουν από τον πολλαπλασιασμό των τιμών του αρχικού πίνακα επιβαρύνσεων (Component Matrix).

Πίνακας 36: Component Transformation Matrix			
		Component Transformation Matrix	
Component		1	2
1		.806	.592
2		-.592	.806
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			

7^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η θεωρητική πλαισίωση της έννοιας της παιδαγωγικής ηγεσίας, η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο το θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας έχει υπόσταση στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και του βαθμού στον οποίο θεωρείται εφαρμόσιμο στο ελληνικό σχολείο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιδιώκεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βάσει των αρχικών στόχων, του θεωρητικού πλαισίου (ανασκόπηση ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας), της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων, των συσχετίσεων και των παραγόντων.

Προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία

Αρχικά, οι συμμετέχοντες-διευθυντές δημοτικών σχολείων κατέδειξαν με τις απαντήσεις τους τις προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία και τη ενσωμάτωσή της στην διοίκηση της σχολικής μονάδας. Είναι φανερό πως στα κύρια καθήκοντά τους τοποθετούν κυρίως τη μετάδοση αξιών με σκοπό τη συνεργασία και τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές. Επιπρόσθετες ενέργειες που συμπεριλαμβάνουν στα καθήκοντα και την καθημερινή τους ρουτίνα είναι η ανάπτυξη επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η ανάπτυξη κοινού σχολικού οράματος και η βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος μάθησης με την παροχή των απαραίτητων μέσων και πόρων για την ομαλή ανάπτυξη των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε τις παραπάνω ενέργειες ως διόδους ανάπτυξης και διαμόρφωσης κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος και κλίματος, στοιχεία που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Babalís et al, 2012; Σαΐτης, 2014), θεωρούνται εξαιρετικής σημασίας, καθώς προάγουν στην επικοινωνία, τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα. Επομένως, γίνεται διακριτό πως το σύγχρονο σχολείο ενιαφέρεται για την προσωπική, ακαδημαϊκή ή/και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών οδηγούν και, συνακόλουθα, για την αειφορία της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της ποιότητάς της.

Στη συγκεκριμένη συστάδα ερωτήσεων επέδρασαν δημογραφικοί παράγοντες όπως τα έτη εργασίας ως διευθυντές, τα έτη εργασίας ως διευθυντές στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, το μέγεθος του συλλόγου και η οργανικότητα του σχολείου. Θετικές απαντήσεις έδωσαν, σε γενικές γραμμές, διευθυντές με πολλά έτη εργασίας σε διοικητική θέση που αφορά σχολικές μονάδες με μικρούς συλλόγους και μικρή οργανικότητα (<12/θέσια). Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι σε μικρά σχολεία οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε πρακτικές για την ανάπτυξη των μαθητών. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει λόγω του μικρότερου όγκου υποχρεώσεων, κρίσεων και προβλημάτων που προκύπτουν στις μικρές σχολικές μονάδες σε σχέση με τις μεγαλύτερες.

Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, κρίνεται ενθαρρυντικό το γεγονός πως οι διευθυντές των σχολείων της έρευνάς μας επιδιώκουν την εφαρμογή βασικών αρχών της παιδαγωγικής ηγεσίας (κοινό όραμα, διάλογος, συνεργασία, δημοκρατικότητα) κατά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ωστόσο, σε αντίθεση με τα δεδομένα που λαμβάνουμε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας, η πλειοψηφία των διευθυντών έδειξε λιγότερο ενδιαφέρον για πρακτικές όπως είναι η ενεργός συμμετοχή στην αξιολόγηση των μαθητών και στη μαθησιακή διαδικασία, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σύνδεση και συνεργασία της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με όσα αναφέρονται σε επιστημονικές έρευνες της ελληνικής βιβλιογραφίας (π.χ Καλλιотζή, 2020; Κουτούζης, 2016), οι οποίες υποστηρίζουν πως ο διευθυντής αναλαμβάνει ρόλο διεκπεραιωτή στο σύγχρονο σχολείο, καθώς ως πρωταρχικό στόχο έχει να φέρει εις πέρας τα διοικητικά του καθήκοντα. Πιθανά αίτια για τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν ο συγκεντρωτισμός που διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και, συνεπώς, η έλλειψη χρόνου λόγω του φόρτου εργασίας, της γραφειοκρατίας και των ευθυνών που κάθε διευθυντής καλείται να διαχειριστεί σε καθημερινή βάση. Στο συγκεντρωτικό αυτό σύστημα ευδοκιμεί το μοντέλο του διευθυντή-διεκπεραιωτή αποφάσεων που λαμβάνονται από υψηλότερα στελέχη της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο στερεί τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για την εύρυθμη λειτουργία και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας βάσει των αναγκών που προκύπτουν σε αυτή (βλ. σ. 26-27).

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αναγκαία προϋπόθεση της επιτυχημένης άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας αποτελεί η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αξιοποιώντας πρακτικές για τη βελτίωση της ποιότητάς του (Varga, 2020; Notman & Henry, 2011; Pont et al., 2008). Η εν λόγω προϋπόθεση είναι ανύπαρκτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη ελλιπή προετοιμασία των διευθυντών, ιδιαίτερα για την ανάληψη του παιδαγωγικού τους ρόλου και την ανεπαρκή υποστήριξή τους για την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και μέσων, ώστε να οργανώσουν τις ενέργειές τους στον τομέα αυτό και να τις ενσωματώσουν στην καθημερινότητα.

Τέλος, όσον αφορά το εύρημα για την ελλιπή σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία, πιθανή εξήγηση αποτελεί η νοοτροπία που καλλιεργείται στην εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία προωθεί αφενός την αίσθηση της ανεξάρτητης λειτουργίας της σχολικής

μονάδας από την τοπική κοινωνία¹⁹ και αφετέρου την αίσθηση φόβου και ανασφάλειας. Αυτό συμβαίνει τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό κόσμο και συνδέει τις παραπάνω ενέργειες με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και την οικονομική εξάρτηση των σχολικών μονάδων από την Τοπική Διοίκηση (δηλ. τον Δήμο) ή τις επιχειρήσεις που θα εμπλέκονται με διάφορους τρόπους (π.χ. χορηγίες για παροχή πόρων²⁰) στη λειτουργία των σχολείων. Όλα τα παραπάνω έχουν αντίκτυπο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με τους γονείς, με αποτέλεσμα αυτή να περιορίζεται μόνο σε θέματα που αφορούν τους μαθητές (επιδόσεις, διαχείριση συμπεριφοράς) και με τις τοπικές αρχές να εμπλέκονται σε θέματα σχετικά με τη συντήρηση των κτιριακών υποδομών, καθώς οι σχολικές μονάδες στην υλική τους διάσταση ανήκουν στην περιουσία των Δήμων.

Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως εφόσον δεν αναγνωρίζεται η αξία της ανάπτυξης παραγωγικών σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία, περιορίζονται οι προσπάθειες ανάπτυξης και αξιοποίησης τέτοιου είδους σχέσεων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.

Συχνότητα επικοινωνίας με διάφορους παράγοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ανέδειξαν ως αναγκαία την άμεση και συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους υποδιευθυντές. Θεώρησαν πως η επικοινωνία με τους γονείς, τους διευθυντές άλλων σχολείων, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης δεν κρίνεται σε μεγάλο βαθμό αναγκαία. Οι απόψεις αυτές αποδεικνύουν και τον λόγο για τον οποίο, πιθανόν, το ελληνικό σχολείο μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να αποκτά χαρακτηριστικά πλήρους ανοικτού συστήματος κάνοντας μεγαλύτερα και ουσιαστικά ανοίγματα προς την κοινωνία (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021).

Οι δημογραφικοί παράγοντες που επέδρασαν στα παραπάνω στοιχεία είναι η ηλικία των συμμετεχόντων, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικοί πριν την ανάληψη καθηκόντων διευθυντή, η οργανικότητα και το μέγεθος συλλόγου του εκάστοτε σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας με πολλά έτη εργασίας (>60 έτη και >20 έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί) σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές όσον αφορά την επικοινωνία με τους υποδιευθυντές και τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου (Σχολικό Σύμβουλο), σε αντίθεση με τους ηλικιακά μικρότερους (<40 ετών και 6-10 έτη προϋπηρεσίας ως

¹⁹ εφόσον οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη συνεργασία του διευθυντή με τον Σύλλογο Διδασκόντων βάσει θεσμικού πλαισίου

²⁰ Αλεξόπουλος, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2021). Σχολείο και Ηγεσία. Θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές. Διάδραση

εκπαιδευτικοί) που θεώρησαν σημαντική την επικοινωνία με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τους διευθυντές άλλων σχολείων. Ένας μικρός αριθμός διευθυντών ηλικίας >60 ετών χαρακτήρισαν αναγκαία τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς. Τέλος, οι διευθυντές που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ή διδακτορικό δίπλωμα καθώς κι εκείνοι που κατέχουν θέση διευθυντή σε μεγάλα σχολεία με μεγάλους συλλόγους διδασκόντων υποστήριξαν τη σημασία της επικοινωνίας με τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο εύρημα πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη θέση ευθύνης που κατέχουν ο/οι υποδιευθυντής/ές και τη σημασία της συμμετοχής τους στην άμεση διεκπεραίωση των ενεργειών για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των αποφάσεων, των εγκυκλίων και του νομικού πλαισίου. Σε ότι αφορά την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στα εν λόγω αποτελέσματα, αυτή πιθανόν οφείλεται στις αυξημένες υποχρεώσεις, αρμοδιότητες και ευθύνες (διοικητικές, γραφειοκρατικές, θεσμικές) στις οποίες καλούνται να αποκριθούν με αποτελεσματικότητα, σε συνάρτηση με την εμπειρία, τις ιδιαιτερότητες, τα διλήμματα και τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίζουν. Επομένως, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν παραγωγικές σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας κυρίως με τα άτομα που έρχονται σε συχνή και άμεση επαφή.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της ενότητας Α' δείχνουν πως οι διευθυντές των ελληνικών δημοτικών σχολείων λειτουργούν περισσότερο ως διεκπεραιωτές των εντολών που δέχονται από ανώτερα διοικητικά μέλη και όχι ως παιδαγωγικοί ηγέτες. Ωστόσο, παρά τις απαιτήσεις, τα καθήκοντα και τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, επιδιώκουν την εφαρμογή ορισμένων πρακτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και την καλή και συχνή επικοινωνία με μέλη της σχολικής κοινότητας. Εν τούτοις, οι ενέργειές τους δε στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας και στις πρακτικές της ούτε πηγάζουν από τη γνώση που κατέχουν σχετικά με συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας και τη φιλοσοφία του, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Οφείλονται περισσότερο στο προσωπικό όραμα που έχουν διαμορφώσει για το σχολείο και στον προσωπικό ζήλο που καταβάλλουν για την επίτευξή του. Συνεπώς, παρατηρείται έλλειμμα στη γνώση, την πληροφόρηση και την επιμόρφωση των διευθυντών σχετικά με τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται αδυναμία στην αποτελεσματική εφαρμογή και στην κατανόηση της αξίας του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας τους για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων.

Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας ανά τομέα

Τομέας Α' - Μαθητές

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές αποτελούν σημαντικό τομέα ενδιαφέροντος του παιδαγωγικού ηγέτη (Day et al., 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka et al., 2019; Ševkušić et al., 2019; Contreras, 2016; Årlestig & Törnsén, 2014). Το όραμά του για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη και επίτευξη στόχων που αφορούν την προσωπική, ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν πως στην Ελλάδα οι διευθυντές - ιδιαίτερα οι γυναίκες- εστιάζουν περισσότερο στην εφαρμογή πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας που αφορούν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την επιτυχή ένταξη των μαθητών στην ευρύτερη κοινωνία και λιγότερο την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Πρωτίστως, φαίνεται πως επιδιώκουν τη δημιουργία ανοιχτού σχολικού κλίματος. Αυτό συμβαίνει, πιθανώς, γιατί αναγνωρίζουν ότι το σχολικό κλίμα προωθεί την ανάπτυξη ευνοϊκών σχέσεων, οι οποίες διέπονται από ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, σεβασμό, ευγένεια και συνεργασία μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών (Oo & Wai, 2020). Επίσης, φροντίζουν να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη για τη διαχείριση των συγκρούσεων, να επιβραβεύουν και να δίνουν έμφαση στην τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς και πειθαρχίας.

Οι Hellström & Hagquist (2019) και Stronge & Xu (2021) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη, τονίζοντας κυρίως τη σημασία της εμπλοκής του στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα παρουσιάζουν αρκετές διαφορές εν συγκρίσει με τα στοιχεία της τρέχουσας βιβλιογραφίας. Όπως προκύπτει, οι διευθυντές εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές για την επίτευξη στόχων που ανήκουν σε αυτόν τον τομέα. Δείχνουν ιδιαίτερη ευαισθησία και ενδιαφέρον για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι τιμές στις πρακτικές που εστιάζουν στον τομέα της μάθησης παρέμειναν χαμηλές. Συγκεκριμένα, σε μικρότερο βαθμό εφαρμόζονται η ανάπτυξη συζητήσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, η πραγματοποίηση επισκέψεων στις αίθουσες με σκοπό την παρακολούθηση των επιδόσεων και, τέλος, η ενασχόληση με την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στις πρακτικές αυτές τις περισσότερες θετικές απαντήσεις έδωσαν κυρίως οι διευθυντές ηλικίας 40-49 ετών, με 6-10 έτη σε διευθυντική θέση και κυρίως σε μικρές σχολικές μονάδες με οργανικότητα <12/θέσιου. Πιθανή ερμηνεία για αυτό θα μπορούσε να είναι ο όγκος της γραφειοκρατικής

εργασίας τους και η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας που τους στερεί την ευκαιρία να αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες.

Συνοψίζοντας τις διαπιστώσεις μας στη στον Τομέα Α' της Ενότητας Β', τα στοιχεία αποκαλύπτουν πως οι διευθυντές εστιάζουν περισσότερο σε πρακτικές που αφορούν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και σωστής συμπεριφοράς παρά σε πρακτικές που αφορούν την ακαδημαϊκή βελτίωση. Πιθανή ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι ο διαχωρισμός των ευθυνών και των καθηκόντων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφενός με τον διευθυντή να αναλαμβάνει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών και θεσμικών καθηκόντων του και αφετέρου με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Κουτούζης, 2016). Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως διάφοροι λόγοι συντελούν στην αποφυγή των επισκέψεων στις διδακτικές αίθουσες κατά τη διάρκεια του μαθήματος από μέρους των διευθυντών, ορισμένοι εκ των οποίων είναι πιθανώς ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου καθώς και η πρόκληση άγχους και σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς, την οποία ενδέχεται να προκαλέσει η έκφραση οποιουδήποτε είδους κριτικής. Για τους παραπάνω λόγους, η ενημέρωση του διευθυντή σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών γίνεται μέσω προσωπικής επικοινωνίας ή κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνάντησης, η οποία προγραμματίζεται μετά τη λήξη κάθε τριμήνου. Η συνάντηση αυτή προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, τα οποία καλούνται να αναφέρουν την πρόοδο, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συνάντησαν όσον αφορά κάθε μαθητή ατομικά ή στο σύνολο της τάξης κατά τη διάρκεια του τριμήνου, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους τις αντιμετώπισαν.

Τομέας Β' - Εκπαιδευτικοί

Επιστημονικές έρευνες χαρακτηρίζουν τον παιδαγωγικό ηγέτη ως άτομο ηθικό, δίκαιο και ικανό με αρχές, αξίες, όραμα και καλή γνώση της παιδαγωγικής. Στα καθήκοντά του συμπεριλαμβάνεται η μέριμνα για τη βελτίωση της διδασκαλίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προσωπικής βελτίωσης και της πνευματικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Male & Palaiologou, 2016). Γνωρίζει και εφαρμόζει τις αρχές της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας, αντιμετωπίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως πολύτιμους συνεργάτες (Labelle & Jacquin, 2018; Fonsén & Soukainen, 2020). Ενδιαφέρεται και επιζητά τη γνώμη τους για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου.

Για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των πρακτικών της, ο διευθυντής υποστηρίζει τη «Δια βίου» μάθηση και γίνεται ο ίδιος πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς.

Δημιουργεί επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Tönnisen, 2009) και ενθαρρύνει την εργασία μέσα σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους κοινότητες, εφόσον ενθαρρύνονται να εργαστούν ομαδικά, να μοιραστούν σκέψεις και εμπειρίες, να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν πως οι διευθυντές των ελληνικών δημοτικών σχολείων προσπαθούν να δείχνουν κατανόηση στα προβλήματα των υφισταμένων τους, φροντίζουν, παρά τις αντίθετες απόψεις στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Kyrou et al. 2020), για την ομαλή ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου, παρέχουν υποστήριξη και ενθαρρύνουν την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και δράσεων στις διαδικασίες της διδασκαλίας. Παράλληλα, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε συζητήσεις και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, επιδιώκουν τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να λειτουργούν αυτόνομα όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί πως τις παραπάνω πρακτικές υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό διευθυντές υψηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης (με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό), οι περισσότεροι εκ των οποίων έχουν 6-10 ή >16 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση και διοικούν σε σχολεία με μικρή οργανικότητα. Ως πιθανή ερμηνεία γι' αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει το είδος των σπουδών που αφορούν το πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι διευθυντές για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου πιθανόν να οφείλεται επίσης στο γεγονός πως, βάσει νομικού πλαισίου, ο Σύλλογος Διδασκόντων κατέχει ισχυρή θέση στη λήψη ορισμένων αποφάσεων σχετικά με ορισμένες λειτουργίες του σχολείου, όπως είναι και ο εσωτερικός κανονισμός.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω στοιχεία, αποδείχτηκε πως οι διευθυντές εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές όπως είναι η κατανομή των ηγετικών αρμοδιοτήτων στο προσωπικό και η επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς που τις αναλαμβάνουν, ενώ σε ελάχιστο βαθμό εφαρμόζουν πρακτικές όπως η επίσκεψη στις αίθουσες για την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.

Πιθανά αίτια της συγκεντρωτικής πολιτικής που επιλέγουν οι διευθυντές στα σχολεία για τη διεύθυνση και την αποτελεσματικότητα του διοικητικού έργου είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς και η περίπτωση αντιμετώπισης ενδεχόμενου σφάλματος.

Έχουν εμπιστοσύνη περισσότερο στις δυνατότητές τους και θεωρούν πως οι ίδιοι θα φέρουν εις πέρας τις διοικητικές εργασίες με μεγαλύτερη επιτυχία λόγω της εμπειρίας τους. Ωστόσο, ίσως αυτό να οφείλεται και στο γεγονός πως προτιμούν τους εκπαιδευτικούς αφοσιωμένους στο παιδαγωγικό τους έργο, χωρίς να επιβαρύνονται με περεταίρω ευθύνες που τους αποσυντονίζουν από αυτό. Παρατηρήθηκε πως διευθυντές με πολλά έτη υπηρετησης σε διευθυντική θέση σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα σημείωσαν υψηλότερα αποτελέσματα στην κατανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων. Πιθανόν να συμβαίνει αυτό επειδή γνωρίζουν καλά το μόνιμο προσωπικό κι έχουν αναπτυχθεί σχέσεις επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Αναφορικά με την αποφυγή των επισκέψεων στις τάξεις για την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι πιθανές αιτίες αναφέρθηκαν στην ερμηνεία της προηγούμενης ενότητας (σ. 130-131). Συγκεκριμένα, θεωρούμε πως ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου αποτελούν δυο βασικά επιχειρήματα. Ωστόσο, το σημαντικότερο επιχείρημα είναι πως το παιδαγωγικό έργο ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενθαρρύνονται, όπως αποδεικνύεται από τις απαντήσεις των διευθυντών να λειτουργούν με αυτονομία για τη διεκπεραίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών τους καθηκόντων. Συνεπώς, κάθε επίσκεψη που αποσκοπεί στην παρατήρηση της διδασκαλίας, εκλαμβάνεται ως «ενέργεια-απειλή», η οποία αποτελεί πρόθεση για ατομική αξιολόγηση. Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δείχνει να μην είναι ακόμη έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή, καθώς επικρατεί η πεποίθηση πως η αξιολόγηση, ως διαδικασία, προκαλεί άγχος και συνδέεται με αρνητικές συνέπειες, όπως η περικοπή του μισθού ή και απόλυση.

Τέλος, η δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού μέχρι πρότινος δε συμπεριλαμβανόταν στα καθήκοντα του διευθυντή. Αποτελούσε περισσότερο προσωπική επιθυμία και φιλοδοξία κάθε εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί τον πιθανότερο λόγο για τον οποίο οι διευθυντές δεν εστίαζαν σε ενέργειες κινητοποίησης των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο, με τον νόμο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», (αναφ. στο αρ. 95) ανατίθεται, πλέον, στον διευθυντή η ευθύνη για τον προγραμματισμό επιμορφωτικών σεμιναρίων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος, η θεματολογία των οποίων καθορίζεται βάσει των αναγκών της σχολικής μονάδας καθώς και του φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης. Όπως φαίνεται, επιχειρείται η κινητοποίηση των διευθυντών, ώστε να μεριμνούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συντελεί στην ευρύτερη αναβάθμιση του σχολείου.

Τομέας Γ' – Σχολείο

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον τελευταίο τομέα ενδιαφέροντος του παιδαγωγικού ηγέτη στην παρούσα έρευνα και έναν από τους βασικούς παράγοντες, που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών περιβαλλόντων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος με την καθημερινή συμπεριφορά και δράση του, τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Φροντίζει για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που συμπεριλαμβάνει μαθητές και εκπαιδευτικούς, την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων, σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας είτε μεταξύ τους είτε με εξωγενείς παράγοντες (Stronge et al., 2021; Babalis et al., 2012).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αειφορία της σχολικής μονάδας αποτελεί η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος, που περιλαμβάνει τη φιλοσοφία και τις αξίες του σχολείου, όπως επίσης, τα προγράμματα, τους στόχους, τους σκοπούς και τη δομή του σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Το ανοιχτό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από επικοινωνία, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ασφάλεια, πειθαρχία στους κανόνες, πολιτιστική πολυμορφία, συνεργασία, κοινότητα και ευημερία. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζονται η δέσμευση και η αφοσίωση των εμπλεκόμενων μελών στο όραμα και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας σχετικά με το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα, φαίνεται πως αποδίδουν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση των δύο αυτών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές εκφράζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για πρακτικές, όπως είναι η διαμόρφωση σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος, η σταθερή και δίκαιη διοίκηση, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς αλλά και μεταξύ τους, η αίσθηση κοινότητας και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

Χαμηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε σε πρακτικές, όπως είναι η παροχή πόρων για δημιουργική εργασία, η διαμόρφωση κοινού οράματος, η συνεργασία με τους γονείς και η σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

Ενδεχομένως, η παροχή πόρων να συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία, διότι αποτελεί αρμοδιότητα του εκάστοτε Δήμου. Επιπλέον, οι διευθυντές φαίνεται πως δεν επιδιώκουν ιδιαίτερα την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς, την τοπική κοινότητα και τους φορείς. Η στάση αυτή πιθανόν να οφείλεται στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος δεν επιτρέπει σε ουσιαστικό βαθμό την εμπλοκή οποιουδήποτε παράγοντα στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών με στόχο την αναβάθμιση του σχολείου. Τέλος, θεωρούμε πως η διαμόρφωση κοινού σχολικού οράματος δεν είναι σε μεγάλο βαθμό διαδεδομένη στις ελληνικές σχολικές μονάδες, διότι αφενός, οι διευθυντές

αφοσιώνονται στα διοικητικά τους καθήκοντα και αφετέρου η γνώση που κατέχουν σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη και ανεπαρκής.

Παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας

Οι παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας συνδέονται με μέσα ή ενέργειες που εφαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της (π.χ. συμμετοχή σε επιμορφώσεις, αξιολόγηση, απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, κ.α). Στην ουσία, αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες συντελούν στην εφαρμογή της επιτυχημένης παιδαγωγικής ηγεσίας. Η απουσία ή η ανεπάρκεια των παραγόντων αυτών ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής του ηγετικού μοντέλου.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν εννέα παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα:

- Η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών,
- Η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας,
- Η θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί
- Η συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία
- Η παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων
- Η σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού
- Η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα
- Η εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές
- Η εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές

Θεωρήθηκε ορθό οι παραπάνω παράγοντες να αναλυθούν σε δύο διαστάσεις, για να διαπιστωθεί τόσο η σημαντικότητα που αποδίδουν σε αυτούς οι Έλληνες διευθυντές, όσο ο βαθμός της ύπαρξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

A. Οι απόψεις των διευθυντών για τη σημαντικότητα των παραγόντων

Αρχικά, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντικό καθέναν από τους αναγραφόμενους παράγοντες. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε η επίδραση ορισμένων δημογραφικών παραγόντων στις απαντήσεις του δείγματος όπως είναι το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη εργασίας σε διοικητική θέση στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και η οργανικότητα του σχολείου.

Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως ιδιαίτερα θετικοί ήταν οι άντρες διευθυντές ως προς τον παράγοντα της σταθερότητας και μονιμότητας του προσωπικού, ενώ και τα δύο φύλα σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στη συγκρότηση δικτύου διευθυντών σε επίπεδο περιφέρειας με σκοπό την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων. Αρκετοί ήταν εκείνοι-ως επί το πλείστον διευθυντές σχολείων με μικρή οργανικότητα (<12/θέσια)- που υποστήριξαν τη σημασία της αυτονομίας των διευθυντών όσον αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και τη λήψη αποφάσεων. Σημειώνεται, επίσης, πως οι διευθυντές που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα θεώρησαν κρίσιμο παράγοντα την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε διευθυντές και αφορούν πρακτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Όπως φαίνεται, οι διευθυντές επιζητούν επικοινωνία με ανταλλαγή απόψεων, βοήθεια, υποστήριξη και συνεργασία με συναδέλφους διευθυντές σχολικών μονάδων που ανήκουν στην ίδια περιφέρεια. Επιπλέον, επιζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων ή επιμορφώσεων για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την παιδαγωγική και τις πρακτικές βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Υποστηρίζουμε πως πιθανή ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων αποτελούν οι αυξημένες απαιτήσεις σε συνδυασμό με τον σύνθετο ρόλο που κατέχει η θέση του διευθυντή για την αποτελεσματικότητά του, τόσο όσον αφορά τις διοικητικές του αρμοδιότητες (εφαρμογή των νόμων, εγκυκλίων και αποφάσεων) από το γραφείο της εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας, όσο και την αειφόρο ανάπτυξη του σχολείου (ηγεσία με ήθος, δικαιοσύνη, ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, πνευματική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών) από την κοινωνία.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες θεώρησαν λιγότερο σημαντικούς για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης παράγοντες, όπως είναι η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών, η θέσπιση ή/και διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί και η δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα. Τέλος, θεώρησαν πως η

εμπλοκή, η συμμετοχή και η συνεργασία γονέων και αρχών της τοπικής κοινότητας ή διαφόρων φορέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές αποτελούν λιγότερο σημαντικούς παράγοντες για την ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Για τις χαμηλές τιμές που παρατηρήθηκαν στους παραπάνω παράγοντες ακολουθούν πιθανές ερμηνείες. Όσον αφορά τη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των υποψήφιων διευθυντών, υποστηρίζουμε πως πιθανώς οφείλονται στην πεποίθηση των διευθυντών πως είναι επαρκής η προσωπική εμπειρία που αποκομίζουν από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας και δεν καθίσταται αναγκαία η περεταίρω υποχρεωτική εκπαίδευση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών. Πιθανολογούμε πως σε ανάλογη περίπτωση με δείγμα διευθυντών που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, οι απαντήσεις θα παρουσίαζαν αρκετά μεγάλη απόκλιση συγκριτικά με τις παρούσες απαντήσεις. Επιπλέον, αναφορικά με τη θέσπιση προγραμμάτων σπουδών, ισχύει πως αυτά δημιουργούνται και διαμορφώνονται από επιστημονικές ομάδες και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, δεν αποτελούν μέρος των καθηκόντων, των αρμοδιοτήτων ή των ενδιαφερόντων των διευθυντών. Ωστόσο, θεωρείται πως η παρέμβαση στους στόχους ή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών λόγω των αναγκών, των ιδιαιτεροτήτων και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της περιοχής στην οποία ανήκει κάθε σχολική ομάδα θα λειτουργούσε προς όφελος των μαθητών. Τέλος, το χαμηλό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν σχετικά με την εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία των γονέων και των τοπικών αρχών με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο, πιθανόν να οφείλεται, τόσο στον συγκεντρωτισμό, στο θεσμικό πλαίσιο και στον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στην έλλειψη γνώσης, στη νοοτροπία και στην απουσία υποδομών για να ευδοκιμήσουν τέτοιου είδους παράγοντες.

B. Οι απόψεις των διευθυντών για τον βαθμό ύπαρξης των παραγόντων στην ελληνική πραγματικότητα

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί με την άποψη πως και οι εννέα παράγοντες συναντώνται ελάχιστα ή καθόλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, σημειώθηκαν μικρές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

Συγκεκριμένα, οι άντρες-συμμετέχοντες φαίνεται πως σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τις γυναίκες στους παράγοντες που αφορούν την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών, τη θέσπιση προγράμματος σπουδών που υποστηρίζει το έργο του παιδαγωγικού ηγέτη και την ύπαρξη σταθερότητας και μονιμότητας του διδακτικού προσωπικού στα ελληνικά σχολεία.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως συμμετέχοντες με βασικό πτυχίο -μεγάλο ποσοστό από τους οποίους ασκεί τα διοικητικά του καθήκοντα σε μικρό σχολείο <12θέσιο- σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από εκείνους που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα στους παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών, την παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας, τη συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια, τη δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα και την εμπλοκή, τη συμμετοχή και συνεργασία γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές.

Μικρές διαφορές εντοπίστηκαν και όσον αφορά τα έτη εργασίας πριν την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων. Συγκεκριμένα, διευθυντές οι οποίοι είχαν εργαστεί για 6-10 έτη ως εκπαιδευτικοί σημείωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες στη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών, τη συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια, την παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας και τη σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού. Πιθανή εξήγηση στο εύρημα αυτό ίσως αποτελεί ο προγραμματισμός και η υλοποίηση μεγάλου εύρους μεταπτυχιακών προγραμμάτων και σεμιναρίων τα τελευταία έτη σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην ελληνική δημόσια ή ιδιωτική Γ/βάθμια εκπαίδευση.

Καθώς οι διαφορές που εντοπίστηκαν είναι πολύ μικρές, θα μείνουμε στην αρχική διαπίστωση, η οποία είναι και ιδιαίτερα σημαντική, δηλαδή στην απουσία των παραγόντων από τη ελληνική πραγματικότητα, γεγονός που σημαίνει πως δεν προβλέπεται από το κράτος παροχή υποστήριξης στους διευθυντές των σχολείων, ώστε να επικεντρωθούν σε καθήκοντα πέραν των διοικητικών, όπως είναι η άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ερμηνεία των συσχετίσεων

Οι συσχετίσεις που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν δύο, η πρώτη εκ των οποίων αφορούσε το βαθμό στον οποίο συνδέεται η κατανομή της ηγεσίας (άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας) με την εστίαση του ενδιαφέροντος του διευθυντή στην παιδαγωγική ηγεσία (βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης), ενώ η δεύτερη προσδιορίζει την πιθανότητα της επίδρασης της άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας στη δημιουργία ανοιχτού σχολικού κλίματος, μέσω του οποίου ενισχύεται η ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τον έλεγχο των συσχετίσεων.

Α. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ασκεί κατανεμημένη ηγεσία, σχετίζεται θετικά με την εστίαση του ενδιαφέροντός του στη βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη συσχέτιση που τέθηκε στην παρούσα εργασία συνδέει τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής ασκεί κατανεμημένη ηγεσία με την εστίαση του ενδιαφέροντός του στη βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Γενικότερα παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, η οποία ωστόσο φαίνεται πως διατηρεί χαμηλές τιμές. Υψηλότερες βαθμολογίες εντοπίστηκαν:

- Στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για αυτονομία στη διαχείριση της τάξης, όπου οι διευθυντές συνδέουν κυρίως με τη συμμετοχή σε συζητήσεις που αφορούν τη λήψη αποφάσεων αλλά και την εμπιστοσύνη που δείχνει σε αυτούς όταν αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα.
- Στη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται στενά με την παροχή υποστήριξης και την ενθάρρυνση νέων ιδεών καθώς επίσης και με τη διανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων σε αυτούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας καθώς και τα στοιχεία από τον έλεγχο των συσχετίσεων που παρέχει η ανάλυση δεδομένων (βλ. Πίνακας-29), οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας σχετίζεται θετικά με την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας, εφόσον η κατανεμημένη ηγεσία δε φαίνεται να συνδέεται με τη στροφή του διευθυντή προς την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών. Διαπιστώνουμε πως οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την κατανομή αρμοδιοτήτων κυρίως ως υποχρέωση/καθήκον που αφορά κυρίως τη διαχείριση της τάξης και ανατίθεται μεμονωμένα σε κάθε μέλος. Συνακόλουθα, κάθε μέλος έχει την ελευθερία να επιλέγει αυτόνομα τις διδακτικές μεθόδους που θα υιοθετήσει και θα εφαρμόσει. Δε σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων σε θέματα διοίκησης και δεν αποτελεί αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας για τη βελτίωση του σχολείου. Τέλος, δε φαίνεται να σχετίζεται με την αποφόρτιση του σχολικού ηγέτη από διοικητικά καθήκοντα, ώστε να αφιερωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό στον παιδαγωγικό του ρόλο. Αυτό το συμπέρασμα πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός πως η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τους διευθυντές να περιορίζονται σε συγκρατημένες απαντήσεις, λόγω, πιθανώς, της ελλιπούς γνώσης και της απειρίας στη στοχοθεσία, την άσκηση και τον συνδυασμό των συγκεκριμένων μοντέλων ηγεσίας.

Β. Η υιοθέτηση πρακτικών παιδαγωγικής ηγεσίας σχετίζεται θετικά με τη διαμόρφωση ανοιχτού σχολικού κλίματος, το οποίο ενισχύει την ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Όπως παρατηρήθηκε από τα στοιχεία του πίνακα-30, η δεύτερη συσχέτιση συγκέντρωσε ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με την πρώτη. Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερες βαθμολογίες παρατηρήθηκαν ανάμεσα:

- Στην προώθηση κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων
- Στην προώθηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και τη διαμόρφωση κοινού οράματος στη σχολική κοινότητα, τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, την ενθάρρυνση για δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης ενδιαφερόντων και ταλέντων σε όλους τους μαθητές
- Στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση κοινού οράματος στη σχολική κοινότητα, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης ενδιαφερόντων και ταλέντων σε όλους τους μαθητές και την παροχή σχολικού κλίματος που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους

Συμπερασματικά, παρατηρείται μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της δημιουργίας ανοιχτού σχολικού κλίματος με την υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της βελτίωσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές φαίνεται πως ενδιαφέρονται και μεριμνούν για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στη σχολική τους μονάδα, εστιάζοντας περισσότερο στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως θεωρούν σημαντική την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία κοινού οράματος, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης ενδιαφερόντων και ταλέντων σε όλους τους μαθητές και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που προωθεί τη δημιουργική εργασία. Ενδεχομένως, οι λόγοι στους οποίους οφείλεται η μέτρια προς χαμηλή συσχέτιση των μεταβλητών αυτών είναι η απουσία αυτονομίας για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου αλλά και η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των

διευθυντών σε ηγετικές πρακτικές που αφορούν τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Παράγοντες εφαρμογής της παιδαγωγικής ηγεσίας

Σκοπός της μεθοδολογίας της παραγοντικής ανάλυσης αποτελούσε η μείωση των αρχικών παραγόντων (9) που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων, ώστε να προκύψουν νέες παράμετροι που να ερμηνεύουν αποτελεσματικότερα τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες ενίσχυσης κατά την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας. Όπως διαπιστώθηκε, προέκυψαν δύο βασικοί παράγοντες, ο πρώτος εκ των οποίων καλύπτει το μεγαλύτερο τμήμα της συνολικής διασποράς με ποσοστό 45.81% και έχει τη μεγαλύτερη ιδιοτιμή (4.123), ενώ ο δεύτερος αντιπροσωπεύει το 17.482% της συνολικής διασποράς και η αξία του είναι μεγαλύτερη της μονάδας με ιδιοτιμή 1.573.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα-35 (Πίνακας επιβαρύνσεων περιστρεμμένων παραγόντων) φαίνεται πως ο πρώτος παράγοντας παρουσιάζει υψηλό βαθμό συσχέτισης με την *αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου* (σταθερότητα και μονιμότητα του προσωπικού, παροχή αυτονομίας στους διευθυντές και θέσπιση προγράμματος σπουδών) και την *επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των διευθυντών* (θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οργάνωση επιμορφώσεων και συγκρότηση δικτύων διευθυντών). Το σύνολο των μεταβλητών αυτών δείχνει ότι ο πρώτος παράγοντας αφορά την *υποστήριξη του διευθυντή και την οργάνωση της σχολικής μονάδας* για αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την αυτονομία στην πρόσληψη του προσωπικού και την εμπλοκή, τη συμμετοχή και τη συνεργασία των γονέων, της τοπικής κοινότητας και άλλων φορέων με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Οι μεταβλητές αυτές δείχνουν πως ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την *άμεση* (αυτονομία στην πρόσληψη εκπαιδευτικών) και *έμμεση* (εξωτερικοί παράγοντες: γονείς, τοπική κοινότητα, φορείς) *επίδραση και συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στη λειτουργία του σχολείου* και την ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Συνοψίζοντας, από τα δεδομένα της παραγοντικής ανάλυσης προκύπτει πως υπάρχει συμφωνία με σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν σε χώρες του εξωτερικού στο γεγονός ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων θεωρούν πιο σημαντικούς παράγοντες για την ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αυτοβελτίωση (Varga, 2020; Notman & Henry, 2011; Pont et al., 2008) και την παροχή υποστήριξης αυτών μέσω συγκρότησης δικτύων διευθυντών, επιμορφώσεων κ.λπ. (Alava, 2019; Leo, 2014). Πιθανόν, οι αντιλήψεις αυτές να οφείλονται στη σημαντικότητα και την αξία που αποδίδουν στο

πρόσωπο (χαρακτήρα), τον ρόλο, την προετοιμασία και τις ικανότητες αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη που θα οδηγήσουν στην εύρυθμη λειτουργία και τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου (Heikka, 2013).

Ο δεύτερος παράγοντας συγκέντρωσε χαμηλότερες τιμές σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία δε συμβαδίζουν με την παραπάνω διαπίστωση, καθώς η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς, την τοπική κοινότητα και άλλους φορείς θεωρείται κρίσιμος παράγοντας –σε ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων προβλέπεται βάσει νομικού πλαισίου- για την αποτελεσματικότητά της (Alava, 2019; Leo, 2014; Male & Palaiologou, 2015; Xanthacou & al., 2013; Male & Palaiologou, 2012; Heikka & Wani-ganayake, 2011). Η δυσκολία ή άρνηση από μέρους των διευθυντών της χώρας μας να προβούν σε τέτοιου είδους πρακτικές πιθανόν να οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι δεν υφίσταται αυτονομία στη διαχείριση της λειτουργίας του σχολείου και αφετέρου στην έλλειψη εμπειρίας και διαθέσιμου χρόνου από μέρους τους, ώστε να εστιάσουν στην ανάπτυξη τέτοιου σχέσεων με εξωτερικούς παράγοντες. Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ του σχολείου, των γονέων, της τοπικής κοινότητας και άλλων φορέων σε χώρες που εφαρμόζονται εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικό χαρακτήρα. Η συνεργασία αυτή επιδρά τόσο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου όσο και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών.

8ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν διερεύνηση των διαστάσεων του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας και των αντιλήψεων των διευθυντών σχετικά με το έργο και τον ρόλο του *παιδαγωγικού ηγέτη* στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, καταλήγουμε σε ορισμένες χρήσιμες διαπιστώσεις για την άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας στον ελλαδικό χώρο. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων βάσει των τομέων που τέθηκαν εξ αρχής για τη διεκπεραίωση της έρευνας.

A. Προσωπικές αντιλήψεις

Καταρχάς, διαπιστώθηκε ελλιπής γνώση των διευθυντών σχετικά με τα καθήκοντα και τον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη, σε συνδυασμό με την απουσία κάθε είδους προετοιμασίας ή επιμόρφωσής τους αναφορικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, δηλαδή τις πρακτικές της παιδαγωγικής ηγεσίας και την εφαρμογή τους. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για πρακτικές που αφορούν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, την κατανόηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών καθώς και την ανάπτυξη επικοινωνίας με αυτούς.

Από τα στοιχεία που προέκυψαν γίνεται φανερό πως οι Έλληνες διευθυντές δημοτικών σχολείων περιορίζονται στην άσκηση ηγετικών καθηκόντων που αφορούν, ως επί των πλείστον, διοικητικές αρμοδιότητες, δίχως να λαμβάνουν την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση, ώστε να εστιάσουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Συνεπώς, δεν καθίσταται επιτεύξιμη και αποτελεσματική η άσκηση ηγεσίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η οργάνωση ενός πλαισίου που περιλαμβάνει την βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των υποψηφίων διευθυντών και τη «Δια βίου» επιμόρφωσή τους σε πρακτικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού τους ρόλου.

B. Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας (μαθητές – εκπαιδευτικοί - κλίμα)

Η έρευνα εστίασε στην εφαρμογή πρακτικών της παιδαγωγικής ηγεσίας σε τρεις κρίσιμους άξονες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Μαθητές

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, τα δεδομένα έδειξαν πως οι διευθυντές παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, μεριμνώντας ιδιαίτερα για την ένταξη και την ενίσχυση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, δεν υπάρχουν στοιχεία που να

αποδεικνύουν ενεργό συμμετοχή των διευθυντών στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και αυτό πιθανόν να οφείλεται στην εξ ολοκλήρου ανάθεση τη συγκεκριμένης αποστολής στους εκπαιδευτικούς.

Οι διευθυντές κλίνουν να εφαρμόζουν πρακτικές που αφορούν περισσότερο την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μέσα στο οποίο ευημερεί ο σεβασμός, η ειλικρίνεια, η ευγένεια και η εμπιστοσύνη.

Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας, είναι απαραίτητο οι διευθυντές να μεριμνούν για την επαγγελματική και την πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα οδηγούν στο συμπέρασμα πως φροντίζουν για την ανάπτυξη επικοινωνίας και σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς. Στις προτεραιότητές τους είναι η πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (υποστήριξη και αντιμετώπιση κάθε μέλους με ενσυναίσθηση και κατανόηση). Δεν υπάρχει, ωστόσο, ενδιαφέρον και πρόβλεψη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται προαιρετική και εξαρτάται από ατομικές φιλοδοξίες και στόχους.

Σχολείο-σχολικό κλίμα

Όσον αφορά τον τομέα του σχολικού κλίματος, φαίνεται πως οι διευθυντές ενδιαφέρονται πρωτίστως για τη διαμόρφωση σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος, ασκώντας σταθερή και δίκαιη διοίκηση και φροντίζοντας για τη δημιουργία σχέσεων επικοινωνίας με και μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Λιγότερο μεριμνούν για την παροχή πόρων, τη διαμόρφωση κοινού οράματος και τη σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, την ευρύτερη κοινωνία και τους τοπικούς φορείς όσον αφορά τη λειτουργία του.

Γ. Παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως οι Έλληνες διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικούς ορισμένους από τους παράγοντες ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας για την ευημερία της σχολικής μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν περισσότερο την υποστήριξη του διευθυντή για την οργάνωση της σχολικής μονάδας, π.χ. αυτονομία στη λειτουργία και τη λήψη αποφάσεων, σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, υποστήριξη, συνεργασία και επικοινωνία των διευθυντών μέσω δικτύων και οργάνωση προετοιμασίας και τακτικής επιμόρφωσης των διευθυντών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψηφίων διευθυντών και εμπλοκή του διευθυντή στη θέσπιση προγράμματος σπουδών και η διαμόρφωσή του. Σε μικρότερο βαθμό αφορούν την επίδραση και συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στη

λειτουργία του σχολείου, π.χ. συμμετοχή στην πρόσληψη προσωπικού, εμπλοκή (επικοινωνία και συνεργασία) των γονέων, της τοπικής διοίκησης και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας στη λειτουργία του σχολείου.

Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται πως οι παραπάνω παράγοντες, παρά τη σημαντικότητά τους, δεν υφίστανται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ενδεχομένως, το γεγονός αυτό οφείλεται στην απουσία της μέριμνας του Υπουργείου Παιδείας για την καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την υποστήριξη (θεωρητική και πρακτική) των σχολικών ηγετών με εστίαση στον παιδαγωγικό τους ρόλο με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών μονάδων.

Τα παραπάνω στοιχεία μας επιτρέπουν να προβούμε σε ορισμένα συμπεράσματα - προτάσεις για την άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Διακρίνουμε τρεις βασικούς τομείς οι οποίοι επηρεάζουν, σε σημαντικό βαθμό, την άσκηση αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πρόκειται για την προσωπικότητα του διευθυντή, την ύπαρξη παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας και, τέλος, την αναγνώριση των παραγόντων ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας και την ύπαρξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

(α) *Προσωπικότητα του διευθυντή.* Στα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας του διευθυντή ανήκουν ο χαρακτήρας, οι προσωπικές αξίες, οι ικανότητες και οι δεξιότητές του (κοινωνικές, επικοινωνιακές, κ.λπ) καθώς επίσης και οι φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντα που παρουσιάζει. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το ήθος, τα κίνητρα και οι στόχοι που θέτει για την επίτευξη του οράματος του σχολείου. Το ενδιαφέρον για «Δια βίου» μάθηση, η συνεχής πληροφόρηση και η διάθεση για επαγγελματική εξέλιξη συμπληρώνουν τον τομέα αυτό καθώς επηρεάζουν και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας.

(β) *Ύπαρξη παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας.* Παρατηρούμε πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συγκεκριμένα, τέτοιου είδους παράγοντες είναι ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι στερούν την αυτονομία στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, γνωρίζουμε πως πολύ κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο (η γνώση) που κατέχει ο διευθυντής σχετικά με την ηγεσία, τα ηγετικά μοντέλα και τις πρακτικές τους. Αυτό συνεπάγεται την απόκτηση της ικανότητας να συνδυάζει και να αξιοποιεί πρακτικές διαφορετικών ηγετικών στο καθημερινό του έργο προς όφελος του σχολείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την έλλειψη προετοιμασίας

και επιμόρφωσης των υποψήφιων διευθυντών, η οποία παρακωλύει την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας, καθώς για να επέλθουν θετικά αποτελέσματα απαιτείται πολύ καλή γνώση του θεωρητικού πλαισίου της παιδαγωγικής και των πρακτικών της.

Ακόμη, η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασίας με πληθώρα διοικητικών ευθυνών και αρμοδιοτήτων αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες, εφόσον ο διευθυντής αναλαμβάνει ρόλο «διεκπεραιωτή» για την άμεση εφαρμογή εντολών ανώτερων στελεχών.

Τέλος, παρατηρείται διστακτικότητα ή ενσυνείδητη άρνηση του διευθυντή για κατανομή της ηγεσίας στους υφισταμένους του. Η συμπεριφορά αυτή ενδέχεται να προέρχεται από την επιθυμία για συγκέντρωση όλης της εξουσίας στο πρόσωπό του λόγω προσωπικών φιλοδοξιών. Ωστόσο, είναι πιθανό να οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό λόγω της ελλιπούς γνώσης τόσο σχετικά με τα πλεονεκτήματα της κατανομημένης ηγεσίας όσο με τη στενή σύνδεση της παιδαγωγικής με την κατανομημένη ηγεσία.

(γ) Αναγνώριση των παραγόντων ενίσχυσης της παιδαγωγική ηγεσία και η παρουσία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βάσει των αποτελεσμάτων, συμπεραίνουμε πως οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα ορισμένων παραγόντων ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηγεσίας. Είναι φανερό πως οι απαντήσεις τους πηγάζουν από την προσωπική άποψη και εμπειρία τους, με διακριτή την απουσία του θεωρητικού υπόβαθρου ώστε να αναγνωρισούν τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι παράγοντες στο σύνολό τους. Ωστόσο, η ομόφωνη συμφωνία τους ως προς την απουσία των παραγόντων από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, καθιστά αναγκαία την άμεση κινητοποίηση του Υπουργείου Παιδείας προκειμένου να οργανωθεί και να ενισχυθεί ο παιδαγωγικός ρόλος των διευθυντών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Εν κατακλείδι, γίνεται φανερό, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, πως οι διευθυντές των σχολείων της Α/θμιας εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο δε γνωρίζουν και δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά παιδαγωγική ηγεσία για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι παρακάτω προτάσεις θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολικού διευθυντή. Αφορούν δε τόσο τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, όσο και στο τοπικό (σε επίπεδο, δηλαδή, της σχολικής μονάδας). Πιο συγκεκριμένα θα προτείναμε:

- ❖ Μέριμνα για την προαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενό τους την ενίσχυση του παιδαγωγικού και συμβουλευτικού ρόλου των διευθυντών σχολείων.

- ❖ Εκχώρηση παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας στο σχολείο - Σύλλογο Διδασκόντων για την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, ενίσχυση των συνεργασιών των εκπαιδευτικών ανά τάξη και αξιοποίηση της υποστήριξης και των ευκαιριών που παρέχουν τα δίκτυα των σχολικών μονάδων (π.χ. για την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας αλλά και την εφαρμογή και βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών ανάλογα τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας).
- ❖ Διασφάλιση της σταθερότητας και μονιμότητας του προσωπικού, ώστε να αναπτύσσονται κοινοί στόχοι, όραμα και αποστολή που αφορούν το σχολείο, όπου κάθε μέλος νιώθει δέσμευση και ευθύνη για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες που συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτός ο παράγοντας είναι η μείωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο ελάχιστο.
- ❖ Εμπλοκή και συνεργασία των γονέων αλλά και των τοπικών αρχών στη λειτουργία του σχολείου με συμμετοχή στην αποστολή και τους κοινούς στόχους του σχολείου. Η συνεργασία αυτή θα αναβαθμίσει το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον των παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η συνεργασία του σχολείου, απαιτείται η σωστή προετοιμασία των μελών. Οι Xanthacou et al. (2013) πρότειναν την οργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων σε τοπικό επίπεδο στα οποία θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γονείς και μέλη των τοπικών αρχών ή/και την οργάνωση και συγγραφή «Προγράμματος Σπουδών Γονέων», το οποίο θα απευθύνεται ευρέως σε όλους τους γονείς και θα κατευθύνει και θα διευκολύνει τη συμμετοχή και συμβολή τους στη σχολική λειτουργία.
- ❖ Αποσυμφόρηση του διευθυντή από τον τεράστιο όγκο των διοικητικών και γραφειοκρατικών αρμοδιοτήτων που καλείται να φέρει εις πέρας. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορούσε να εξοικονομηθεί ο απαραίτητος χρόνος για την αφοσίωσή του στον παιδαγωγικό του ρόλο με οργάνωση και προγραμματισμό π.χ. ενδοσχολικών επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την παιδαγωγική ηγεσία στους τρεις βασικούς άξονες καθώς και την εφαρμογή παιδαγωγικής ηγεσίας ως εκπαιδευτικός-ηγέτης στην τάξη.

Σε ό,τι αφορά το τοπικό επίπεδο (τη σχολική δηλαδή μονάδα) οι προτάσεις μας εστιάζουν στην:

- ❖ Αύξηση του βαθμού επικοινωνίας του διευθυντή με τους μαθητές (π.χ. με επισκέψεις στις τάξεις, συζητήσεις μαζί τους κατά τον ελεύθερο χρόνο τους - διαλείμματα).

- ❖ Πιο συχνή συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- ❖ Ενεργό συμμετοχή του διευθυντή στις σχολικές δραστηριότητες μαζί με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Προώθηση κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας και εμφύχωση των εκπαιδευτικών για εργασία σε ομάδες. Σε αυτό το κλίμα, δύναται η ανάπτυξη επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού, η ανάπτυξη συζητήσεων για θέματα παιδαγωγικού περιεχομένου, η εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση κρίσεων που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργία αρχείου δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού π.χ. ανά τάξη, ως υποστηρικτικό υλικό προσβάσιμο σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Ανάληψη του ρόλου του μέντορα από τον διευθυντή με συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο, ιδιαίτερα ως προς την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. για την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία.
- ❖ Ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας της σχολικής διεύθυνσης με τους γονείς και την τοπική κοινωνία με σκοπό τόσο την υποστήριξη των μαθητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους βελτίωση όσο και την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή, με τη συμμετοχή τους π.χ. στην οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων παιδαγωγικού περιεχομένου.

Περιορισμοί - προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε τρεις διαφορετικούς νομούς (Ν. Αττικής, Ν. Ηρακλείου Κρήτης και Ν. Κυκλάδων), ώστε να εντοπιστούν διαφορές που οφείλονται στην κουλτούρα, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο ή άλλους παράγοντες κάθε περιοχής. Προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο και πιο εκτεταμένο γεωγραφικά δείγμα με σκοπό τη μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των σχολείων (π.χ. μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, στα πλαίσια του οποίου ο διευθυντής θα κατέχει συμβουλευτικό-καθοδηγητικό ρόλο) πιθανόν να βοηθούσε στη βαθύτερη διερεύνηση του θέματος.

Τέλος, η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα συνέπεσε με ένα πρωτόγνωρο γεγονός παγκοσμίως, την εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 και με την επιβολή της υποχρεωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας από το Υπουργείο Παιδείας. Θεωρούμε πως και τα δύο αυτά γεγονότα επέφεραν δυσκολίες στη διεξαγωγή της

και πιθανόν να επηρέασαν τις απαντήσεις του δείγματος. Συνεπώς, προτείνεται η πραγματοποίηση νέας έρευνας σε μεταγενέστερη και πιο ήρεμη χρονική περίοδο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abel, M. (2016). *Why Pedagogical Leadership?* McCormick Center for Early Childhood Leadership. <https://bit.ly/2UmqSNX> .

Alameen, L., Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Exploring Pedagogical Leadership in Early Years Education in Saudi Arabia. *School Leadership and Management*, 35(2), 121-139. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992773>

Alava, J. (2019). Increasing leadership capacity and implementing pedagogical leadership in Finland. In S. Ševkušić, D. Malinić & J. Teodorović, (Eds.) *Leadership in Education. Initiatives and trends in selected European countries*. Institute for Educational Research, Faculty of Education, University of Kragujevac, Hungarian-Netherlands School of Educational Management, University of Szeged. 97-112. ISBN 978-86-7447-149-4

Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). Instructional Leadership: Its nature, meaning, and influence. In W. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Educational leadership and reform* (29–51). Information Age Publishing.

Allix, N. M. (2000). Transformational leadership: Democratic or despotic?. *Educational Management and Administration*, 28(1), 7-20.

Anderson, M.H., & Sun, P.Y.T. (2017). Reviewing Leadership Styles: Overlaps and the Need for a New ‘Full-Range’ Theory. *International Journal of Management Reviews*, 19, 76-96. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12082>

Andressen, P., Konradt, U., & Neck, C. P. (2012). The relation between self-leadership and transformational leadership: Competing models and the moderating role of virtuality. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19(1). 68–82.

Arlestig, H., & Tornsen, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856-868. <https://doi.org/10.1108/ijem-01-2014-0001>

Atkinson, K., & Biegun, L. (2017). An Uncertain Tale: Alternative Conceptualizations of Pedagogical Leadership. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 61- 68. <https://bit.ly/3dNodou> .

Aung, T. (2018). *Pedagogical Leadership in Myanmar: An Exploratory Study* (Master’s Thesis). Yangon University of Education, Myanmar. <https://bit.ly/33OuQSG>

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I., (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

Babalıs, Th. (2013). The relation of classroom climate to learning. *Journal of modern education*, 3(4), 287-299.

Babalıs, Th., Trilianos, Ath., Stavrou, Nek., Koutouvela, Ch., Tsoli, K., & Alexopoulos, N. (2012). Good schooling as the outcome of the interaction between children and teachers in Greek primary school, *US-China Education Review B*, 2(6), 53-64.

Bass, B. & Avolio, B. (1994). Transformational Leadership And Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*. 17(3 – 4), 541 -554.
<https://10.1080/01900699408524907>

Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel, *The Journal of Social Psychology*. 145, 19-33.

Bolívar, A. (2015). Assessing Pedagogical Leadership of Principals. A Review of the Frameworks and Instruments. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.

Bowring-Carr, C. (2005). The ethical dimension of leadership. In B. Davies, L. Ellison & C. Bowring-Carr (Eds.). *School leadership in the 21st century. Developing a strategic approach*. Routledge/Falmer, 17-31.

Branch, G.F., Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. (Working Paper No. 17803), National Bureau of Economic Research (NBER).

Brandon, J., Saar, C., Friesen, S., Brown, B., & Yee, D. (May, 2016). Pedagogical Leadership Teams: Magnifying and Spreading Impact. In M. Takeuchi, A.P. Preciado Babb, & J. Lock (Eds.). *IDEAS 2016: Designing for Innovation*. Werklund School of Education, University of Calgary.
<http://hdl.handle.net/1880/51207>

Brauckmann, S., & Pashiardis, P., (2011). 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), 18–33.

Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2015). One Size Does Not Fit All: Differentiating Leadership to Support Teachers in School Reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96–132. <https://doi.org/10.1177/0013161X14521632>

Brownlee, J. (2004). Teacher's Education Students' Epistemological Beliefs: Developing a Relational Model of Teaching. *Research in Education*, 72(1), 1-17.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Buchberger, I., Kovač, V., & Rafajac, B. (2019). Predictors of Distributed School Leadership in Croatian Primary Schools. *Sodobna pedagogika*, 70(3), 126–148.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?, *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571, DOI: 10.1080/13632434.2014.928680.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.

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

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.

Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: The key to effective school leadership?. *School Leadership and Management*, 18(3), 321-333.

Butt, M. I. (2017). Principal, as a Pedagogical Leader: In the Perspective of Good Governance in the Public Sector Colleges of Pakistan. *International Journal of Management and Applied Science*, 3(3), 81-84. <https://bit.ly/2UIAA3m>.

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

Carlsen, W. S. (1991) Subject-matter Knowledge and Science Teaching: A Pragmatic Perspective. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, Vol. 2. Teachers' Knowledge of Subject Matter as it Relates to their Teaching Practice*. (115-144). Greenwich, CT: JAI Press.

Chirichello, M. (1999). Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals. *ICSEI Conference*, San Antonio, January 3-6.

Clarke, J. (2017). *Sustainable Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and care: Implementing the 2012 Australian National Quality Standard* (Master's Thesis). Queensland University of Technology. <https://bit.ly/3bsAdcX>

Clifford, M., & Ross, S. (2011). *Designing principal evaluation systems: Research to guide decision-making. An executive summary for National Association of Elementary School Principals*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Contreras, T. S. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://bit.ly/2JjClaX>.

Coughlin, A. M., & Baird, L. (2013). *Pedagogical Leadership*. London Bridge Child Care Services & Kawartha Child Care Services. <https://bit.ly/3btmMcM>.

Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught- Constancy and Change in American Classrooms*, Longman.

Davis, S. H., & Hensley, P. A. (1999). The politics of principal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 383–403.

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust, University of Nottingham, UK.

Day, C. (2017). School Leadership as an Influence on Teacher Quality. In X. Zhu, A.L. Goodwin, H. Zhang (Eds.). *Quality of Teacher Education and Learning: Theory and Practice*. Springer: Singapore, 101–117.

Day, C., & Armstrong, P. (2016). England: School leadership research in England. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Eds.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries*, 245–268. Cham: Springer.

Day, C., Gu, Q., & Sammons P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*. 52(2), 221-258.

<https://10.1177/0013161X15616863>

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. CfBT Education Trust, University of Nottingham.

Day, C. (2011). Building and sustaining successful principalship in an English school. In L. Moos, O. Johansson, & C. Day (Eds.). *How school principals sustain success over time: International perspectives*, 91–108. Springer

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-25. <https://10.1080/13632430701800045>

Department for Education and Skills (2004). *School leadership: end to end review of school leadership policy and delivery*. DfES / NCSL.

Dinham, S., Elliott, K., Rennie, L., & Stokes, H. (2018). *"I'm the Principal" Principal learning, action, influence and identity*. ACER Press.

Dinham, S. (2016). *Leading Learning and Teaching*. Camberwell, VIC: ACER Press.

Doyle, W. (1990). Classroom Knowledge as a Foundation for Teaching. *Teachers College Record*, 91(3), 347-360.

Doyle, W. (1984). How Order is Achieved in Classrooms: An Interim Report. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.

Duignan, P. (2012). *Educational Leadership: Together creating ethical learning environments*. England: Cambridge University Press.

Eddy, D., Cardno, C., & Chai, C. (2008). *Professional supervision for New Zealand principals: Analysis of current issues and options*. Research and evaluation final report. Prepared by Auckland Uniservices Ltd for Ministry of Education NZ.

Elmore, R. (2008), Leadership as the practice of improvement. In D. Hopkins, D. Nusche & B. Pont (Eds.). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264039551-4-en>.

Fassoulis, K., & Kalogiannis, D., (2013). Managerial Globalization - New Public Management. The Context of Educational Management and Leadership. *EUROPEAN PAPERS*, 7, European Public Law Organization.

Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Paper*, 42.

Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213–222. <https://bit.ly/2xqo6P1>

Fotopoulos, S. (2003). From (mis)education to Paideia. *Democracy & Nature*, 9(1), 15-50. http://www/democracyandnature.org/dn/vol9/takis_paideia.htm

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229.

Gawlik, M., (2018). Instructional leadership and the charter school principal. *School Leadership & Management*, 38(5), 539-565, DOI: [https://10.1080/13632434.2018.1439467](https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1439467)

Ginsberg, R., & Berry, B. (1990). The folklore of principal evaluation. *J Pers Eval Educ*, 3, 205–230. <https://doi.org/10.1007/BF00131485>

Giroux, H. A. (1997). Rewriting the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2), 285- 320.

Godemann, J., Bebbington, J., Herzig, C., & Moon, J. (2014). Higher education and sustainable development: Exploring possibilities for organisational change. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(2), 218-233.

Gold, A., Evans, J., Earley, R., Halpin, D., & Collarbone, R. (2003). Principled Principals? Values – driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of 'Outstanding' School Leaders. *Educational Management and Administration*, 31(2), 127–137.

Grice, C. (2019). Leading pedagogical reform. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 355-370. [https://10.1080/13603124.2018.1463462](https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1463462)

Gunter, H. M. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94–108.

Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman P., (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand, *A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357, DOI: [https://10.1080/03057925.2017.1407237](https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237)

Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learningcentered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.

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

Hallinger, P. (2007). *Research on the prospect of instructional and transformational leadership. Retrospect and prospect. The Leadership challenge – improving learning in schools*. Australian Council for Educational Research conference archive.

http://research.acer.edu.au/research_conference_2007

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away, *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.

<https://10.1080/15700760500244793>

Hallinger, P. (2001). Leading educational change in East Asian schools. *International Studies in Educational Administration*, 29(2), 61-72.

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.

<http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>

Hallinger P. (1992). School Leadership Development: An Introduction. *Education and Urban Society*, 24(3), 300-316.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*. 1(1), 73-87. doi:[10.1177/1742715005049352](https://doi.org/10.1177/1742715005049352)

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Education Administration*, 52, 653-681.

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), 626-658.

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2019a). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 1-16. <https://bit.ly/2UTAlpZ>.

Heikka, J., & Suhonen, K. (2019b). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43-56. <https://bit.ly/39nJku3>

Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* (Doctoral dissertation). University of Tampere, Tampere: Tampere University Press

Heikka, J. (2013). Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education* (255-273). Tampere: Tampere University Press

Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512, DOI: [https:// 10.1080/13603124.2011.577909](https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909)

Hejres, S., Braganza, A., & Aldabi, T. (2017) Investigating the Effectiveness of Leadership Styles on Instructional Leadership and Teachers Job Expectancy in Kingdom of Bahrain. *American Journal of Educational Research*, 5(7), 694-709.

Hellström, L. & Hagquist. C. (2019). School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 855-875

DOI: [10.1080/13603124.2019.1623921](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921)

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Management of Organizational Behavior* (5th edition). Englewood Cliffs. Prentice-Hall

Hoyle, E., & Wallace M. (2007). Educational Reform: An Ironic Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*., 35(1), 9-25. [https://10.1177/1741143207071383](https://doi.org/10.1177/1741143207071383)

Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The Relationship among School Contexts, Principal Time Use, School Climate, and Student Achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 305–323. *SAGE Journals*.

Hudson, P. (2013). Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching*, 19(4), 363-381, DOI: [https://10.1080/13540602.2013.770226](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770226)

Istance, D., & Stoll, L. (2013). Learning leadership for innovative learning environments: The overview, in: *OECD Leadership for 21st Century Learning* (Paris, OECD Publishing).

Jäppinen, A-K., & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organizational transition challenges in the Finnish vocational education – perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567024>

Jäppinen A-K., & Sarja A. (2012). Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in Education*. 26(2), 64-72.
<https://doi.org/10.1177/1059410811429983>

- Jäppinen, A-K. (2012a). Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15, 23– 36. <https://doi.org/10.1177/1365480212439959>
- Johansson, O. (2003). School leadership as a democratic arena. In P. T. Begley & O. Johansson (Eds.). *The ethical dimensions of school leadership*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 201-219.
- Kalman, M., & Cüneyt Arslan, M. (2016). School principals' evaluations of their instructional leadership behaviours: realities vs. ideals. *School Leadership & Management*, 36(5), 508-530, <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247049>
- King, F., & Stevenson, H. (2017). Generating change from below: what role for leadership from above?, *Journal of Educational Administration*, 55(6), 657-670.
<https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0074>
- Krieg, S., Davis, K., & Smith, K. A. (2014). Exploring the dance of early childhood educational leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 73–80.
- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens, (Ed.). *School leadership effects revisited. Review and metaanalysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer, 1-30.
- Kyrou, F., Alexopoulos, N., & Raptis, N. (2020). The reception of newly appointed teachers: The contribution of the principal and the teachers' association. *European Journal of Educational Management*, 3(2), 67-80. <https://doi.org/10.12973/eujem.3.2.67>
- Labelle, J., & Jacquin, P. (2018) Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: Une analyse. *Éducation Francoph*. 46, 179–206.
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R., & Lång, N. (2019). Finnish Principals: Leadership Training and Views on Distributed Leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 58B895460956, 340-348. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3637>
- Lahui-Ako, B. (2001). The instructional leadership behavior of Papua New Guinea high school principals: A provincial case study. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 233-265.
- Lalas, J., & Morgan, R. D. (2006). Training school leaders who will promote educational justice: What, why, and how?. *Educational Leadership and Administration*, 18, 21-34.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice, policy and research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Lee, Y. Y. (2016). *Pedagogical Leadership to Support New Teachers' Growth* (Master's Thesis). Department of Education, University of Jyväskylä. <https://bit.ly/2WTYOn7>
- Leech, J. & Moon, B. (2008). *The Power of Pedagogy*. SAGE.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes, *School Leadership & Management*, 28(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632430701799718>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 496.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42, <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning* (paper commissioned by the Wallace Foundation). Minneapolis: University of Minnesota.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S., & Jantzi, D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center. *Journal of School Leadership and Management*, 13, 707-738.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Philadelphia.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-51.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for School Restructuring*. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0121>

Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading learning: Making hope practical in schools*. Maidenhead, UK: Open University Press.

López Rupérez, F., García, I., & Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S., (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. The Wallace Foundation. University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/140885>

MacNeill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(2), n2 <https://bit.ly/2UEtHcl> .

Male, T., & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733-748. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1174310>

Male, T., & Palaiologou, I. (2016). Pedagogical Leadership in Action: Two Case Studies in English Schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-27. <https://bit.ly/3dxOgzD> .

Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the Field. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(2), 214-231. <https://bit.ly/2y6brkm> .

Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-Centered Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118.

Martinez, I. G., & Tadeu, P. (2018). The Impact of Pedagogical Leadership on Pedagogical Coordination in Secondary Schools. *Research in Social Sciences and Technology*, 3(3), 1-15. <https://bit.ly/3dBq8vY>.

Martinez, I. G., Jimenez, J. L. U., Burgoz, J. L., & Tadeu, P. (2018). The Pedagogical Leadership of the Mathematics Faculty: A Systematic Review. *Education Sciences*, 8(217), 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci8040217>

- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- 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.
- Modise, M. R. (2019). *Pedagogical Leadership in Early Childhood Development: A Means for Quality Practices through Professional Training*. *Global Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship BCES Conference Books*. Bulgarian Comparative Education Society.
<https://bit.ly/2wPPohJ> .
- Mullins, L. (1991). *Management and organization behavior*. Prentice Hall
- Murray, J., & Clark, R. M. (2013). Reframing Leadership as a Participative Pedagogy: The Working Theories of Early Years Professionals. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33(3), 289-301. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781135>
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34.
- Nathan, M. (1995). *The New Teacher's Survival Guide*. London: Kogan Page Ltd OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (OECD Publishing, Paris).
- Nir, A., & Hameiri, L. (2014). "School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization". *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007>
- Notman, R., & Henry, D. A. (2011). Building and Sustaining Successful School Leadership in New Zealand, *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 375-394.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2011.610555>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2013). "The appraisal of school leaders: Fostering pedagogical leadership in schools", in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-11-en>.
- OECD (2010). *TALIS 2008: Technical Report*. <https://doi.org/10.1787/23129638>

Oo, T. N., & Wai, H. H. (2020). Relationship Between Principals' Communication Style And School Climate. *Journal of Education and Human Resources*, 1(1), 1-11

Palaiologou, I., & Male T. (2019). Leadership in early childhood education: The case for pedagogical praxis. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 23-34.

<https://doi.org/10.1177%2F1463949118819100>

Peng, D., & Vašátková, J. P. (2016). *Headteacher as pedagogical leader in pedagogical leadership in schools*. In Hradec Králové (Ed.). REFLEXION OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY, 2, (28.11. – 2.12. 2016). The Czech Republic.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1: Policy and practice). Organization for Economic Co-operation and Development.

Radinger, T. (2014). “School Leader Appraisal — A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management?”. *European Journal of Education*, 49, 378-394. <https://doi.org/10.1111/ejed.12085>

Radinger, T. (forthcoming), “*School leader appraisal: Current practices and a literature review*”, OECD Education Working Papers, OECD Publishing, Paris, forthcoming at www.oecd.org/edu/workingpapers.

Raelin, J. A. (Ed.). (2016). *Leadership-as-practice: Theory and application*. Routledge.

Rinehart, E., (2017). *Judging What They Do: Formal, Informal, and Self Appraisal of New Zealand (Rural) Primary School Principals* (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD)). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/11543>

Robbins, S. P., & Judge, T.A. (2012). *Organizational behavior*. Pearson Education, Inc.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4), 782–790. Volume 1: Policy and Practice (Paris, OECD Publishing).

Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0 : What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press, Columbia University

- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach, *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171, <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Seiser, A. F. (2020) Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals, *Educational Action Research*, 28(5), 791-806.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>
- Semann, A. (2019). Pedagogical Leadership. Interrogating self in order to lead others. In S. Cheeseman & Walker (Eds.). *Pedagogies for leading practice*. 51-64. Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (1998, 2006). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
<https://doi.org/10.1080/1360312980010104>
- Sergiovanni, T. J. (2001a). *Leadership: What's in it for schools. ?*. Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership*. CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Shields, C. M. (2017). *Transformative leadership in education: Equitable and socially just change in an uncertain and complex world*. Routledge.
- Sorm, S., & Gunbayi, I. (2020). The principals' praxis of pedagogical leadership in nurturing teaching and learning in cambodian primary schools. *Journal of Mixed Methods Studies*, 2, 47-80 [Online] www.jomesonline.com. DOI: 10.14689/jomes.2020.2.4
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stockall, N., & Dennis, L. R. (2015). Seven basic steps to solving ethical dilemmas in special education: A decision-making framework. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 329-344
- Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). *Qualities of effective principals*. Virginia, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sun, M., & Youngs, P. (2009). How does district principal evaluation affect learning-centered principal leadership? Evidence from Michigan school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 8(4), 411-445.

Sun, M., Youngs, P., Yang, H., Chu, H., & Zhao, Q. (2012). *Association of district principal evaluation with learning-centered leadership practice: Evidence from Michigan and Beijing*, Educational Assessment, Evaluation and Accountability.

The Swedish School Inspectorate. (2012). *Principal leadership: With responsibility for pedagogical activities*, 1.

Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes* (Doctoral dissertation). Umeå University.

Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*. 95(1), 5-30. doi:[10.1177/0192636511404062](https://doi.org/10.1177/0192636511404062)

van Manen, M. (Ed.). (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. London, ON.: Althouse Press.

Varga, R., Vican, D., & Peko, A. (2020). Being an Influential Pedagogical Leader: Headteachers' View on Necessary Competences. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*. 71(137), 174–195.

Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement* (Working Paper) Denver, CO: Mid-Continent Regional Education Laboratory.

Xanthacou, Y., Babalis, Th., & Stavrou, N. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education, *Psychology*, 4(2), 118-123.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2014). «Ο Νέος Ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών» (Χ. Ξενάκη, Μετ.). Πεδίο.

Reble, A., (2002). *Ιστορία της παιδαγωγικής* (Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Μετ.). Παπαδήμα

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ.), Α, 71-110. Πάτρα : ΕΑΠ

Αλεξόπουλος, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2021). *Σχολείο και Ηγεσία. Θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές. Διάδραση*

Βαρδιάμπαση, Ζ.-Π., Μακρή, Α. & Ξαρλή, Π. (2016). «*Η επικοινωνία ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ηγετικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση*». Αυτοέκδοση

Βλάχου, Β., & Πλέσιας, Γ. «*Ο διευθυντής ως βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της κουλτούρας και του σχολικού κλίματος στο σχολείο*».

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ. Κ. (1992) *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. τ.Α΄. Ιδιωτική Έκδοση.

Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας: τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κάντας. Α. (1993). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού*. Ελληνικά Γράμματα.

Καλλιотζή, Β. (2020). *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας διαμόρφωσης της οργανωσιακής κουλτούρας στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Καστανίδου, Σ., & Τικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(3), 19-38. Ανακτήθηκε από:

http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_2.pdf

Δανασσής - Αφεντάκης, Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Δ' Έκδοση Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημιούπολη.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα.

Κουτούζης, Μ. (2016). *Διοίκηση-Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο αποτελεσματικός ηγέτης. Στο Κ. Δικαίος, Μ. Κουτούζης, Ν. Πολύζος, Ι. Σιγάλας, & Μ. Χλέτσος (Επιμ.). *Βασικές αρχές Διοίκησης Διαχείρισης Υπηρεσιών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κριαράς, Εμ. (1995) *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*. Εκδοτική Αθηνών.
- Ματσαργούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*. Gutenberg-Δαρδανός.
- Μπαμπάλης, Θ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*. Διάδραση.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία - Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Εκδόσεις Κριτική
- Μπρίνια, Β., (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Σταμούλης.
- Μωραΐτης, Δ. (1936). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Τυπογραφείον Καλέργη & Σια.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής Π. (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012), *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. ΙΩΝ.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. 4^η Έκδοση. Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Κ., & Μπεκιάρη, Α. (2001). *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Αγωγής*. LeaderBooks.
- Σταύρου (2019). *Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 749-760
- Τουμπάνου, Κ. (2019). «Ο ρόλος του διευθυντή και του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες του Δήμου Τροιζήνας – Μεθάνων». (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2011^α). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Διάδραση

Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Διάδραση.

Φωτόπουλος, Ν. (2014). *Αποτελεσματική Ηγεσία στο χώρο της εργασίας*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - ΚΔΒΜ

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αδελφοί Κυριακίδη

Νόμος 4823/2021, άρθρο 95, παράγραφος 1-2, *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021)

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Διευθυντή

Εισαγωγή

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «**Διαχείριση Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση**», με κατεύθυνση: «**Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας Παιδαγωγικές Και Διοικητικές Πρακτικές**» του ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ.

Απευθύνεται σε διευθυντές σχολικών μονάδων της Α/θμιας εκπαίδευσης.

Ορισμός Παιδαγωγικής ηγεσίας

Παιδαγωγική ηγεσία ονομάζεται το μοντέλο ηγεσίας που προσανατολίζεται στην κοινωνική ανάπτυξη και τη βελτίωση: 1. της διδασκαλίας, παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την επίτευξη των στόχων που τίθενται στο σχολείο, και 2. της μάθησης (επίδοσης) των μαθητών, μέσω της δημιουργίας σχέσεων και της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την υποστήριξη των γονέων και της τοπικής κοινότητας. Η παιδαγωγική ηγεσία περιλαμβάνει ανάληψη ρόλων, δημιουργία κουλτούρας μάθησης και κατάλληλου σχολικού κλίματος με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

Ερωτηματολόγιο Διευθυντή

1. Φύλο:

☐

Ανδρας

☐

Γυναίκα

2. Ηλικία:

> 40	
40-49	
50-59	
60+	

3. Είχατε διοικητικές ευθύνες σε περισσότερα από ένα σχολεία;

☐

Ναι

☐

Όχι

4. Ποια είναι η υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;

A. Βασικό πτυχίο

B. Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Γ. Διδακτορικό δίπλωμα

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής σχολικής μονάδας;

1 ^ο έτος	1-2 έτη	3-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	20+ έτη
---------------------	---------	---------	----------	-----------	-----------	---------

6. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

1 ^ο έτος	1-2 έτη	3-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	20+ έτη
---------------------	---------	---------	----------	-----------	-----------	---------

7. Πόσα έτη εργαζόσαστε ως εκπαιδευτικός πριν γίνετε διευθυντής;

Κανένα	>3 έτη	3-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	>20 έτη
--------	--------	---------	----------	-----------	-----------	---------

8. Στη σχολική μονάδα που εργάζεστε ως διευθυντής απασχολούνται εκπαιδευτικοί. (Συμπληρώστε τον αριθμό στα πεδία)

9. Στη σχολική μονάδα που εργάζεστε ως διευθυντής φοιτούν μαθητές.

10. Οργανικότητα σχολείου:

11. Περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα:

Πόλη (>10.000 κατοίκων)	
Κωμόπολη (2.000 - 10.000 κατοίκων)	
Χωριό (>2.000 κατοίκων)	

Α. Προσωπικές Αντιλήψεις σχετικά με την Παιδαγωγική Ηγεσία

Σημειώστε το κουτάκι που αντιπροσωπεύει περισσότερο τις αντιλήψεις σας σχετικά με τις προτεραιότητες της ηγετικής συμπεριφοράς:

1. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο, ως διευθυντής, δίνετε προτεραιότητα στις παρακάτω εργασίες:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αξιολόγηση μαθητών (διαμορφωτική ανάλυση, βαθμολογία)					
Διάλογος με εκπαιδευτικούς (παιδαγωγικές συζητήσεις, αξιολόγηση)					
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ανάπτυξη δεξιοτήτων, επικαιροποίηση γνώσεων μέσω επιμορφώσεων)					
Δημιουργία κοινού οράματος για το σχολείο (Σκοπός)					
Ενεργός συμμετοχή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία					
Βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος μάθησης (κατάλληλος εξοπλισμός αιθουσών)					
Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό προσωπικό					
Σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία					
Μετάδοση αξιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας					

2. Σημειώστε τη συχνότητα με την οποία επικοινωνείτε με καθέναν από τους παρακάτω παράγοντες:	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Μαθητές					
Εκπαιδευτικοί					
Υποδιευθυντές/ντρίες					
Σύλλογος Διδασκόντων					
Γονείς					
Διευθυντές / Συνάδελφοι άλλων σχολείων					
Διευθυντής Εκπαίδευσης					
Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου					

Β. Σημαντικότητα άσκησης της Παιδαγωγικής Ηγεσίας ανά τομέα

Τομέας Α – Μαθητές Σημειώστε τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής οφείλει να:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Μεταχειρίζεται τους μαθητές με ευγένεια και σεβασμό.					
2. Φροντίζει ώστε να αναπτύσσονται ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.					
3. Συμβουλεύει τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και συναισθήματα.					
4. Αφιερώνει χρόνο για συζητήσεις με θέματα που τους αφορούν.					
5. Προωθεί κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης.					
6. Επικοινωνεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς - πειθαρχίας.					
7. Επισκέπτεται τις τάξεις και παρακολουθεί τις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.					
8. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιδόσεις και τη βαθμολογία των μαθητών.					
9. Δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες – προβλήματα συμπεριφοράς.					
10. Οργανώνει σχολικές δραστηριότητες-παιχνίδια με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.					
11. Επιβραβεύει τους μαθητές για τα επιτεύγματά τους.					

Τομέας Β' - Εκπαιδευτικοί	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σημειώστε τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής οφείλει να:					
1. Παρέχει υποστήριξη και ενθαρρύνει νέες / καινοτόμες ιδέες στους εκπαιδευτικούς.					
2. Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική κοινότητα.					
3. Διανέμει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνει την ανάληψη ηγετικών ρόλων.					
4. Δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα που τους αναθέτει.					
5. Λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου.					
6. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.					
7. Δείχνει ενδιαφέρον και κατανόηση για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.					
8. Φροντίζει για την ένταξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου.					
9. Δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, οργανώνοντας π.χ. ενδοσχολικές επιμορφώσεις.					
10. Υποστηρίζει τη «Δια βίου μάθηση» και γίνεται ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση στον τομέα της επιμόρφωσης.					
11. Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή προσωπικών ιδεών και εμπειριών.					
12. Ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.					
13. Επισκέπτεται τις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρατηρεί και στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.					

Τομέας Γ' – Σχολείο					
Σημειώστε τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής οφείλει να:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Διαμορφώνει κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα (σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία).					
2. Διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται σταθερότητα και ασφάλεια.					
3. Δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.					
4. Ενθαρρύνει τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
5. Ασκεί δίκαιη και σταθερή διοίκηση.					
6. Παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές όσον αφορά τη μάθηση, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και ταλέντων.					
7. Παρέχει σχολικό κλίμα που επιτρέπει τη δημιουργική εργασία με τους απαραίτητους πόρους, για να επιτευχθούν ανώτερα επίπεδα μάθησης για τους μαθητές.					
8. Συνδέει το σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον/κοινωνία.					
9. Φροντίζει για τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς.					
10. Φροντίζει για τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με την τοπική κοινωνία – Δημοτικές Αρχές Ο.Τ.Α.					

Γ. Παράγοντες που βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή Παιδαγωγικής Ηγεσίας

Σημειώστε στην αριστερή στήλη κατά πόσο θεωρείτε πως είναι σημαντικό να συμβαίνει και στη δεξιά στήλη κατά πόσο θεωρείτε ότι υπάρχει στην ελληνική πραγματικότητα καθένα από τα παρακάτω δεδομένα:										
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
					1. Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία των νέων υποψήφιων διευθυντών					
					2. Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των διευθυντών όσον αφορά πρακτικές σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης					
					3. Θέσπιση προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, σχεδιάζει, παρακολουθεί, αξιολογεί και αναπτύσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τους εθνικούς στόχους					
					4. Συγκρότηση δικτύων διευθυντών ανά περιφέρεια με σκοπό την επικοινωνία και συνεργασία					
					5. Παροχή αυτονομίας στους διευθυντές σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων					
					6. Σταθερότητα και μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού					
					7. Δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού αυτόνομα σε κάθε σχολική μονάδα					
					8. Εμπλοκή γονέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές					
					9. Εμπλοκή των αρχών της τοπικής κοινότητας και διαφόρων φορέων, συμμετοχή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές					

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας